

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINE NERES CASTRO LICAR

**A QUESTÃO DE LIVROS DA ESCOLA-MODELO BENEDITO LEITE:  
cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)**

São Luís  
2010

ANA CAROLINE NERES CASTRO LICAR

**A QUESTÃO DE LIVROS DA ESCOLA-MODELO BENEDITO LEITE: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

São Luís  
2010

Licar, Ana Caroline Neres Castro

A Construção de um edifício deve começar pelos alicerces:  
cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911) / Ana Caroline  
Neres Castro Licar. – São Luís: 2010.

163f.:il.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2010

1. Escolas públicas – Maranhão, 1900-1911. 2. Educação primária – Maranhão.  
3. Livros didáticos. I. Título.

CDU 37.018.591“1900-1911”(812.1)

**A CONSTRUÇÃO DE UM EDIFÍCIO DEVE COMEÇAR PELOS ALICERCES:  
cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. César Augusto Castro  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Silva Araújo  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Diomar das Graças Motta  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iran de Maria Leitão Nunes  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A todos os apaixonados pela História da Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, doador de todas as boas dádivas da minha vida;

À minha família, pela torcida e pelo apoio incondicional a este projeto;

Ao meu marido, Heberton Licar, pela compreensão, carinho, apoio e companheirismo ao longo dessa jornada;

Ao Sr. Carlos Gaspar, pela parceria, apoio e generosidade em ceder seu arquivo pessoal para essa pesquisa;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pelas valiosas contribuições e exemplos de profissionalismo deixados para minha formação;

Aos colegas da 9.<sup>a</sup> turma, pela convivência e experiências vividas;

Ao Prof. Manoel Barros Martins (Manoelzinho), pelas conversas inspiradoras e disposição em contribuir com alguém que, timidamente, pediu que ele lesse um trabalho;

Finalmente, ao professor César Augusto Castro, meu orientador, pela atenção dispensada, pelas ricas idéias e por tudo o que me ensinou. Muito obrigada!

*Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto, esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras.*

Marechal Mause

## RESUMO

Este trabalho de natureza histórica objetiva analisar as relações de poder – sob a perspectiva foucaultina – no espaço escolar público primário da capital maranhense, na primeira década do século XX. Nessa análise, o objeto de estudo foi polêmica sobre os livros da Escola-Modelo Benedito Leite, principalmente, a cartilha *Escripta rudimentar* (1908), envolvendo Barbosa de Godóis, autor da cartilha e diretor das escolas Normal e Modelo, e Antônio Lobo, inspetor da Instrução pública, em 1911. A rejeição da cartilha, para a iniciação à leitura dos alunos do 1º ano da Escola-Modelo, pela Inspetoria da Instrução pública, fez emergir intenso debate a respeito da aplicação dos métodos intuitivo e analítico. Como pano de fundo para a polêmica, evidencia-se a disputa por poder – entendido como discurso verdadeiro – no campo pedagógico, travada entre Lobo e Godóis por meio de seus discursos materializados no jornal *Diário do Maranhão*. Este trabalho está inserido no campo da cultura material escolar e a metodologia utilizada pautou-se no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), onde, por meio da análise das fontes, buscou-se os indícios da utilização de tecnologias de poder empregadas nas relações dentro do campo escolar. Para esta análise foram utilizados, regulamentos, leis, decretos, artigos de jornais e obras publicadas pelos envolvidos na polêmica. Constatou-se que a escola é um espaço de relações de poder, onde o poder disciplinar por meio da vigilância hierárquica, controle da atividade e do tempo foram os principais dispositivos de poder utilizados, tendo em vista o projeto civilizador da nação.

Palavras-chave: Livro didático; Polêmica; Intelectuais; Relações de poder.

## ABSTRACT

This work to analyze the historical nature of power relations - from the perspective Foucaultians - within the public school's primary capital of Maranhão, in the first decade of the twentieth century. In this analysis, the object of study has been controversy over the books of the Model School Benedito Leite, especially *The Writings Rudimentary Primer* (1908), involving Barbosa Godoy, author of the booklet and director of the Normal and Model Schools, and Antonio Lobo, Inspector Public Instruction in 1911. The rejection of the primer, to initiate the reading of the 1st year of School Model, by Inspector of Public Instruction, gave rise to intense debate regarding the application of intuitive and analytical methods. As background to the controversy, highlights the struggle for power – understood as true discourse – in the educational field, fought between Lobo and Godoi through his speeches materialized in the newspaper *Diario do Maranhão*. This work is entered in the field of material culture school and the methodology used was based on circumstantial paradigm of Ginzburg (1989), where, through the analysis of the sources, we sought evidence of the use of technologies employed in power relations within the school field. For this analysis were used, regulations, laws, decrees, newspaper articles and works published by those involved in the controversy. It was found that the school is a place of power relations, where the disciplinary power through hierarchical supervision, control the activity and time were the main power devices used in view of the civilizing project of the nation.

Keywords: Textbooks; Controversy; Intellectuals; Power relations.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1	Folha de rosto do livro <i>Primeiras lições de coisas</i> , de N. A. Calkins .....	29
Fig. 2	Benedito Leite .....	30
Fig. 3	Escola Modelo .....	44
Fig. 4	1.º Grupo da Escola Modelo .....	45
Fig. 5	Uma sala de aula da Escola-Modelo .....	47
Fig. 6	Capa da Revista de Ensino .....	53
Fig. 7	Aula de Desenho. Escola Modelo .....	65
Fig. 8	Luís Domingues .....	68
Fig. 9	Barbosa de Godóis .....	69
Fig. 10	Antônio Lobo .....	72
Fig. 11	João Köpke .....	90
Fig. 12	41.ª Lição, do livro de Köpke .....	108
Fig. 13	Carta de Antônio Lobo a Luís Domingues .....	118
Fig. 14	Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto (ed. 1952) .....	133
Fig. 15	Cartilha Analítica, de Arnaldo Barreto (ed. 1955) .....	134
Fig. 16	João de Deus .....	140
Fig. 17	Cartilha Maternal, 5.ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881 .....	140
Fig. 18	Primeira historieta da <i>Cartilha Analytica</i> .....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Currículo do Liceu Maranhense (1838) .....	25
Tabela 2	Currículo do Liceu Maranhense (1899) .....	26
Tabela 3	Horário das escolas estaduais .....	38
Tabela 4	Horário do 1.º Grupo Escolar / 1.ª Cadeira .....	58

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 OFICINA DESLUMBRANTE</b> .....	23
2.1 TENDA DO PROGRESSO .....	24
2.2 A ARTE DE TALHAR PEDRAS .....	33
2.2.1 Escolas Isoladas: Permanências .....	33
2.2.2 Escolas Estaduais e a Elaboração Temporal do Ato .....	37
2.2.3 Escola-Modelo Benedito Leite: Oficina do Progresso .....	42
2.2.4 Grupos Escolares e a Disciplina do Minúsculo .....	53
<b>3 A QUESTÃO DE LIVROS DA ESCOLA-MODELO BENEDITO LEITE: O PERIGO DE NEGLIGENCIAR O DETALHE</b> .....	67
3.1 A VERDADEIRA ESSÊNCIA DO MÉTODO ANALÍTICO” .....	68
3.2 “DO GERAL PARA O PARTICULAR”: CRITÉRIOS PARA A LEITURA INTELIGENTE .....	79
3.2.1 Método e Processo .....	81
3.2.2 Educação Moralizante .....	87
3.2.3 Seleção de Frases .....	91
3.2.4 Imagens Ilustrativas .....	103
3.2.5 A 1. <sup>a</sup> Lição da Cartilha: O Ensino das Vogais .....	108
<b>4 OS MESTRES E A ESCOLA: RELAÇÕES DE PODER NO CAMPO EDUCACIONAL MARANHENSE</b> .....	114
4.1 INTELLECTUAIS EDUCADORES .....	115
4.2 NA CORDA BAMBA .....	123
4.3 ERA JOÃO, MAS... JOÃO DE DEUS .....	139
4.4 MODELOS DE LIÇÕES .....	146
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	152
REFERÊNCIAS .....	156

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar o cotidiano não é tarefa simples. Compreender comportamentos, desejos, tomadas de decisões, pensamentos forjados numa visão de mundo que não é a sua, em um tempo distante do seu, coloca, diante do pesquisador, um grande desafio, mormente quando se trata de um objeto que exige um exercício de desnaturalização<sup>1</sup>, como é o caso da escola, concebendo-a como produto e produtora de práticas sociais. Essa instituição, vista durante muito tempo apenas como um reduto transmissor de valores importantes para a vida em sociedade, há alguns anos passou a ser questionada em seus princípios, motivos e organização, revelando-se um campo fértil de investigação.

Neste trabalho, aborda-se a polêmica sobre *A questão de livros da Escola-Modelo Benedito*, ocorrida em 1911 na capital maranhense, por conta da rejeição – pela Inspeção da Instrução Pública – da cartilha *Escrepta Rudimentar* da autoria de Barbosa de Godóis. Nesta pesquisa, a escola é concebida como um espaço de relações de poder envolvendo os diversos indivíduos que a compõem. A proposta é localizar, com as coordenadas fornecidas por Foucault, as técnicas disciplinares<sup>2</sup> mais generalizadas em diferentes instâncias da hierarquia institucional ligadas à educação.

Foucault (1987b) afirma que as disciplinas são, por vezes, tão minuciosas e sutis – mas que têm a sua importância por definirem um certo investimento político sobre o corpo –, que compõem o que ele chamou de “anatomia política do detalhe”, uma microfísica do poder. Esse autor priorizou esse nível molecular de exercício do poder mostrando que, longe de estar situado em um lugar privilegiado, ou exclusivo, ele permeia toda a sociedade formando uma rede de dispositivos<sup>3</sup> e mecanismos; logo, o poder não existe como um objeto do qual podemos nos apropriar. O que existe são relações de poder.

Entendendo que as técnicas disciplinares são dispositivos de poder dentro das relações sociais, analisamos, num primeiro momento, as disciplinas no contexto escolar por meio de uma reconstituição do cenário da instrução pública primária, de São Luís, na primeira década republicana, quando noções da chamada Pedagogia Moderna<sup>4</sup> foram introduzidas no

<sup>1</sup> Desnaturalizar a fonte ou o objeto de estudo, “é ultrapassar a barreira simbólica em que em que ela [ele] se constitui para a compreensão do próprio pesquisador” (NUNES & CARVALHO, 2005, p.72).

<sup>2</sup> Foucault (1987b) explica que a disciplina envolve diversas técnicas de sujeição, sendo mais apropriado chamar de “disciplinas”.

<sup>3</sup> Deleuze (1990, p.1) afirma que, na perspectiva de Foucault, o dispositivo “é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear”. O dispositivo pode ser analisado separando-se as linhas que o compõem, a saber, curvas de visibilidade e de enunciação, linhas de força e as linhas de objetivação. Quanto à sua função, “os dispositivos são como [...] máquinas de fazer ver e de fazer falar [...]”.

<sup>4</sup> A Pedagogia Moderna caracterizou-se pela introdução do conceito de “criança”, que começou a ser esboçado no século XIX e se consolidou no início do século XX. Com a instituição de um novo campo de saber, a

currículo e no cotidiano das escolas públicas primárias.

A escola moderna caracterizou-se, fundamentalmente, pelo ensino seriado e pela aplicação do método intuitivo, que tinha como premissa fundamental a aprendizagem por meio dos sentidos. Ao verificarmos como essas mudanças foram efetivadas, o que nos interessa é perceber a cristalização da noção de poder disciplinar na fabricação de indivíduos adestrados e úteis para o regime republicano. Como pano de fundo, temos a república recém-instalada e o trabalho de construção ideológica da natureza do novo regime em contraposição à monarquia.

Embora, como discurso, as ideologias republicanas circulassem no espaço limítrofe das elites, portanto, inacessível ao público sem instrução formal, o imaginário popular foi alcançado por meio de sinais de leitura mais fácil (CARVALHO, 1990). Entre os símbolos utilizados pelos republicanos na tentativa de propagar a ideia de um novo sistema político – que lançaria as bases de uma sociedade civilizada e moderna –, a educação, materializada na figura da escola, foi uma importante ferramenta para o entalhamento de um novo homem, o cidadão republicano.

Comentando o papel exercido pela escola nesse momento histórico, Barbosa (1991, p.19) afirma que “Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma instituição que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente”. Assim nasceu o mito da alfabetização como sinônimo de mudança social.

A imagem de progresso, defendida pelo novo regime, passou pela introdução de práticas pedagógicas inovadoras ancoradas em métodos de ensino considerados modernos. É o momento da introdução oficial do método intuitivo no currículo das escolas, que tinha o objetivo de preparar os novos cidadãos para uma sociedade capitalista e industrializada. Em meio a essas transformações, os discursos de autoridades políticas e pedagógicas evidenciam o antagonismo entre o tradicional – entendido como conservador e arcaico – e o moderno – sinônimo de progresso.

A escola, como parte integrante de um sistema simbólico, pode atuar como mediadora da comunicação ou instrumento de distinção, legitimando uma cultura considerada superior em relação às outras que lhe estão distantes. Bourdieu (2006, p.150) aduz que as classes e frações de classes estão envolvidas em uma luta simbólica, objetivando a imposição de uma definição de mundo social e um lugar de tomadas de decisões que sejam um espelho

---

Psicologia, mais especificamente a Psicologia Educacional, a criança passa a ser o foco de interesse e objeto de investigação sistemática, tornando-se ator singular do processo ensino-aprendizagem (BARBOSA, 1991).

do campo das posições sociais. “Posto isto, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo”. Esta luta se dá, tanto na vida cotidiana, quanto através da disputa entre especialistas, intelectuais que disputam o poder de inculcar conceitos arbitrários.

Considerando esse pensamento, num segundo momento, nossa lente de análise sobre as disciplinas escolares tornou-se mais precisa, e o foco recaiu sobre uma técnica específica de disciplina, a vigilância. Relembramos um episódio ocorrido no ano de 1911, que ficou conhecido como *A questão de livros da Escola-Modelo Benedito Leite*, envolvendo Antônio Lobo, inspetor da Instrução Pública, e Barbosa de Godóis, diretor das escolas Normal e Modelo; dois personagens da história política e educacional do Estado do Maranhão. Aqui, veremos como, dentro da microfísica do poder, o “detalhe”<sup>5</sup> torna-se um dispositivo relevante nas relações de disputa por poder, disputa travada por meio do *discurso*.

Foucault indica que há uma relação íntima entre *discurso* e *poder*. Nesse sentido, o discurso não seria apenas um instrumento de comunicação transparente e neutro, ou a tradução de uma luta travada no interior de um sistema de dominação, mas seria, ele próprio, o objeto de desejo, aquilo pelo qual se luta. Nesse contexto, do discurso como poder, do qual o indivíduo deseja apoderar-se – a vontade de saber, que é a busca pela verdade –, criou-se a oposição entre o discurso falso e o discurso verdadeiro. No caso da Educação, é o suporte institucional por trás do discurso que determina o verdadeiro discurso pedagógico de uma época, ou seja, o modo como o saber é aplicado, valorizado, distribuído e repartido em uma sociedade. Esse saber institucional assume um caráter coercitivo e passa a exercer pressão sobre as outras formas de saber (FOUCAULT, 1996).

A polêmica em torno dos livros da Escola-Modelo Benedito Leite faz emergir o debate sobre métodos de ensino, especialmente o *método analítico*<sup>6</sup>, caracterizador da chamada Pedagogia Moderna no início do século XX. Outra questão que vem à tona é a utilização do *livro didático*, mais precisamente, o livro de leitura.

Há aproximadamente dez anos, a categoria cultura escolar passou a ganhar maior visibilidade dentro da historiografia educacional brasileira. Novas abordagens, novos métodos veem descortinando um universo de temáticas ainda inexploradas. De tudo isso, o que há em

---

<sup>5</sup> Foucault (1987b, p.121) define o “detalhe” como uma “observação minuciosa, [...] um enfoque político das pequenas coisas para controle e utilização dos homens”.

<sup>6</sup> No campo da leitura, o método analítico caracterizou-se por partir do mais simples para o mais complexo – do “todo para as partes”. Por esse método, o ensino da leitura deveria iniciar pelas unidades de sentido, frases ou palavras, que deveriam ser decompostas até a unidade mais abstrata, a letra. Foi largamente utilizado no início do século XX, em contraposição ao método sintético, que seguia processo oposto, e foi considerado mecânico pelos defensores do método analítico (MORTATTI, 2000).

comum é o interesse pelos vários sujeitos da educação em suas ações cotidianas. Julia afirma (2001, p.10) que a cultura escolar pode ser definida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”. O autor chama a atenção dos pesquisadores para as práticas cotidianas desenvolvidas dentro da escola. Lado a lado com as normas, essas práticas funcionariam como elementos reveladores das representações de mundo construídas pelos atores sociais que pertencem a esse espaço social.

Nesse sentido, Abreu Júnior (2005, p.145) diz que, assim como os estudos em história da educação têm caminhado no sentido das instituições educacionais, a fim de conhecê-las por dentro, a partir de suas “formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas e estratégias educacionais a partir de dentro de suas formas de organização”, há também uma cultura material escolar “que se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (por meio desses) objetos [...]”. Isto posto, as categorias teóricas que norteiam este trabalho são: *técnicas disciplinares*, com ênfase na vigilância hierárquica; *Discurso*, entendido como poder, aquilo pelo qual se luta; e *cultura material escolar*. No campo das categorias empíricas, utilizaremos o *método analítico* e o *livro didático*.

O desentendimento entre Barbosa de Godóis e Antônio Lobo iniciou quando o primeiro, no exercício da sua função de diretor da Escola-Modelo Benedito Leite, sugeriu a utilização do compêndio *Escrita Rudimentar*, de sua autoria – e que já era utilizado para o ensino da escrita na mesma escola – para a iniciação à leitura dos alunos, juntamente com o livro *História do Maranhão*, no auxílio da disciplina que levava o mesmo nome. Na execução do cargo de inspetor geral da Instrução Pública, Antônio Lobo rejeitou a adoção dos livros, sob a alegação de que estes não se adequavam ao método de aprendizagem utilizado naquele estabelecimento de ensino, o método analítico. Barbosa de Godóis, por sua vez, recorreu da decisão através de uma representação encaminhada ao governador Luís Domingues (1910-1914), que pediu ao inspetor que justificasse sua decisão.

A disputa entre os dois educadores, travada durante três meses, diariamente, no Jornal *Diário do Maranhão*, a respeito da rejeição dos dois livros da autoria de Barbosa de Godóis, despertou em nós o interesse de compreender a importância da posse do discurso autorizado, legitimado, para aqueles dois intelectuais, no contexto da primeira década do século XX.

A leitura dos artigos da polêmica fez que surgissem questionamentos, tais como: Quais os argumentos do inspetor para a rejeição do livro? Por que Barbosa de Godóis reagiu tão energicamente à rejeição de seus livros? Que interesses estariam por trás desse fato? Qual o significado da rejeição? Qual a importância da palavra final em uma discussão desse nível?

O nosso interesse por esse estudo vinculado aos intelectuais e à história da educação tem uma longa trajetória. Diferentes objetos e diferentes abordagens até o delineamento final. Tudo começou na graduação em História-Licenciatura, na Universidade Estadual do Maranhão, concluída no ano de 2007, quando trabalhamos o período da literatura maranhense conhecido como *Decadentismo*. A pesquisa empregada resultou no trabalho monográfico intitulado *Atenas brasileira X Babilônia de exílio: uma análise sobre a decadência intelectual do Maranhão (1894-1932)*. Esse trabalho nos proporcionou um primeiro contato com os intelectuais de maior expressão no início do século XX no Maranhão, dentre eles, Antônio Lobo e Barbosa de Godóis.

Nesta pesquisa de pós-graduação, reduzimos para dois o número de personagens centrais e direcionamos o olhar para o campo educacional. Uma longa trajetória até aqui. Em comum, apenas o interesse pelos intelectuais maranhenses que movimentaram o Maranhão no início do século XX. Isto revela que um trabalho de pesquisa não é produto de uma “sentada”, como adverte Bourdieu (2006); na realidade, configura-se numa espécie de alquimia, em que novas experimentações, alterações de trajetória, mudança de perspectiva, e elementos inesperados, tão temidos por aqueles que ainda engatinham no território das pesquisas – com suas hesitações, embaraços e constrangimento pela falta de domínio das ferramentas que utiliza – podem, muitas vezes, trazer grandes contribuições.

Esta pesquisa tem como lapso o período que vai de 1900 a 1911, que apesar de arbitrário, justifica-se pela necessidade de recorte para uma melhor compreensão do objeto da pesquisa. O ano de 1900 foi escolhido como ponto de partida por ter marcado o início do funcionamento da Escola-Modelo Benedito Leite, com Barbosa de Godóis na direção dos trabalhos, e a introdução de novos métodos de ensino determinados pela reforma educacional de 1899. O ano de 1911 foi determinado como limite porque foi quando ocorreu a polêmica sobre os livros da Escola-Modelo, que envolveu diretamente a introdução dos novos métodos de ensino prescritos no regulamento de 1900, e também por ser o último ano de Godóis na direção daquele estabelecimento de ensino. Obviamente, esses marcos temporais não nos impediram de, num momento ou noutro, recuar ou avançar um pouco mais no período determinado.

Saviani (2004) aponta três tendências, em termos de periodização, que dominam os

trabalhos em história da educação. A primeira delas, e talvez a mais tradicional, baseia-se pelo parâmetro político, em que geralmente o modelo educacional adotado em um período é visto como uma consequência de decisões políticas do regime em vigência. A segunda caracteriza-se pelo determinismo econômico e busca, nas muitas fases da economia brasileira, os marcos necessários para a compreensão da educação no país.

A terceira tendência, menos utilizada, mas em curso, é a que busca uma periodização baseada nos fatores internos do processo educativo. Esta última perspectiva orientou a produção deste trabalho; por isso nos desviamos da contextualização social, política e econômica do início do século XX, sobejamente conhecida, para nos debruçarmos apenas sobre as inovações pedagógicas em voga no início desse mesmo século, especialmente no Maranhão, a partir do Decreto de 7 de março de 1900, que regulamentava o funcionamento da Escola-Modelo Benedito Leite, recomendava o ensino intuitivo, nas escolas públicas primárias, e prescrevia o método analítico para a iniciação à leitura.

Essa espécie de coordenada – definição do tempo e espaço dos objetos – é uma dimensão fundamental da pesquisa, pois focaliza a visão do pesquisador e aumenta o alcance do tema pretendido como objeto de estudo. “Precisamos nos perguntar, assim compreendo, o que essas coordenadas nos permitem enxergar e com que alcance” (NUNES, 2005, p.73).

O percurso metodológico utilizado dessa investigação se baseia em dois marcos conceituais apontados por Abreu Júnior (2005). O primeiro marco refere-se ao *paradigma indiciário*, abordado por Ginzburg (1989, p.157), quando compara o trabalho do historiador à de um caçador de vestígios, ao afirmar que o “conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural”. Comentando o método indiciário, Abreu Júnior (2005, p.148) entende que “Ginzburg, procurou escapar [...] daquela forma de análise que [...] só vê a construção de estruturas globalizantes que desconsideram a leitura do que é pequeno e dos detalhes [...]”.

Assim, o método indiciário consiste na observação atenta dos detalhes, dos “pormenores negligenciáveis”, dos “resíduos marginais” que permitem ao investigador penetrar em questões que uma visão globalizante descarta, ou seja, “remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p.152), isto porque “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GUINZBURG, 1989, p.177).

Ginzburg (1989) afasta-se de uma investigação determinista, racionalizadora, e orienta-se por uma atitude que pode lidar com o inesperado, afirmando que a rigidez metodológica, aquela que Boudieu (2006) também condena, por engessar a atividade criativa do pesquisador, não é só inatingível, mas, também, indesejada para as formas de saber ligadas

à experiência cotidiana. Mais adiante, em suas considerações, Guinzburg (1989, p.179) afirma que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras pré-existentes”, sinalizando que o pesquisador deve ousar, ir além do preestabelecido.

O segundo marco conceitual apresentado por Abreu Junior (2005), e que se faz necessário nesta investigação, é o conceito de *estranhamento*. Abreu Junior (2005, p.153) explica que “o estranhamento é um esforço para nos tirar da automatização a que somos levados pela força do hábito [...] é como afastar-se do senso comum [...] para encontrar a verdadeira realidade [...] cheia de mistérios e desafios para o nosso entendimento”.

Bourdieu (2006, p.34) afirma que “construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum”, uma vez que o “pré-construído está em toda parte”. No entanto, “não cair na armadilha do objeto pré-construído não é fácil, na medida em que se trata por definição, de um objeto que *me interessa*” (BOURDIEU, 2006, p. 30). Porém, de forma enfática, esse autor adverte que uma prática científica que não põe a si mesma em causa, não sabe o que faz. Dentro do contexto da cultura material escolar, o estranhamento é um convite para nos aproximarmos dos objetos do cotidiano escolar como se não fossem habituais, retirando-os da rotina diária e colocando-os numa posição de destaque, resgatando o sentido as práticas escolares.

Para Certeau (2008, p.81), “em história tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Dessa forma, “um trabalho é científico quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo estabelecimento de fontes” – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. Isto significa que, assim como as categorias e a periodização, as fontes não estão dadas. “São resultado de um laborioso trabalho do investigador” (NUNES, 2005, p.71). “Ao tomarmos as fontes históricas, devemos compreender que elas trazem as marcas, as intenções e as visões de mundo e de sociedade de quem as escreveu” [...] (CASTRO, 2009, p.325). É preciso desnaturalizar as fontes, só assim torna-se possível findar com a ilusão de que as fontes mostram os fatos como “realmente aconteceram.”<sup>7</sup>

A princípio, pensamos em trabalhar somente a questão do discurso como exercício de poder, porém, as leituras da obra foucaultiana, em sua fase arqueológica sobre o poder, nos fizeram perceber que a polêmica travada entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, por conta

---

<sup>7</sup> O modelo histórico que caracterizou o século XIX, embasado no positivismo, acreditava encontrar a verdade através dos documentos oficiais, considerados mais confiáveis. Com a emergência da nova história e dos estudos culturais, essa visão foi suplantada pelo alargamento do conceito de fonte.

da rejeição da cartilha *Escrepta rudimentar*, também estava inserida em um outro aspecto do poder que não pôde ser ignorado: o poder disciplinar – na forma da vigilância hierárquica, que já permeava toda a estrutura educacional no início do século XX. Esta conclusão mudou, em parte, a prioridade da análise – do discurso, para as disciplinas –, porque entendemos que a disputa pelo poder – neste caso, o poder identifica-se com a posse do discurso verdadeiro, autorizado, legitimado – foi detonada por uma ação disciplinar (sanção normalizadora), ou seja, a recusa da cartilha pela Inspetoria.

A polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godois, em 1911, chegou até nós pelas páginas do jornal *Diário do Maranhão* (1911), entre os meses de abril e julho, no qual foram publicados os artigos por meio dos quais os autores contenderam a respeito da questão em litígio. Assim, o material sobre o qual está concentrado o foco de análise dessa pesquisa está embasado fundamentalmente nos artigos produzidos pelos dois intelectuais nas páginas desse jornal. Por conta da extensão da polêmica, e pela variedade de assuntos que ela envereda, optamos por apresentar apenas os temas centrais e o debate em torno de cada um deles, a despeito da ordem de datas dos artigos, ou seja, aqui os artigos foram reorganizados, não pela sequência de datas, e sim de temas para facilitar a exposição das ideias. Dessa forma, em cada tema serão apresentadas as concepções dos dois polemistas acerca do assunto em questão.

A imprensa periódica é uma ferramenta importante para a compreensão do pensamento de uma época e suas representações, uma vez, que “a imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico.” (BASTOS, 2002, p.152). “Nessa direção analítica, o jornal pode ser representado pela metáfora do espelho que reflete a realidade, desde que entendamos, assim como a física explica, que refletir envolve distorção e refração” (VIEIRA, 2007, p.16). Portanto, cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto, como aconselha Bastos (2002, p. 153):

Essa desmontagem significa análise do processo e das contradições de sua produção/construção, a partir dos discursos disponíveis – “composto de contradições o texto não é mais restrito a uma leitura única, harmoniosa e confiável. Ao invés disso torna-se plural, aberto à releitura e não mais objeto de consumo passivo, mas objeto de trabalho, através do qual o leitor produz significado.

Castro (2009) salienta que a pesquisa na imprensa periódica contribui para o desvio do olhar do curso oficial e da documentação manuscrita, possibilitando uma comparação entre os enunciados. No Maranhão, os intelectuais atuaram nos principais jornais do início do século XX na capital maranhense, entre eles, *Pacotilha* e *Diário do Maranhão*. Através da

leitura desses jornais, é possível encontrá-los a defender ideias no campo da educação, da política, publicando seus trabalhos que posteriormente foram compilados em forma de livro, polemizando sobre questões ortográficas, ciências e tantas outras.

A origem do jornal *Diário do Maranhão*, palco da polêmica, é incerta, apesar de ser comumente atribuída a Frias<sup>8</sup>, este, em sua *Memória sobre a tipografia maranhense* (2001), indica que a iniciativa de publicar o jornal teria sido do Sr. Torres, primeiro proprietário da tipografia na década de 1850. Isto pode ser depreendido da sua afirmação: “Este mesmo senhor, projetando a publicação do *Diário do Maranhão*, que levou a efeito [...]” (FRIAS, 2001, p. 23). A data dessa primeira publicação é apresentada por Serra (2001, p. 35), quando afirma que, em 1855, “Aparece o *Diário do Maranhão*, sob a redação do Dr. Antônio Rego [...] dedicado a notícias comerciais”. O jornal desaparece provisoriamente, em 1858, para reaparecer em 1870. Serra (2001) afirma que, em 1873, tornou-se publicação diária, dando a entender que, apesar do nome, até essa data, não era publicado diariamente. Nesta segunda fase, o jornal fora contratado para a publicação dos atos oficiais e cumpriu essa função até 1905, quando, por meio do Decreto n.º 57, de 23 de dezembro, foi criada a Imprensa Oficial.

Em 1911, o jornal apresentava-se como o mais antigo do Estado (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 nov. 1911), e atribui sua fundação a José Maria Correia de Frias, em 1869<sup>9</sup>. Autointitulava-se um órgão imparcial e propriedade de uma empresa que levava o mesmo nome do jornal. Além da impressão do jornal e de alguns livros, a tipografia contava com um ateliê onde eram vendidos diversos tipos de materiais, como papel para cartas e cartões para diversas ocasiões, vendidos a “módico preço” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 nov. 1911).

O jornais foram as ferramentas mais utilizadas nesta pesquisa para nos situar no contexto citadino e escolar da capital maranhense naquele início de século. Como as autoridades escolares geralmente compunham a redação dos principais jornais da época, a exemplo de Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, muito das atividades escolares – como festas, exames, frequência, entre outras – eram divulgadas pela imprensa local. Outras fontes também foram utilizadas neste trabalho, tais como: leis e regulamentos da instrução pública e mensagens de governadores, porque são esses dispositivos do final desse século que guiarão os destinos da educação nas primeiras décadas do século XX, além dos trabalhos publicados

---

<sup>8</sup> José Maria de Correia Frias foi um dos mais importantes tipógrafos do Maranhão. Viveu a fase áurea da impressão tipográfica no século XIX e foi responsável pela introdução de importantes melhoramentos na produção de livros e jornais. Para saber mais sobre Frias, ver Hallewell (1985) e Frias (2001).

<sup>9</sup> Talvez essa divergência de informações a respeito do verdadeiro fundador do jornal deva-se ao fato de Frias ter se tornado proprietário da tipografia após a morte do Sr. Torres em 1857, portanto, dois anos após a data de fundação do jornal marcada por Joaquim Serra (2001). A data apresentada pela redação do jornal como sendo sua fundação (1869) é, na realidade, sua reaparição, e diverge em um ano da data afirmada por Serra (2001), que é 1870.

pelos dois intelectuais envolvidos na disputa.

Por meio dessas ferramentas, objetivamos reconstituir parte do cenário educacional do Maranhão do início do século XX, tendo em vista o funcionamento da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, e das demais escolas públicas primárias, além das relações de poder travadas nas mais diversas instâncias do campo educacional. Conflitos periféricos, relacionados à questão dos livros da Escola-Modelo envolvendo personagens como o professor paulista Arnaldo de Oliveira Barreto, também serão destacados.

Durante a elaboração deste trabalho, nos deparamos com algumas dificuldades. Entre elas, o fechamento da Biblioteca Pública do Estado, que impossibilitou o acesso a um número maior de jornais e documentos que poderiam ampliar essa discussão, e o fato de não termos encontrado nenhum exemplar da cartilha *Escripta rudimentar* para uma análise mais detalhada do material. “Sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas de forma sistemática” (BITTENCOURT, 2008, p.18). No caso das cartilhas, esse quadro agrava-se mais ainda. Isso ficou evidente quando percebemos que, de toda a produção didática de Godóis, a cartilha *Escripta rudimentar* é a única indisponível por não constar em nenhum acervo no Estado. Assim, a caracterização da cartilha que apresentamos neste trabalho foi recolhida da descrição feita pelos polemistas no *Diário do Maranhão*.

Outra dificuldade refere-se à impossibilidade de analisar toda a polêmica, que se relaciona a dois livros didáticos – *História do Maranhão e Escripta rudimentar* – da autoria de Godóis. A densidade do material coletado nos forçou a delimitar para esta pesquisa apenas a discussão em torno da cartilha *Escripta rudimentar*, que concentra a maior parte do debate.

Após esses esclarecimentos, vale ressaltar que o trabalho está dividido em três capítulos. Iniciamos pela reconstrução do cenário da educação pública primária no Maranhão, na primeira década do século XX, e toda a construção imagética da escola como ferramenta para o progresso da nação, focalizando os principais dispositivos disciplinares utilizados naqueles contexto escolar. Em seguida, abordamos a polêmica sobre a cartilha *Escripta rudimentar*, rejeitada pela Inspeção de Instrução para a iniciação à leitura dos alunos do 1.º ano da Escola-Modelo Benedito Leite, no ano de 1911. A partir da perspectiva foucaultiana de saber/poder, tentamos compreender o que significava, para os envolvidos na polêmica, o domínio do saber institucional legitimado, disputado por meio do debate acerca dos detalhes da cartilha em comparação ao método analítico.

Finalmente, para uma melhor compreensão das enunciações, buscamos compreender os lugares institucionais dos envolvidos na polêmica, a origem do desentendimento entre

Lobo e Godóis, mostrando que a polêmica era mais um ato do drama que vinha se desenrolando desde a chegada de Luís Domingues ao governo do Estado (1910-1914) e a nomeação de Antônio Lobo para a Inspeção Geral de Instrução Pública. Depois, fazemos uma tentativa de caracterização da cartilha *Escripta rudimentar* dentro das tendências pedagógicas da época, e finalizamos com as críticas feitas por Godóis à adoção da *Cartilha Analítica* do professor paulista Arnaldo Barreto, em detrimento da sua *Escripta rudimentar*.

A relevância desta pesquisa justifica-se, não apenas pela discussão que propõe, mas também pelo resgate histórico dos personagens envolvidos e da cartilha *Escripta rudimentar*, que acreditamos ser a primeira cartilha elaborada por um autor maranhense. Outro aspecto que ganhou destaque é o provável pioneirismo do Maranhão, em relação a outras capitais brasileiras, na implantação oficial do método analítico de leitura já no ano de 1900, uma vez que a capital paulista, que serviu de parâmetro para a maioria dos estados brasileiros na questão da implantação de métodos, só oficializou a utilização do método analítico nos grupos escolares do interior e do estado durante a primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública, entre os anos de 1909 e 1910 (MORTATTI, 2000).

Este trabalho não encerra conclusões definitivas sobre o tema proposto, apenas levanta possibilidades de análise e oferece elementos para a ampliação do debate sobre esse momento da história da educação no Maranhão. Acreditamos que este estudo será complementado, posteriormente, com novas pesquisas e novas abordagens que ajudarão a montar o quebra-cabeça da história da educação e, mais especificamente, da cultura material escolar do país.

## **2 OFICINA DESLUMBRANTE**

Este capítulo trata das escolas públicas primárias da capital maranhense, na primeira década do século XX, momento incipiente da implantação do ensino seriado e simultâneo, concomitante às escolas isoladas. Foi o momento da introdução de novos métodos de ensino e materiais didáticos que implicavam na adequação de professores e alunos às novas exigências do campo pedagógico. Esse modelo de ensino, considerado moderno, foi acompanhado da criação de um corpo de dispositivos legais que prescreviam normas de comportamentos e penalidades aos infratores. Nesse contexto, vigilância e punição são faces da mesma moeda, envolvendo os atores sociais em uma rede de micropoderes.

Como pano de fundo, temos a representação imagética da escola como agente conformador das “pedras” que compõem o alicerce de uma nação civilizada e industrial. Associações da escola a outras representações como luz, sacerdócio, progresso, liberdade e futuro, em contraposição às trevas, ao pranto e às sombras da ignorância, foram comuns nos discursos políticos e literários desse período.

## 2.1 TENDA DO PROGRESSO

## A Escola

Os astros no firmamento  
Despredem raios á flux...  
A Escola como os astros  
Tambem se desdobra em luz.

A estrella é o pranto d'aljofar  
que cae dos olhos de Deus;  
a Escola é o sol no horisonte  
que a treva expelle dos céos...

Precisa a estrella da noite,  
para expandir seo clarão;  
a Escola é um dia perenne.  
Porque derrama a intrucção.

Retirando d'alma a sombra,  
A escola prodigios faz  
E se converte n'um templo  
do sacerdócio da paz.

Pela estrada do futuro  
ei-la que estende o fulgor...  
Salve, a tenda do progresso,  
da liberdade e do amor!  
(DIÁRIO DO MARANHÃO, 02 ago. 1902)

A segunda década republicana caracterizou-se, no campo educacional, pela representação da escola na condição de reduto de saber e instrumento pelo qual haveriam de ser expulsas as trevas da ignorância. Isso explica a inclusão sistemática da educação no debate político-administrativo de quase todas as capitais brasileiras. As sucessivas reformas visando a modernização do ensino são sintomáticas dessa preocupação. Nagle (2001, p. 135) afirma que:

O entusiasmo pela educação [...] que tão bem [...] [caracterizou] a década de 1920, [...] [começou] por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu [...] e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos.

A discussão em torno da aplicação de eficientes métodos de ensino foi outra característica marcante daquele início de século, momento em que o pensamento positivista havia alcançado boa parte do mundo ocidental e era o modelo de cientificidade, orientando debates nos círculos intelectuais. No Brasil, esta corrente filosófica chegou por intermédio dos filhos da elite econômica do país, que, ao retornarem de seus estudos na Europa – para ocuparem cargos dos mais variados setores da administração pública –, passaram a disseminar a literatura e os novos pensamentos pautados no positivismo.

No campo educacional, esta doutrina defendia a laicização do ensino e a introdução das ciências no currículo escolar, até então de caráter humanístico, com ênfase em disciplinas como Teologia, Filosofia, Literatura e línguas clássicas. Intelectuais, como Émile Durkheim, Alfred North Whitehead, Bertrand Russel e Ludwig Wittgenstein, deram importantes contribuições para o avanço do pensamento pragmático da pedagogia, enfatizando a formação do espírito científico e o desenvolvimento da lógica (GADOTTI, 2008).

Um exemplo desse processo de laicização e introdução das ciências no currículo pode ser observado no Liceu Maranhense, se compararmos sua primeira estrutura curricular, em 1838, com a estrutura curricular de 1899, após dez anos de regime republicano.

Pela comparação entre os dois currículos abaixo, pode-se inferir que foi significativo o aumento do número de disciplinas que concentravam os avanços científicos mais recentes, como Mineralogia e Geologia. Também é possível constatar o surgimento da tendência nacionalizante do ensino com a introdução da História do Brasil e da Literatura Nacional. Ao lado das Línguas Latina, Francesa e Inglesa, houve o incremento da língua da Alemanha, outra potência econômica e grande centro irradiador de conhecimentos científicos no início do século XX. Essa tendência cientificista foi confirmada pelo desaparecimento de outras disciplinas que caracterizavam o currículo humanístico clássico, como Gramática Filosófica e Filosofia Racional e Moral.

<b>1838</b>
1.º MATEMÁTICA
2.º GEOGRAFIA
3.º GRAMÁTICA FILOSÓFICA
4.º LATIM
5.º RETÓRICA
6.º FRANCÊS
7.º INGLÊS
8.º HISTÓRIA UNIVERSAL
9.º COMÉRCIO
10.º FILOSOFIA RACIONAL E MORAL

Tabela 1. Currículo do Liceu Maranhense (1838).  
Fonte: Fernandes (2003)

1899
1.º LINGUA PORTUGUESA
2.º LÍNGUA LATINA
3.º LÍNGUA GREGA
4.º LÍNGUA FRANCESA
5.º LÍNGUA INGLESA
6.º LÍNGUA ALEMÃ
7.º MATEMÁTICA
8.º ASTRONOMIA
9.º FÍSICA
10.º QUÍMICA
11.º GEOGRAFIA
12.º MINERALOGIA
13.º GEOLOGIA
14.º METEOROLOGIA
15.º BIOLOGIA
16.º HISTÓRIA UNIVERSAL
17.º HISTÓRIA DO BRASIL
18.º LITERATURA GERAL E NACIONAL
19.º HISTÓRIA DA FILOSOFIA
20.º DESENHO
21.º MÚSICA
22.º GINÁSTICA
23.º ESGRIMA

Tabela 2. Currículo do Liceu Maranhense (1899).  
Fonte: Fernandes (2003).

Sintetizada no lema “ordem e progresso”, a doutrina positivista concebia a educação como uma ferramenta poderosa contra a estagnação social, considerada uma chaga impeditiva do progresso. Portanto, a instrução das massas tornou-se a bandeira de luta dos partidários do republicanismo (GADOTTI, 2008). Nagle afirma que naquele início de século se configurou a oposição entre o “espírito literário” e o “espírito científico”, argumentando-se, contra o primeiro, que as humanidades clássicas representavam a “aristocrática pedagogia literária grego-latina”, que mais serviam aos retóricos, poetas e filósofos. A favor do segundo,

“[...] descobriu-se que o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio da utilidade [...] a formação científica se transforma no mais rico, vigoroso e atual padrão de ensino e cultura, o único capaz de colocar a nação à altura do século e dar as bases sólidas ao desejado progresso econômico do país (NAGLE, 2001, p. 157-158).

O pensamento em torno da necessidade de instrução como veículo para o progresso, que caracterizou o regime republicano, foi gestado ainda na monarquia. Algumas vozes dissonantes àquele regime, desde meados do século XIX, já apontavam para os novos rumos que a educação deveria tomar. No Maranhão, Almeida de Oliveira<sup>10</sup> (1843-1887), mesmo vivendo em pleno regime monárquico, ansiava pela

<sup>10</sup> Advogado, jornalista, educador, deputado pelo Partido Liberal do Maranhão e fundador da Escola Onze de Agosto, onde proferiu várias conferências relativas à questão educacional. Dentre elas, estão: “A

república, pois via nessa forma de governo as ferramentas que resgatariam o país do atraso. Em seu trabalho *O ensino público* (1873), dedicado ao republicanismo, foram reunidos pensamentos inovadores no campo da educação – influenciado pelo modelo norte-americano, no qual buscou inspiração. Oliveira acreditava que o triunfo do país viria por meio da instrução, pois, como ele mesmo afirmava: “[D]e nada vale uma grande herança no meio de uma sociedade ignorante, corrompida e atrasada” (OLIVEIRA, 2003, p. 14).

Em sua análise da situação, no último quartel do século XIX, Oliveira assevera que, apesar de rico, o Brasil era o país que mais oferecia incertezas e dificuldades aos seus cidadãos, devido ao quadro de ignorância em que vivia mais de 80% da população. Por essa razão, a vida intelectual no Brasil era uma grande aspiração. Nesse trabalho, traçou as linhas gerais do que denominou “a grande obra da instrução pública”. Suas reflexões giraram em torno de questões como: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, secularização do ensino e coeducação dos sexos.

Ao tratar desse último aspecto, a coeducação, Oliveira sabia que este tema seria alvo de muitas críticas devido ao vigor do pensamento conservador da época, ao que afirmou: “Proponho a co-educação dos sexos. Mas oh! Ainda não expendi as razões da minha proposta, e já me parece ouvir o preconceito bradar contra ela. ‘Que perigo... Escola de meninos e meninas! Para que serve isso? Para se amarem antes do tempo? [...]’” (OLIVEIRA, 2003, p. 115).

Quanto ao ensino primário, utilizando-se do exemplo norte-americano, já apontava para um modelo de ensino seriado dividido em três graus: classe primária, secundária e superior, correspondentes, respectivamente, à *primary school*, *secondary school* e a *high school* dos americanos. Em sua visão, “Essas divisões são exigidas pela capacidade dos alunos que varia de uns para outros, e faz com que nem todos possam marchar *pari passu*” (OLIVEIRA, 2003, p. 134). Os alunos levariam cerca de quatro anos em cada classe, encerrando seus estudos com aproximadamente 18 anos. A ideia de um ensino graduado reunindo todas as classes num mesmo prédio, com materiais e mobília adequada para o ensino, como defendia Almeida Oliveira (2003), seria uma realidade no Brasil muitos anos mais tarde, nas chamadas escolas graduadas do período republicano.

---

necessidade da instrução”, “A instrução e a ignorância”, “Discurso sobre a educação feminina” (OLIVEIRA, 2003 / Prefácio de Vieira).

Em suas considerações a respeito do “ensino inferior”, o autor dedica-se à explanação de um método “seguro de exercer utilmente e desenvolver nos discípulos a atenção, a observação, a reflexão e o raciocínio” (OLIVEIRA, 2003, p. 136), conhecido como *objects lessons* ou *lessons on objects* ou ainda *teaching objects*, e que ficou conhecido no Brasil como *Lições de coisas*, cujos objetivos eram:

Cultivar as faculdades pela ordem natural do seu desenvolvimento; por consequência começar pelos sentidos; não dizer à criança nada do que ela pode descobrir por si mesma. Reduzir cada objeto aos seus elementos mais simples. Explicar apenas uma dificuldade de cada vez; caminhar passo a passo sem parar, pois que a medida da informação não está no que o mestre pode dar, mas no que o discípulo pode receber; dar a cada lição um fim determinado, imediato ou próximo. Desenvolver a idéia, depois a palavra, aperfeiçoar a linguagem, ir do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do simples para o composto; [...] seguir não a ordem do assunto, mas a ordem da natureza [...] os primeiros objetos de que lhes falará serão os que já lhe são familiares (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

Após dar exemplos de aulas que ele presenciou numa escola em Boston, concluiu que o ensino intuitivo pelas lições das coisas “preparam maravilhosamente o espírito para um ensino científico” (OLIVEIRA, 2003, p. 139), e sugeriu que o ensino intuitivo, por meio das lições de coisas, fosse introduzido no ensino brasileiro: “não cessaremos de lhes recomendar o uso do método americano do ensino por meio dos objetos; é extremamente proveitoso. Com certeza se alcançariam excelentes resultados” (OLIVEIRA, 2003, p. 141).

Almeida Oliveira reflete o pensamento de uma época em que o método intuitivo era visto como um instrumento capaz de reverter a ineficiência de um ensino escolar, caracterizado por Valdemarin (2004), como insatisfatório por priorizar uma aprendizagem baseada na memorização e na abstração, formando alunos que não dominavam a leitura e a escrita. Esse pensamento, voltado para o progresso do país, tão evidenciado no discurso de Almeida Oliveira, foi a bandeira de luta do liberais e do partido republicano e acompanhou os intelectuais por toda a primeira década do século XX. Acreditava-se que um regime, autointitulado como sendo do povo, necessitava de uma sólida organização escolar (REIS FILHO, 1995).

O método intuitivo que Oliveira conheceu nos Estados Unidos foi divulgado no Brasil por intermédio do livro *Primeiras lições de coisas*, do educador americano Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa, e que se tornou símbolo da renovação pedagógica no início do século XX, tendo muitos adeptos. Desse modo, a maioria das escolas graduadas das primeiras décadas da República foram regidas por

essa orientação pedagógica, expressa na utilização de moderno mobiliário escolar, materiais didáticos, museus e laboratórios (SAVIANI, 2004).

Com base no empirismo, que afirmava estar a origem das ideias nas percepções dos sentidos, Calkins considerava as palavras como expressões de concepções internas, utilizadas para comunicar ideias, logo, deveriam ser o ponto de partida do ensino da leitura, largando do princípio de que o melhor método de ensino era aquele que partia do conhecido – palavras que a criança já conhecia –, para o desconhecido – palavras abstratas que a criança ainda não entendia.

Objetivando uma “leitura inteligente”, a aplicação do método intuitivo de Calkins ao ensino da leitura pode ser considerado um exemplo do movimento de renovação pedagógica ocorrido em fins do século XIX. Envolvendo processos mais complexos, contrapõe-se aos métodos mecânicos de memorização e soletração, que iniciam o ensino da leitura pelos sons ou pelas letras (VALDEMARIN, 2004).

No Maranhão, o método intuitivo foi largamente difundido nas escolas seriadas, principalmente na Escola-Modelo Benedito Leite. Por isso, para uma melhor compreensão da aplicação desse método e da organização das escolas públicas primárias, faz-se necessário refazer o cenário da educação pública primária na capital maranhense no início do século XX, objetivando entender sua inserção no discurso da chamada “Pedagogia Moderna”.

A primeira década do século XX, no Maranhão, refletiu, em termos de educação pública, as iniciativas modernizadoras encetadas no final do século XIX, quando Benedito Pereira Leite<sup>11</sup>, líder do Partido Federalista, que dominava o cenário político no Estado, influenciado pelos ideais liberais, lutou pela revitalização da educação primária, tendo ao seu lado o intelectual Antônio Barbosa de Godóis<sup>12</sup>, a quem, apesar das divergências políticas, confiou a execução do projeto modernizador.

A primeira iniciativa de Benedito Leite, nesse sentido, foi a Reforma de 1895<sup>13</sup>, transformada na Lei n.º 119, de 2 de maio daquele ano. A lei<sup>14</sup> tratava fundamentalmente da reorganização do ensino público primário. Além de outras

---

<sup>11</sup> Deputado federal (1892-1896), senador da república (1896-1906) e governador (1906-1909) (FERREIRA, 2004).

<sup>12</sup> “Político e jornalista, militou no Partido Liberal [...] foi um distinto pedagogo e com Almir Nina muito ajudou o Maranhão, a partir da administração do gov. Torreão da Costa, a remodelar e modernizar a instrução pública no Estado. Deixou impressos vários livros didáticos [...]” (MARQUES, 2008, p. 82).

<sup>13</sup> Mais detalhes sobre a Reforma Benedito Leite, ver *A Instrução pública primária maranhense na primeira década republicana* (SALDANHA, 2008).

<sup>14</sup> Original de Leis 1892-1895 (set/abr) – Arquivo Público do Estado do Maranhão

disposições, elevou para 150\$000 réis<sup>15</sup> (cento e cinquenta mil réis) o salário dos professores primários formados pela Escola Normal, numa tentativa de atrair alunos e motivar os que ali se achavam a concluírem o curso, que, desde a sua fundação em 1890<sup>16</sup>, vivia sucessivas crises e constantes ameaças de fechamento. Apesar do significativo aumento do número de matrículas<sup>17</sup> verificado após essa reforma, Saldanha (2008) informa que, em dez anos (1890-1899), a Escola Normal diplomou apenas onze estudantes.

Esse fato refletia diretamente na educação primária do Estado, que tinha seu corpo docente formado, em sua maioria, por pessoas despreparadas e que muitas vezes não dominavam nem os rudimentos da instrução básica. Motivado por esse quadro, Benedito Leite elaborou, em 1899, uma nova reforma que tinha como objetivo central reorganizar a Escola Normal e colocar em funcionamento a Escola-Modelo para o estágio dos normalistas, que, desde maio de 1896, existia só no papel.<sup>18</sup>

O ano de 1899 marcou, segundo Barbosa de Godóis (1911), o início de um movimento reformador da educação maranhense, que se desenvolveu por toda a primeira década do século XX, distinguindo a “cultura primária antiga”, dos “modernos métodos de ensino”. A reforma não atingiu apenas a Escola Normal e Modelo, mas também todas as escolas do ensino primário do Estado.

As medidas reformadoras empreendidas por Benedito Leite se caracterizaram pela atenção com o ensino primário. Viveiros (1960, p. 166) afirma que no pensamento de Benedito Leite “nada valeriam as academias enquanto as escolas primárias não fossem uma realidade, [porque] a construção de um edifício deveria começar pelos alicerces”. Assim, o aumento do salário dos professores primários, a reforma da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo foram os pontos principais dessas reformas.

Somente o trabalho em prol da educação no estado colocaria Barbosa de Godóis e Benedito Leite lado a lado, uma vez que aquele era redator-chefe de *Pacotilha*<sup>19</sup>, jornal do Partido Republicano dirigido por Costa Rodrigues, e por meio do

<sup>15</sup> Um ano depois por meio da Lei n.º 164, de 21 de maio de 1896, novo aumento foi aprovado elevando os salários das professoras normalistas para 250\$000 (duzentos e cinquenta mil réis) mensais na capital e 200\$000 (duzentos mil réis) no interior. (Coleção das Leis do Estado do Maranhão de 1996 – Arquivo Público do Estado do Maranhão).

<sup>16</sup> A criação da Escola Normal foi efetivada pelo Decreto n.º 21, de 15 de abril de 1890, no governo de José Tomás Porciúncula.

<sup>17</sup> O relatório do diretor substituto da Escola Normal, Barbosa de Godóis, enviado ao governador João Gualberto T. Costa, em 1900, atesta que em 10 anos (1890-1899) as matrículas cresceram de 16 para 46 alunos (SALDANHA, 2008).

<sup>18</sup> A Escola-Modelo foi criada através da Lei n.º 155, de 6 de maio de 1896.

<sup>19</sup> Jornal fundado em 1880 por Vítor Lobato. “Auxiliado por dois amigos, o Libani e o Nemrod Vale, Vítor criou a gazeta moderna, barata, a 40 réis por exemplar – jornal leve, pazenteiro [...]. A gazeta tinha

qual travava batalhas diárias com o *Federalista*<sup>20</sup>, o jornal da situação, chefiado por Benedito Leite. Viveiros (1960, p. 59) conta que, de 1892 a 1906, esses dois periódicos “digladiaram-se sem um momento sequer de trégua, no cenário político do Maranhão”, sendo leitura diária e obrigatória na cidade.

Mas, o fato de Godóis participar do movimento pela educação, encabeçado por Benedito Leite, não amenizou a rivalidade entre os dois jornais representantes dos partidos em luta; foi apenas mais um ponto de conflito entre os dois periódicos, como podemos ver nesta crítica de *O Federalista* (18 jan. 1900) a Barbosa de Godóis:

#### **Escola Modelo Benedicto Leite**

“Cesse tudo que a musa antiga canta, que outro valor mais alto se alevanta”. O “Godoes” n° 14 edição de hontem, entre outras coisas disse o seguinte: - “Felizmente a situação que tanto tem se preocupado com a política, voltou a sua atenção para o ensino, creando esse instituto, cuja matricula acaba de abrir se e para cuja instalação foi já designado o dia”.

Nós bem te conhecemos, madeira de toda a obra!

Tu bem sabes Godois que desde o ano da graça de Nosso Senhor Jesus Christo de 1891 é outro o partido que felizmente domina este Estado. Também sabes que o ensino tem sido uma das mais constantes preocupações do illustrado Senador Benedito Leite, chefe da situação.

E tanto isto é verdade que até tu foste encarregado de ministrar o pão espiritual aos que delle necessitam. Não deves ignorar seres tu um dos professores da – Escola Normal. E quem te admite, e quem aos teus admite, ensinando a mocidade, tenta o possível em favor d’esta, fechando os olhos á política.

Enfim, nós te conhecemos pilheria jornalística, nós sabemos que tu és cara de cassua.

Em outra situação, uma transação comercial em que Benedito Leite tomou parte deu causa a que a *Pacotilha* fizesse uma série de graves acusações contra o referido senador. Na tribuna do Congresso Estadual, no dia 26 de fevereiro de 1827, Benedito Leite assim se pronunciou:

---

uma feição menos carranca e mais simpática. Em vez de estilo compacto, indigesto que até então estava em uso, a *Pacotilha* apresentou-se em público com *toilet* simples, porém, elegante, ar jovial, a dizer as coisas com franqueza. [...] Em 1890, grave enfermidade obrigou Vítor Lobato a passar o jornal a outrem. Vendeu-o ao Dr. Costa Rodrigues. Mudou, então, de aspecto. Embora se declarasse não ser político, defendia a agremiação partidária chefiada por seu proprietário. Mesmo assim transformada não perdeu a popularidade” (VIVEIROS, 1960, p. 61,64).

<sup>20</sup> “Hebdomadário de 1.º de setembro a 21 de outubro de 1892, o *Federalista* tornou-se diário a partir de 22, quando passou a ter o mesmo formato da *Pacotilha* – tamanho 57 x 37 cm, e 6 colunas. De ambos ocupavam as primeiras e as quartas páginas os anúncios, as segundas e terceiras o artigo de fundo, a seção literária, a humorística, e o romance em folhetim e noticiário. Em tudo assemelhavam-se, menos no credo político. [...] Ao seu novo colega a *Pacotilha* recebeu silenciosa, sem uma palavra de boas-vindas. Mas, dentro em pouco, principiou a discutir-lhe os artigos, dirigindo-se diretamente a Benedito Leite, demonstrando assim considerá-lo a principal figura do Partido Federalista” (VIVEIROS, 1960, p. 64, 66).

[...] Devo declarar a V. Ex<sup>a</sup>, Sr. Presidente: sinto-me magoado neste momento, porque tenho guardado para com o Dr. Barbosa de Godóis, as atenções de amizade mais sincera que pode haver entre dois homens, embora separados partidariamente dessa amizade cujo apreço resiste às lutas políticas dessa amizade que se adquire debaixo do mesmo teto durante os dias felizes da vida acadêmica [...] Sinto-me magoado por ver que S. Ex<sup>a</sup> que preside diariamente os trabalhos da sua fôlha [...] consente que em dias consecutivos um pasquim se depeje sobre minha pessoa, atacando minha honorabilidade [...] esquecendo-se das atenções pessoais, da amizade que nos tem ligado[...] (VIVEIROS, 1960, p. 240, 241)

Em seu trabalho *O mestre e a escola* (1911), Barbosa de Godóis (1911, p. 4,5), fazendo um balanço desse movimento modernizador, iniciado dez anos antes por Benedito Leite e do qual participou ativamente, apesar das divergências partidárias que os separavam, reconheceu a obra daquele político no campo educacional:

Começara-se um movimento e, dado o espirito progressista de seu iniciador, certamente este não ficaria onde ficara, logo que, liberto dos embaraços financeiros que lhe tolham os passos, pudesse continuar e seguir para a frente.

Para elle, a instrucção do povo não era uma questão de interesse privado ou que indirectamente affectasse o Estado; era uma questão de interesse colectivo, presa directamente ao bem estar publico e á ordem política. [...]

Foi pouco, não há dúvida, mas considerando-se o meio em que elle ágio, as resistências com que lutou, [...] esse pouco toma vulto e basta para pôr-lhe em destaque a individualidade superior.

[...] fomos amigos durante muitos annos, embora militássemos sempre em campos politicos oppostos; e, approximados por essa cordialidade antiga, trabalhamos juntos, no terreno neutro da instrucção popular, em que, a seu instante pedido, lhe prestamos o nosso pequeno concurso.

Como resultado do conjunto de medidas implantadas na educação primária do Estado, em 1900, o ensino passou a ser oferecido em escolas primárias diretamente subvencionadas pelo Estado, no caso, a Escola-Modelo Benedito Leite, as escolas graduadas e as escolas isoladas estaduais; nas escolas municipais e nas escolas particulares. Excetuando as escolas particulares, que não constituem objeto de estudo deste trabalho, nos ocuparemos agora sobre essas escolas, no período compreendido por este trabalho (1900-1911).

## 2.2 A ARTE DE TALHAR PEDRAS

### 2.2.1 Escolas Isoladas: Permanências

As escolas isoladas, predominantes no século XIX, também compuseram o cenário da instrução pública primária nas primeiras décadas do século XX. Estas escolas funcionavam em espaços não edificadas para a finalidade escolar, sendo organizadas geralmente na casa do professor, evidenciando o conflito de um serviço público que se dava em domínio privado (BARRA, 2007). Em São Luís, essas escolas funcionaram em prédios públicos ou em casas alugadas nos bairros determinados pelo governo.

Com a implantação do regime republicano, a instrução pública primária passou a cargo dos municípios – podendo o Estado criar e manter escolas quando achasse conveniente –, decisão que, a princípio, esbarrou na resistência das autoridades municipais da época, que julgaram esse ato uma deliberação ridícula, pois entendiam que às “antigas camaras municipais competia unicamente tratar de serviços de ordem material como o calçamento e limpeza das ruas, matança do gado [...] ficando de fora da sua índole a criação e manutenção de escolas”, nas palavras de Barbosa de Godóis (PACOTILHA, 14 jun. 1900). No entanto, a população, em geral, recebeu como um benefício público, e foi crescente o número de alunos que foram sendo matriculados nessas escolas.

Segundo Godóis (PACOTILHA, 15 jun. 1900), em 1900, as escolas municipais da capital maranhense ainda eram regidas pelo regulamento expedido por meio do Decreto n.º 21, de 15 de abril de 1890, que reorganizou o ensino público maranhense e disciplinou a criação das escolas municipais. Este regulamento fora elaborado às pressas (cerca de dois meses) para que em 21 de abril daquele ano as escolas municipais começassem a funcionar.

Por volta de 1901, São Luís contava com cerca de quatorze escolas municipais localizadas: na Rua do Mocambo, Rua das Hortas, Povoado do Bacanga, Povoado de Vinhaes, Rua dos Remédios (uma masculina, outra feminina), Bairro do Desterro – que em 1901 mudou-se para a Rua Formosa –, Bairro do Santo Antônio, Apicum, Rua da Paz, Bairro da Madre Deus, Rua Grande, Rua Quinta do Barão e Povoação do Turu (DIÁRIO DO MARANHÃO, 16 ago. 1901).

A maioria das escolas municipais funcionava em regime misto. Essa inovação enfrentou grande resistência dos pais mais conservadores, que viam na coeducação de meninos e meninas um incentivo à promiscuidade. Ao final do século XIX, já existiam escolas mistas, “[N]o entanto, não se tratava de escolas constituídas por turmas mistas como conhecemos, mas em geral eram escolas que funcionavam em dois turnos, cada um destinado a alunos do mesmo sexo”, explica Saldanha (2008, p. 136).

Godóis (PACOTILHA, 14 jun. 1900) comenta que, desde a sua criação, as escolas municipais contaram com avultado número de alunos. Algumas dessas escolas contavam com mais de sessenta alunos, como a escola municipal do Desterro e a escola municipal do Santo Antônio, que chegou a registrar mais de noventa alunas em 1901 (DIÁRIO DO MARANHÃO, 26 dez. 1901). Em 1900, para auxílio das professoras que tinham número excessivo de alunos, foram nomeadas oito professoras adjuntas, fato que despertou desconfiança da parte de alguns quanto à necessidade dessas nomeações.

Na visão de Godóis, somente escolas com matrícula acima de quarenta alunos deveriam contar com esse auxílio; e duvidava que houvesse oito escolas com essa carência, qualificando essa decisão como “acomodamento de pretensões”, referindo-se à criação de colocações desnecessárias. Segundo ele, algumas professoras que possuíam pouco mais de vinte alunos, passaram a contar com esse auxílio.

Também questionava o fato de as professoras nomeadas não serem normalistas (PACOTILHA, 14 jun. 1900), posto que, na legislação municipal relativa ao ensino público, havia preferência para a colocação de professoras normalistas diplomadas. Em seu editorial na *Pacotilha*, Godóis acusava: das oito senhoras nomeadas, sete não eram normalistas diplomadas, tendo sido chamadas em detrimento de existirem pessoas qualificadas para a ocupação. Essas acusações refletem o movimento de modernização do ensino ocorrido no início do século XX, que defendia a qualificação dos professores primários e a Escola Normal como o instituto autorizado para essa formação, em contraposição aos que pregavam o seu fechamento.

Os problemas enfrentados pelas escolas municipais primárias iam além da carência de profissionais qualificados. A estrutura das casas utilizadas como escolas era inadequada, como se pode deduzir da descrição feita por Correa Leal, Inspetor da Instrução Pública, em 1900:

[...] a maior parte d'ellas faltam as mais rudimentares condições hygienicas, quer com relação aos prédios que no interior não passam de quartinho acanhados e abafados, quer com relação á mobilia na qual se vêem creanças sacrificadas em bancos com assento de madeira, sem encosto e sem arrimo para os pés; escholas onde o material technico ha apenas noticia por tradição, quando o ensino o reclama e a pratica exige [...] (SALDANHA, 2008, p. 138).

O regulamento elaborado pela Inspeção da Instrução Pública, e adotado pelas escolas municipais, não prescrevia o mesmo programa das escolas estaduais e dos grupos escolares, pautado na pedagogia moderna de ensino intuitivo. O currículo

sintético das escolas municipais revelava a permanência do conceito de instrução como a capacidade de contar e escrever, auxiliadas pelas aulas de moral, consideradas essenciais para a formação dos valores de civilidade, bem como as aulas de prendas domésticas destinadas, obviamente, para as meninas. Assim, algumas das disciplinas ministradas nessas escolas eram Prendas Domésticas, Moral, Gramática, Literatura, História do Brasil e Aritmética.

Em seu editorial *As escolas municipais* (PACOTILHA, 1900), Godóis acusava a necessidade de reformulação do regulamento que regia o funcionamento das escolas primárias municipais, pois não mais correspondia às necessidades daquele momento em que a pedagogia moderna se impunha como a nova orientação para o ensino primário. Em sua opinião,

Esse regulamento que correspondia às necessidades do momento em que foi confeccionado, necessita de reformas que o accomode às exigências do ensino na actualidade.

O Estado com a instituição da Escola Modelo procurou dar à instituição primaria um methodo novo, rompendo com a rotina, que até então era seguida entre nós em todos os estabelecimentos de ensino d'essa categoria.

As novas escolas estaduaes creadas este anno, estão já observando, segundo cremos, o systema de ensino moderno, adaptando-se quanto possível ao programa da Escola Modelo.

Dada essa orientação a instrução de primeiras letras, n'aquelles estabelecimentos, e superior sem duvida, como é ela, à adoptada nas escolas municipais tornando uma necessidade reformar o regulamento das escolas mixtas municipais prescrevendo a adopção dos novos processos de ensino.

Está hoje reconhecido que adianta-se o caminho e de modo mais attrahente para as intelligencias tenras das creanças que cursam as aulas primarias, praticando-se os methodos seguidos nas escolas modelos.

Porque, pois, não terão elles entrada nas escolas da municipalidade? (PACOTILHA, 15 jun. 1900).

A resposta para esse questionamento, entre outros fatores, talvez estivesse ligada ao fato de que o método intuitivo, divulgado no país e introduzido na Escola-Modelo e nos grupos escolares, necessitava de recursos consubstanciados em um arsenal de materiais didáticos e de uma estrutura adequada para o trabalho escolar intuitivo, seriado e simultâneo, que o governo municipal não pudesse arcar, ou talvez não visse como uma questão prioritária. Nas leis que orçavam a receita e os gastos do Estado no início do século XX, não encontramos verbas destinadas para as escolas municipais, apenas para o Liceu, Escola Normal, Escola-Modelo, Grupos escolares e Escolas isoladas estaduais, em número de três.

As escolas municipais não eram regidas apenas por professoras; havia casos em que homens ministravam o ensino nessas escolas, como podemos observar no

anúncio feito pelo professor Luiz de Carvalho, veiculado no jornal *O Federalista* (24 jan. 1900) – provavelmente esta escola fosse destinada a meninos, uma vez que, regra geral, professores do sexo masculino não ministravam aulas para meninas, principalmente no ensino elementar.

#### **Escola Municipal do 3º Districto**

Faço publico que esta escola esta funcionando todos os dias uteis no lugar e horas de costume.

São Luiz, 11 de janeiro de 1900.

O professor

Luiz D'artagnan de Carvalho.

O exame final, também denominado *prova de aproveitamento*, ocorria entre os meses de novembro e dezembro. A banca examinadora era composta pela professora da turma, por um(a) professor(a) convidado(a), pelo Intendente Municipal e pelo Inspetor da Instrução Pública. O exame final era um evento apoteótico – momento da exposição dos conteúdos aprendidos pelos alunos e de troca de gentilezas entre autoridades, professoras e alunos. Esse clima pode ser dimensionado no noticiário acerca do exame final da escola mista do Bairro do Desterro no ano de 1901:

Na E. Mixta Municipal do Bairro do Desterro foram hoje examinados os alunos das diversas classes, apresentando a todos a melhor prova de seu aproveitamento. [...]

Escola aberta ha apenas 1 ano, sob a direção da actual professora, tem sido muito procurada em matriculas, pois conta numero superior a 60. Pelo representante do poder municipal foram muitos louvados os esforços e a dedicação que a professora emprega, havendo conseguido, o resultado que mereceu aplausos das pessoas que assistiram. Pelos examinandos distribuiu a professora delicados mimos, como prova de sua satisfação e estímulo para que mais se dediquem elles ao estudo, pois são quase todos de muito pequena idade, e com ella começaram a aprender (DIÁRIO DO MARANHÃO, 02 dez. 1901).

Em algumas escolas eram distribuídos livros didáticos, como a gramática de João Köpke, para os alunos que se destacassem nos exames. Os exames das escolas municipais tinham o mesmo valor das escolas estaduais, desde que fossem presididos pelo Inspetor Geral da Instrução Pública e observassem o programa elaborado pelo Conselho Geral da Instrução Pública.<sup>21</sup>

#### **2.2.2 Escolas Estaduais e a Elaboração Temporal do Ato**

<sup>21</sup> Lei n.º 56, de 15 de maio de 1893.

Na capital maranhense, em 1905, havia quatro escolas isoladas regidas por normalistas, sendo três no perímetro urbano da cidade, e outra no bairro do Anil. Essas escolas eram subvencionadas pelo Estado e estavam sob a jurisdição do diretor da Escola Normal, realizando seus trabalhos de 9 da manhã à 1:20 h da tarde, de 1.º de fevereiro a 25 de novembro, de acordo com o Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, que regulamentava o seu funcionamento. Cada escola era regida por uma professora normalista, que percebia anualmente 1:800\$000<sup>22</sup> (um conto e oitocentos mil réis).

Apesar de o número de prescrições do decreto, quanto às escolas isoladas estaduais, ser menor em comparação à Escola-Modelo e às escolas graduadas, algumas exigências eram aplicadas a todas as escolas, como, por exemplo, as questões relativas à higiene, em especial, a “revista do asseio” feita nos alunos pelas professoras antes das aulas, e as penalidades previstas mediante o não cumprimento dos deveres.

As escolas isoladas estaduais deveriam aproximar-se o quanto possível da Escola-Modelo. Para isso, o diretor da Escola Normal confeccionou o programa de ensino e um horário, que foram distribuídos em reunião com todas as professoras estaduais da cidade, com o objetivo de dar explicações sobre as matérias e o métodos traçados – intuitivo e analítico, ainda em 1901. Nessa ocasião, foi entregue a cada professora um exemplar do manual didático *Primeiras lições de coisas*, no qual o autor buscou explicar os passos da utilização do método intuitivo em cada disciplina.<sup>23</sup>

Os alunos eram organizados em quatro classes, definidas de modo bastante impreciso, como fica evidenciado no capítulo IV do Decreto n.º 55, de 1905, que regulamentava essa organização. A primeira classe destinava-se aos alunos que receberiam os primeiros rudimentos do ensino; a segunda classe era composta pelos alunos que, “tendo cursado a primeira, [fossem] considerados habilitados no ensino a ella relativo”; a terceira classe era definida como “composta pelos alunos que estiverem em condições de receber o ensino que constitua a media da cultura do curso da Escola”; e a quarta classe recebia os alunos que, tendo concluído o ensino das classes anteriores, estivesse em condições de concluir o programa de ensino da escola. A passagem de uma classe para outra poderia ocorrer durante o ano letivo de acordo com o julgamento da professora, ou ao final do ano após o respectivo exame final.

---

<sup>22</sup> Anexo n.º 41 do Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, que mostrava as despesas com as escolas isoladas.

<sup>23</sup> Ofício dirigido pelo Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado em 1.º de maio de 1901.

As aulas eram recebidas de modo passivo pelos alunos, sendo considerado um bom aluno aquele que se portasse com respeito e guardasse absoluto silêncio, não só durante as aulas, mas em todo o tempo de permanência no estabelecimento. Só era permitida aos alunos alguma manifestação quando esta fosse solicitada pelas professoras ou pelos inspetores escolares. Aos alunos que infligissem esse padrão de comportamento, distraindo a atenção dos colegas, ou que tivessem atitudes consideradas desrespeitosas, eram previstas penas de admoestação, repreensão ou expulsão, de acordo com o julgamento da professora.

O programa de ensino das escolas isoladas estaduais, apesar de ser o mesmo das escolas graduadas, trazendo noções da pedagogia moderna, era menos detalhado e visivelmente sintético porque necessitava de adequação ao espaço físico que a escola ocupava, ou seja, apenas uma sala de aula. Trazia nos “exercícios escolares”, como eram denominadas as disciplinas, noções gerais do ensino intuitivo, distribuídas nas seguintes disciplinas: Língua materna, Exercícios gráficos, Cálculo, Forma, Tamanho, Lugar, Exercícios Oraís, Ensino Objetivo, Instrução Cívica, Música, Desenho e Canto.

O horário era organizado com disciplinas de conteúdo semelhante, para o professor conduzir a aula para alunos em diferentes graus de adiantamento, como podemos identificar no horário abaixo:

HORÁRIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS

HORAS	SEGUNDAS E SEXTAS-FEIRAS			
	1. <sup>a</sup> CLASSE	2. <sup>a</sup> CLASSE	3. <sup>a</sup> CLASSE	4. <sup>a</sup> CLASSE
9 – às 9 – 15	Entrada, inspeção e cântico			
9 – 15 às 9 – 55	Desenho	Desenho	Ling. mat	Ling. mat
9 – 55 às 10 – 15	Inst. cívica	Inst. cívica	Inst. cívica	Inst. Cívica
10 – 15 às 10 – 25	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
10 – 25 às 10 – 55	Ling. mat	Ling. mat	Exerc. <sup>os</sup> graph.	Exerc. <sup>os</sup> graph.
10 – 55 às 11 – 5	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11 – 05 às 11 – 35	Ensino object.	Ensino object.	Ensino object.	Ensino object.
11 – 35 às 12 - 5	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
12 – 5 às 12 – 35	Exerc. <sup>os</sup> graph.	Exerc. <sup>os</sup> graph.	Logar	Logar
12 – 35 às 12 - 45	Canto	Canto	Canto	Canto
12 – 45 à 1	Descanso	Descanso	Música	Música
1 à 1 – 10	Logar	Logar	Descanso	Descanso
1 – 10 à 1 – 20	Cântico, despedida			

Tabela 3. Horário das escolas estaduais

Fonte: COLEÇÃO, 1906.

Constata-se que, no primeiro horário das segundas e sextas-feiras, enquanto o professor dava suas aulas de Língua Materna, para a 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classe – que consistia, respectivamente, em leitura de fábulas, exercitando a compreensão do aluno com

exercícios de gramática por meio do método analítico, partindo da sentença para o vocábulo, e Teoria Gramatical – os alunos da 1.<sup>a</sup> e da 2.<sup>a</sup> classe faziam um desenho – que, segundo o programa, consistia na reprodução de um objeto comum da classe, dando ênfase aos efeitos de luz e exercitando a observação, uma premissa fundamental do método intuitivo.

As aulas de conteúdo mais denso, como Instrução Cívica – que abordava questões relativas à história do Brasil e do Maranhão –, e Exercícios Gráficos – que eram atividades de caligrafia e redação – eram intercaladas com cânticos e momentos de descanso. Essa prática refletia a introdução de modernos estudos científicos sobre a psicologia infantil naquela época, que investigava o processo de aprendizagem nas crianças e aconselhava que o ensino deveria se adequar às fases das crianças. Desse modo, as aulas não deveriam ultrapassar 55 minutos.

O horário de aulas das escolas isoladas estaduais, elaborado pelo diretor da Escola Normal, também prescreviam que todos os horários de descanso e recreio deveriam ser aproveitados para marchas e jogos ginásticos, em obediência ao Decreto n.º 27, de 27 de maio de 1903, que tornava obrigatória a educação física em todos os estabelecimentos de instrução pública da capital maranhense. O mesmo decreto também previa a criação do cargo de Diretor do Serviço de Educação Física, que seria responsável pela orientação dos professores de ginástica nos estabelecimentos em que houvesse esse serviço.

Os programas de ensino das escolas públicas, após a Reforma de 1905, mostram que esse serviço era disponível em todas as escolas, apesar das aplicações e objetivos distintos. Na Escola-Modelo havia um professor de ginástica e um horário reservado para a educação física com ênfase na disciplinarização dos alunos, a partir de vozes de comando, como: posição, alinhar, descansar, contato. Nos grupos escolares e nas escolas isoladas, apesar de constar horários para a educação física, não havia um professor específico para essas aulas, nem espaço físico para atividades ao ar livre, ficando sob a responsabilidade da professora normalista da turma.

Sobre essas atividades múltiplas, mas ordenadas, Foucault (1987b, p. 131) comenta que o ritmo imposto por sinais, apitos e comandos “impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude”. Para completar esse pensamento, cita uma passagem de Sammuél Bernard, em *Rapport du 30 octobre 1816 à la société de l'enseignement mutuel* (s/d): “A única finalidade dessas ordens é [...] acostumar as crianças a executar

rapidamente e bem as mesmas operações, diminuir tanto quanto possível pela celeridade a perda de tempo acarretada pela passagem de uma operação a outra”.

A confecção de um horário escolar, entre outras atribuições, tinha relação direta com o serviço de fiscalização. Ao chegar nas escolas, a comissão fiscal já sabia que atividades deveriam estar sendo desenvolvidas pela professora. Assim, a inspeção consistia basicamente em verificar se o programa de ensino e o horário estavam sendo cumpridos corretamente. Uma característica sintomática da Pedagogia do início do século XX, foi o controle cada vez mais eficiente sobre o tempo.

Foucault (1987b) situa o “controle da atividade” como uma técnica disciplinar na “física do poder”. Nessa técnica, o poder é diretamente articulado sobre o tempo, controlando-o e garantindo sua utilização por meio de três grandes processos – estabelecer cesuras, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição. Dessa forma, o controle do tempo, que é uma velha herança das comunidades monásticas, – segundo Foucault – torna-se cada vez mais esmiuçante nas escolas elementares do início do século XX.

Além do controle da atividade por meio do horário escolar, o silêncio que os alunos deveriam manter em sala de aula, e nos demais compartimentos da escola, revelam que o controle do tempo relacionava-se diretamente com controle dos corpos para maior qualidade do tempo empregado em cada atividade. Numa espécie de “esquema anátomo-cronológico” do comportamento, o tempo medido deveria ser empregado sem defeito e durante toda a atividade, o corpo deveria ser aplicado ao seu exercício, por meio da anulação de tudo o que pudesse perturbar ou distrair (FOUCAULT, 1987b).

A disciplina na constituição do horário escolar, que definia atividades e elaborava um tempo integralmente útil operou ao longo do tempo a substituição do corpo mecânico por um novo objeto, o corpo natural, caracterizado por Foucault (1987b, p. 131,12) como

[...] portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações específicas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil [...].

Dessa forma, a disciplina organizou uma “economia positiva” do tempo, mediante a intensificação do uso do “mínimo instante”, dentro de uma lógica de utilização sempre crescente do tempo. Ao contrário das antigas formas de sujeição que exigiam o controle sobre o produto final, o poder disciplinar é, ao mesmo tempo, lei de construção da operação (FOUCAULT, 1987b).

Godóis estava convencido de que os efeitos das reformas na instrução pública seriam sentidos em poucos anos, vencidas algumas dificuldades. A principal delas estava relacionada à falta de prédios apropriados para a execução do ensino simultâneo nos diversos exercícios escolares pela mesma professora. Para exemplificar, ele destacava: “Bastará diser-vos a este respeito que ha escolas em que os alumnos, em conseqüência do seu grande numero occupam as salas, quartos e varandas das casas”.<sup>24</sup>

Essa situação dificultava muito o trabalho das professoras estaduais, uma vez que, praticamente, inviabilizava o ensino simultâneo e a fiscalização das atividades das várias classes. No mesmo ofício, Barbosa de Godóis explicava ao governador o dano que essa situação causava para o avanço da educação na capital:

Sem predios apropriados aos trabalhos escolares não se poderá realizar de maneira satisfatória esse dever visto como não poderão as mestras inspeccionar e dirigir ao mesmo tempo os exercícios em diferentes compartimentos da mesma casa. Constitue esse obstáculo um embaraço não pequeno a que se retire toda a vantagem do methodos e programmas adoptados mesmo quando estiverem as escolas providas de todo o material necessário.<sup>25</sup>

As escolas isoladas podiam ser de regime misto ou somente para o sexo masculino, uma vez que boa parte da clientela feminina recebia a instrução em casa ou em instituições privadas, laicas e religiosas (MOTTA, 2006). As de regime misto eram regidas por professoras normalistas, e as de sexo masculino, por professores também do sexo masculino. Nas escolas públicas de ensino primário, a idade mínima para o ingresso era de sete anos, e nas escolas mistas não era permitida a frequência de meninos acima de 14 anos.

Os decretos e regulamentos do ensino público relativos às escolas isoladas estaduais, na capital maranhense, na primeira década do século XX, revelam o interessante fenômeno de adequação pelo qual essas escolas passaram com a chegada do regime republicano. Preconizada como símbolo do atraso educacional associado ao

---

<sup>24</sup> Ofício de 01 de maio de 1901.

<sup>25</sup> Ofício dirigido pelo diretor da Escola Normal ao Governador do Estado João Gualberto Torreão da Costa, em 1.º de maio de 1901.

período imperial, em contraposição à moderna pedagogia característica do início do século XX, que estabelecia as escolas de ensino simultâneo e seriado, as escolas isoladas estaduais de São Luís, após as reformas na educação, na virada do século XIX para o XX, foram travestidas de modernidade, assemelhando-se em quase todos os aspectos às escolas graduadas, como uma espécie de microexperiência de grupo escolar em que o ensino intuitivo e analítico deveria ser ministrado pela mesma professora para os diferentes níveis em classes, que dividiam o mesmo espaço físico.

No entanto, muito do que foi planejado, em relação às escolas isoladas em São Luís, não alcançou sua concretização, uma vez que as condições materiais constituíram um barreira para o cumprimento do regulamento das escolas estaduais. Outro fator que contribuiu para o não cumprimento de muitas das prescrições relativas à educação nessas escolas foi a deficiente atuação das comissões fiscais.

### 2.2.3 Escola-Modelo Benedito Leite: Oficina do Progresso

#### **Escola-Modelo Benedito Leite**

Escola – rosa purpurea,  
Em plena manhã da vida;  
Oliente Lurio azulino  
Da Chanaan prometida...  
Formoso ninho das águias  
Da terra de Santa Cruz;  
Alcandora da epopéa  
De um novo mundo de Luz!...  
    Escola – berço das letras  
    E paraíso da infância,  
    Onde se muda em talento  
    A treva da ignorancia!  
    Esplendorosa alvorada  
    A sorrir no firmamento;  
    Cascata lúcida e pura donde jorra o pensamento...  
Escola – candida estrela,  
Loira e nova Cassiopéa,  
Que guia os Magos e o povo  
A’ Belém da santa Idéa!  
Oficina deslumbrante,  
Onde trabalha o progresso,  
Fazendo sabios á patria  
E engrandecendo o Universo!...  
    Escola – perola albente,  
    Entre as turquezas dos céus;  
    Safira lindo e brilhante  
    Caída das mãos de Deus...  
    Perene tarde de maio,  
    Cheia de azul e Candor;  
    Limpida fonte onde o povo  
    Vae beber luz e valor!

Escola – beijo Eterno;  
Roseo caminho da Gloria;  
Escada por onde vae-se  
Ao Pantheon, á Historia!  
Aurora cândida e bella,  
De ribicundo clarão;  
Céu onde nasce sublime  
O grande sol – Instrução!...  
A. Américo César

Esse poema, da autoria de Américo César, lido por ocasião da entrega de diplomas a alunas da Escola-Modelo Benedito Leite em 1906 (A MOCIDADE, 28 nov. 1906, p.3), revela a imagem de “oficina do progresso”, construída em torno dessa instituição escolar que passou a funcionar no Maranhão a partir do ano de 1900. Entre as escolas de ensino primário existentes na capital do Maranhão, no início do século XX, a Escola-Modelo Benedito Leite figurava como a mais importante.

Como resultado da Reforma Educacional de 1895, idealizada por Benedito Leite, que tinha como objetivo dar novos rumos à Escola Normal e impulsionar o ensino primário no Estado, o governador Manoel Inácio Belfort Vieira, sancionou a Lei n.º 55, de 6 de maio de 1896, que criava a Escola-Modelo. Porém, somente em 1900, é que foi efetivada a instalação dessa escola.

Sua criação esteve ligada à necessidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos normalistas antes do ingresso efetivo nas escolas de ensino primário, porque, como explica Barbosa de Godóis (1911, p. 107): “[A] Escola Normal sem a Modelo, a escola typo, é um estabelecimento manco”. No dia 17 de janeiro de 1900, a Pacotilha noticiava a abertura da Escola-Modelo, prevista para acontecer no dia 1º de março daquele ano, nos seguintes termos:

Está designado o dia 1º de Março para a abertura da Escola Modelo, cujas matriculas foram hoje abertas na Escola Normal, em virtude de determinação do governo.  
Era uma instituição de que a nossa organização escolar sentia falta e que de grande proveito será para a instrucção da mocidade.  
Principalmente para os que se dedicão á carreira do ensino e pretendem cursar a Escola Normal, é a Escola Modelo de uma incalculavel vantagem [...]. (PACOTILHA, 17 jan. 1900).

Diferenciando-se do restante das escolas primárias existentes na capital maranhense, a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal – que no ano de 1899, por meio do decreto n.º 2, passou à denominação de Escola-Modelo Benedito Leite – foi organizada segundo um modelo de educação elitista (SALDANHA, 2008). A Escola-

Modelo servia como referencial para todas as escolas primárias. O programa de ensino preparado por João Köpke – pedagogo fluminense – revela a introdução de modernos métodos de ensino, em oposição declarada à chamada pedagogia antiga. Os novos conceitos trazidos pela Pedagogia Moderna introduziam o método analítico para o ensino da leitura elementar e o método intuitivo como baliza orientadora de todos os exercícios escolares.

A Escola-Modelo Benedito Leite era dirigida pelo diretor da Escola Normal, que era o responsável pelo seu funcionamento e fiscalização das atividades, a fim de que fosse cumprido o programa. O regulamento de 1900<sup>26</sup>, referente ao seu funcionamento, afirmava que a escola deveria ter um diretor próprio e jornais da época apontavam para alguém que viria do Rio de Janeiro. A *Pacotilha*, edição de 15 de março de 1900, explicava: “Enquanto não chegar do Rio o director da Escola Modelo, este estabelecimento funcionará, pelo Regulamento em vigor, sob a direcção do diretor da Escola Normal”.

Na prática, pelo menos durante toda a primeira década, a chegada do esperado diretor fluminense não ocorreu, ficando a direção da Escola-Modelo a cargo de Antônio Batista Barbosa de Godóis.<sup>27</sup> O corpo docente era composto de professoras normalistas, no entanto, o regulamento de 1905 previa a ocupação de qualquer cadeira do curso, que tivesse apenas uma disciplina, por pessoa de competência comprovada, como era o caso das aulas de Música e Ginástica.

Outras facetas dessa renovação pedagógica, introduzidas no ensino primário com a criação da Escola-Modelo Benedito Leite, podem ser extraídas do seu Regulamento de 1900. Essa escola funcionava em regime misto, e, inicialmente, seu curso se desdobrava, em sete anos, posteriormente reduzido para seis<sup>28</sup>, abrangendo a chamada “segunda infância”, ou seja, de sete a quatorze anos. As matrículas eram feitas somente para o primeiro ano, e a cada ano os alunos iam passando de uma classe para outra até concluir o curso.

O mesmo regulamento exigia, para o ingresso no primeiro ano, que a criança possuísse as vacinas exigidas, inspecionadas pela professora. Outra exigência era não sofrer de doença contagiosa, sendo que, sob a menor suspeita, os pais teriam que comprovar a saúde da criança por meio de atestado médico. Esses cuidados compunham

---

<sup>26</sup> Publicado em *O Federalista*, 08 mar. 1900.

<sup>27</sup> Isso explica a expressão “servindo de director”, usada por Godóis em todos os documentos oficiais da Escola-Modelo, até 1905.

<sup>28</sup> Decreto n.º 46 A, de 13 de abril de 1905.

um quadro de noções de higiene imprescindíveis, propagadas pelos higienistas, uma vez que pestes e doenças contagiosas ainda eram a grande causa de mortes no início do século XX.

A Escola-Modelo funcionava de 9 horas da manhã até 1 ou até 2 horas da tarde, se as atividades exigissem. Os exercícios escolares eram divididos em duas seções, separadas por um recreio que durava de 30 a 40 minutos. Entre cada disciplina, com mais de 30 minutos, deveria haver um intervalo de 10 minutos, sendo expressamente proibido pelo regulamento que uma aula demorasse mais de 50 minutos sem uma interrupção de descanso (Decreto n.º 55, de 1905).

O regulamento de 1900 prescrevia que, para as aulas de ciências experimentais, a escola deveria ter os aparelhos necessários, bem como coleções de espécies da natureza para o estudo, além da utilização do espaço escolar para as investigações. Para as disciplinas cuja melhor fixação ocorria pela imagem visual, o regulamento determinava projeções para aquilo que não pudesse ser apresentado em modelo real. Grande parte do material didático utilizado na escola, bem como a mobília, eram importados, geralmente, da França ou dos Estados Unidos.

Mediante o exame de ofícios do diretor, dirigidos ao Governador do Estado, é possível ter uma noção dos materiais que passaram a ser utilizados na Escola-Modelo como exigência do ensino intuitivo.

Escola Modelo Benedito Leite

Maranhão, 31 de julho de 1901.

Ao Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado

Communico-vos que, usando da auctorização que me concedeste, encomendei para esta Escola aos negociantes C. Lehman &C<sup>a</sup>, de Paris, por intermedio do negociante desta praça, Roberto Majoli, o pequeno gabinete de “História Natural”, de preço de 150 francos, descripto no catalogo deste anno da casa de Emilio Deyrolle daquela cidade.

Servindo de Director  
Antonio Baptista Barbosa de Godois

Anexo a esse ofício, constava também a descrição de um Gabinete de “História Natural” solicitado pela professora Henriqueta Belchior:

Gabinete de “Historia Natural” comprehende 238 especies caracteristicas, encomendado para a Escola Modelo “Benedito Leite” aos negociantes C. Lehman &C<sup>a</sup>, de Paris:

3 tipos de mamíferos, montados  
5 tipos de aves, montadas  
3 tipos de répteis, montados ou em álcool  
1 tipo de batráquio, montado  
2 tipos de peixes, montados  
100 espécies de insetos, em caixas com mostradores de vidro  
2 tipos de arácnides  
2 tipos de crustáceos  
1 tipo de anelídeo  
35 espécies de moluscos  
3 tipos de radiários (coraliários, esponjosos e echimodermes)  
35 espécies de plantas  
20 espécies de minerais  
20 fósseis  
15 espécies de rocha

Escola Modelo “Benedito Leite”, 31 de julho de 1901

A professora  
Henriqueta de Freitas Belchior.

Assim, a escola foi dotada de um arsenal de materiais didáticos como globos, coleções de mapas, coleções de esqueletos, quadros de anatomia, zoologia e tantos outros. As salas tinham capacidade máxima para 40 alunos, mobiliadas com carteiras individuais do tipo “americano”. As salas eram decoradas com cenas da história do país e estatuetas dos chamados “grandes homens”, vasos para flores, além de outras obras de arte de aquisição oficial ou feitas pelos alunos (REGULAMENTO, 1900).

Saldanha (2008, p. 127) dá relevo ao papel reservado à essa instituição de ensino, como co-formadora das elites regionais:

[A] Escola Modelo era uma escola privilegiada que não representava as reais condições do ensino elementar no Maranhão. Dispondo de um corpo docente habilitado, de material didático e recursos sofisticados, de um currículo mais rico e complexo que as demais escolas, constituía numa instituição destinada à educação dos filhos das elites.

No ano de 1905, a despesa do Estado com a Escola-Modelo Benedito Leite somava o valor de 39:480\$000 (trinta e nove contos, quatrocentos e oitenta mil réis), dividido entre o salário do Diretor, que percebia 6:000\$000 (seis contos de réis); nove professoras, que recebiam 2:400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis), cada uma; 6 vigilantes, 1:200\$000 (um conto e duzentos mil réis); duas serventes a 900\$00 (novecentos mil réis), recebidos anualmente; além do jardineiro e do material necessário para o expediente (Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905).

Para a organização das questões administrativas, a Escola-Modelo utilizava uma variedade de livros:

- 1 de registro de títulos de nomeação;
- 1 para registro de licenças;
- 1 para assentamento de registro dos funcionários;
- 1 para os contratos que ocorrem pela escola;
- 1 para inventário do material;
- 1 para atas das sessões da Congregação;
- 1 para ponto dos funcionários;
- 1 para registro mensal do ponto;
- Para termos de compromisso;
- 1 para índice do livro de assentamento do exercício de funcionários.

E para cada aula outros livros eram utilizados:

- 1 para matrícula;
- 1 para registro áureo;
- 1 para registro de presença;
- Para diário.

Cada classe possuía um diário no qual o professor registrava as aulas de cada dia e um livro de notas, em que eram lançadas as notas de frequência, proveito intelectual e conduta, para a formação das médias escolares. O registro das atividades escolares diárias, à luz de Foucault (1987b), torna-se um dispositivo de disciplina altamente ritualizado, que visava qualificar, classificar e punir – o exame.

Por meio de registros minuciosos e individualizantes, a escola funciona como uma espécie de aparelho de exame ininterrupto, que tem como resultado um arquivo detalhado dos corpos e dos dias. Esse detalhamento envolve os indivíduos numa rede de anotações escritas que funciona dentro de um sistema de acumulação documentária. Assim, a tecnologia do exame consegue fazer do indivíduo um objeto documentado, analisável, descritível, em uma palavra, um “caso”, podendo ser utilizado como uma peça personalizada de cada indivíduo, com vistas à normalização, mas uma normalização que mantém a singularidade da individualidade, mediante os registros dos

desvios, aptidões, particularidades e capacidades – num processo de objetificação do sujeito (FOUCAULT, 1987b).

A passagem de uma classe para outra se dava pela indicação da congregação dos professores, presidida pelo diretor, no último dia do ano letivo, dependendo da média anual (Decreto n.º 55, de 1905). Após o último ano do curso, os alunos submetidos aos exames finais e aprovados tinham preferência para matrícula na Escola Normal (REGULAMENTO, 1900).

As festas escolares de promoção dos alunos faziam parte da cultura escolar. Tratavam-se de eventos importantes, que reuniam autoridades e familiares dos alunos, além da congregação de professores da Escola. Eram repletos de discursos de alunos e professores com evocações cívicas, respeito às autoridades, amor aos mestres e à escola. A imprensa relatava com muito entusiasmo essas festividades.

No Maranhão, o ensino primário graduado, ou seja, dividido em séries, foi inaugurado por meio da Escola-Modelo Benedito Leite, em 1900, e foi uma importante modificação técnica no ensino elementar. Foucault (1987b) comenta que este modelo de organização permitiu ultrapassar o sistema tradicional no qual o aluno ficava ocioso e sem vigilância, enquanto o professor trabalhava individualmente com outro aluno.

A organização do espaço serial permitiu uma nova economia do tempo de aprendizagem, por meio da determinação dos lugares individuais que possibilitou o ensino simultâneo. Assim, o ensino graduado, segundo Foucault (1987b, p. 136) “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Dentro desse contexto, do ensino graduado dividido em classes, é que Foucault (p.187b, p. 123) usou a noção de *quadriculamento*, ou seja, cada indivíduo em seu devido lugar para a fim de:

Evitar as distribuições por grupos, decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. [...] Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

A distribuição dos alunos em classes diferentes, de acordo com o grau de adiantamento, transformou os espaços em localizações funcionais que codificam os

espaços, tonando-os úteis para determinadas funções. A passagem de uma série para outra, em seu desenrolar progressivo, evidencia cada uma dessas funções. Assim, Foucault (1987b, p. 136) afirma que “Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável [...] descoberta de uma evolução em termos de progresso”.

A evolução serial tinha como objetivo final a qualificação do aluno por meio da passagem para a outra série. Segundo Foucault (1987b, p. 136), o ponto central desse processo é o *exercício*, como “técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. [...] Assim, realiza na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação”.

A Escola-Modelo deu início aos seus trabalhos com a classe do 1.º ano e nos anos seguintes foram iniciadas as outras classes, conforme os alunos iam avançando nos estudos. As disciplinas que compunham o programa eram fundamentadas nas Lições de coisas, ou seja, apelo para os sentidos como princípio fundamental da educação. Assim, o programa incluía noções de Tamanho, Lugar, Forma, Instrução cívica, Geografia, Música, Desenho e iniciação à leitura pelo método analítico (PROGRAMA DA ESCOLA-MODELO, 1900). Em 1903, com a criação do cargo de diretor do serviço de educação física<sup>29</sup>, a escola passou a oferecer aulas de ginástica e, a partir de 1905<sup>30</sup>, aulas de piano e francês.<sup>31</sup>

As inovações pedagógicas introduzidas nessa escola fizeram que um grande número de pais desejasse matricular seus filhos no 1.º por ela oferecido. Somando as duas classes de 1.º ano, chega-se ao expressivo número de 70 alunos, como se lê no ofício de 7 de janeiro de 1903, dirigido pelo diretor da Escola-Modelo ao Governador do Estado

Ao Exm<sup>o</sup>. Snr. Coronel Alexandre C. Moreira Junior, Governador do Estado.

Comunico-vos que nos três primeiros dias para a matrícula do 1º ano do curso desta Escola foi o nº das mesmas matrículas preenchido, havendo ainda requerimentos posteriormente a esta directoria solicitando a admissão de creanças na referida classe.

Dada essa procura e achando-se montadas ainda 40 carteiras na 1º aula do 1º anno poder-se-hia, caso assim entendêsseis, admitir mais 10 alumnos na dita classe, elevando-se por este modo ainda no anno corrente, como por igual motivo aconteceu no anno transacto, a 70 creanças os alumnos das duas aulas mencionadas.

<sup>29</sup> Decreto n.º 28, de 27 de maio de 1903.

<sup>30</sup> Lei n.º 398, de 28 de abril de 1905.

<sup>31</sup> Decreto n.º 48, de 13 de abril de 1905.

Peço-vos escusa de pedir-vos este alvitre que me é aconselhado pelo interesse da diffusão da instrucção publica nesta cidade onde observo com satisfação que ella vai em escala progressiva.

Servindo de Diretor  
Antonio Baptista Barbosa de Godóis

Em 1908, um surto de varíola fez que a Escola-Modelo vivesse momentos de crise, sendo que a frequência dos alunos foi o primeiro aspecto afetado. Em comunicação oficial<sup>32</sup> ao Governador Arthur Colares Moreira, Barbosa de Godóis informou que no 1.º ano a matrícula era de 48 alunos e a média de frequência diária era de 38 a 40 alunos, apenas 13 estavam comparecendo às aulas, e mesmo os 13 restantes não mantinham frequência constante.

Quase dez anos após a abertura da Escola-Modelo, ainda se verificava uma grande procura para matrícula no 1.º ano. No entanto, a frequência nem sempre se mantinha até o final do ano. Entre as razões apontadas por Barbosa de Godóis para esse decréscimo na frequência, estavam: enfermidades prolongadas; mudanças de residência; descontentamento dos pais mediante a informação de má disciplina do aluno ou notas baixas; transferência para escolas secundárias dos alunos que recebiam o ensino elementar (Relatório anual, 30 de dezembro de 1910; APEM, **Correspondência... Escola Modelo**, 1909).

O método foi a questão principal entre os fatores que distinguiam a Escola-Modelo das outras escolas primárias da Capital. Numa época em que o sucesso da educação era atribuído a mestres competentes e métodos eficientes, o método intuitivo foi preconizado como baliza da Pedagogia Moderna. Apelando para a utilização dos sentidos como elemento primordial para a educação de crianças, o método intuitivo priorizava a atenção, por meio da observação; experiência, através de objetos concretos; seguindo uma lógica que parte do concreto para o abstrato, do que se sabe para o que não se conhece.

Godóis aponta a criação da Escola-Modelo como um grande impulso para a educação primária no Estado, com novos métodos e materiais didáticos apropriados. Em *O mestre e a escola* Godóis (1911, p. 121), após a exposição do pensamento de Gilbert, Compayré e René Leblanc sobre a importância da experiência, da observação e das ciências físicas e naturais, explica a importância do método intuitivo no ensino elementar: “a theoria resulta da experiencia, o abstracto do concreto. Ha o caracter

---

<sup>32</sup> Ofício de 14 de janeiro de 1909.

científico, mas deduzido dos factos, único meio pelo qual é possível a creança adquirir e utilizar-se conscientemente dos princípios que a sciencia estabelece”.

Um relato mais detalhado sobre as instalações e o cotidiano da Escola-Modelo Benedito Leite ficou registrado por J. Higgins em seu trabalho *Impressões de viagens*, publicado em São Paulo. Apesar de não haver precisão da data dessa visita, porque Godóis não presta essa informação, seguramente aconteceu na primeira década do século XX, porque *O mestre e a escola*, no qual ela foi registrada, foi publicado em 1911. Após percorrer diversas capitais na Europa e nas Américas, J. Higgins escreveu as seguintes impressões que teve de suas visita à Escola-Modelo Benedito Leite, que denominou, “a flor que viceja em São Luís do Maranhão”:

Visitei a Escola Modelo. Fiquei simplesmente entusiasmado!  
Essa escola não se envergonharia de se achar em qualquer centro civilizado do mundo! Lembrei-me das escolas americanas, da high school, dos Estados Unidos.  
Nada lhe falta, a não ser um edificio mais amplo e mais apropriado, onde se exponham mais comodamente suas numerosas collecções de zoologia, mineralogia e botanica e onde se arrumem, com mais facil acesso, seus engenhosos aparelhos destinados a concretizar o ensino de desenho, as mathematicas e da astronomia. [...]  
O edificio possui, porém, boas condições higienicas. [...]  
As salas que em funcionamos differentes annos são replectas de ar e de luz e cada menino ou menina tem sua vasilha individual e numerada para beber água, evitando-se assim moléstias transmissiveis.  
As creanças, de rosto feliz, respondiam prompta e acertadamente ás perguntas dos mestres, e á hora do recreio, bandos garrutos merendavam alegremente, saudando-nos pasenteiramente, á passagem. [...]  
No bello salão de honra, uma bandeira brasileira, cuidadosamente ageitada á parede, ostentava em suas dobras as vivas cores patrias e pensamos que seria um meio excelente de inculir na infância o amor de sua terra, pondo deante de seus olhos, em todas as salas de aula, o emblema da nossa nacionalidade”.

A fim de atualizar-se com as inovações e discussões pedagógicas, em 1903<sup>33</sup>, o diretor da escola solicitou ao governador do Estado autorização para a aquisição da coleção do 1.º ano e a assinatura do 2.º ano da *Revista de Ensino*, um órgão da Associação Beneficente do Professorado Paulista<sup>34</sup> na qual os principais educadores do país escreviam artigos e debatiam assuntos ligados à educação.

No início do século XX, a Escola-Modelo foi alvo de muitas críticas, principalmente no que tange ao seu distanciamento em relação às outras escolas

<sup>33</sup> Ofício, sem número, de 16 de outubro de 1903.

<sup>34</sup> “Impressa inicialmente pelo Estado, na Tipografia do Diário Oficial, a Revista de Ensino durou até 1910, contando com a colaboração de redatores como: Arnaldo Barreto, João Lourenço Rodrigues, Emílio de Mário Arantes, Alfredo Bresser da Silveira e João Chrysostomo Bueno dos Reis Júnior” ([www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br))

primárias existentes em todo o Estado. Apesar desse caráter elitista, a escola também abrigava alunos de camadas sociais economicamente desfavorecidas. Ofícios enviados pelo Diretor da Escola ao Governador afirmam que na escola havia crianças de diversas camadas sociais. Em 1905, por meio do Decreto n.º 49, de 13 de abril de 1905, foi criado um curso anexo à Escola-Modelo Benedito Leite, também sob a jurisdição do diretor da Escola-Modelo e de regime misto, compreendendo o estudo complementar da Língua Portuguesa, revisão do curso de Matemáticas da Escola-Modelo, ensino prático da Língua Francesa e Prendas Femininas.

#### 2.2.4 Grupos Escolares e a Disciplina do Minúsculo

Também conhecidas como Grupos Escolares, as escolas graduadas foram uma nova forma de organização espacial das classes de instrução primária, no final do século XIX. Em contraposição às escolas isoladas, de um professor, que congregavam numa mesma classe alunos em diferentes estágios de aprendizagem, as escolas graduadas implantaram o sistema de divisão dos alunos por nível de instrução divididos em séries.

Esse projeto alavancado em 1893 no Estado de São Paulo – fruto da reorganização do ensino paulista ocorrido em 1890 – irradiou-se pelos demais Estados. Por meio da Lei n.º 323, de 26 de março de 1903, seis das escolas primárias estaduais existentes em São Luís foram convertidas em dois grupos escolares, sendo que cada grupo escolar compreendia três escolas estaduais.

A mesma lei determinava que os grupos escolares seriam regidos pelo regulamento da Escola-Modelo, compreendendo todas as disciplinas e o método de ensino seguido naquela escola – excetuando a aula de francês –, passando à categoria de institutos de regime seriado e misto. Assim, São Luís foi a terceira capital brasileira, juntamente com o Paraná, a implantar escolas graduadas na instrução primária (ARAÚJO, 2007).

Sousa (1998) destaca que os grupos escolares foram uma tentativa de racionalização administrativa e pedagógica da educação. No primeiro caso, porque estabelecia a união das escolas isoladas e a setorização do trabalho pelos espaços e tempos escolares. No segundo caso, porque estipulava a classificação dos alunos, o ensino simultâneo, o método analítico de alfabetização e o método intuitivo.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> “apelo à experiência e à observação, o estímulo à curiosidade da criança, organização do programa o concreto para o abstrato, do simples para o geral, do conhecido para o desconhecido” (SOUSA, 1998, p. 170).

Mas foi no ano seguinte (1904), a 5 de julho, que foram inaugurados os dois grupos escolares. O primeiro localizava-se na antiga escola estadual da Rua do Sol<sup>36</sup> e contava com a matrícula inicial de 118 alunos. O segundo foi instalado na Rua Grande<sup>37</sup>, onde funcionou uma escola estadual e, na inauguração dos seus trabalhos, contou com a matrícula de 101 alunos (PACOTILHA, 05 jul. 1904). Saviani et al (2004, p. 28) afirmam que “[E]m geral o grupo escolar era erigido nas praças ou ruas centrais, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos, competindo com a Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos do lugar. Os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano”.

Araújo (2007, p. 98) comenta que “os grupos escolares obedeceram aos novos horizontes políticos postos pela República, que demarcavam novas relações entre os sujeitos envolvidos em tais escolas, particularmente aqui o professor, o aluno, o inspetor, o diretor [...]”. Em São Luís, não foram construídos prédios especiais para a instalação dos grupos escolares, mas, sem dúvida, eles estavam localizados no centro da movimentação urbana, portanto, bem localizados.

Funcionando das 9 horas da manhã à 1 hora da tarde, de 1.º de fevereiro a 30 de novembro, o curso dos grupos escolares era dividido em três anos ou classes que abrangiam todo o programa da Escola-Modelo Benedito Leite, da seguinte forma: o primeiro ano compreendia o programa do primeiro e do segundo anos da Escola-Modelo; o segundo ano, o programa do terceiro e do quarto anos; e o terceiro ano, o programa do quinto e do sexto anos, obedecendo, dessa forma, o nível de adiantamento dos alunos.

Por meio do Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, é possível compreender como foi feita a organização dos alunos. Cada uma dessas classes era dividida em duas turmas. Assim, a classe do primeiro ano era formada por duas turmas: a primeira, correspondia aos alunos que teriam o primeiro contato com a instrução primária e necessitavam dos rudimentos da leitura e da escrita; a segunda destinava-se aos alunos que estavam aptos a receberem as matérias do 2.º ano da Escola-Modelo. Na classe do segundo ano, a primeira turma recebia os alunos aprovados do 1.º ano e que estavam

---

<sup>36</sup> “Prédio inaugurado em 1873, como Escola de Primeiras Letras da Freguesia de São João. Era situado na Rua do Sol, canto com a Rua das Flores, hoje, sede da Procuradoria Geral do Estado” (MARANHÃO, 1908)

<sup>37</sup> “Inaugurado em 1873, como Escola de Primeiras Letras da Freguesia de Conceição. Dava a frente para a Rua Grande e fazia canto com a Rua de Santa Rita. Doado pelo Estado (Lei n.º 435/50) para sede do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão, que nos anos 70 permitiu sua demolição. Nesse local foi construído um edifício, onde, no 3.º pavimento, tem sede o IHGM”. (MARANHÃO, 1908, versão atual)

aptos a estudar as disciplinas do 3.º ano da Escola-Modelo; a segunda turma destinava-se aos alunos em condições de estudar as matérias do 4.º ano da Escola-Modelo.

Seguindo essa organização, a classe do terceiro ano, também dividida em duas turmas, recebia na primeira turma os alunos promovidos da classe do ano anterior e aptos a estudar o conteúdo do 5.º ano da Escola-Modelo; a segunda turma destinava-se aos alunos em condições de estudar as matérias do 6.º ano da Escola-Modelo. Às alunas do 2.º e 3.º anos, eram somadas outras atividades como “trabalho de agulha” e outras classificadas como “prendas domésticas”.

Sousa (2005, p. 17) salienta a imprecisão do termo classe em sua utilização na educação norte-americana, ainda no século XIX, e que serviu de modelo para o ensino graduado no Brasil: “o termo classe [poderia ser aplicado] às divisões internas de uma sala de aula”. Nos primórdios do século XX, era mantida a mesma imprecisão. As classes referiam-se a uma série com o seu respectivo programa de ensino. No entanto, poderia haver subdivisões dentro da classe, como se verifica no regulamento de 1905 sobre os grupos escolares maranhenses no art. 3.º <sup>38</sup>: “Essas turmas não excederão de duas em cada classe”. O fato de cada grupo escolar contar com apenas três professoras<sup>39</sup>, o número exato do número de classes, descarta a possibilidade de as subdivisões das classes ocuparem espaços diferentes do da sala de aula.

A passagem de uma turma para outra de um mesmo ano se dava a partir do julgamento da professora, quando esta considerava oportuna a promoção do aluno, não necessitando esperar o exame do final. O primeiro ano só poderia ser regido por professora normalista; o segundo e o terceiro anos poderiam ter um professor ou uma professora. Essa determinação baseava-se no pensamento geral da época de que a mulher, por possuir instinto materno, estaria mais habilitada para receber as crianças em seu primeiro ano escolar, tornando amena a ruptura com o lar.

Barbosa de Godóis (1911, p. 132,133), primeiro diretor da Escola Normal, homem de seu tempo e autor do regulamento da Escola-Modelo que regia os grupos escolares, justifica essa resolução, reproduzindo o pensamento conservador predominante naquela época sobre o papel da mulher – como um ser fraco –, sob a capa de um discurso modernizante.

Quem volveo um dia um pouco a atenção para o ensino rudimentar, feito por professores dos dois sexos, terá sem duvida reconhecido que, si, no

<sup>38</sup> Regulamento contido no Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905.

<sup>39</sup> Anexo n.º 35 do Regulamento de 1905, “Despesas com os Grupos escolares”.

tempo que imperava a ferula na escola e a criança aprendia a ler e a escrever dominada pelo terror, o mestre levava inquestionavelmente vantagem á mestra, hoje que é outra a disciplina escolar e o terror foi substituído pela confiança do aluno no mestre, em quem vê um amigo dedicado, paciente e carinhoso, a mestra, por seu turno, se avantajava ao mestre nas primeiras classes.

Há a diferença de temperamento nos dois sexos e o espírito varonil inacessível em regra ás blandícias e facilmente dominável pela impaciência, diante de inteligências fracas ou desatentas, por ocasião do ensino, não pode competir nesse particular, com a flexibilidade do gênio feminino, com a sua longanimidade pela fraqueza do espírito de alunos d'essa ordem e até com a desatenção e traquinice, que ella, porfim, vence fazendo da brandura a arma poderosa para triumphar de todos os obstaculos.

A criança que, nos primeiros annos da vida escolar, necessita do coração da mestra para guial-a e desenvolver-lhe as energias moraes, por uma contradição, não se satisfaz mais tarde com isso. A proporção que cresce em idade e vaee avigorando o sentimento da personalidade, julga-se incompatível com – a fraqueza feminina: quer o professor, o mestre, que sem usar de rigor excessivo, nem se impor pelo medo que desperte, sabe comtudo, contel-a, por outros meios e ensinal-a com uma energia maior do que a usada pela antiga professora.

De acordo com o Decreto n.º 55, de 27 de junho de 1905, que estabeleceu novo regulamento para os grupos escolares, somente no primeiro anno podiam ser matriculadas crianças estranhas ao estabelecimento. Nos annos subsequentes, eram matriculados os alunos que haviam sido promovidos das classes antecedentes, sendo proibida a matrícula de alunos que houvessem abandonado o curso em qualquer uma das classes e os que, no período da matrícula, fossem retirados do grupo escolar, por seus pais ou tutores, com declaração expressa à professora ou ao diretor da Escola Normal. Era permitida a transferência de um grupo escolar para o outro, desde que fosse apresentado um atestado da professora ou do professor da classe que o aluno havia frequentado. As exigências para as matrículas eram as mesmas para as escolas estaduais que foram apresentadas anteriormente.

Assim como nas outras escolas primárias, as aulas deveriam acontecer com total silêncio dos alunos, que só deveriam falar quando lhes fosse solicitado. Isso denota a noção de educação da época pela qual o bom aluno era aquele que ficava calado e não interrompia o professor. Qualquer attitude que atacasse a “moral e os bons costumes”, elementos importantes para a “boa ordem e disciplina”, também estava prevista no regulamento, que, dependendo da gravidade, estabelecia pena, variável de uma “admoestação” a uma suspensão do grupo escolar. Para garantir o bom andamento da disciplina desde a entrada na escola, os alunos entravam em fila guiados pelos vigilantes e, desta forma, também saíam, numa disciplina que implicava um controle ininterrupto.

Foucault (1987b) afirma que a ordenação por fileiras dos colégios jesuítas, no século XVIII, começou a definir a grande obra de repartição dos indivíduos na ordem escolar:

Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa um lugar na fila, ora outro; [...] Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Analisando a disciplina do tempo sob o prisma de Foucault, Portocarrero (2004, p. 4) afirmou:

A disciplina opera um controle da própria atividade – o capitalismo foi o primeiro sistema político e econômico a ter como alvo não somente o produto, mas a própria atividade de produção –, através do controle do tempo, da precisão da decomposição dos gestos e dos movimentos, ajustando o corpo a imperativos temporais. Trata-se de construir um tempo integralmente útil, para produzir uma atividade desejada, garantindo a qualidade do tempo empregado [...].

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987b) mostra como, desde o século XIX, se formou uma nova concepção de individualidade, do normal e do anormal, dentro ou fora da regra, a partir de práticas sociais de controle, de vigilância e exame, num processo de objetificação do sujeito. As técnicas disciplinares funcionam como tecnologias de constituição do sujeito, mediante o controle dos corpos, do tempo e das forças. Nesse sentido, a escola moderna tinha como objetivo a formação de indivíduos dóceis, úteis e economicamente produtivos.

Os regulamentos tinham por finalidade suscitar a disciplina dentro do ambiente escolar, mas não uma disciplina intimidadora e sim a obediência pelo controle ininterrupto. Assim, a disciplina deixa o indivíduo com uma sensação de autonomia. Nas escolas primárias da capital maranhense do início do século XX, o controle ininterrupto se dava por meio de uma rede de vigilância hierárquica na qual os professores tinham suas atividades controladas pelos vigilantes escolares, responsáveis pelo cumprimento das regras, e os vigilantes eram controlados pelo diretor – tudo sob olhar do Estado.

Os regulamentos também previam punições para os infratores das normas

estabelecidas. No caso dos alunos, essa punição variava entre a advertência e a expulsão; no caso dos professores, normalmente eram aplicadas multas. Não havia menção a castigos físicos, considerados característicos da pedagogia antiga. Foucault (1987b) denomina essas punições sutis de “sanções normalizadoras”<sup>40</sup> porque têm por objetivo criar condutas cada vez mais submissas à regra.

Sousa (1998) afirma que a essas escolas cabia repassar não só os conhecimentos das disciplinas, mas regras de comportamento, de modo a desenvolver o caráter dos alunos, por intermédio de noções de higiene, modos bem-educados, entre outras noções consideradas importantes para a convivência em uma sociedade dita civilizada. Assim, instrução e educação caminhavam juntas no processo de formação das crianças.

Aos professores competia observar fielmente o roteiro de horários e das aulas, utilizando o material indicado ou autorizado pelo diretor da Escola Normal, sob quem estava a jurisdição dos grupos escolares, sob pena de multa de 10\$000 (dez mil réis) a 50\$000 (cinquenta mil réis) pelo não cumprimento desses requisitos.

A organização dos horários de aulas das escolas graduadas e das escolas isoladas estaduais mostram como as sucessivas reformas, desde 1899, iniciadas por Benedito Leite, avançavam em direção a um modelo educacional moderno e semelhante ao que era visto em alguns países mais avançados. As passagens entre os horários e o aviso do recreio eram dados por meio de um toque de sineta. Durante o recreio, não havia separação de nenhuma espécie entre os alunos.

#### HORÁRIO DO 1.º GRUPO ESCOLAR / 1ª CADEIRA

Segundas e quartas-feiras

HORAS	DISTRIBUIÇÃO
9 – às 9 – 15	Entrada, inspeção e cantico
9 – 15 às 10 – 15	Língua materna
10 – 15 às 10 – 25	Descanso
10 – 25 às 10 – 40	Instrução civica
10 – 40 – às 10 – 55	Exercícios oraes
10 – 55 às 11 - 5	Descanso
11 – 5 às 11 – 25	Logar
11 – 25 às 12 – 25	Recreio
11 – 55 às 12 – 25	Exercicios graphicos
12 – 25 às 12 – 35	Canto
12 – 35 às 12 – 50	Forma
12 – 50 a 1	Cântico, despedida

<sup>40</sup> O que Foucault (1987b, p. 149) conceitua de sanção normalizadora é todo o sistema de micropenalidades “do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). [...] Trata-se [...] de tornar penalizável as frações mais tênues a conduta”.

Tabela 4. Horário do 1.º Grupo Escolar / 1.ª Cadeira  
Fonte: Anexo n.º 16, Regulamento (Decreto n.º 55, de 1905).

No quadro acima, constata-se: as aulas que exigiam mais dos alunos por terem conteúdo mais extenso, como Língua Materna, eram intercaladas com momentos de descanso, de cinco minutos, e canto, além do recreio de uma hora. As outras disciplinas duravam em torno de vinte minutos cada uma.

Barbosa de Godóis (1911) afirma que a tendência da pedagogia daquela época era tornar-se cada vez mais fisiológica e psicológica, em vista da grande contribuição que essas duas ciências davam para o progresso do conhecimento pedagógico. Fundamentado em estudos denominados fisio-psicológicos de teóricos como Dreytus Brisac, Froebel e Herbert Spencer, Godóis (1911, p. 71-73) explica a importância dos intervalos na lógica do funcionamento das aulas:

[...] Ser activo por excellencia, a creança, durante o constrangimento de quietação, enquanto está na lição, accumula energia que d'outra forma, teria despendido nos seus brincos. [...] E' uma força irreprimível que a faz enfadar-se do que ouve ou não dar á tarefa escolar, a que esteja sujeita, o cuidado que, em outras circumstancias, prestaria.

E' anti-psychologico e portanto anti-pedagogico seguir-se na escola primaria a um exercício de esforço intellectual um outro do mesmo genero [...].

Um intervallo maior do que os outros, para o recreio á vontade [...] é outra imposição de ordem superior e até disciplinar, e , por isso, tanto no interesse dos alumnos, como da própria escola.[...]

O canto escolar, tão mal recebido nos lugares de pequena cultura, pertence igualmente aos phenomenos e natureza psychologica e interessa ao mesmo tempo á disciplina: exerce a função de um tonico intellectual, communica a alacridade ao espirito, dá disposição para o trabalho e é um meio excellente de restabelecer a disciplina perturbada.

Ao estudar os programas de ensino do início do século XX, Morila (2006) verificou que o canto dentro do ambiente escolar foi utilizado em dois momentos distintos: como uma disciplina específica e entremeando outras atividades escolares. Resultado da influência direta dos saberes médicos que, desde as últimas décadas do século XIX se deslocavam cada vez mais para a sociedade e para a saúde. A música na escola também se tornou objeto dos saberes médicos, sendo utilizada para tornar o ambiente escolar mais ameno e reelaborando a noção de trabalho-lazer dentro de uma lógica industrial aplicada à escola.

Para Morila (2006), a música na escola teria uma função higiênica e estética. A higiene musical refere-se à educação do ouvido, à saúde da respiração e dos

músculos. Enquanto a música higiênica era utilizada entremeando e compondo as atividades escolares, a função estética justifica a presença marcante da música como disciplina na escola, numa tentativa de inserir a criança no paradigma musical ocidental, “isto é, classificar, hierarquizar e mesmo repudiar determinadas obras musicais, consideradas ‘dissonantes’ ante uma estética que se pretendia hegemônica” (MORILA, 2006, p. 84).

A música também servia como veículo de valoração moral, o que Morila (2006) chama de *música como orientação moral*. Dentre as principais temáticas dos cânticos escolares, destacavam-se as marchas, o amor materno, o lar, o civismo, os heróis da pátria e a dignificação do trabalho. Na avaliação de Morila (2006, p. 90):

A marcha no ambiente escolar está intimamente ligada à disciplinarização dos corpos [...] O corpo é disciplinado pela repetição dos exercícios físicos responsáveis pela saúde. Ao mesmo tempo em que a disciplina do corpo é constituída, a disciplina da mente também, e mais ainda, um senso de hierarquia e racionalidade é construído. [...] O marchar associa-se ao ir em frente, adiante, não recuar, olhar altaneiro para um futuro que se quer conquistar. [...] O andar para o futuro tem asseio, ordem, disciplina e hierarquia.

Dessa forma, estabelecer a sequência das aulas, as disciplinas de cada dia, não era uma tarefa feita aleatoriamente, mas que exigia conhecimentos que estavam além dos conhecimentos pedagógicos, Godóis (1911, p. 84):

Estudada a evolução psychologica da creança com a sua correspondencia na evolução physiologica, – formação dos tecidos e generalização orgânica na embriogenia dos animaes superiores, – conforme a frase de Pedro Siciliane, trata-se de conhecer as suas disposições naturaes para os diversos ramos de estudo, afim de, com segurança, julgar-se o programa da escola, o seu horario e as demais questões que a elles se referem.

A instituição do ensino graduado exigiu a elaboração de outros elementos para a racionalização do ensino primário. Sousa (2005, p. 16) afirma que “o foco da discussão recaiu sobre o programa graduado de ensino e o trabalho do professor [...]. Ensinar passou a envolver novas tecnologias e a exigir diferentes atividades e capacidades do professor”, porque a classificação dos alunos deveria ser acompanhada de um programa uniforme de ensino e de exames padronizados. Em termos de padronização do ensino, as principais tecnologias de controle do conhecimento utilizadas foram os regulamentos e os manuais didáticos, uma espécie de “alquimia

curricular”<sup>41</sup>, transformando conteúdos científicos em matérias escolares sintonizadas com os ideais da Pedagogia Moderna, sintetizados no método intuitivo.

A autora (SOUSA, 2005, p. 15) destaca que muitos profissionais da educação passaram então a se dedicar à organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido nas escolas, num trabalho de seleção e ordenação de conteúdos. Enfim, “Ensinar tornava-se uma atividade complexa e difícil que exigia controle”.

A partir da década de 1860, multiplicou-se a produção de um novo tipo de literatura educacional, os manuais didáticos, que operavam como prescrições da prática educacional. “A característica principal desses textos consiste na prescrição minuciosa de vários aspectos pertinentes à transmissão dos saberes escolares, associada, quase sempre, às inovações educacionais [...]”. No Brasil, os manuais didáticos proliferaram no início do século XX, especialmente os destinados ao ensino da leitura elementar pautada nos princípios do método analítico. Caracterizavam-se pelo diálogo direto entre o autor e o professor, em que cada passo do ensino era pormenorizado afim de que as instruções fossem seguidas à risca (SOUSA, 2005 p. 18).

Referindo-se à sua análise dos manuais didáticos norte-americanos, Sousa (2005, p. 18) sintetizou:

A análise de alguns textos [...] demonstra como eles constituíram-se em apuradas tecnologias de governo de professores e alunos, operando não apenas na indicação de conhecimentos legítimos a ensinar, mas, principalmente estabelecendo as regras sobre como ensinar, incidindo, portanto, sobre aspectos meticulosos da conduta de professores e alunos, estabelecendo as finalidades do ensino de cada conteúdo e prescrevendo a aquisição de habilidades, conceitos, atitudes e sensibilidades.

Os manuais didáticos se consolidaram como um material didático de uso autorizado no espaço escolar, que estabelecia os conteúdos a serem ministrados pelo professor. O papel do manual didático era manter o professor dentro dos limites previstos pelo regulamento escolar que orientava a educação, funcionando como uma tecnologia de controle do conhecimento. Os manuais didáticos mais comuns no início do século XX foram aqueles destinados ao ensino da leitura, porque, normalmente, era o material adotado e comprado pelo governo para a distribuição entre os alunos.

Quanto à avaliação nas escolas graduadas, ao final de cada dia de aula, o professor colocava uma nota, em algarismo romano, ao lado do nome de cada aluno,

---

<sup>41</sup> Expressão cunhada por Popkewitz em *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor* (2001) e apropriada por Sousa (2005) no trabalho em questão.

avaliando seu desempenho, que poderia ser ótimo (10), bom (7-9), sofrível (4-6), mau (4-3), péssimo ou nulo (0). A nota do aproveitamento mensal era retirada ao final da operação que dividia o algarismo resultante da soma das médias diárias pelos dias de comparecimento do aluno às aulas.

Os exames finais consistiam em provas escritas, orais e práticas avaliadas por uma banca examinadora composta por um presidente, designado pelo diretor da Escola Normal, a professora da turma e uma outra professora normalista também designada pelo diretor da Escola Normal. As notas de julgamento estabelecidas para os alunos correspondia à nota recebida. Assim, a nota 10 correspondia a “aprovado com distinção”, de 7 a 9, correspondia a “aprovado plenamente”, de 4 a 6 correspondia a simplesmente “aprovado” e de 1 a 3, “reprovado”<sup>42</sup>.

Foucault (1987b) afirma que as notas escolares são aparelhos disciplinares que hierarquizam e rotulam os “bons” e os “maus” indivíduos, operando uma diferenciação que não se restringe aos atos, mas que se estende aos próprios indivíduos, suas virtudes e valores. Essa quantificação dos atos atribui aos indivíduos conceitos considerados verdadeiros e, dessa forma, marca os desvios, hierarquiza as qualidades, competências e aptidões.

Assim, Foucault (1987b, p. 152) aponta o duplo efeito dessa “penalidade hierarquizante” que, além de distribuir os alunos segundo suas aptidões e comportamento, exerce uma pressão constante para que se submetam “à subordinação, à docilidade, à atenção aos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam”. Assim, Sousa (2007, p. 40) assevera:

[...] surge o grupo escolar como ícone da inovação pedagógica, fruto de reformas do aparelho escolar, [...] em consonância com as propagadas reformas de instrução popular, conforme já se realizava em outros estados da federação.

Na tarefa de atender aos propósitos republicanos de “instruir, civilizar” por meio da escola, produziu-se o entendimento que as ações públicas deveriam ser tomadas na direção da reconfiguração dos espaços e tempos escolares, da adequação dos programas e métodos de ensino, da mobília e utensílio na dita “nova” escola republicana [...].

Para a função social que os republicanos delegaram à educação, aspectos como obediência, organização e vigila eram elementos fundamentais no cotidiano dos grupos escolares que introduziram práticas de rígido controle dos espaços e dos tempos

---

<sup>42</sup> Lei n.º 55, de 27 de junho de 1905.

escolares, mediante a “classificação igualitária dos alunos”, aperfeiçoamento dos exames de avaliação, fragmentação das matérias e atividades pela sineta – que sinalizava o cumprimento do horário – as marchas, os cantos, os exercícios ginásticos e a passagem dos alunos de um lugar inferior da sala de aula para outro superior na mesma sala (SOUSA, 1998).

A verba orçamentária destinada aos grupos escolares somava anualmente 24:000\$000 (vinte e quatro contos de réis). Cada grupo escolar possuía três professoras que percebiam 2:400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis), valor superior ao que recebiam os professores das escolas isoladas estaduais. O restante do valor era gasto com despesas com duas vigilantes, uma para cada escola, também chamadas de “secretárias”, que eram responsáveis pela fiscalização da disciplina dos estabelecimentos e cuidavam da correspondência do diretor da Escola Normal com os grupos escolares e que recebiam 1:200\$00 (um conto e duzentos mil réis)<sup>43</sup>; duas serventes (uma para cada escola), que recebiam 900\$00 (novecentos mil réis); o aluguel dos prédios, 3:600\$00 (três contos e seicentos mil réis) e os gastos com expediente, 1:800\$00 (um conto e oitocentos mil réis).<sup>44</sup>

Em 1911, por decisão do governador Luís Domingues, por meio do Decreto n.º 135, de 9 de novembro daquele ano, as escolas graduadas situadas na Rua do Sol e na Rua Grande passaram se chamar, respectivamente, Almir Nina e Almeida Oliveira, em homenagem a esses dois maranhenses, que se dedicaram à causa da educação. No decorrer das primeiras décadas do século XX, outros grupos escolares foram implantados na capital; no entanto, a existência desse modelo de instituição escolar sobreviveu com dificuldades durante a primeira década republicana.

O funcionamento dessas instituições na capital maranhense foi marcado pela instabilidade. Em 1907, o Decreto n.º 66, de 6 de maio daquele ano, determinava a reestruturação do 2.º grupo escolar que havia sido suprimido, contudo, sua existência ficou condicionada ao recebimento de auxílio por parte do município. Os problemas envolvendo a manutenção dos grupos escolares se agravaram e, em 1911, a *Pacotilha*, na edição de 29 de julho, anunciava a supressão de todos os grupos escolares da capital, que deveriam passar por uma reformulação, reaparecendo em 1912 apenas uma escola graduada de regime misto.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Essas secretárias também eram professoras e deveriam assumir a classe em caso de ausência ou atraso da professora titular.

<sup>44</sup> Lei n.º 393, de 28 de abril de 1905.

<sup>45</sup> Decreto n.º 140, de 3 de fevereiro de 1912.

A implantação dos grupos escolares em São Luís refletiu o movimento modernizador da educação que abrangeu praticamente todas as capitais brasileiras no início do século XX, as quais, influenciadas pelas ideias da chamada Pedagogia Moderna, lutaram pela implantação de escolas de ensino intuitivo, seriado e simultâneo. Porém, após o calor da inauguração das primeiras escolas, da Rua do Sol (Almir Nina) e da Rua Grande (Almeida Oliveira), problemas de ordem econômica, agravados no governo de Luís Domingues (1910-1914), fizeram que a educação na capital maranhense continuasse a acontecer primordialmente em escolas isoladas de um professor, exatamente como no século anterior.

Segundo Sousa (1998, p. 29), os republicanos muito se apropriaram das ideias que orientaram a formação dos grupos escolares para consolidar a distância que os separava dos tempos passados, numa tentativa de “fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária Escola de Primeiras Letras existente no Império”.

A configuração do ensino primário no Maranhão, no início do século XX, seguiu uma tendência que já vinha se estabelecendo desde as últimas décadas do século XIX. A educação brasileira, principalmente no que se refere ao ensino primário, buscou seu referencial em países mais desenvolvidos, considerados focos irradiadores de estudos científicos e pedagógicos, como Alemanha e Estados Unidos. Este último, em especial, desde o século XIX, serviu como modelo para aplicação de métodos pedagógicos inovadores e concepções que se enraizaram na cultura escolar brasileira.

Utilizando-se da noção de tecnologia<sup>46</sup>, segundo Foucault, Sousa (2005) mostra, como os reformadores da educação norte-americana desenvolveram, por intermédio do controle e da administração do conhecimento dos alunos e dos professores, uma série de tecnologias para a ordenação do sistema escolar, pautados na Pedagogia Moderna – mecanismos que foram importados pelos intelectuais brasileiros e aplicados pelas autoridades políticas, ao entrarem em contato com a experiência norte-americana no campo da educação.

A principal tecnologia de ordenação do sistema escolar idealizada pelos norte-americanos foi o ensino graduado, que implica na classificação dos alunos, o emprego do tempo e o ensino simultâneo. Ou seja, na escola graduada os alunos são divididos em

---

<sup>46</sup>A autora define como “um conjunto de meios organizados com vistas a regular a instituição educativa e aqueles que nela estão envolvidos” (SOUSA, 2005, p. 11).

classes de acordo com o seu nível de adiantamento e dentro das classes assistem às mesmas aulas, ao mesmo tempo. Nesse sentido, o termo *classe* marcou a passagem efetiva do ensino individual para o ensino simultâneo. Isso fica evidenciado no conceito de classe dado pela *Cyclopaedia of education: at dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents, and others* (1877): “um número de alunos ou estudantes em uma mesma escola ou colégio, com o mesmo grau e conhecimento, recebendo a mesma instrução e fazendo os mesmos estudos”. Assim, a classificação dos alunos era ressaltada como elemento básico do ensino graduado (SOUSA, 2005, p. 14). De acordo com Portocarrero (2004, p. 4),

A série reparte os indivíduos na ordem escolar, criando uma hierarquia entre as classes nas salas de aula, no recreio, nas tarefas, nas disciplinas, nas idades. A organização de um espaço celular serial, afirma Foucault, funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de um grande número de alunos, através da classificação de cada um, que individualiza o conjunto homogêneo de alunos. Na modernidade, o espaço celular resolve, na prática, o problema da falta de controle do conjunto de alunos que ficavam às soltas, enquanto uma lição individual estava sendo ministrada. A série permite a repartição dos indivíduos na ordem escolar, hierarquizando-os em classes em que o trabalho simultâneo é realizado por todos que a ela pertencem, ordenando e especificando as multiplicidades.

O ensino intuitivo foi outra ferramenta importante para o projeto de civilidade da sociedade no início do século XX. Aliando observação e trabalho, a escola preparava as crianças para a sociedade industrial por meio da realização de atividades concretas similares às que viriam a exercer na vida adulta como reprodução de formas geométricas do cotidiano das crianças. Por intermédio do exercício da percepção, análise, abstração, comparação, generalização e síntese, o método intuitivo conduzia ao trabalho através do raciocínio.

Godóis (1911, p. 1907) deixa claro que o papel da Escola-Modelo era a “o preparo da criança para a sociedade” e confirma esse pensamento mediante a constituição do programa da Escola-Modelo, que, em linhas gerais, era o mesmo da maioria das escolas primárias da capital maranhense: “Uma leitura, por mais rápida, do programma da nossa Escola Modelo põe em evidencia o quanto ella se acha de accôrdo com o ideal moderno de esclarecer-se o espirito do alumno, dotando-o de uma certa soma de noções applicaveis às differentes profissões” (GODÓIS, 1911, p. 116). O método intuitivo foi, portanto, parte de um projeto de modernidade e trouxe uma concepção utilitária da ciência.

O pensamento esboçado por políticos e intelectuais, como Benedito Leite e

Barbosa de Godóis, de que a construção do grande edifício da nação deveria começar pelo alicerce, conferiu à escola pública primária a responsabilidade pelo entalhamento das pedras. Através de regulamentos minuciosos, novos métodos de ensino e a ação do poder disciplinar, professores e alunos foram, preparados para ingressar na lógica de funcionamento da escola primária republicana.

### **3 A QUESTÃO DE LIVROS DA ESCOLA-MODELO BENEDITO LEITE: O PERIGO DE NEGLIGENCIAR O DETALHE**

Neste capítulo abordamos um caso específico de poder disciplinar na educação maranhense, que se tornou público por meio do jornal *Diário do Maranhão* em 1911. Trata-se da polêmica que ficou conhecida como *A questão de livros da Escola-Modelo*, protagonizada por Antônio Lobo e Barbosa de Godóis.

A rejeição da cartilha *Escrepta rudimentar* (1908) por parte da Inspeção Geral da Instrução Pública, cargo ocupado por Antônio Lobo, em 1911, gerou intenso debate entre duas autoridades locais ligadas à educação, o inspetor já citado, e Barbosa de Godóis, que exercia o cargo de diretor das escolas Normal e Escola-Modelo Benedito Leite.

Nessa polêmica, o debate gira em torno da suposta inadequação da cartilha aos preceitos do método analítico, prescrito pelo programa da Escola-Modelo para a iniciação à leitura dos alunos do 1.º ano daquela escola. De um lado, temos o inspetor, que desqualifica a cartilha, e, do outro, o seu autor, que a defende.

Além da questão metodológica abordada pelos polemistas, o que as fontes nos revelam é uma intensa relação de forças caracterizada pelo que Foucault (1987b, p. 120) denomina “disciplina do minúsculo”. Segundo este autor, o poder disciplinar atua por meio de processos muitas vezes mínimos: “Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção à minúcias [...] A disciplina é uma anatomia política do detalhe”.

A minúcia dos regulamentos e o olhar esmiuçante da inspeção levaram Antônio Lobo a questionar a coerência do livro de Godóis com o método analítico de leitura. Por meio de um levantamento detalhado dos aspectos da cartilha, o inspetor lançou os pontos que conduziram a polêmica. Durante cerca de três meses, esses dois polemistas debateram cada um desses pontos da cartilha com uma riqueza de detalhes que, apesar de não mais ser possível encontrar nenhum exemplar desse livro didático, podemos assim mesmo traçar um perfil desse material.

### 3.1 “A VERDADEIRA ESSÊNCIA DO MÉTODO ANALÍTICO”

No início do ano de 1911, a capital maranhense estava dividida de forma acirrada entre dois partidos políticos – o Partido Republicano, liderado por Benedito Leite, e o Partido Republicano Federalista, liderado por Costa Rodrigues – e vivia uma falsa sensação de tranquilidade com a ascensão de Luís Domingues, *o candidato da conciliação*, ao governo do Estado em 1910, fruto de arranjos políticos após um período em que o ápice da disputa entre os dois partidos levou o Estado a ter dois governadores, situação que quase resultou em uma guerra civil.<sup>47</sup>

Comentando sobre essa conjuntura, Fernandes (2003, p. 66) destaca que “[O] vigésimo primeiro ano da República encontrou o Maranhão debaixo de um espesso nevoeiro”. Só não seria mais desastroso por causa da interferência do senador Urbano Santos, que conduziu a situação ao acomodamento entre os partidos com a eleição de Luís Domingues. O período, conhecido como “paz e amor”, foi marcado pelo entrelaçamento dos partidos oponentes, que passaram a oferecer, inicialmente, apoio incondicional ao novo governante. Daí se explica o fato de Luís Domingues, na fase inicial de seu governo, não sofrer com a força da oposição, fato perceptível nos principais jornais da época.

---

<sup>47</sup> Sobre a dualidade de governos ver Lima (2010); Fernandes (2003).

Considerado um “[E]spírito lúcido, de amplo descortino” (FERNANDES, 2003, p. 67), Luís Domingues procurou cercar-se dos homens considerados competentes nas mais diversas áreas da administração pública. No campo da educação, manteve Barbosa de Godóis na direção das escolas Normal e Modelo, onde já contribuía desde 1900 – quando Benedito Leite reformou a educação primária do Estado – e para a Inspeção da Instrução Pública nomeou Antônio Lobo – conhecido naquela época pela administração da Biblioteca Pública do Estado, na qual tentou implantar modernos conceitos de Biblioteconomia – e que também assumiu a direção do Liceu Maranhense.

No mês de janeiro daquele ano, os funcionários públicos responsáveis pela instrução no Estado começavam a tomar as primeiras providências para a organização do ano letivo. O governador, sob indicação do Inspetor Geral da Instrução Pública, fez nomeações de professores para escolas primárias do interior e da capital. O inspetor da Instrução Pública tratou de reunir os professores primários das escolas estaduais e dos grupos escolares da cidade para discutir medidas de caráter didático, como a adoção de livros para o ensino primário e fixar a data da reabertura das aulas (DIÁRIO DO MARANHÃO, 28 jan. 1911). Na direção do Liceu Maranhense, Antônio Lobo também providenciou, por meio de concurso público, o provimento de professores para as disciplinas, além dos exames de admissão para o curso.

Nas escolas Normal e Modelo, os alunos também começavam a ser chamados para os exames de admissão, e o Diretor providenciou que fossem feitos serviços de reparos nas duas escolas, além de pintura, lavagem das salas e arrumação do mobiliário. No entanto, as aulas das escolas públicas da capital, previstas para o mês de março, só começaram efetivamente em abril e sucessivamente reabriam suas aulas o Liceu Maranhense, os grupos escolares, a Escola Normal e a Escola Modelo.

Um pouco antes, ainda no mês de fevereiro, Antônio Lobo, em cumprimento de suas funções de Inspetor Geral da Instrução Pública, baixou uma portaria em que ordenava os livros didáticos a serem utilizados no 1.º ano da Escola Modelo Benedito Leite, determinando a adoção da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, para a iniciação à leitura (DIÁRIO OFICIAL, 05 fev. 1911). No mês de março, nova portaria foi baixada determinando os livros a serem utilizados nas séries seguintes do curso primário. Os livros escolhidos foram: 2.º ano – 1.º e 2.º livros de leitura de João Köpke; 3.º ano – 3.º livro de leitura, de João Köpke, e 3.º livro de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade; 4.º ano – 4.º livro de leitura de Felisberto Carvalho e 4.º de João Köpke; 5.º ano – Florilégio Contemporâneo de João Köpke e História da América (resumo) de

Rocha Pombo; 6.º ano – Antologia nacional, de F. Barreto e Carlos Laet (DIÁRIO DO MARANHÃO, 17 abr. 1911).

Juntamente com esse documento, um outro, também da autoria do Inspetor da Instrução Pública, destinado ao diretor da Escola-Modelo, revelava a rejeição de dois livros didáticos indicados pelo diretor daquela escola para a utilização no 1.º e no 6.º ano. Eis os termos do ofício:

Inspetoria Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão – S. Luiz, 10 de abril de 1911.

Comunico-vos que, por ato de hoje, resolveu esta Inspetoria adotar, para as aulas dessa Escola e do respectivo curso anexo, durante o presente ano letivo, os compendios que, para tal fim lhe indicastes, por ofício de 15 de janeiro ultimo, exceção feita dos *Escrepta rudimentar e História do Maranhão*, e isto porque, á mesma Inspetoria, tais compendios se afiguram como inteiramente inapropriados ao uso da Escola que dirigis, o primeiro por adotar, para o inicio do estudo da lingua materna, processo oposto ao indicado pelo programa da citada Escola e o segundo, por ser um livro destinado, – já pela materia que encerra, já pelo seu processo de exposição – não a crianças de uma escola primaria, e sim a alunos de um curso muito mais graduado.

Cabe-vos, todavia, como sabeis, desta decizão da Inspetoria Geral da Instrução Publica, recurso para o Governo do Estado, cazo com ella não vos conformeis. – Saúdo-vos. – Antônio Lobo (DIÁRIO DO MARANHÃO, 17 abr. 1911).

Os dois livros recusados por Antônio Lobo eram da autoria de Barbosa de Godóis, diretor da Escola-Modelo. Este último, não satisfeito com a decisão do Inspetor da Instrução, utilizando-se do recurso que lhe cabia, oficiou ao governador Luís Domingues para que dirimisse a questão. No documento enviado ao governador, no mesmo dia em que recebeu a comunicação da rejeição dos livros, Barbosa de Godóis refutava as afirmações do Inspetor da Instrução Pública a respeito dos livros de sua autoria.

Parecem-me inconsistentes ambos esses fundamentos: o primeiro, relativo ao processo adoptado na “*Escrepta rudimentar*”, porque, como nelle se verifica e se lê na sua introducção, foi observado nesse livro o systema analitico que é exactamente o determinado pelo programa official, que manda partir-se da sentença para a palavra e desta para a syllaba e letra; o segundo, porque, como expliquei em officio á mesma Inspetoria, é a obra “*História do Maranhão*” um subsidio, um ponto de apoio, o único que podem ter facilmente os alunos do 6º anno da Escola Modelo para recordar os actos explicados pela sua professora, no decorrer das lições (DIÁRIO DO MARANHÃO, 19 abr. 1911).

Além de não concordar com a decisão da Inspetoria, Barbosa de Godóis comunicou ao governador, em ofício de 18 de abril de 1911, que, enquanto a questão não fosse resolvida, continuaria a utilizar os dois livros de sua autoria. Antes de tomar qualquer posicionamento sobre a questão, o governador decidiu ouvir o Inspetor da Instrução Pública e lhe pediu que fizesse uma exposição dos motivos que o levaram a rejeitar os livros indicados pelo Diretor da Escola-Modelo. Antônio Lobo respondeu à solicitação do governador por meio de um longo parecer, datado de 17 de abril de 1911, no qual explanou ponto a ponto todas as incoerências que, segundo ele, impediam que os livros fossem aceitos pela Inspetoria para a instrução primária no Estado.

O parecer escrito pelo Inspetor veio a público em 22 de abril de 1911, nas páginas do *Diário do Maranhão*, jornal no qual Antônio Lobo colaborava, trazendo à tona um embaraço que, anteriormente, estava a se desenrolar na discricção da troca de ofícios entre os dois funcionários públicos. A divulgação do parecer foi o início de uma longa e acirrada competição – entre Antônio Lobo, no exercício da função de Inspetor Geral da Instrução Pública, e Barbosa de Godóis, o diretor das Escolas Normal e Modelo – pela última palavra em conceitos pedagógicos, nas páginas daquele jornal diário, que foi o veículo de exposição do pensamento desses dois intelectuais.

Dado o extenso conteúdo do Parecer, ele foi divulgado em dias consecutivos, de 22 a 28 de abril daquele ano. A exposição secciona o texto, dedicando-se, primeiramente, à explanação de motivos sobre *Escripta rudimentar*, que é o livro em torno do qual gira praticamente toda a polêmica. Num segundo momento, de forma mais sucinta, o inspetor dedica-se a falar sobre a *História do Maranhão*. Por conta da extensão da polêmica, e pela pertinência do debate com as questões centrais desta pesquisa, decidimos abordar, neste trabalho, somente a discussão sobre a cartilha *Escripta rudimentar*.

*Escripta rudimentar* era uma cartilha destinada *exclusivamente* ao ensino da escrita, como o próprio título aponta e como o autor afirmava na introdução no livro (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911). Havia alguns anos, desde a sua publicação em 1904, era utilizada nas escolas primárias; no entanto, em 1911, o seu autor e diretor da Escola-Modelo resolveu indicá-la também para a iniciação à leitura. O ensino da leitura, concomitante à escrita e a utilização de um mesmo livro para essas duas atividades era uma prática usual nas escolas primárias no início do século XX. Todavia, ao analisar as características da *Escreta rudimentar*, o inspetor concluiu que a

cartilha do professor Godóis não correspondia às exigências de um livro para o fim destinado. Desse modo, afirmou no Parecer que

“[G]rande, portanto, foi a surpresa desta Inspeção, quando recebeu, do Diretor da Escola Modelo Benedito Leite, a proposta de adoção desse livro, que ele próprio reconheceu e proclamara como *exclusivamente* destinado ao ensino da escrita, para o início do estudo da leitura.

[...] [O] mesmo bacharel autor e diretor, mudando de opinião e caminhando assim de encontro ao que elle proprio formulara [...] resolvera afinal [...] [aplicar] ao ensino da leitura o compendio que, exclusivamente para a escrita, compuzera. (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911).

Além desse aspecto observado no título e na introdução do livro, outros afiguravam ainda mais importantes para a rejeição da cartilha. O primeiro deles, segundo o inspetor, era o fato de a cartilha não observar as advertências prescritas pelo Programa da Escola-Modelo, elaborado por João Köpke, que mandava observar o método analítico na iniciação à leitura, apesar de Barbosa de Godóis afirmar na introdução do livro que fora “observado o systema analytico, que é exactamente o determinado pelo programma official e que manda partir se da sentença para a palavra e desta para a sillaba e letra” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911).

Para Antônio Lobo, o método analítico não consistia nessa simples interpretação. Para levar a uma *leitura inteligente*, proposta pelo método, em contraposição à *leitura mecânica* dos métodos considerados ultrapassados, outros aspectos deveriam ser levados em consideração. Para o inspetor, um aspecto de grande relevância dizia respeito à escolha das frases utilizadas no livro, que deveria ser feita de maneira criteriosa, respeitando as fases das crianças e a capacidade de assimilação em cada uma dessas fases. Portanto, requisitos como *clareza* e *atração* seriam fundamentais na elaboração de sentenças para uma cartilha analítica,

[P]orque só diante daquilo que se compreende é que se goza, porque só por aquilo que se entende é que se poderá tomar interesse. Temos, pois, que as sentenças escolhidas para ensinar a leitura às crianças, pelo processo analítico, deverão traduzir idéas e fatos que lhes sejam familiares e que lhes atraiam a atenção, pelo estimulador interesse que nos seus espiritos, possam, com segurança, despertar. E eis ai o motivo por que proprio Programa da Escola Modelo Benedito Leite prescreve terminantemente que ás professoras da Lingua Materna, no 1º ano que “tirem os elementos para os seus exercicios do meio escolar ou do dos alunos”. (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911).

Outro aspecto que, segundo o inspetor, deveria ser contemplado na aplicação do método analítico para a iniciação à leitura, era a formação do caráter das crianças por

meio da *educação moralizante*. Portanto, as frases escolhidas, além de serem de fácil compreensão para os alunos, deveriam encerrar lições de respeito e obediência, em uma frase, “dezejar e amar o que é belo e bom” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911). Na exposição desse quesito, Antônio Lobo utilizou alguns autores americanos e franceses que escreveram sobre a educação moralizante, entre eles, Sarah Arnold (Guia dos Mestres, p.136 apud PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911). Ao referir-se ao ensino da leitura, esta autora afirmava que a faculdade da leitura “deve ser uma senda que o conduza a campos saudáveis e pinturescos e não a pantanos aridos e infectos”. Asseverava ainda que seria melhor à criança nunca aprender a ler do que adquirir ideias e sentimentos rasteiros por meio da leitura.

Utilizando as palavras de James Baldwin em *School reading by grades* (apud PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911), Antônio Lobo observou que “no preparo das suas lições, cuidem [os professores] de cultivar, no espirito dos seus alunos, o amor do belo e do bom, e que lhes conduzam a imaginação para a contemplação de coisas agradáveis [...]”. Mais adiante, utilizou outra citação, desta vez, do pedagogo francês France Scaglione, em *Elementi di Pedagogia per le Scuole Normale e per i Maestri* (apud PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911), à p.186: “a leitura é o primeiro instrumento de educação moral na escola, pelos exemplos de virtude que oferece [...] portanto, todos os seus exercicios devem fornecer ensejo para pensar e refletir sobre todos os nossos deveres moraes”. O inspetor faz essas observações convencido de que “a escola primaria se deve cada vez mais transformar num factor poderoso de cultura moral continuando e amparando o trabalho do lar, na formação do carater das crianças” (in PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 de abril de 1911).

Ligado aos aspectos referentes à escolha das frases, um terceiro quesito, apontado por Antônio Lobo, dizia respeito à *absoluta correção das frases*, tornando-se inadmissível que um livro destinado à iniciação da leitura contivesse erros gramaticais ou ortográficos. A essa questão, aparentemente óbvia, Antônio Lobo buscou ainda fundamentação em C. Long, que, na introdução do seu *New Language exercises* (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911), escreveu: “[D]e modo algum deveremos aceitar exemplos de sintaxe incorreta, porque, a todo o transe, deveremos igualmente evitar que os alunos aprendam de vista ou de audição, as formas incorretas da expressão do pensamento falado ou escrito”.

O último aspecto, considerado importante por Antônio Lobo, para a aplicação do método analítico no ensino da leitura, dizia respeito à necessidade de materialização

das ideias existentes nas frases pela apresentação de imagens que facilitassem a compreensão da ideia central exposta. Já era comum naquela época a utilização de gravuras na ilustração de livros didáticos, principalmente os de leitura, sendo esta uma preocupação comensal dos autores na elaboração de seus trabalhos. Essa posição é atestada pelo inspetor no Parecer enviado ao Governador:

É questão ventilada e resolvida por todos os técnicos da pedagogia infantil, que um livro destinado ao ensino da leitura, pelo processo analítico, deverá ser acompanhado de imagens representativas de objetos concretos, nas suas sentenças referidas. Facilmente se apreenderá a razão de ser de semelhante exigência, considerando que o escopo essencial desse método é ir gradativamente conduzindo os alunos à aquisição da faculdade de ler, pela exibição sucessiva da forma gráfica de coisas, cuja imagem mental e representação fonética foram previamente ministradas. E porque nem sempre terá o professor, ao seu alcance, exemplares reais dos objetos enunciados nas sentenças do compêndio que utiliza, é que este último deverá, constantemente preencher semelhante lacuna pela exibição das gravuras representativas desses mesmos objetos.

[...] [N]ão será possível, talvez, nos dias que correm – nem mesmo no Brasil, que se me afigura ser, de entre os países, na posse mais ou menos integral da civilização contemporânea, o mais atrasado de todos, em matéria de ensino primário encontrar *um unico* compêndio de leitura analítica, digno desse nome, desamparado das competentes gravuras reprodutoras dos objetos e cenas descritos ou exibidos nas sentenças que o compõem. (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911).

Das observações feitas por Antônio Lobo, depreende-se que, para ele, a aplicação do método analítico no ensino da leitura não estava restrita à regressão da sentença para os diversos elementos que compõem gradativamente a frase até chegar à irreduzibilidade da letra. Aspectos como *clareza e atração, educação moral, correta composição ortográfica e gramatical* e a *ilustração dos textos* por meio de gravuras, eram fatores que deveriam ser observados por uma cartilha regida pelo método analítico.

Orientado por essas noções, que Antônio Lobo acredita serem “a verdadeira essência do método analítico” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911), passa, então, o inspetor da Instrução Pública, ao cotejo da cartilha *Escrepta rudimentar* com as prescrições metodológicas reguladoras do ensino da língua materna impostas pelo Programa Geral do curso da Escola-Modelo Benedito Leite.

a) *clareza e atração*

As frases utilizadas na cartilha *Escripta Rudimentar* foram energeticamente reprovadas pelo inspetor. Segundo ele, as sentenças enfeixadas na cartilha eram abstratas e metafóricas, fugindo à compreensão de crianças com faixa etária entre 6 e 10 anos – a média de idade dos alunos que frequentavam as aulas do 1.º ano da Escola-Modelo.

Antônio Lobo utilizou-se de algumas frases do livro para fundamentar suas afirmações, entre elas: “O firmamento parece, á noite, um crivo, por onde passam fios de prata que relusem e lá das alturas illuminam o mundo”.

Qual será a creança de seis ou mesmo de dez annos, [...] capaz de entender a metáfora nessa sentença utilizada: se nem mesmo adultos lograrão, com clareza, percebe-la, pois que não será para qualquer o descobrir que é que num firmamento estrelado, se poderá comparar com fios de prata, passando atravez dos orificios de um crivo (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911).

Outras como: “A clemência dos monarchas é muitas vezes um reclamo”, ou “O céu é um escrínio de beleza”, ou ainda “A viração aflu”, “A flecha corta o espaço”, “O floco de espuma alveja a praia”, e “O povo aflu ás festas de arraial”, levam Antônio Lobo a indagar: “Haverá quem possa, com consciencia e sinceridade, afirmar que seja essa uma linguagem adequada para falar a creanças de seis para dez annos de idade?” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911).

Além de concluir que as frases estão além da compreensão de crianças do 1.º ano do ensino primário, o Inspetor não acredita que elas possam despertar algum interesse nas crianças que estavam sendo alfabetizadas, pelo fato de, segundo ele, serem carentes de sentido, como nesta sequência por ele transcrita da cartilha: “O girau do peru é muito alto”, “Boabdil foi um sultão muito afamado”, “Devo o dote á fada vadia”, “O bojo do bote do tio de Beja”.

Para Antônio Lobo, a utilização dessas frases isoladas, e sem muito nexos com a realidade vivida pelas crianças, não despertariam o interesse pela leitura e só poderiam conduzir a uma aprendizagem mecânica, contrária à prescrição feita na introdução da cartilha, em que Godóis a classificava como uma cartilha pautada no método analítico, que priorizava um ensino inteligente.

## b) *Educação moral*

Para os defensores da educação moralizante, sob nenhuma razão os textos de um livro didático poderiam expressar ideias consideradas “grosseiras” ou “banais”. No entanto, na cartilha *Escrepta rudimentar*, o inspetor Antônio Lobo encontrou frases que, em sua opinião, não inspiravam “sentimentos elevados e nobres, capazes de conduzir ao amor do puro, do belo e do bom” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 25 abr. 1911).

Ao ler frases como “A gula é o pecado da tua avó”, Antônio Lobo questiona: “Será esse, por ventura, algum novo processo de ensinar às crianças o respeito devido aos avós?” Adiante, cita outro exemplo: “Isso não é bonito: os meninos acordados e papae dormindo. Fóra! Fóra!”. O inspetor comenta: “Que valor se pode atribuir á evocação de uma cena, em que meninos, embora por troça, vão o pae? (PARECER, **Diário do Maranhão**, 25 abr. 1911). Portanto, para Antônio Lobo, a cartilha era totalmente condenável também sob esse aspecto.

### c) *Correta composição ortográfica e gramatical*

No parecer apresentado ao governador, Antônio Lobo observou que um livro destinado ao ensino da leitura de qualquer natureza, seja ela elementar, corrente ou cursiva, as frases deveriam ser “vasadas em linguagem correta, escoimadas de vícios e falhas condenados pela gramática e pela estética” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 25 abr. 1911), como foi apresentado anteriormente.

Ao analisar a composição gramatical das frases elaboradas por Barbosa de Godóis na cartilha, além de erros gramaticais, Antônio Lobo apontou para o que ele considerava “um gravíssimo vício de linguagem”: a cacofania. O inspetor afirmou que “[R]ara será a sentença desse livro, em que tão feio vício se nos não revele em qualquer das suas modalidades, contribuindo, de modo lastimável, para a má educação do ouvido das crianças [...]” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 26 abr. 1911). Ele deu exemplos de frases condenáveis sob esse aspecto, recolhidas de diversas partes do livro, como: “Vi a uva e a viuva”; “Fuja e já...já fujo”; “A queda do coco foi no caco do coati”; “Eva vê a uva”; “A ave vê a Eva”; “Eva vê a ave”; “A ave voa”; “Lalá deve a Olavo a luva de Lívia e a fivela de Eva” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 26 abr. 1911).

Para Antônio Lobo, fica evidente o desvio da cartilha do método analítico, quando o autor, em detrimento do sentido das frases, deu atenção especial à repetição das sílabas de sons idênticos, conduzindo a um conhecimento mecânico das sílabas. Por conseguinte,

Pouco se lhe dá, ao autor dessas sentenças, que elas afirmem absurdos e incongruências, monstrosidades e aberrações [...] que traduzam idéas disparatadas, desconexas ou contraditórias, violando, assim, as leis mais elementares da sua associação nos espíritos infantis [...] O que ele quer a todo o transe, o que ele, a todo o transe colima e almeja, é que as crianças desde a primeira lição, aprendam logo a conhecer o maior numero possível de conjuntos silabicos [...]. (PARECER, **Diário do Maranhão**, 26 abr. 1911).

Lobo afirma, ainda, ser inútil a recomendação do autor na cartilha para que as professoras chamassem a atenção dos alunos para o sentido de cada frase. Para Antônio Lobo, seria impossível pôr em prática tal recomendação, uma vez que, conforme havia observado em outro tópico, as frases elaboradas por Barbosa de Godóis não eram capazes de atrair a atenção dos alunos, logo tornaria ainda mais complexo o trabalho de compreensão das mesmas.

#### d) *Ilustração dos Textos*

Amparado nas noções do ensino intuitivo em vigor naquela época, o inspetor declara:

A primeira impressão, [...] que recebe o conhecedor do processo analítico da leitura [ao folhear] o livro *Escrepta rudimentar* é profundamente desagradável, onde o aspecto material daquelas paginas cuja alvura apenas se nos depara maculado pelo fechado negrume antiestético dos enormes caracteres tipograficos em que vêm impressas as suas sentenças (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911).

Assim referiu-se Antônio Lobo à ausência de imagens, de qualquer espécie, na cartilha do professor Godóis. Para o inspetor, isso dificultava muito a compreensão das frases, que, por si só, já eram de elevada complexidade para a compreensão das crianças do 1.º ano do ensino primário. Nem mesmo o esforço das professoras em utilizar cartões ilustrados, murais ou exemplares reais dos objetos contidos nas frases, poderia suprir essa deficiência, e o inspetor explica o porquê dessa impossibilidade:

Teria, por exemplo, a professora de ter, ao alcance do seu uso, ou um exemplar real ou a reprodução, pela gravura, dos seguintes objetos, colhidos, ao acaso, nas paginas da *Escrepta rudimentar* : Um *tufo* [...]; um *bode* com a sua respectiva baba; Uma *falua* e um *bote*; Um *caco de coati*; Uma *galeota*; Uma *caravela*; Um *açude*; Um *jogo de solo*; Um *caetití*; Um *moxo*; etc, etc, tudo isto para, de antemão, dar aos seus alumnos, pela imagem real e pela sua forma fonica, o conhecimento de taes objetos, incluidos nestas frases: *Totó teve o tufo*; *O bode baba, vê a baba do bode*; *A queda do coco foi no caco do quati*; *A falua de Olivia vale o bote de Odila*; *A galeota de Fabio*; *A*

*caravella de Renato; O açude é do avô Bibé; O solo é o jogo de papae; O caetitú é feio e o moxo não o é menos; etc., etc.* (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911).

Reprovada sob todos os aspectos analisados, para o inspetor, a cartilha *Escrita rudimentar* só poderia ser aceita, para iniciação à leitura no 1.º ano do ensino primário na Escola-Modelo Benedito Leite, em flagrante desobediência às determinações do Programa elaborado para aquela escola pelo pedagogo João Köpke, defensor do método analítico.

Além de todas as observações feitas, o inspetor apontou a primeira lição da cartilha como o argumento mais contundente para a sua rejeição. Segundo Antônio Lobo, a primeira lição da *Escrepta Rudimentar* dedicava-se ao ensino das letras do alfabeto de forma isolada, consideradas na forma manuscrita e de impressão, lógica que invertia o processo analítico, que determinava que o ensino devia “partir do que é geral para o particular”, logo deveria começar das sentenças, passando para as palavras, sílabas e, por fim, as letras. Antônio Lobo afirmou que a cartilha começava de onde deveria terminar, assemelhando-se muito mais ao método de marcha sintética, que vai “da parte para o todo”, ou seja, das letras para as sílabas, palavras e sentenças, com base na memorização e na repetição, considerado retrógrado no início do século XX e que desde meados do século XIX vinha perdendo espaço para o método analítico.

Apesar de sua utilização havia alguns anos na Escola-Modelo, a *Escrepta rudimentar* parece nunca ter sido adotada oficialmente, como planejava seu autor naquele ano de 1911, ao indicá-la para a adoção. Essa é a dedução da leitura do ofício n.º 13, de 24 de janeiro de 1911 (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911), em que Barbosa de Godóis deu algumas explicações solicitadas pelo inspetor a respeito da cartilha:

O livro *Escrepta rudimentar*, unico que existe com este titulo e indicado para o ensino no primeiro ano do curso desta Escola é de minha autoria e seguido ha anos neste estabelecimento mediante previa experiencia pelos professores dessa classe que lhe reconheceram maior facilidade do *que no então adoptado* na aprendizagem da *escrepta* pelos seus alumnos. (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911) (itálicos nossos).

Esse texto deixa claro que, havia alguns anos, a cartilha do professor Godóis vinha sendo utilizada no ensino da escrita, em detrimento de outro livro que fora oficialmente adotado, pelo fato de ser considerada mais adequada para aquela função, segundo o diretor da Escola-Modelo. Esse desvio do Programa se explica pelo fato de,

durante muitos anos, o diretor da Escola-Modelo ser o responsável pela inspeção dessa escola, fato que mudou com a reformulação da Inspeção da Instrução Pública ocorrida em 1910, quando Antônio Lobo assumiu essa função.

Antônio Lobo finalizou suas observações sobre a cartilha, afirmando que o diretor da Escola-Modelo errou ao utilizar um livro que caminhava em direção diversa à norma prescrita no Programa da Escola-Modelo e que, além disso, a cartilha mascarava uma “bolorenta, imprestável e antiquilha pedagogia” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 28 abr. 1911), portanto, enquanto vigorasse aquele programa, o livro não deveria ser aceito. Ao finalizar suas considerações a respeito da *Escrepta Rudimentar*, o inspetor da Instrução passa para a análise do livro *História do Maranhão*, também reprovado para a utilização no 6.º ano, na disciplina que levava o mesmo nome do título do livro.

A publicação do Parecer supraexposto foi o estopim do desarranjo entre os dois funcionários públicos e foi o motivo para que Barbosa de Godóis viesse à imprensa fazer a defesa de seus livros e, conseqüentemente, de sua reputação como pedagogo – posta em dúvida pelos argumentos e questionamentos do Inspetor no documento dirigido ao governador e posteriormente publicado no jornal *Diário do Maranhão*. A partir de então, a polêmica a respeito dos livros da Escola-Modelo passou a desenrolar-se na imprensa, concentrada no *Diário do Maranhão*, que cedeu espaço para que os dois polemistas discutissem a questão por meio de artigos publicados na íntegra.

### 3.2 “DO GERAL PARA O PARTICULAR”: CRITÉRIOS PARA A LEITURA INTELIGENTE

Rejeitando uma concepção de poder inspirada pelo modelo econômico, Foucault (1979) mostra que o poder não é algo que uma pessoa pode deter, como uma propriedade, e sim algo que se exerce. Desta forma, ele está disseminado por toda a estrutura social. Na polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, entendemos que o poder exercido por eles não se origina apenas nos cargos públicos que ocupavam, mas principalmente na detenção de um saber, ou seja, um saber que confere um poder.

Portanto, o que está em questão não é o poder exercido por Antônio Lobo sobre Barbosa de Godóis, por ser seu superior hierárquico, e, muito menos, uma possível resistência por parte do subordinado. Aqui, a análise se fundamenta na noção

de “relações de poder”, uma vez que, segundo Foucault, a resistência não é destituída de poder, mas ocorre dentro de sua própria teia.

No conjunto de sua obra relativa ao poder, Foucault afirma que há uma relação íntima entre *discurso* e *poder*; nesse sentido, o discurso não seria apenas um instrumento de comunicação transparente e neutro, ou a tradução de uma luta travada dentro de um sistema de dominação, mas seria ele próprio o objeto de desejo, aquilo pelo qual se luta. Nesse contexto, do discurso como poder, do qual o indivíduo deseja apoderar-se, a vontade de saber, que é a busca pela verdade – fruto da Revolução Industrial e do pensamento iluminista – criou a oposição entre o discurso considerado falso e o discurso considerado verdadeiro.

Entendendo que o saber considerado verdadeiro apoia-se em uma base institucional, percebemos que a polêmica travada entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, que representavam diferentes instâncias institucionais da Educação no Estado, era uma disputa por poder, uma vez que a posse do discurso legítimo ou verdadeiro, pela perspectiva foucaultiana, é poder. No caso da educação, o suporte institucional por trás do discurso é que determina o modo como o saber é aplicado em uma sociedade; por isso, Foucault (1996, p. 44) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

A polêmica entre o Diretor da Escola-Modelo e o Inspetor da Instrução Pública tomou notoriedade e o Diário do Maranhão passou a publicar todos os artigos em primeira página. Um indício de que a questão realmente despertou o interesse dos leitores do jornal e virou comentário na cidade, é que os redatores do *Diário do Maranhão* começaram a anunciar com antecedência os dias em que seriam publicadas as sequências de artigos de cada um dos polemistas, provavelmente para atrair a atenção do público leitor e garantir as vendas.

A polêmica foi conduzida de forma que cada um dos envolvidos só começava a fazer sua contestação ou tréplica após a publicação da sequência de artigos do outro, que durava cerca de quinze dias. Após a publicação do Parecer, Antônio Lobo e Barbosa de Godóis publicaram duas sequências de artigos cada um; por esta razão, a polêmica se arrastou no jornal por aproximadamente três meses – de maio a julho – e seus desdobramentos foram comentados em outros jornais até o final do ano de 1911<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Encontramos referências à polêmica no *Correio da Tarde* e na *Pacotilha*, em 1911.

A síntese dos pontos questionados pelo Inspetor da Instrução levanta sérias dúvidas a respeito da prática metodológica empregada pelo professor Godóis na cartilha *Escripta rudimentar*. No entanto, as acusações e argumentações do professor Antônio Lobo não são suficientes para se chegar a uma conclusão, tendo em vista que este representa o outro lado interessado em convencer os leitores, da polêmica, de que seu raciocínio é verdadeiro.

Somente o confronto da cartilha com os princípios do método intuitivo e do método analítico pode fornecer subsídios para uma conclusão a respeito. Para a comparação entre a cartilha *Escripta rudimentar* e os princípios do método intuitivo, escolhemos o trabalho de Norman Allison Calkins<sup>49</sup>, *Primeiras lições de coisas*, edição de 1886 e tradução de Rui Barbosa, que foi a obra mais utilizada para a aplicação desse método desde o século XIX e que traz uma proposta de efetivação do ensino intuitivo, demarcando seu referencial teórico e o processo de transposição didática. Para a comparação com o método analítico, escolhemos a conferência *Leitura analítica*

---

<sup>49</sup> Norman Allison Calkins foi um professor norte-americano com vasta experiência no campo do ensino elementar. Iniciou sua carreira no magistério primário em 1840, em Castile, New York, e, entre os anos de 1862 e 1895, foi assistente superintendente das escolas primárias da cidade de New York e também atuou como professor dos princípios e métodos de educação nas classes de sábado da New York Normal School (1864-1882). Entre as atividades que exerceu, ficou marcada a sua atuação na National Education Association como presidente do departamento de superintendentes escolares, tesoureiro (1873), presidente (1886) e diretor da mesa curadora (1886-95) (SOUSA, 2005). Em 1861, Calkins publicou o manual *Primary object lessons*, que, no Brasil, foi divulgado através da tradução de Rui Barbosa, publicada em 1886. Antes disso, as Lições de coisas haviam sido introduzidas por Rui Barbosa no complemento do Relatório de Instrução Pública sobre o Ensino Elementar do Ministro Manoel Pinto de Sousa Dantas, entre 1881 e 1883 (BENCOSTTA, 2005). O trabalho tinha como objetivo orientar professores primários na utilização do método intuitivo. Esse trabalho tornou-se muito popular e foi traduzido em outras línguas, entre elas, espanhol e japonês, sendo uma referência obrigatória para os que estudam o método intuitivo (SOUSA, 2005).

(1896), de João Kopke<sup>50</sup>, considerado uma autoridade no assunto e autor do programa da Escola-Modelo Benedito Leite em 1900.

### 3.2.1 Método e Processo

Godóis iniciou sua defesa contestando a opinião de Antônio Lobo de que o método analítico envolvesse questões como seleção das sentenças, cultivo da cultura moral do aluno por meio do livro e a correção da forma, como elementos substanciais daquele método. Assim, iniciou seus artigos apontando o que, na sua concepção, seriam três equívocos de Antônio Lobo em sua análise sobre a *Escripta rudimentar*.

Barbosa de Godóis afirmou que o inspetor empregou conceitos de maneira inadequada; mostrou o que, na sua visão, seria o primeiro “equívoco” de Antônio Lobo: “Confunde, ao que parece, o methodo em logica com o methodo em didactica, quando são elles diversissimos em seus intuitos” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911).

“Método em lógica”, segundo o pensamento de Godois, refere-se à pesquisa científica, que tem como princípio o descobrimento e a “demonstração da verdade”; já o “método em didática” refere-se à aplicação no ensino dessa “verdade”, conhecida e demonstrada. Para confirmar a distinção entre esses dois conceitos, Godóis amparou-se em Saverio de Dominices, em *Linee de Pegagogia elementare*, t. 2º à página 89 (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911), quando afirmou: “Estamos ainda n’uma ordem de cousas ligadas entre si, como tudo no homem se liga, mas não n’uma

---

<sup>50</sup> João Köpke (1857-1926) foi um republicano ativo que defendia a reforma social através da educação. Para tanto, apropriou-se dos referenciais norte-americanos na difusão do método analítico pautado num ensino intuitivo – científico, racional, misto, leigo e seriado. Panizzolo (2006), afirma que Köpke foi uma figura-chave para a evolução dos conceitos educacionais na capital paulista na transição do Império para a República. Apesar de boa parte de sua trajetória no campo educacional ter sido na capital paulista, Köpke era fluminense, natural de Petrópolis, Rio de Janeiro. Em 1878, Köpke abandona definitivamente sua carreira de bacharel em Direito e passa a atuar decididamente no magistério. Além de lecionar em colégios como o Colégio Culto à Ciência e Colégio Florence, em Campinas, posteriormente, já na capital do Estado de São Paulo, fundou, juntamente com Silva Jardim, a Escola Primária Neutralidade, organizada segundo as exigências do ensino intuitivo e concreto (RIBEIRO, 2005). Ribeiro (2005) nos informa que, em aproximadamente 50 anos de dedicação ao magistério, Köpke foi diretor de colégio e professor de várias matérias, principalmente no ensino primário; escreveu cartilhas e livros de leitura, artigos em revistas e jornais, traduziu textos pedagógicos e histórias infantis. Foi conferencista, polemista e jornalista. Em sua bibliografia, encontramos a cartilha *Methodo racional e rápido para aprender a ler sem soletrar*, baseada no método de silabação que ele abandonaria posteriormente pelo método analítico. *Primeiro livro de leituras moraes e instructivas para uso nas escolas primarias*, *O livro infantil e A grande pátria*, são outras referências suas.

ordem de cousas em que a didactica possa ser deduzida da logica e os methodos didacticos dos methodos logicos”.

Com essa citação Godóis intentou mostrar que aquilo que Lobo considerou como elementos constituintes do método analítico, na verdade, eram os métodos didáticos de aplicação. Com essas observações, o diretor da Escola Modelo passou a apresentar o segundo “equivoco” do inspetor da Instrução Pública: “[...] a deploravel identificação que fez entre processo e methodo” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911).

Segundo Godóis, no Parecer, ao confundir um método científico com a sua exposição didática, o inspetor teria confundido método e processo que, na sua visão, também eram coisas muito diversas. Para fundamentar seu pensamento, recorreu a Compayré em *Cours de Pédagogie théorique et pratique*, à p. 257 (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911), quando aquele autor afirmou que “os methodos são a reunião de *principios* que presidem ao ensino, que lhe assignalão o escopo, regulam a ordem e determinam a marcha, ao passo que os processos se referem aos *meios* particulares empregados na applicação dos methodos”, e exemplifica: “expor, didacticamente, os factos da historia é um methodo; exigir que os alumnos os escrevam será um processo” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911).

O terceiro “equivoco”, apontado pelo diretor da Escola-Modelo, referia-se a uma frase do inspetor no Parecer, a respeito do método analítico, que Godóis, parafraseando, critica:

“[E]screve ser este uma das maiores conquistas da Pedagogia contemporânea. Com licença; [...] o methodo analitico que a pedagogia tomou de emprestimo da chimica [...] é tão velho, como o estudo da sciencia, em que, com especialidade, foi applicado. E na esphera propriamente pedagogica já o encontramos, embora sem denominação determinada, empregado pelo pedagogo allemão Ratke, [...] e Rakte morreo em 1635!” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911)

Fica clara a intenção do diretor da Escola-Modelo de mostrar que o inspetor era um principiante naquelas questões teóricas, desconhecendo por completo o assunto que tentara desenvolver no Parecer, confundindo métodos de pesquisa com métodos didáticos, métodos e processos, e, dessa forma, aplicando conceitos equivocados ao método analítico.

Com essas considerações, Barbosa de Godóis passou à definição do método analítico, diferenciando-o do método sintético, o qual veio suplantar. Godóis, citando conceitos tirados de um opúsculo de Afrânio Peixoto (GODÓIS, **Diário do Maranhão**,

02 mai. 1911), afirmou que o “methodo analytico [...] é decomposição de uma verdade complexa nas verdades elementares ou componentes”, ou seja, *que vai do geral para o particular*; já o “methodo sintetico é o que reúne em uma verdade única e geral, muitas verdades particulares”, ou seja, *que vai do particular para o geral* (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911). E continua:

Ora, a analyse, como explicará qualquer livro, por mais rudimentar que seja uma vez que trate dessa materia, é a decomposição de um phenomemo em todos os seos elementos e a synthese, ao contrario, é a recomposição de um phenomemo nos seos elementos constitutivos (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911).

Godóis citou autores como Saverio de Dominices, Compayré e Horner, que explicitaram o método analítico em seus trabalhos, para provar que nenhuma daquelas definições, utilizadas por Antônio Lobo, consistiam na “verdadeira essência do método analítico”. A respeito dos autores citados pelo inspetor, Godóis afirmou que tudo o que eles disseram era verdade, no entanto, nada tinha a ver com os elementos substanciais do método analítico, portanto, segundo ele, equivocara-se o inspetor.

Respondendo a cada uma dessas questões colocadas pelo diretor da Escola-Modelo, Antônio Lobo, em seu artigo publicado em 20 de maio de 1911, disse: “não ha [...] uma única passagem no meu Parecer, que autorize a asseveração de que eu confundi os methodos de investigação e demonstração científica, com métodos que vizam o ensino das verdades, a cuja posse conduzam aqueles” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911). Lobo baseia sua análise na afirmação de que não era real aquela radical distinção entre métodos de pesquisa e métodos didáticos que Barbosa de Godóis apresentou. Para confirmar esse pensamento, citou o pedagogo paulista Alcântara Garcia (LOBO, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911), que, à página 17 do seu *Compendio de Pedagogia teórico-práctica*, escreveu:

Non es menos estimable el concurso da la *Logica* (ciencia del conocer) que estudiando el trabajo reflexivo del pensamiento en la indagación y exposición de la verdad, das las bases para cllgar [sic] á este resultado y, en lo tanto, *el fundamento de los llamados metodos de enseñanza*. [itálicos do autor]

A avizinhação dos dois conceitos – método de pesquisa e método didático – era muito clara para Antônio Lobo, uma vez considerada, o que ele chamou de “unidade fundamental do espírito humano que determina, fatalmente, a unidade fundamental dos métodos destinados a disciplinar-lhe as funções conscientes, sejam de que natureza

forem” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911), sendo que “A logica se circunscreve à consideração do homem formado, da razão adulta, ao passo que a didactica considera o homem em formação, relativamente a todas as formas de cultura de que é capaz”. Para exemplificar essa aproximação, o inspetor lembrou que os livros de lógica, considerados os mais modernos daquele período, dedicavam espaços para os métodos de ensino.

Quanto à segunda acusação de Godóis, de que Lobo teria confundido *método* com *processo*, este responde citando Compayré, Inspetor Geral da Educação Pública de Paris àquela ocasião, e mesmo autor citado pelo diretor da Escola-Modelo: “[P]oder-se-á conservar também, *se bem que seja de inferior importância* [itálico do autor], a distinção classica dos metodos e dos processos” (apud LOBO, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911). Antônio Lobo concluiu que esta distinção era, como afirmou Compayré, de natureza secundária e perfeitamente dispensável aos que estudavam a Pedagogia.

Além de afirmar que a distinção entre método e processo era de somenos importância, Antônio Lobo insistiu que não confundiu esses dois conceitos ao afirmar que o método analítico, aplicado ao ensino da leitura, não consistia na simples regressão da sentença para a letra, mas “[...] que semelhante regressão [também] era e é apenas um processo, isto é: um meio particular de aplicação de tal método” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911).

Em suas declarações, Lobo tentou mostrar que aquilo em que Godóis ancorou sua defesa, – separação radical entre métodos de pesquisa e métodos didáticos e distinção entre métodos e processos – eram conceitos ultrapassados no início do século, e que autores já consideravam como questões secundárias.

E para fechar essa questão, Antônio Lobo acusou duas contradições no pensamento de Godóis. No artigo escrito pelo diretor da Escola-Modelo, em 23 de maio de 1911, ao referir-se aos métodos científicos, radicalmente distintos dos métodos didáticos, conforme exposição anterior, escreveu:

Toda sciencia possui uma generalidade de preceitos, conducentes á facilidade da realização dos seus fins. Tão estreita, tão intima é a relação desses cânones com a propria sciencia, a que servem, e de cuja compreensão se originão que elles se lhe tornão condições naturaes, indispensáveis, no estudo (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

Para definir “método”, Godóis utilizou o conceito de Campagne em *Diccionario da Educação*:

(methodo) o define – “um systema de *principios*<sup>51</sup> racionais e de regras geraes” – e “o conjunto dos *meios*<sup>52</sup> que se adopta, de um modo expresso e reflectido para desempenhar um trabalho qualquer, para levar a bom termo uma empresa. (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

A primeira contradição detectada por Antônio Lobo foi que, se Godóis considerava os meios científicos tão distintos dos métodos didáticos, não deveria ter usado como referência o *Diccionario da Educação* para definir “método”. A segunda contradição foi que o conceito de método científico, retirado do *Diccionario*, englobava a definição de método e processo anteriormente apontada por Godóis, ao distinguir os métodos como *principios* e os processos como *meios*; logo, ratificava o pensamento de Antônio Lobo, de que esta distinção não era tão radical, como quis provar Barbosa de Godóis.

Nessa questão de métodos e processos, Godóis parecer ter se dado por vencido. A distinção radical entre esses dois conceitos, por ele utilizada como bandeira de luta, parece que, de repente, tornou-se uma questão secundária para ele também. É o que se conclui desse comentário por ele escrito:

Considero, porem, essa questão sem importância, pois, como disse, até em obras de pedagogia se encontra a confusão d’um termo com o outro. Citei esse equivoco, unicamente por se estar tratando d’uma questão de methodologia e me parecer, dada essa circumstancia, deveria haver o maximo cuidado no emprego dos termos technicos (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

A defesa de Antônio Lobo à terceira crítica de Godóis – de que no Parecer ele teria afirmado que o método analítico era uma conquista recente da Pedagogia moderna – revelou um “engano” na leitura do professor Godóis, que teria motivado toda aquela discussão teórica:

Toda gente que compreende o que lê, veria logo que o método fecundo a que me referia era o metodo analitico de leitura. O bacharel Antonio Godois, porem, porque não compreende o que lê, viu que não era a uma das applicações do metodo analitico que eu me reportava, e sim a este ultimo método em geral! [...]

E’ possivel que agora me venha dizer o citado bacharel que nem mesmo essa applicação de tal metodo ao ensino da leitura, é uma conquista da Pedagogia contemporanea, e falar-me, a propozito de tal, em Jacotot, no abade Redoncilliers, etc, etc. (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911).

---

<sup>51</sup> Itálicos nossos.

<sup>52</sup> Itálicos nossos.

De fato, o fragmento do Parecer criticado por Godóis, como todo o documento, não se referia ao método analítico em sua forma geral e aplicável a todas as áreas da ciência e disciplinas, e sim à sua aplicação ao ensino da leitura, como se lê no *Diário do Maranhão*, na parte do Parecer publicada em 22 de abril de 1911: [...] “se fosse apenas nesse processo puramente mecânico, da regressão da sentença para os diversos elementos que gradativamente a compõem [...] que o verdadeiro *metodo analitico da leitura*<sup>53</sup> consistisse”. Em suas citações que explicitavam o método analítico, Godóis não utilizou nenhuma que fizesse referência específica à aplicação do método ao ensino da leitura, do mesmo modo que Antônio Lobo não fundamentou seu pensamento na aplicação geral do método, e sim, à especificidade deste no campo da leitura.

Dentre os autores utilizados por Godóis, Calkins (1886) foi um dos principais a embasar seu pensamento, no entanto, no manual didático escrito pelo professor norte-americano, essa distinção entre métodos científicos e métodos didáticos, apontada por Godóis, não é destacada. Na realidade, Calkins fez uma transposição do conhecimento filosófico para o método de ensino, partindo da sua experiência como professor. Escrevendo de maneira simples e bastante didática, Calkins, em suas explicações, utilizou o mesmo processo que deveria ser utilizado em uma cartilha intuitiva: parte do concreto para o abstrato. A esse respeito, Valdemarin (2004, p. 84, 85) comenta:

A análise dos passos metodológicos propostos no manual de Calkins priorizam a aquisição de algo que poderíamos chamar de raciocínio científico, isto é, a transposição didática por ele efetuada incide sobre a passagem do raciocínio concreto (proveniente dos próprios objetos) para o raciocínio abstrato que é a generalização dos objetos particularmente conhecidos. Toda a sequência das lições está voltada para a passagem de um raciocínio a outro [...]. Pode-se dizer que o projeto de modernização do ensino apresentado por esse autor prioriza a aquisição de hábitos mentais e esquemas interpretativos que possibilitam a compreensão, bem como a implementação das inovações científicas.

No ambiente escolar, métodos de conhecimento (métodos científicos) e métodos de ensino (métodos didáticos) se confundem formando um todo homogêneo com um propósito específico. Valdemarin (2004, p. 130) admite que, “No processo de ensino, a escola assume outras atribuições, não apontadas nas formulações filosóficas, que vão, ao final, compor um conjunto de tarefas, caracterizador da complexidade da atividade educativa.”

---

<sup>53</sup> Itálico nossos.

Essas considerações esclarecem um dos pontos conflitantes entre o professor Godóis e o Inspetor da instrução: a distinção entre métodos científicos e métodos didáticos, ou seja, o método e o seu processo. A forma como Calkins desenvolveu o método intuitivo no seu manual de *Primeiras lições de coisas* mostra que o mais importante no campo pedagógico era a aplicação do método a partir de mecanismos não explicitados no conceito do método: “do todo para as partes, do simples para o complexo”. Isso confirma o pensamento de Antônio Lobo de que o método analítico de leitura não consistia na simples regressão da sentença para a letra, até porque, na cartilha em questão, o que interessava não era a exposição filosófica do método e sim sua aplicação. “Estamos, assim, diante de uma atividade complexa que tem como ponto de referência geral a possibilidade de conhecimento pelo ser humano [...]. Essa atividade vai recortar temas, selecionar conteúdos, propor e avaliar a execução de tarefas e elaborar modelos de raciocínio e investigação” (VALDEMARIN, 2004, p. 131).

### 3.2.2 Educação Moralizante

Neste ponto, Barbosa de Godóis se manteve fiel ao seu pensamento inicial de que as observações feitas por Antônio Lobo à sua cartilha iam além do conceito de método analítico e de sua aplicação. Dessa forma, afirmou que a educação moral pertencia à Pedagogia como ciência – fim da educação – caracterizando-se como uma prescrição geral do ensino, sem disciplina definida, podendo ser aplicada a todas elas.

Novamente confirmou sua concepção de método analítico, a partir de exemplos de exercícios colhidos da obra *L' éducation par l' instruction et les theories pedagogiques de Herbat* à p. 153 (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 04 mai. 1911), do pedagogo alemão Marcel Mauxion: “Eis uma bola de chumbo: ella é redonda, ella é brilhante, ella é pesada e vae ao fundo d'agua; ella é fundível e torna-se liquido quando se submente á ação do fogo. Ha outros objectos redondos? – Uma maçã, uma laranja, uma bola de bilhar etc”. Com esse exercício, Godóis mostrou um exemplo de aplicação do método analítico, segundo ele, “em toda a sua exigência científica”, no entanto, sem preocupação com a educação moral.

O diretor da Escola-Modelo “Benedito Leite” lembrou ainda que no Programa daquela escola, preparado pelo pedagogo fluminense João Köpke, este referia-se ao método analítico como sendo a regressão da sentença para a palavra e desta para a letra,

*por processo do mestre*, mostrando uma clara distinção entre o método e o processo (REGULAMENTO, 1900). Portanto, para Barbosa de Godóis,

E' fora de duvida que ha n'esta inclusão da educação moral, como elemento constitutivo do methodo analytico, um equivoco palpavel. Qualquer dos fins da educação é parte componente d'esta e não pode, portanto ser convertido em seo methodo (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 03 mai. 1911).

Então passou a uma extensa lista de citações a respeito da educação moral colhidas de autores como John Locke, G. Humboldt, Emmanuel Kant, Pietro Siciliani, Saverio de Dominicis, para mostrar que nenhum dos autores citados tratam de questões metodológicas. Portanto para Godóis, a educação que “é uma das divisões da materia de que a pedagogia trata, e portanto sua parte intrinseca”, não poderia “perder esse seu distintivo de objecto duma disciplina, para se transformar em elemento dum methodo qualquer” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 03 mai. 1911). Outro fato apontado por Godóis, foi que o Programa da Escola-Modelo reservava aos “exercícios oraes”, atividades que favoreciam a formação moral das crianças.

Respondendo a essas colocações, Antônio Lobo afirmou que, se a educação moral não era um método e sim um fim da educação, como afirmou Godóis, tudo o que o diretor da Escola-Modelo escreveu a esse respeito serviu para confirmar o que ele, o Inspetor, já havia dito: “que a formação moral do caráter do indivíduo deve ser o escopo supremo de todo o sistema de educação” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911).

Antônio Lobo explicou que, ao afirmar que o método analítico não consistia na simples regressão da sentença até a letra e que a seleção das frases era um fator primordial, não estava apresentando a educação moral como parte integrante do método analítico, mas como “um dos fins a que a aplicação do método deveria conduzir” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911), uma vez que, segundo ele, foi o próprio diretor da Escola-Modelo quem afirmou que “a cultura moral é o fim por excellencia de toda a educação; então, todos os métodos utilizados na educação deverão contribuir, a seu modo, para a consecução desse fim” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911). Antônio Lobo criticou mais uma das separações metodológicas feita por Godóis ao afirmar que a educação moral era *parte componente* e não *elemento* metodológico da educação, porque o inspetor não entendia essa distinção feita por Barbosa de Godóis. E, para fundamentar seu pensamento, o inspetor utilizou autores como Kiddle, Harison e Calkins.

Lobo explicou, ainda, que a recomendação de Köpke no Programa, de que o método deveria ser aplicado por *processo do mestre*, referia-se ao fato de o Programa não fazer menção à utilização de livros no primeiro ano da Escola-Modelo, recomendando que os elementos para os exercícios fossem recolhidos do ambiente escolar pelo professor. Quanto aos exercícios orais, assegurou que a educação moral não era responsabilidade exclusiva desses exercícios, mas, cogitando que João Köpke realmente não destinasse aos exercícios de iniciação à leitura a função de educar moralmente, Antônio Lobo afirmou que “nem por tal teria, de certo, estabelecido que a fins diametralmente opostos fossem os mesmos exercícios consagrados”, referindo-se às frases de conteúdo duvidoso, como a que os filhos vão ao pai e outra em que gracejam de um vício da avó (LOBO, **Diário do Maranhão**, 24 mai. 1911).

Fica clara, portanto, a divergência de concepções entre esses dois educadores. Godóis compreendia que a educação moral, como um dos fins da educação e aplicável a todos os métodos, não deveria ser apresentada como característica de um método específico, no caso, o método analítico. O Inspetor da Instrução entendia que, sendo a educação moral um fim da educação geral, tornava-se parte intrínseca de todos os métodos e meios utilizados na educação, portanto, também pertencia ao método analítico. Na essência, os dois polemistas defendiam a mesma ideia, mas com pontos de vista diferentes.

Fundamentado no conceito de método analítico, escrito por João Köpke, no Programa da Escola-Modelo – regressão da sentença para a palavra e desta para a sílaba e letra – que passou a vigorar em 1900, Godóis afirmou que a educação moralizante não era elemento constitutivo do método analítico. De fato, não é possível encontrar nenhuma referência à educação moralizante, nem no conceito geral de método analítico, nem na conferência *A leitura analítica* proferida por Köpke, no Instituto Pedagógico Paulista, em 1896. No entanto, não podemos deixar de assinalar que João Köpke, na condição de defensor do método analítico, é considerado representante legítimo, no Brasil, de uma tendência denominada modelo *educativo da narrativa moralizante*, originada na França entre as duas últimas décadas do século XIX e ainda vigente nas duas primeiras do século XX. Segundo Panizzolo (2006), esse tipo de material didático caracteriza-se pelos textos moralizantes e relatos edificantes que tinham por objetivo tanto educar, quanto instruir, inculcando nas crianças sentimentos bons e generosos.

Os trabalhos de João Köpke que mais se caracterizam por essa tendência são os livros que compõem o *Curso sistemático da língua materna*, que também foi denominada *Coleção João Köpke*, e, mais tarde, *Série Rangel Pestana*. Os livros tinham a denominação geral de *Leituras moralizantes*, dedicados às diferentes fases da infância<sup>54</sup>.

Panizzolo (2006, p. 213) afirma que:

Ao longo de suas lições, o autor buscou incessantemente inculcar a obediência aos pais, aos professores e aos superiores [...] As páginas dos livros são repletas de valores a que o autor recorre constantemente como: obediência, amor, ordem, trabalho, honra, estudo, respeito aos animais, plantas e bondade para com os pobres, que refletem um modelo familiar e social a ser seguido.

Pode-se afirmar que as histórias, as poesias [...] espelham um pensamento republicano e positivista, fundamentais para a transformação do homem em cidadão republicano.

Uma das características mais marcantes desse material produzido por Köpke foi a idealização da criança. Trata-se de uma característica da intelectualidade brasileira desde o final do século XIX, que buscava incorporar a criança à ordem social por meio da instrução. Para isso, os livros didáticos foram um meio importante de divulgação dos valores considerados necessários às novas gerações. Panizzolo (2006, p. 231) assegura que “João Köpke esteve atento a isso [...]. Ao ler e reler as lições e as ilustrações de seus livros, não é possível ignorar a imagem idealizada que ele faz da infância [...] uma imagem de criança corajosa, respeitosa, sincera, respeitosa, amorosa [...] bondosa e digna”. Dessa forma, novos costumes são introjetados nas mentes infantis, condicionando-as à repressão dos desejos impulsivos, da indolência, e disciplinando a alma e o corpo por meio das imposição de normas de comportamento social.

O fato de Köpke não fazer referência a essa questão, na conferência de 1896, não significa que não a considerasse um ponto importante, pensamento contraditado pela sua produção didática escrita. Apenas o objetivo da conferência estava estritamente ligado à demonstração do seu modo de processar o método analítico, até porque, contextualmente, a educação moralizante era amplamente aceita e divulgada pelos professores autores de materiais didáticos.

A educação moralizante, sendo método ou não, teve um papel fundamental na construção da identidade nacional da República brasileira no início do século XX, e a

---

<sup>54</sup> Para saber mais sobre o conteúdo moralizante da produção escrita de João Köpke, ver: PANIZZOLO (2006).

escola teve um papel fundamental nessa questão. Como os governos dos Estados eram obrigados a fornecer os livros de leituras nas escolas públicas, Razzini (2009) destaca que esse material didático assumiu um papel proeminente na construção da ideologia republicana com textos que combinavam temas exaltando a pátria, regras de civilidade e propaganda da modernidade e progresso trazidos pelo regime republicano.

A educação moralizante, antes voltada para temas religiosos, atravessou o século XIX e alcançou o século XX, por meio das aulas de Instrução Cívica, Geografia, História, Música e Língua Materna. Algumas coleções de livros de leitura com tendência moralizante do século XIX, de autores bastante conhecidos como João Köpke (com a “Série Rangel Pestana” e os cinco volumes das *Leituras morais e instrutivas*); Júlia Lopes e Adelina Lopes (com os *Contos infantis-1886*) e Arnaldo Barreto (*Leituras Moraes* - 1896), foram reeditados até meados do século XX, confirmando a importância dessa tendência naquele período (RAZZINI, 2009).

### 3.2.3 Seleção de Frases

No Parecer, Antônio Lobo afirmou que uma cartilha destinada ao início da leitura deveria ser constituída de frases criteriosamente selecionadas, observando-se questões como o sentido, respeitando o grau de dificuldade suportado em cada idade, e a correção gramatical. No que se refere à *Escrepta rudimentar*, o inspetor observou que esse aspecto não fora observado. As frases, além de expressarem conteúdo moral questionável, apresentavam um vício de linguagem conhecido como cacofonia, que é a repetição constante de sons semelhantes, que desagradam ao ouvido, como se pode observar na frase “Eva viu a uva”.

Barbosa de Godóis defendeu o processo por ele utilizado, afirmando que as frases utilizadas foram baseadas em “sólido fundamento psicologico” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911), mais especificamente na psicologia experimental. Em seu artigo de 8 de maio de 1911, dedicou-se a uma longa exposição a respeito dos “actos psychologicos”. Baseado em Paulhan, em *Physiologie de l'espirit*, Godóis afirmou que a vida cerebral de um indivíduo é uma cadeia formada pelos elos da *sensação*, da *impressão* e do *ato*. Os actos psychologicos formadores das ideias passam por esses três elos.

Utilizou também Temmerman, em *Notions de psychologie appliquées á la pédagogie et á la didactique*, para explicar que o indivíduo recebia sensações do mundo

exterior por meio dos sentidos e que as sensações desapareceriam logo depois de cessar o excitante que lhe propiciou a sensação. Quando o excitante atuasse novamente, a sensação seria repetida, criando o traço, que é a percepção da repetição da sensação precedente. Traços indênticos de sensações e percepções formariam representações ou imagens físicas. Quando as *sensações*, as *percepções* e as *imagens* se fundem, a partir de uma identificação entre elas, seriam produzidas no espírito as *noções* ou *idéias* (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911). Godóis afirmou, ainda, que, em sua cartilha, utilizou as leis do desenvolvimento da inteligência, esboçada por Temmerman, no trabalho supracitado, que são: Lei da percepção, Lei de continuidade, Lei da fusão do homogêneo e a Lei da associação, que justificariam a repetição dos fonemas para a formação da percepção.

Assim, delineadas algumas noções de psicologia experimental, Godóis explicou o funcionamento desses conceitos na prática da leitura:

E' pelo sentido da vista que se realiza a *sensação* da forma do que se acha escripto, a qual, *percebida*, por esse modo, pelo espírito, occasiona a sua representação ou imagem psychologica, que, por sua vez, conduz á idéa. Pelo sentido da audição effectua-se, pela mesma maneira, a marcha psychica precisa para despertar a idea.

O ensino inicial da leitura joga com o *som*, expresso na voz, enunciando o pensamento que a sentença do livro encerra e com a *forma* por que essa sentença é representada graphicamente.

Para que se dê a representação psychologica, assim como para que a idéa desperte, é necessário que a acção do *excitante* (a dicção do mestre, junta á forma da phrase) tenha certa intensidade (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911).

Godóis salientou que a harmonia entre as imagem da frase e a sua representação fônica é um processo demorado por causa da observação imperfeita, característica do escolar entre os seis e os sete anos, que, na apreensão da imagem, capta apenas alguns aspectos. Godóis atribuiu a esses fatores a causa da demora na aprendizagem da leitura verificada nos alunos da Escola-Modelo nos seus primeiros anos de existência. Segundo ele, “[O]s alumnos somente começavam a ler alguma coisa, conscientemente, do meio para o fim do 2º ano” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911). Por essa razão, Godóis elaborou a *Escripta rudimentar*, na qual as professoras encontrariam maior facilidade em iniciar o ensino da escrita e da leitura do que no livro oficialmente adotado, na visão do diretor da Escola-Modelo.

Barbosa de Godóis afirmou que essa facilidade encontrada na *Escripta rudimentar* se devia ao fato de o livro ter sido guiado por rigorosos princípios científicos da psicologia experimental, considerando a observação imperfeita dos alunos. Por essa razão, Godóis asseverava que as sensações deviam ser renovadas muitas vezes para fixar as ideias no espírito, e cita Temmerman à página 167, da obra supra citada: “Si se trata de fazer nascer e fixar idéias no espírito, ter-se-há o cuidado de fazer que as sensações, as percepções e as representações sigão na ordem da sua maior homogeneidade” (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911). A respeito da utilização desses princípios em sua cartilha, Godóis atestava que:

Quem ler de animo desprevinido a *Escripta rudimentar*, verificará, n’esse livrinho, a observancia de todos esses preceitos. Os exercicios – Vi a uva. Vi a uva e o ovo. Iva vê a uva e o ovo. Vi a uva e a viúva, etc. exercicios que mando ler, sem soletração, têm como ponto capital, adestrar os alumnos em juntar á idéa representada pela imagem graphica, a idea secundaria dos seus elementos componentes e das variações que possam ter, o que se consegue pela repetição do *homogeneo* ou do *semelhante*.

[...]

Um processo que não só permite, como exige a comparação, ao mesmo tempo que a facilita, não pode ser mechanico, inconsciente. Basta ser a comparação um acto psychologico, conforme a explica James Sully, para se ver que aquella inconsciência se não pode dar (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911).

Portanto, Godóis tenta convencer o Inspetor de que as frases com sons repetidos na cartilha não foram fruto do acaso, resultando em cacofonia, mas que foram cuidadosamente pensadas obedecendo a princípios da psicologia experimental, que, na sua visão, era um poderoso aliado na aplicação do método analítico, acelerando esse processo que anteriormente acontecia de forma tão demorada.

Godóis lembrou que alguns termos são complicados para as crianças, sendo necessária a repetição para se chegar à pronúncia correta. Assim, os exercícios da sua cartilha visavam solucionar essas dificuldades. Baseado em Temmerman, salientou que o elemento som é fundamental nesse processo de desenvolvimento da inteligência, uma vez que nessa operação é necessária a ligação entre a ideia e o som, o som e a forma escrita, a ideia e a forma, portanto, ao invés de se chocar com o método analítico, com ele se identifica (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 09 mai. 1911).

Quanto ao grau de dificuldade das frases utilizadas no livro, Godóis afirmou que tanto um quanto outro foram observados por que, na cartilha, “as suas sentenças são

breves e os conceitos, simples e claros e observam uma calculada gradação [...] de acordo com o critério estabelecidos por Calkins, *Primeiras lições de cousas*, respeitando os critérios de *simplicidade* e *gradação* conforme a idade (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 09 mai. 1911).

No entanto, Godóis lembrou que todo ensino devia objetivar o enriquecimento espiritual por meio da cultura. Por isso, além da gradação, outro elemento devia ser considerado: a *aquisição de vocabulário*, sendo a leitura inicial um dos meios para essa aquisição. Portanto, as frases, mesmo sendo simples, deveriam introduzir, aos poucos, novos conceitos com prévia explicação do professor. Para dar exemplos de frases que se encaixavam nessas exigências, Godóis repetiu as frases criticadas pelo Inspetor em sua cartilha. Para o diretor da Escola-Modelo, essas sentenças, com a explicação do professor, seriam de fácil entendimento para as crianças do primeiro ano da Escola-Modelo com idade média entre 6 e 7 anos de idade, além de cumprir a função da aquisição de vocabulário que, segundo ele, era uma exigência indispensável no ensino dos rudimentos da leitura.

As frases citadas foram: – O prazer é o primeiro enlevo da infância e o prêmio que de si recebe ao praticar a virtude. – A glória seduz. – A clemência dos monarcas é muitas vezes um reclamo. – O céu é um escrínio de beleza. – O firmamento parece, à noite, um crivo, por onde passam fios de prata que reluzem e lá das alturas iluminam o mundo. – A viração aflu. – A flecha corta o espaço. – O floco de espuma alveja a praia. – O povo afluê às festas de arraial. – Tudo tem sua voz e harmonia: a própria água, caindo na gruta, desprende som. – João toca um violino pequenino, de um tom suave, como o do bandolim de Mauricio, que vai ao fundo do coração da gente. – O menino é a vida e o riso da família. – A dor de deixar a cidade corta-me o coração e eu gemo de saudades.

Referindo-se a essas frases, Godóis afirmou que algumas eram tão simples que até dispensavam a explicação do professor, e outras com maior grau de dificuldade estavam nas partes mais adiantadas da cartilha. O autor da *Escrepta rudimentar* justificou essa gradação porque a leitura inicial deveria preparar o aluno para a leitura corrente e, dessa forma, não teria se desviado do método analítico que manda seguir do mais fácil para o mais difícil. Mais adiante, afirmou: “Nenhuma outra preocupação, a não ser a da moral e a de nivelar a matéria com a compreensão do aluno, pode actuar no espirito, ao serem redigidas essas phrases”. Nesse ponto, o professor Godóis pareceu

ter entrado em contradição com seus argumentos a respeito da utilização do ensino moral na iniciação à leitura (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 09 mai. 1911).

Em resposta aos argumentos que o professor Godóis usou em defesa da sua cartilha, o Inspetor da Instrução Pública afirmou que não adiantara toda aquela explicação a respeito da psicologia experimental, porque a *leitura inteligente*, a que se destinava o método analítico visava que a criança aprendesse a tradução escrita do pensamento, não a partir da síntese mecânica entre som e forma gráfica e sim a partir de uma linguagem significativa, utilizando ideias que fossem familiares à criança. Para confirmar esse pensamento, cita João Köpke (A Leitura analítica, p. 11) quando este afirmou que “a criança aprenda a uzar de uma *outra forma* para uma linguagem que já possue” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 26 mai. 1911).

Antônio Lobo defendeu suas críticas à cartilha insistindo que as frases de uma cartilha analítica de leitura deveriam versar sobre assuntos familiares à criança, podendo ser facilmente apanhadas pela compreensão infantil; e citou mais uma vez o pedagogo fluminense João Köpke, que, ao referir-se aos contos que deveriam ser utilizados em uma cartilha analítica, afirmou: “Urge que esses contos simples e breves, sejam adaptados á compreensão infantil”. No entanto, Antônio Lobo afirmou que o que se via na cartilha de Godóis eram frases muito além da compreensão das crianças e tratando de assuntos estranhos ao universo infantil. (apud LOBO, **Diário do Maranhão**, 26 mai. 1911).

A utilização do método intuitivo surgiu em meados do século XIX, com a responsabilidade de reverter a ineficiência de um ensino escolar pautado numa aprendizagem que priorizava a repetição em detrimento da compreensão, ou seja, memorização de conteúdos sem exame e discussão. O método intuitivo propunha um ensino racionalizante, que permitisse a reflexão e, por fim, a compreensão dos conteúdos estudados. “Sua característica distintiva, que é a própria característica geral do método, é a partir da observação direta e imediata, fazer as crianças raciocinarem na presença do fato observado” (DELEON & DELEON apud VALDEMARIN, 2004, p. 107).

No caso da leitura, a operação da reflexão acontecia a partir da observação das experiências com suas respectivas sensações e ideias. Assim, Fanny e Michel Deleon<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Fanny e Michel Deleon publicaram o manual didático *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, em dois volumes, 1892 e 1913. O primeiro foi dedicado à instrução pré-escolar, e o segundo, para o ensino elementar (VALDEMARIN, 2004).

(apud VALDEMARIN, 2004), fundamentados nas formulações de Pestalozzi e de Fröebel, afirmavam que a “arte da leitura” consistia na análise do sentido das palavras e das frases, como expressão das ideias. Como o método analítico era intuitivo, Antônio Lobo concluiu que o ensino da língua materna no 1.º ano da Escola-Modelo estava comprometido com a utilização da cartilha, uma vez que, segundo ele, as frases contidas na cartilha eram destituídas de sentido.

O Inspetor acusava o autor da cartilha *Escrepta rudimentar* de utilizar o método sintético disfarçado de método analítico, propiciando que as crianças tivessem, logo no início, o conhecimento mecânico das sílabas e letras como unidades meramente gráficas das palavras, abstração que só era possível prescindindo do valor significativo das sentenças. Essa opção do autor da cartilha, segundo o Inspetor, o levou a utilizar frases idênticas às das antigas cartas do ABC, e a esse respeito Lobo comentou:

Aquela, por exemplo, da *Eva vê a uva*, ha que anos a conheço...desde os meus tempos do *b, a, ba*. Pura laranjeira do nosso quintal, do meu e de todos aqueles que como eu, pela carta de abecê aprenderam a ler, nessas eras remotas da palmatoria e das cantilenas de silabação...Por isso, quando ela, pela primeira vez, me surgiu aos olhos, nas paginas da *Escrepta rudimentar*, saudei-a logo, como uma velha conhecida, cuja aparição me trazia o vago perfume de saudade da minha ja tão lonjinha meninice, de envolta com as reminiscencias aterradoras da *Santa Luzia* e dos três grãos de milho...E gozei vê-la assim, exumada da poeira e do bolor do passado, toda pimpona e catita no seu novo ofício, tão diverso do de outrora, de ensinar a ler pela análise, ela coitadinha! que só pela sintheze se afizera ao dezempenho de semelhante empreitada [...] (LOBO, **Diário do Maranhão**, 26 mai. 1911).

A respeito das extensas citações que Barbosa de Godóis utilizou da Psicologia experimental para justificar a escolha as frases empregadas na cartilha, Lobo assegurou que as considerações sobre a “Lei do hábito”, a partir da antropologia psíquica usadas por Godóis, serviram apenas como uma “mascara grotesca de uma erudição inoportuna, a carencia real de argumentos positivos em favor da sua cauza”, e passou a analisar os pontos colocados por Godóis (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

O primeiro ponto considerado pelo inspetor foi a questão “tempo” alegada pelo autor da cartilha, quando disse que a obtenção de resultados utilizando o método analítico era lenta e por isso serviu-se de leis da Psicologia experimental na elaboração da sua cartilha para acelerar o processo. Antônio Lobo censurou essas considerações de Godóis embasado no que João Köpke disse, quando perguntado a esse respeito:

“Excusai-me, mas a pergunta é, no bom sentido do termo, inepta [...] como quereis que vos diga em que tempo se exercerá, na aquisição da leitura, esta

criança, se o seu mestre pode ser este, como pode ser aquele, na hypothese do mesmo methodo? Em algum *tempo*, porque o tempo é fator commum de todos os resultados – se um , tres ou seis mezes; um *dois ou tres annos*, que importa, uma vez que, exigido tal tempo, quem o dedicou colheu, nele mésse vantajosa? [...]

O processo (pela analyse) é lento, mais lento, muito mais lento em resultado *apparente* do que o de qualquer outro processo. Confessamos já que, com a *soletração* e a *palavração*, a leitura é muito mais *prompta*. Isso porém, não é confessar que muito mais *desejavel* , porque o desideratum do pae ou do mestre não pode ser que o alumno leia *promptamente*, mas que *entenda o que lê* e que lhe dê *expressão segundo o que entende*”. (apud LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

As palavras destacadas por Antônio Lobo mostram que, para João Köpke, o fator tempo não era a questão mais importante na aplicação do método analítico, e sim que a criança adquirisse compreensão do que lia. O tempo de dois anos, considerado demorado por Godóis, estava dentro do tempo previsto por João Köpke para que a criança adquirisse uma leitura consciente. A partir desse raciocínio, Lobo acusou o autor da cartilha *Escripta rudimentar* de inverter os objetivos do método analítico, que não visava uma leitura rápida, “prompta”, mas, “inteligente”. O inspetor declarou que, por almejar apenas uma resultado rápido no ensino da leitura, é que Barbosa de Godóis recorreu a antigas práticas de alfabetização, como a repetição de sons idênticos, que só pode ser feita “com grave dano dos requizitos essenciaes, de taes sentenças” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

Para confirmar seu pensamento, Antônio Lobo afirmou que àquele tempo, não havia nenhuma cartilha analítica que utilizasse esse recurso de repetição de sons idênticos, do qual Barbosa de Godóis se serviu ao elaborar a *Escripta rudimentar*. Isso porque, “implantar, na criança, um vicio, para corriji-lo depois, é pratica pedagogica, a cujo pregão só mesmo o dezespero irreflectido de um vencido poderá, talvez, conduzir” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

Antônio Lobo declarou que as frases da cartilha do professor Godóis não obedeciam às leis psicológicas porque eram desconexas e sem laço de união pelo sentido. Para o Inspetor, não poderia haver nenhum tipo de associação ou gradação porque a ordem de assuntos em que as frases foram dispostas não permitiam esses exercícios. Para confirmar o que dizia, destacou uma sequência de dez frases dispostas uma após a outra na cartilha: “O povo pode tudo”, “O bode bufã”, “A fatia do bolo é de vovó”, “O tio de Dora é ricaço”, “O remo da galeota de Fábio”, “A vereda é bela”, “O riso de Rosa é para Vera”, “A música da opera é melodiosa”, “O mameluco usava faca

afiada”, “O marido de Rita dê o mimo de Amélia”. Diante dessas frases, o inspetor questionou:

Qual é a “continuidade” que se pode encontrar entre o “povo”, um “bode” e uma “fatia de bolo”? Qual é a “homogeneidade” existente entre o “tio de Dora”, um “remo de galeota”, uma “vereda” e o “riso de Rosa”, seja ele embora para Vera? Que “associação de ideias” desperta a reunião de uma “muzica de opera”, um “mameluco”, um “leme” e marido de Rita? Em que é que a exibição dessas coisas poderá “interessar a memoria e estimular a imaginação da creança”? A que especie de “comparação, classificação e coordenação de ideias” poderá a mesma exibição conduzir a dita criança? (LOBO, **Diário do Maranhão**, 29 mai. 1911).

Antônio Lobo discordava veementemente das frases da cartilha obedecerem às leis do desenvolvimento da inteligência (leis da percepção, continuidade, fusão do homogêneo e associação de ideias). “O meu livro é isto”, afirmou s.s. e nada mais”. E a prova de que o seu livro é isso mesmo?” E para confirmar que as frases não são *simples* nem *claras* para crianças entre sete e oito anos, destaca três sentenças da cartilha. A primeira: “O templo é vasto e n’elle, pleno de devotos, como se acha, contempla-se o espetaculo da fé que, doce como a maciez da pluma, vae multiplicando os seus sectários”. A segunda: “O augmento ou accrescimo de crentes é a colheta da vinha do Senhor, conforme a phrase dos padres e frades antigos”. A terceira: “Placidamente corre o rio e as suas aguas , despenhando-se no mar e levadas á plenitude do oceano, parecem duplicadas e mesmo elevadas ao triplo ou mais do que isso” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

Além dessas, recordou-se o Inspetor da frase: “o prazer é o primeiro enlevo da infância”. Segundo ele, o *prazer* não podia ser classificado como um *enlevo*, como se o primeiro fosse uma espécie e o segundo um gênero, uma vez que todo enlevo seria sempre um prazer, portanto a frase era redundante. Além disso, o Inspetor condenou a aplicação da noção abstrata de *prazer*, numa cartilha para crianças de seis anos, porque, segundo ele, o que uma criança dessa idade possui

“[é] a noção, por assim dizer, individual e concreta de certas sensações mais ou menos uniformes, que lhe são provocadas pela prezença, pelo contacto, pelo gosto, etc. Mas d’ahi a integrar todas essas sensações esparsas num tipo mental abstrato, a conferir-lhes uma “unidade ideal”, applicavel a uma infinidade de futuras sensações conjeneres, é que se afigurará a qualquer como empreitada absolutamente superior á sua aptidão perceptiva (LOBO, **Diário do Maranhão**, 30 mai. 1911).

Com base nos exemplos apresentados, Lobo afirmou que as noções abstratas usadas na cartilha estavam acima do nível de compreensão das crianças do primeiro ano da Escola-Modelo, e exigir que as professoras tentassem explicar tais noções seria uma tarefa impossível de ser executada, como compreendia o inspetor,

as explicações do professor numa classe só poderão frutificar quando girarem em torno de assuntos ao alcance da compreensão dos alunos, e se assim não for, apenas lograrão, quando muito, fornecer [...] um saber meramente verbalístico e artificial. (LOBO, **Diário do Maranhão**, 30 mai. 1911).

Insistia o Inspetor que o fato de as palavras mais difíceis estarem nas partes mais adiantadas do livro nada significava, porque uma criança que ingressava no primeiro ano da Escola-Modelo com seis anos de idade quando chegasse às sentenças abstratas da cartilha, teria um pouco mais de seis anos e meio, e o progresso não seria assim tão grande a ponto de assimilar conscientemente noções que até mesmo adultos teriam dificuldade de compreender (LOBO, **Diário do Maranhão**, 30 mai. 1911).

Antônio Lobo concluiu, após sua análise da cartilha *Escripta rudimentar*, que as frases utilizadas eram de uma complexidade superior à compreensão de crianças de 6 anos. Para Calkins (1886), todas as atividades regidas pelo método intuitivo deveriam se adequar às peculiaridades da infância, com estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade. Portanto, um fator primordial era a utilização de ideias que as crianças já tinham a respeito de coisas que lhe eram familiares. Calkins (1886) aconselhava, em seu manual, que os professores iniciassem os exercícios indagando as crianças a respeito de seus brinquedos, o trajeto para a escola, nomes, roupas e objetos triviais.

O assumpto pelo qual o menino revelar mais interesse, será o thema inicial dessas palestras, e indicará o ponto por onde hão de dar começo essas lições. No correr dellas a sympathia da creança por esse assumpto predilecto dará o tom para se lhe encaminhar a attenção a outros analogamente attractivos. [...] Essas lições serão dirigidas sem formalidades. Induzi o pequeno a discorrer sobre as coisas que vê, usa, ou consome cada dia, a formular perguntas a respeito dellas, e responder ás que se lhe fizerem. (CALKINS, 1886, p. 35)

Dessa forma, “o saber escolar está, então intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelo aluno [...] organizando o conhecimento numa seqüência compreensível” (VALDEMARIN, 2004, p. 132). A ênfase do método

intuitivo no ensino da leitura estava na percepção da palavra escrita e na identificação da ideia contida, logo, os vocábulos utilizados deveriam ser simples e conhecidos pelos alunos. Calkins aconselhava que as sentenças deveriam ser pequenas e de fácil compreensão, como por exemplo: “O cão late”, “o gato mia” (CALKINS, 1886, p. 444).

Nas frases utilizadas por Godóis, quando comparadas com as recomendações de Calkins, é possível perceber que continham muitas abstrações e conceitos complexos que não faziam parte do vocabulário de crianças de seis anos de idade, como por exemplo, “enlevo”, “virtude”, “prazer”, “gemo de saudade”, “o céu é um escrínio de beleza por onde passam fios de prata” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911). Estas frases divorciavam-se do método intuitivo e do analítico que prescreviam que o ensino deveria partir do conhecimento concreto (CAIKINS, 1886). Sendo assim, Valdemarin afirma que, na concepção de Calkins, “todos os trabalhos escolares confluirão para o ensino da língua, evitando-se as abstrações e as definições, que sucederão o conhecimento ao invés de precedê-lo [...] numa linguagem clara e produtiva, evidenciadora da compreensão” (VALDEMARIN, 2004, p. 123). Em suma, se o objetivo do método intuitivo era a aquisição de ideias claras e distintas, uma cartilha pautada no método intuitivo não deveria utilizar conceitos complexos e abstratos.

Valdemarin (2004) afirma ainda que, além da influência filosófica, o saber escolar deve ser adaptado à idade do aluno e às possibilidades de compreensão caracterizadoras do processo cognitivo, porque o saber escolar está intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelo aluno. Das observações efetuadas, conclui-se que, de fato, o professor Godóis distanciou-se das prescrições do método analítico em sua cartilha *Escrepta rudimentar*, elaborando frases que estavam muito além da compreensão das crianças a que se destinava o uso da cartilha.

Ainda a respeito da seleção das frases, outra questão levantada na polêmica foi a repetição de sons idênticos nas frases, que o Inspetor condenou por resultarem em cacofania. Godóis justificou essa característica de sua cartilha, pautado nas leis de percepção da psicologia experimental. Fica evidente, na defesa de Godóis, que ele conhecia a importância da percepção para a formação das ideias, pensamento também exposto por Calkins. No entanto, uma diferença de interpretação fica nítida em relação ao autor de *Primeiras lições de coisas*: enquanto Calkins enfatizava a percepção pelo sentido da visão, Godóis defende a percepção pelo sentido da audição.

Apesar de deixar claro o papel da audição no processo de formação das ideias, Calkins dá prioridade à visão no processo de percepção, de modo que os exercícios deveriam priorizar a observação. Segundo ele, dela advêm as percepções mais vívidas e mais completas, gerando, conseqüentemente, ideias mais vívidas e completas (CALKINS, 1886).

Calkins se coloca totalmente contrário aos métodos que privilegiavam o ensino da leitura pelo som ou pelas letras porque, segundo ele, esses elementos não expressavam ideias. Assim:

Ensinado a seu tempo, facilmente compreendido será o valor dos sons do alfabeto, de que uma criança sem esforço se assenhorará então, achando-se grandemente simplificada essa análise, graças à familiaridade dos alunos com as formas das palavras (CALKINS, 1886, 437).

O pensamento de Calkins, acima exposto, deixa claro que a utilização da audição viria somente depois da formação da percepção pela observação, ou seja, pelo aspecto das palavras. Essa indicação contrária à posição adotada por Godóis, que, no primeiro exercício da sua cartilha, evidenciava o som das vogais separadamente, recomendando às professoras que mostrassem a diferença quando viessem acompanhadas de acentos, o que caracteriza uma iniciação à leitura pela “educação do ouvido”.<sup>56</sup>

Em seu manual, Calkins não deixa dúvidas de que o ensino dos sons destinava-se à educação do ouvido, a fim de distinguir os diferentes sons da fala e deveria ser subsequente ao conhecimento das palavras. O autor de *Primeiras lições de coisas* insistia que o ensino das palavras deveria começar pelo aspecto e não pelo ouvido. Calkins explica que a aprendizagem da leitura abrangia fundamentalmente a compreensão dos sinais visíveis das palavras, uma vez que, o som já era conhecido pela criança. Valdemarin (2004, p. 142) sintetiza o pensamento de Calkins quanto a esta questão explicando que:

Os processos mentais envolvidos na atividade de aprendizagem da leitura englobam o reconhecimento da forma visível das palavras, a descoberta do que as palavras expressam em sua combinação de letras ou componente de

---

<sup>56</sup> Essa expressão foi comumente utilizada por pedagogos e autores de manuais didáticos entre o final do século XIX e início do XX, como Calkins e Köpke, e refere-se ao ensino pelo som das letras (preponderância da audição) na iniciação à leitura em contraposição à “educação da visão” que se referia à familiaridade com o aspecto das palavras pela observação, ou seja, preponderância da visão sobre a audição.

um grupo de palavras e a associação delas às idéias, síntese do que se pretende atingir tanto com a leitura quanto com a escrita.

Calkins (1886) recomendava expressamente que as primeiras lições de leitura não deveriam ser dirigidas para as letras, nem para os sons. A aprendizagem dos valores fônicos e as letras só deveriam ser iniciados quando o aluno já soubesse ler algumas palavras inteiras, para que não se desviasse do objetivo das primeiras lições, que era a identificação da imagem do objeto e o aspecto do seu nome escrito. Assim, definiu o que ele chamou de *primeiro processo mental na aprendizagem da leitura*, o processo que iniciava com o conhecimento das palavras, frases e sentenças pela visão – palavras que já eram utilizadas e conhecidas pela audição.

Antônio Lobo criticou a cartilha do professor Godóis porque o método utilizado incorria no vício da cacofania. A respeito de vícios introduzidos no ensino da leitura elementar, Calkins (1886, p. 456) escreveu:

Muitos dos defeitos comuns no estylo de ler hão-de lançar-se á conta dos methodos inconvenientes, adoptados nas primeiras lições de leitura. Os habitos viciosos adquiridos no decurso desse periodo apegam-se ao alumno por toda a sua vida escolar, e muita vez seriamente prejudicam todo o desenvolvimento da sua instrucção. E', portanto, da mais alta monta que as lições iniciais de leitura sejam dadas segundo um methodo racional.

Ao descrever sua *Cartilha n.1*, Kopke afirma que as narrativas eram compostas por um número limitado de palavras, de acordo com o limitado vocabulário da criança, “cuja repetição é disfarçada pela variedade da acção, que vai se tramando com simplicidade”. Os vocábulos mais repetidos eram destacados para a iniciação da decomposição, que caminharia para a síntese, na qual o aluno seria iniciado no estudo da sílaba e do fonema. A esses vocábulos mais frequentes, Köpke denominava de *matrizes*, e ajudavam a introduzir novas palavras em cada narrativa. Somente neste ponto, a ênfase era dada aos fonemas que apareciam por forma indutiva, pela introdução desses novos vocábulos com fonemas semelhantes aos das matrizes. Por conseguinte,

Conhecidos pelo comparecimento frequente, que com elles mais e mais familiarisa, esses fonemas, primeiro pela syllaba inicial e mais tarde por si sós, evocam ao espirito o inteiro vocabulo, ao mesmo tempo que, concretamente se lhes vai prendendo o som, que representa, som emissivel de per si, como o das vogaes e semi-vogaes, ou acostado ás vogaes, como com as consoantes.

Aos vocabulos usados nas narrativas e que se vão fixando pela frequencia da repetição, outros semelhantes no som, e, portanto, na representação graphica, se vão apresentando, de maneira que, por comparação e contraste, vai

também a indução operando como aconteceu com as syllabas e phonemas iniciais em relação ao vocábulo inteiro. (KÖPKE, 1941, p. 37, 38)

Percebe-se que a introdução de fonemas semelhantes era feita paulatinamente, a cada história, para que o aluno fosse percebendo, aos poucos, as semelhanças entre os sons e sua distinção de outros. Portanto, a repetição de fonemas em frases como “Eva viu a uva”, “Vi a uva e a vi viúva”, “A ave vê a eva”, utilizadas por Godóis na *Escrepta rudimentar*, não tinham respaldo em João Köpke, pelo que ele explicitou em suas duas conferências sobre a utilização do método analítico na iniciação à leitura.

Apesar da profunda divergência de ideias entre o Diretor da Escola-Modelo Benedito Leite e o Inspetor Geral da Instrução Pública, a respeito da adequação da cartilha ao método analítico e aos processos de psicologia experimental, a impressão que fica é que tanto Antônio Lobo, quanto Barbosa de Godóis, apesar de não estarem nos polos centralizadores das discussões em torno da educação no país – Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais –, possuíam uma vasta cultura a respeito de questões que no Brasil ainda eram novidades no início do século XX.

Campos (2008) afirma que o primeiro laboratório de psicologia pedagógica foi instalado no Rio de Janeiro em 1897, no *Pedagogium*, uma espécie de museu pedagógico, onde foram realizadas conferências sobre fisiologia do sistema nervoso e cursos de Psicologia Experimental da Pedagogia. Em São Paulo, somente em 1913, foi instalado um laboratório de psicologia experimental onde foram realizadas experiências sobre raciocínio infantil, grafismo, memória, cinética, tipos intelectuais e associação de ideias.

A psicologia experimental ou “aplicada”, como também é conhecida, nasceu nos laboratórios universitários no final do século XIX, na Alemanha, França e Suíça. Esses estudos tinham como objetivo desvendar o funcionamento da mente humana através de dados objetivos. Por essa razão, a psicologia experimental foi muito utilizada na solução de problemas educacionais a partir do século XX, quando se deu a aplicação desses estudos à Pedagogia, na área da psicologia educacional (CAMPOS, 2008). Por ser um movimento recente, percebe-se que todas as referências utilizadas na explanação da psicologia experimental, na polêmica, são estrangeiras, o que denota o alto nível intelectual dos dois polemistas, que buscavam atualizar-se a respeito das novas conquistas da ciência moderna.

#### 3.2.4 Imagens Ilustrativas

Um ponto nodal entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis foi a discussão em torno da necessidade de ter ou não ter imagens ilustrativas em livros de leitura. Como foi mostrado no Parecer, a *Escrita rudimentar* não possuía figuras ilustrativas de espécie alguma porque seu autor entendia que esta não era uma parte essencial num livro dessa natureza, apoiado em um fragmento atribuído a João Köpke, no qual o pedagogo diz: “*si ler é provocar o desenvolvimento da expressão* [itálico do autor], é da emoção congenial ao espírito e do interesse que acorda a vontade, que se há de esperar a leitura proveitosa” (apud GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 10 mai. 1911).

Godóis entendia que esta era uma questão secundária, mais ligada à estética do livro e não necessariamente à pedagogia. Para esse estudioso:

O estímulo não está nas figuras; não serão ellas que farão comprehender as sentenças, dando, como dão, unicamente uma pequena alusão á parte dos escriptos[...].

Com effeito, uma cousa é ser agradável, dar bom aspecto, dar uma pequena idéa, tornar um livro mais alegre, mais esthetica e outra é ter uma importância transcendente, qual a que o Sr. Antonio Lobo deo ás illustrações nos livros de leitura (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 10 mai. 1911).

Antônio Lobo respondeu a estas declarações dizendo que sua crítica ao fato de o livro não possuir imagens era motivada “pela necessidade de fornecer sempre ao aluno o conhecimento de taes objetos, antes de lhe ensinar a sua representação por meio da palavra escrita”, que, segundo o Inspetor, era uma exigência do método analítico. Para fundamentar seu pensamento, também utilizou-se de um fragmento da conferência intitulada *Leitura analítica* de João Köpke:

A apresentação do conto (utilizado para o ensino analítico da leitura) deve preceder a de um esboço que fale por si [...]. Ah! Sim! Guarda ainda o Museu Capitolino em Roma a tabula Iliaca de Theodoro, especiemem eloquente da sabedoria com que os Gregos concretizavam, no espirito dos seus jovens compatriotas, as scenas gloriosas da sua tradicção, immortalizadas pelas rhapsodias de Homero; e se grego havia que tivesse de cór os divinos poemas em sua integra, essa tenacidade de memoria é facil de comprehender quando admittimos proporcionada á intensidade da impressão e da emoção com que o espirito assimilou, o que se lhe quis confiar, diante das gravuras illustrativas das suas escolas. Qual é a criança que não comprehende isto? Aqui está Carlos; aqui está a arara; aqui está o cão; aqui está a meza [...] prendendo-se, suggerindo-se, e levando a mente até ao que se passa fóra do recinto, onde a acção se desenvolve: *o vizinho*, o cão a entrar, a volta de Carlos, et. etc. (LOBO, **Diário do Maranhão**, 30 mai. 1911).

Verifica-se, por essa citação, que João Köpke defendia a utilização de imagens como uma parte importante na compreensão das ideias apresentadas nos livros de leitura analítica. Antônio Lobo transcreveu esse trecho para mostrar que o fragmento apresentado por Godóis não sintetizava a opinião de João Köpke sobre esse assunto.

Este foi, talvez, o ponto em que menos deteve-se Barbosa de Godóis, provavelmente por não estar convencido dos seus próprios argumentos. Isto evidencia-se quando ele falou a respeito de não ter destinado a cartilha para o ensino da leitura desde o início:

Por um mero escrupulo, [...] escrupulo a que davam causa o habito dos nossos livros de leitura, a pobreza das nossas officinas, as difficuldades do nosso meio para tudo o que saia da toadilha commum e os onus excessivos que traria a solução d'essas difficuldades fora d'aqui. Refiro-me á illutração.” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 10 mai. 1911).

O *hábito* dos livros de leitura que fez Godóis recuar, a princípio, na indicação da *Escripta rudimentar* para o ensino da leitura, era o fato de todos os livros do gênero, no início do século, serem ilustrados. O método analítico de leitura era regulado por uma lógica indutiva de aprendizagem, baseado na observação, na experiência e na utilização dos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar). Razzini (2009, p. 110) explica que, como o método analítico partia da palavração ou sentencição para a decomposição em sílabas e letras, “o uso de gravuras e estampas, num primeiro momento”, era fundamental para “estabelecer a associação da idéia com a palavra escrita”. Assim, “junto com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegiava a aprendizagem através da ilustração e do desenho. Desta maneira, a imagem tornou-se tão importante quanto o texto na sala de aula [...]” (RAZZINI, 2009, 104).

A afirmação de que a pobreza das oficinas tipográficas em São Luís também o teriam impedido de solucionar essa questão causa certa estranheza a quem estuda a história da imprensa no Maranhão, que desde meados do século XIX, despontou como uma das mais modernas do país, com “alto padrão de excelência técnica e estética”, nas palavras de Hallewell (1985, p. 93).

José Maria Correia de Frias, um dos tipógrafos mais conhecidos da capital maranhense, com um papel fundamental na modernização dos processos de impressão no Estado, conta em sua *Memória sobre a tipografia maranhense* (2001, p. 46) que, em 1861, recebeu a incumbência de imprimir o *Livro do povo*, da autoria de Antônio

Marques Rodrigues, com 208 páginas, o qual, já em 1866, entrava para a quinta edição “ornada com 110 estampas”. Se a segunda metade do século XIX foi o período em que esse processo foi iniciado, seria estranho que, no início do século XX, mais precisamente 1904, ano em que a cartilha foi publicada, tivesse havido um retrocesso tão grande.

Na realidade, Godóis reconhecia, sim, a importância das ilustrações. Apesar de não dizer isso textualmente na polêmica, por conta da própria situação de debate, confessou em outro trecho de sua defesa que vinha havia algum tempo colecionando “modelos de gravuras que pudessem acompanhar a muitas sentenças d’um livro” que estava a elaborar com o mesmo processo da *Escripta*, que pretendia substituir, “modificando-a n’umas partes e ampliando n’outras” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 10 mai. 1911).

Barbosa de Godóis teve dificuldade de sustentar seus argumentos nessa questão, porque o uso de imagens em livros didáticos era uma tendência que vinha crescendo desde o final do século XIX. Razzini (2009, p.104) informa que o progresso das técnicas de impressão facilitaram a utilização das “estampas”. No início do século, já eram comuns livros ilustrados com litogravuras, xilogravuras, zincogravuras, além do que os alunos passaram a conviver com mapas geográficos e quadros-murais do ensino intuitivo pendurados nas paredes das salas de aula. Somente o desejo de defender, a todo custo, a sua cartilha, justifica a opinião do Diretor da Escola-Modelo.

No prefácio à 1.<sup>a</sup> edição das *Primeiras lições de coisas*, Calkins, ao citar o pedagogo João Amos Comenius e o educador suíço Pestalozzi, sintetizou os princípios básicos do método intuitivo:

[...] “pela inspecção real dos objetos ha de começar o ensino [...] O que effectivamente se vê, mais depressa se imprime na memória do que verbalmente expellido ou enumerado cem veses”; [...] A observação é absolutamente a base de todo o conhecimento. O que antes de tudo, pois, se deve ter em mira na educação, é habituar o menino a observar exacta, e depois a exprimir correctamente o resultado do que observar”. (Prefácio à primeira edição. CALKINS, 1886, p. 9)

Assim, o manual didático escrito por Norman Allison Calkins tem como premissa fundamental a educação dos sentidos. No entendimento desse autor, os sentidos são a principal ferramenta de aprendizagem porque:

Os *sentidos* fornecem ao espirito os meios de comunicação com o mundo exterior. Mediante *sensações* logra o entendimento a *percepção* dos objectos circumjacentes. A *percepção* leva a *concepções* ou idéas, que a memoria retém, ou evoca.

A *imaginação* apodera-se das idéas constituídas mediante a *percepção*, combinando-as, e emprime-lhes novas formas.

O *raciínio* procede ao exame dessas idéas por methodos mais definidos, resultando dessa invetigação o *juízo*.

Outrosim, das *sensações* *procede a percepção; a atenção*, fixada no que percebeu, leva á *observação*. Emfim, graças á observação, á compração e classificação das experiencias e dos factos, *alcançamos o conhecimento*.

A primeira coisa, logo, em que devem per o fito mestres e progenitores, no tocante á instrução primaria, *é cultivar no menino os hábitos de observação accurada*, ensinado-os a agrupar coisas semelhantes entre si [...]. (CALKINS, 1886, p. 4)

Pelo que já foi exposto sobre a importância das sensações na formação das ideias, e, principalmente, as percepções advindas da visão para o método intuitivo, a conclusão é que, para Calkins, a utilização de imagens também era um fator importante e não um elemento apenas decorativo, como afirmou Barbosa de Godóis.

Apesar de não se referir, especificamente, a estampas nos livros – até porque o método de Calkins era iniciado sem a utilização de livros –, mas, principalmente, a desenhos (feitos pelo professor ou pelos alunos) e a objetos concretos, Calkins evidencia a importância da representação didática de objetos que reproduzem o mundo físico, a fim de serem colocados em contato com as crianças.

Sobre a importância da representação das ideias, principalmente nas primeiras lições, Calkins (1886, p. 437) explica:

Sempre que exequível fôr, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objeto, percorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objeto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alumnos a notarem como essa é a *imagem* ou *pintura* delle. [...]

Por esse methodo se estudam as palavras como symbolos dos objectos e dos seus nomes fallados; de sorte que assim a palavra proferida e a palavra figurada exprimirão igualmente o objeto, possuindo ambas a mesma força de relembrar á mente as qualidades delle.

A respeito da ligação entre imagem e leitura, Valdemarin (2004, p.131), comentando a aplicação de Calkins, destaca que,

Com a aquisição da linguagem, inicia-se o processo de representação dos fenômenos físicos ou de manifestação do mundo interior, por meio da representação dos objetos, quer na forma material quer na forma intelectual, e por isso justifica-se a introdução do desenho e da escrita, atividades que conseguem representar o objeto em seus múltiplos aspectos. O desenho tem características comuns ao objeto (o contorno e a forma) e com o vocábulo

(imagem da coisa), por isso implica uma forma de desenvolvimento comum a todas as fases da vida.

Por fim, ainda sobre esta questão relativa à utilização de imagens, vale destacar o fato de que o próprio autor das *Primeiras lições de coisas* recorreu à utilização de desenhos para a explanação das ideias de seu manual, de modo a facilitar a compreensão dos professores que entrassem em contato com suas explicações. Especialmente na parte do ensino das formas, a imagem auxilia a explicação textual de forma imprescindível para a compreensão.

Com tais considerações, fica evidenciado que, para Calkins, a imagem tinha uma função muito mais que decorativa. Na realidade, era parte fundamental do processo de aprendizagem da leitura para a formação das ideias, atuando diretamente nas sensações, formando percepções e contribuindo para o processo de iniciação à leitura. Ao atribuir importância à utilização de imagens e desenhos, esse método foi considerado o mais adequado às características atribuídas ao desenvolvimento infantil (VADEMARIN, 2004).

Em sua conferência sobre a *Leitura analítica (1896)*, Köpke também defendeu a utilização do desenho; no entanto, feito pelo professor na lousa. Essa aplicação particular do método analítico desenvolvida por Köpke foi alvo de polêmicas após aquela conferência. Um dos pontos questionados pelos professores paulistas L. Brito e R. Roca Dordal tinha a ver com a forma de apresentar a imagem, pois consideravam impraticável a orientação dada por Köpke para a realidade da escola pública brasileira. Em artigo publicado na *Revista de Ensino*, no ano de 1902, Dordal questiona:

Apresentar um desenho, esboçado rápida e elegantemente à vista do próprio aluno, e depois, em palestra, alegremente, ir animando-o até que ele consiga conhecer, explicar, ler e reproduzir os caracteres gráficos que compõem as sentenças que puderam ser formuladas a respeito desse desenho e, logo, compor, com o aluno, a historieta, que o mesmo desenho inspirar, seria, digo, a última palavra no ensino da leitura, constituída, nas frase do distinto educador, o passo mais seguro na integralização do ensino primário. Mas, atualmente, mesmo durante muito tempo, será isto possível nas escolas públicas? (DORDAL, 1902, apud PANIZZOLO 2006, p.199).

A crítica do professor Dordal referia-se ao fato de o processo desenvolvido por Köpke exigir, segundo ele, que os professores fossem desenhistas, ao que Köpke respondeu:

Intervindo na leitura, o DESENHO NADA ENSINA, mas apenas auxilia, concretizando as idéas traduzidas pelas palavras escriptas do texto, tirando ao conto a abstracção, a que o espirito infantil é avesso, e dando, por isso mesmo, ás lições o enleio, que mais facilmente leva á compreensão do sentido, portanto, á leitura expressiva (KÖPKE, 1902, apud MOTATTI, 2000, p. 109)

Na resposta dada ao professor Dordal, Köpke esclareceu que não havia necessidade de os professores serem “notáveis desenhistas” e que, na utilização das imagens os professores poderiam recorrer à utilização de clichês tipográficos, cartazes, folhinhas ou estampas, como ele mesmo fez ao publicar sua coleção de leituras morais e instrutivas (MORTATTI, 2000).

Foi na expressão de que o “desenho nada ensina” que Godóis se fundamentou para justificar a ausência de imagens na sua cartilha. Mas a citação deixa bem claro que Köpke considerava o desenho um auxiliar valioso na iniciação ao ensino da leitura, pelos motivos que ele mesmo explica no texto supracitado.

### 3.2.5 A 1.<sup>a</sup> Lição da Cartilha: O Ensino das Vogais

Antônio Lobo voltou à questão da primeira lição da cartilha. Na sua visão, esse era o ponto mais flagrante do desacordo entre a *Escripta rudimentar* e o método analítico, para ratificar seu pensamento a respeito do trabalho do professor Godois. A primeira lição da cartilha começava pelo ensino das vogais, como explica o próprio autor:

O primeiro desses exercicios [...] consta apenas das lettras vogaes, havendo, com e sem accentos, as vogaes *e* e *o* [...].

Em nota a esse exercicio eu disse: “A professora enunciará o som das vogaes, á proporção que as for traçando no quadro negro; e, quando chegar ás accentuadas, deve, explicar, com exemplos em que ellas entrem, a diferença dos sons d’esses caracteres” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 15 jun. 1911).

Esse primeiro exercício era seguido de um outro em que era apresentada a frase: “Eu vi a uva”. Nele, Godóis, em nota, recomendava à professora que chamasse a atenção do aluno para o sentido da frase. O fato de chamar à atenção para o sentido da frase era suficiente, segundo Barbosa de Godóis, para caracterizar o método analítico. Apesar de iniciar o estudo pelo ensino das letras vogaes, procedimento que ia de encontro às prescrições do método analítico, que mandava partir do “geral para o para o

particular”, ou seja, do mais fácil para o mais difícil. Nesse caso, o mais fácil era a frase dotada de sentido para a criança. Por fim, o estudo levaria ao conhecimento das letras, que era considerado um conhecimento abstrato. Em sua defesa, afirmou: “Quem atentar para o fato de cada exercício ter a sua observação [...] reconhece, desde logo, que é do ensino analítico que se trata” (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 15 jun. 1911).

Para justificar a iniciação do ensino à leitura pelo estudo das vogais, Godóis afirma que cada vogal, por ter seu próprio som, equivalia a expressões interjetivas. Portanto, cada uma delas correspondia a uma palavra sem a necessidade de juntar a elas nenhum outro elemento; logo, segundo ele, “exibir as vogais, no começo d’um livro de escripta rudimentar, não pode faze-lo incidir em censura alguma quanto a questão de *methodos*” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 04 jul. 1911).

Em resposta à defesa de Godóis, Lobo afirmou que, se cada letra correspondia a uma palavra, ainda assim a cartilha estaria em erro, uma vez que o método mandava partir da sentença. A respeito das vogais serem palavras, Lobo argumentou que algumas vogais até poderiam se encaixar nessa situação, como é o caso do *a* e do *o*, mas só tinham sentido dentro de um discurso – o que ele chama de palavras *sincategorematicais* – e não isoladas. Na sequência do seu pensamento, Lobo afirmou:

Todas as vogais, portanto, não representam palavras, como afirmou o bacharel Godois. E se quiser s.s a prova palpável disso, responda-me a seguinte pergunta:

– Que significa a “palavra” *u* e a “palavra” *i*, mesmo no discurso? São duas vogais e se as vogais são palavras, devem as duas que ali ficam ter sentido, porque palavra sem sentido não é palavra é puro som (LOBO, **Diário do Maranhão**, 04 jul. 1911).

Essas interrogações feitas por Antônio Lobo eram, na verdade, para mostrar que o autor da cartilha *Escrepta rudimentar* não tinha a intenção de ensinar nem mesmo palavras na primeira lição, como este havia dito. Lobo sustentou que as vogais haviam sido consideradas na primeira lição como fonemas e confirma seu pensamento, por meio do procedimento recomendado pelo autor: “a professora *enunciará o som da vogais*, á proporção que as for traçando no quadro negro; e quando chegar às acentuadas, deve explicar, com exemplos[...] *a diferença dos sons desses caracteres*”. Lobo continua: “Ora, começar o estudo da leitura pelos fonemas, embora apenas pelo das vogais, é começar esse estudo pela letra, e como o método analítico de leitura manda pela letra terminar tal estudo, segue-se que aquela pratica é em tudo contrária a esse método” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 04 jul. 1911).

Este último ponto apresentado contradiz o principal argumento de defesa do professor Godóis, ao afirmar que Antônio Lobo introduziu, no Parecer, elementos estranhos ao método analítico, uma vez que Godóis concentrou sua defesa no fato de o conceito de método analítico, utilizado no programa da Escola-Modelo, estar definido apenas como aquele que “vai da *sentença* para o *vocabulo* e desta para a *letra* por processo do mestre” (REGULAMENTO, 1900). Logo, as particularidades apontadas por Antônio Lobo seriam uma questão de processo e não de método; desse modo, entendia o diretor da Escola-Modelo que não podia ser acusado de não utilizar o método analítico por não ter seguido o processo defendido pelo inspetor. No entanto, a primeira lição da cartilha, como foi mostrado, não começava da sentença, mas sim do estudo das vogais isoladas, com destaque para o som.

A justificativa de Godóis de iniciar a cartilha pelo som das vogais, por serem expressões interjetivas, ou seja, por terem valor de palavras sem necessidade de juntar a elas nenhum outro elemento, não pode ser fundamentada na obra de Calkins (1886). Assim como Godóis, o educador americano compreendia as palavras como uma unidade de sentido, portanto, o ponto de partida para a aprendizagem da leitura, uma vez que pode ser percebida visualmente, mas para Calkins, as letras não poderiam ser consideradas palavras pois não expressam ideias nas quais os sentidos possam ser exercitados. Portanto, nem as letras nem os sons isolados são considerados por Calkins como elementos do pensamento. Para ele:

“[A]s letras são elementos da *fôrma* das palavras; os sons simples, elementos do *som* harmonico da palavra; mas nenhum desses elementos constitui unidade de linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tomar *est* em tomar a *idéa* com o seu signal como um só todo [itálico do autor] (CALKINS, 1886, p. 426).

Valdemarin (2004) afirma que, no livro de Calkins, o ensino da leitura baseia-se fundamentalmente na visão e na audição. Nesse sentido, os passos propostos são:

- Distinguir pelo aspecto palavras que designam objetos, qualidade e ações já conhecidas e usuais nas conversas das crianças;
- Manter com elas diálogos a respeito desses objetos, criando pouco a pouco uma lista de vocábulos conhecidos e reconhecidos em sua forma impressa;

- decompor palavras semelhantes em seus sons, para que percebam a existência de sons iguais em diferentes vocábulos;
- Pronunciar a palavra inteira, destacando depois os sons;
- Ensinar os nomes das letras em palavras diversas, demorando-se nessa etapa até que aprendam todas as letras do alfabeto;
- Agrupar palavras em pequenas frases que se podem tornar mais difíceis à medida que os alunos progredam no domínio dessa aprendizagem, mantendo-se sempre a naturalidade da linguagem oral.

Nesta primeira fase do ensino, não há utilização de livros, apenas o diálogo entre professor e aluno. Calkins deixa bem claro que, durante as primeiras lições, a atenção dos alunos não deve ser voltada para as letras nem sons, e sim, para a forma visível das palavras:

Emquanto os olhos se lhes não acostumarem ás palavras, cada uma no seu conjunto, não era de sação [sic] ensinar-lhes a soletrar. Só mais tarde cabe a decomposição dos vocábulos em sons e letras (CALKINS, 1886, p. 437)

Abraçado este processo de ensinar a ler – *primo, a idea, secundo, os seus symbolos, tertio, a arte de representar cada idéa pelos seus signaes peculiares* – andará em correspondência exacta a ordem natural de aprender a linguagem com a ordem natural de empregal-a. (CALKINS, 1886, p. 440)

A segunda fase do ensino da leitura se dá com a utilização do livro de leitura, dirigindo o aluno para o reconhecimento de palavras ou grupos de palavras que lhe sejam familiares. Pouco a pouco, o professor começa a acrescentar palavras desconhecidas, formando novas frases que, depois de lidas na lousa, devem ser identificadas no livro num exercício de passagem da leitura na lousa para a leitura no livro.

A questão do sentido foi o ponto capital para que Antônio Lobo reprovasse a cartilha *Escrepta rudimentar*. A repetição de fonemas na mesma frase – que na maioria dos casos leva a uma construção frasal ausente de sentido –, o alto grau de abstração de algumas frases, o ensino da leitura começando por letras, foram as principais críticas do Inspetor à cartilha do professor Godóis, que, mesmo classificando-a como analítica, utilizou noções e práticas que não correspondiam ao método adotado.

Na tentativa de convencer o público leitor de que estavam com a verdade, tanto Godóis, quanto Antônio Lobo, utilizaram recursos de controle do discurso. Dentre

os procedimentos de controle e delimitação do discurso, Foucault destaca a organização das disciplinas – que se definem por um “domínio de objetos, um conjunto de métodos, de técnicas e instrumentos e um corpus de proposições consideradas verdadeiras” (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Para Antônio Lobo, o conhecimento pedagógico de Godóis, e suas explicações, pautadas em diversos autores ligado à educação, não seriam o suficiente para a aceitação da cartilha; era preciso que ela estivesse em sintonia com os preceitos dos métodos intuitivo e analítico. Foucault explica esse comportamento quando afirma que as disciplinas não se constituem da soma de tudo o que é considerado verdadeiro sobre alguma coisa. Há ainda condições mais estritas e complexas, que Foucault denomina de “polícia” discursiva, ou seja, mais do que dizer a verdade no campo da Pedagogia, o discurso precisa estar inserido no verdadeiro discurso pedagógico de uma época. Dessa forma, “[A] disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem forma de reatualização permanente de regras” (FOUCAULT, 1996, p. 36).

O que era considerado verdade em termos de educação, no início do século XX, eram os conceitos da chamada Pedagogia moderna, tanto que seus princípios constavam nos programas de ensino das escolas públicas dentro e fora do Estado. O objetivo da polêmica travada entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis era mostrar que estavam atualizados com as inovações pedagógicas do início do século, o que resultou na discordância quanto à aplicação do métodos intuitivo e analítico. A divergência os levou ao embate pela verdade e, conseqüentemente, pelo poder, uma vez que todo saber constitui relações de poder.

No desejo de demonstrar domínio sobre a questão metodológica levantada, os discursos proferidos pelos polemistas caracterizam-se pelo enfoque político das pequenas coisas, uma observação minuciosa do detalhe, num enredo de disputa pelo poder simbólico do saber.

O modo de processar o método analítico foi uma questão polêmica no início do século XX, quando intelectuais ligados à educação buscavam compreender esse método e a “melhor” forma de aplicá-lo ao ensino da leitura e da escrita. A exemplo do que aconteceu na capital maranhense, em nível nacional, houve grupos divergentes que sustentaram efervescentes polêmicas em importantes revistas pedagógicas do país como a *Revista de Ensino* que publicou debates entre os pedagogos João Köpke, Ramon

Dordal, Joaquim Brito, Arnaldo Barreto, Jerônimo de Moraes e Carlos Alberto G. Cardim (MORTATTI, 2000).

Numa época em que se acreditava que o sucesso da instrução estaria na aplicação de métodos modernos de ensino, o método analítico surge como “a nova bússola da educação”, sendo praticamente consenso entre os pedagogos de que seria o melhor método de ensino, por isso, passa a concentrar as atenções, tornando-se o centro do debate (MORTATTI, 2000).

#### **4 OS MESTRES E A ESCOLA: RELAÇÕES DE PODER NO CAMPO EDUCACIONAL MARANHENSE**

Foucault (1987a) afirma que os discursos não são puros entrecruzamentos de coisas e palavras ou o intrincamento entre o léxico e uma experiência. O discurso é, na realidade, uma prática orientada por um conjunto de regras próprias. Essas práticas ou relações discursivas, segundo Foucault, não são internas nem externas ao discurso, mas, estão de alguma forma no seu limite oferecendo-lhe os objetos de que se pode falar, determinando quem pode falar, nomear, analisar, classificar ou explicar esses objetos.

Portanto, para entender as enunciações diversas e o lugar de onde vêm, faz-se necessário considerar algumas questões. A primeira delas é: Quem fala? Qual é o seu status? “Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter essa espécie de linguagem?” (FOUCAULT, 1987a, p. 57).

O status compreende critérios de competência e saber (sistemas normas pedagógicas, condições legais), compreende também um sistema de diferenciação e de relações (subordinação hierárquica, divisão das atribuições, transmissão e troca de informações) e, por fim, compreende um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade (direitos de intervenção e de decisão que lhe são reconhecidos) (FOUCAULT, 1987a).

Um segundo aspecto a ser considerado são os lugares institucionais, ou seja, de onde o indivíduo fala, onde encontra sua origem legítima para o discurso. No caso da polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, seus lugares então inscritos no sistema educacional do Estado, mais especificamente, a Inspeção Geral da Instrução

Pública e a direção da Escola-Modelo “Benedito Leite”. O terceiro e último aspecto refere-se à posição do sujeito em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos. Assim, ele pode ser o que questiona, o que ouve, ou o que observa.

Neste capítulo, apresentamos uma síntese biográfica, focalizada no papel exercido pelos personagens no cenário intelectual da capital maranhense, situando seus status e espaços de atuação. Em seguida, apresentamos a possível origem para o desentendimento entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, mostrando como isto se revelou através dos artigos escritos por Godóis e Lobo no *Diário do Maranhão* durante a polêmica. Posteriormente, fazemos a caracterização metodológica da cartilha *Escrepta rudimentar*, buscando uma aproximação com outro método bastante popular entre o final do século XIX e o início do século XX.

#### 4.1 INTELECTUAIS EDUCADORES

Antônio Lobo e Barbosa de Godóis integraram o terceiro grupo de intelectuais maranhenses, marcando a história literária maranhense com sua atuação entre o final do século XIX e início do século XX. Autodenominados Novos Atenienses – em alusão aos dois grupos de intelectuais que os antecederam, Grupo Maranhense (1832-1868) e Atenienses (1868-1894) – ficaram caracterizados pelo discurso saudosista e marcadamente decadentista. O período literário conhecido como *Decadentismo*, no Maranhão, é geralmente situado entre os anos de 1894 e 1932, período que engloba a atuação dos Novos Atenienses, que atribuíam a si a responsabilidade de resgatar as “glórias” literárias do Estado, perdidas com a morte ou saída de vários intelectuais da capital maranhense para outras regiões do país em meados do século XIX (CASTRO, 2007).

Com o objetivo de resgatar o passado literário do Estado, os Novos Atenienses foram responsáveis pela criação de um rico patrimônio literário produzido no Estado. Tendo o Maranhão como objeto preferencial de análise, parte desses trabalhos são de inspiração sócio-humanística, produzidos por historiadores, geógrafos, políticos, sociólogos, pedagogos, entre outros. Os outros trabalhos são de cunho literário, caracterizando-se pela reafirmação de “mitologias pretéritas consagradoras de uma posição singular atribuída ao Maranhão no universo intelectual brasileiro” (MARTINS, 2006, p. 148).

Esses intelectuais do início do século XX também foram responsáveis pela criação de um patrimônio institucional, “jamais visto no Maranhão”, nas palavras do professor Martins (2006, p. 174). “Tais instituições [...] foram direcionadas por esses letrados ao cumprimento [...] de destaque no esforço coletivo [...] de produzir um Maranhão moderno renovado e reinscrito nos fóruns mais salientes da vida nacional (MARTINS, 2006, p. 174).

No âmbito do serviço público, várias instituições foram reorganizadas, reformadas e reinstaladas, como, por exemplo, a Escola Normal (1890), o Liceu Maranhense (1893), A Escola Modelo (1896), a Biblioteca Pública (1898) e a Escola de Música (1902). Quanto às instituições de caráter literário, destacam-se a Oficina dos Novos (1900) e a Academia Maranhense de Letras (1908) (MARTINS, 2006, p. 175). Assim como outros intelectuais do período, Antônio Lobo e Barbosa de Godóis participaram ativamente, como fundadores de instituições e agremiações literárias, além de entusiastas desse movimento literário.

No início do século XX, Godóis participou e integrou-se ao projeto de modernização da educação maranhense idealizado por Benedito Leite. Nascido a 4 de setembro de 1860, tornou-se Bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, e, ao regressar para o Maranhão, após concluir seus estudos, passou a atender sua clientela em seu escritório situado no Largo do Carmo, n.º 24. Também atuou como procurador da Justiça Federal e jornalista, mas foi como educador que seu nome ficou imortalizado.

Iniciou sua carreira no magistério como professor de História e Instrução Cívica, em 1899, mesmo ano em que passou a assumir com certa frequência, em caráter de interinidade, a cadeira de Pedagogia e a direção da Escola Normal. O quadro instável de saúde de Almir Nina<sup>57</sup>, o titular na direção da Escola Normal, e suas atividades como clínico renomado em São Luís, forçavam Barbosa de Godóis a assumir constantemente essa função, de modo que, a partir de 1900, Godóis esteve mais tempo comandando as atividades dessa escola do que o seu titular.

A Escola Normal, na figura do seu diretor, era a coluna de sustentação das reformas idealizadas por Benedito Leite, porque, além de preparar os profissionais da educação e dirigir a Escola-Modelo Benedito Leite, regulamentava toda a instrução primária no Estado, sendo também a responsável por sua fiscalização. Essas responsabilidades exigiam uma dedicação por parte do diretor da Escola Normal, a que

---

<sup>57</sup> Esta informação pode ser depreendida nos constantes pedidos de licença, solicitador por Almir Nina, por motivo de doença, encontrados nos ofícios da Escola normal entre os anos de 1899-1902.

Almir Nina não podia corresponder<sup>58</sup>. Assim, Godóis participou ativamente do processo de organização da instrução pública de São Luís no início do século XX, até assumir definitivamente o cargo em 1905 (APEM, **Correspondência ... Escola-Modelo**, 1905).

Num momento em que inexistiam profissionais da educação<sup>59</sup> e o campo pedagógico era tratado “por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo eram educadores” (NAGLE, 2001, p. 136), a educação no Maranhão foi, durante muito tempo, conduzida por personagens como, Almir Nina, médico; e Barbosa de Godóis, bacharel em Direito.

Ao assumir a direção da Escola Normal e toda a instrução pública do Estado, Barbosa de Godóis tornou-se a figura central no campo pedagógico maranhense no início do século XX, fato confirmado pelas suas publicações destinadas à educação, como *Cantos escolares*, *Um programa de história e Síntese histórica da educação*, *Instrução Cívica* (resumo didático, 1900), *História do Maranhão*, *Escrita Rudimentar* (1904), *O mestre e a escola* (1910), *Os ramos da educação na escola primária* (1914), *Higiene pedagógica* (1914) e *À memória do Dr. Benedito Pereira Leite* (1911). (MORAES, síntese biobibliográfica de B. Godóis, História do Maranhão).

Como, até 1910, a fiscalização de todas as escolas primárias da capital estava a cargo do diretor da Escola Normal, Godóis tinha amplas liberdades para exercer suas funções, uma vez que ele mesmo era responsável pela fiscalização das escolas que dirigia. Essa situação só foi alterada em 1910, com a chegada de Luís Domingues ao governo do Estado e a nomeação de Antônio Lobo para a nova Inspeção Geral da Instrução Pública.

Antônio Lobo foi um intelectual maranhense que se destacou pela sua atuação nas mais diversas áreas da ciência. Nascido a 4 de julho de 1870, em São Luís, foi bibliógrafo, poliglota, estudioso dos mais diversos temas e, buscando atualizar-se com a ciência de seu tempo, possuiu a maior biblioteca particular no Maranhão, no início do século XX. Não foi um bacharel, mas, como autodidata, foi professor na Escola Normal e no Liceu Maranhense, onde também serviu como diretor.

---

<sup>58</sup> Em 1899, em ofício de 3 de novembro, Almir Nina pedia ao governador João Gualberto T. da Costa sua exoneração do cargo de diretor da Escola Normal, por não poder dispensar à escola a atenção que as suas atividades exigiam. Tendo seu pedido recusado, Almir Nina entrou com um pedido de licença temporária.

<sup>59</sup> Nagle (2001) afirma que, somente na última década da Primeira República, aparecem os educadores profissionais, ou técnicos em escolarização, que passam a tratar dos problemas educacionais como um domínio especializado, sem vinculação com problemas de outra ordem.

Sua atuação na direção da Biblioteca Pública do Estado também é lembrada como um divisor de águas na história dessa instituição, pelos constantes esforços de Antônio Lobo para inserir modernos conceitos de biblioteconomia desconhecidos no Brasil, mas utilizados na Europa e Estados Unidos. A carreira no magistério não foi sua atuação mais marcante, e sim a de jornalista polemista, típico de seu espírito tempestivo motivado pela neurastenia, um distúrbio nervoso que o acompanhou por toda a vida e afetou diretamente suas relações sociais. Muito da sua angústia, relacionada a esse distúrbio, ficou registrado no romance *A carteira de um neurastênico*, publicado em 1903.

Antônio Lobo liderou um grupo de intelectuais, no início do século XX, que se autodenominava *O sistema*, numa alusão ao sistema solar. Nesse sistema, Lobo era considerado o sol pelos companheiros que estavam sempre à sua volta. Assim como tantas outras agremiações literárias, *O sistema* tinha como objetivo principal a troca de experiência entre intelectuais mais experientes, como Antônio Lobo e Fran Paxeco, e jovens escritores que iniciavam suas carreiras e arriscavam seus primeiros ensaios. Estes teriam publicidade mediante a publicação do seu próprio periódico, que levava o mesmo nome do grupo. *O Sistema* era composto por Domingos Barbosa, Agostinho Reis, Alfredo de Assis, Antônio Lopes, Astolfo Marques, Cleômenes Falcão, Corrêa de Araújo, Fran Paxeco, Godofredo Viana, Jerônimo de Viveiros, Luís Carvalho, Luís Viana, Luso Torres, Oscar Jansen e Tancredo Martins (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 jan. 1911). O grupo composto por professores, poetas, jornalistas, também tinha a participação de homens ligados à política, entre eles, o governador Luís Domingues. Aliás, a ligação desse político com o círculo intelectual da capital maranhense foi o que o aproximou de Antônio Lobo.

Correspondências oficiais e extraoficiais entre Antônio Lobo e o governador Luís Domingues revelam os laços de amizade que os uniam. A título de exemplo, transcrevemos um bilhete, escrito por Antônio Lobo para o governador Luís Domingues, em papel timbrado da Inspeção de Instrução Pública, sem data:

Dr. Domingues

Estou preso aqui no Liceu. Os rapazes do sistema projetam para hoje uma pequenita festa na casa do Mingo [Domingos Barbosa]. Para tal abrirem contribuição. Você faz parte do sistema. Mande-me, pois, pelo portador, a sua quota. Não vou pessoalmente buscal-a, porque não posso sair daqui.

Do seu

Lobo.

Sabedoras da amizade entre Antônio Lobo e Luís Domingues, muitas pessoas recorriam ao primeiro, a fim de conseguir favores do segundo. Eram constantes os pedidos que chegavam a Antônio Lobo para que intermediasse causas de terceiros, como podemos constatar a seguir:

Gabinete do Inspetor Geral da Instrução Pública e Diretor do Liceu  
Maranhense

S. Luiz, .....de.....de 1910

Dr. Domingues

Um dos meus melhores amigos e a quem muito desejo servir, o Bernardo Caldas, com muito empenho me pede que eu obtenha de V. a baixa de um soldado de polícia. O Smith conhece o caso e sabe de quem se trata.

Com muito empenho, por minha vez, lhe peço que hoje mesmo dê ordem ao Smith para para que ponha o homem na rua. O motivo alegado pelo Bernardo é justíssimo: é que o pobre homem tem, no Brejo, a mãe velha e doente que insistentemente o chama para a sua companhia.

Às 6 da tarde ahi estarei: Garanto-lhe, que nos retratos d'amanhã ficaremos duas lindezas de apaixonar pedras. Olá se ficaremos! Os coiós que tremam e que, sem demora se precavenham....

Do seu  
Lobo

“Distantes na hierarquia das funções, amigos no trato particular” (GASPAR, 2009, p. 99), Luís Domingues e Antônio Lobo parecem ter iniciado sua amizade antes mesmo de o primeiro ser governador do Estado e o segundo, Inspetor Geral da Instrução Pública e diretor do Liceu Maranhense; prova-o o ato de nomeação pública para estes dois cargos feita no primeiro ano de governo de Luís Domingues, na festa de aniversário de Antônio Lobo em 1910. A esse respeito, Gaspar (2009, p. 83) comentou:

A afeição que cultivavam se revela com frequência, alcançando a intimidade familiar. A presença de Luís Domingues, ao aniversário do amigo, a 4 de julho de 1910, registra tal afirmativa. E de modo mais transparente se revela quando o governador, ante inúmeros convidados, comunicou, no transcórre do seu discurso de significativa saudação, que assinara o decreto de nomeação do aniversariante para o exercício das funções de Diretor do Liceu e de Inspetor da Instrução pública.

A *Pacotilha* registrou o acontecimento, sintetizando com as seguintes palavras o ato do Governador: “Nas mãos de Antônio Lobo, portanto, entregava confiante e feliz,

os destinos das nossas escolas e o futuro da mocidade” (PACOTILHA, 05 jul. 1910). Assim, a partir de julho de 1910, chefiando duas das mais importantes instituições ligadas à educação, Antônio Lobo tornou-se a figura mais importante no campo pedagógico maranhense.<sup>60</sup> Entender o que significou a reorganização da Inspeção Geral da Instrução Pública dá uma visão mais ampliada da relevância desse cargo e suas implicações na disputa entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis.

Até 1910, a Inspeção da Instrução Pública<sup>61</sup> era responsável pela fiscalização apenas nas escolas primárias do interior do Estado. Na capital, fugiam da alçada dessa Inspeção as escolas particulares, as escolas regidas por normalistas diplomadas e a Escola-Modelo Benedito Leite, que estavam sob a jurisdição do diretor da Escola Normal, Barbosa de Godóis. Essa fragmentação do serviço de inspeção fazia que as escolas do interior e mesmo algumas da cidade ficassem desassistidas por conta da fiscalização inoperante. Eram constantes as reclamações sobre a situação da instrução pública no interior do Estado.

Em 1904, Palhano de Jesus, escrevendo de Caxias, já criticava o distanciamento entre as ações desenvolvidas na capital e no interior, no que respeitava à educação primária. Em seu conceito:

A nossa instrução primaria vale hoje muitissimo pouco; e se a Escola Modelo, que tive o prazer de visitar nessa cidade, deixa ao visitante a mais lisonjeira das impressões, não é menos verdade que a maioria das escolas primarias da capital e do interior está muito longe de prestar os serviços que della se devêra exigir.

Urge conseguir-se a extincção do habito pernicioso de preencherem-se as cadeiras de professores com pessoal incompetente ou indolente que, livre de qualquer fiscalização séria, exerce o cargo sem hum amôr á profissão e simplesmente para fazer jus ao parco ordenado [...]. (JESUS, **Pacotilha**, 15 jun. 1904).

Por meio do decreto n.º 99, de 1.º de outubro de 1910, Luís Domingues reorganizou a Inspeção Geral da Instrução Pública, por entender que a inspeção da instrução no Estado deveria ser feita por uma única instituição e na tentativa de equiparar ao máximo as escolas do interior com as da capital. Um ponto interessante que vale a pena ser notado é que o texto de reorganização da Inspeção Geral da Instrução Pública foi publicado em outubro de 1910, no entanto, Antônio Lobo ocupava

---

<sup>60</sup> APEM. Livro de minutas de títulos de nomeações; apostilas aposentadorias. n. 1773. 1910.

<sup>61</sup> O cargo de inspetor foi oficialmente criado em 1843, através da Lei n.º 165, de 15 de outubro daquele ano. Com a proclamação da República, a Lei n.º 56, de 15 de maio de 1893, que reorganizava o ensino, determinava, no art.17, as atribuições do Inspetor Geral da Instrução Pública, que integrava o quadro de instâncias responsáveis pela fiscalização do ensino, composto pelo Conselho Superior da Instrução Pública; congregações de professores do Liceu e da Escola Normal; inspetores de ensino, na capital; comissões escolares, no interior; e delegados destas comissões (SALDANHA, 2008, p. 98-99).

esse cargo desde o mês de julho daquele ano, como consta da portaria de sua nomeação, datada de 6 de julho. Não seria de todo estranho cogitar a possibilidade de Antônio Lobo ter feito a redação do decreto que reformou a Inspetoria.

No texto do decreto há críticas severas à forma como a educação vinha sendo conduzida no Estado. Isso afetava diretamente a Barbosa de Godóis, que, como diretor da Escola Normal e da Escola Modelo, participou efetivamente das reformas que vinham sendo desenvolvidas ao longo daquela primeira década, além de ser responsável por quase todas as escolas da capital. No fragmento do texto do decreto, abaixo, foi acidentemente criticado o trabalho de Barbosa de Godóis à frente da Inspeção das escolas:

O Governador do Estado, advertido pelas reclamações que de continuo recebe de quase todos os Municipios, contra a falta de instrucção primaria no interior, procurou indagar a causa do mal, que assim, pelo testemunho, pode-se dizer, unânime do povo, se affirmava incontrastavel.

E n'essa tarefa, logo lhe impressionou o espirito o demasiado preparo dos alumnos da Capital, em desolador contraste com a incompetência da grande maioria dos professores no interior, aggravada pela condescendência ou pelo desleixo das Commissões Escolares.

[...]

Actualmente, além da indiferença do Estado pelo ensino nos estabelecimentos particulares, está a dar-se aqui esta extravagância: O Inspetor da Instrucção Pública somente exerce jurisdicção sobre os professores desprovidos de diploma pela Escola Normal. Os diplomados, quer dizer, os que o Estado reconhece e proclama como os mais capazes para o magistério, lhe escapam por completo à auctoridade, continuando sujeitos à do Diretor da Escola, de que naturalmente se desligam pelo diploma, quando passam de aprendizes a mestres.

[...]

A aquisição de um maior numero de professores depende, porem, da reforma da Escola Normal e, portanto, de tempo: não assim a reorganização da Inspetoria de Instrucção, que pode ser feita já. (DECRETO n.º 99, de 01 de outubro de 1910).

A crítica principal do texto do decreto estava na divisão da inspeção entre o diretor da Escola Normal, que concentrava praticamente todas as escolas públicas primárias da capital sob sua jurisdição, e o inspetor da Instrução Pública, que ficava apenas com as escolas do interior, gerando desencontros de propósito, organização e fiscalização entre essas escolas.

Com o Decreto n.º 99, todas as questões relativas a escolas e educação no Estado ficaram sob a tutela de Antônio Lobo. É o que se pode inferir das atribuições da nova Inspetoria Geral, das quais destacamos estas:

- a) De exercer jurisdição sobre todas as escolas de ensino primário, seja qual for sua organização e o titulo dos professores;

- b) De exercer superintendência em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário ou superior sejam ou não mantidas pelo Estado; [...]
- d) De responder às consultas dos professores sobre o ensino e a educação n'essas escolas;
- e) De designar, antes da abertura das aulas, cada anno e de acordo com o Director do Lyceu e da Normal e Modelo) [...] os compêndios de ensino de cada disciplina, os quaes, uma vez assim designados, não poderão ser substituídos durante todo o anno lectivo [...];
- f) De propor ao governador a criação de escolas, bem como a remodelação, transferência ou extinção das existentes [...];
- g) De mandar abrir concurso para provimento das cadeiras novas e das existentes [...];
- h) De designar, mediante aprovação do governo os examinadores para os concursos d'essas cadeiras;
- j) De assistir a todos os exames e concursos que se effectuem feitos nos estabelecimentos de ensino, em geral;
- m) De interpretar os regulamentos de ensino, de modo a manter uniforme sua observância nas escolas [...] (DECRETO n.º 99, de 01 de outubro de 1910. COLEÇÃO de leis, pareceres...1910).

O decreto também determinava que o inspetor Geral da Instrução deveria ser um dos dois diretores do Liceu Maranhense e da Escola Normal, e que os vencimentos dos diretores dessas escolas e mais da Escola-Modelo, deveriam ser equiparados, com acréscimo de cem mil réis para o que ocupasse o cargo de Inspetor Geral, revelando uma valorização do trabalho de inspeção, que anteriormente estava em desvantagem em relação ao diretor da Escola normal, inclusive pecuniariamente.

Assim, Antônio Lobo passou a dar as diretrizes da educação no Maranhão, acumulando as funções de diretor do Liceu, um dos diretores da Escola Normal e Inspetor da Instrução Pública. Dessa forma, Barbosa de Godóis, que antes era a maior autoridade no campo educacional maranhense, tornou-se apenas o diretor da Escola Normal e da Escola-Modelo, sem as liberdades e os poderes que possuía antes, como ficou evidenciado na rejeição dos livros de sua autoria pela Inspetoria em 1910, e subalterno de Antônio Lobo, como previa o Decreto n.º 99, de 1.º de outubro daquele ano.

Em *O mestre e a escola*, publicado em 1911, Barbosa de Godóis devolve as críticas do decreto n.º 99 ao seu trabalho. Ao realizar um levantamento da educação no Estado nos últimos dez anos, fez severas críticas à forma como a inspeção escolar vinha sendo desenvolvida durante a gestão de Antônio Lobo na Inspetoria Geral da Instrução Pública. Comparando a organização da fiscalização na época em que era responsável por esse serviço com a atuação do novo Inspetor, Godóis afirmou:

D'estarte temos na capital fiscalização exclusiva e impraticável do Inspetor Geral da Instrução Pública e Diretor do Lyceo, que, estando occupado n'este

estabelecimento, durante as horas de funcionamento das Escolas Estaduaes e Grupos Escolares, não pode sem preterição de outros deveres, effectuar a fiscalização d'estes institutos (GODÓIS, 1911, p. 137).

Ficou, portanto, evidente o quadro de desconforto que se configurava entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, desde o ano de 1910, revelando que a polêmica em torno dos livros de Godóis, em 1911, não foi um fato isolado e circunstancial. Antônio Lobo e Barbosa de Godóis eram dois jornalistas que escreviam diariamente nos periódicos mais importantes da cidade e, neles, haviam travado muitas polêmicas com outros adversários. No entanto, o desgaste gradual entre esses dois servidores públicos, com as mudanças efetuadas por Luís Domingues na organização da instrução pública, deixa patente que esses dois homens eram, acima de tudo, dois professores que disputavam o poder dentro de um espaço específico da intelectualidade, o campo<sup>62</sup> pedagógico.

#### 4.2 NA CORDA BAMBA

A partir dessas considerações, entendemos que a polêmica em torno da cartilha *Escripta rudimentar* não deve ser entendida como um fato isolado, e sim dentro de um contexto de disputa de poder no campo intelectual, protagonizada por Barbosa de Godóis e Antônio Lobo, que parece ter iniciado com a chegada de Luís Domingues ao governo do Estado e a nomeação de Antônio Lobo para a Inspetoria Geral da Instrução Pública.

Entendendo que “o principal meio de poder ideológico é a palavra, ou melhor, a expressão de idéias por meio da palavra” (BOBBIO, 1997, p. 12), e sendo os intelectuais o grupo social que exerce a transmissão de visões de mundo mediante o uso da palavra, conclui-se que a polêmica travada entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis funciona como um mecanismo de disputa, em que o enfrentamento por conta da aplicação do método analítico evidencia um desejo de possuir o discurso autorizado, a “verdade” da questão, entendida como poder, conforme interroga Foucault (1996, p 20;44):

“Na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo senão o desejo e o poder”? [...]. “O que é afinal um sistema de ensino senão uma

---

<sup>62</sup> Entendido como uma estrutura de relações objetivas. “A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos”, como explica Bourdieu (2006, p. 134)

ritualização da palavra; senão a qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; [...] senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Na exposição procedida, percebe-se claramente que naquele ano de 1911 já havia uma disputa entre Lobo e Godóis pela liderança da instrução pública no Maranhão, que se tornou mais evidente no desejo de controlar o discurso pedagógico legítimo, explicitado na polêmica sobre a questão dos livros da Escola-Modelo. Nosso intuito agora é tentar compreender como essa relação de poder ficou explícita no discurso, em sua materialidade escrita, mediante os artigos elaborados por Godóis e Lobo no jornal *Diário do Maranhão*, durante a polêmica.

Foucault (1979) afirma que todo saber assegura o exercício de um poder, sendo o agente do saber responsável por enviar aos que lhe delegaram um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce. Por isso, é tão importante, na polêmica entre Lobo e Godóis, a última palavra na questão da cartilha *Escrepta rudimentar*, no contexto do governo de Luís Domingues. Antônio Lobo precisava provar que era competente para o cargo que havia sido nomeado, e Godóis precisava reafirmar sua condição de intelectual diante das acusações do inspetor. Assim, é possível detectar alguns mecanismos discursivos utilizados pelos dois rivais na construção da imagem do outro.

Quando a divergência entre Lobo e Godóis tornou-se explícita, o objetivo dos polemistas passou a ser o convencimento do público leitor que acompanhava a polêmica pelo *Diário do Maranhão*. A intenção de cada um era cooptar a opinião pública a seu favor. Para isso, utilizaram diversas estratégias discursivas. Enquanto Godóis utilizava uma linguagem mais técnica e formal na construção de sua defesa, impressionando pela erudição, Lobo optou por uma linguagem mais simples e direta. A pilhéria era própria do estilo de Antonio Lobo. Na polêmica, usou esse recurso à exaustão, elaborando textos irônicos e provocadores, que ele caracterizou como “práticos”.

Objetivando influenciar a opinião pública a seu favor, no que diz respeito aos fatos da polêmica, na edição de 19 de maio de 1911, no *Diário do Maranhão*, Lobo criou uma estorinha que, ao mesmo tempo em que denegria a imagem de Godóis, por conta do seu estilo, sugeria empatia para com o posicionamento do Inspetor da Instrução Pública.

Hontem, num bonde, foi por um amigo meu, surpreendido o seguinte trecho de diálogo, entre dois cavalheiros que lhe são desconhecidos:

- Leu você os artigos do Godois, em resposta ao Parecer do Lobo?
- Homem, para lhe falar com franqueza, li e não li...
- Como assim?
- Eu lhe conto. Todos os dias, quando me chegava a caza o *Diario*, corria logo a vista pelo artigo do Godois, a ver se nele encontrava o que eu tinha muito empenho em saber, isto é: como explicava o homem aquela trapalhada de *bodes* e de *cacos de coati*, de que falou o Lobo. Tempo perdido. O Godois embrenhava-se por umas *analizes* de que eu nada entendo, contava uma porção de historias: fulano disse isto, cicrano disse aquilo, beltrano disse aquilo outro, mas, quanto ao ponto principal, ás taes sentenças, nem uma palavra. De modo que fiquei na mesma. Foi como se não houvesse lido nenhum dos taes artigos.
- Pois o mesmo me sucedeu a mim. Li e...não lhe digo mais nada. Fiquei como você. Não entendi patavina. E quer que eu lhe fale com franqueza? Aquilo, que o Godois fez, eu tambem faria, você tambem faria...
- Eu?
- Você, sim, e como você, toda a gente. Agarrava p'r'ahi uma porção de livros, copiava um pedaço dum, um pedaço d'outro, metia, de vez enquando um pedacinho cá da cachola, afirmava: isto é assim, porque é assim mesmo e... pronto, mandava tudo p'r'a gazeta e era aquela garapa...
- De acordo. Mas não era isso o que a gente esperava. O que se dezejava ver era, como lhe disse ha pouco, a explicação, por miúdo, daquela embrulhada de *bodes*, misturados com *caetitús* e *cacos de coatis*. O Lobo disse que tudo aquilo não prestava p'r'o ensino das crianças. Que as taes sentenças só serviriam p'ra fazer confusão na cabeça da criançada e que algumas delas até, como aqueles fedelhos a vaiarem o pae e a falarem da gula da avó, viriam ensinar os filhos a desrespeitarem os seus maiores. Pois bem: o que o Godois deveria ter feito era mostrar o contrario; era tomar cada uma das sentenças copiadas e ir com ela ao Lobo e dizer-lhe: “Você sabe lá o que escreveu? Isto aqui está é muito bom e muito util p'ra qualquer criança, por isto assim, assim...” Mas, leu você alguma coisa nesse sentido?
- Eu não.
- Nem eu. Portanto, meu velho, é como lhe digo: a tal *Escripta rudimentar* é mesmo como disse o Lobo. Pode servir p'ra tudo, menos p'r'a o ensino da leitura. Olhe: filho meu é que não aprenderá por ela, nem á mão de Deus Padre.
- Nem os meus. Já disse lá em caza á patroa: olhe, senhora, no dia em que qualquer do pequenos lhe vier p'r'a caza com um recado da professora, pedindo o livro do Godóis, aquele de que falou o Lobo, a senhora não tenha duas conversas: mude logo o pequeno de escola....

Utilizando linguagem coloquial, típica do cotidiano das camadas populares, Lobo apresentava, de forma simples, sua opinião sobre os artigos de Godóis, caracterizando-os como difíceis de serem entendidos, pela complexidade dos conceitos utilizados – “O Godóis embrenhou-se por umas análises de que eu nada entendo”, “não entendi patavina” – e acusando o diretor da Escola Normal de utilizar uma falsa erudição para impressionar os leitores – “fulano disse isto, cicrano disse aquilo, beltrano disse aquilo outro”, “Agarrava p'r'ahi uma porção de livros, copiava um pedaço dum, um pedaço d'outro” . Na estória, a opinião do inspetor assume uma caráter de verdade – “O Lobo disse que tudo aquilo não prestava p'r'o ensino das crianças”, “a tal *Escripta*

*rudimentar* é mesmo como disse o Lobo”. As acusações contra Godóis, explicitadas no diálogo, foram repetidas por Antônio Lobo durante toda a polêmica.

O estilo técnico e as muitas citações utilizadas por Godóis, para fundamentar seu pensamento, eram os principais pontos criticados por Antônio Lobo. Afirmava ainda que Godóis interpretava equivocadamente boa parte dos textos utilizados por ele em sua defesa, sintetizando esse pensamento na constante afirmação: “Godóis não entende o que lê”. As muitas citações utilizadas por Godóis foram classificadas pelo Inspetor como “erudição de fancaria”, de que o diretor da Escola-Modelo se serviu para encobrir uma possível fragilidade de argumentos, resultando num “ôco dogmatismo apriorístico” de uma “prosa viciada e prolixa”, fazendo de sua defesa um “policromático manto de retalhos”, nas palavras do inspetor (LOBO, **Diário do Maranhão**, 19 mai. 1911).

Em contraste ao estilo de Godóis, Lobo afirmou, logo no início de sua exposição, que sua linguagem seria sempre “precisa e clara de quem se sente em terra firme e apoiado”. Assim, Lobo construiu a imagem de que Godóis se escondia atrás de uma falsa erudição para disfarçar sua incompetência, para defender a cartilha e discutir o método analítico, enquanto a linguagem objetiva de Lobo evidenciava sua posse da verdade (LOBO, **Diário do Maranhão**, 19 mai. 1911).

Em outra edição do *Diário*, Lobo provocou novamente o diretor da Escola Normal quanto ao seu estilo:

Começa esse artigo – á moda dos sermões de apolojetica, provando a criação – por um latinorio estafado: *Ex nihilo nil*. O aforismo é concizo e claro, como se vê, pesar de vir em latim; agora o que se lhe segue da lavra do bacharel Godois, é que é prolixo e obscuro, como de costume, apesar de vir em português (LOBO, **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911).

Em seus artigos, Antônio Lobo, ao utilizar linguagem simples e humor sarcástico, dialogava com o receptor da mensagem, provando a empatia necessária para a aceitação do seu discurso como verdadeiro. Discorria sobre todos os temas em debate, de forma que até as pessoas leigas tivessem uma compreensão mínima acerca dos assuntos. A divergência de interpretações acerca dos temas pedagógicos foi usada por Antônio Lobo como sendo uma fragilidade de Godóis, que interpreta as questões de maneira equivocada. Ao acusar Godóis de ser dogmático e apresentar seu discurso como verdade, por meio da erudição, Lobo sutilmente tentava impor seu pensamento como uma análise legítima e detentora da verdade. Foi comum, no decorrer da

polêmica, Lobo utilizar os mesmos textos citados por Godóis, dando-lhes uma nova interpretação clara e tão coerente quanto a outra dada pelo seu adversário.

Lobo afirmava, muitas vezes, que Barbosa de Godóis, apesar de aparentar elevada cultura, tinha dificuldade de interpretar o que lia, lançando dúvidas a respeito de sua competência como pedagogo. Tratou desse assunto diversas vezes, sempre com humor sarcástico, como é o caso da edição de 23 de maio de 1911:

Mas, é a tal coiza: lê e não destrinça, nem percebe bem o que lê; fica-lhe tudo, no cerebro, num amalgama disforme, e lá vem um dado momento, em que reflue tudo cá para fora, numa embrulhada de fazer dó. O Diretor da Escola Modelo é, pois, como se vê, um dispeptico intelectual. Injere, mas não dijere. E nem sei se haverá, para cazos desses, elixir de papaina que valha. O melhor será, ao que me parece, um severo rejimen de dieta. Injerir pouco, e com grandes intervalos, obedecendo sempre á consideração escrupuloza da quantidade e da qualidade dos alimentos. Só assim é que a cura de tão lamentavel mal se me afigura talvez possível... (LOBO, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

Em seguida a comentários como este, Lobo sempre falava de si e da forma como escrevia, sempre em tom de vitória, deixando evidente o contraste com o seu adversário:

E nem me venham p'r'ahi acuzar de crueldade ou de grosseria. Eu não sei lidar com panos quentes, nem andar hipocritamente, a disfarçar o que tenho a dizer. Se evito sempre, em qualquer polemica a que seja provocado, o terreno ingrato do insulto pessoal, nem por isso me sinto obrigado a poupar o adversário, naqueles pontos que nada teem a ver com sua honra e o seu caracter de homem. E, depois disso provo sempre, documentaria ou racionalmente, tudo o que avanço. E em toda a polemica desde o momento em que se obedeça a restrição acima formulada, toda a verdade tem o direito incontestado á proclamação, uma vez que venha acompanhada da prova que lhe serve de garantia. (LOBO, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

Assim Lobo vai construindo a ideia de que falava sem medo porque falava a verdade. Conforme a polêmica ia avançando, Lobo ficava cada vez mais agressivo em suas colocações e passou a intitular a *Escripta rudimentar* de “imprestável livreco” e a utilizar expressões como “asfíxia” para descrever o estado de Barbosa de Godóis na polêmica, como se o estivesse encurralando e arrancando-lhe todas as chances de defesa. Quanto à acusação de que o livro não obedecia aos requisitos do método analítico, ele escreveu:

Não foi somente na concorrência das mesmas syllabas ou de syllabas semelhantes que eu me fundei para afirmar que o seu livro adotara, para

início da leitura, método oposto ao analítico. Foi sobretudo, no fato de começar esse livro pelo estudo da letra, quando o método, a que se diz filiar, manda por esse mesmo estudo terminar [...]

Porque motivo calou o bacharel Godois esse fato? Porque não disse: “afirma o sr. Lobo que o meu livro adota método oposto ao sistema analítico, porque parte do estudo da letras?” Por uma razão simplíssima: porque tal fato é esmagador e irrespondível, porque diante da sua exibição, não há defesa possível [...] julgando, pois, que ignorava s.s. a minha resolução de vir, pela imprensa, refutar-lhe a pseudo defesa ao seu imprestável livresco. [...]

Resigne-se, porém, á asfixia que o ameaça, porque até mesmo essa taboia de salvação vou arrancar das mãos. (LOBO, **Diário do Maranhão**, 26 mai. 1911).

A imagem de Godóis que Antônio Lobo veio construindo sutilmente com humor, desde o início dos textos, foi se tornando mais explícita, e a leitura dos artigos deixava evidente a intenção do inspetor da Instrução Pública de colocar em cheque a capacidade do diretor da Escola Normal, desclassificando-o, e, desse mesmo modo, desautorizando-o para a discussão, como se pode constatar nesse fragmento:

Se alguém, dentre os que teem, de perto, acompanhado a presente polemica, nutrisse ainda duvidas sobre o proposito, do bacharel Godois, de disfarçar, pela mascara grotesca de uma erudição inoportuna a carencia real dos argumentos positivos, em favor da sua cauza, bastaria – para que tal estado de espirito, sem demora, emergisse – a consideração atenta dos dois artigos do citado bacharel, o 7º e o 8º, insertos nos *Diarios*. Alonga-se o bacharel Godois, nesses dois artigos, em extensas citações de psicologos contemporaneos, entremeando-as de considerações aparentemente da sua lavra, pois que nada mais fazem do que resumir, a seu modo os dizeres dos mestres a que se foram socorrer, citações e considerações, tendentes a expor, em globo, as bases de antropologia psychica, em que se firma toda a construção pedagogica contemporânea. [...]

Vê, portanto, o bacharel Godois, que foi em pura perda que andou trazendo para publico as pedantescas citações dos seus autores, pois que nenhuma delas lhe valeu, nestes atribulados momentos que anda, de presente, atravessando a sua reputação profissional (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911).

Ao contrastar as afirmações do professor Godóis, de que as frases utilizadas na cartilha eram adequadas, simples e fáceis, com a transcrição das frases utilizadas na cartilha, Antônio Lobo, como era de seu feitio, recorria à troça para ridicularizar a defesa do diretor da Escola-Modelo.

“O meu livro é isto”, afirmou s.s. e nada mais. E a prova de que o seu livro é isso mesmo? [...] Não! Isto, positivamente, é deboche! Quiz o Diretor da E. Modelo divertir-se um pouco á nossa custa, e murmurou com os seus botões: Ora esperem lá, que eu vou já d’aqui pregar-lhes um logro”. E zás: ferrou-nos a petta contida nas suas asseverações acima!!!

E eu caí como um patinho! Pois não devia ter visto logo que o bacharel Godois estava brincando? (LOBO, **Diário do Maranhão**, 29 mai. 1911).

Antônio Lobo era conhecido pelas acirradas polêmicas que sustentava na imprensa e pelo estilo ferino com que lidava com outros jornalistas. Sarcástico, intimidador e arriscando tudo em cada polêmica com o único fito de sair vencedor. Foi assim que perdeu alguns de seus melhores amigos, como Alfredo Teixeira, seu companheiro da Revista do Norte, e Fran Paxeco, com quem fez uma longa parceria desde a chegada desse português a São Luís, em 1900. Os distúrbios nervosos provocados pela neurastenia, que acompanhou Antônio Lobo por toda a vida, e o levou a tentar o suicídio algumas vezes, ficavam aflorados nessas acalouradas discussões, que denunciavam seu espírito polêmico.

Em seu romance *A carteira de um neurastênico* (1903), um trabalho que mistura autobiografia e ficção, Lobo, em tom de desabafo, falou sobre os sentimentos perturbadores que o acompanhavam: “Ainda há poucos dias mandei à tábua um sujeito das minhas relações, pela simples razão de me perguntar pela minha saúde [...]”. Adiante comenta: “Dei pra embirrar com quase todos os meus conhecidos, para antipatizar solenemente com aqueles mesmos de quem eu tanto gostava outrora (LOBO, 1903, p. 132).

Em parte, isso explica o comportamento de Antônio Lobo na polêmica com Barbosa de Godóis. Por vezes, a impressão que seus textos transmitem é de uma luta corporal que, na impossibilidade de ser levada a efeito, realiza-se por meio de palavras, motivadas pelo desejo de sair vitorioso, desejo que não é velado, pelo contrário, dito com todas as letras: “Cá me terá, portanto, o bacharel Godois inteiramente às suas ordens p’r’o que der e vier. Apenas lhe afirmo que, na presente polemica, como nas outras que aqui tenho sustentado, a *ultima palavra será sempre minha*” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 29 mai. 1911).

Ao finalizar a sua primeira sequência de artigos contra a cartilha, Lobo lançou mais uma provocação a Godóis, e, em tom de superioridade, criticou seu estilo de escritor. O que, aparentemente, parecia alguns conselhos para que os textos do diretor da Escola-Modelo ficassem mais “interessantes”, poderia ser, na realidade, um chamariz para que o professor Godóis também o atacasse pela imprensa.

Venha como eu vim. Tome um por um dos meus artigos, e reduza-os – se de tal se julgar capaz – aos frangalhos em que eu deixei os seus. Atire mesmo, de quando em vez, uma pilheria, que isso não ficará mal e servirá até para dezopilar o fígado e alegrar um pouco a pezada modorra dos seus escritos. [...] Deixe-se dessas invocações ridículas da “compostura que deve a si próprio” e quejandas sensaborias, que já caíram de moda, desde que, desta

para melhor partio o conselheiro Acácio, a quem Deus haja em sua Santa Gloria. Chame logo, e deixe-se de massadas. Isso e mais o que quiser, que eu não me zango. Antes pelo contrario. Olhe: quer que eu lhe diga uma coisa? Passarei a fazer até melhor conceito do seu espirito (LOBO, **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911).

Para Antônio Lobo, a cartilha *Escripta rudimentar* não servia para a iniciação ao ensino da leitura na Escola-Modelo, haja vista toda a exposição de motivos que havia feito. Para ele, somente o interesse comercial, que importava à adoção do livro, explicaria o interesse de Godóis em defender seu livro a todo custo. Para corroborar esse pensamento, na parte do Parecer publicada no dia 22 de abril, Antônio Lobo, referindo-se às referências dadas por Godóis sobre a cartilha, afirmou que o autor omitia quem seria o editor da obra, insinuando que Godóis estaria ocultando o interesse comercial que motivaria a defesa do livro.

Em sua defesa, Godóis afirmava que não tinha interesse comercial na venda da cartilha. Como prova disso, lembrava que as suas obras *O mestre e a escola* e *Instrução cívica* foram, por ele, doados ao Governo. Em contrapartida, Godóis afirmava que, ao proibir a adoção da cartilha *Escripta rudimentar* e do compêndio *História do Maranhão*, a única intenção do inspetor foi privá-lo das vantagens da adoção dos livros, embora não fossem significativas. Segundo ele, em sete anos, havia lucrado apenas 200\$00. Assim, desejava apenas tirar as despesas da publicação, sendo esta sua recomendação à casa de Ramos d'Almeida, responsável pela venda da cartilha (GODÓIS, **Diário do Maranhão**, 01 mai. 1911).

Mas será que não havia mesmo nenhuma vantagem?

A afirmação de Godóis de que não tinha interesse comercial na publicação de suas obras se choca com a realidade da publicação do livro didático no início do século XX. Bittencourt (2008) comenta que a produção de livros didáticos para crianças tornou-se uma fonte de lucro desde o final do século XIX, aumentando significativamente o número de editoras especializadas nesse tipo de publicação. A importância comercial do livro didático era tanta que, entre os editores, o livro didático era considerado a “carne” da produção de livros, enquanto as obras de literatura ou científicos eram considerados os “ossos”. Em sua visão, “A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e, até certo ponto, privilegiado” (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

No entanto, o desejo de unificar o ensino e evitar a utilização de textos considerados subversivos aumentou paulatinamente as exigências referentes aos textos

didáticos, desde os liberais do fim do Império. Dessa forma, verifica-se, por meio da legislação, dois tipos de formas de controle do texto escolar impresso: *o veto* e a *autorização*. A autorização para utilização do livro passou a ser a marca delimitadora entre os livros mais vendidos e os livros menos vendidos no mercado, porque “depois de aprovado pelas autoridades educacionais, [o livro didático] possuía público cativo e compulsório” (BITTENCOURT, 2008, p. 82).

Essa vigilância fez que autores e editores elaborassem diversas estratégias para garantir a aprovação dos trabalhos e a conseqüente adoção de seus livros pelo Estado, mediante a política de distribuição de livros para alunos carentes que significava vendagem garantida para os autores e editores. Isso explica, por exemplo, a distribuição de 540 exemplares da *Gramática da Língua Portuguesa* oferecidos pela professora Zillah de Passos Matoso Maia, do Rio de Janeiro, em 1911, ao governo maranhense – esperando provavelmente, que este oferecimento resultasse na adoção do livro nos anos posteriores (DIÁRIO DO MARANHÃO, 06 abr. 1911). Já em 1902, João Köpke requeria 1:500\$000 (um conto e quinhentos mil réis) pela impressão autorizada, pelo governo do Maranhão, de mil exemplares do seu Curso da língua materna a ser utilizado na Escola Normal (DIÁRIO DO MARANHÃO, 10 nov. 1902). Assim, era comum a publicação de uma primeira edição submetida ao controle estatal. Se aprovada, na edição seguinte já aparecia, na folha de rosto, a confirmação da aprovação que lhe conferia um status em relação a outros trabalhos não aprovados.

Também era comum que os autores tivessem o hábito de dedicar o trabalho a alguma autoridade, tecendo elogios a sua atuação no governo. Outra estratégia comum era afirmar, na introdução do livro, que aquele material didático estava atualizado de acordo com as exigências do ensino, que estavam sempre em mudança de modo a acompanhar o avanço da pedagogia. Expressões como “novo”, “novíssimo”, “atualizado”, eram muito utilizadas, como sinal de chancela de produto supremo (BITTENCOURT, 2008).

Na segunda edição da sua cartilha *Escrepta rudimentar* (1908), Godóis demonstrou essa preocupação. Como não poderia afirmar que o livro havia sido aprovado pela Inspeção, porque nunca havia sido submetido a essa apreciação até aquele ano de 1911, cuidou em deixar claro na introdução da cartilha que “foi observado o systema analytico, que é exactamente o determinado pelo programma official e que manda partir-se da sentença para a palavra e desta para a syllaba e letra” (PARECER, **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911).

Bittencourt (2008) comenta que essa estratégia de comercialização nem sempre correspondia a mudanças efetivas no texto. Muitos que utilizavam os termos “novo”, “novíssimo”, “atualizado”, ou correspondente a algum método exigido pelas autoridades, dando a aparência de textos inovadores, eram, na realidade, repetições das mesmas obras, ou de antigos métodos dissimulados com a aparência do novo.

Godóis era um autor especializado em livros didáticos, fruto de sua trajetória como professor – seus livros foram largamente utilizados na educação maranhense no início do século XX. De oito dos seus trabalhos, sete foram destinados à educação e, como era costume na época, a maioria de seus compêndios resultaram de anotações e esboços de suas aulas, como ele mesmo afirma, na introdução da sua *História do Maranhão*: “...os capítulos que se lêem nesta obra correspondem em geral ao tema das preleções de História do Maranhão, dadas em 1902, como os do livro *Instrução cívica*, levados ao prelo em 1900, correspondem ao resumo das preleções dessa disciplina em 1899” (GODÓIS, 2008).

A tipografia Ramos de Almeida, ou, como era mais conhecida na época, Livraria do Largo do Palácio – onde a cartilha *Escrepta rudimentar* foi impressa –, era uma das mais antigas editoras da capital maranhense, ao lado da de Belarmino de Matos e da tipografia do Frias. Fundada em 13 de junho de 1846, pelo português Antônio Pereira Ramos de Almeida, destacou-se pela comercialização de coleções de livros<sup>63</sup> e materiais de escritório, sendo durante muitos anos fornecedor de materiais para a Escola-Modelo e Normal, como se depreende dos ofícios trocados entre o diretor dessas escolas e o governador, entre os anos de 1900 a 1911. Em 1866, Correia de Frias (2001, p. 41) afirmava que a produção da Ramos de Almeida era “quase que só voltada para a sua livraria”, distinguindo-se das outras tipografias que, em geral, tinham como base a publicação de jornais.<sup>64</sup> Entre os professores que tinham seus livros publicados pela Ramos de Almeida, destacam-se Justo Jânsen Ferreira, Rubem Almeida, José Augusto Correia, além de Barbosa de Godóis. Essa característica da Ramos de Almeida, de editora especializada na venda livros didáticos, confirma-se também por ser a única editora maranhense a constar numa lista de endereços para compra de livros para professores, divulgada na Revista de Ensino n. 5 do ano de 1883 (BITTENCOURT, 2008).

---

<sup>63</sup> A editora Ramos de Almeida também publicava trabalhos jurídicos, poéticos, entre outros (VIVEIROS, 1992).

<sup>64</sup> O único registro de jornal publicado pela tipografia Ramos de Almeida foi o *Jornal do Comércio*. Sua publicação foi iniciada em 1858, tendo durado cerca de um triênio (VIVEIROS, 1992)

A partir desses dados, o fato de Godóis ser um professor-autor e a Ramos de Almeida ser uma editora de livros didáticos, permite a detecção de estratégias utilizadas por Godóis para garantir a aprovação da cartilha, que levam à conclusão de que o interesse manifestado para na defesa ostensiva da *Escrepta rudimentar* não estava insenta de interesses comerciais, como afirmou Godóis. O argumento de que teria doado os direitos sobre *O mestre e a escola* e *Instrução cívica*, para provar seu desinteresse financeiro sobre as obras, só confirma esse interesse uma vez que esta era outra estratégia utilizada pelos autores para garantir a publicação de seus trabalhos pela imprensa oficial, em larga escala, e a conseqüente adoção nas escolas públicas.

Godóis também afirmou que, ao longo de sete anos, só havia lucrado 200\$00 com a venda da cartilha. Isso se explica pelo fato de a cartilha nunca ter sido aprovada pela Inspetoria para a iniciação à leitura, limitando seu potencial de comercialização. Como foi visto anteriormente, Godóis vinha utilizando sua cartilha para a iniciação à leitura ao longo de alguns anos, apesar da determinação da Inspetoria na adoção de outros livros porque, segundo ele, as professoras consideravam a sua cartilha mais fácil. Essa prática era possível pelo fato de Godóis ser o encarregado da inspeção nas escolas que dirigia. No entanto, com a entrada de Antônio Lobo na Inspetoria, Godóis necessitaria da aprovação de sua cartilha para poder continuar sua utilização e garantir a venda do livro, o que justifica a defesa a todo custo da *Escrepta rudimentar*.

Depois de afirmar que não tinha interesse comercial na venda da cartilha, Godóis passou então a comentar a postura de Antônio Lobo durante a polêmica, afirmando que o interesse do seu adversário era molestá-lo e atrair o ridículo para o seu “livrinho”, classificando como “chocarrices insulsas” e “agressões audaciosas” as provocações do Inspetor, que, na visão de Godóis, apenas serviam para esconder a fraqueza dos seus argumentos, “colocando-o na posição de vencido, em que há muito está o conceito dos que têm acompanhado esta polêmica”, nas palavras do diretor da Escola-Modelo (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 10 jun. 1911).

Em contrapartida à acusação de Antônio Lobo, de que Godóis teria interesses comerciais na defesa da cartilha, Godóis afirmava que o Inspetor da Instrução Pública, além de tentar prejudicá-lo financeiramente com a rejeição da cartilha e do livro *História do Maranhão*, o fez de forma desonesta. Segundo Godóis, Antônio Lobo teria retardado a publicação da lista de livros, adotados para a Escola-Modelo para 10 de abril, a fim de ganhar tempo para preparar de antemão sua defesa, na certeza de que Godóis questionaria sua decisão. Por isso, segundo ele, logo em seguida à sua

representação junto ao governador, Antônio Lobo teve condições de publicar o extenso parecer no jornal *Diário do Maranhão*, justificando a recusa dos dois livros.

De fato, há uma publicação da decisão da Inspeção sobre os livros adotados na Escola-Modelo no mês de abril, mas esta não seria a primeira divulgação. O *Diário Oficial*, edição de 5 de fevereiro de 1911, já divulgava a decisão da Inspeção, datada de 31 de janeiro, sobre os livros adotados para a Escola-Modelo, na qual constava a designação da *Cartilha analytica*, de Arnaldo Barreto, para a iniciação à leitura no 1.º ano (DIÁRIO OFICIAL, 05 fev. 1911).

Apesar de afirmar que não dava “grande importância” a estes fatos, ocupava-se deles apenas “para salientar a manobra do Inspetor Geral da Instrução Pública [...]”. Assim, Godóis iniciou a defesa da cartilha, lançando dúvidas sobre a conduta do Inspetor. Em seguida, passou a fazer algumas considerações sobre os artigos de Antônio Lobo (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 01 mai. 1911).

Barbosa de Godóis tentou convencer os leitores do *Diário do Maranhão* de que a cartilha não tinha defeitos e que a polêmica iniciada pelo inspetor era, na realidade, uma questão de ordem pessoal. Esse pensamento ficou evidenciado quando acusou o Inspetor de tentar prejudicá-lo financeiramente e em diversas afirmações, nesse sentido, feitas por ele em seus artigos, como esta: “No desígnio manifesto de amesquinhar o referido livro, para amesquinhar o seu auctor, imputa-lhe toda sorte de defeitos [...]” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 11 mai. 1911).

A intenção de Godóis, revelada em seus artigos, era mostrar sua superioridade intelectual em relação a Antônio Lobo. Afinal, era ele quem vinha desenvolvendo, ao longo de uma década, a orientação pedagógica da instrução no Estado, além de ser formalmente capacitado para isso, por ter formação em nível superior, em contraposição ao inspetor que além de não ter uma profunda experiência no campo pedagógico, era um autodidata. Portanto, a rejeição de Godóis à posição de Antônio Lobo como seu superior se revela quando, ao longo de toda a polêmica, ele chama o inspetor de “O Sr. Antônio Lobo” e, raramente, o “inspetor da Instrução”, muito menos de “professor”.

Para Barbosa de Godóis, Antônio Lobo não possuía legitimidade para tratar de assuntos pedagógicos. Portanto, o parecer do Inspetor da Instrução era, ao seu entender, permeado de erros, devido à má interpretação dos conceitos pedagógicos. Acusava o inspetor de recorrer a frases de efeito, na ausência de embasamento teórico para o debate. Assim, a defesa da cartilha foi pautada naquilo que Godóis chamou de “equivocos do inspetor”. Em seus textos, encontramos constantemente a frase: “mais

um equívoco do Inspetor”, dando a entender que, na polêmica, seu papel era desfazer os enganos divulgados no parecer.

Para confirmar esse pensamento, Godóis recorreu à mesma estratégia utilizada por Antônio Lobo. No dia 2 de maio de 1911, no segundo artigo de sua defesa, ele contou uma história para sintetizar sua visão da polêmica e do seu adversário.

Vae para mais de vinte annos, talvez, um dos nossos profesores mais competentes dizia-me a respeito d’um examinando que julgara: “Quem não conhecendo a materia, lesse a prova escripta que elle fez e o ouvisse na prova oral, diria que elle fizera um exame brilhante, tal era a contextura das phrases e o calor e presença de espirito que elle mostrara. Entretanto tudo era mal apropriado.

Ocorreu-me esta reminiscência ao ler o trabalho, recentemente publicado, sobre as minhas duas obras – “Escripta rudimentar e História do Maranhão”. [...]

O autor do escripto a que alludo, o Sr. Antônio Lobo, procedendo como o examinando de que acima fallei, discorreo com fluencia e mesmo elegancia de estylo, embrenhando-se n’essa questão de methodo e, como o dito examinando, andou distribuindo conceitos mal apropriados (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 02 mai. 1911).

A imagem que Barbosa de Godóis tentava construir sobre Antônio Lobo se contrapunha à imagem que transmitia de si mesmo. Em alguns de seus textos, demonstrando sua erudição, Godóis entremetava suas frases com expressões em latim, como, por exemplo, “Ex nihilo nil”, “ipso facto”, “per accidens”, entre outras, revelando ser detentor de um saber/poder. Godóis elaborou sua defesa baseado na oposição falso/verdadeiro. Em sua busca pelo discurso legítimo, que representaria a “verdade”, afirma que os procedimentos do inspetor revelavam sua “falsa linha de orientação pedagógica”, em contraste com a “verdadeira orientação pedagógica, por ele explicitada nos artigos” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 16 mai. 1911).

Pelo fato de a polêmica ser travada num jornal, e também por se tratarem de duas pessoas influentes no cenário administrativo da cidade, a opinião pública ganhava relevo a cada artigo publicado. Assim, o alvo dos dois polemistas passava a ser a opinião do leitor, que acompanhava passo a passo o desenrolar da discussão. Sendo assim, em diversos momentos, tanto um como o outro, dialogavam com o leitor e apelavam direta ou indiretamente para que tomasse partido na polêmica. Ao encerrar a primeira sequência de seus artigos, Godóis escreveu: “Os que acompanham esta questão ficaram com base suficiente e segura para decidir de que lado está a razão”. Mais adiante, referindo-se ao estilo sarcástico do seu adversário, afirmou: “Engana-se, porém, acreditando que a opinião pública se deixa levar por esses recursos, e que uma questão

de ordem da que tenho tratado se resolve por essa forma” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 17 mai. 1911).

O interesse pelo convencimento da opinião pública se revela cada vez mais durante a polêmica. Godóis tornava-se mais enfático nesse sentido, considerando-se vitorioso:

Mas não é nenhum de nós dois o juiz n’esta polemica: é o publico e este já se manifestou há muito tempo [...] e confirmou esse juizo, logo que vio o modo como o Sr. Antônio Lobo se exhibio tentando supprir com a offensa e as chalaças insulsas a falta de argumentos procedentes, para destruir o que lhe oppuz. [...]

A questão está julgada ha muito tempo, repito [...] (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 17 mai. 1911).

A linguagem técnica e polida que Barbosa de Godóis usou para se defender no *Diário do Maranhão* foi substituída pelo tom hilariante e sarcástico no *Correio da Tarde*, onde escrevia versos intitulados *Na corda bamba*, sob o pseudônimo Gedeão. Em 1911, os dois maiores jornais da capital estavam ligados a Antônio Lobo. O *Diário do Maranhão* era dirigido por Luís Viana, amigo pessoal de Antônio Lobo e membro do *Sistema*, e a *Pacotilha* era dirigida por Antônio Lobo. Foi no *Correio da Tarde*, jornal de menor expressão, que Godóis, por meio de versos publicados diariamente, extravasou seu verdadeiro espírito polemista.

Nos versos, Godóis fazia um resumo das discussões da polêmica, sempre desqualificando Antônio Lobo como intelectual:

#### **Na corda bamba**

Ora, o Lobo, quem diria?  
Em calças pardas mettido,  
Confunde alhos com bugalhos  
Por querer ser muito sabido.

Na discussão sobre os livros  
O mestre não anda bem,  
P’ra livral-o do Godois  
Não aparece ninguém.

Do systema os planetários  
Vão correndo em debandada;  
E o mestre, por ser coirudo,  
Vae se mettendo em rimpada.

**Gedeão** (CORREIO DA TARDE, 04 mai. 1911)

A superioridade hierárquica de Antônio Lobo na instrução pública nunca foi aceita por Godóis. A rejeição da cartilha fez emergir toda a insatisfação do diretor da Escola Normal em ser submisso a alguém que, na sua visão, nada entendia de Pedagogia. O fato de Antônio Lobo ter servido como professor na Escola Normal e no Liceu Maranhense, sendo que neste último também ocupou a direção da escola, não o autorizava para aquele debate, segundo o diretor da Escola-Modelo. Esse pensamento ficou explícito nos versos publicados na edição do *Correio da Tarde*, publicada a 6 de junho de 1911:

#### **Na corda bamba**

Ilustração...erudição...oh sonho!...  
Que me allucina, idéa e pensamento!...  
Tortura do saber, atroz, medonho  
Pezadello, fragua do soffrimento!...

Homem de letras, fulgido ou bisonho,  
Tra-la na phantasia, em desalento,  
E eu os meus olhos cobiçosos ponho  
Nessa esperança que se vai ao vento...

O velho Lobo, informa gente arguta,  
Alimenta tambem essa esperança,  
Para ser erudito, ousado lucta;

Da publica instrucção no immenso fogo,  
Dum livro só mil citações alcança  
Para fama crear de pedagogo!

**Gedeão** (CORREIO DA TARDE, 06 jun. 1911)

Nestes versos, fica evidente a associação feita por Godóis entre ser Pedagogo e erudito. Esse imbrincamento entre um conceito e outro foi conveniente para ele, uma vez que este tinha uma longa trajetória no campo pedagógico. Seguindo a linha de raciocínio de Godóis, Lobo não poderia ser considerado um erudito nem tinha autoridade para discutir sobre métodos de ensino. Em seus versos, Godóis procura convencer o público de que Antônio Lobo não dominava o tema da polêmica por não ser um especialista da área.

#### **Na corda bamba**

(O Lobo está apanhando na ova)

*Voz do povo*

No mar da pedagogia  
Brada o Lobo a esbravejar:

Eu cego, não via  
Que me vinha naufragar.

Eu queria, eu queria,  
Godois desmoralisar,  
E está meu nome á folia,  
Sempre a baixar, a baixar.

Digo asnicas de sandeu,  
Como? Não sei, com certeza,  
São as que o Fabio esqueceu.

Neste Caucaso maldicto  
Da prosápia estulta preza,  
Cito errado e cito...cito!

**Gedeão** (CORREIO DA TARDE, 23 mai. 1911)

Essa ideia de que Antônio Lobo não deveria se aventurar em questões pedagógicas é a tecla mais tocada por Godóis. Na fábula O Lobo e a Piranha, de autoria de Godóis e publicada no *Correio da Tarde*, este pensamento ficou evidente.

#### **O Lobo e a Piranha (Fabula)**

Mestre lobo, cançado de aventuras,  
Metteu-se a “pescador, leigo, imprudente;  
Mas a sorte, que é cheia de torturas,  
Pespegou-lhe um terrível incidente:

Foi o caso de ser logo agarrado  
Pelo dente feroz de uma piranha...  
Em vista deste infausto resultado,  
O mestre desistio d’outra façanha.

[...]

“Para evitar, portanto, este suplicio”

“Cada um deve estar no seu officio”.

(CORREIO DA TARDE, 07 out. 1911)

Foucault (1996) afirma que em toda sociedade a produção do discurso é delimitada, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por meio de procedimentos que visam dissimular seus poderes e perigos. Além da oposição entre o verdadeiro e o falso que se tornou um sistema de exclusão, outro procedimento de controle do discurso trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, mediante a imposição de uma série de regras que impedem que todos tenham acesso a ele. Sendo assim, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 36).

Essas exigências são definidas por Foucault (1996, p. 39) como um “ritual” que “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso”. Ou seja, o discurso pedagógico em pauta na polêmica sobre os livros da Escola-Modelo “Benedito Leite” não pode ser dissociado de um ritual que determina para os sujeitos que falam, “propriedades singulares” e “papéis pré-estabelecidos”. No campo pedagógico, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 43, 44).

A introdução do método analítico para a iniciação à leitura na Escola-Modelo “Benedito Leite” inaugurou uma nova fase no sistema de educação maranhense, impondo novas regras e uma necessidade maior de domínio desse conhecimento por parte das autoridades educacionais da capital. O desejo de entrar na ordem do discurso pedagógico da época, alimentado pela rivalidade entre os dois polemistas, fez que eles utilizassem procedimentos de apropriação do discurso pedagógico, revelado pela suposta detenção da verdade e exclusão do outro por meio da desqualificação intelectual, desautorizando-o para o debate e, conseqüentemente, perante a opinião pública.

#### 4.3 ERA JOÃO, MAS... JOÃO DE DEUS

As características da cartilha *Escrepta rudimentar*, apontadas na polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis, revelam que, de fato, a cartilha não obedecia aos requisitos apontados por João Köpke na sua conferência *A leitura analítica*, em 1896, além de divorciar-se de alguns pontos fundamentais do método intuitivo explicitado por Calkins.

No entanto, a disposição dos exercícios na cartilha *Escrepta rudimentar* são semelhantes ao método empregado na *Cartilha maternal* ou *Arte da leitura*, publicada pela primeira vez em 1876, de autoria do poeta português João de Deus (1830-1896), amplamente difundida em Portugal e no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX.

No Brasil, a propaganda mais intensa da cartilha foi feita por Silva Jardim<sup>65</sup> – professor positivista e ativista político a favor da República, particularmente no Rio de Janeiro. Por meio de conferências, esse docente passou a divulgar sistematicamente o método de João de Deus, que tinha por base o ensino intuitivo da língua por intermédio da palavrção e o abandono dos métodos de soletração e silabação. Em analogia à lei comtiana dos três estados<sup>66</sup>, Silva Jardim afirmava que a soletração correspondia ao estado teológico, a silabação correspondia ao estado metafísico e a palavrção à fase científica e definitiva. Esse pensamento positivista aplicado especialmente ao ensino da língua, tão difundido por Silva Jardim, ficou marcado como uma espécie de “missão civilizadora nos trópicos” (MORTATTI, 2000, p. 45).

Jardim apresentava o método “João de Deus” como revolucionário e imprescindível para o projeto de civilização da nação, em detrimento dos métodos de marcha sintética – soletração e silabação –, que ensinavam a ler de forma mecânica, sintetizado no brocardo medieval “*La letra com sangre entra*”. Assim, Silva Jardim apontava para o método “João de Deus, aplicado na Cartilha maternal, como

Uma revolução no ensino primario [...] Aquilo é uma couza tão simples, tão natural, que realmente admira ha mais tempo não fosse descoberto. Entretanto...n’uma baze até aqui desconhecida nas suas applicações á leitura: o estudo dos valores das letras; e abre uma phase nova, e ...definitiva no ensino; - a palavrção. Rigorosamente, antes de J. de Deus não havia arte da leitura, si por esta se entende um [ilegível] lógica, racional (A Província do Espírito Santo, 1882, a, p. 4 Apud MORTATTI, 2000, p. 48)

A palavrção, pois, é o único processo racional; porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundarios e especiais, e ainda nestas, das mais approximadas d aquellas para as mais affastadas, n’uma complicação cescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explicito que para ler não são necessarios nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados, que aquelles são sua abstração convencional (Silva Jardim, 1884, p. 12 Apud MORTATTI, 2000, p. 48,49).

---

<sup>65</sup> Mortatti (2000, p. 60) informa que “desde o final da década de 1870, a Cartilha é já conhecida nas províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo [...] certamente em decorrência da divulgação efetuada por Antônio Zeferino Candido, professor de matemáticas da Universidade de Coimbra e positivista ativo, que, no ano de 1878, ‘fez uma verdadeira tournê de propaganda realizando conferências em várias cidades da Província de São Paulo e do Rio’”.

<sup>66</sup> Ideia original de Antônio Zeferino Cândido, aquém também é atribuído o termo *palavrção* (MORTATTI, 2000).

Na introdução da sua cartilha, João de Deus expôs os princípios norteadores de seu método e distinguiu seu trabalho das cartilhas convencionais:

Este sistema funda-se na língua viva; não apresenta os seis ou mais abecedários de costume, senão um, do tipo mais freqüente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura de palavras inteligíveis. Assim ficamos livres também do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há a penetrar uma única idéia! (DEUS, 1876, p. 5 apud MORTATTI, 2000, p. 63)

Para efeito de comparação à *Escripta rudimentar*, vamos nos deter na descrição da primeira lição, feita pelo autor, somada a outros elementos salientados por Mortatti (2000). A primeira lição da cartilha traz as cinco vogais que posteriormente são associadas às invogais (consoantes), possibilitando a formação de palavras simples que propiciem o desenvolvimento dos “órgãos da voz”.

O methodo apresenta á criança antes de tudo as cinco vogaes, porquanto representam as vozes; ora, sem voz não ha palavra falada; d’onde sem vogal não ha palavra escripta. As vogaes são vozes simples, de pronuncia fácil, dependendo apenas de maior ou menor abertura da boca; e ensinam-se todas de uma só vez; representando as 5 partes das letras do alphabeto quanto ao numero, não representam nem a vigésima quanto as dificuldades. Sua extrema simplicidade justifica, pois, sua apresentação em primeiro lugar (A província do Espirito Santo, 1882b, p. 4 MORTATTI, 2000, p. 64, 65).

Mortatti (2000) afirma que a “concretização do ensino pela palavra” tem a ver com uma concepção de ensino da língua ancorada em uma ideia sobre criança e educação. Nessa concepção, a criança é considerada um ser imperfeito, com pouca capacidade de abstração, e seu cérebro, qual uma cera, recebe as primeiras impressões, merecendo todo o cuidado, sendo necessária a graduação do ensino em dificuldades crescentes.

Outro aspecto tem a ver com a predominância da audição sobre os outros sentidos. O *som* é considerado o elemento mais importante na aplicação do método, o que, segundo autor da Cartilha, justifica a iniciação do ensino pelas vogais. Essa particularidade do método, baseada no princípio da “generalidade decrescente” e da “complicação crescente”, tem como ponto de partida a síntese das “coisas” (reunião); no entanto, a marcha é processada analiticamente (separação). A palavra é entendida como a “soma dos diversos elementos que a constituem” e, nesse sentido, torna-se fundamental para a transposição do concreto para o abstrato.

Na defesa da utilização da *Cartilha maternal*, Silva Jardim destaca a superioridade do método João de Deus, por conta do seu caráter científico, envolvendo diversas áreas do conhecimento como a linguística, a pedagogia e a psicologia. As principais concepções de Silva Jardim para a defesa do método, entranhadas em seu discurso, embora nem sempre explícitas, são sintetizadas por Mortatti (2000) nos seguintes conceitos:

- Educação: processo de instrução que tem como objetivo a civilização das massas incultas e que atua no âmbito do sentimento, da inteligência e da atividade;
- Ensino: entendido como problema metodológico que exige do professor conhecimento sobre a criança e a matéria a ser ensinada. Por meio da educação dos sentidos (lição de coisas), que desperta o interesse, a criança pode adquirir conhecimentos concretos;
- Método: passos que organizam o ensino, respeitando a natureza humana. Opta-se pela conjugação dos métodos intuitivo, objetivo e analítico;
- Criança: ser em formação que mediante o processo de aprendizagem deve tornar-se capaz de atividades cerebrais abstratas;
- Linguagem: faculdade abstrata de comunicação;
- Língua: construção coletiva de grupos sociais, relacionada especialmente com a fala;
- Palavra: unidade concreta de pensamento.;
- Leitura: apreensão da ideia apresentada na palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – com ênfase na educação do ouvido;
- Escrita: técnica caligráfica de registro dos valores das letras.

Com exceção dos dois últimos tópicos, essas foram concepções gerais que nortearam os estudos em relação ao ensino da leitura entre o final do século XIX e o início do século XX. No entanto, algumas distinções entre o método “João de Deus” e a Leitura analítica de João Köpke ficam evidentes.

A primeira delas é a “educação do ouvido”, defendida por João de Deus, em contraposição à “educação do olhos”, defendida por Köpke. Para João de Deus, o som era o elemento mais importante para a apreensão da ideia representada pelas palavras,

enquanto Köpke pregava que a observação, ou seja, a impressão visual da palavra escrita, seria o elemento mais importante, uma vez que o som já era conhecido pela criança.

Um segundo aspecto, diretamente ligado ao primeiro, tem a ver com a ordem do ensino. Enquanto João de Deus iniciava sua cartilha pelas vogais, Köpke defendia que estas deveriam aparecer na última parte do ensino da leitura. Isso se justifica pela compreensão distinta que esses dois educadores tinham sobre a “dificuldade”. Embora os dois partam do princípio de que o ensino deva partir de noções concretas, João de Deus entendia que o mais fácil era conhecer primeiro os sons isoladamente para que, conjugados com as consoantes, facilitassem a formação das palavras simples e do cotidiano das crianças. João Köpke entendia que o sentido (conhecimento concreto) estava no discurso, portanto o ponto de partida deveria ser o conto, de onde seriam retiradas as sentenças e as palavras a serem analisadas, findando com o estudo das letras. Köpke afirmava que letras isoladas eram ausentes de sentido.

O terceiro e último aspecto tem a ver com o ponto de partida do ensino. Para João de Deus, a palavra era a unidade de sentido que permitia o ensino da leitura, num exercício de síntese (vogais+invogais) e análise (decomposição das palavras). Para João Köpke, a palavra isolada não era suficiente para uma aprendizagem que despertasse o interesse da criança. O discurso, ou seja, um conto, seria o ideal para a partida do exercício de análise.

Apesar da ausência de mais elementos que nos permitam caracterizar detalhadamente a *Escrepta rudimentar* e, embora Godóis a caracterize como analítica, a descrição de alguns elementos como a importância dada ao som na formação das palavras e a primeira lição da cartilha, que é idêntica à primeira lição da *Cartilha maternal*, nos leva à conclusão de que a cartilha do professor Godóis, pretendendo ser analítico-sintética, na realidade era uma cartilha que ensinava por caminho inverso, ou seja, da síntese para a análise.

Mas Barbosa de Godóis não foi o único a ter dificuldades nesse processo de transição de métodos “modernos” para mais “modernos”<sup>67</sup>. Mortatti (2000) apresenta trabalhos de autores paulistas que escreveram cartilhas, ditas analíticas, mas que traziam elementos de métodos anteriores, entre eles, o método João de Deus. Entre eles, vale destacar o trabalho do professor Luiz Cardoso Franco, que foi acusado de ter copiado o

---

<sup>67</sup> O embate entre defensores de métodos considerados modernos e mais modernos foi uma característica marcante do início do século XX. Esse conflito ficou mais evidenciado nas polêmicas travadas entre os alguns professores paulistas e João Kopke (MORTATTI, 2000).

método João de Deus, ao publicar a *Arte da leitura*, em 1902. A cartilha recebeu muitas críticas, todas relacionadas à falta de lógica dos assuntos e a utilização equivocada de letras maiúsculas. Em sua defesa, Luiz Cardoso Franco explicita sua concepção de ensino da leitura, embasado no que ele chama de “caracter phonico de nosso systema graphico”. Franco entendia que as fases do ensino da leitura elementar deveriam iniciar pela distinção dos sons da fala, por meio da educação do ouvido; análise das palavras; análise dos valores das letras; finalizando pela leitura de sentenças e historietas (MORTATTI, 2000).

Arnaldo de Oliveira Barreto, figura de destaque no campo pedagógico no início do século XX, iniciou suas publicações de caráter didático com a produção da *Cartilha das mães*<sup>68</sup>. Em sua primeira lição, as vogais também são apresentadas, e em seguida, compõem pequenas frases formadas por vocábulos monossilábicos e dissilábicos com ênfase na vogal *v*. “Desde o início são apresentadas letras maiúsculas e minúsculas de imprensa, [...] com sílabas impressas em vermelho e preto, em frases formadas ao pé da página com as palavras da lição. Aparecem também estampas coloridas [...]” (MORTATTI, 2000, p. 93).

Publicada em 1902, por Spíndola, Siqueira & Cia, a *Cartilha moderna* de Ramon Roca Dordal também é um exemplo dessa fase de transição e de nacionalização da produção didática. O autor afirma que o grande objetivo da cartilha é agradar as crianças e facilitar o trabalho do professor, justificando a utilização do método analítico. Dordal se contrapôs ao método “João de Deus” e fez críticas à leitura analítica proposta por João Köpke. No entanto, a primeira lição da *Cartilha moderna* seguiu as mesmas características das cartilhas citadas anteriormente: “vogaes, alguns dyphtongos, e a articulação ou consoante *v*”. (DORDAL, 1902 Apud MORTATTI, 2000, p. 97).

Apesar da necessidade de cada autor de singularizar sua produção, dando a ela características específicas, especiais e, principalmente, “modernas”, acabam esbarrando nas permanências de antigas práticas, que a comparação inevitavelmente revela. Sobre esse momento específico, Mortatti (2000, p. 91) escreveu:

Desaparecendo da cena a geração que defendia o “método João de Deus” por concretizar os ideais positivistas, seus pósteros – e ex-alunos, muitas vezes –, elegendo ideais e “valores didáticos” distintivos e cientificamente sintonizados com sua época, esforçam-se por marcar a diferença, mesmo quando a continuidade insiste em se insinuar.

<sup>68</sup> Não é possível precisar a data da primeira publicação, mas é provável que suas primeiras edições tenham saído pela Tipografia Siqueira. A cartilha das mães começou a ser editada pela Francisco Alves em 1911 já na sua 11ª edição. ([http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=cartilhas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01))

A transição do século XIX para o século XX foi marcada, no campo pedagógico, pela disputa de métodos de ensino classificados em antigos (soletração, silabação de marcha sintética), modernos (palavração de marcha sintética ou analítica) e mais modernos (sentenciação ou conto de marcha analítica). Em meio a todas essas transformações, os autores de livros didáticos nem sempre conseguiam acompanhar a velocidade das mudanças. Essa constatação fica evidente na produção de material didático, quando os professores, para não ficarem fora do promissor mercado de livros didáticos, abraçavam os modernos métodos de ensino, entendidos como a solução para os problemas de aprendizagem, porém, enfrentando dificuldades para se desligar das antigas práticas. O resultado disso era a transferência de antigos conceitos para as práticas pedagógicas consideradas modernas.

Em 1911, quando ocorreu a polêmica entre Lobo e Godóis, essas questões metodológicas e pedagógicas ainda estavam em discussão. Isso justifica o fato de esses dois professores terem entrado em conflito por conta do modo de processar o método analítico pela maneira pregada por João Köpke, restando dúvidas, como as que foram levantadas. Apesar de estar classificada como analítica pelo autor, a cartilha *Escrita rudimentar* distanciar-se da prescrição metodológica do autor do programa da Escola-Modelo, que previa, para a iniciação à leitura, um ensino intuitivo de marcha analítica.

Outro fator que vale a pena ser considerado é que a cartilha *Escrita rudimentar* foi elaborada em pouco mais de uma semana. É o que indica ironicamente Antônio Lobo, destacando um fragmento do prefácio da cartilha, no qual Godóis revela essa circunstância.

E vejam agora os senhores esta diferença e da mesma tirem as conclusões que mais lojicas se lhes afigurarem: isso, em que o sr. João Köpke trabalha ha tanto tempo, fê-lo o bacharel Godois em pouco mais de oito dias. “Este trabalho, diz-nos ele, no último período do seu prefacio á 1ª edição da *Escrita rudimentar* – foi redigido em pouco mais de uma semana”! Olhem que sempre nos sahio de uma morozidade mental este sr. João Köpke!...disperdiçar tanto tempo para levar a cabo aquilo que o bacharel Godois aprontou numa semana... (LOBO, **Diário do Maranhão**, 24 mai. 1911).

Preparar uma cartilha pelo método analítico não era uma tarefa simples, principalmente num momento em que o método levantava tanta discussão. Uma prova dessa assertiva foram as disputas e polêmicas entre autores no início do século XX, apresentadas por Mortatti (2000). Seleção de frases, exercício de marcha analítica,

ilustração e tantos outros critérios que caracterizavam um ensino objetivo, inteligente e intuitivo, não poderiam ser obedecidos por uma cartilha preparada em uma semana. A revelação desse fato nos leva à conclusão de que toda a defesa do professor Godóis, fundamentada em questões pedagógicas e psicológicas, convenientemente adaptadas, na realidade, era uma forma de mascarar a distorção que a cartilha trazia do método analítico divulgado por João Köpke.

Mas essa não foi a única adaptação do método analítico feita na Escola-Modelo Benedito Leite. A utilização de cartilha para a iniciação à leitura já era uma distorção do programa elaborado por João Köpke, uma vez que este educador recomendava que a iniciação à leitura fosse realizada sem livros, num primeiro momento. Foi provavelmente a dificuldade de compreensão e adequação das professoras ao novo método que fez que a escola, na figura do seu diretor, decidisse utilizar cartilhas para a iniciação à leitura. Justificando a suposta superioridade da sua cartilha, Godóis afirma que as professoras tiveram maior facilidade em alfabetizar os alunos usando a *Escripta rudimentar* do que qualquer outra. Isto se deu provavelmente pelo fato de a cartilha assemelhar-se a antigas práticas pedagógicas a que as professoras estavam acostumadas e porque o método partia da síntese; logo, os alunos conseguiam ler mais rápido, mas não a leitura que Köpke desejava que o ensino resultasse.

#### 4.4 MODELOS DE LIÇÕES

Naquele ano de 1911, em substituição à cartilha *Escripta rudimentar*, o Inspetor da Instrução Pública adotou, para a iniciação à leitura na Escola-Modelo Benedito Leite, a *Cartilha analítica* de Arnaldo Barreto, um educador paulista que participou efetivamente do movimento pró-instrução no início do século XX. Entre as suas principais atividades no campo pedagógico, destaca-se sua participação como redator-chefe da *Revista de Ensino*<sup>69</sup>, no período de 1902 a 1904. Bernardes (2008) informa que, entre 1915 e 1925, Arnaldo Barreto organizou a Coleção Infantil da Companhia Melhoramentos, tendo criado 28 contos para essa coleção, além de ter dirigido a Escola Normal da Praça, de 1924 a 1925. Ainda, segundo Bernardes (2008, p. 4), “Barreto ficou conhecido pelo conjunto de importantes atividades que realizou, especialmente por sua produção escrita em que se destacam as relativas ao ensino da leitura”.

---

<sup>69</sup> Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público Paulista.

Publicada pela primeira vez em 1909, a edição mais antiga, que autores como Mortatti (2000) e Bernardes (2008) tiveram acesso, é um exemplar de 1926, publicado pela Francisco Alves, que já estava em sua 27.<sup>a</sup> edição, em formato 20, 5 por 15 cm, com 93 páginas e com anexo intitulado “Modelos de Lições”, seguidas por outras instruções intituladas “Como se deve dar as lições no quadro negro”, totalizando 106 páginas. Logo após o título, na parte superior da folha de rosto, encontra-se a informação: “Baseada sobre rigorosos princípios pedagógicos [...] Completamente refundida, e posta de acordo com as instruções recomendadas pela Diretoria Geral do Ensino de S. Paulo” (MORTATTI, 2000, p. 93).

As atividades da cartilha iniciam-se com três historietas nas páginas 9, 10 e 11, respectivamente. As sentenças que compõem as historietas são numeradas e escritas com letras manuscritas na vertical, maiúsculas e minúsculas. Na sequência, as historietas, apesar de continuarem numeradas, passam a ser escritas em letra de imprensa, voltando a utilizar a letra manuscrita em partes mais adiantadas da cartilha para apresentar as letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano e um poema (BERNARDES, 2008).

A primeira historieta apresenta um menino e sua bola azul:

1. Eu vejo um menino.
2. Este menino chama-se Paulo.
3. Paulo tem uma bola.
4. ? Vocês estão vendo a bola?
5. A bola é azul.

A leitura, pelo método analítico aplicada por Barreto, inicia-se com a observação de uma estampa que retrata um personagem, um objeto e uma ação reconhecida pelos alunos, que é uma característica do método intuitivo. Em seguida, ocorre a formação e a leitura da historieta por meio de frases provocadas pelo professor e enunciadas pelos alunos, que são escritas no quadro-negro.

O professor deveria conduzir a observação e a descrição da estampa de modo a formar uma historieta. Barreto entendia que o “todo” do processo de análise deveria ser a historieta. Desse modo, a criança começava a expressar e ler primeiro seus próprios pensamentos e, em seguida, os pensamentos de outras pessoas. Esse era o 1.º passo.

No 2.º passo, as sentenças da historieta eram dispostas em colunas verticais, de modo que cada palavra ficava destacada, e, agora, formando novas sentenças, de forma a ampliar o vocabulário auditivo em vocabulário visual (BERNARDES, 2008, p.

9). Em seguida, às crianças deveria ser solicitado que pronunciassem vagarosamente cada palavra, permitindo que elas percebessem as sílabas e tomassem consciência do som. Esse era o 3.º passo.

No 4.º passo, era solicitado aos alunos que formassem novas palavras com as sílabas das palavras formadoras das sentenças escritas no quadro. Por último, o professor mostrava palavras rimadas que apresentavam diferenças de algumas letras; assim, os alunos eram levados a conhecer os sons consonantais, perfazendo o 5.º passo.

A cartilha era muito bem ilustrada. Havia um conjunto de 283 estampas relacionadas com as histórias. Na avaliação de Bernardes (2008, p. 6):

As estampas são partes importantes dessa cartilha, uma vez que, [...] por meio de sua observação que o professor devia levar os alunos a enunciarem sentenças que formaram as historietas; são também as estampas que auxiliam os alunos a recordarem as palavras já aprendidas.

O processo de aplicação do método utilizado por Barreto aproxima-se, em muitos aspectos, da leitura analítica de João Köpke, como, por exemplo, os critério de seleção de frases, quando ele afirmou: “O elemento ideal mais concreto ao cérebro de uma criança é a sentença. Não, porém qualquer sentença, e sim aquelas que, na sua esperiencia pré escolar, já fazem parte do seu dominio intellectual” (BARRETO, 1916, p. 1 Apud BERNARDES, 2008, p. 9).

Outro ponto de convergência entre os dois educadores é a noção de conto ou historieta como “Todo”. Segundo Frade (2004), a leitura do manual instruía que a cartilha só deveria ser entregue aos alunos após quatro meses de trabalho prévio, quando seriam feitos exercícios de composição de historietas e análise no quadro negro. A mesma autora comenta que o pensamento de Barreto, explicitado na cartilha, é plenamente compatível com o método intuitivo ou lições de coisas de Calkins e tem como pressupostos pedagógicos a crítica à abstração e à defesa do movimento que parte do simples para o complexo.

Bernardes (2008) afirma que a *Cartilha analytica* de Arnaldo Barreto foi utilizada em vários estados brasileiros, além de São Paulo, desde 1910. Em 1911, foi adotada oficialmente no Maranhão em substituição à *Escrepta rudimentar*, de Barbosa de Godóis.

A decisão de adoção da cartilha do professor paulista irritou muito o diretor da Escola-Modelo Benedito Leite, que, no curso da polêmica, criticou veementemente o

modo de processar o método analítico utilizado por aquele professor paulista. Curiosamente, na parte em que comentou a cartilha do professor Barreto, Godóis demonstrou um profundo conhecimento do método analítico ao cotejar esta cartilha com as orientações de João Köpke, levantando até questões ignoradas por ele em relação à sua cartilha. Na edição do *Diário do Maranhão*, de 16 de maio de 1911, Godóis escreveu:

O methodo de leitura inicial na Escola Modelo é analytico sempre. A sua marcha está prescrita no respectivo programma: é a analyse desde as primeiras lições, a que, pelo mesmo programa, deverão ir acompanhando os exercícos graphicos.

Por maior que seja a minha estima e admiração pelo infatigável educador, auctor desse trabalho elementar, e por mais que Este, á primeira vista, pareça impor-se, nas escolas primárias, é-me forçoso confessar que esta impressão não perdura por muito tempo, depois d'uma leitura reflectida das suas aliás bem trabalhadas paginas

Na mesma edição daquele jornal, o professor Godóis iniciou sua análise da cartilha do professor Barreto, na intensão clara de mostrar que esta também não correspondia ao programa da Escola-Modelo:

A Cartilha analytica ondula entre o que Calkins, nas lições de cousas, denomina – methodo objecivo e uns preceitos sobre o ensino de leitura que esse escriptor cataloga antes de tratar d'esse methodo.

Apesar de Godóis não detalhar a questão, “os preceitos” a que ele se referia, provavelmente fossem os “Modelos de Lições”, por meio dos quais Barreto dialogava diretamente com os professores. A divergência apontada por Godóis talvez se justifique pelo fato de os professores paulistas adotarem um modo de processuação do método analítico diferente do defendido por Köpke (BERNARDES, 2008).

Mais adiante Godóis comentou os exercícios propostos por Barreto:

Em vez da idea pela palavra ou antes pela sentença, logo na segunda lição da Cartilha encontra-se um meio artificial de leitura, apresentando ella varias phrases por esta maneira: “Roberto tem um” e pondo adeante a gravura d'um gato, e assim differentes outras, diversificando apenas as estampas [...].

A criança que ler as três peirmeiras palavras completará a sentença dizendo os nomes dos objectos que as figuras representam, mas não ficará conhecendo, então, a representação graphica do gato, para lel-a

[...] a figura de uma pa junto á syllaba ca para dar a palavra paca; a syllaba fã junto á figura de um cão, dando a palavra facão etc., formações estas que, admittindo-se mesmo a representação de idéas por meio das palavras

expressas por essa maneira, deveriam ser precedidas das respectivas palavras para d'ellas, pela analyse, se chegar ao desenvolvimento de seus elementos. A inversão verificada occasiona, como disse, o aparecimento do methodo syntetico. [...]

A's vezes no alto da pagina vem umas palavras destacadas, que, pela primeira vez, figuram nas sentenças. Si é certo igualmente que muitas outras nada exprimem, escriptas isoladamente, como, logo, este, quem, também, faz etc. e apresental-as antes das phrases em que vão entrar, para que a creança com ellas se familiarise e as conheça na sentença, é sahir do principio da leitura pela idea.

Primeiro devem vir sempre as sentenças, para depois de estudadas e compreendidas serem estudados separadamente os seus elementos graphicos, pois, como doutrina Calkins, as palavras só tem interesse para os alumnos, quando symbolisção alguma idea que lhes seja familiar (GODÓIS. **Diário do Maranhão**, 16 mai. 1911).

A leitura das críticas de Godóis à *Cartilha analytica* revela que ele conhecia muito bem os princípios do método analítico e aplicou seu conhecimento convenientemente contra o trabalho do professor Barreto. Os mesmos princípios que ele adaptou a novos conceitos, a fim de defender a *Escripta rudimentar*. Um desses pontos contraditórios se revelam quando critica Barreto por apresentar exercícios que valorizem as letras em parte inicial da cartilha.

Traz lições especiais para o conhecimento de letras iniciais de algumas palavras e outras para ir dando entrada a alguns signaes alphabeticos, o que, por si mesmo, não satisfaz as exigências do ensino.

A analyse, recommendada no programma da Escola Modelo, desde os primeiros exercícios, como condição que é para o ensino da escripta que desde logo começa, é reservada para mais tarde, na Cartilha, obedecendo esta, n'essa parte, ao methodo objectivo e aos preceitos de que falei (GODÓIS. **Diário do Maranhão**, 16 mai. 1911).

Godóis finaliza suas considerações afirmando que a cartilha do professor Barreto havia sido feita nos moldes do método sintético, por isso, não servia para o ensino da leitura elementar na Escola-Modelo Benedito Leite. Em resposta às colocações de Godóis, Antônio Lobo concordou que a *Cartilha analytica* ainda inspirava alguns reparos, no entanto, havia sido adotada pela Inspeção por ter sido reconhecida por João Köpke “como o único, dentre os seus conjeneres brasileiros, aproveitável para a função de ensinar pelo metodo analítico”, em uma consulta feita a esse educador, pela Inspeção de Instrução Pública do Maranhão.

Ressalte-se que, em 1911, Köpke ainda não havia elaborado suas cartilhas n. 1 e n. 2, que só em 1916 foram apresentadas ao público, em meio à conferência *O ensino da leitura pelo methodo analytico*. Nessa conferência, Köpke elogia a iniciativa de

professores como Arnaldo Barreto pela dedicação ao aperfeiçoamento dos métodos e processos didáticos por meio de “livrinhos inteligentemente escriptos”, referindo-se à *Cartilha analytica*. (KÖPKE, 1941).

A descrição feita por Godóis da *Cartilha analytica*, dois anos após sua publicação, em contraste com a edição de 1923, mostrou que esta cartilha passou por uma reformulação, o que justifica a seguinte informação na folha de rosto da edição de 1923: “Completamente refundida e posta de acordo com as instruções recommendadas pela Diretoria Geral do Ensino Publico de São Paulo” (BERNARDES, 2008, p. 4).

Razzini (2009) informa que, com a nacionalização do livro didático e a expansão editorial verificada após a década de 1890, houve um aumento significativo de autores e materiais didáticos direcionados para o ensino primário. No entanto, a ação regulamentadora do Estado sobre o uso e adoção de livros didáticos criou um ambiente de concorrência entre os autores que fomentou inúmeros debates entre professores/autores no início do século XX.

Considerando que os livros de leitura eram os que, em geral, compravam-se pelo Estado para distribuição aos alunos das escolas públicas, havia uma disputa maior entre os autores desse gênero de livro didático, que estavam sempre buscando estratégias para garantir a aprovação e adoção das instâncias fiscalizadoras e responsáveis pela apreciação dos livros.

O período da história da educação brasileira abarcado por este trabalho foi marcado pelas disputas entre autores de livros didáticos, como ficou mostrado através da polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis. O envolvimento da *Cartilha analytica* de Arnaldo Barreto, em contraposição à *Escrepta rudimentar*, mostra como essas disputas ocorriam.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No início do século XX, a introdução de novos conceitos da pedagogia moderna trouxe muitas inovações na educação maranhense, entre elas, a criação das escolas graduadas e a introdução do método intuitivo e do método analítico nas escolas públicas primárias da capital. A Escola-Modelo “Benedito Leite” era a escola primária

mais importante do Estado, uma vez que ali eram treinados os conhecimentos teóricos dos alunos normalistas que ingressavam na vida professoral.

Nessa escola, também eram aplicados os novos métodos de ensino que deveriam ser difundidos nas outras escolas estaduais. Por isso, esse estabelecimento de ensino contava com quase todas as condições necessárias para a aplicação desse ensino, diferenciando-se das outras escolas públicas primárias, que se debatiam com suas dificuldades de espaço e escassez de material adequado para a implantação do método intuitivo.

Com as novas exigências do ensino graduado, os regulamentos escolares que determinavam horários, responsabilidades e penalidades, tornaram-se minuciosos, revelando-se dispositivos disciplinares eficientes. O horário escolar das escolas públicas primárias, elaborado pelo diretor da Escola Normal, controlava as atividades diárias desenvolvidas na escola estabelecendo cesuras, obrigando os atores sociais a determinadas atividades e regulamentando os ciclos de repetição. Esse controle do tempo relacionava-se diretamente com o controle dos corpos uma vez que o tempo medido deveria ser integralmente útil, uma espécie de economia positiva do tempo. Isso fica evidente nas penalidades previstas para os alunos que causassem qualquer tipo de distração durante as atividades escolares.

Outro dispositivo disciplinar muito utilizado foi o registro das atividades escolares diárias, por meio de diários e livros. Essa rede de anotações escritas tornava professores e alunos objetos documentados que poderiam ser quantificados, qualificados, classificados e penalizados. Por meio desses registros detalhados, a escola elementar do início do século XX tornou-se um aparelho de exame ininterrupto, fazendo dos indivíduos objetos documentados.

A organização do espaço serial também pode ser considerado um dispositivo disciplinar. Ao demarcar lugares individuais de acordo com o grau de adiantamento, essa distribuição também codificou espaços e determinou funções mostradas pelo progresso linear. Essa evolução serial tinha como objetivo a qualificação do aluno mediante a passagem para a série seguinte.

Assim, a escola pública primária do início do século XX, como instituição reguladora, dispunha de uma série de técnicas disciplinares que visavam o controle do tempo, dos corpos e das atividades, mediante a vigilância, a sanção normalizadora e o exame ininterrupto. A utilização desse arsenal disciplinador foi justificado pela

representação ideológica da escola como “tenda do progresso” e “oficina deslumbrante” “onde se muda em talento a treva da ignorância”.

A rejeição da cartilha *Escripta rudimentar* tornou público um caso específico de poder disciplinar – a sanção normalizadora – materializado no parecer escrito pelo inspetor da Instrução Pública e divulgado no jornal *Diário do Maranhão*. O parecer tinha a função de justificar a rejeição da cartilha que, segundo o inspetor, não correspondia ao método analítico de iniciação à leitura. A polêmica entre o diretor e o inspetor, que durou cerca de três meses no jornal *Diário do Maranhão*, revelou um outro dispositivo disciplinar que Foucault (1987) denomina de “disciplina do minúsculo”.

No caso da polêmica sobre cartilha *Escripta rudimentar*, a disciplina do minúsculo se revelou no intenso debate sobre cada detalhe reprovado na cartilha, resultando numa minuciosa discussão teórica sobre os métodos intuitivo e analítico. O detalhamento dos aspectos da cartilha se deu de tal forma que, apesar de não ter sido encontrado nenhum exemplar desse livro didático, durante a pesquisa, ainda assim foi possível perceber que a cartilha não poderia ser classificada como analítica. Apesar da defesa ardorosa de Barbosa de Godóis em favor do seu livro, a comparação com os princípios gerais do método intuitivo e analítico sintetizados nas *Primeiras lições de coisas* de Calkins e nas conferências de João Köpke, considerados autoridades nessas questões, revelou que a cartilha não correspondia às prescrições desses métodos, mas aproximava-se muito mais do método “João de Deus”, também bastante divulgado entre o final do século XIX e início do século XX.

Os discursos materializados nos artigos da polêmica publicados no jornal *Diário do Maranhão* revelaram uma intensa disputa por poder no campo pedagógico da capital maranhense, que tinha como objeto de desejo o discurso legítimo, ou verdadeiro, sobre a aplicação do método analítico e princípios gerais do método intuitivo. Durante a polêmica, os autores buscaram, através de diversos procedimentos de controle do discurso, alcançar o favor da opinião pública, considerada a balança definidora da disputa. Um dos recursos mais utilizados pelos envolvidos na polêmica foi a desqualificação intelectual do adversário, tanto por meio de agressões verbais, quanto por expressões irônicas e cômicas que ridicularizavam o outro lado da disputa.

Tanto Barbosa de Godóis, quanto Antônio Lobo, demonstraram profundo conhecimento teórico das questões levantadas. Não podemos, pois, afirmar que Godóis se equivocou ao elaborar a cartilha. O fato de a cartilha ter sido preparada em uma

semana, desobedecer abertamente os princípios do método analítico e intuitivo, não ter sofrido nenhuma alteração ao longo de mais de 6 anos, pois sua primeira edição é datada de 1904, e ainda assim seu autor defender sua utilização, revelam que outras preocupações além da coerência metodológica guiaram a defesa feita pelo autor da cartilha, entre elas, o valor comercial do material.

Razzini (2009, p. 107) nos informa que, no início do período republicano, só “poderiam ser adotados nas escolas públicas, livros previamente aprovados pelos conselhos de instrução ou órgão similares, no caso do Maranhão, a Inspetoria Geral de Instrução Pública. Assim “os governos estaduais autorizavam o uso e adoção de livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob alegação da necessidade de uniformização do ensino, quer seja porque legislavam sobre programas e currículos”. Essa autora ressalta ainda a diferença entre livros aprovados e livros adotados. Os primeiros eram liberados para a escolha nas escolas públicas, enquanto os segundos, além de aprovados, seriam comprados pelo governo para a distribuição aos alunos. Essas considerações clarificam a reação de Godóis à rejeição da sua cartilha que havia sido indicada por ele para a adoção.

Outra faceta interessante dessa polêmica é a reação de Godóis à adoção da *Cartilha analytica* de Arnaldo Barreto, em detrimento da *Escripta rudimentar*, levando-o a desqualificar a cartilha do professor paulista. Ao analisar o livro de Barreto, Godóis revelou grande conhecimento sobre o método analítico e reprovou aspectos da cartilha que ele mesmo não havia observado. Isto leva à conclusão de que os erros encontrados na *Escripta rudimentar* não eram fruto do desconhecimento teórico do tema por parte do autor, mas, provavelmente, da dificuldade de colocá-lo em prática. Essa dificuldade se revelou no fato de Godóis ter tentado modernizar a cartilha classificando-a como analítica, e, todavia, ter se valido de processos didáticos que, apesar de serem taxados como antiquados naquele início de século, eram o terreno em que boa parte dos autores de cartilhas se sentiam mais familiarizados.

Os livros de leitura foram o alvo principal de disputas entre autores, uma vez que só estes eram adquiridos pelo governo e distribuídos aos alunos, garantindo benefícios pecuniários aos autores. O alto índice de evasão escolar nas séries mais adiantadas do ensino primário fez que o mercado de materiais didáticos para o ensino elementar ficasse disputado. Assim, alguns autores tentavam desqualificar o trabalho de outros em favor do seu, caracterizado como o mais atualizado e de acordo com as prescrições dos Conselhos e Inspeorias de ensino. A questão do método de ensino foi o

principal ponto de litígio entre os professores, como foi visto na polêmica sobre a cartilha *Escrepta rudimentar*.

Bourdieu (2006, p. 14) afirma que o poder simbólico é uma forma transfigurada de todas as outras formas de poder. A luta travada entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis não se limitava às questões metodológicas relacionadas à cartilha, mas ligava-se diretamente ao prestígio intelectual perante a sociedade. Esse poder significa constituir um dado pela enunciação, transformar ou confirmar a visão de mundo “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)”.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Laherte de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Revista Pró-Posições**, vol. 16 n. 1, p. 145-154, jan./abr. 2005.

MARANHÃO 1908, Rio de Janeiro: Spala; Andrade Gutierrez, 1987.

A MOCIDADE, 28 nov. 1906, p. 3

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Norte e Nordeste. In: GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. As instituições escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel (et al) **Instituições escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Documentos avulsos: Secretaria do Governo. Correspondência do Diretor da Escola Modelo ao Governador do Estado do Maranhão. 1901; 1903; 1909; 1911.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Documentos avulsos: Secretaria do Governo. Correspondência do Diretor da Escola Normal ao Governador do Estado do Maranhão. 1901.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Livro de minutas de títulos de nomeações; apostilas aposentadorias. n. 1773. 1910.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da Barra. Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário e utensílios) modos de organização da escola e intervenções de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 14, p. 16-36, mar./ago. 2007.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Sousa; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs). **Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: EDUFU, 2002.

BATISTA, Gomes Augusto Antônio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KINKLE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia: (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 27-47, mai./ago. 2002.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76

BERNARDES, Vanesa Cuba. Um estudo sobre a **Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925)**. v. 8, n. 1, p. 1-17, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/181>>. Acesso em 14 set. 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**. (Trad. Rui Barbosa). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, César. Fontes e percursos para uma história da educação maranhense. In: CAVALCANTI, M. J. M; et al. **Escolas e culturas**: políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CASTRO, Ana Caroline Neres. **Atenas brasileira X Babilônia de exílio**: uma análise sobre a decadência intelectual do Maranhão (1894-1932). 2007. Monografia (graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1985.

CHERVEU, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, teoria e educação. **Revista Teoria & Educação**, p. 177-229,1990.

COLEÇÃO das Leis do Estado do Maranhão de 1895. São Luís:Typ. Frias

COLEÇÃO das Leis do Estado do Maranhão de 1896. São Luís:Typ. Frias.

COLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Governo do Estado do Maranhão de 1903. Maranhão: Typ. Frias, 1904.

COLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Governo do Estado do Maranhão de 1905. Maranhão: Typ. Frias, 1906.

COLEÇÃO das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Governo do Estado do Maranhão de 1907. São Luís, 1908.

COLEÇÃO das Leis e Decretos do Estado do Maranhão de 1912. Maranhão: Imprensa Oficial, 1914.

COLEÇÃO das Leis e Resoluções do Congresso, Decretos e Decisões do Governo do Estado do Maranhão de 1911. Maranhão: Imprensa Oficial, 1914.

CORREIO DA TARDE, São Luís, 04 mai. 1911; 23 mai. 1911; 06 jun. 1911; 07 out. 1911.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DECRETO n.º 99, de 01 de outubro de 1910. Coleção das Leis, Pareceres do Congresso, Decreto e Decisões do Estado do Maranhão de 1910. São Luís: Imprensa Oficial, 1913.

DECRETO n.º 55, de 27 de junho de 1905. Coleção das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão em 1905. Maranhão: Typografia Frias, 1906.

DELEUZE, Gilles. Que és um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson flor do Nascimento. Disponível em: <[www.filoesco.unb.br/foucault](http://www.filoesco.unb.br/foucault)> Acesso em 12 out. 2010.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 1900, 1901, 1902, 1911.

DIÁRIO OFICIAL, 05 fev. 1911.

DUARTE, Sebastião Moreira. **Na Casa de Antônio Lobo**. Discurso de posse de Sebastião Moreira Duarte na Academia Maranhense de letras. Discurso de recepção de José Chagas, 20 de março de 1998. São Luís: AML, 2002.

FARIA FILHO. Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cíntia; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_.; et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, H. C. **Administrações Maranhenses 1822-1929**. 2.ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre coisas e memórias. **Revista Pró-Posições** vol. 16, n. 1, p. 19-39, jan/abr., 2005

FERREIRA, Luiz Alberto. Decomposição e recomposição: querelas e intrigas nas tramas dos novos partidos no Maranhão (1889-1894). **Outros Tempos**, vol 1, p. 01-20, 2004.

FONSECA, Thaís Nívia Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cíntia; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987 a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987 b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Cartilha analytica* publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. FCRB-UFF/PPGCOM-UFF/LIHED, 08 a 11 nov. 2004. Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro – Brasil, 2004.

FRIAS, J. M. **Memória sobre a tipografia maranhense**. São Paulo: Siciliano, 2001.

GADOTTI, MOACIR. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cíntia; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

GASPAR, Carlos. **O Sr. Antônio Lobo: a fogueira da agonia**. São Luís: Edições AML, 2009.

GODÓIS, Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal**. 2.ed. São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

\_\_\_\_\_. **O mestre a escola**. São Luís: Imprensa Oficial, 1911.

\_\_\_\_\_. A questão dos livros da Escola Normal. **Diário do Maranhão**, 01 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola Modelo X. **Diário do Maranhão**, 11 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola Modelo. **Diário do Maranhão**, 10 jun. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola Modelo II. **Diário do Maranhão**. 02 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola Modelo XIV. **Diário do Maranhão**, 17 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão dos livros da Escola Modelo V. **Diário do Maranhão**, 05 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão dos livros da Escola Modelo III. **Diário do Maranhão**, 16 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola-Modelo XIII. **Diário do Maranhão**, 03 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola-Modelo VII. **Diário do Maranhão**, 08 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola-Modelo VIII. **Diário do Maranhão**, Ano XLII, 9 de maio de 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola-Modelo. **Diário do Maranhão**, 13 jun. 1911.

\_\_\_\_\_. A questão de livros da Escola-Modelo. **Diário do Maranhão**, 15 jun. 1911.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891/1918). Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes e um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JESUS, Palhano. Instrução publica. **Pacotilha**, 15 jun. 1904.

JULIA, D. A. cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, 2001.

KÖPKE, João. O ensino da leitura pelo método analítico. **Revista do Brasil**, v. II, ano 1, n. 5, p. 31-69, mai. 1941.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**: República. São Luís: Instituto Geia, 2010.

LOBO, Antônio. LOBO, Antônio. **A carteira de um neurastênico**. São Luís: Revista do Norte, 1903.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godois I. **Diário do Maranhão**, 19 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godois III. **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do Bacharel Godóis IV. **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godois VI. **Diário do Maranhão**, 26 mai. 1911

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godois VII. **Diário do Maranhão**, 27 mai. 1911

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godois XV. **Diário do Maranhão**, 29 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis II. **Diário do Maranhão**, 20 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis III. **Diário do Maranhão**, 22 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis IV. **Diário do Maranhão**, 23 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis V. **Diário do Maranhão**, 24 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis IX. **Diário do Maranhão**, 30 mai. 1911.

\_\_\_\_\_. A contestação do bacharel Godóis XII. **Diário do Maranhão**, 04 jul. 1911.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da saudade**: os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: Edufma, 2006.

MENEZES, Maria Cristina. A escola e sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade da interlocução. **Revista Pró-Posições** vol. 16, n. 1, jan./abr. 2005.

MORILA, Ailton Pereira. No compasso do progresso: a música na escola nas primeiras décadas republicanas. **Revista Brasileira de História da Educação**. jul./dez, n. 12, p. 75-119, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria C. História da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

O FEDERALISTA, São Luís, 18 jan. 1900; 18 jan. 1900.

ORIGINAL de Leis do Maranhão (1892-1895) setembro/abril.

OLIVEIRA. Antônio Almeida de Oliveira. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

PACOTILHA, São Luís, 1900; 1904; 1910; 1911.

PANIZZOLO, Claudia. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade, 2006, 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP.

PARECER da Inspeção Geral da Instrução Pública sobre os Compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, 22 abr. 1911.

PARECER da Inspeção Geral da Instrução Pública sobre os Compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, 24 abr. 1911.

PARECER da Inspeção Geral da Instrução Pública sobre os Compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, 25 abr. 1911.

PARECER da Inspeção Geral da Instrução Pública sobre os Compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, 26 abr. 1911.

PARECER da Inspeção Geral da Instrução Pública sobre os Compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, 28 abr. 1911.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, UFRGS, v. 29, n. 1, p. 169-185, 2004.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros de leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 100-111.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão Liberal**: origens do ensino público paulista. São Paulo: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. Um estudo sobre A leitura *analytica* (1896), de João Köpke. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. V. 5 N. 1/2/3, p. 12-29, 2005. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

REGULAMENTO da Escola Normal e Modelo. **O Federalista**, São Luís, 08 mar. 1900.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz: Ética, 2008.

SAVIANE, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: \_\_\_\_\_ (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SERRA, Joaquim. **Sessenta anos de jornalismo**: a imprensa no Maranhão. São Paulo: Siciliano, 2001.

SOUSA, Gisele. Cultura material escolar na instrução pública primária o Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 14, p. 40-68, mai./ago. 2007.

SOUSA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 9 jan./jun São Paulo: Autores Associados, p. 9-42, 2005.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo: Unesp, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. **Lições de coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade**. In: Cultura escolar: história, práticas e representações. **Cadernos CEDES**, São Paulo, p. 74-87, 2000.

\_\_\_\_\_. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VALDEMARIN, Vera, **Teresa**. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. São Paulo: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cíntia. História Política e História da Educação. In VEIGA, Cíntia; LIMA, Thaís Nívia de. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cíntia; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Gonçalves. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil, França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de (org). **Cinco estudos em história e historiografia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VIVEIROS, Jerônimo. **História do comércio do Maranhão (1612-1895).** Reedição facsimilar AML. São Luís: Lithograf, 1992.

\_\_\_\_\_. **Benedito Leite:** um verdadeiro republicano. 1960.