UNIVERSIDADE FERDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "RUI BARBOSA" DURANTE AS DÉCADAS DE 60 E 70 DO SÉCULO XX

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Orientadora: Profª Drª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

São Cristóvão – SE
2009

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "RUI BARBOSA" DURANTE AS DÉCADAS DE 60 E 70 DO SÉCULO XX

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof[a]. Dr[a]. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

São Cristóvão – SE
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Melo, Sônia Pinto de Albuquerque
M528r Representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX / Sônia Pinto de Albuquerque Melo. – São Cristóvão, 2009.
136 f. ; il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

Orientador: Profª. Drª. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas.

1. Educação - Sergipe. 2. Leitura. 3. Escola Normal. 4. Docentes – Formação. I. Título.

CDU 37.016.003(813.7)

"REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE 'EDUCAÇÃO RUY BARBOSA' DURANTE AS DÉCADAS DE 60 E 70 DO SÉCULO XX"

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

05 DE JUNHO DE 2009

PROFª. DRª. ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS

PROFª. DRª. MARIA TERESA SANTOS CUNHA

PROF. DR. JORGE CARVALHO DO NASCIMENTO

Suplente

AGRADECIMENTOS

Chegou o término de um grande início...

E, seja este, talvez, o momento mais difícil e, ao mesmo tempo, mais gratificante da construção do texto dissertativo: agradecer aos que contribuíram para a concretização do mesmo.

No período em que estive ligada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, muitas pessoas estiveram presentes em minha vida para que este ideal se concretizasse.

Primeiramente, agradeço a Deus, força soberana em minha vida. Nele, encontrei o sentido da existência...

Aos meus pais, Ronaldo e Nivalda, grandes exemplos de vida, sem vocês... eu nada seria.

A André, por ter sempre acompanhado minha trajetória. Esteve sempre ao meu lado, dando-me forças e suportando-me... Nos momentos em que mais precisei de alguém, tinha em suas palavras e em seus gestos, o conforto necessário para continuar. Sem você, não teria alcançado tantas conquistas em minha vida, inclusive essa. Obrigada por tudo, por ser o grande homem que é. Amo muito você.

À Sofia, por ter mudado completamente a minha vida...

Às minhas queridas irmãs, partes de mim...

Aos meus sobrinhos, por tornarem minha vida mais colorida...

A Sr. Gil e à Dona Carmen, pela acolhida.

Na Academia, minha gratidão a muitas pessoas.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. Mais do que uma orientadora... uma pessoa amiga, singela, doce... pessoa rara que sabe dosar as palavras, tornando as "broncas pedagógicas" verdadeiras poesias. Sinto-me gratificada por ter sido sua orientanda e por ter-me possibilitado "engatinhar" no campo da História da Educação. Aprendi muito com você – não apenas conhecimentos direcionados à Academia, mas à vida.

Ao Professor Doutor Jorge Carvalho do Nascimento, meu carinho, respeito e admiração pelo pesquisador e historiador que é. Obrigada pelas valiosas contribuições à construção desse texto, por acompanhá-lo ainda em forma de Projeto e, posteriormente, pelas sugestões dadas às versões apresentadas ao Seminário de Pesquisa, à Qualificação e à Defesa.

Aos professores do Núcleo de Pós-Graduação em Educação.

À Professora Doutora Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, por me ter proporcionado adentrar no campo da pesquisa, ainda na Graduação, como sua orientanda de Iniciação Científica.

À Professora Doutora Ester Fraga Villas-Bôas Carvalho do Nascimento, pelas palavras de incentivo.

Ao Professor Doutor Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, pelas críticas e sugestões.

À Professora Doutora Maria Teresa Santos Cunha, pela disponibilidade e atenção dispensadas a este estudo.

Ao professor Doutor Antônio Carlos Mangueira Viana, pela recepção e contribuição dadas a esta pesquisa.

À Professora Doutora Lilian França, por ter contribuído com sugestões bibliográficas e cessão de materiais, os quais foram de grande relevância na construção deste texto.

À Geovânia, uma das poucas pessoas que não me chateia ao me chamar de "Sônia Pinto" e a Sr. Édson, pessoa inestimável. Sentirei saudades de vocês – não apenas do convívio, mas também dos e-mails, das cobranças, dos lembretes sobre os prazos a cumprir.

À Fernanda e Geane, por nossa amizade e saga terem-se iniciado antes de adentrarmos ao Programa.

A todos os colegas do Mestrado, que tornaram os momentos de aflição e angústia, momentos de descontração... meu carinho especial por cada um de vocês.

Às normalistas entrevistadas – Carmen Meire Alves Campos Fontes, Eliana Menezes Santos, Genivalda Gonzaga da Mota, Maria Anete Nunes de Meneses, Maria Aparecida dos Santos, Maria das Graças Góis Santos, Maria do Carmo Dias Monte Alegre, Maria Lenilda Soares, Sônia Barreto, Telma Maria da Silva Santos e Tereza Cristina Cerqueira da Graça – pela confiança depositada nas cessões dos depoimentos, proporcionando grandes contribuições para a produção desta pesquisa.

Aos funcionários do IERB, pela atenção proporcionada nos momentos em que precisava consultar o arquivo dessa instituição.

A Bruno, pela edição das imagens.

Aos colegas e alunos do Colégio Estadual Gonçalo Rollemberg Leite, da Faculdade de Ciências Educacionais de Sergipe e da Universidade Federal de Sergipe que acompanharam a minha trajetória para a concretização deste ideal.

RESUMO

A proposta deste estudo é investigar as representações das práticas de leitura de normalistas do Instituto de Educação Rui Barbosa – IERB, nas décadas de 60 e 70 do século XX. Vincula-se aos pressupostos teórico-metodológicos da História da Educação Feminina e da História Cultural, sob a perspectiva da História da Leitura. As fontes principais utilizadas foram depoimentos das ex-normalistas do período investigado, as cadernetas de notas de professores de Literatura e Língua Portuguesa das décadas de 60 e 70 do século XX, além de fotonovelas e romances clandestinos lidos pelas normalistas, a fim de conhecer e compreender as apropriações de tais práticas no processo de formação dessas leitoras, considerando-se que as experiências de leitura são importantes na aquisição de *habitus*, bem como dão indícios do comportamento, dos valores e das experiências adquiridas.

Palavras-chave: História Cultural – História da Leitura – Escola Normal – Representações de Leitura – Formação Docente

ABSTRACT

The proposal of this study is to investigate the representations of practical of reading of normalistas of the Institute of Education Rui Barbosa – IERB, in the decades of 60 and 70 of century XX. The theoretician-metodológicos associates itself to it estimated of History of the Feminine Education and of Cultural History under the perspective of History of the Reading. The used principal sources had been depositions of the formerones of the investigated period, the note passbooks of professors of Literature and Portuguese Language of the decades of 60 and 70 of century XX, beyond fotonovelas and clandestine romances read for the normalistas, in order to know and to understand the appropriations of such practical in the process of formation of these readers, considering itself that the reading experiences in the acquisition of *habitus*, as well as they give indications of the behavior, of the values and of the acquired experiences.

Key-Words: Cultural History – History of the Reading – Normal School – Representations of Reading – Teaching Formation.

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviaturas

Lista de quadros

Lista de figuras

Introdução 01

Capítulo I – Cadernetas e programas do IERB: a leitura prescrita e ensinada 14

1.1 – Aspectos da História da Educação Feminina em Sergipe 14
1.2 – Registros de leitura a partir de cadernetas de classe 22

Capítulo II – Leituras na escola e no lar: práticas de leitura realizadas por normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX.....46

2.1 – Depoimentos, memórias, práticas e representações de leitura 46

Capítulo III – Entre um mundo permitido e proibido: leitoras e leituras clandestinas..89

3.1 – No entorno da escola e do lar: as leituras de fotonovelas.....89
3.2 – Às escondidas, romances clandestinos 106

Um ponto, apenas 124

Referências bibliográficas 128

Anexos

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASL – Academia Sergipana de Letras

EMC – Educação Moral e Cívica

IERB – Instituto de Educação Rui Barbosa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

RI – Regimento Interno

UFBa – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Disciplinas da Educação Geral ministradas no IERB no Curso Pedagógico na década de 70 do século XX..... 21

Quadro II – Disciplinas da Formação Especial ministradas no IERB no Curso Pedagógico na década de 70 do século XX..... 22

Quadro III – Demonstrativo das cadernetas do Curso Pedagógico, na década de 60 do século XX..... 26

Quadro IV – Demonstrativo das cadernetas do Curso Pedagógico, na década de 70 do século XX..... 27

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fachada do IERB, após transferência para Rua Laranjeiras, na década de 50 do século XX.....18

Figura 02 – Caderneta de aula. Literatura, 2ª série.....30

Figura 03 – Registros da Caderneta de aula. Português, 2ª série, turma B, 1965.....34

Figura 04 – Registros da Caderneta de aula. Literatura, 1ª série, turma A, 1961.....44

Figura 05 – Alunas do IERB no ano de 1971.....49

Figura 06 – Normalistas do IERB na década de 60 do século XX.....52

Figura 07 – Normalistas na festa junina da Escola, em 27 de junho de 1972.....58

Figura 08 – Alunas do IERB com a Diretora Maria das Graças de Azevedo Melo, na década de 60 do século XX.....60

Figura 09 – Alunas do IERB com a poetisa Núbia Marques, também professora do IERB durante a década de 60 do século XX.....62

Figura 10 – Alunas do IERB na década de 60 do século XX.....65

Figura 11 – Normalistas do IERB na década de 60 do século XX.....74

Figura 12 – Prática de leitura realizada pela normalista Maria Anete Nunes de Meneses..... 87

Figura 13 – Página inicial de uma fotonovela, extraída da Revista Jacques Douglas, 1968.....91

Figura 14 – Edição nº 76 da Revista Noturno, em 1965..... 94

Figura 15 – Edição nº 23 da Revista Jacques Douglas, em 1968..... 97

Figura 16 – Edição nº 281 da Revista Capricho, em 1971..... 101

Figura 17 – Edição nº 33 da Revista Grande Hotel, em 1973.....104

Figura 18 – Capa do livro "A Borboleta Branca", da autoria de Cassandra Rios, em 1968.....108

Figura 19 – Capa do livro "A amante do Deputado", da autoria de Adelaide Carraro, em 1976.....112

Figura 20 – Capa do livro "A adúltera", da autoria de Adelaide Carraro, em 1978.....116

Figura 21 – Capa do livro "O Estudante", da autoria de Adelaide Carraro, em 1999.....118

Figura 22 – Capa do livro "Mulher livre", da autoria de Adelaide Carraro, em 1977.....120

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, "História, Sociedade e Pensamento Educacional", cujos pressupostos teórico-metodológicos estão aliados à História da Educação Feminina, História Cultural e História da Leitura. Apresenta como objeto principal as representações de leituras de normalistas, as quais foram investigadas a partir de leis e decretos publicados acerca do processo educacional e da condição feminina no período estudado; fontes bibliográficas – livros, teses e dissertações; registros escolares – cadernetas de aula localizadas no arquivo do IERB, referentes às décadas de 60 e 70 do século XX, de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos Ginasial e Pedagógico, privilegiando este em detrimento daquele; regimentos internos e impressos localizados no arquivo do IERB; fontes literárias e orais – entrevistas com ex-normalistas do IERB do período em análise.

Neste estudo, inferimos que, no processo de educação, os cursos normais, desde o final do século XIX, denotaram grande relevância para a ampliação da escolaridade feminina, por representar para o sexo feminino praticamente a única oportunidade de prosseguir nos estudos para além do ensino primário, preparar-se para a profissão docente e apreender noções de cultura geral necessárias àquelas que permaneceriam nas escolas até o casamento, e mesmo para aquelas que assumissem o celibato pedagógico.

Paulatinamente, foi permitido à mulher o acesso às primeiras instruções em benefício à família, a fim de administrar melhor o lar. Mesmo assim, algumas das matérias estudadas eram específicas para alunas[1]. Enquanto os rapazes tinham acesso aos conhecimentos de diferentes disciplinas, aquelas não podiam estudar as mesmas disciplinas por serem consideradas incapazes de apreendê-las.

Com o passar do tempo, o sexo feminino buscou legitimar-se nos diversos campos da vida em sociedade. Sendo assim, muitos aspectos indicaram esta mudança acontecida gradual e lentamente pelas mulheres em busca da aquisição de conhecimentos e diplomas para a

[1] Conforme a Lei Imperial do Ensino Primário de 1827, a qual declarou em seu Artigo 6º: "Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil"; já no processo de educação feminina, a mesma lei estabeleceu em seu Artigo 12 que as Mestras, "com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica [...]". Cf.: TAMBARA, 2005, p. 24 e 25.

aceitação das mesmas nos diferentes setores sociais, principalmente, nas primeiras décadas do século XX.

Na década de 50[2] do século XX, os alunos das Escolas Normais do país passaram a ter o direito de acesso a cursos superiores, como os demais cursos médios, além de saírem habilitados para o magistério[3].

Inferimos assim que a Escola, no período pós-Estado Novo, foi de grande valia àqueles que almejavam angariar profissões legitimadas socialmente, visto que a educação escolarizada era "a via de acesso à participação efetiva na sociedade" (ALMEIDA, 2004, p. 89).

Por esse motivo, no período supracitado, apesar de a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal de 1946 ter normatizado e padronizado nacionalmente o curso; a Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, proposta em 1948, foi regulamentada após vários embates. A valorização do magistério primário estava na pauta das reivindicações docentes durante os anos 60 do século XX.

Como, nessa década, percebia-se, na sociedade, o alastramento da teoria do capital humano, definido como a proporção existente entre capacidade intelectual e escolarização formal, ou seja, os conhecimentos apropriados pelo indivíduo dependeriam do investimento realizado para sua qualificação profissional, em virtude do crescimento da tecnologia e ato comunicativo decorrentes da evolução da economia, pensamento proveniente do avanço do capitalismo, as escolas públicas expandiram as vagas e "a profissão de professora se alicerça como trabalho feminino por excelência" (ALMEIDA, 2004, p. 91).

Diante desse contexto, as mulheres buscaram se legitimar no campo social através do acesso à instrução e à profissão.

Também foi no ano de 1962 que foi permitido à mulher, a partir do Estatuto da Mulher Casada[4], exercer atividades sem a necessidade da anuência do marido[5] o que ampliava as

[2] Em 1946, foram instituídas diretrizes gerais acerca dos ensinos primário e normal. Quanto ao ensino normal, o mesmo foi organizado em dois níveis e pressupunha dois tipos de formação de professores: regentes de ensino primário (curso com durabilidade de quatro anos) e professores primários (curso com durabilidade de três anos). A referida lei ampliou o número de institutos de educação, além de possibilitar, na década de 50 do século XX, que alunos pudessem ingressar no segundo ciclo do curso secundário ao concluir o primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial, agrícola e normal. Referente ao acesso ao ensino superior, Veiga (2007) corroborou que "somente os alunos egressos do curso secundário colegial poderiam prestar vestibular para qualquer curso superior [...] somente com a LDB de 4024/1961 foi que se estabeleceu a plena equivalência entre todos os cursos de nível médio para o ingresso em qualquer curso superior" (VEIGA, 2007, p. 296).

[3] Foram localizados dois Regimentos Internos (RI's) referentes aos anos de 1966 e de 1968 no arquivo do IERB. Tais Regimentos não apresentaram modificações significativas de uma versão para outra; a maioria dos Artigos foi mantida e, em alguns casos, o texto se apresentou com uma nova redação. Um dos Regimentos Internos encontra-se no Anexo I. Quanto à preparação aos cursos superiores, os Regimentos afirmaram que "A terceira série do Curso Pedagógico será organizada com currículo, diversificado, que vise o preparo dos alunos para os cursos superiores".

possibilidades de ascensão do sexo feminino. Por conseguinte, o homem permanecia como chefe da relação conjugal.

Outra conquista feminina ocorrida ainda na década de 60 do século XX aludiu à proibição de atitudes discriminatórias para provimento de cargos[6], oferecendo à mulher melhores condições para legitimarem-se socialmente.

Tal fato, aliado à instauração do Regime Militar no ano de 1964, o qual se estendeu por toda a década de 70, à industrialização e ao desenvolvimento da economia, reestruturaram os espaços ocupados pelas mulheres na sociedade brasileira, redefinindo, conseqüentemente, o perfil das leitoras nas décadas de 60 e 70 do século XX.

Na década de 70, de maneira específica, foi aprovada a Lei do Divórcio[7] e, no campo educacional, a Lei 5692/71, a qual reformou o ensino de 1º e 2º graus, extinguiu as Escolas Normais e criou a Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, possibilitando à carreira docente novos rumos, pois, com o liberalismo em voga, o acesso à escola não mais era visto como meio de distinção social e, consoante Almeida:

> A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez com que o curso perdesse sua identidade e especificidade. Essa descaracterização apareceria também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei, no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena (ALMEIDA, p. 2004, p. 93).

As alterações ocorridas no campo educacional[8] podem, nesse sentido, ser expressas em conformidade com uma nova contextualização da condição feminina perante tal campo.

---

[4] De acordo com o Estatuto da Mulher Casada, Lei nº 4121/62, a mulher não mais necessitaria da permissão do marido para receber heranças, realizar viagens, assinar documentos, exercer atividades comerciais e/ou profissionais, por exemplo.

[5] Para o exercício da profissão, a mulher não poderia, por sua vez, descuidar-se das obrigações com a família.

[6] A referida lei, a Lei nº 5473/68, proibia a discriminação por sexo ou estado civil para ocupação de vagas no mercado de trabalho. No Art 1º, explicitava que: "São nulas as disposições e providências que, direta ou indiretamente, criem discriminações entre brasileiros de ambos os sexos, para o provimento de cargos sujeitos a seleção, assim nas emprêsas privadas, como nos quadros de funcionalismo público federal, estadual ou municipal, do serviço autárquico, de sociedade de economia mista e de emprêsas concessionárias de serviço público".

[7] A Lei do Divórcio, a Lei nº 6515/77, após 26 anos de disputas de interesses diversos, foi aprovada no Congresso Nacional; dispunha de quatro capítulos e cinqüenta e quatro artigos, os quais regulamentavam os casos de dissolução da sociedade conjugal.

[8] Ressaltamos que o conceito de campo educacional, neste estudo, remete à categoria explicitada por Bourdieu (1980) quando este afirma que "O campo é um espaço estruturado de posições cujas propriedades dependem das posições neste espaço [...] para que ele funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo [...] que conheçam e reconheçam as leis imanentes do jogo e dos objetos de disputa. [...] A estrutura do campo é um estado de relação de forças entre os agentes ou as instituições engajadas na luta [...]

Dessa maneira, averiguamos a importância do desenvolvimento deste estudo, tomando-se como marcos de investigação as décadas de 60 e 70 do século XX, visto que, neste período, enfatizaram-se os movimentos de liberação da mulher, bem como o fato do campo educacional ter apresentado mudanças significativas.

Houve novos ideais pedagógicos – o tecnicismo sobressaiu sobre o escolanovismo, o IERB passou a funcionar em um novo prédio, desde meados da década anterior, e o seu acesso foi proveniente das alterações ocorridas nos âmbitos político e econômico do Estado:

> [...] o processo de mobilização política nacional, que vinha reproduzindo-se, em Sergipe acelerou-se no segundo semestre de 1963. O debate político em torno das reformas e/ou das revoluções intensificou-se, envolvendo a todos, numa polarização talvez sem precedente. No intenso movimento de conscientização emergiam várias figuras, que em pouco tempo se tornavam expressões nacionais, percorrendo o país, pregando mudanças estruturais [...]. O movimento estudantil atravessava seus momentos mais febris, [...]. Os seminários de politização faziam parte dessa preparação, acontecendo, não apenas em Aracaju, mas também no interior do Estado. [...]. A área educacional era das mais agitadas (DANTAS, 1989, p. 287 e 288).

Tais fatos interferiram no processo de educação feminina e, conseqüentemente, na apropriação de valores e hábitos necessários à vida em sociedade. Dessa maneira, as práticas de leitura realizadas pelas normalistas proporcionariam indícios do comportamento, dos valores e das experiências femininas, no processo educacional, apropriados ora institucionalmente, ora no cotidiano social de suas vidas.

No final da década de 60 e em toda a década de 70 do século XX, o discurso do profissionalismo, em relação ao ensino, esteve de maneira mais avivada no país. Este se encontrava em tempos de Regime Militar – período de repressão e controle social[9].

Em decorrência de tais fatos, o campo educacional acompanhou as alterações pelas quais vivenciava a sociedade e ostentou-se um caráter profissional à docência. Assim, houve "uma tendência em se substituir a representação da professora como *mãe espiritual* por uma nova figura: a de *profissional do ensino* [...]. Reivindicar o reconhecimento como *profissional* também se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas" (LOURO, 2006, p. 472 – 473).

---

tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos" (BOURDIEU, 1980, p. 89 – 91).

[9] Entre as alterações perceptíveis no campo educacional com a inserção do período ditatorial, citamos: Nova legislação, novos procedimentos e relações foram estabelecidos no campo educacional, tais como a inserção das disciplinas EMC e OSPB, controle sobre preferências político-ideológicas dos docentes, burocratização das atividades escolares e edições específicas de livros e manuais docentes. Mais informações, consultar: LOURO, 2006, p. 443 – 481.

Quanto ao avanço para as práticas de leitura, na década de 60 do século XX, houve a produção de livros com temas diversos, além de publicações de revistas, autenticamente, femininas; já na década de 70 do século XX, foi iniciado, no Brasil, o "boom" editorial; a circulação livresca aumentou substancialmente – em 1970, ocorreu a Primeira Bienal do livro; em 1972, houve a celebração do Ano Internacional do Livro e, em 1973, a fundação do Círculo do Livro[10].

De acordo com Lacerda (2003, p. 49), "nesse panorama cultural gerado nos anos 1960 e amadurecido nos anos 1970, contracenam não apenas livros, mas outros objetos culturais, como o rádio, a televisão, o cinema e as artes".

Para tanto, fez-se necessário conhecermos as práticas de leituras realizadas pelas normalistas do IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX – tanto as recomendadas no campo educacional, quanto àquelas praticadas no entorno do espaço escolar – e investigarmos como as mesmas interferiram no processo de apropriação de novos comportamentos, nas suas escolhas pessoais e profissionais.

Ratificamos que, neste estudo, a categoria "Representações" será compreendida a partir de Chartier (2002), o qual afirma que são "modos de pensar e de sentir que recortam configurações intelectuais específicas" (CHARTIER, 2002, p. 31), cuja concepção pode ser vista sob três aspectos – representações coletivas, relações simbólicas de força e a partir de representantes das identidades.

Assim sendo, Chartier (2002) adverte para o cuidado de a representação não assumir uma perspectiva inadequada de seu referente, a fim de que o mesmo não se transforme "em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta" (CHARTIER, 2002, p. 75).

Inferimos assim que as representações devem estar relacionadas ao nosso modo de ver e de compreender o mundo; por essa razão, podem ser vistas sob uma dupla perspectiva, a saber, "tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que a olha como sujeito que olha" (CHARTIER, 2002, p. 165).

Quanto ao processo de apropriação das leituras, investigamo-lo de acordo com a categoria apresentada por Chartier (2001), o qual a define como "um uso inventivo e criador", permitindo ao leitor se apropriar da leitura que realiza, uma vez que tal perspectiva de

[10] Maiores informações, consultar: LAJOLO, 1995.

apropriação significa "a atualização do texto na leitura que se abre à relação entre o mundo do texto, tal como o propõem a ficção e a história, e o mundo do leitor que se apropria dele (atualiza e realiza o texto) e o recebe, de maneira que se modifiquem sua concepção, sua visão, ou sua representação do tempo, do indivíduo, do sujeito" (CHARTIER, 2001, p. 116).

Concernente às leituras das cadernetas de diversos professores de Português e Literatura e das diferentes séries da Escola Normal, verificamos registros de tipos diferenciados de leitura – entre as quais: silenciosa, em coro, dramatizada, em voz alta – e de textos das literaturas brasileira e portuguesa. Assim, neste estudo, pretendemos analisar as práticas prescritas de Leitura, efetivadas através das disciplinas Português e Literatura, além das leituras escolhidas pelas normalistas no espaço doméstico, em momentos de lazer.

No tocante às disciplinas escolares, Chervel (1990) adverte que as mesmas devem ser compostas por:

> [...] uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho decimológico[11], os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

Os fins estabelecidos pelas disciplinas escolares, no caso específico, de Língua Portuguesa no IERB, permitiram alguns indícios de práticas escolares, cujas alunas denotaram, relativamente, o universo de leituras praticadas por elas em dado período da vida escolar. Observamos ainda que os indícios são de grande valia no processo de descoberta de dada realidade acerca de um objeto de estudo, permitindo-nos reconstruir aspectos de sua história.

Ginzburg (1989) remete-nos ao método indiciário e ratifica a relevância dos resíduos, dos dados marginais e dos pormenores considerados, muitas vezes, triviais, irrelevantes aos "olhares dos não-pesquisadores". Por essa razão, afirma que "[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (GINZBURG, 1989, p. 177).

[11] Ao fazer referência ao aparelho decimológico, o autor alude ao estudo dos exames e dos concursos.

Outrossim, salientamos que, apesar da existência de pesquisas desenvolvidas sobre o IERB, as mesmas não se propuseram à investigação e a análises das práticas de leitura de normalistas.

Brito (2001), para realizar sua pesquisa, contou com o auxílio de fontes documentais e bibliográficas; entre elas, regulamentos de ensino, leis, decretos-leis, leis orgânicas. Pretendeu "analisar a difusão e concretização das idéias propugnadas pela escola nova no IERB no período de 1930 – 1957", denotando o referido Instituto de Educação como principal agente formador do quadro do magistério primário em Sergipe.

Assim, buscou demonstrar como as reformas educacionais foram empreendidas conforme as alterações sociais e políticas a partir de uma discussão emanada acerca das iniciativas de renovação educacional empreendidas nacionalmente.

Em seu estudo, Brito (2001) também traçou um panorama do cenário político sergipano pós-30, analisou as alterações curriculares ocorridas sucessivamente no intuito de atender aos novos ideários pedagógicos, além de ter analisado os resultados da Legislação Federal de 1946, que transformou a Escola Normal Rui Barbosa em Instituto de Educação Rui Barbosa, ocasionando alterações quanto à criação e à prática pedagógica dos professores atuantes no IERB a partir de 1945, que incidiram nas iniciativas para propagar os métodos escolanovistas.

Freitas (2003a) objetivou "analisar as representações das ex-normalistas do IERB – Escola Normal – no período de 1920 – 1950 acerca da formação profissional e do ingresso na carreira do magistério", a partir de uma diversidade de fontes. Entre as quais, as histórias de vida resumidas e inacabadas de ex-normalistas do IERB entre as décadas de 20 e 50 do século XX, impressos, mensagens presidenciais e governamentais.

Para produzir seu estudo, a autora considerou o processo de admissão da Escola Normal, a durabilidade e a estrutura do curso, a convivência entre as alunas no período de formação, além do ingresso na carreira profissional.

Assim sendo, Freitas (2003a) traçou um mapeamento histórico acerca da feminização do magistério em Sergipe; discutiu sobre as representações do cotidiano das normalistas para analisar o processo de ingresso na Escola Normal, considerando-se os requisitos legais e as representações das informantes; estudou o currículo da formação profissional no período delimitado de sua pesquisa; relatou a convivência entre docentes e alunas, bem como o cotidiano da formação profissional, além de ter sistematizado a trajetória profissional das informantes.

Valença (2005) procurou “analisar a contribuição da Escola Normal para a formação e a profissionalização das jovens aracajuanas, a partir das práticas escolares da instituição, durante o período de 1871 – 1931”, buscando, mais especificamente, delinear um perfil histórico do curso normal estabelecido em Sergipe nas últimas décadas do século XIX, como também conhecer os ideais da pedagogia Moderna no processo de instrução feminina durante as primeiras décadas republicanas.

Em sua pesquisa, a autora justificou a escolha do marco temporal tendo em vista a primeira implantação do curso normal em Sergipe, conforme Regulamento de 24 de Outubro de 1871, e a primeira publicação do projeto de lei para transformar a Escola Normal em Instituto de Educação no ano de 1931.

Valença (2005), para investigar sobre as representações da cultura escolar feminina, utilizou-se de fontes diversas, como leis, decretos, atas, portarias, relatórios e ofícios referentes à Escola Normal em Aracaju.

Essas fontes permitiram uma constituição mais abrangente acerca das questões funcionais da educação feminina em Sergipe, além de possibilitarem uma percepção ampliada sobre as atividades educativas desenvolvidas na Escola Normal.

Dada a relevância deste estudo concernente ao IERB, no âmbito da História da Leitura, ressaltamos a contribuição que este traz à historiografia educacional sergipana no campo da Historia Cultural, tendo em vista a pretensão de compreender as representações e as apropriações das leituras realizadas pelas normalistas durante as décadas de 60 e 70 do século XX, dentro e fora da instituição.

Evidenciamos que foi salutar o não reducionismo do processo investigativo aos momentos perpetuados dentro da escola, uma vez que esta “é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (FRAGO & ESCOLANO, 1998, p. 47). Por esse motivo, necessário se fez considerar também o seu entorno, para assim melhor apreendermos sobre as práticas formativas no processo de educação feminina a partir das suas representações de leitura.

Destacamos que tal fato é de fundamental relevância para compreender o processo de formação de mulheres, uma vez que o mesmo esteve direcionado, por muito tempo, ao magistério, pois, como havia a necessidade de melhorar o nível de escolaridade da população brasileira, o acesso à escola era visto pela sociedade como forma de ascensão social e a função do magistério esteve direcionada a mulheres por razões várias.

Dentre elas, destacavam-se a ausência de perspectiva de bons salários e prestígio social ao sexo masculino e a crença de que as mulheres apresentavam características inerentes a este fim. Diante desse processo, as escolas normais apresentaram grande contribuição no que concerne ao acesso escolar a mulheres.

> As mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes na instituição normalista e a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento. Os homens que procuravam a escola uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula (ALMEIDA, 2004, p. 77).

A primeira escola normal do país foi fundada em Niterói no ano de 1835 e, gradativamente, outras foram construídas nos diversos estados da federação. Em Sergipe, o primeiro curso normal surgiu em 1871, cujo acesso limitava-se a formar jovens do sexo masculino. Por não terem obtido sucesso com este sexo, em 1877, criou-se uma escola normal feminina instalada no Asilo Nossa Senhora da Pureza.

Em 1911, houve a construção do primeiro prédio próprio da Escola Normal, situado na Praça Olímpio Campos. A partir de 1946, por determinação federal, as Escolas Normais passaram a ser denominadas Institutos de Educação. Em Sergipe, em 1947, a Escola Normal tornou-se Instituto de Educação "Rui Barbosa" e permaneceu no mesmo prédio até o ano de 1954, quando foi transferida para uma nova sede localizada na Rua Laranjeiras.

A mudança do prédio do IERB indicou as mudanças pelas quais passava não somente o Estado, mas o país, na estrutura sócio-política e econômica que, conseqüentemente, provocaria alterações também no campo educacional.

A reivindicação de grande parcela populacional ao acesso à educação ocasionou a necessidade de aumentar o número de profissionais e a possibilidade de uma melhor mobilidade social, pois, neste período, "numerosos jovens de origem das classes subalternas puderam receber seus diplomas, realizar-se como profissional, ascender socialmente e influir politicamente" (DANTAS, 2004, p. 159).

Considerando-se o IERB como o principal centro de formação do magistério primário do estado de Sergipe, nele, as jovens buscaram libertar-se da função socialmente imposta e almejaram ascensão sócio-econômica.

> As escolas normais constituíam um espaço de formação socialmente aceito, responsável pela profissionalização de um grande número de mulheres. A possibilidade de exercer uma profissão socialmente permitida garantia às

> mulheres a oportunidade de transcender o âmbito doméstico na busca de realização e independência social e econômica. (FREITAS, 2003a, p. 37).

Como existem três focos principais que tornam possível o ato de ler – "a produção, a circulação e as apropriações do material de leitura"[12] (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 56), optamos por trabalhar com o último foco, qual seja, as apropriações do material de leitura, a fim de conhecer aspectos concernentes à História das práticas de Leitura, no âmbito da formação de leitoras, no processo da História de Educação, na tentativa de reconstituir como se estabeleceram as apropriações das leituras realizadas pelas ex-normalistas do IERB, nas décadas de 60 e 70 do século XX, bem como compreender aspectos concernentes à formação dessas normalistas.

Salientamos que as representações das práticas de leitura realizadas pelas normalistas estavam interligadas a fatores diversos, tais como o conhecimento de mundo do leitor, o momento histórico e o meio social ao qual estavam inseridas, posto que para Chartier (2002, p. 258), "o 'mundo do leitor' é sempre aquele da 'comunidade de interpretação' [...] à qual ele pertence e que é definida por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses".

Diante dessa perspectiva, é notório como as práticas de leitura são relevantes no processo de aquisição de novo *habitus* – considerado por Bourdieu (2005) como o "sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes" (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Dessa maneira, fez-se necessária uma investigação da importância das práticas de leitura para a vida dessas leitoras, a fim de se conhecer como a leitura esteve presente em suas vidas como prática cultural, visto que "a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar" (BOURDIEU, 2001, p. 237).

Assim sendo, ratificamos que o objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar o processo de formação de leitoras do IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX, no âmbito da História da Educação Feminina em Sergipe, também pretendemos inferir as apropriações de leituras praticadas pelas ex-normalistas do IERB no período delimitado; identificar as leituras

[12] De acordo com as autoras, o campo mais estudado é o de produção de materiais de leitura por buscarem investigar como atuam aqueles inseridos neste processo de produção, tais como os editores, ilustradores, tipógrafos; já os estudos sobre circulação, detêm-se a investigar como se dava o acesso aos diferentes materiais de leitura; já as pesquisas sobre apropriações da leitura, apresentam como principal objeto de investigação, os leitores.

praticadas pelas normalistas em seu cotidiano e aquelas exigidas institucionalmente; conhecer e compreender as representações tidas pelas normalistas, a partir das práticas de leituras realizadas nos âmbitos acadêmico e doméstico e pensar acerca do processo de educação feminina do IERB, relacionando-o à aquisição de *habitus*[13] através das práticas de leitura realizadas.

Para conhecermos as leituras efetivadas e as representações das mesmas para a vida dessas normalistas, houve a necessidade de adoção de métodos tanto quantitativos quanto qualitativos. Os primeiros foram utilizados no intuito de se conhecer as leituras realizadas. Desse modo, buscaram-se dados das práticas referentes às décadas de 60 e 70 do século XX no arquivo da escola, como registros de cadernetas de aula e regimentos internos.

Fez-se necessária também a realização de entrevistas com ex-normalistas das décadas em estudo. Tal procedimento metodológico apresentou o propósito de investigar o que elas leram, como se estabeleceram os métodos de leitura adotados no IERB e as leituras realizadas "além dos muros" da escola, pretendendo-se também conhecer as inferências das referidas práticas no processo de aquisição de capitais culturais para suas vidas.

Considerando-se que o capital alude a questões que possibilitam ao indivíduo legitimar-se socialmente, neste estudo, compreendemos capital cultural a partir da concepção de Bourdieu (1998), o qual ratifica que:

> O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens duráveis – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ele confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Conforme tal perspectiva, no caso específico desta pesquisa, asseguramos que o acúmulo de capitais culturais foi de grande valia para a legitimação da mulher na sociedade das décadas de 60 e 70 do século XX, uma vez que, incorporados através das práticas de leituras realizadas pelas normalistas do IERB, no período investigado, possibilitaram-nos refletir acerca do processo de educação feminina desta instituição de ensino, buscando

[13] Miceli (2005) ratifica o pensamento de Bourdieu, acerca da categoria de *habitus*, definindo-o como "um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou as classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força" (MICELI, 2005, p. XLII).

compreender as representações sociais que as práticas de leitura permitiram às alunas desta escola apropriar para a aquisição de *habitus* e valores.

> A leitura ainda permanece um mistério, embora a façamos todos os dias. A experiência é tão familiar que parece perfeitamente compreensível. Mas, se pudéssemos realmente compreendê-la, se pudéssemos compreender como elaboramos o significado a partir de pequenas figuras impressas numa página, poderíamos começar a penetrar num mistério mais profundo – saber como as pessoas se orientam no mundo de símbolos tecido em torno deles por sua cultura (DARNTON, 2006, p. 277).

Informamos ainda que a perspectiva do produtor de texto diante de seu objeto de estudo tende a ser construída a partir de uma estrutura, a qual "pode estar carregada de emoções, valores e visões de mundo" (DARNTON, 2006, p. 143), comprometendo-nos, muitas vezes, nas tomadas de decisões, na imparcialidade e em um posicionamento crítico e científico que o método científico exige dos pesquisadores. Buscamos uma abordagem teórico-metodológica de cunho analítico diante do objeto em estudo, estruturando o texto em três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado "Cadernetas e programas do IERB: a leitura prescrita e ensinada", aspiramos não apenas a pensar acerca da importância do IERB para o magistério em Sergipe, mas também a considerar práticas institucionalizadas no processo de representação e apropriação de *habitus* para a vida social e profissional das normalistas, destacando-se, entre tais práticas, as de leitura através, especialmente, dos registros das cadernetas de aula. A fim de atingir tais pressupostos, o capítulo organiza-se em duas partes: "Aspectos da História da Educação Feminina em Sergipe" e "Registros de leitura a partir de cadernetas de classe".

No segundo capítulo, nomeado "Leituras na escola e no lar: práticas de leitura realizadas por normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX", intentamos conhecer aspectos do cotidiano, das práticas escolares, em especial, as referentes a leituras, coletando-se, predominantemente, depoimentos de normalistas do IERB do período investigado. Para alcançar os referidos objetivos, o capítulo está estruturado em um tópico denominado "Depoimentos, memórias, práticas e representações de leitura".

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado "Entre um mundo permitido e proibido: leitoras e leituras clandestinas", discutimos sobre leituras proibidas realizadas por normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, a fim de conhecer possibilidades de representações que as leituras clandestinas poderiam proporcionar às normalistas. Dessa maneira, o capítulo está construído em dois momentos. No primeiro, "No entorno da escola e

do lar: as leituras de fotonovelas", comentamos acerca de leituras de fotonovelas, cujas normalistas do IERB, das décadas de 60 e 70 do século XX, tiveram acesso. No segundo, "Às escondidas, romances clandestinos", analisamos romances proibidos das autoras Cassandra Rios e Adelaide Carraro.

CAPÍTULO I – CADERNETAS E PROGRAMAS DO IERB: A LEITURA PRESCRITA E ENSINADA

1.1 – Aspectos da História da Educação Feminina em Sergipe

Paulatinamente, o sexo feminino, no Brasil, passou a ter o direito de freqüentar uma escola pública, ainda que, no início do século XIX, de forma restrita, dado que a educação deveria ser regrada, a fim da manutenção da harmonia do lar e no intuito de as mesmas não transcenderem os limites impostos socialmente. Observamos que, mesmo a carreira do magistério não sendo totalmente atrativa aos homens, estes foram resistentes ao ingresso da mulher na profissão, talvez pelo fato da crença de que a mulher instruída poderia ocupar o espaço masculino, nos diversos campos da sociedade.

Nas primeiras décadas do século XX, o curso de formação de professores ganhou força e passou a ser procurado, predominantemente, por mulheres que objetivavam ascender social e financeiramente.

O currículo dos cursos normais passou por diversas transformações, de acordo com a política nacional vigente, apesar de cada um dos estados brasileiros apresentarem peculiaridades referentes à organização curricular. A freqüência de mulheres nesses cursos era predominante.

Em 1902, foi perceptível, em Sergipe, o crescimento do número de matrículas na Escola Normal[14] por mulheres e, com ele, também o estigma da feminização do magistério. A procura da Escola Normal pelas jovens sergipanas estava relacionada aos ideais republicanos de que as mulheres precisariam estar instruídas para oferecer uma educação melhor aos filhos.

> [...] a Escola Normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos e surgiria como a primeira via de acesso das mulheres à instrução pública escolarizada, o que também possibilitaria o exercício de uma profissão. A entrada das mulheres nas Escolas Normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, eram a grande maioria nesse nível de ensino (ALMEIDA, 2007, p. 120).

Diante dessa perspectiva, ressaltamos dois aspectos relevantes. A mulher não precisaria instruir-se para o bem individual e sim, coletivo; outra questão foi o fato de muitas

[14] Outros estudos que remetem à Escola Normal em Aracaju são os de: BRITO, 2001; FREITAS, 2003a; VALENÇA, 2005.

terem enfrentado familiares, em geral, homens, para conquistarem o espaço na sociedade, em especial, o acesso aos estudos para angariar o seu posto nos diferentes campos sociais.

Em 1911, houve a inauguração do primeiro prédio próprio da Escola Normal, a qual, no ano de 1923, passou a ser denominada Escola Normal Rui Barbosa. Este estabelecimento, marcado pela monumentalidade da arquitetura escolar, era equipado com mobiliário importado, além de haver instalação de recursos para laboratórios das diferentes áreas do conhecimento. Tal fato estimulou a sua procura por pessoas de diferentes grupos sociais, fazendo com que estudantes e professores se orgulhassem de fazer parte dessa instituição.

> Desde o final do século XIX, seria a instituição de referência no Estado para a formação de professoras primárias. Para as jovens sergipanas desta época, a possibilidade de realizar o curso normal era uma das únicas oportunidades de continuarem estudando e se prepararem para exercer uma atividade profissional fora do ambiente doméstico, uma vez que o magistério era socialmente aceito e entendido como prolongamento dos papéis femininos exercidos no lar (FREITAS, 2003b, p. 37).

Entre as décadas de 20 e 30 do século XX, com a propagação do escolanovismo, enfatizou-se uma metodologia de ensino direcionada para trabalhos em grupo, manuais e experimentais. Por conta disso, o desenvolvimento de atividades através da pesquisa era salutar. Sendo assim, o trabalho com a leitura era incentivado no processo de aprendizagem e o livro passaria a ser o instrumento de estudo nas escolas; por esta razão, "educadores e educadoras comprometidos com o ideal escolanovista dedicaram-se a organizar novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura, modelando seu uso escolar e normatizando as formas de apropriação do lido" (VIDAL, 2001b, p. 91).

Sendo assim, as escolas deveriam estar bem equipadas e aparelhadas para a aplicação das novas metodologias educacionais e o livro passou a ter um papel importante no processo de formação de leitores, visto que as práticas com a leitura eram incentivadas no campo escolar, aumentando substancialmente a procura da sociedade por livros, os quais deveriam estar de acordo com a singularidade dos leitores, além de estarem divididos entre os que deveriam despertar o gosto pela leitura e aqueles que seriam usados como fontes de estudo nas escolas.

Dessa forma, a leitura passou a fazer parte não apenas do convívio cotidiano, mas também do currículo escolar, ampliando, de maneira expressiva, as possibilidades de leitura nos universos social e escolar.

Considerando-se essa perspectiva, apesar de apresentar objetivos diversos, no caso específico da formação educacional feminina, a relevância do livro foi singular, já que passou a assumir um novo papel na vida das mulheres. Tal fato possibilitou-as não mais se encontrar à margem dos ideais do seu tempo – romances, jornais e revistas circulavam nos espaços privados[15].

> A longa história da leitura nos fornece elementos essenciais. Sua cronologia se organiza a partir da identificação de duas mutações fundamentais. A primeira enfatiza a transformação da modalidade física, corporal, do ato de leitura. Ela insiste sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual (CHARTIER, 2003, p. 33 – 34).

Diante disso, a visão submissa da mulher em relação aos homens reduziu-se significativamente com o surgimento dos folhetins[16], no século XIX, uma vez que criaram a possibilidade do acesso à leitura pelas mulheres, ampliando a circulação da literatura romanceada, provocando mudanças nos procedimentos de práticas de leitura – isolamento, ao invés dos serões em voz alta; como também nas temáticas de interesse – curiosidades despertadas pelas questões políticas recentes.

A partir da década de 30 do século XX, generalizou-se no Brasil o modelo dos grupos escolares para o ensino primário e dos institutos de educação para a formação de professores.

---

[15] Muitas das produções que circulavam nos espaços privados eram femininas. Como a literatura de mulheres esteve muito ligada ou próxima da experiência pessoal de vida da escritora, a tendência à autobiografia e ao caráter confessional eram a sua principal característica; nos diários e cartas, primeiras manifestações literárias de mulheres, prevaleceu um fluxo de sentimentos pessoais repassados que encontravam aprovação familiar e social à prática de uma literatura auto-endereçada ou destinada a um reduzido círculo de leitores e encontrava em seus diários e cartas uma fórmula preciosa e única de expressar segredos. A freqüência com que mulheres mantiveram diários e correspondências demonstra que a motivação para essa prática era uma necessidade de expressar sentimentos pessoais contidos. Nos escritos, as mulheres deixavam fluir a criatividade e, às escondidas, escreviam histórias imaginárias destinadas ao fundo de uma gaveta ou de um baú esquecido. Nessa ficção, encontrava-se uma literatura em que personagens inspiradas no seio familiar interagiam em um contexto doméstico, reproduzindo situações cotidianas, ou então, revelando a indignação do papel feminino passivo e submisso diante do meio social. Outrora queimados, antes mesmo que fossem encontrados, tais manuscritos podem ser considerados como as primeiras manifestações literárias femininas, cuja produção escrita passou a ser vista pelas mulheres como instrumento capaz de promover mudanças significativas em suas vidas. Ao expressar sua visão de mundo, não encontraram uma poética à sua disposição, dado que tal literatura não se adaptou às convenções masculinas tradicionais. Por ser inspirada no particular, através da literatura de mulheres, podemos perceber não só a experiência pessoal da escritora, como também a experiência feminina, a qual transcendeu o autobiográfico e resultou numa visão literária da condição feminina, retratando sua realidade e denunciando sua situação social. Darnton (2002) afirmou que "[...] as escritoras muitas vezes voltavam-se para a literatura depois de enviuvarem ou se separarem dos maridos. A maioria tinha riqueza independente" (DARNTON, 2002, p. 202).

[16] Os folhetins, nascidos na França em 1836, eram histórias publicadas, diariamente, nos jornais em espaços de entretenimento. No Brasil, influenciaram substancialmente a formação da identidade nacional. Com abordagens temáticas diversas, compuseram o cotidiano e o imaginário dos leitores. Mais informações sobre a referida temática, consultar: MEYER, 1996.

Nesse caso, embora houvesse alterações curriculares regionais, conforme Veiga (2007), o ensino estava centrado em Psicologia, Biologia e Técnicas de Ensino. Alguns estados passaram a exigir, para ingresso nos institutos de formação docente, a conclusão de ensino secundário.

Com o Estado Novo em voga, na década de 30 do século XX, na política brasileira, houve alterações no âmbito educacional, visto ainda por alguns intelectuais como uma educação restrita à pequena parcela populacional. Destarte, nesse período, "a preocupação com a melhoria do ensino esteve bastante presente, fato que iria repercutir na organização curricular da Escola Normal" (ALMEIDA, 2004, p. 84 – 85).

Em 1946, foi instituída uma nova Constituição, cujo debate, no que concerne à regulamentação do sistema de ensino pelo Estado, foi uma constante. Também, nesse período, implantou-se a Lei Orgânica proposta por Anísio Teixeira, que habilitou a formação docente em três níveis – os cursos normais regionais, que capacitariam regentes para o ensino primário; as escolas normais, que formariam professores primários e os institutos de educação, que possibilitariam habilitação tanto para o magistério quanto para a administração escolar.

A partir de 1946, por determinação federal, as Escolas Normais começaram a ser denominadas Institutos de Educação. Estes seriam uma "nova e importante modalidade de organização da escola normal" e centros de "referência para a formação de professores" (VEIGA, 2007, p. 257).

Com o Plano de Metas, no início da segunda metade do século XX, percebeu-se um aumento paulatino do número da população urbana em detrimento da rural; nesse período[17], foi notória a necessidade de especializar a mão-de-obra para dinamizar a economia, haja vista a inserção do Brasil em um processo intenso de industrialização.

Um fato relevante nesse processo foi o desaparecimento do caráter profissionalizante das escolas normais, que passaram a permitir o acesso ao ensino superior, como os demais cursos de nível médio.

Percebemos também a necessidade de aumentar o número dos profissionais do magistério, a fim de atender as reivindicações de acesso à educação. Nesse período, as moças

[17] No ano de 1956, o convênio estabelecido entre Brasil e Estados Unidos, no governo de Juscelino Kubittschek, coordenado pela USAID – United States Agence for International Development – apresentou como objetivo primordial promover uma política assistencialista na educação elementar deste país aos denominados subdesenvolvidos, apresentando como uma das principais metas reduzir os índices de repetência e evasão escolares, além de promover qualificação dos docentes, oferecendo-lhes uma visão mais técnica de ensino. No caso específico das disciplinas oferecidas no curso de aperfeiçoamento para os professores das Escolas Normais, Veiga (2007, p. 281) cita-as, conforme relatório de 1964, quais sejam: Psicologia Educacional, Aritmética, Ciências, Currículo e Supervisão, Estudos Sociais, Língua Pátria e Educação Pré-Primária.

de classes sociais mais elevadas já tinham angariado outras profissões que lhes pudessem conferir o *status* social concedido, em outrora, pelas escolas normais.

Dessa forma, o IERB passava a ser freqüentado, predominantemente, por outro público. Assim sendo, deveria estar situado em local condizente à nova realidade, mais um motivo para que a Escola Normal Rui Barbosa deixasse de ocupar espaço próximo do centro da cidade e se transferisse para uma das regiões periféricas na metade da década de 50 do século XX.

Destacamos que fontes como os regimentos internos da escola, desse período, citaram a presença de uma "caixa escolar" para atender as alunas mais necessitadas, a existência de uma cooperativa para auxiliar nos gastos das alunas mais carentes, além da oferta de cursos profissionalizantes, como o de datilografia, levaram-nos a inferir tal pressuposto.

Apesar de a política educacional passar a ser regida por uma lei específica a partir de 1961 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a lei não apresentou mudanças significativas relacionadas às escolas normais, dado que padronizou apenas o período de duração dos cursos.

Figura 01 - Fachada do IERB, após transferência para Rua Laranjeiras na década de 50 do século XX.

No entanto, a referida LDB manteve a finalidade dos Institutos de Educação concernente à formação docente, como também a dualidade no referido processo – para regente de ensino primário, escola normal ginasial; para professor primário, a colegial.

Conforme os Regimentos Internos (RI's) da década de 60 do século XX, os mesmos informavam em seu artigo 1º que a finalidade do Instituto de Educação seria formar e aperfeiçoar o professor primário; prepará-lo para prosseguir nos estudos de nível superior; possibilitar a propagação de técnicas direcionadas à educação infantil e permitir às alunas uma visão geral acerca da sociedade.

Em Sergipe, até o ano de 1964, após a mudança do prédio, o IERB passava por um período crítico, com desestímulo tanto do pessoal administrativo quanto dos corpos docente e discente. Não havia quem quisesse exercer a função diretiva; por conseguinte, no ano de 1964, ano em que se iniciou o período ditatorial no país, assumiu a direção do IERB a professora Maria das Graças de Azevedo Melo[18].

No período de sua gestão, buscou revitalizar a escola e propor mudanças na tentativa de reaver o nome que a mesma conquistara no passado. Por esse motivo, no período de sua gestão "foi formada a primeira banda do Estado de música e fanfarra, foram implantados diversos cursos profissionalizantes, de teatro, piano, violão [...]" (SOARES, 1990).

Quanto às manifestações de atividades de leitura realizadas no IERB, conforme Soares (1990), constatamos a existência de um clube de poesia liderado pelo professor Bosco Seabra, a fundação de um jornal denominado "O Ierbiano", apresentações de trabalhos literários da professora Núbia Marques, concursos de poesias e a estréia do grupo de teatro dirigido pelos professores João Costa e Antônio Joaquim Filho com a peça "A casa de Bernarda Alba", da

[18] Bisneta de Brício Cardoso e filha de Anísio Azevedo e Jocabede Lima Azevedo, Maria das Graças de Azevedo nasceu em 1920 em Nossa Senhora das Dores. Foi educada em colégios de freiras – primeiramente, Imaculada Conceição, Penedo-Al, e, posteriormente, transferida para o Nossa Senhora das Graças, em Propriá-Se. Em uma de suas férias escolares, em Neópolis, conheceu Luis Pereira de Melo, o qual se tornou seu esposo no ano de 1939. Com a nomeação de seu cônjuge para a direção do Deip – Departamento de Imprensa e Propaganda – na gestão de Maynard Gomes, em Aracaju, Maria das Graças de Azevedo Melo dedicou-se a trabalhos voluntários e à produção de um programa feminino da Rádio Difusora subordinada ao Deip. No entanto, quando seu marido se tornou Juiz de Direito na cidade de São Cristóvão, ela o acompanhou e, nesta cidade, ensinou a alunos do Grupo Escolar Vigário Barroso que pretendiam prestar o Exame Adicional. Retornando a Aracaju, fez curso de aperfeiçoamento docente e foi convidada a dirigir o Grupo Escolar Barão de Maruim, ficando no cargo por dezessete anos. Presidiu a Associação Primária de Professoras de Aracaju, manteve uma seção no Sergipe Jornal intitulada "Notas Pedagógicas" e, no governo de Luiz Garcia, dirigiu o Centro de Pesquisas Educacionais de Sergipe. Ingressou como professora no IERB para ministrar "Metodologia de Ensino" em virtude de uma viagem da professora catedrática; no governo de Seixas Dórea, recusou o convite de dirigir o IERB, aceitando-o apenas no governo de Celso de Carvalho no ano de 1964 e nele permanecendo por treze anos (Cf.: Depoimento da Professora Maria das Graças de Azevedo Melo ao Jornal da Cidade em 12 abr. 1992. In: SANTOS, Osmário. "Maria das Graças: a mãe da Escola Normal". **Jornal da Cidade** Sergipe, 12 abr. 1992. Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

autoria de Frederico Garcia Lorca, no Teatro Atheneu[19]. Experiências como as supracitadas estavam previstas nos Regimentos Internos do IERB, os quais ratificavam:

> O Estabelecimento promoverá, com a colaboração dos professôres, atividades complementares de iniciação artística, abrangendo entre outras:
>
> I. Grêmio literário
> II. Orfeão Artístico
> III. Jogral Escolar
> IV. Banda Escolar
> V. Grupo Teatral
> VI. Clubes de Poesia, de decoração, de leitura, etc
>
> (Fonte: Regimentos Internos, 1966 e 1968. Acervo: Arquivo do IERB).

Diante do referido contexto, o curso de formação de professores estava organizado em disciplinas, em conformidade com as especificações nos Quadros I e II, que compunham a formação geral e aquelas direcionadas à formação especial, cuja subdivisão ocorria nas quatro séries do curso Pedagógico.

Língua Nacional e Literatura era ministrada em todas as séries, mediante a LDB 4024/61[20], enquanto que disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira eram apropriações do período político vivenciado pela sociedade brasileira nessa época.

Evidenciamos ainda a abrangência curricular direcionada às disciplinas de formação especial que, na primeira série, havia o contato apenas com Didática Geral, intensificando as discussões desta disciplina para a segunda série; nesta, o campo de discussões se ampliava, visto que Estatística Educacional, Psicologia, Estrutura e Sociologia já estavam presentes na grade curricular do curso Pedagógico.

Na terceira série, enquanto havia uma redução significativa na oferta de disciplinas direcionadas à educação geral – existiam na grade apenas Língua Nacional e Literatura e Matemática; as disciplinas concernentes à formação especial passavam a ser ministradas com maior intensidade. Essa série era composta por disciplinas, predominantemente, de caráter de aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência, uma vez que o

[19] No que concerne à peça, além de depoimentos presentes nos impressos encontrados no arquivo do IERB, localizamos também uma Caderneta de aula que ratificou tal informação. Nela, havia registros dos ensaios aos sábados e, na identificação dos nomes das alunas, em destaque, as personagens interpretadas: Bernarda, Criada, La Póncia, Maria Josefa, Mendiga, 1ª Mulher, 2ª Mulher, 3ª Mulher, 4ª Mulher, Rapariga, Angústias, Martírio, Madalena, Amélia, Adela, Prudência.

[20] De acordo com o Art. 40, alínea "a" da referida Lei, cabia aos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino: "organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português".

currículo era constituído por Psicologia, Estrutura, História da Educação, Filosofia da Educação, Biologia Educacional, Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática das Ciências, Didática dos Estudos Sociais, Medidas Educacionais, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, sendo que os estudos das três últimas disciplinas prosseguiam na quarta série, a fim de que as normalistas aprimorassem os conhecimentos apreendidos no curso de formação do magistério para estarem aptas ao exercício da profissão docente.

No processo de formação de professores, a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, extinguiu as Escolas Normais e regulamentou a habilitação profissional do magistério, cujo currículo deveria ser dotado por fundamentos e legislações educacionais, além de estágios.

Quadro I – Disciplinas da Educação Geral ministradas no IERB no Curso Pedagógico na década de 70 do século XX

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Língua Nacional e Literatura	X	X	X	X
Educação Moral e Cívica	X			
Francês	X			
Matemática	X	X	X	
Física	X			
Química	X			
Biologia	X			
História	X	X		
Geografia	X	X		
Programa de Saúde		X		X
Educação Artística		X		
Organização Social e Política Brasileira		X		

Fonte: Históricos escolares de normalistas entrevistadas.

Para ensinar nas quatro primeiras séries do primeiro grau, de acordo com o artigo 30, alínea "a", a formação mínima exigida era o segundo grau (Habilitação Específica em magistério); e, em consonância com as alíneas "b" e "c" do mesmo artigo, para lecionar das 5ªs às 8ªs séries do 1º grau e todas as séries do 2º grau, a Habilitação deveria ser obtida em curso superior de licenciatura. Não obstante, a supracitada Lei também apresentou algumas

controvérsias, uma vez que seus artigos 77, 78 e 79 flexibilizaram tal exigência, por ressalvar que, em situações precárias que visassem ao atendimento das necessidades de ensino, outros profissionais, legalmente habilitados, poderiam assumir as salas de aula.

Quadro II – Disciplinas da Formação Especial ministradas no IERB no Curso Pedagógico na década de 70 do século XX

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Didática geral	X	X		
Estatística educacional		X		
Psicologia		X	X	X
Estrutura		X	X	
Sociologia		X		X
História da Educação			X	
Filosofia da Educação			X	
Biologia Educacional			X	
Didática da Linguagem			X	
Didática da Matemática			X	
Didática das Ciências			X	
Didática dos Estudos Sociais			X	
Medidas Educacionais			X	X
Prática de Ensino			X	X
Estágio Supervisionado			X	X

Fonte: Históricos escolares de normalistas entrevistadas.

O estigma do magistério primário direcionado à mulher se confirmou, em Sergipe, ao nos atentarmos aos índices de uma instituição que, apesar de mista, nas décadas de 60 e 70 do século XX, predominaram registros de matrícula do sexo feminino.

1.2 – Registros de leitura a partir de cadernetas de classe

Considerando-se a função dada ao leitor concernente ao papel que ele tem de atribuir significado ao texto, Certeau (2000, p. 266) ratifica que um texto apenas se torna texto no momento em que se externa ao leitor por meio de "duas espécies de 'expectativas'

combinadas: a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura)".

Na História da Educação, antologias literárias foram usadas como recurso didático, mas também como meio de aludir à escola como espaço essencial à vida do ser humano. Dessa maneira, depreendemos como as práticas de leitura, a partir da literatura, desempenham papel importante para formar jovens e difundir normas e valores, visto que o leitor não deve se posicionar de maneira passiva ao texto, ao contrário, deve "atirar-se para dentro dele, captar seu significado e aplicá-lo à própria vida" (DARNTON, 2006, p. 320).

Com a finalidade de estudar as práticas de leitura de normalistas do IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX, como fonte principal para a produção deste capítulo, utilizamos os registros nas cadernetas de aula, localizadas no arquivo da referida instituição de ensino, de Língua Portuguesa e Literatura.

Como as disciplinas escolares apresentam objetivos específicos para o currículo, no que concerne à legitimação das mesmas no campo educacional, também a Literatura proporciona sua relevância nesse campo, a fim de possibilitar a apropriação de valores condizentes às exigências de dado período e de dada sociedade.

Dessa forma, o ensino da Literatura, na sociedade sergipana das décadas de 60 e 70 do século XX, encontrava-se destinado a objetivos específicos, para proporcionar às alunas a apropriação de determinados valores sociais a serem institucionalizados.

Em contrapartida, ressaltamos que as alterações ocorridas no sistema educacional, em virtude das reformas implantadas com as Leis nº 4024 de 1961 e nº 5692 de 1971, modificaram substancialmente a estrutura da educação básica. Para Oliveira (2006, p. 06), tais Leis fizeram com que a Literatura "depois de desvincular-se da retórica e alcançar um breve período de hegemonia no currículo, tornou-se mais ou menos subsidiária da língua portuguesa, mantendo-se o seu ensino pautado pela periodização e pela cronologia, a despeito das novas correntes teóricas e metodológicas".

Tal assertiva é confirmada nos registros das cadernetas escolares, em que notamos, em um mesmo registro de aula, o trabalho paulatino com diferentes escritores. Esse fato nos permite inferir que o trabalho não poderia estar voltado aos textos, mas a biobibliografia dos autores referenciados. Também o Prof. Antônio Carlos Mangueira Viana, professor do IERB na década de 60 do século XX, ratificou ser esse o procedimento predominante adotado nas aulas de Língua Portuguesa no trabalho com a Literatura:

> Na Escola Normal, dentro do programa da Literatura, a gente priorizava mais a parte biográfica; os textos passaram a ser mais trabalhados na década de 70, quando se começou a dar valor ao texto para o estudo da Literatura. Você pegava o autor, a biografia... o aluno decorava onde o autor nasceu, morreu, o que tinha escrito... Era tudo muito ruim.[21]

No caso específico da Língua Portuguesa, atividades relacionadas à leitura constituíam fator de grande relevância no ensino nacional por estar presente em todo o processo de apropriação do conhecimento; assim, os materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa, apesar da necessidade de atender às exigências institucionalizadas, não alteraram, conforme Zilberman (1997), duas concepções – a percepção da leitura como parte integrante do ensino e a compreensão da relevância dos textos lidos no processo de aprendizagem em uma contextualização que não seja a da escola.

Nesse processo, salientamos que as cadernetas de aula são documentos relevantes para os estudos em História da Educação, por possibilitar o conhecimento do cotidiano e de diferentes práticas pedagógicas presentes no campo escolar. Neste campo, consoante Chervel (1990, p. 200 – 203), as disciplinas escolares exercem papel fundamental no processo de consolidação da escola, porquanto que "a organização interna da disciplina é, numa certa medida, produto da história".

Ademais, "a tarefa primeira do historiador das disciplinas escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar" (CHERVEL, 1990); por tal fator, ressaltamos, como fonte de estudo, as cadernetas de aula localizadas no IERB no período delimitado, posto que as mesmas forneceram indícios de práticas escolares institucionalizadas. Por outro lado, a pretensão de se analisar as práticas de leitura realizadas pelas alunas do IERB, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, a partir das cadernetas de aula, adveio da tentativa de se conhecer as práticas escolares, em especial, as de leituras desempenhadas pelas normalistas do IERB, dada a relevância desta instituição de ensino no processo de educação feminina no estado de Sergipe.

Para a efetivação desse estudo, foram consultadas cento e setenta e três cadernetas entre os cursos Ginasial e Pedagógico, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, sendo que o enfoque foi dado àquelas do curso Pedagógico, devido ao intuito de investigar e analisar as representações que as leitoras do IERB, no período supracitado, apropriaram para a vida, no processo de formação docente, tanto pessoal quanto profissional, no âmbito da História da Educação Feminina em Sergipe.

[21] Cf.: VIANA, Antônio Carlos Mangueira. Entrevista concedida em 17 dez. 2008. Aracaju-SE.

Sabemos que os registros em cadernetas de aula possibilitam indícios de práticas diversas existentes no âmbito escolar, tais como o cotidiano, as práticas de avaliações, as atividades escolares, as festas, as leituras, entre outras; enfim, elementos da cultura escolar, compreendida por "conjuntos 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" (JULIA, 2001, p. 10).

No contexto do Pedagógico, localizamos, especificamente, quarenta e nove cadernetas – dezoito delas concernentes à década de 60 e trinta e uma, à década de 70.

Especificamente, na década de 60, cinco delas são referentes à Literatura e treze, à Língua Portuguesa. Dentre as fontes encontradas, o maior quantitativo foi do ano de 1961 com oito cadernetas; posteriormente, o ano de 1963 com sete; o de 1962, com duas e o de 1965 com apenas uma das cadernetas da década de 60 do século XX do curso Pedagógico, conforme ilustrado no Quadro III.

Alusivo à década de 70, foram localizadas apenas cadernetas de Língua Portuguesa; nessa década, os estudos de Literatura e de leitura estavam inseridos no programa de Língua Portuguesa, trabalhada no contexto do componente curricular "Comunicação e Expressão", que englobava os estudos de Língua Portuguesa, Educação Artística, Língua Estrangeira e Educação Física.

Quantitativamente, encontramos um maior número de cadernetas referente ao ano de 1973, com sete delas; posteriormente, o ano de 1976, com quatro; em seguida, os anos de 1970, 1971, 1974 e 1979, com três, em cada um dos anos; e, por fim, em 1972, 1975, 1977 e 1978, localizamos duas cadernetas correspondentes a cada um dos períodos, de acordo com as especificações postas no Quadro IV.

Quadro III – Demonstrativo das cadernetas do Curso Pedagógico, na década de 60 do século XX

ANO	DISCIPLINA	SÉRIE	TURMA	PROFESSOR (A)
1961	Literatura	1ª	A	Maria da Conceição Melo Costa
1961	Literatura	1ª	B	Maria da Conceição Melo Costa
1961	Literatura	2ª	A	Maria da Conceição Melo Costa
1961	Literatura	2ª	B	Maria da Conceição Melo Costa
1961	Português	1ª	A	Stellita Dias de Oliveira Fraga / Terezinha Santos
1961	Português	1ª	B	Gileno F. de Jesus
1961	Português	2ª	A	Stellita Dias de Oliveira Fraga / Maria do Carmo Maynard
1961	Português	II	B	Domingos Fonseca / Maria do Carmo Maynard
1962	Literatura	2ª	Única	Maria do Carmo Melo Costa
1962	Português	2ª	Única	Terezinha Santos
1963	Português	1ª	A	Elizabete Novais Gomes
1963	Português	1ª	B	Terezinha Santos / José Ferreira Azevedo
1963	Português	1ª	C	Cándida Virgínia S. Pereira
1963	Português	2ª	A	Elizabete Novais Gomes
1963	Português	2ª	B	Antônio Carlos Mangueira Viana
1963	Português	2ª	D	Maria do Carmo Maynard / José Ferreira Azevedo
1963	Português	3ª	Única	Maria Augusta F. Macieira
1965	Português	1ª	N	Dulclerc Chaves

Fonte: Cadernetas do Curso Pedagógico da década de 60 do século XX

Quadro IV – Demonstrativo das cadernetas do Curso Pedagógico, na década de 70 do século XX

ANO	DISCIPLINA	SÉRIE	TURMA	PROFESSOR (A)
1970	Português	1ª	A	Ivone Mendonça de Souza / Azarias Ribeiro
1970	Português	2ª	E	Azarias Ribeiro
1971	Português	1ª	A	Maria Hermínia Caldas / Marta Ouro Neves
1971	Português	1ª	Tarde	Maria Hermínia Caldas / Jane Wilshire de Carvalho
1971	Português	3ª	A	Maria Helena Alves
1972	Português	2ª	B	Telma do Melo Prado
1972	Português	3ª	B	Telma do Melo Prado / Antônio Cardoso Filho
1973	Português	1ª	D	Virgínia Dias Gomes
1973	Português	1ª	N	Letícia Soares de Sant'Ana
1973	Português	2ª	J	Maria Rodrigues de Souza
1973	Português	2ª	N	Maria Rodrigues de Souza
1973	Português	3ª	C	Maria Nilma Góis da Fonseca
1973	Português	3ª	G	Antônio Cardoso Filho
1973	Português	4ª	H	Maria Nilma Góis da Fonseca
1974	Português	2ª	E	Ivone Mendonça de Souza
1974	Português	3ª	C	Maria Nilma Góis da Fonseca
1974	Português	4ª	C	Antônio Ponciano Rezende
1975	Português	1ª	C	Elizabete Novais Gomes
1975	Português	3ª	F	Padre Arnóbio Patrício de Melo
1976	Português	1ª	F	Elizabete Novais Gomes
1976	Português	2ª	D	Padre Arnóbio Patrício de Melo
1976	Português	3ª	G	Letícia Soares de Sant'Ana
1976	Português	4ª	A	Maria de Lourdes Ribeiro

1977	Português	2ª	M	Vilder Santos
1977	Português	4ª	D	Maria Augusta F. Macieira
1978	Português	1ª	H	Ivone Mendonça de Souza / Maria Izabel Xavier dos Santos
1978	Português	2ª	C	Letícia Soares de Sant'Ana
1978	Português	3ª	H	Maria de Lourdes Ribeiro
1979	Português	1ª	I	Ivone Mendonça de Souza / Wellington Vieira
1979	Português	2ª	B	Elizabete Novais Gomes
1979	Português	3ª	A	Elizabete Novais Gomes

Fonte: Cadernetas do Curso Pedagógico da década de 70 do século XX

Nessas cadernetas, localizamos informações alusivas a procedimentos metodológicos adotados nos primeiros dias de aula, tais como Sondagens, Exposição geral do programa, Apresentação do Programa, Verificação do nível da turma e Aula Inaugural. O registro de "Aula Inaugural" esteve presente em onze das dezoito cadernetas consultadas do Pedagógico da década de 60 do século XX; e em apenas duas das vinte e duas cadernetas da década de 70 do século XX, o que demonstra que, nessa década, as referidas aulas foram sendo abolidas do calendário escolar; por conseguinte, não foram localizados Regimentos Internos da década de 70 para verificarmos a continuidade, ou não, dessas Aulas no início do ano letivo.

As Aulas Inaugurais estavam previstas nos regimentos localizados no acervo do arquivo do IERB, cuja eleição do Professor que ministraria a referida aula ocorria ainda no mês de novembro do ano anterior ao início das aulas pela Congregação do IERB. Assim, conforme as normas desses documentos, deveria haver "anualmente duas sessões ordinárias da Congregação, uma no início do ano letivo, para tratar de questões referentes ao ensino; e outra, em novembro, para apreciar os assuntos ocorrentes e as matérias de deliberação anual, bem como eleger o Professor que dará aula inaugural no ano seguinte".

Encontramos também dados com alusão às práticas escolares, tais como momentos de festividade: "Páscoa da escola", "festa na escola", "Páscoa das alunas", "desfile", "jogos da Primavera", "jogos estudantis", "comemoração a Santos Dumont"; práticas sociais, como "adoção de livros" e cotidianas, como "Confissão", "ensaio da marcha"; práticas pedagógico-administrativas: "reunião com a coordenação", "reunião para planejamento do estágio", "apreciação de planos e relatórios"; suspensão de aulas por imprevistos: "faltou luz", "as alunas não compareceram"; realização constante de palestras: "aula dispensada: palestra

educativa", "aula dispensada: palestra sôbre poesia", "palestra", "palestra no Auditório", "palestra sobre odontologia"; atividades de qualificação docente, como "curso de Sociologia" e "Congresso de Professores"; reivindicações de professores "aula dispensada: reunião do sindicato", "greve dos professôres", "aula dispensada: reunião de aumento", "dispensa a fim de tomar parte na congregação do Colégio Estadual"; práticas avaliativas, tais como "interrogatório", "argüição", "trabalho para avaliação", "comentário e apreciação do trabalho de verificação", "verificação da aprendizagem", "prova parcial", "prova final", "verificação da aprendizagem (aos que deviam nota)", testes de 1ª e 2ª épocas e seus respectivos sorteios de pontos.

No caso do curso Pedagógico, percebemos algumas práticas não presentes no curso Ginasial, tais como "Aula dada pelas alunas", "Visita à Casa Maternal", "Estágio Supervisionado", "micro-aula (alunas)", "a escolha do livro para a criança", a fim de possibilitar às alunas o conhecimento da profissão escolhida, corroborando afirmações curriculares acerca de disciplinas específicas do Pedagógico. Esses fatos ofereceram alguns indícios do cotidiano e das práticas escolares realizadas no IERB.

Nesses documentos, também foram perceptíveis registros de assuntos trabalhados em sala de aula, cuja predominância foram os aspectos gramaticais, ainda que estivessem acoplados, muitas vezes, a práticas de leitura, tais como "leitura e ditado", "leitura e análise morfológica", "leitura e verbo ser", "leitura e têrmos integrantes, "leitura e análise sintática", "leitura e correção de frases", "leitura com aplicação gramatical", "leitura e interpretação", "leitura e comentário"[22]; "interpretação de prosa e comentário gramatical", "leitura e comentário estilístico"[23], "leitura expressiva dos textos de Napoleão Mendes Almeida sobre colocação"[24], "identificar, no texto, as figuras de linguagem", "comentário estilístico-gramatical" e "leitura expressiva com aplicação gramatical"[25].

[22] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma N, curso Pedagógico, cadeira de Língua Portuguesa ministrada pelo Prof. Dulclerc Chaves no ano de 1965.
[23] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Língua Portuguesa ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1963.
[24] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma M, curso Pedagógico, cadeira de Língua Portuguesa ministrada pelo Prof Vilder Santos no ano de 1977.
[25] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Língua Portuguesa ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1979.

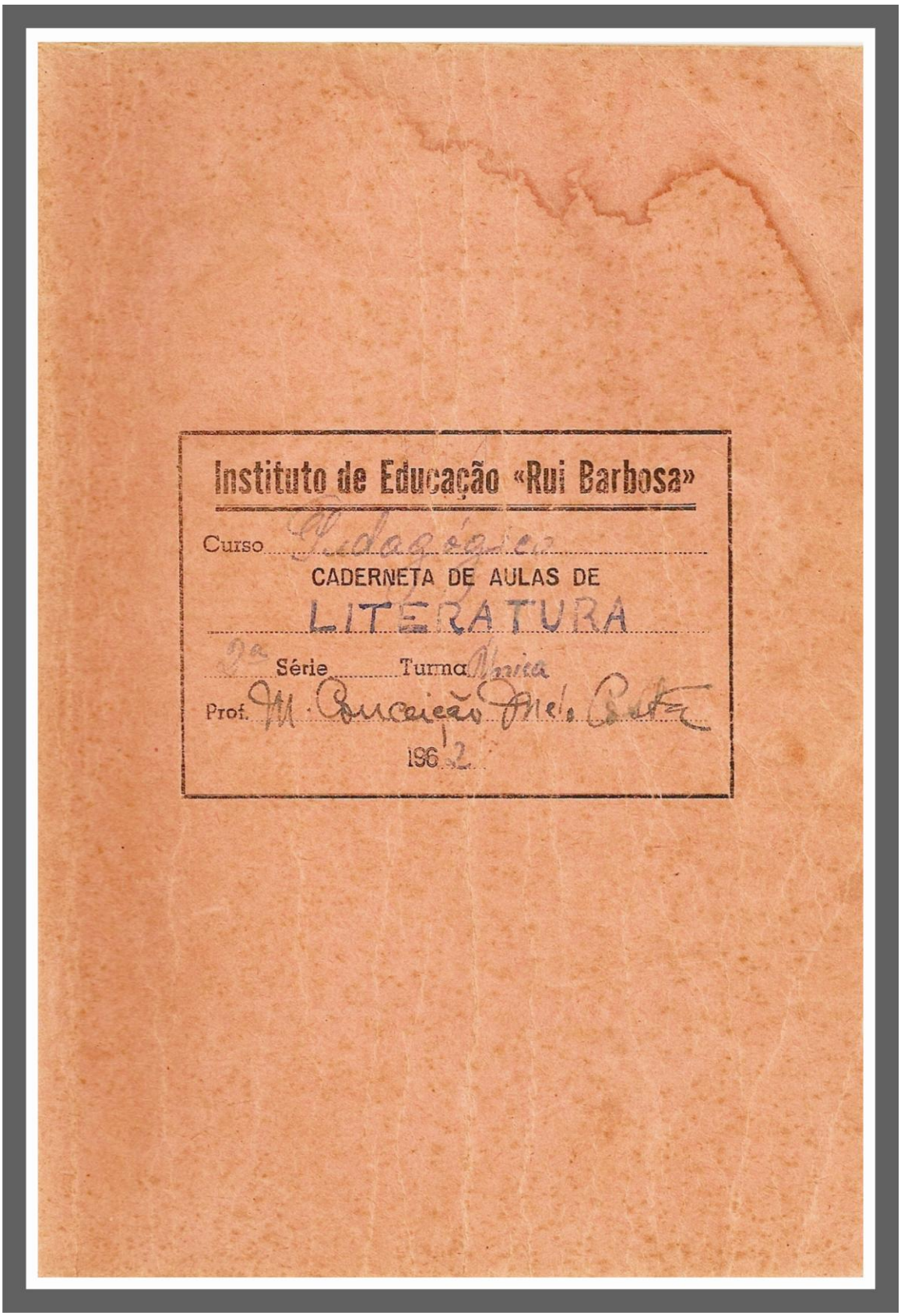


Figura 02 – Caderneta de aula. Literatura, 2ª série.

Notamos, conforme registros, que, na escola, as atividades de leitura estavam associadas a atividades não relacionadas ao desenvolvimento, ao acesso e ao estímulo à leitura, não favorecendo a criação do hábito da leitura, posto que o ensino da leitura não deveria estar associado apenas à decodificação do código verbal, mas à compreensão do mundo que cercava o leitor, contextualizando com suas experiências de vida.

Sendo assim, notamos uma preocupação com a aprendizagem das regras da norma padrão e a fixação das mesmas através de uma diversidade de registros, cujas atividades de leitura estavam associadas a fins avaliativos como, por exemplo, "exercícios de recapitulação", "leitura com observação de vocabulário", "leitura e ditado", "exercício de fixação", "exercício de analogia vocabular", "ficha de leitura", "exercício: gêneros literários", "estudo dirigido – Literatura", "estudo dirigido – Escolas Literárias", "estudo dirigido – Artes e Literatura", "Verificação – Cantiga da Ribeirinha", "Interpretação Inês de Castro – Gil Vicente".

Entretanto, a leitura é um processo maior de interlocução, de diálogo, estabelecido entre o leitor e o texto. Nele, as palavras ganham significados, valores que variam de acordo com as vivências, as experiências; enfim, todo o universo cultural dos leitores. Sendo a leitura produção de sentidos, ela pode operar como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução.

O trabalho focalizado, predominantemente, na aprendizagem das regras da língua-padrão foi uma constante nos registros do Pedagógico da disciplina Português, durante as décadas de 60 e 70 do século XX. Averiguamos que a sistemática de ensino adotada pelos professores do IERB priorizava uma abordagem metodológica de verificação da aprendizagem, tendo em vista os registros constantes alusivos à gramática – fato que nos permite inferir que as práticas de ensino da gramática da Língua Portuguesa eram predominantes.

Foram aspectos priorizados nas turmas de 1as séries aqueles que aludiam à concepção da Língua, tais como: "Origem da Língua Portuguesa", "Evolução do Português", "Latim Clássico, Latim Vulgar", "Língua Portuguesa: origem e história", "Expansão da Língua Portuguesa"[26], além de questões gramaticais, de maneira predominante, que remetiam à Fonética e Fonologia; Ortografia; Classe, Estrutura e Formação de Palavras, com registros

[26] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes Chaves no ano de 1975.

como: “Classificação das vogais e aparelho fonador”[27], “Justificativa de grafia”, “Prefixos gregos, latinos e vernáculos”[28]; “Formas do substantivo”, “Comparação e derivação”[29]; “Substantivo”, “Verbos regulares”, “Conjugação verbal”, “Verbo irregular”[30]; “Ditongo oral, nasal, crescente, decrescente”[31], além de alguns registros de análises morfossintáticas.

Trabalhos morfossintáticos foram mais constantes nas turmas de 2ªs séries, juntamente com registros de Regências Verbal e Nominal; Concordâncias Verbal e Nominal e Crase, com registros como: “Têrmos essenciais da oração”, “Têrmos integrantes da oração”, “Têrmos acessórios da oração”, “Vocativo”, “Orações coordenadas Sindéticas e assindéticas”, “Orações subordinadas Adjetivas”, “Orações subordinadas Substantivas”, “Orações subordinadas adverbiais”, “Crase”[32]; “As orações e os têrmos”, “Têrmos da oração”, “Concordância verbal”[33], além de alusões ao sistema ortográfico, como “O que foi abolido em matéria de acento”, “Acentos diferenciais mantidos”[34], “Sinônimos, antônimos, homônimos, palavras homófonas e parônimos”[35].

Nas cadernetas de Português da 3ª série, os registros nos permitiram inferir que houve prioridade do trabalho com os Períodos Simples e Composto, concernente aos estudos da Gramática Normativa, como: “Orações Coordenadas”, “Orações subordinadas”, “A subordinada reduzida”, “Quadro sinótico da análise lógica do período”, “Emprêgo da crase”, “O Predicado”, “Agente da passiva”, “Têrmos acessórios da oração”, “Sintaxe. Conceito”, “Regência. Conceito” “Quadro geral dos termos da oração”.

Já nas cadernetas das 4ªs séries, verificamos registros expressivos acerca de elementos da comunicação, figuras de linguagem, classes de palavras, estrutura e formação de palavras, com registros como “Classes de palavras”, “Classificação, formação do substantivo”, “Adjetivo – flexão”, “Estrutura da palavra”, “Elementos mórficos”, “Formação de

[27] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma F, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes Chaves no ano de 1976.
[28] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes Chaves no ano de 1963.
[29] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Gileno F. de Jesus no ano de 1961.
[30] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma N, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Dulclerc Chaves no ano de 1965.
[31] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Profs. Terezinha Santos e José Ferreira Azevedo no ano de 1963.
[32] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma Única, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Terezinha Santos no ano de 1962.
[33] Informações retiradas da caderneta do 2º ano, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Antônio Carlos Mangueira Viana no ano de 1963.
[34] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma D, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Padre Arnóbio Patrício de Melo no ano de 1976.
[35] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Letícia Soares de Sant’Ana no ano de 1978.

palavras"[36], "Os tempos simples e compostos das formas verbais", "A metáfora, a metonímia, o anacoluto", "A silepse. O pleonasmo"[37], "Pronomes", "Estrutura das palavras"[38].

A predominância de atividades que aludia à fixação de regras, convenções, instruções, além da ausência de atividades que implicassem uma leitura crítica do mundo, tornava muitas das atividades desenvolvidas no contexto escolar inexpressivas para a formação de leitoras.

Situações houve em que aspectos da Literatura estiveram muito presente no cronograma docente, cujas aulas remeteram a registros como: "A Literatura", "A Literatura Brasileira", "O Romantismo brasileiro", "A literatura dos viajantes", "A literatura dos catequistas", "A poesia, a prosa e a oratória no Período Colonial", "O Barroquismo", "Escritores do século XVII", "Escritores do século XVIII"[39].

Concernente às práticas de escrita, nas décadas de 60 e 70 do século XX, as mesmas foram postas em duas categorias distintas: escrita-reprodução e escrita-produção. Entre as primeiras, inserimos atividades de cópias, ditados, estudos dirigidos, treino ortográfico, exercícios gramaticais; já na segunda categoria, inserimos propostas de textos produzidos pelas alunas em linguagem escrita, como textos oficiais, dissertativos, narrativos, descritivos, informativos, ou poéticos, por exemplo.

Nas primeiras séries, houve uma constante de práticas de ditados, carta, composição, descrição, narração com produções de "um passeio", redação de frases, telegrama, biografia, perfil de uma colega, correspondência epistolar, ofício, autobiografia, composição de uma quadra, estorieta, técnica de redação com produções de relatório, declaração, ata, requerimento, ofício, procuração, além de construção de frases e fichas de leituras.

Nas segundas séries, descrição da Páscoa, carta de informação, ditado: o tempo, cabeçalho de cartas, produção de ofício, procuração, relatório, carta de pedido, carta de apresentação, requerimento, composição de telegrama, telex, malote, atestado (teoria e prática), mensagem de Natal e uma resposta a uma mensagem natalina, redação de frases e cartazes, produções – como, por exemplo, redigir um texto sobre o tema "O valor do sentimento".

[36] Informações retiradas da caderneta da 4ª série, turma H, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria Nilma Góis da Fonseca no ano de 1973.
[37] Informações retiradas da caderneta da 4ª série, turma D, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria Augusta Macieira no ano de 1977.
[38]Informações retiradas da caderneta da 4ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Antônio Ponciano Rezende no ano de 1974.
[39] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma Única, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria Augusta F. Macieira no ano de 1963.

FOLHA DE COMPARECIMENTO

— DO —

Prof. Antônio Carlos M. Viana na cadeira de Português

Dia dos Meses	MÊS DE SETEMBRO	OBSERVAÇÕES
1		
2		
3		
4		
5		
6	Antônio	Mau humor cedo
7		
8		
9	Antônio	Verbo imag. 1ª aula
10	Antônio	Verbo imp. da 2ª
11	Antônio	" " da 3ª "
12	Antônio	Escola Romântica
13	Antônio	Trabalho escrito
14		
15		
16	Antônio	Análise sintática
17	Antônio	Verbos defectivos
18	Antônio	Verbos abundantes
19	Antônio	Concordância Verbal e Regência
20	Antônio	Redação
21		
22		
23	Antônio	Teste
24	Antônio	Dissertação sobre o teste
25	Antônio	Concordância Verbal
26	Antônio	Análise sintática
27	Antônio	Concordância Verbal
28	Antônio	
29	Antônio	
30	Antônio	Correção dos Testes

FOLHA DE COMPARECIMENTO

— DO —

Prof. Antônio Carlos Miliano na cadeira de Português

Dia dos Meses	MÊS DE OUTUBRO	OBSERVAÇÕES
1	Antônio	Concordância Verbal.
2	Antônio	Exercícios sôbre concordância.
3	Antônio	Escola Seiscentista.
4	Antônio	Análise morfológica
5		
6		
7	Antônio	Arcaísmo.
8	Antônio	Exercícios de gut
9	Antônio	Exercícios sôbre a palavra que.
10	Antônio	Feira aluna
11	Antônio	Exercícios
12		
13		
14		
15		
16	Antônio	Dia do professor.
17	Antônio	Exercícios gerais.
18	Antônio	Escola Arcádica.
19	Antônio	Teste.
20		
21		
22	Antônio	
23	Antônio	Correção do teste
24	Antônio	Revisão
25	Antônio	Escola Romântica.
26	Antônio	
27		
28		
29		
30		

Figura 03 – Registros da Caderneta de aula. Português, 2ª série, turma B, 1965.

Nas terceiras séries, localizamos atividades como carta, composição, descrição, narração, interpretação e análise, telegrama de parabéns e de pêsames, relatório: partes, relatório: atividade prática, características do relatório, requerimento: técnica, redação: ata, prática da ata, lavratura de ata de uma reunião pedagógica, redação: ata de concurso (ensino supletivo) e correspondências oficiais – ofício e requerimento.

E, nas quartas séries, narração: um passeio, a carta e suas partes, carta de parabéns, carta de pêsames, carta de conselhos, telegramas de parabéns, telegramas de pêsames, a caridade (composição), a bondade (composição), ditado: o vento e o sol, ditado: as fábulas, telegramas e ofícios, a descrição, a narração, a dissertação, partes de uma redação: introdução, corpo e conclusão.

Algumas dessas práticas se repetiram nas diferentes séries como, por exemplo, o ditado, a produção de cartas, de telegramas – as últimas denotaram a relevância dada pela produção de textos para fins sociais perceptíveis em diversos registros, o trabalho com as correspondências oficiais e os constantes registros de redação técnica.

Em relação às práticas de leitura realizadas no IERB, distribuimo-las, neste estudo, sob quatro categorias.

A primeira delas, aludiu ao trabalho com a leitura como busca de informações; ou seja, objetiva-se extrair do texto uma informação – ora a partir de um roteiro previamente elaborado, ora através de um roteiro sem prévia elaboração.

Na segunda categoria, a leitura foi trabalhada como estudo de texto, mostrando as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor, verificando-se pontos de vista defendidos.

A leitura do texto como pretexto referiu-se à terceira categoria e foi utilizada como desculpa para o trabalho com outras atividades, sem que necessariamente estivesse envolvendo leitura.

Na quarta categoria, a leitura foi vista como fruição do texto, pretendendo enfatizá-la como uma maneira de interação – a leitura sem controle de resultados, ou com fins avaliativos. Essa prática ocorreu entre as depoentes nas práticas das leituras clandestinas.

Nas cadernetas escolares, verificamos registros relativos ao modo de ler, tais como “normas para a leitura”, “leitura oral e silenciosa”, “leitura silenciosa”, “leitura expressiva”, “leitura dramatizada”, “leitura em coro”, “declamação, leitura, vocabulário”, “Como ler um romance?”, “declamação e comentários de Os Lusíadas”, “coro falado”, “declamação (poema medieval)”, “leitura, interpretação de um soneto”, “recitativos de poesias românticas”, “recitação orientada”, "Soneto: leitura e interpretação”.

Apesar de haver registros nas cadernetas escolares de atividades de leitura (leitura oral, discussão das idéias do texto e interpretação escrita), tais atividades, entretanto, demonstraram que foram exploradas, de maneira remota, a possibilidade de expressão das alunas; na leitura oral, por exemplo, houve maior preocupação com a fluência, a dicção, a articulação das palavras e as pausas, priorizando-se, assim, os aspectos mecânicos do processo.

Referente às atividades desenvolvidas, averiguamos uma constante, em todas as séries, de atividades como "leitura e exercício", "leitura e interpretação", "leitura e ditado", "leitura e comentário", "leitura, interpretação e análise". Além desses registros, tomamos conhecimento sobre a forma como se procediam as práticas de leitura, conforme registros de "Leitura em côro", "Leitura expressiva"[40], "Leitura dramatizada"[41], "Leitura silenciosa e em voz alta"[42], "Leitura, comentário", "Conto: interpretação", "Leitura, vocabulário, interpretação"[43], "Leitura, interpretação, ortografia", "Leitura, vocabulário", "Leitura, interpretação, semântica", "Apresentação e leitura interpretativa de um texto"[44], "Apresentação e leitura de um texto"[45].

Os registros de leitura em voz alta foram uma constante nas cadernetas localizadas. Tal prática atendia à concepção vigente da leitura como meio para trabalhar a entonação, a modulação da voz, as pausas, o respeito à pontuação. Diante desse fato, a leitura em voz alta era "uma atividade a ser ensinada / aprendida pela ênfase na 'natureza oral da leitura', na afirmação do gosto literário, na ampliação do vocabulário e na repetição / reprodução do que é lido" (LACERDA, 2003, p. 311).

A leitura, desenvolvida no campo escolar, objetivava disciplinar, promover o pensar, o raciocínio, implicando aprendizagem, caso fosse estabelecida uma relação dialógica entre o leitor e o texto lido. Por essa razão, "constitui elemento fundamental na estruturação do ensino porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento" (ZILBERMAN, 1997, p. 29).

---

[40] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma N, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Marlene Cardoso Chagas no ano de 1965.

[41] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma H, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Belizana Leite Correia no ano de 1966.

[42] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma G, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Duclerc Chaves no ano de 1965.

[43] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1975.

[44] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma H, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelas Prof.ªs Ivone Mendonça de Souza e Maria Izabel Xavier dos Santos no ano de 1978.

[45] Informação retirada da caderneta da 3ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1979.

Ao que liam as normalistas nas aulas de Língua Portuguesa, identificamos registros vários que não se mencionaram os textos lidos. Registros raros de identificação houve, por exemplo, em algumas turmas, como "Exercício: interpretação – Provérbio de Salomão"[46], "Análise literária – Trecho de Iracema de José de Alencar"[47], "Camões", "Os Lusíadas"[48], "Camões – Gil Vicente – A. Ferreira"[49], "Leitura, interpretação e análise – O folclore"[50] e "Uma poesia de Vicente de Carvalho (comentário lítero-gramatical)" e "Um trecho de Alexandre Herculano: leitura comentada"[51], na década de 60.

Devemos considerar que, na década de 60 do século XX, a percepção acerca do ensino de Língua Portuguesa estava direcionada a compreendê-la como sistema. Sendo assim, a Literatura era utilizada para apreender a norma lingüística, a partir de exemplificações dos clássicos como modelo de gramática normativa a ser seguido.

Com a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, a disciplina Língua Portuguesa passou a ser denominada Comunicação e Expressão. Dessa maneira, o conceito de linguagem como sistema passou a integrar o conteúdo programático da disciplina, priorizando o trabalho com a diversidade dos tipos de leitura, posto que a ênfase estava para a percepção da Língua como instrumento de comunicação e não como sistema.

De acordo com a norma educacional vigente, o artigo 4º, que fazia alusão aos currículos do ensino de 1º e 2º graus, enfatizou no parágrafo 2º: "no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira".

Por essa razão, provavelmente, na década de 70, houve um maior quantitativo de registros alusivos a trabalhos com textos literários e com elementos da comunicação, comparando-se à década de 60 do século XX, como "Romance 'Iracema' – interpretação e mensagem"[52], "Análise do poema 'A Carolina', de Machado de Assis", "Debate do romance

[46] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elisabete Novais Gomes no ano de 1963.
[47] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Cándida Virgínia S. Pereira no ano de 1963.
[48] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma D, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria do Carmo Maynard no ano de 1965.
[49] Informação retirada das cadernetas das 2ªs séries, turmas B e C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Antônio Carlos Mangueira Viana no ano de 1965.
[50] Informação retirada das cadernetas das 3ªs séries, turmas A, C e E, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Júlia Teles da Costa no ano de 1961.
[51] Informações retiradas da caderneta das 4ªs séries, turmas A e C, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria do Carmo M. Maynard no ano de 1963.
[52] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma F, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1976.

‘Ana Terra’”[53], “Estudo dirigido – análise da ‘Canção do Exílio’ de Gonçalves Dias”[54], “Apreciação de uma pesquisa sobre Camões”[55], “Verificação – Frei Luiz”, “As duas velhinhas – interpretação – pronomes”, “Antônio Nobre – leitura”, “Estudo dirigido sobre o Romantismo”, “Todos os sonhos – texto”, “Comentários sobre ‘Os Corumbas’”[56], “Pesquisa orientada – Literatura brasileira do século XVIII”, “Exercício – Arcadismo no Brasil”, “Referências sobre um romance de autor romântico”, “Comentário a um romance de escritor romântico”[57], “Leitura expressiva dos textos ‘Carnal e místico’ de Cruz e Sousa e ‘O Simbolismo’, de Afrânio Coutinho”, “Interpretação do texto ‘A sabatina da tabuada’ de Viriato Correia”, “Interpretação do texto ‘Um copo de água fria’”, “Leitura e interpretação do texto ‘Fim do mundo’ de Ariosvaldo Figueiredo”, “considerações sobre o estilo machadiano”, “Interpretação do texto ‘Canção do Exílio’ de Antônio Gonçalves Dias”[58]; “Interpretação de um Soneto de Sá de Miranda”[59]; “Trabalho individual”, “O Barroco no Brasil através de exercícios de aplicação”, “José de Anchieta. Exercícios”, “Gregório de Matos. Exercícios”, “Padre Antônio Vieira. Exercícios”, “Neoclassicismo no Brasil. Exercícios”, “Romantismo no Brasil. Exercícios”, “Gonçalves Dias. Exercícios”, “Fagundes Varela. Exercícios”, “Álvares de Azevedo. Exercícios”, “Castro Alves. Exercícios”, “José de Alencar. Exercícios”, “Realismo no Brasil. Exercícios”, “Naturalismo no Brasil. Exercícios”, “Manuel Antônio de Almeida. Exercícios”, “Machado de Assis. Exercícios”, “Aloísio de Azevedo. Exercícios”, “Parnasianismo. Exercícios de fixação”, “Raimundo Correia. Exercícios de fixação”, “Simbolismo no Brasil. Exercícios”, “Olavo Bilac. Exercícios de fixação”, “Exercícios sobre o Modernismo”[60], “Exposição de fábulas, contos, epílogos e biografias”[61].

Nas cadernetas de Português do Curso Pedagógico, localizamos alguns indícios, os quais aludiam a trabalhos com a Literatura, escritores e suas respectivas produções.

[53] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma H, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelas Prof.ªs Ivone Mendonça de Souza e Maria Izabel Xavier dos Santos no ano de 1978.
[54] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma I, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Prof.ˢ Ivone Mendonça de Souza e Wellington Vieira no ano de 1979.
[55] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma E, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Azarias Ribeiro de Abrev no ano de 1970.
[56] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma E, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Ivone Mendonça de Souza no ano de 1974.
[57] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1979.
[58] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma M, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Vilder Santos no ano de 1977.
[59] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Prof.ˢ Telma do Melo Prado Torres e Antônio Cardoso Filho no ano de 1972.
[60] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma H, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria de Lourdes Ribeiro no ano de 1978.
[61] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma F, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1976.

Identificamos registros como “Literatura Brasileira”, “Gênero Lírico”, “Poetas Líricos Brasileiros e Portugueses”, “Camões”, “Estudo de Castro Alves”, “Literatura: gênero da poesia”[62]; “Gêneros literários”, “Escolas Literárias”[63]; “Leitura: Parnasianismo”; “Leitura: Simbolismo”[64]; “Introdução à Literatura Portuguesa”, “Escola Trovadoresca”, “Escola Palaciana”, “Escola Quinhentista”, “Camões, Gil Vicente, A. Ferreira”, “Góis, João de Barros”, “Escola Seiscentista”, “Escola Arcádica”, “Escola Romântica”[65]; “Divisão da literatura”; “Escolas literárias”, “Escola Clássica”, “Gêneros Épicos”, “Trovadores”, “Camões”, “Os Lusíadas”[66].

Das cadernetas consultadas, cinco delas, alusivas à década de 60 do século XX, referiam-se à disciplina Literatura, ministrada no curso Pedagógico, no ano de 1961, em duas turmas de 1ª série e em duas, de 2ª; e no ano de 1962, uma turma de 2ª série. Nesses registros, percebemos menção a escritores e suas respectivas obras que, possivelmente, foram trabalhadas com as alunas.

Nas cadernetas das 1 ªs séries, além de um trabalho direcionado a questões teóricas no ensino da Literatura, como os registros “Teorias que explicam a origem da Literatura”; “Literatura, finalidade. Talento, Gênero”; “Estilo e suas qualidades”; “Gêneros literários. Versificação”; percebemos referências à “Escola Seiscentista ou Gongórica – Sóror Violante do Céu – Frei Luiz de Souza e outros”; “Escola Arcádica ou Francesa. Correia Garção, Reis Quita, Filinto Elísio”; “A História e a Crítica: Fortunato de Almeida, José Agostinho e outros”; “Escola dos Poetas Palacianos e Cronistas”; “Escola Popular e Escola Clássica de Sá de Miranda – Gil Vicente”; “Nicolau Luiz”, “Manuel du Bocage”, “Antônio José e seu teatro”, “o Romantismo com Almeida Garret e Alexandre Herculano”, “o Realismo com João de Deus, Guerra Junqueira, na poesia, e Latino Coelho, Pinheiro Chagas, Teófilo Braga e Venceslau de Morais, na prosa” e “o período contemporâneo com Mário Berrão e Teixeira de Pascoais”[67]. Depreendemos, através desses registros, que havia um programa direcionado à Literatura Clássica Portuguesa.

---

[62] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1963.
[63] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Profs. Terezinha Santos e José Ferreira Azevedo no ano de 1963.
[64] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Cándida Virgínia S. Pereira no ano de 1963.
[65] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Profª. Elizabete Novais Gomes no ano de 1963.
[66] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma D, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada peles Profs. Maria do Carmo Maynard e José Ferreira Azevedo no ano de 1963.
[67] Informações retiradas das cadernetas das 1ªs séries, turmas A e B, curso Pedagógico, cadeira de Literatura ministrada pela Prof.ª Maria da Conceição M. Costa no ano de 1961.

Nas 2ªs séries, notamos uma alusão, em um primeiro momento, à contextualização histórica do Brasil, visto que notamos registros como: "Configuração do Brasil"; "O meio físico, o meio social"; "O Brasil no século XVI – Expansão geográfica"; "O Brasil no século XVII. Escola baiana: Gregório de Matos"; "O Brasil no século XVIII. Sta Maria Itaparica"; a textos de escritores da Literatura Clássica Brasileira, com registros como "O Uruguai" e "O Caramuru", menção aos poetas Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Laurindo Rabelo e Castro Alves, na poesia romântica, e, na prosa, Manuel de Macedo, José de Alencar, Manuel de Almeida; Bernardo Guimarães, Franklin Távora, Ivão Francisco Lisboa, Norberto Souza Silva, Tobias de Barreto de Menezes: sua vida e sua obra; o Parnasianismo – Olavo Bilac e Alberto de Oliveira; Gonçalves Crespo no Parnasianismo; Raimundo Correa e o psicólogo – Luiz Delfino, Vicente de Carvalho, Machado de Assis e outros; o Naturalismo em nossas letras – "O Mulato" de Aloísio Azevedo; Machado de Assis e o Naturalismo – Raul Pompéia; Aloísio Azevedo; transição: Romantismo[68]: prosa e verso[69].

Nas cadernetas de Literatura, certificamos também as formas de como tais atividades eram cobradas às alunas no contexto acadêmico, posto que, nos registros das cadernetas dessa disciplina escolar, encontramos menções à argüição, recapitulação dos pontos para as provas, teste para notas, provas escritas, teste.

Na década de 70 do século XX, os conteúdos remetiam a questões de teoria literária, características e contextualização das Escolas Literárias e a aspectos biobibliográficos de escritores das Literaturas Clássicas Brasileira e Portuguesa.

Notamos também a presença constante de "apresentações de trabalhos". Neles, as alunas explanavam a compreensão que tinham acerca dos textos trabalhados pelos professores.

---

[68] O Parnasianismo, o Naturalismo e o Romantismo foram escolas literárias que prevaleceram no Brasil entre os séculos XIX e XX. Entre elas, podemos localizá-las, cronológica e, respectivamente, o Romantismo, o Naturalismo e o Parnasianismo. O marco inicial do Romantismo no Brasil está situado na primeira metade do século XIX; nessa estética, encontramos manifestações na épica, no romance, no conto e na poesia; está subdividida em três gerações, em virtude das abordagens temáticas diferentes em cada uma delas; por conseguinte, no Romantismo, em geral, encontramos abordagens temáticas subjetivas, egocêntricas, sentimentalistas, saudosistas, nacionalistas, idealistas, religiosas, byronianas e condoreiras. Quanto ao Naturalismo, este se preocupou em efetivar uma análise social a partir da realidade concreta do país, denunciando a exploração humana, bem como a sua animalização; buscou valorizar o cientificismo, defender o ideal republicano, negar a burguesia, o clero e o conservadorismo. As personagens de cunho naturalista podem ser consideradas verdadeiras conotações sociais. O maior representante do Naturalismo foi Aluísio Azevedo. Já o Parnasianismo apresentou como ideal estético a valorização exacerbada à própria arte, com apego à tradição clássica e presença marcante da mitologia. Os poetas mais conhecidos do Parnasianismo compuseram a "tríade parnasiana" – Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira. Maiores informações sobre as Escolas Literárias, consultar: BOSI, 1994; COUTINHO, 1986.

[69] Informações retiradas das cadernetas das 2ªs séries, turmas A e B, curso Pedagógico, cadeira de Literatura ministrada pela Prof.ª Maria da Conceição M. Costa no ano de 1961 e turma única, no ano de 1962.

Nas cadernetas de 1[as] séries, localizamos registros de aspectos da teoria literária alusivos a "enredo, tema, título, prólogo, epílogo"[70], "Gêneros Literários"[71], "Teoria Literária – conteúdo e forma", "Romance, novela, conto", "Distinção entre verso e prosa"[72], "O texto poético", "O ritmo e o espaço", "Ação, lugar e tempo no romance", "Tempo cronológico e tempo psicológico no romance"[73]; já nas cadernetas de 2[as] séries, os registros correspondiam aos seguintes conteúdos "Teatro e retórica", "Escolas literárias", "Gêneros literários"[74], "Períodos da Literatura Portuguesa", "Cultismo e conceptismo", "O Simbolismo e O Romantismo", "O Modernismo"[75], "Rimas e métrica", "Ritmo e estrofação", "Gêneros literários", "Verso e prosa", "Romance, novela e crônica", "Fábula, apólogo", "Poema, soneto, epopéia", "Canção, hino, ode"[76]; nas cadernetas de 3[as] séries, os registros referiram-se a temáticas como "Versos soltos – a poesia moderna"[77], "Tipos de cantigas", "Conceituação de literatura"[78], "Estudo da poesia – rima", "Tragédia brasileira", "Narração, conto, descrição"[79]; nas cadernetas das 4[as] séries, os aspectos priorizados foram "Versificação", "Estrofação", "A rima"[80].

Quanto aos escritores trabalhados pelos professores do IERB na década de 70, percebemos que não houve uma divisão de autores da Literatura Clássica Brasileira, ou Portuguesa, como ocorreu na década de 60 com a disciplina Literatura.

Os textos e autores mencionados pelos professores nas cadernetas de Língua Portuguesa da década de 70 foram, nas 1[as] séries, Monteiro Lobato, Romance "Ana Terra" de Érico Veríssimo, "O Guarani", "Iracema"; nas 2 [as] séries, Rui de Picca, Sá de Miranda, Bernardin Ribeiro, Camões, Gil Vicente, João de Barros, Francisco Manuel de Melo, Padre

[70] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1975.
[71] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma F, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1976.
[72] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma N, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Letícia Soares de Sant'Ana no ano de 1973.
[73] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma H, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelas Prof.[as] Ivone Mendonça de Souza e Maria Izabel Xavier dos Santos no ano de 1978.
[74] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma E, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Azarias Ribeiro de Abrev no ano de 1970.
[75] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma E, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Ivone Mendonça de Souza no ano de 1974.
[76] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1979.
[77] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1979.
[78] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Prof.[s] Telma de Melo Prado e Antônio Cardoso Filho no ano de 1972.
[79] Informações retiradas da caderneta da 3ª série, turma G, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Letícia Soares de Sant'Ana no ano de 1976.
[80] Informações retiradas da caderneta da 4ª série, turma C, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Antônio Ponciano Rezende no ano de 1974.

Antônio Vieira, Padre Manuel Bernardes, Bocage, Garret, Herculano, Castilho, Camilo Castelo Branco, Eugênia de Castro, "Os Lusíadas", de Camões, Vieira de Souza, Mário Sá Carneiro, Teixeira de Pascoales, Gonçalves Dias, Cruz e Souza, Alphonsus Guimaraens, Júlio Ribeiro, Inglês de Sousa e Raul Pompéia; nas 3 [as] séries, Aluisio Azevedo, Gregório de Matos, Luiz Vaz de Camões, Gonçalves Dias, Castro Alves, José de Alencar, Tobias Barreto, Machado de Assis, Eça de Queiroz, Antônio Vieira, Gregório de Matos, Antero de Quental, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Graça Aranha, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, José J. Veiga e Cláudio Manuel da Costa e, nas 4[as] séries, S. de Gonzaga, "O Cortiço" – Aluisio de Azevedo, "Um apólogo" – Machado de Assis, "O cofre" – Coelho Neto, Camões épico, A poesia de José de Anchieta e A poesia de Gregório de Matos.

Percebemos que muitos dos escritores foram trabalhados por professores diferentes em séries distintas. Ao trabalhar com a Literatura Clássica, no âmbito escolar, as alunas, certamente, desenvolveram atividades de leitura com tais escritores e obras literárias; assim, podemos inferir que foram desenvolvidas práticas de leitura no contexto escolar. Por conseguinte, nesse campo, as referidas práticas estavam voltadas ao trabalho com a Literatura com fins estritamente acadêmicos.

Diante do contexto da formação intelectual, a leitura desempenha grande contribuição na vida do ser humano, por possibilitar adquirir capitais culturais para as tomadas de decisão pessoal e profissional. Dessa maneira, a relevância da leitura é singular, já que funciona como viés de aquisição de novas experiências. Por esse motivo, no campo educacional, "a leitura destacava-se na formação intelectual dos educandos: 'meio' de acesso à informação e elemento formador da mente infantil. O conhecimento da experiência acumulada passava à condição de possibilidade de construção das futuras experiências individuais – criação" (VIDAL, 2001a, p. 201).

Sendo a leitura produção de sentidos, ela pode operar como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução. Considerando-se o fato de que ler é produzir conhecimento e ensinar a ler é inserir o aluno na produção histórica do conhecimento, as normalistas, para tornarem-se leitoras, havia a necessidade de as tarefas de leitura propostas serem significativas.

As cadernetas escolares possibilitaram o acesso a algumas práticas escolares, mais especificamente, de práticas de leitura no IERB, cujas alunas denotaram, relativamente, o universo das leituras praticadas por elas nesse período da vida acadêmica. Destarte, a partir das cadernetas de classe, apreendemos não apenas aspectos do cotidiano e de algumas práticas

escolares realizadas no IERB através dos documentos localizados no arquivo desse estabelecimento de ensino, mas também leituras praticadas institucionalmente, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, pelas futuras professoras, as quais realizaram, conforme vestígios, leituras de escritores clássicos das Literaturas Brasileira e Portuguesa.

Além de registros de atividades de leitura relacionadas a atividades gramaticais, interpretativas, de redação, ditado, vocabulário e análise, verificamos também a relevância dada ao modo de ler, devido a ocorrências de leitura em silêncio, em voz alta, em coro, dramatizada e expressiva.

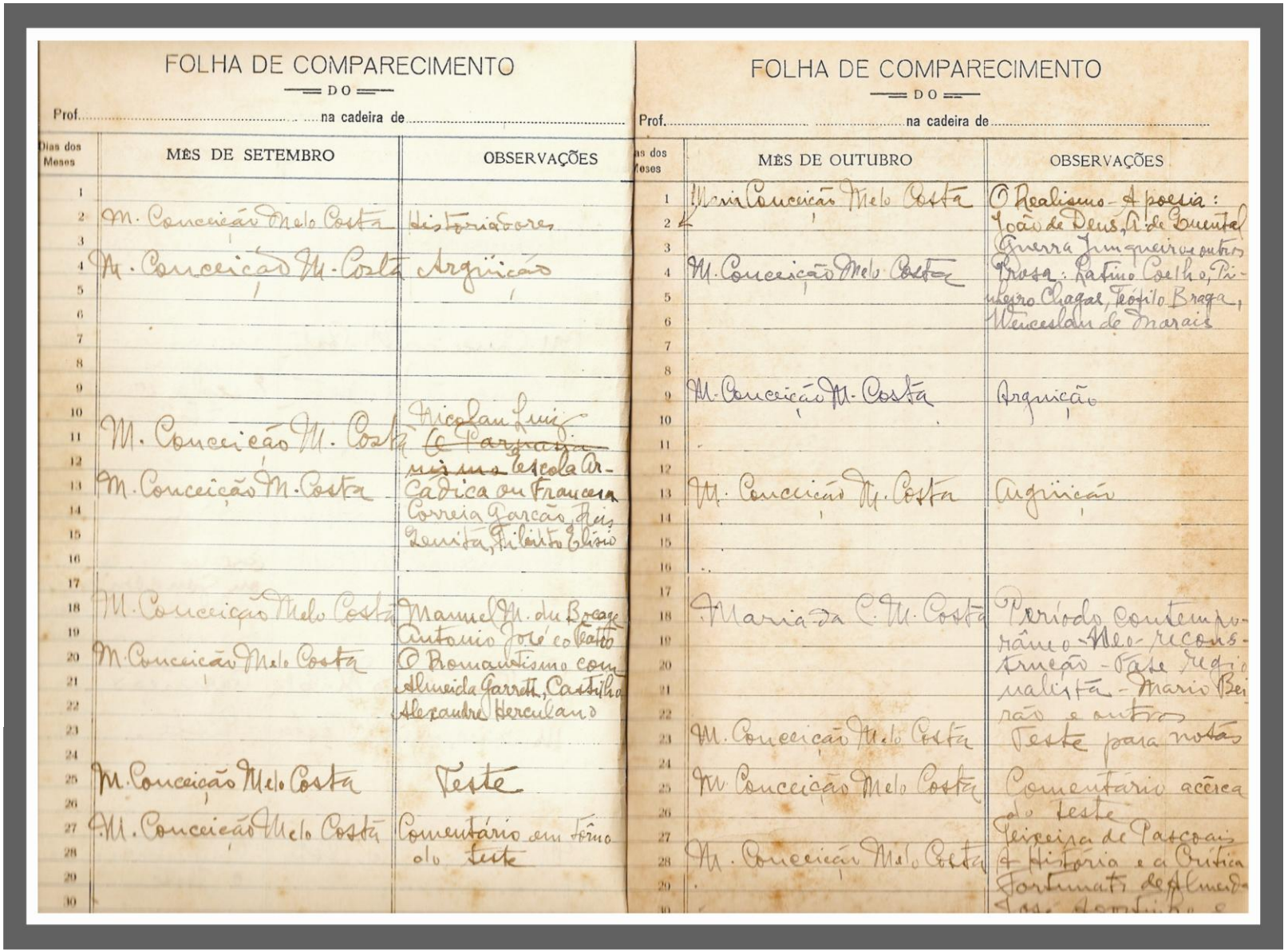
Concernente às leituras praticadas no IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX, na pesquisa, foram investigadas as cadernetas de aulas das disciplinas Português e Literatura das décadas de 60 e 70 do século XX.

Verificamos uma constante de atividades como "leitura e exercício", "leitura e interpretação", "leitura e comentário", "leitura e vocabulário", "leitura e análise". Os registros denotaram também referências ao modo como as normalistas deveriam proceder nas práticas de leitura como "Normas para a leitura"[81] e "Leitura – orientação sôbre leitura e interpretação"[82].

Os registros permitiram-nos também fazer inferências acerca das atividades desenvolvidas com a Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, havendo, assim, conteúdos direcionados à Teoria Literária, às Escolas Literárias, a escritores e suas respectivas obras.

Tal procedimento metodológico possibilitou-nos localizar alguns indícios de práticas escolares, de modo peculiar, as de leitura no IERB, as quais revelaram relativamente o universo das leituras praticadas pelas normalistas no período da vida acadêmica.

[81] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma D, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Duclerc Chaves no ano de 1965.
[82] Informação retirada da caderneta da 1ª série, turma P, curso Ginasial, cadeira de Português ministrada pelo Prof. Azarias Ribeiro de Abrev no ano de 1966.



FOLHA DE COMPARECIMENTO

DO

Prof. ..... na cadeira de .....

Dias dos Meses	MÊS DE SETEMBRO	OBSERVAÇÕES
1		
2	M. Conceição Melo Costa	Historiadores
3		
4	M. Conceição M. Costa	Argúição
5		
6		
7		
8		
9		
10		Nicolau Luiz
11	M. Conceição M. Costa	~~Le Parnasse~~
12		~~mismo~~ Escola Ar-
13	M. Conceição M. Costa	cádica ou Francesa
14		Correia Garção, Rus
15		Sousa, Filinto Elísio
16		
17		
18	M. Conceição Melo Costa	Manuel M. du Bocage
19		Antonio José co Castro
20	M. Conceição Melo Costa	O Romantismo com
21		Almeida Garrett, Castilho
22		Alexandre Herculano
23		
24		
25	M. Conceição Melo Costa	Teste
26		
27	M. Conceição Melo Costa	Comentário em torno
28		do teste
29		
30		

FOLHA DE COMPARECIMENTO

DO

Prof. ..... na cadeira de .....

as dos Meses	MÊS DE OUTUBRO	OBSERVAÇÕES
1	Maria Conceição Melo Costa	O Realismo - A poesia:
2		João de Deus, A. de Quental
3		Guerra Junqueiro e outros
4	M. Conceição Melo Costa	Prosa: Latino Coelho, Pi-
5		nheiro Chagas, Teófilo Braga,
6		Herculano de Marais
7		
8		
9	M. Conceição M. Costa	Argúição
10		
11		
12		
13	M. Conceição M. Costa	Argúição
14		
15		
16		
17		
18	Maria da C. M. Costa	Período contemporâneo - Neo-recons-
19		trução - Fase Regio
20		nalista - Mario Bei
21		rão e outros
22		
23	M. Conceição Melo Costa	Teste para notas
24		
25	M. Conceição Melo Costa	Comentário acêrca
26		do teste
27		Teixeira de Pascoais
28	M. Conceição Melo Costa	A História e a Crítica
29		Fortunato de Almeid-
30		José Dominiko e

Figura 04 – Registros da Caderneta de aula. Literatura, 1ª série, turma A, 1961.

Ressalvamos que tentamos recorrer a outros documentos no arquivo do IERB; especialmente, livros de atas, de empréstimos e recibos de compra, doação, enfim, quaisquer vestígios acerca de materiais referentes à biblioteca do IERB, mesmo porque nos RI's, localizados no arquivo do referido Instituto, ao aludir à Biblioteca Escolar, ambos os Regimentos afirmaram que:

> Para servir a todos os seus cursos, possuirá o Instituto uma Biblioteca
> Parágrafo Único – O Diretor baixará instruções que regulam o funcionamento da mesma.
> Existirá na Biblioteca um livro para registro de tôdas as obras adquiridas pelo Instituto por compra, doação ou outra qualquer forma, onde se fará o lançamento de cada um dos pormenores necessários e serão catalogadas do modo a permitirem pronta consulta.
> A encarregada da Biblioteca será responsável pela órdem, limpeza, e silêncio no salão de leitura, podendo a Direção designar pessoa especializada para orientar as leituras e consultas dos alunos
>
> (Fonte: Regimentos Internos, 1966 e 1968. Acervo: Arquivo do IERB).

Apesar do cuidado presente nos RI's do IERB em catalogar o acervo da Biblioteca da escola, como também os registros de circulação desses impressos, os mesmos não foram localizados nem no Arquivo do IERB, nem na própria Biblioteca, os quais, em conseqüência da ausência de cuidado em preservação de indícios, para conservação de sua história, provavelmente, esvaíram-se com o decorrer do tempo.

CAPÍTULO II – LEITURAS NA ESCOLA E NO LAR: PRÁTICAS DE LEITURA REALIZADAS POR NORMALISTAS DO IERB, DURANTE AS DÉCADAS DE 60 E 70 DO SÉCULO XX

2.1 – Depoimentos, memórias, práticas e representações de leitura

Neste capítulo, foram priorizadas as fontes orais, analisando as representações das ex-normalistas a partir das leituras realizadas nas décadas de 60 e 70 do século XX. No processo de investigação, consideramos os referenciais teóricos da História Cultural e da História da Leitura para a compreensão e a análise das práticas realizadas no âmbito escolar e doméstico.

Evidenciamos ainda que as memórias são construídas socialmente e podem ser adotadas como fontes para produção de conhecimento. Nunes (2002) declarou que as memórias são:

> [...] experiências vividas interiormente [...] indissoluvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem [...]. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado [...]. Talvez possamos simplesmente afirmar que as nossas memórias são subjetivas, estruturadas pela linguagem, pela formação, pelo ensino, pelas idéias assumidas corretivamente e pelas experiências partilhadas. [...]. Elas estão ancoradas em espaços e lugares nos quais circulamos, em grupos sociais de diferentes tipos aos quais pertencemos, em objetos que manipulamos. [...] as memórias são narrativas produtoras de significados que promovem a fusão interior da intenção com as palavras (NUNES, 2002/2003, p. 13 – 17).

Desse modo, as memórias foram utilizadas, neste estudo, no processo da História de Educação Feminina, na tentativa de reconstituir como se estabeleceram as apropriações das leituras realizadas pelas ex-normalistas do IERB, nas décadas de 60 e 70 do século XX, e também de compreender aspectos relativos à constituição dessas leitoras.

Destacamos que o levantamento das fontes e o diálogo entre elas, no que concerne a práticas de leitura de normalistas do IERB, a realização de entrevistas com ex-normalistas do período investigado foram procedimentos metodológicos aplicados, visando seguir os vestígios do que elas leram e como se estabeleceram os métodos de leitura adotados no IERB.

Sendo assim, é possível apreendermos o modelo de profissional a ser formado pelo IERB, buscando um projeto maior de Educação que visava inculcar valores sociais a serem seguidos por aquelas que se tornariam professoras, disseminando os paradigmas apreendidos na referida instituição de ensino.

Considerando os aspectos mencionados, no intuito de conhecer questões concernentes à História da Leitura, no âmbito da formação de leitores, Vidal (2001a) salienta que:

> Destacadas das demais práticas escolares, a leitura impunha à constituição um campo de saber especializado, onde eram modeladas as formas de aquisição do conhecimento lido, no tocante a posturas corporais ou intelectuais ante o texto, apoiadas em discurso da Biologia e da Psicologia. Deixava-se de ser percebida como um saber instrumental, parte da trilogia ler-escrever-contar, saber-fonte das aprendizagens escolares, e assumia uma especificidade disciplinar, sendo dissecada em seus detalhes (VIDAL, 2001a, p. 229).

Conforme afirmamos, a fim de compreender as representações das leituras realizadas pelas normalistas do IERB entre as décadas de 60 e 70 do século XX, no cotidiano escolar e social, recorremos a fontes bibliográficas e orais. Estas últimas, caracterizadas através de entrevistas realizadas com ex-normalistas do IERB no período de investigação desta pesquisa[83], possibilitaram a reconstrução de uma narrativa presente apenas nas memórias das entrevistadas, visto que, "a força da história oral é a força de qualquer história metodologicamente competente. Vem da extensão e da inteligência com que muitos tipos de fonte são aproveitados para operar em harmonia" (PRINS, 2002, p. 194). Sendo assim, o uso das fontes orais, juntamente com o diálogo entre outras fontes, permite ao pesquisador inferir leituras acerca de seu objeto de estudo[84], posto que:

> A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

[83] Para a realização deste estudo, foram entrevistadas onze estudantes do IERB entre as décadas de 60 e 70 do século XX. A partir da autorização das ex-normalistas, utilizamos seus nomes verídicos. As depoentes foram: Sônia Barreto, normalista entre os anos de 1961 e 1966; Carmem Meire Alves Campos Fontes, normalista entre os anos de 1967 e 1970 (no Curso Ginasial) e 1972 e 1976 (no Curso Pedagógico); Tereza Cristina Cerqueira da Graça, normalista entre os anos de 1971 a 1975; Maria Anete Nunes de Menezes, normalista entre os anos de 1965 a 1968; Maria do Carmo Dias Monte Alegre, normalista entre os anos de 1965 e 1966; Genivalda Gonzaga da Mota, normalista entre os anos de 1969 e 1975; Eliana Menezes Santos, normalista entre os anos de 1978 a 1980; Maria das Graças Góis Santos, normalista entre os anos de 1972 e 1973 (duas primeiras séries do Curso Ginasial e entre os anos de 1976 e 1979 (Curso Pedagógico); Telma Maria da Silva Santos, normalista entre os anos de 1961 e 1967; e Maria Lenilda Soares, normalista entre os anos de 1978 e 1981 e Maria Aparecida dos Santos, normalista entre os anos de 1975 e 1979.

[84] O Roteiro das entrevistas semi-estruturadas adotado na coleta de dados encontra-se no Anexo II.

Ressaltamos, no entanto, que reconstituir as práticas de leitura dessas normalistas não é tarefa fácil, pois "[...] a leitura não é uma coisa distinta, como uma constituição ou uma ordem social, que pode ser rastreada através do tempo. É uma atividade que envolve uma relação peculiar – por um lado o leitor, por outro o texto" (DARNTON, 2002, p. 233).

Diante desse fato, neste capítulo, visamos observar a relevância das atividades de leitura para a apropriação de valores das estudantes, como também compreender a importância de tais práticas para as tomadas de decisão das vidas pessoal e profissional, além de conhecer a representação da Escola Normal no processo de tomadas de decisão.

O IERB representou, para as ex-normalistas, um lugar de boas recordações, importante para a formação das mesmas. Tal fato foi possível de se constatar no discurso das entrevistadas:

> [...] foi lá que tudo começou. Foi na Escola Normal que minha vida, parte da minha personalidade, da minha formação se iniciou de uma maneira bastante sólida [...]. Agora eu acho que, como escola mesmo, naquela época, a gente tinha a escola como referência, era uma escola de referência.[85]

O IERB demonstrou contribuir significativamente no processo de formação docente de grande parte das entrevistadas, possibilitando-lhes atuar de maneira segura na profissão escolhida.

> [...] o que a gente podia fazer em relação à docência, como a gente poderia pelo menos contribuir para a formação de outras pessoas, nós aprendemos na Escola Normal, não para ganhar dinheiro apenas, mas para saber que têm alunos ali que você pode conviver, que você pode contribuir para a vida dele, para a formação dele, para a caminhada dele, então isso a gente aprendia na Escola Normal, esse respeito pelo outro, a vontade de trabalhar, de ensinar; enfim, são os alunos, para serem alguma pessoa futuramente que não fossem pessoas submissas, que fossem cidadãos realmente, foi uma das grandes lições da Escola Normal, foi essa ação política, de cidadania, mas ela tem que ter um papel político nesse sentido e isso realmente eu levei para mim a minha vida inteira. Eu sempre vejo o aluno, eu posso contribuir de alguma forma, não é só para ganhar dinheiro, e para lutar em prol dessas pessoas, isso me parece ser a grande lição da Escola Normal[86].

Sendo assim, as recordações de algumas das normalistas, referentes ao período em que estudaram no IERB, foram as melhores possíveis quanto à administração escolar, aos

[85] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.
[86] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

professores, às colegas. Enfim, denotaram, em seus depoimentos, que o IERB oferecia às alunas uma estrutura de ensino muito boa.

Figura 05 – Alunas do IERB no ano de 1971.

> [...] só tenho boas recordações, valeu a pena ter estudado lá, as colegas eram meninas muito boas, diferentes, porque hoje eu escuto, apesar de que eu não estou mais em escola, mas eram pessoas assim, de valor moral, de vontade de crescer profissionalmente, de vontade de estudar, de ter uma profissão; os professores eram bem afetuosos e bem preparados, eu acho que a gente teve sorte em ter bons professores. A Escola Normal e o Atheneu[87] foram escolas que tinham professores bem preparados e que não iam para lá só para fazer hora; iam para ensinar, cobrar, sem botar ninguém para fora... nunca, em sete anos, nunca vi uma colega expulsa, nunca... nunca vi uma colega sair da sala de aula para ir para diretora, nunca aconteceu. Nunca ouvi uma menina chegar assim e dizer: "- Foi estuprada ali perto da escola!". Isso nunca aconteceu porque a farda já respeitava a gente, foi assim um momento da minha vida muito bom, muito bom ter estudado na Escola Normal. Hoje, a gente encontra assim umas colegas que já estão velhas, né? Mas que também recordam: "- Ah! Lembra de quando a gente estudava embaixo do coqueiro?" (risos). E a gente saía para estudar, três, quatro, saíam para estudar lá[88].

Inferimos que as retomadas ao passado tendem a pô-lo como tempos melhores, em que os fatos aconteciam harmônica e perfeitamente; podemos compreender então o porquê de as normalistas vislumbrarem o período vivenciado no IERB. Por conseguinte, precisamos nos atentar a tais informações, posto que, apesar de também haver aspectos negativos presenciados pelas normalistas, a maioria delas é levada pela emoção e assim insiste em afirmar que "naquele tempo" tudo era diferente, melhor que nos dias atuais.

[87] Mais informações sobre o Atheneu Sergipense, consultar: ALVES, 2005.
[88] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

O título de normalista simbolizaria assim fator de emancipação financeira e intelectual, pois a condição de ter uma profissão, aceita socialmente, possibilitar-lhes-ia independência e liberdade diante da família e/ou do cônjuge.

> Foram anos que me levaram a descobrir novos caminhos na educação. Eu decidi ser professora justamente porque eu tenho a vocação e a Escola Normal me deu a base. [...] Os conhecimentos passados pelos professores, os conhecimentos adquiridos foram de grande importância na minha vida acadêmica. Eu começaria tudo outra vez, se preciso fosse. Eu não me arrependo de ter escolhido Pedagogia, de ter feito o Pedagógico. Eu começaria tudo outra vez[89].

Conforme os depoimentos, notamos que o IERB, sendo um espaço para produção de conhecimentos, desempenhou uma importante atuação no processo de formação das normalistas: "[...] eu só estudei lá, eu fiz Universidade Federal, sem fazer cursinho, só fiz um vestibular e fui aprovada, fui bem colocada na aprovação, fiz o curso sem dificuldade... E tudo foi a base da Escola Normal"[90]. Também na difusão de condutas e ideologias, valores preservados pelos diferentes setores sociais, os quais visualizavam as práticas escolares como um trabalho racional e sistemático, que priorizava a disciplina e o controle das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas, explicitadas nas normas escolares, cujas alunas deveriam obedecer aos preceitos de boa educação nos hábitos, gestos, atitudes e palavras, respeitar a ordem e a disciplina. Sendo assim, depreendemos que o IERB teve uma representação de grande valia para a formação das ex-normalistas, inclusive nas tomadas de decisão para a vida profissional:

> Bem, eu decidi ser professora, eu brincava de ser professora, mas depois que entrei na Escola Normal, no curso de formação de professores, vi que era realmente aquilo que eu queria. Entrei no curso superior em 79 e cheguei, voltei à Aracaju, comecei a dar aulas e parei em 91, mas sempre estou dando palestras, acho isso muito importante, muito importante mesmo, os professores estimulavam. Porque naquela época fazia o curso de formação de professores, o curso primário, então ia para universidade, mas aqui não havia universidade. Então pronto, a história de que quem é pobre é bom fazer curso de professor, vai trabalhar, ganhar dinheiro; mas, na verdade, eu quase nunca tive experiência no ensino de primeiro grau, segundo grau, entrei no curso de terceiro grau, curso superior, então quando fui ensinar, peguei essa turma... Mas foi basicamente a Escola Normal[91].

[89] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE
[90] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.
[91] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

Em alguns depoimentos, constatamos, todavia, que a escolha da docência pelas normalistas nem sempre esteve aliada ao desejo de ser professora. Várias razões fizeram-nas optar pelo magistério; em alguns casos, a ausência de oportunidades em cursar outras áreas do conhecimento fê-las seguir essa carreira:

> Eu passei lá (no Rio de Janeiro) um ano e quando voltei fui para a Escola Normal – sétima série a oitava. Lá eu fiz o Pedagógico e depois eu queria ser psicóloga; mas as professoras da Escola Normal.... Eu era considerada boa aluna, na Escola Normal, confesso a você que eu não fazia muito esforço, achava tudo muito fácil e elas me aconselharam a fazer Pedagogia, eu não tinha... Minha família não tinha condição de me mandar estudar fora. Para fazer Psicologia, eu tinha que ir para Recife ou então Salvador..., eu não tinha condições. Aí elas me indicaram para fazer Pedagogia. E aí eu fui, fiz Pedagogia, gostei, comecei a trabalhar ainda estudante, porque eu já tenho trinta anos aqui nessa rede, foi quando eu entrei – ainda menina, com dezoito anos[92].

> Para ser sincera, eu queria mesmo era Psicologia. Mas eu não estudei para fazer vestibular. Já tinha algum tempo que eu tinha tirado o segundo grau. Fui fazer na Federal, não passei. Eu digo: "- Bom, já que eu não passei em Psicologia, eu vou fazer Pedagogia, porque é uma coisa parecida". Não é parecida assim, mas lidar com criança, tudo. Porque eu queria Psicologia da criança, porque eu gosto muito de criança, aí eu fui fazer Pedagogia. Porque, de um jeito ou de outro, eu vou lidar com criança, aí eu fiz[93].

Conforme os depoimentos, houve casos em que a realização pessoal de dadas profissões não correspondeu às expectativas dos sonhos almejados por algumas normalistas que, apesar de visualizarem a docência, em especial a Pedagogia, como carreira pouco promissora, a ausência de oportunidades para alcançar outras profissões possibilitou que as mesmas se tornassem professoras.

> A Escola Normal aconteceu na minha vida por acaso. Eu fui para a Escola Normal sem saber o que era na época. Eu vim de Propriá e não tinha muito conhecimento de nada. Fiz a oitava série aqui. Na oitava série conheci umas colegas: "- Aí, vamos para a Escola Normal?". Eu disse: "- O que é que tem na Escola Normal?" Elas não souberam me explicar muito. O que eu queria e ouvia falar de uns cursos bonitos era na Escola Técnica. Então era lá que eu queria, tinha um curso com o nome bonito que eu gostaria de fazer. Aí foi quando tinha que fazer aquele exame de seleção e eu não sabia. Fui fazer minha matrícula lá, precisava fazer um teste e aí fui para Escola Normal por intermédio dessas colegas, porque não tinha outra opção e não sabia que, estudando lá, tinha que ser professora. Assim, já era o início para professora. Eu queria tudo, menos ser professora. Mas eu sei que fiz, passei. Ainda fiz o Adicional. Não cheguei a me arrepender não. Mas, nunca fui satisfeita não.

[92] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.
[93] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.

> Depois que eu terminei a Escola Normal aí eu já queria outra coisa. Queria fazer Matemática, embora já era ensinar mesmo, ser professora de Matemática, mas também não consegui. Fiz vestibular umas três vezes na Federal não consegui, e aí mais uma vez fui induzida a fazer um outro curso, que foi justamente a Pedagogia na Faculdade Pio Décimo e assim virei professora. Eu não sei... não foi dom, não foi vocação. Mas, estou satisfeita. Acidente de percurso, exatamente! Virei professora e estou aqui já com vinte e cinco anos de estrada[94].

Os depoimentos das ex-normalistas permitiram-nos também ter clareza sobre aspectos do cotidiano social e escolar vivenciados por elas no momento em que estudaram no IERB. Entre aquele, destacamos o período da Ditadura Militar, momento de repressão, controle, vigilância e autoritarismo, transparecendo visivelmente na memória de uma das ex-normalistas:

Figura 06 – Normalistas do IERB na década de 60 do século XX.

> [...] só tinha uma coisa que a gente tinha muito medo na época que era a questão dos movimentos estudantis por conta da Ditadura Militar, eu tinha muito medo; inclusive não saía da escola, não pegava ônibus, porque eu tinha muito medo do afrontamento, de violência, que tinha alguns alunos que gostavam de fazer agitações e a gente tinha medo de ser pego pela polícia, de entrar em confronto e aí a gente ficava todo mundo quietinho, dentro da escola, por conta disso, o medo que tinha era por conta do movimento militar, os estudantes que faziam manifestações na rua geralmente iam presos, apanhavam, e tal... E aí a gente tinha muito medo, muito medo mesmo, eu me lembro muito bem disso[95].

[94] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[95] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.

Esse período de repressão política, instalado no país na década de 60 e prolongado por toda a década de 70 do século XX, despertou na população, entre outros, o sentimento de medo, a ausência de liberdade e o estímulo, nas escolas, ao ufanismo e à exacerbação do patriotismo.

Essa situação pode ser melhor observada no momento em que o componente curricular Estudos Sociais deixou de abranger apenas História e Geografia, inserindo também as disciplinas Organização Social e Política do Brasil – OSPB – e Educação Moral e Cívica – EMC – conforme explicitado nos RI's:

> O Estabelecimento promoverá a Educação Moral e Cívica das educandas, como processo global, mediante a coordenação das atividades docentes e discentes atendendo especialmente aos seguintes aspéctos:
>
> I. Atividades associativas
> II. Comemoração de datas cívicas
> III. Visitas a monumentos e lugares históricos
>
> (Fonte: Regimentos Internos, 1966 e 1968. Acervo: Arquivo do IERB).

Para Almeida (2004, p. 91), o período do regime militar, apesar de ter sido de tensão política na sociedade brasileira, "a consciência cívica e patriótica seria estimulada na população, a escola seria uma das vias preferidas como espaço para se pregar o ufanismo nacional e o amor à pátria". Em contrapartida, nesse período, cuja sociedade estava amedrontada e destituída de liberdade de expressão, houve, conforme a autora, também um momento de "estagnação intelectual", propiciando a "promulgação de uma lei autoritária, gestada por tecnocratas a serviço do poder e pelos militares desejos de adesão política" (ALMEIDA, 2004, p. 91).

As atividades cotidianas decorrentes do militarismo estavam presentes na escola, a partir de um discurso interligado a práticas de autoritarismo e controle social. De acordo com o depoimento de ex-normalistas:

> Tinha um dia na semana que cantava o Hino Nacional. Todo dia na semana, a turma da manhã hasteava a bandeira e a turma da tarde, recolhia. E quem ela pegasse fugindo[96], ela dava suspensão. Ela saía procurando no banheiro, em tudo que era lugar, não dispensava ninguém. E também para o desfile... para o desfile também ela procurava todo mundo e tinha que ter uma justificativa muito séria ou um atestado médico para poder ser dispensado do desfile. E dava suspensão mesmo. Dava suspensão de quinze dias....[97]

[96] A normalista se refere à diretora Cláudia Lima.
[97] Cf.: SANTOS, Maria das Graças Góis. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

Ressalvamos que, no Regime Militar, os governantes tinham a pretensão de estruturar o país conforme a perspectiva política condizente às propostas ideológicas direcionadas ao monopólio do capitalismo internacional. Nesse contexto, àquelas direcionadas ao campo educacional deveriam estar concordantes às necessidades do momento então vigente.

Sendo assim, no Período Ditatorial, as decisões direcionadas à educação priorizaram os dados quantitativos de ensino, consoante Oliveira (2003). Diante de tal perspectiva, houve um aumento significativo na oferta de vagas nas escolas públicas na década de 70 do século XX, possibilitando à população a garantia de estudos.

Por conseguinte, Oliveira (2003) adverte-nos que "não podemos falar genericamente de uma conformação do sistema educacional pelo 'Estado' autoritário; operar dessa maneira representaria assim assumir, passivamente, que os sujeitos históricos são incapazes de produzir sua própria existência e que a própria escola não teria qualquer papel significativo na produção da cultura" (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Outrossim, sabemos que o sistema educacional é de fundamental relevância no processo de apropriação de conhecimentos, tendo, por isso, sua importância na construção de saberes institucionalizados.

Em contrapartida, nas décadas de 60 e 70 do século XX, o movimento feminista passou a ocorrer de maneira mais intensa do que nas décadas anteriores. Esse movimento nasceu "em prol dos direitos civis. Um dos primeiros objetivos do movimento consistia em apreender o passado legítimo das mulheres, introduzindo-as, definitivamente, na história" (PRIORE, 2007, p. 217), e as mulheres almejavam angariar o espaço delas na sociedade brasileira da segunda metade do século XX.

Assim, no campo educacional, outro sujeito se constituiu – a mulher sindicalizada, militante, a trabalhadora de educação, que galgava por melhores condições de trabalho e por melhores salários. Para Louro (2006):

> Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo, expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir a atenção de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 2006, p. 474).

Destarte, é notória a contribuição dos movimentos feministas[98] que começaram a ocorrer ainda no século XIX e se intensificaram nas décadas de 60 e 70 do século XX. Segundo Almeida (2007), tais movimentos fizeram emergir

> [...] uma consciência feminista que, na luta por igualdade e maiores direitos, rejeitava as diferenças naturais entre os sexos, reivindicando para as mulheres um lugar no mundo até então reservado apenas aos homens, disseminando um pensamento ideológico que rejeitava as desigualdades baseadas nas diferenças inerentes aos dois sexos (ALMEIDA, 2007, p. 54 – 55).

Compreendemos que tal característica se configurou com alguns dos perfis das ex-normalistas entrevistadas, uma vez que algumas delas também participaram de movimentos sindicais e buscaram, publicamente, o cumprimento de seus direitos: "Passei um tempo, fui militar politicamente, em partido, em sindicato... Essas coisas todas[99]". Também, nas cadernetas de aula, observamos registros que faziam alusão a reuniões sindicais e paralisações docentes.

Entre as práticas cotidianas presentes na escola, destacamos algumas atividades curriculares; entre as quais, disciplinas ministradas no período em que as depoentes estudaram no IERB: "Tinha Português, Matemática, História, Geografia, Didática, Psicologia, que era D. Lêda, Metodologia que era D. Júlia, Literatura que era Núbia Marques[100]. Eu estudei também Matemática, com o professor Joaquim, professor muito bom"[101]. A certeza de que tais práticas contribuíram na formação delas: "[...] nós tínhamos aula de Artes, de Educação Doméstica, que contribuiu na formação [...]."[102]

Apesar de conquistas alcançadas pelas mulheres no início da segunda metade do século XX, a visão implícita socialmente adquirida em períodos anteriores de que a mulher, de maneira geral, deveria apresentar comportamentos atrelados a princípios da boa mãe,

---

[98] O feminismo, movimento social e político, de caráter reivindicatório, nasceu na França, na primeira metade do século XIX e, no início do século XX, disseminou-se nos Estados Unidos e na Inglaterra. No Brasil, o discurso feminista buscou, nas primeiras décadas do século XX, "sepultar definitivamente a visão da educação feminina como contaminadora de sua consciência e de que esta era perigosa para a pureza de seu corpo e de sua alma" (ALMEIDA, 2007, p. 50 – 53).

[99] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

[100] Núbia Nascimento Marques nasceu em Aracaju-SE; foi a primeira mulher a ingressar na Academia Sergipana de Letras – ASL, atuou no campo do Jornalismo, Serviço Social, da Licenciatura, sendo professora da UFS; exerceu cargos representativos no Estado de Sergipe e publicou uma diversidade de textos literários, entre poesias, contos, crônicas e romances. Algumas de suas publicações foram: na poesia – "Um ponto duas divergentes" (1959), "Dimensões poéticas" (1961), Máquinas e Lírios (1971), "Geometria do Abandono" (1975); em contos: "Dente na Pele" (1986); em crônicas: "Sinuosas em carne e osso" (1961); em romances: "Berço de Angústia" (1967), "O Passo de Estefânia" (1980). (Cf.: MARQUES, 1985).

[101] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.

[102] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

esposa exemplar, enfim, da mulher que vivia em função do lar, justificava a existência de currículos que ainda prevaleciam nas escolas em detrimento de outras disciplinas, como foi o caso da Educação Doméstica, conforme afirmou Louro (2006):

> A economia doméstica [...] também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo-se numa série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam ao âmbito da escola. Esse processo, "escolarização do doméstico", não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas seqüenciais, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática (LOURO, 2006, p. 458).

De acordo com os objetivos dessa disciplina, as alunas estudavam noções para serem bem prendadas nas atividades do lar. De acordo com o depoimento de uma das ex-normalistas, na Educação Doméstica elas apreendiam noções:

> Até para a educação dentro de casa, dos filhos. Até para sentar na mesa. Quando a gente fazia Arte Culinária, a professora ensinava o jeito de usar talheres, de cortar carne, de educação na mesa. Era. A professora ensinava não só a fazer doce, comida, não; ela ensinava sempre a educação, entendeu? De cuidar de marido, de forma cuidadosa, assim mesmo! Se ela fosse rica, tivesse empregada, dar atenção, cozinhar para o marido, botar a comida na mesa... Essas práticas, então foi boa, a Educação Doméstica[103].

Quanto ao rigor disciplinar, o mesmo estava visivelmente expresso na escola – tanto pelas normas vigentes no IERB[104], as quais puniam àqueles que não as cumprissem, quanto nos depoimentos de ex-normalistas:

> Eu achava muito rígida. Eu tinha vindo do Colégio Vinte e Quatro de Outubro e achei muito diferente. Eu estudei no Vinte e Quatro de Outubro e à noite, a coisa era bem à vontade, então quando cheguei na Escola Normal, eu fui estudar pelo dia, as normas eram bem diferentes. Na época, era justamente uma diretora muito famosa pela rigidez dela, que era Cláudia, mas a gente não conhecia. Aí a gente comprovou que ela era muito rígida. Mas, era necessário realmente. Só mulher. Era muita mulher junta. Eu não

[103] Cf.: MONTE ALEGRE, Maria do Carmo Dias. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

[104] Segundo os Regimentos Internos, havia, no IERB, auxiliares de disciplina, cuja função seria a de colaborar para a manutenção da ordem no referido estabelecimento de ensino. De acordo com os RI's: "Cabe aos Auxiliares de Administração e Disciplina cooperarem com a direção para a manutenção da ordem, evitando esforços para que o estudo, a recreação e o repouso das alunas decorram em condições de maior conveniência pedagógica. Compete ao Auxiliar de Administração e Disciplina velar: a) pelo ótimo comportamento das alunas; b) pela boa disciplina; c) pela freqüência e pontualidade; d) pela observância das normas estipuladas nêste Regimento; e) pela uniformidade da farda escolar e da roupa da educação física".

> lembro se tinha nenhum colega. Tinha não. Era só mulher mesmo. Nenhum dos quatro anos que eu estudei lá teve um homem na sala. Então era muita algazarra, tinha que ter muito jogo de cintura e ela conseguia. Esse jogo de cintura que precisava, ela conseguia. Na época, homem lá só os professores, alguns. Mas ela era uma diretora que levava mesmo na rédea curta e conseguia[105].

Nas cadernetas escolares, foi localizada uma Ficha de Avaliação concernente a procedimentos de condutas das alunas a serem avaliados pelos professores. As observações deveriam ser feitas quanto a "Atitudes", "Habilidades" e "Conhecimentos".

Em "Atitudes", os critérios e instrumentos de apreciação aludiam a "Assiduidade e Pontualidade às aulas", "Participação nas aulas e interêsse pela Disciplina", "Participação nos trabalhos em grupo", "Respeito pelos Professores e Colegas" e "Atitude no teste".

Em "Habilidades", as alunas deveriam ser avaliadas nos seguintes pontos: "Clareza e Correção ao se expressar", "Apresentação e Ordem nos Trabalhos", "Habilidades referentes a Disciplina" e "Pontualidade nos trabalhos".

Já em "Conhecimentos", o espaço estava em branco, certamente, para os professores efetivarem as observações necessárias.

A ficha de avaliação, os depoimentos e cláusulas salientadas nos Regimentos quanto às vestes, ao horário de permanência na escola, além das punições estabelecidas àquelas que não cumprissem as ordens do Instituto demonstram que havia regras estabelecidas e que as mesmas deveriam ser obedecidas.

> Tinha regras assim, a saia não podia ser acima do joelho, tinha que ter a meia até o meio da perna, não podia estudar homem na época, a gente não podia sair antes da hora, mas, às vezes, sempre escapole alguém. Nunca saí antes da hora porque minha intenção era só estudar mesmo, não tinha outra. E só. Sete de Setembro a gente tinha que desfilar[106].

Os desfiles cívicos, principalmente, o de Sete de Setembro, embora fosse uma atividade obrigatória, era uma festividade muito esperada por muitas das normalistas: "Tinha o desfile da Escola Normal. Eu sempre ficava atrás, porque eu era baixinha e gordinha, mas era, assim, gratificante. Eu sempre quis sair, mesmo sendo atrás"[107]; "[...] todo mundo desfilava! Antigamente, era obrigado todo mundo desfilar. Só não desfilava quem tivesse doente, mas todo mundo queria desfilar"[108].

---

[105] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[106] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.
[107] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[108] Cf.: MONTE ALEGRE, Maria do Carmo Dias. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

Em dado momento, averiguamos que havia bedéis nas salas de aula, algo que foi desaparecendo de maneira paulatina: "Não havia isso não até porque havia um controle muito grande, em cada sala tinha uma inspetora para controlar o pessoal, para pedir silêncio [...]"[109]. Entre as práticas cotidianas, houve também a recordação de rivalidades com o Colégio Atheneu Sergipense:

> Apesar de haver certa rivalidade entre o Atheneu, as pessoas que estudavam no Atheneu, e as pessoas que estudavam na Escola Normal, era uma rivalidade danada, mas o nível de ensino e de aprendizagem lá era, mais ou menos, como o que era vivenciado no Atheneu. Então eu me lembro muito bem da rivalidade que existia entre essas duas escolas, eu me lembro bem[110].

Figura 07 – Normalistas na festa junina da Escola, em 27 de junho de 1972.

Além de competições desportivas: "[...] Havia sim, jogos da Primavera, foi até com esta diretora[111], tinha todo ano, todas as escolas desfilavam, era uma festa muito bonita, disso me lembro!"[112]. Diversas festividades também foram lembradas de maneira saudosa, cujos registros também constavam nas cadernetas de classe.

> A direção também a gente tinha contato, a diretora estava sempre presente na Escola Normal, tinha épocas em que ela fazia bailes na Escola Normal, tinha festa de quadrilha, tinha aqueles desfiles da Primavera, que eram lindos! A gente participava, tinha roupas que eram para a gente comprar, aquelas roupas especiais, quem queria participar dos desfiles, participava. Foi assim, um bom momento de minha vida[113].

[109] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.
[110] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.
[111] A diretora a qual a normalista fez alusão é Maria das Graças de Azevedo Melo.
[112] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE
[113] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

> Competição sempre tinha e, na competição, tinha as brigas, mas era justamente porque era aquela divisão de grupos, na hora de competir tinha que ter algumas confusõezinhas. E também tinha assim, eu me lembro, tinha as comemorações. Sempre fazia na escola. No mês de maio, eu me lembro que eu participei umas duas vezes porque no mês de Nossa Senhora fazia uma coroação. Tinha também as comemorações religiosas. [...] eu me lembro bem dessa coroação de Nossa Senhora e dos jogos. A coroação de Nossa Senhora está aqui nitidamente na minha cabeça. A gente arrumava o altar, colocava a santa, tinha os anjinhos, nós criamos umas escadinhas, que era para justamente em cada escadinha ficar um anjinho, porque os anjinhos eram sempre a gente, os alunos vestidos de túnica. Ah! A Caminhada Bíblica também a gente participou bastante, que não tinha na rua ainda, era na escola mesmo. Mas, a gente fazia lá na escola, se vestia de apóstolo, de não sei o quê, e fazia também a semana da Bíblia. Eu me lembro mais das religiosas, porque eu participava. As outras eu não me lembro muito não. Mas a religiosa eu me lembro, da Bíblia e dessa coroação de Nossa Senhora. Que a Bíblia era em setembro e a Coroação era no mês de maio[114].

Percebemos, nessa passagem, a presença do ethos religioso em uma escola laica.

Entre os ritos de passagem vivenciados pelas normalistas, destacamos o momento em que as mesmas se tornariam, oficialmente, professoras – a festa de formatura: "Eu ainda tenho a foto da colação de grau, de Dona Maria das Graças me entregando o diploma"[115]. Talvez fosse este um dos momentos mais importantes para a vida das normalistas.

Outrossim, notamos, conforme declarações das ex-normalistas, que havia uma preocupação conjunta entre direção, corpo docente e demais profissionais do IERB em oferecer às alunas uma formação digna que as permitissem ascender intelectual e profissionalmente. Quiçá, por essa razão, evidenciaram, em seus depoimentos, uma estima muito grande pela diretora no período em que foram estudantes do IERB:

> Quando chegou Maria das Graças, ela era uma grande diretora, ela era fantástica, dentro da solidariedade, dentro do compromisso, e os professores entravam mesmo, alunos, tudo... foi muito bom, a nossa relação era solidária, essa dificuldade da relação não existia, pelo contrário, a gente tinha a quem recorrer[116].

[114] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[115] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.
[116] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

Figura 08 – Alunas do IERB com a Diretora Maria das Graças de Azevedo Melo, na década de 60 do século XX.

Algumas delas denotaram ter mágoa de alguns professores, em virtude de atitudes reprovadoras pelas ex-normalistas – "O que eu menos gostei foi de Nicodemos [...] uma vez eu estava sentada na primeira fila, ele dando aula, eu não entendi uma coisa. Aí perguntei. Ele olhou para mim, virou para o quadro e continuou, não explicou o que eu queria. Eu não falei mais com ele"[117].

Havia também professores que se solidarizavam com as dificuldades financeiras de algumas normalistas e ajudavam-nas: "A gente não tinha condição, a gente pegava estágio no Santos Dumont e Padre Arnóbio levava a gente lá, porque a gente não tinha o dinheiro da passagem... ele ajudou muito a gente"[118].

Existiam outros que aconselhavam as alunas acerca do modo de as mesmas se comportarem e agirem:

> O Professor Bosco Seabra me apelidou de "Elke Maravilha dos Pobres", porque eu andava com o cabelo assanhadão, eu era rip, riponga, andava com batom vermelho [...]. Para chocar, botava sombra, sobrancelha fina. A

[117] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.
[118] Cf.: SANTOS, Maria das Graças Góis. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

> professora me chamou a atenção – disse que ficava vulgar, que eu tinha um rosto tão bonito – mas era moda![119]

Também alguns professores foram lembrados pela prática metodológica em sala de aula:

> As aulas dele (Padre Arnóbio) eram negociadas... a gente tinha que ficar calada para ele dar uma boa notícia. A aula era assim: era uma negociação, ninguém faltava a aula dele, porque era uma aula falada, diferente das outras aulas. Então, essa pessoa foi muito tocante, pelo menos, na minha vida no IERB. Ele era um orientador[120].

Apesar do comentário da depoente sobre a abordagem usada por Padre Arnóbio em suas aulas, nos registros das cadernetas de aula, não foram perceptíveis indícios acerca de tal prática.

Também havia professores que presenteavam as alunas como forma de merecimento pela aquisição de boas notas: "D. Júlia, quando a gente fazia bons testes, tirava nove, dez... ela dava presente. Tinha aquela que era poetisa [...] Núbia Marques! Ela dava muito livro a gente. Quando a gente tirava nove e dez. Eu tenho uma porção de livros dela aí, porque eu sempre tirei boas notas"[121].

O fato de a poetisa presentear as alunas com livros, como mérito pelo alcance de bons resultados, no processo avaliativo, demonstra uma prática de incentivo à leitura, posto que tal atitude poderia funcionar como estímulo à leitura não obrigatória no contexto escolar, possibilitando o aumento de interesse em conhecer os livros presenteados e também oportunizando o acesso a materiais de leitura, os quais, consoante relatos de algumas depoentes, uma das razões para não realizar leituras estava associada à dificuldade de acesso a livros por questões, principalmente, de ordem financeira.

Assim, a produção de sentido das práticas de leitura poderia ser alcançada, caso as alunas lessem com interesse e com estímulo, tornando o ato de ler uma atividade prazerosa, independentemente, do formato, do gênero e dos referenciais presentes no texto.

Concernente às colegas, parecia haver uma relação harmoniosa, sem disputas no campo intelectual:

[119] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE
[120] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.
[121] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.

> Não tinha rixas, não tinha isso... A gente fazia era brincar muito. Não tinha tempo para disputa não. Sempre tinha aqueles grupos. Você se dá melhor com fulana, fulana, fulana..., mas, quando tinha necessidade, todo mundo também formava um grupo só. A sala toda formava um grupo só. Quando era hora de dividir em grupo, cada uma já tinha seu grupo certinho. Mas também, quando era aula de trabalhar todo mundo junto, não tinha negócio de dizer... sabe? Quando têm aquelas disputas? Não tinha essa distinção, essa separação, não. A relação era muito boa. Tanto as colegas, como também os professores com a gente e entre eles também. A gente não percebia nenhuma relação ruim, não[122].

Entretanto, sabemos que as disputas de campo são inevitáveis em quaisquer ambientes. No IERB, não seria diferente. Provavelmente, houve confusões e disputas entre as alunas no período em que as entrevistadas estudaram no IERB. Destarte, as recordações saudosas levaram-nas a não considerar esse aspecto como primordial para as suas recordações.

Figura 09 – Alunas do IERB com a poetisa Núbia Marques, também professora do IERB durante a década de 60 do século XX.

[122] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.

O estigma de feminização do magistério em Sergipe fez com que a procura da Escola Normal por homens se desse de maneira insignificante desde o período de implantação do curso normal neste estado. Freitas (2003b) afirmou que "[...] alguns professores homens procuraram a Escola no final da década de 30 para realizarem o Curso de Aperfeiçoamento (de duração de um ano). Como alunos regulares, eles só freqüentaram a Escola a partir da década de 70, inicialmente no período noturno" (FREITAS, 2003b, p. 51). Na década de 60 do século XX, conforme depoimentos, não havia homens no IERB – "A escola era só de mulher"[123].

Na década de 70 do século XX, apesar de procurarem o IERB como alunos regulares no período noturno, mesmo assim, a presença masculina se dava de maneira tímida e, em alguns casos, os homens não conseguiam resistir ao domínio de um campo com predominância marcadamente feminina e, muitas das vezes, entregavam "os pontos", como afirmou uma das depoentes:

> [...] No primeiro ano, tinha um único homem, havia poucos homens estudando; na minha sala, tinha um homem que acabou saindo e eu acho que foi por minha causa. Porque eu colocava ele em tanta enrascada e ele levava a culpa, porque ele era o homem que estava naquele grupo bagunceiro e aí ele acabou saindo da escola[124].

Assim, as Escolas Normais, no século XX, apesar da pretensão em formar professores de ambos os sexos, estavam formando mais professoras do que professores. Dessa maneira, essa é uma das razões que fez com que tais escolas pudessem ser consideradas espaços de legitimação da mulher na sociedade, pois representaram uma das maneiras mais relevantes de a mulher ingressar no mercado de trabalho. Por esse motivo, a conquista do campo profissional simbolizaria às mulheres liberdade, principalmente, social. Assim, o magistério podia ser considerado "um campo feminino por excelência" (ALMEIDA, 2004, p. 104).

Por conseguinte, apesar de a Escola Normal representar um momento de grande importância para a trajetória dessas alunas, as mesmas não guardaram instrumentos da vida escolar, tais como cadernos e livros referentes ao período por que passaram pela instituição:

> Não, infelizmente, eu não guardei... Livro, eu devo ter, mas não me lembro de quais e, agora caderno, eu não tenho, porque, de vez em quando, eu faço

[123] Cf.: MONTE ALEGRE, Maria do Carmo Dias. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.
[124] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

> uma arrumação e, quando está muito tempo, eu vou descartando, porque senão fica dando aqueles bichinhos, traças, aí eu não guardei[125].

> Não, eu não guardei, eu não tive como guardar, porque depois eu fiz curso superior, eu fiz pós-graduação, eu nunca gostei de guardar, eu não gosto muito de lembranças, de estar vivendo de lembranças, não tenho mais cadernos não, não tenho. Livro? livro... Eu tenho um atlas, eu acho que ainda tenho um atlas por aqui, um atlas de Sergipe, se não me engano, e parece que tenho, que tenho um atlas, mas eu não estou vendo por aqui, mas tenho. Cadernos... acho que não tenho, o boletim vinha todo mês para minha mãe assinar, tinha as notas todinhas no meu boletim, aí minha mãe assinava, todo mês tinha isso. Mas... cadernos? Não... não tenho, tenho mais nada não[126].

Foi possível detectar também que, apesar da aparente autonomia intelectual, uma vez que as normalistas estudavam e angariavam uma profissão, as mesmas não tinham, em muitos casos, autonomia nas escolhas feitas para as suas vidas, pois muitas das decisões eram tomadas sem a autorização delas, de acordo com o que a família ou a sociedade consideravam melhor para suas vidas. Foi o que depreendemos através do depoimento de uma das ex-normalistas ao relatar a razão da saída da Escola Normal antes da conclusão do curso.

> Eu nunca queria sair da Escola Normal, eu fui porque não houve jeito. Inclusive, nessa época, a minha mãe continuava ensinando a gente e ela era muito durona, sempre ensinava a gente. E aí, sei que, nessa época, eu também pensei em ser freira. Eu fui fazer um passeio no Estado da Bahia, e as irmãs da Nossa Senhora de Lourdes, na minha ausência, solicitaram minha transferência para a Escola de Freiras. Quando eu cheguei, já haviam me matriculado e não houve mais como eu voltar. Eu não gostei disso, porque eu simplesmente não sabia de nada. Vieram à minha casa, falaram com minha mãe e, como eu queria ser freira, entraria na Senhora de Lourdes e, no ano seguinte, de lá, eu já iria para o Convento. Essa era a intenção das Irmãs e aí quando eu cheguei e disse: "- Mãe, mas eu vou para o Colégio Nossa Senhora de Lourdes?". Aí, foi terrível para mim, porque eu já tinha um grupo lá de colegas, era interessante, que a gente conversava muito e, de repente cortou; então, para mim, foi... violento isso, foi um processo muito violento, porque lá, no Nossa Senhora de Lourdes, era muito diferente, era de camada social mais alta. Na Escola Normal, era mais popular; então, eu senti muita diferença, mas muita diferença mesmo. Lamentei muito, muito mesmo. Mas foi bom, porque eu percebi que não tinha vocação para ser freira, então fui fazer meu curso superior no Rio de Janeiro e acabou. Mas eu lamentei muito, pois, se eu tivesse ficado na Escola Normal, teria sido bem mais interessante, mas minha mãe, também, coitada, veio um grupo de cinco Irmãs para me levar para eu estudar lá, mas não deu não para eu ser freira, não deu não[127].

[125] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.
[126] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.
[127] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

Além das práticas cotidianas visivelmente expressas nos discursos das estudantes, ocorridas tanto no campo escolar como no seu entorno, foi possível averiguar que as cobranças concernentes às atividades exigidas pela escola eram grandes: "[...] Português fazia parte da média, se você tirasse nota baixa em Português, você não passava [...]"[128]. Este merecimento especial dado à disciplina Língua Portuguesa foi confirmado com um dos itens presentes nos RI's, que afirmava: "Deverá merecer especial atenção o estudo de Português em seus aspéctos lingüísticos, históricos e literários".

Figura 10 – Alunas do IERB na década de 60 do século XX.

A partir desses indícios, buscamos então conhecer as representações que as práticas de leitura tiveram para as vidas dessas normalistas. Conforme depoimentos, constatamos o gosto pelo gênero poético, em especial, o da literatura sergipana:

> A poesia... gostava muito de poesia, teve uma época que eu peguei alguns livros de Núbia Marques e lia poemas, e comecei a ler, e fiz alguns poemas e então gostava muito de ler, principalmente, poetas sergipanos e Núbia Marques foi uma das que mais procurei e li também alguns romances. Tinha

[128] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

> também Giselda Morais[129], os poemas de Giselda Morais, autora sergipana, e romances dela eu lia bastante, gostava muito[130].

No entanto, muitas das atividades de leitura realizadas no campo institucional, na disciplina Língua Portuguesa, direcionavam-se, de acordo com depoimentos, com a aprendizagem da norma padrão e a fixação de regras de aspectos gramaticais:

> As aulas de português, naquela época, nas quais se cobrava estas questões de leitura, estavam sempre baseadas mais na questão gramatical, eram aulas geralmente expositivas dadas pelos professores e eles se baseavam mais em textos, livro didático e na questão da gramática. Quando se lia algum livro, geralmente, se tratava da questão de autor, das idéias principais do livro, e a gente respondia isso de forma escrita, às vezes, oral também, havia alguns debates; mas o ensino era mais centrado na questão gramatical. A questão de compreensão de leitura de texto, às vezes, a gente fazia debate na sala ou, às vezes, respondia questões escritas[131].

Conforme relato e registros nas cadernetas escolares, como: "Leitura e comentário estilístico gramatical"[132], "Leitura, interpretação, análise"[133], "Leitura e comentário estilístico"[134], "Apresentação oral"[135] depreendemos que, no campo escolar, as práticas de leitura eram trabalhadas em sentido restrito, buscando, assim, o bem falar e o conhecimento do código escrito, conforme a tradição retórica.

Verificamos também, de acordo com depoimentos e registros das cadernetas escolares, que as atividades de leitura, tais como leitura oral, discussão das idéias do texto e interpretação escrita, exploraram, de maneira remota, a possibilidade de expressão das alunas; na leitura oral, por exemplo, houve maior preocupação com a fluência, a dicção, a articulação das palavras e as pausas, priorizando-se, assim, os aspectos mecânicos do processo.

---

[129] Giselda Santana Morais é sergipana, graduada em Filosofia pela UFBa, cursou o Doutorado e o Pós-Doutorado na França, foi professora tanto na UFBa, quanto na UFS, publicou seu primeiro livro de poesias "Rosa do tempo" (1958) aos dezoito anos de idade através do Movimento Cultural de Sergipe. Em sua trajetória profissional, dedica-se à pesquisa, ao ensino universitário e a publicações científicas nacionais e estrangeiras; na literária, já publicou vários romances, entre os quais: "Jane Brasil" (1986); "Ibiradiô: as várias faces da moeda" (1990); "Preparem os Agogôs" (1996); "Absolvo e Condeno" (2000) e "Feliz Aventureiro" (2001). Giselda Morais é ocupante da cadeira de nº 13 da ASL. Cf.: MORAIS, 2008.

[130] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

[131] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.

[132] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1963.

[133] Informações retiradas da caderneta da 1ª série, turma B, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pelos Profs Terezinha Santos e José Ferreira Azevedo no ano de 1963

[134] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma A, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Elizabete Novais Gomes no ano de 1963.

[135] Informações retiradas da caderneta da 2ª série, turma N, curso Pedagógico, cadeira de Português ministrada pela Prof.ª Maria Rodrigues de Souza no ano de 1973.

Por esse motivo, na maioria das vezes, as práticas realizadas no ambiente escolar não denotavam sentido, por estarem associadas a atividades meramente quantitativas não favorecendo o desenvolvimento, o acesso e o estímulo à leitura. Dessa maneira, as recordações acerca das leituras institucionalizadas, desenvolvidas no espaço escolar, não desenvolveram, na maioria dos casos, o gosto pela leitura, posto que as práticas eram realizadas, predominantemente, como instrumento para a apropriação de instruções e normas.

Essa situação também pode ser evidenciada através de documentos localizados no Arquivo do IERB. Um deles aludia a possíveis pontos a serem sorteados em uma prova de Língua Portuguesa no ano de 1963, cuja lista sugeria uma quantidade de vinte pontos e cada um deles, constando de três itens – a temática abordada era descrição, análise lógica e conteúdos de gramática normativa[136].

Assim, em Português, através dos depoimentos das ex-normalistas, foi possível deduzir algumas atividades em que a leitura esteve presente: "Ivone Mendonça [...] era de Português, era uma professora que sempre colocava a gente para ler [...]. Ela botava um texto, para, do texto, a gente fazer a redação. A dissertação, a partir de um texto. Ela sempre começava a aula com um texto"[137].

A metodologia de ensino adotada para o trabalho com as obras lidas pelas alunas baseava-se, predominantemente, em apresentações em forma de seminários, ou produções de textos diversos solicitadas pelos docentes, conforme o critério de avaliação estabelecido por eles:

> Era em grupos, individual também. Ela pedia que a gente levasse recortes da atualidade para debater e, ao debater, a gente estava fazendo também a leitura. E, era isso, com Ivone era assim. [...] A gente tinha um período de tantos dias que ela dava para depois a gente fazer a resenha daquele capítulo ou, dependendo do livro, dividia em grupos os capítulos e a gente fazia a resenha, debatia.[138]

Da maneira como eram trabalhadas as leituras em sala de aula, as mesmas ocorriam, muitas vezes, de maneira fragmentada, apenas para cumprir a programação da disciplina. As alunas não tinham acesso ao todo dos títulos selecionados pelos professores para o desenvolvimento das atividades; apenas das partes que iam realizar as apresentações:

[136] Os pontos foram localizados em uma das cadernetas da professora Maria do Carmo de Melo Maynard, no ano de 1963, os mesmos encontram-se no Anexo III.
[137] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[138] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.

> Tinha romances, tinha bastantes romances. Geralmente, o professor dividia primeiro capítulo, segundo capítulo... por isso que a leitura ficou fragmentada, porque a gente não lia uma coisa por inteiro, a não ser aquele livro que a gente dizia: "Eu quero!" Então, ia lá para ler por completo, mas, geralmente, a gente ficava por capítulo; então, se via o conhecimento da leitura pelo que foi apresentado, pelo que um grupo apresentou. Aí é onde vem a parte da quebra na leitura, porque a leitura deveria ser por completo e não era... mas tinha muita leitura de romances[139].

Apesar de algumas tentativas para o acesso às leituras institucionalizadas, percebemos que elas não eram, na maioria dos casos, atrativas, principalmente, por não se ter acesso a toda a trama, apenas às partes que seriam apresentadas com fins avaliativos.

> A gente fazia trabalhos, fazia pesquisa, fazia dissertação, fazia redação, que uma coisa é diferente da outra. Assim, a gente lia e depois debatia. Assim, "- O que foi que você entendeu disso aqui?" Aí, a gente explicava o que entendeu. "- E essa parte aqui?" E, às vezes, eram trabalhos de equipe. E, às vezes, eu pedia à professora para fazer sozinha, porque, às vezes, o pessoal era muito descansado e tal. "- Professora, deixe eu fazer sozinha!" "- Não pode, Anete, você tem que trabalhar em equipe!" A gente fazia. Na hora de apresentar, cada uma apresentava uma parte, normalmente, era assim. Cada uma apresentava uma parte, com material didático, a gente fazia também o material didático – fazia mural, fazia aquele mural de pregas, fazia aquele outro mural que você passa a folha, retroprojetor também a gente usava, pegava lá mesmo na escola emprestado. A gente fazia as transparências e dava aula com essas coisas. A gente fazia como dava uma aula[140].

Em alguns casos, os professores permitiam às alunas escolher, na Biblioteca, os livros a serem lidos por elas, embora recebessem orientações para selecioná-los:

> Ela mandava a gente pegar livro de Delly [...] É, Madame Delly. A coleção toda, negócio de amor, de romance da época de nossa adolescência. Aí, a professora de português... recomendava. [...] É de amor, de jovens apaixonadas, aquele negócio de renúncia, tudo pelo amor. Era romance recomendado para jovens, adolescentes. Mas o conteúdo era assim muito romântico, e tinha gente que dizia "- Ah, não gosto não, que é muito drama!". Mas quem era romântico gostava, né? Porque leitura tem haver com você, se você gosta, você lê, se não faz seu gênero, você não lê. E tinham outros autores, mas só pegava eles na biblioteca [...] Eu tirei uma vez, gostei e fiquei tirando só ele. E fora essa coleção de Madame Delly, tinha outras coleções[141].

[139] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.
[140] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.
[141] Cf.: MONTE ALEGRE, Maria do Carmo Dias. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

De acordo com Cunha (1999), os romances de M. Delly estavam inseridos entre os recomendados para o desenvolvimento de leituras entre as moças. Escritos por um casal de irmãos franceses, que usavam o pseudônimo de M. Delly, foram editados a partir de 1910, na França, e chegaram ao Brasil na década de 20 do século XX, sendo editados pela Biblioteca das Moças. Mais difundidos por romances escritos por "Madame Delly", atravessaram fronteiras e conquistaram leitoras de países diversos. Os enredos dos romances de M. Delly priorizavam o amor como sentimento absoluto; geralmente, uma jovem pobre, ou órfã, apaixonava-se por um homem rico. As histórias terminavam com o casamento e com o final feliz. No Brasil, os romances de M. Delly foram bastante lidos por jovens entre as décadas de 30 e 60 do século XX.

A apropriação de questões e padrões a serem seguidos, presentes nos enredos de romances diversos lidos pelas jovens, dar-se-ia à medida que fizessem as leituras, posto que os enredos dos livros "forneciam alimento para o imaginário da leitora e, ao mesmo tempo, divulgava normas, valores e condutas que apropriados via leitura, se ligariam a uma certa construção da sensibilidade feminina" (CUNHA, 1998, p. 101).

No Pedagógico, notamos também a aplicação da Literatura para o trabalho com a educação infantil, a fim de que as futuras professoras pudessem estar habilitadas ao trabalho com a literatura infantil em suas aulas.

> Monteiro Lobato... Ela dava muito para a gente ler a história [...]. Às vezes, no Pedagógico, ela fazia um teatrinho para depois a gente fazer em sala de aula com os meninos... Também tinha muito mural... me lembro como hoje que, na época, fizeram um quadro com cartolina e papelzinho todo sanfonado que a gente fazia. Lembra aqueles quadros que botava no tripé, desse tamanho? A gente fazia desses com a cartolina, da altura do sanfonado, a gente pegava umas letras e botava uma historinha. E a gente contava aquela historinha, botava os bonecos de Chico, e dizia que Chico lavava o pé e representava. "- Vamos contar a história de Zeca Tatu[142]?" Sabe a história de Zeca Tatu? Zeca Tatu, aquele que mora no interior? A gente botava e botava aqueles bichinhos, que a gente fazia, na aula do primário...[143]

Além de aulas direcionadas e esquemáticas, havia também o uso constante de apostilas elaboradas pelos professores das disciplinas que os guiavam no decorrer do período letivo:

> Bosco tinha uma apostila grande que era quase um livro, uma apostila muito grande sobre folclore, cultura popular, eu lia, gostava... Tinha uma

[142] A personagem a que a normalista faz referência é o Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato (1882 – 1948).
[143] Cf.: FONTES, Carmem Meire Alves Campos. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

> professora, gostava muito dela, simpática, não lembro o nome dela, com um riso largo, mas não lembro o nome dela. Era muito esquemático – era aquela aula de explicação – esquema no quadro e você ficar ali copiando. Era uma coisa que eu fazia muito bem – escrevo muito rápido e ficava ali copiando... Eu, ou estava me danando, ou estava copiando as coisas e pegava fácil as explicações; naquela época, tinha o caderno-borrão e em casa você passava a limpo o caderno. Então, para estimular a leitura só isso mesmo, não havia muito estímulo à leitura. Agora, a professora Letícia, de Português, colocava a gente para ler, mas o restante, era leitura de apostila mesmo. Livro? Eu me lembro de Ermíndia quando eu fiz a oitava série lá na Escola Normal com o professor Joveniano, livro de História, que é outra matéria que eu sempre adorei; Matemática, que eu sempre fui fraquíssima, Física, Química, que, na época, já tinha no Curso Normal, embora fosse uma aulinha, mas eu quase reprovo, apesar de ser uma aluna boa nas outras matérias todas, mas nessas eu sempre tive uma certa dificuldade e... além disso, era um grupo de amigos, já fora da Escola, um grupinho de jovens metidos a intelectuais que lia alguma coisa e levava para a gente ler e emprestava uns aos outros. Em minha casa [...] não tinha livros, passou a ter livros, que eram os meus livros[144].

Conforme o depoimento da ex-normalista, notamos o panorama de práticas, cujo exercício da leitura, no cotidiano escolar, estava direcionado ao cumprimento de propostas curriculares, em que a leitura era concebida como prática esquemática de produção do saber.

Muitas das atividades, com as quais eram trabalhados os romances, eram consideradas enfadonhas, cansativas, porém necessárias para o processo de aprendizagem, segundo relatos das depoentes:

> Literatura, eu nunca gostei; mas, a professora era... eu não lembro o nome dela. Sabe a professora, aquela bem senhora mesmo? Aquela bem antiga? [...] Mas ela era assim, uma professora muito boa. Como eu não gostava da matéria, eu não gostava de forma nenhuma. Ela ministrava muito bem. Muito rigorosa, como também a professora Ivone, que era de Português. Ela dava a aula justamente baseada em muitos romances, muita leitura, muito texto. Ela sempre dava a aula... a aula dela tinha que ser com o texto e cobrava também... Eu era muito preguiçosa para ler. Nunca gostei muito de ler, mas ela cobrava sempre, exigia. Ela usava um artifício: todos os dias que tinha aula dela, ela tinha que ver o caderno, como se a gente fosse aluno de primeira série; a gente tinha que mostrar o caderno a ela para ela passar o visto, dizendo que ali valia ponto. Quando fosse fazer a avaliação, aqueles vistos todinhos, que tivessem no caderno, iam somar, não sei o quê. Mas era uma forma justamente dela cobrar da gente. Era válido, porque, se ela justamente não fizesse assim, eu mesma, que não gostava do Português, eu não chegava "muito junto". Então ela tinha esse artifício. Mas, justamente, valeu à pena, pelo menos, para mim, valeu, porque eu fazia aquela coisa forçada e tive resultados bons no final por conta disso. Eu nunca fui chegada a Português, Literatura. É necessário até. Mas minha paixão sempre foi

[144] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

> Matemática, Ciências. Eu não me incomodava com Português. Sabia que tinha que tirar nota, mas não me incomodava muito[145].

Assim sendo, diante das atividades desenvolvidas no espaço escolar, inferimos que as mesmas não possibilitaram, na maioria dos casos, às normalistas, o gosto pela leitura, uma vez que as práticas estavam sob a responsabilidade dos educadores e eram definidas de acordo com os objetivos a serem alcançados a partir das indicações feitas.

> A gente lia muito. O primeiro ano no IERB era uma base geral; no segundo ano, a gente ia para as disciplinas específicas – que eram de Polivalente, Metodologia da Matemática, Didática; então a gente se dividia e as leituras eram mais voltadas para como você deve agir, como você deve fazer. Tinha uma professora, à noite, que o nome dela era Miralda, que era a professora de Sociologia, e a gente tinha uma leitura mais abrangente, porque abordava a questão do indivíduo dentro da sociedade; então a gente lia bastante sobre Sociologia. No mais, a leitura era mais voltada para o individual, para como ser professor. Havia um direcionamento dado e a gente sempre buscava esse tipo de leitura[146].

O ato de ler não se resume ao reconhecimento de símbolos gráficos e lingüísticos, pois o conhecimento de mundo do leitor possibilita uma diversidade de interpretações. Sendo assim, ler não é sinônimo de decodificação, posto que práticas de leitura que tenham como parâmetro o objetivo meramente avaliativo, sem desenvolver habilidades que levem a uma prática de leitura instigante, levam o leitor a sentir dificuldades de interpretar, compreender o texto e apropriar para a sua vida o hábito da leitura, pois, conforme Bourdieu (2005, p.346), "relacionar as obras de uma época com as práticas da escola, é um dos meios de explicar, não só o que elas *proclamam*, mas também o que elas *traem*, pelo fato de participarem da simbólica de uma época e de uma sociedade".

> [...] no campo especificamente da Literatura, eu fui aluna da professora Letícia Soares de Sant'Ana, que hoje é até um nome de escola. Pelo que eu sei, ela era uma solteirona e era uma pessoa muito dedicada, tinha uma fala que, meio cuspindo, e eu não gostava muito dela. Ela era mais velha que as outras... Eu não achava as aulas dela motivantes e lembro que ela passava alguns romances para a gente ler e eu lembro perfeitamente de "Vidas Secas", que era para ler e fazer um resumo e era um trabalho em grupo e eu era quem gostava de ler. E eu li, li efetivamente, li e não suportei, mas fiz o resumo e tirei nota boa, e ela disse que eu entendi, porque ela era muito rigorosa: ela corrigia tudo direitinho e eu tinha facilidade de escrever; sempre tive; e aí ela elogiou muito o trabalho. E eu fiz aquilo obrigada, não achei graça naquele livro. Até, muito posteriormente, acho que até depois

[145] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[146] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

> que me formei, estou passando na livraria e vejo lá uma promoção de "Vidas Secas" e aí eu comprei e li em uma noite. Amei, amei aquilo de Graciliano Ramos. Bom! Mas eu li lá outras coisas que eu não lembro bem, deve ter sido esses romances mais clássicos, escolares, que geralmente passam: "A Moreninha", "Escrava Isaura", (obras de) Machado de Assis... "Fogo Morto"...[147]

As leituras destinadas às normalistas, no campo escolar, de acordo com os registros nas cadernetas de classe e depoimentos, aludiam a fábulas, contos, poesias e romances de escritores da Literatura Clássica brasileira e portuguesa. Tais leituras significaram uma parcela de contribuição no processo de construção dessas mulheres como leitoras. Assim, de acordo com Lacerda (2003, p. 298), "o processo de formação das leitoras, nos contextos das aprendizagens informais e formais, são reconstituídos pelas memorialistas levando-se em conta as lembranças do que leram".

Destarte, algumas das leituras presentes em suas memórias foram: "'Lucíola' e 'Iracema' eu me lembro que a gente trabalhou [...] José de Alencar! O que tinha de coisa de José de Alencar... eu acho que ela era apaixonada pelas obras de José de Alencar![148]; "Foram tantos romances. 'D. Casmurro'... tinha aquele... 'Helena'!"[149]; "'Senhora', de José de Alencar"[150]; "Tinha um livro branco que tinha alguns romances – O Guarani, Dom Casmurro... Os mais tocantes... Tinha Sinhá Moça, O Atheneu..."[151].

A leitura, em outras disciplinas, era cobrada a partir de atividades diversas, tais como trabalhos e avaliações:

> A gente fazia trabalhos, a gente lia vários livros, e depois fazíamos trabalho, às vezes até, concursos. E aí todo mundo lia algumas obras. Agora, as outras leituras, os professores, às vezes, davam aula, e depois líamos em casa e aí eles cobravam através do exercício ou através das provas e aí eles avaliavam a nossa leitura através destas atividades, ou através de exercícios, ou através de provas, faziam avaliação, principalmente, na área de Português, História, Geografia e também tinha Francês e Inglês[152].

Por conseguinte, ensinar a ler é permitir a apreensão, não apenas de decodificar o código verbal, mas de compreender o mundo, contextualizando-o com suas experiências de vida; outrossim, a leitura não pode ser compreendida apenas como busca de informações, como também como prazer e fruição do texto, possibilitando a aquisição do hábito de leitura.

[147] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.
[148] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[149] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.
[150] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[151] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.
[152] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

As normalistas da sociedade sergipana das décadas de 60 e 70 do século XX também demonstravam interesse em temáticas, as quais lhes instigariam e, conseqüentemente, possibilitar-lhes-iam novas descobertas, tais como a educação sexual, a emancipação, o conhecimento da anatomia humana e do funcionamento dos próprios corpos: "'Nossa Vida Sexual', de Fritz Kan, e 'Sexologia' de Forrel, eram livros os quais muitos jovens tiveram acesso" (GRAÇA, 2002, p. 153). Assuntos como estes ainda eram considerados "tabus" pelos membros da sociedade sergipana da segunda metade do século XX.

> Nunes Mendonça[153] também foi um professor fantástico, ele levava ao questionamento, ele se dedicava, ele levava em consideração a participação constante do aluno, ele era um professor fantástico, não bem visto pelo pessoal, porque ele falava de muitas coisas, falava até de sexo e aí o pessoal achava meio estranho, os outros professores, coordenadores, mas a gente adorava. Era turma de alunas com doze, treze, catorze anos. Era fantástico, era mais um diálogo: a gente fazia perguntas, ele respondia, era muito interessante[154].

Assim, as normalistas se apropriavam de conhecimentos, os quais eram, muitas vezes, negados, a partir de diálogos abertos no campo familiar. Também a estudiosa Morais (2003, p. 15), ao remontar às práticas de leitura desenvolvidas em sua adolescência, afirmou que "as personagens do meu mundo imaginário tomavam forma, materializavam-se, pois sempre encontrava alguém que se identificava com as personagens dos meus romances favoritos".

Nas leituras realizadas pelas normalistas, depreendemos que práticas prescritas e de entretenimento fizeram-se presentes entre as leitoras do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, instigando o imaginário das mesmas. Muitas das práticas de leitura prescritas pela escola permaneceram nas lembranças das estudantes através das atividades cobradas

[153] Difusor do escolanovismo, em Sergipe, Nunes Mendonça, "consciente da importância de uma boa formação para o preparo da futura professora, atuava no sentido de despertar o interesse pela leitura. Fato que certamente o levou a ser eleito, pelas alunas do IERB, presidente de honra do 'Clube Literário das Normalistas'" (SOUZA, 2003, p. 47). Esse professor adentrou no IERB em 1955, permanecendo nele até o ano de 1960. Devido aos conflitos perpetuados na instituição, muitos não o aceitaram como candidato a catedrático no ano de 1962; por conseguinte, enfrentou as resistências, assumindo em 1963 a vaga a que havia se submetido. Como os conflitos não cessaram, foi aposentado compulsoriamente no ano seguinte. Vários foram os motivos para a não aceitação de Nunes Mendonça no campo educacional em que ele estava inserido. De acordo com estudos de Souza (2003), as aulas de Educação Sexual introduzidas na disciplina Pedagogia tinham sido uma das razões que maior repercussão ocasionou na comunidade do IERB no período em que o professor esteve presente. Tais aulas eram ministradas através das "aulas vitais", cuja metodologia estava inspirada em aulas dadas na Universidade de Paris entre os séculos XIII e XIV. A proposta fundamentava-se em questionamentos feitos pelas alunas sobre qualquer temática do interesse delas; no entanto, "cerca de 95% eram sobre problemas sexuais" (SOUZA, 2003, p. 53). Nessas aulas, utilizava, inclusive, recursos visuais presentes em bibliografias não recomendadas às jovens; a atitude do professor, embora tenha sido bem quista por algumas alunas, também provocou incômodo em outros membros da comunidade – entre alunas, pais e profissionais do IERB. Melhores informações sobre a trajetória de Nunes Mendonça, consultar: SOUZA, 2003.

[154] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

pelos professores como procedimentos avaliativos – a partir de provas, estudos dirigidos, seminários, pesquisas. Por conseguinte, escritores e obras da Literatura Clássica Portuguesa, que constam nos registros das cadernetas, não foram citados por elas.

Quanto às leituras de entretenimento, como as revistas femininas, as fotonovelas e os romances, circulavam entre as normalistas, principalmente, via troca, empréstimos, ou compras em sebos. As que abordavam temáticas consideradas proibidas – tais como o desejo; a descoberta da sexualidade, do prazer; a autonomia em atitudes, enfim, o despertar por valores não incutidos socialmente, no lar, ou na escola – eram lidas às escondidas.

Figura 11 – Normalistas do IERB na década de 60 do século XX.

Ao analisar práticas de leituras de normalistas de textos literários lidos por estudantes do IERB durante as décadas de 60 e 70 do século XX, percebemos que as mesmas também desenvolviam práticas de leituras clandestinas.

A protagonista de *A Normalista*[155], Maria do Carmo, era estudante da Escola Normal de Fortaleza em fins do século XIX. Por ser leitora assídua, parecia diferente do meio que a cercava – apresentava bons costumes e hábitos de leitura pouco comuns entre as moças de seu tempo e nível social: "Depois que saíra da Imaculada Conceição a vida não lhe era de todo má. Ora estava no piano, ensaiando trechos de música em voga, ora saía a passear com a Lídia Campelo, de quem era muito amiga, ora lia romances" (CAMINHA, 2002, p. 31).

Maria do Carmo – que só lera romances de José de Alencar e a "Consciência" de Heitor Malot, publicada em folhetins no jornal "Província" – passou a incluir em suas leituras "O Primo Basílio", que fora emprestado pela amiga Lídia e lido às escondidas, por não ser recomendado às adolescentes, e foi ele o responsável pela manifestação da sexualidade em Maria.

> A primeira entrevista de Basílio com Luiza causou-lhe uma sensação estranha, uma extraordinária superstição nervosa; sentiu um como formigamento nas pernas, titilações em certas partes do corpo, prurido no bico dos seios púberes; o coração batia-lhe apressado, uma nuvem atravessou-lhe os olhos... Terminou a leitura cansada como se estivesse saído de um gozo infinito... (CAMINHA, 2002, p. 32).

Após a leitura de "O Primo Basílio", de Eça de Queirós, Maria lamentou não haver outros volumes dessa obra literária e fez comentários de certas passagens com a amiga que emprestara o livro, revelando assim o conhecimento de um novo mundo e de suas experiências como leitora. Maria não era mais a garotinha ingênua de antes, a convivência com outras normalistas transformaram-lhe os hábitos e as idéias. Entre as acadêmicas, conheciam-se os mais diversos estilos de livros e autores.

Apesar do professor das normalistas recomendarem-nas leituras de Júlio Verne como "Viagem ao centro da Terra" e "Os filhos do capitão Grant", entre os prediletos das estudantes estavam os considerados imorais, por aguçar a curiosidade sexual das donzelas, tais como "Dama das Camélias" e "Lucíola" – cujas protagonistas eram prostitutas – bem como as obras do naturalista francês Émile Zola.

[155] Romance escrito por Adolfo Caminha, no ano de 1892, retrata criticamente o cotidiano da cidade de Fortaleza entre os anos de 1888 e 1889.

Em *Clarissa*[156], por sua vez, a protagonista, personagem que nomeia a obra, era estudante da Escola Normal de Porto Alegre, durante as primeiras décadas do século XX. Muitas das concepções de Clarissa acerca do mundo em que vivia, como o fato de acreditar em cegonhas e em príncipes encantados, estavam relacionadas às práticas de leitura realizadas – predominantemente, contos de fada.

Dudu, uma de suas amigas, sugeriu-lhe praticar outras leituras, a fim de conhecer mais sobre a vida. De acordo com a amiga, a razão pela qual Clarissa desconhecia certos segredos devia-se às leituras realizadas pela protagonista, consideradas, por Dudu, leituras de colégio de freiras. A leitura de romances emprestados pela amiga Dudu, às escondidas da tia, devido ao fato de serem considerados obscenos e prejudicá-la, passou a fazer parte do mundo de leituras praticadas pela personagem – título. A primeira experiência de leitura proibida foi "A que morreu de amor..."; lia-a de maneira atenta e curiosa para o desenlace. Aos poucos, descobriu-se mulher e despertou a sexualidade e sentimentos como a paixão, o desejo e a busca da realização sexual.

Helena Morley, protagonista de *Minha vida de menina*[157], aos treze anos, passou a estudar na Escola Normal de Diamantina. Com a tia Madge, Helena teve as primeiras experiências de leitura, cuja intencionalidade era perceptível pelas escolhas feitas para a sobrinha apropriar certos conceitos para a vida – economia, correção, força de vontade.

> Eu fui acabando de aprender a ler e tia Madge, que só acha bom o que é inglês, arranjou *O Poder da Vontade* e me fez ler para ela ouvir. Acabado este deu-me outro: *O Caráter*. Eu tinha de ler e contar-lhe tudo tintim por tintim. Afinal, os dois dão na mesma coisa: economia, correção e força de vontade (MORLEY, 1998, p. 58).

Também a avó Teodora utilizava, em muitos momentos, o livro como instrumento para a aprendizagem de sua neta, objetivando a apreensão de determinados valores morais – respeito e paciência aos mais velhos, bem como a conscientização da autoridade destes sobre os mais jovens.

> Não foi preciso vovó dizer mais nada para eu ver que tinham sido os mexericos de Dindinha mais Iaiá. Não seriam elas que perderiam uma ocasião de fazer vovó ficar com raiva de mim. Fiquei logo engasgada, com um nó na garganta e as lágrimas começaram a cair no prato. Saí da mesa

[156] Romance escrito por Érico Veríssimo, em 1933, retratou a trajetória de uma menina proveniente do interior que foi estudar na capital, morando na pensão da tia Zina.
[157] Romance escrito por Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, em 1942. Em forma de diário, narrou suas memórias entre os anos de 1893 e 1895.

> chorando e corri para a casa. Mal eu tinha chegado aqui já vinha Reginalda atrás de mim: "Sinhá Teodora mandou dizer que você volte, se não quer que ela fique mal com você". Como não sou capaz de desobedecer a vovó, voltei. Já a encontrei na porta, aflita, com um livro na mão. Foi me entregando o livro da Imitação de Cristo dizendo: "Leia isto para você aprender a ter paciência e saber que os mais velhos é que tem que corrigir os mais moços" (MORLEY, 1998, p. 94).

Ao mesmo tempo em que denotava ser sonhadora e ingênua, também se revelava decisiva em suas atitudes. Foram perceptíveis, na trajetória da estudante normalista, práticas de leitura realizadas e recomendadas para fins específicos, além de que, aliadas aos contextos sócio-culturais, as apropriações para formá-la leitora se iniciaram na família e se intensificaram no campo educacional, permitindo a apreensão da leitura como prática legitimada de representações individuais e coletivas.

Assim, não apenas na ficção, mas entre as normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, as práticas de leitura de romances prediletos ocorriam às escondidas dos educadores, sejam estes nas figuras dos pais, dos professores, ou de quaisquer outros responsáveis no processo de apropriação de conhecimentos das moças. Estas, por sua vez, encontravam soluções diversas para a realização de leituras consideradas transgressoras.

Dessa maneira, foi possível conhecer que era vetado o acesso a leituras de romances, fotonovelas e outros títulos que instigassem a descoberta sexual, também eram proibidas leituras de livros que aludissem ao comunismo, devido à contextualização política nacional do período investigado, como já citado.

A existência da proibição de certas leituras, como os textos de Adelaide Carraro, Cassandra Rios, fotonovelas, enfim, romances, cujo enredo pudesse despertar nas jovens "maus pensamentos, desejos inconfessáveis, necessidades estranhas e, por isso, ser extremamente pernicioso à formação feminina" (CUNHA, 1999, p. 30), evidenciou-se, não apenas entre as normalistas do mundo fictício, mas também entre as normalistas do mundo real, além de ser uma prática também presente em estudos bibliográficos, tais como estudos de Darnton (1990), (2006); Duarte (2005); Graça (2002); Lacerda (2003) e Morais (2003).

Por razões como as mencionadas, a vigilância a fim de restringir e impossibilitar o acesso a leituras que poderiam prejudicar a boa conduta social das moças era grande, uma vez que a representação de determinadas leituras poderia ser perigosa na apropriação de valores não aceitos socialmente.

> Romances da literatura clássica nacional que tratassem de forma mais explícita das relações homem – mulher não eram recomendados. Alguns

> eram até proibidos como "Dom Casmurro", de Machado de Assis, e "A Normalista", de Adolfo Caminha. Esses e outros autores eram lidos às escondidas (GRAÇA, 2002, p. 148).

Destarte, o livro, compreendido como um instrumento que "proporcionava uma forma de entendimento, uma metáfora básica do sentido da vida" (DARNTON, 2002, p. 232), a circulação de livros para o acesso à informação de temas como esses, dava-se a partir da prática de leitura de livros realizada, predominantemente, às escondidas.

> Pela escola, eu não me lembro não; pelos meus pais, também não. Mas eu sabia que aquilo não era uma coisa comum – você comentar e tal; era um livro, você sabe como é adolescente, sempre tem a questão de interesse por sexo. O livro era o "Manual de Sexologia"... que tinha lá em casa, que era do meu pai. Esse eu sei que eu li, era um livro grosso, e eu li escondido, com certeza. E também, não cheguei a ler, mas eu tinha vontade de ler, naquela época da Ditadura, que estava naquele Regime Militar, que se falava muito dos Livros Vermelhos de Malthus e na questão de Cuba, de Fidel Castro... Então eu tinha muita curiosidade de ler esse tipo de Literatura, mas nunca cheguei a ler; inclusive, houve uns presos políticos aqui no Estado, que eles tinham muitos livros em casa dessa categoria, e a gente enterrou no quintal da nossa casa, os livros. Eu queria muito lê-los, mas minha mãe não deixou[158].

A contextualização do Regime Militar justificava a proibição de leituras com vieses comunistas; a repressão ocorreria a pessoas que expressassem quaisquer formas de manifestação, ou repúdio ao regime; assim, tais práticas eram concretizadas às escondidas[159]. Por conseguinte, consoante os depoimentos, constatamos que a predominância das leituras proibidas faziam menção a temáticas relativas à questão sexual, à descoberta do prazer: "Adelaide Carraro e Cassandra Rios[160]... Eram livros de sexo, de pornografia... A gente lia,

[158] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.

[159] A esse respeito, Almeida (2004, p. 91) afirma: "A década de 1960, caracterizada no plano político por um estado repressor que não hesitava em usar da violência contra seus detratores, não apresentou grandes inovações no campo educacional. A repressão da ditadura militar, que se estendeu aos anos de 1970, atingiu escolas, professores e estudantes, proibindo quaisquer manifestações de caráter político".

[160] Adelaide Carraro (1936 – 1992) nasceu em São Paulo, aos sete anos, ficou órfã, indo viver em um orfanato na cidade de Vinhedo em São Paulo. Aos treze anos de idade, ganhou o primeiro prêmio com a publicação de uma crônica "Mãe". A partir daí, começou sua vasta produção com mais de quarenta livros e mais de dois milhões de exemplares vendidos. As tramas que consagraram a autora envolvem enredos direcionados ao cotidiano escolar, à problemática com o uso das drogas, com os preconceitos e com a descoberta da sexualidade. Alguns de seus livros foram: "A Adúltera", "A Amante do Deputado", "O Estudante", "O Estudante II: mamãe querida", "O Estudante III: por um Brasil sem racismo", "Meu professor, meu herói", "Mulher livre", "Eu e o Governador", "Os amantes", "O castrado". Cassandra Rios, pseudônimo de Odete Rios (1932 – 2002), filha de espanhóis, nasceu em São Paulo e publicou seu primeiro livro aos dezesseis anos de idade. Em sua trajetória como escritora, Cassandra Rios teve trinta e seis de seus livros proibidos pela censura do Regime Militar, obteve um número recorde de cópias vendidas – mais de trezentas mil – apenas na década de 60 do século XX. Tachada de pervertida, pornográfica, pop, cult, entre outras adjetivações, foi a primeira escritora a desfrutar de uma popularidade surpreendente entre as décadas de 60 e 70 do século XX. Posteriormente, decidiu "reencontrar"

passava de uma para outra escondido, botava dentro do caderno para ficar lendo na aula. Esses, se os pais, ou se os professores pegassem...”[161].

A prática de leituras clandestinas também foi confirmada no depoimento do Professor Antônio Carlos Mangueira Viana. Segundo ele, apesar de não serem práticas realizadas explicitamente na escola, podia inferir que as alunas tinham acesso a tais livros, por comentários que as mesmas faziam em sala de aula:

> Eu lembro que, na época, isso (prática de leituras clandestinas) existia. Tinha muito duas autoras, que eu achava horríveis como Literatura, que eram Cassandra Rios e Adelaide Carraro. Às vezes, as alunas perguntavam: “-Já leu Adelaide Carraro, professor?”. Já dava para entender que elas estavam lendo.[162]

Além dos romances, outra prática muito comum entre as jovens referia-se a leituras de fotonovelas: “O pessoal lia muito, na época, ‘Capricho’ e ‘Grande Hotel’. Era a leitura das moças [...]. Me lembro que era tudo traduzido, nada do Brasil diretamente”.[163]

Apesar de os critérios adotados para selecionar os textos trabalhados na escola não terem ficado explicitados nos registros e depoimentos, inferimos que a escolha estava relacionada a autores clássicos das Literaturas Brasileira e Portuguesa e a textos que possibilitassem às alunas apreender condutas e valores para o bom convívio social; em contrapartida, os critérios para as leituras clandestinas estavam relacionados à curiosidade acerca de temáticas consideradas instigantes pelas leitoras; prioritariamente, a descoberta do corpo, da sexualidade, das relações afetivas. Conforme outras normalistas, havia:

> [...] outros tipos de romances que não eram dados na escola, que as meninas levavam para a gente farriar... era mais negócio de namoro, aquela, não sei o quê lá, Rios...[164], que só escrevia coisas picantes. Tinha uns romances que elas levavam e eu lia. A gente levava para casa, para ler em casa. Na escola, a gente não lia essas coisas não. Revistinhas com gravuras, levava. Tinha uma, que era casada, e que gostava de levar uns livros, com umas posições... Tudo isso a gente via. Eu não me neguei a ver nada. A pessoa faz o que quer. Ver não faz mal a ninguém. Agora praticar é outra coisa.[165]

Odete, deixando Cassandra nas memórias das jovens que a liam, marcando assim uma geração. Com temáticas polêmicas, seus livros abordavam questões sobre o erotismo, lesbianismo, sexo, religião, política. Algumas de suas publicações foram “A aranha sagrada”, “A borboleta branca”, “A noite tem mais luzes”, “As traças”, “Crime de honra”, “Georgette”, “Eu sou uma lésbica”, “Uma mulher diferente”, “Volúpia do pecado” e “Paranóica”.

[161] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

[162] Cf.: VIANA, Antônio Carlos Mangueira. Entrevista concedida em 17 dez. 2008. Aracaju-SE.

[163] Cf.: VIANA, Antônio Carlos Mangueira. Entrevista concedida em 17 dez. 2008. Aracaju-SE.

[164] A autora das obras picantes a que a normalista se refere é Cassandra Rios, cujas leituras dos seus livros eram uma constante entre as práticas de leitura proibidas pelas normalistas das décadas de 60 e 70 no IERB.

[165] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.

Levadas pela curiosidade de novas descobertas, gradativamente, surgiam leitoras de textos literários, cuja temática aludia à independência feminina, sexualidade, prostituição e adultério. Tal prática se dava às escondidas, visto que a sociedade não permitiria tamanha "ousadia", pois as representações que as leitoras teriam de determinadas leituras poderiam ser perigosas:

> Se o corpo fala, se a leitura implica espaços, hábitos e gestos, nessas representações, as leitoras regalavam-se absortas com a leitura na intimidade de cada uma, indiferente às solicitações exteriores. Portanto, essas representações são indícios de como se julgava que deveriam ser as leituras dessas jovens (MORAIS, 1998, p. 81).

As práticas de leitura fora do contexto escolar eram diversas. Reuniões ocorriam nos lugares mais inusitados possíveis. Conforme relato de uma das depoentes, o banheiro era o melhor lugar para as discussões das leituras, além de que, segundo ela, havia uma senhora que cuidava da limpeza dos banheiros; ela as orientava e também contava histórias para as estudantes.

> As histórias contadas pela senhora eram de orientação – questão de namoro; às vezes, questão sexual, quando a gente perguntava, porque, como existia um tabu dos pais, muitas vezes, em não responder, por ser uma questão bem difícil para quem não teve uma educação aberta, então, eu creio que essa senhora, como ela demonstrava responsabilidade, a gente perguntava e ela respondia, ela dizia como era: "-Olhe, você haja dessa forma, você haja dessa outra!". A gente aprendeu muita coisa com essa senhora. Ela informava de acordo com a pergunta que surgia, por isso que a gente gostava, porque a gente ficava lá sentadinha e ela dava todas as informações que a gente solicitava dela. E havia outras histórias também que a gente, como criança, ficava ouvindo as histórias de trancoso que ela também contava para a gente, várias histórias de terror, de lobisomem... que a gente dizia que era mentira e ela dizia que era verdade e dizia: "-No meu interior era assim, acontecia isso e aquilo"[166].

As histórias contadas pela senhora despertou, na entrevistada, o desejo de buscar a veracidade das informações, instigando-a a realizar leituras, ainda sem a indicação por professores: "O fato de ela contar essas histórias, me induziu a ler a questão das fábulas, porque, como ela começou a contar histórias de lobisomem, de saci, de mula-sem-cabeça, me levou a buscar as fábulas... isso eu me interessei!"[167]

[166] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.
[167] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

Conforme relatos, pertencentes a um contexto social, no qual ainda permeava a idéia de que a mulher precisava ser dedicada ao lar e à família e, por essa razão, deveria estar sob o olhar atento do pai ou do marido, as leituras indicadas deveriam então aludir a comportamentos considerados exemplares.

Dessa forma, atitudes foram tomadas pelas normalistas; transcenderam as proibições e, levadas pelo fascínio e curiosidade, passaram a ler o que almejavam, tornando suas práticas de leitura instrumento de novos conhecimentos de mundo.

> Só revista[168] [...] a gente levava sem que os professores percebessem. Na época, ainda eram aquelas "Contigo", que tinha aquelas histórias, aqueles romances em quadrinhos sei lá como é que era. Não era Gibi. Era revista mesmo. Tinha aquela fotonovela. Era "Contigo" e "Capricho". Tinha outra também de horóscopo. Era o que mais a gente lia[169].

As práticas de leituras proibidas eram constantes no IERB, dado que havia nos RI's um artigo, o qual afirmava ser "vedado às alunas: Trazer consigo livros impressos, gravuras ou escritos considerados imorais". Tal veto, presente nos RI's, torna possível percebermos que essa prática "perniciosa" estava presente no cotidiano escolar; por essa razão, as alunas precisavam burlar as normas, as leis, as ordens para as novas descobertas. Assim, faziam-nas de maneiras diversas:

> No intervalo, elas diziam: "- Olhe, trouxe hoje um livro para você ver!". Aí, tá. Ficava todo mundo doido para ver o livro, dependendo da pessoa que levava, porque tinha umas que só gostavam de levar essas coisas mesmo. E a gente olhava aquela porção de moças tudo junto olhando... naquela festa, naquela farra. Pronto. Depois. [...] Escondido... a gente levava, quando não tinha professor na sala. Eu nunca ia para o recreio. Ia fazer o que no recreio? Não ia fazer nada! Só quando queria tomar um cafezinho, uma coisa, ia. Mas do contrário, eu geralmente ficava na sala. Em todas as escolas que eu estudei, no intervalo, ficava na sala [...] a gente não fazia muito alarde, né? Quando uma levava, aí a gente ia olhar. Aí alguém se interessava e dizia: "- Me empreste!" Aí levava. A outra dizia: "- Quando você trouxer, eu quero". Pronto. Ninguém lia lá dentro da escola. Aí a pessoa que pegava emprestado, guardava na pasta, levava para casa, depois trazia. Não tinha esse negócio [...] Nunca soube (que alguém tenha sido descoberta), porque a gente não

[168] Sobre as leituras femininas em revistas, nas décadas de 60 e 70 do século XX, consultar DUARTE, 2005. Em seu estudo, a autora destacou que "As matérias sobre sexo (na revista Cláudia), no início, eram escritas de maneira didática e insípida [...] A censura interna e governamental sobre esses assuntos, que imperou até meados da década de 70, impedia os jornalistas até de nomear as partes do aparelho genital feminino, mesmo pelos nomes científicos, estando os repórteres e editores limitados a descrevê-lo. Existiam dificuldades também para a liberação de desenhos e as fotos eram praticamente proibidas. Só na década de 70, as revistas [...] começaram a romper com esta barreira. Com relação à imprensa para mulheres, à iniciativa coube à *Nova* (1973) e *Carícia* (1975), ambas do Grupo Abril" (DUARTE, 2005, p. 27 – 28).

[169] Cf.: SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.

> fazia alarde, nem pegava o livro perto da professora, nem para a professora ver[170].

A realização de leituras não admitidas, de maneira "clandestina", pode ser compreendida a partir da concepção de que os educadores e os responsáveis entendiam tais práticas como prejudiciais às estudantes, posto que havia a concepção de que certas leituras poderiam conduzir as leitoras a descobertas acerca de valores censurados socialmente, apropriando-se de conhecimentos não condizentes ao sexo feminino e à faixa etária a que pertenciam; por essa razão, "tentava-se impedir o acesso das mulheres à literatura científica, aos temas políticos e a outros assuntos ditos graves e que não eram considerados de competência das mulheres" (LACERDA, 2003, p. 285).

Apesar do controle, as normalistas encontravam meios para burlar as normas e a vigilância constantes de seus responsáveis para poderem ter acesso a leituras que, segundo a sociedade, eram dignas de representações perigosas – como o despertar do imaginário, contribuindo para estimular subjetividades e fantasias entre as jovens, instigando o desejo de experimentar situações nunca vivenciadas.

Muitos conselhos e até mesmo proibições a leituras com tal teor tornaram-se inúteis, tendo em vista que essas práticas instigavam as alunas a buscarem meios diversos para a realização das mesmas. Conforme relatos, as práticas desenvolvidas, ocasionalmente, pelo simples prazer em ler, eram mais instigantes, quer pelo teor proibitivo, quer pela ausência de obrigatoriedade de atividades e / ou avaliações desenvolvidas no campo escolar.

Assim sendo, as leituras proibidas ocorriam no quarto, na rua, na escola; o acesso dava-se a partir de trocas, empréstimos e compras no sebo: "Eu lembro que a gente pegava livros no sebo. Tinha um sebo ali perto da Escola Normal... muito bom! Lá, a gente trocava essas séries, como Polyana... essas leituras de romances e revistas. Lá, também tinha troca de Literatura"[171].

Por essa razão, as práticas desenvolvidas a partir de leituras de livre acesso, ou censuradas, possibilitavam às leitoras desenvolver o gosto particular por leituras à busca de prazer e interação com o mundo escrito, instigando-as a interagir com as colegas para a descoberta de "novos mundos" através da circulação de leituras não-institucionalizadas.

> O que se lia eram revistas em quadrinhos. Tinha muitas revistas em quadrinhos, principalmente, as revistas de fotonovelas. Existia muito esse

[170] Cf.: MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE
[171] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

> tipo de leitura, que era uma leitura à parte, e que a gente discutia muito, quando a gente se juntava no horário do intervalo e existia essa troca de revistas para que a gente lesse – isso incentivava, isso era legal[172].

Constatamos ainda que cada um dos pequenos grupos de normalistas tinha suas regras de empréstimos dos livros clandestinos. As jovens, objetivando o acesso aos títulos considerados inapropriados, adotavam estratégias diversas para guardá-los, tais como escondê-los embaixo dos colchões; colocá-los nos cadernos escolares, trocá-los nos banheiros da escola, nos intervalos das aulas, desenvolver a leitura dentro da biblioteca com os livros clandestinos dentro de outros títulos permitidos, para que não gerasse desconfiança.

A vigilância com as leituras realizadas pelas ex-normalistas era grande, uma vez que as mesmas apresentaram importância fundamental no processo de aquisição de valores e de *habitus* apreendidos a partir, muitas vezes, de experiências com a leitura.

> [...] muitas coisas aconteceram por conta de leituras realizadas. Eu acho que minha vida toda foi pautada em cima dos modelos que eu ia aprendendo durante as minhas leituras, porque elas foram direcionando muito a minha vida – as minhas atitudes, o meu comportamento, a minha forma de ser [...][173]

Por intermédio das práticas de leitura realizadas pelas normalistas, ora no campo escolar, ora no cotidiano, as mesmas conseguiram transcender as limitações das imposições curriculares e sociais, muitas vezes, impostas a elas no que concerne às leituras realizadas, e buscaram angariar o espaço intelectual, a escolher as leituras a serem desenvolvidas, ainda que as mesmas, em muitos momentos, acontecessem às escondidas.

Desse modo, as práticas de leitura, que circulavam entre as estudantes do IERB das décadas de 60 e 70 do século XX, permitiram a representação de aspectos da cultura, do cotidiano e das relações sociais, acadêmicas e familiares, sendo relevantes nas tomadas de decisão nas vidas dessas estudantes, inclusive no que se refere à escolha da profissão das ex-normalistas:

> [...] foi por isso que eu escolhi fazer Letras, eu fiz Letras! Letras Vernáculas. É, Letras Português. Eu fiz Letras por conta da questão literária, que eu gostava muito. Justamente por isso. Queria ser professora, inclusive, da área de Literatura [...][174].

[172] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.
[173] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.
[174] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.

Como a leitura tem o poder de transformar a pessoa, fazendo-a pensar, rever a vida, modificar atitudes e pontos de vista, criar novos interesses, transformar modos de ser/existir socialmente; ela é capaz de potencializar visões múltiplas sobre a realidade.

> Quando eu comecei a ler os livros, as literaturas, eu acho que isso me influenciou. Quando eu comecei a ver a miséria, a infância sem amparo, o idoso, nos livros de literatura, comecei a me interessar por isso. E eu queria ser professora mesmo, por isso que entrei no Pedagógico, mas quando comecei a ler isso, então, pensei: "- Acho que vou fazer Serviço Social", então despertou...[175]

Denotamos a assiduidade quanto à leitura de textos diversos; percebemos também a relevância das práticas de leitura na vida das estudantes do IERB nas décadas de 60 e 70 do século XX:

> O fato de cuidar dos meninos (os irmãos da depoente) nunca me impediu de ler. Eu sentava na cadeira de balanço, me balançando, lendo meu livro [...] Na minha casa, eu não tinha prática de leitura. Eu não convivi num ambiente letrado [...] Eu, adolescente, comecei a ler Jacques Douglas[176], "Contigo"..., geralmente, fotonovela, eu gostava muito de ler fotonovela, também aqueles romances de adolescente, aquelas coisinhas... "Polyana Moça", "Polyana Mulher"... Eu lia tudo, tudo que pintasse à minha mão, eu lia. Bom, então, a escola, eu acho, que foi um grande incentivo [...] Muitas vezes, eu deixava de estar brincando de pique, de manja, de roda com as meninas, para ficar lendo livros de conto de fadas, adorava "Pequeno Príncipe", "Gata Borralheira", "Branca de Neve"... Esse povo todo! Tinha uma coleção lá, ilustrada, linda! (na Biblioteca Clodomir Silva). Eu sonhava muito, eu lia aquilo e sonhava de noite. Tenho uma capacidade de imaginar muito grande.[177]

Tal relevância é evidente no momento em que o *habitus* e o hábito de leitura, apropriados para a vida pessoal, podem ser compreendidos através da representação, para as ex-normalistas, da importância que tem a leitura para a produção de conhecimentos: "A leitura tem uma relação na sua vida; a leitura não chega assim – 'Cheguei, fiquei!' Você vai adquirindo. Então, quando você busca conhecimento, você vai em busca de leitura. A leitura é primordial"[178].

---

[175] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

[176] Escritor de fotonovelas muito lidas pelas normalistas entre as décadas de 60 e 70 do século XX. As leituras de Jacques Douglas (Luciano Franciolli) estavam nas indicações de leituras não-recomendadas às adolescentes. Entre as fotonovelas produzidas por ele, citamos: "A caixinha da morte universal"; "Detetive por amor"; "O Alucinante Mistério de Marly Holt"; "Um telefonema do outro mundo" (Cf.: Depoimentos de normalistas entrevistadas).

[177] Cf.: GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

[178] Cf.: SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

Conforme depoimentos, depreendemos que, a partir do mundo da leitura, a mulher conseguiu profissionalizar-se e ser introduzida na profissão docente, além de se apropriar de conhecimentos – seja a partir de livros permitidos, seja a partir de livros proibidos: "[...] a leitura é a principal forma de você adquirir conhecimento. E... são as leituras... você depende das leituras que você faz[179].

As leituras realizadas, como produção de sentido, estimularam também a fantasia, o imaginário, exercendo mudanças significativas nas vidas das entrevistadas.

> Claro que as leituras são muito importantes. Quando você lê, você viaja, a leitura lhe possibilita uma viagem fantástica, mas ela influencia muito a vida da gente, isso é tranqüilo, não só os professores, mas isso muda muito a vida da gente e é prática muito importante. Ela tem uma importância muito grande, porque aquela prática, o cotidiano da escola, não só na vida profissional, mas também na assimilação, na incorporação de culturas, de valores, concepções políticas, sociais, isso interfere. Então, essa prática, no cotidiano da gente, é impressionante![180].

E, para que a leitura possa ser perceptível como prática integrante na vida das pessoas, logicamente, a maneira como é conduzida é de grande relevância: "Acho que o professor precisa levar a leitura de um modo natural, como parte integrante da vida"[181].

Verificamos que, entre as alunas, conheciam-se os mais variados estilos de livros e autores como fontes de (in) formação, e fizeram-nas descobrir questões fundamentais acerca de temáticas diversas, ainda que não recomendadas, entre as quais a convivência com as diferenças, o agir, o amor, o respeito, a sexualidade, a compaixão, a fantasia, a sociabilidade, a política, a economia. Enfim, uma diversidade de assuntos que não se torna possível pautá-la.

Tal fato pode efetivar a importância que tais práticas exerceram no processo de formação das mesmas, posto que não se comportaram de maneira pacífica diante do material lido e, a partir dele, buscaram compreender questões do mundo, pois a leitura "não é meramente uma habilidade, é uma ativa elaboração de significados dentro de um sistema de comunicação" (DARNTON, 2006, p. 278). Conforme depoimento de uma das ex-normalistas, a mesma confirmou que as práticas de leitura são de grande valia no processo de formação humana:

> Eu acho que a prática de leitura é que desenvolve você – seu pensamento, seu vocabulário, seu falar. Eu acho que, na Educação, tudo começa na leitura

[179] Cf.: MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.
[180] Cf.: BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.
[181] Cf.: VIANA, Antônio Carlos Mangueira. Entrevista concedida em 17 dez. 2008. Aracaju-SE.

> – a leitura, a prática da leitura é muito boa. Se todo professor soubesse, começaria, no ensino fundamental menor, a despertar no aluno a vontade de ler – dando livrinhos, trabalhando com recortes, pedindo para ele ler outros livrinhos. A prática da leitura não significa você pegar um livro e pronto. É você pegar um jornal, uma frase, da frase, você comentar, fazer uma história daquela frase, daquela palavra. A leitura não é só Português. [...] Então a leitura, para mim, é importantíssima, é essencial, porque desenvolve em você tudo[182].

Considerando-se o livro como instrumento de aprendizagem, o qual objetivava a apreensão de determinados valores, ratificamos que, embora não substituísse a experiência real, poderia comportar-se como um meio de aquisição de novas experiências e de novos valores.

> Tudo que você lê é um aprendizado e aí lhe marca em alguma coisa, mas eu não sei dizer, com precisão, em que determinou; agora não posso. Sei assim, que foram benéficas para mim, tanto me ajudou na minha fase acadêmica, quanto me ajudou na minha vivência com as pessoas, para ter conteúdo para falar, sobre aquele assunto, sobre enredo, o que o outro leu mais, o que eu não li, de algum livro que leu, que gostaria de ler... e fica assim, a conversa, a comunicação mais agradável, porque você vai estar tratando de conteúdo importante, eu acho; porque está falando de valores importantes[183].

Salientamos a contribuição desempenhada pela leitura que, no âmbito do contexto da formação intelectual, possibilitou a aquisição de capitais culturais, que foram relevantes nas decisões de vida tanto pessoal, quanto profissional, visto que o desenvolvimento de práticas de leitura permite às pessoas apropriarem-se de conhecimentos diversos evidenciados nos mais variados contextos da sociedade.

Assim, "as pessoas liam para salvar suas almas, refinar suas maneiras, consertar suas máquinas, seduzir os namorados, informar-se sobre as atualidades e simplesmente para se entreter (DARNTON, 1990, p. 155).

[182] Cf.: SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.
[183] Cf.: SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

Figura 12 – Prática de leitura realizada pela normalista Maria Anete Nunes de Meneses.

As práticas de leitura, que circulavam entre as normalistas, permitiram-nas apropriar aspectos da cultura, do cotidiano e das relações sociais, acadêmicas e familiares. Inferimos, também, que a partir dos depoimentos das estudantes, suas práticas de leitura foram relevantes para a apropriação de valores em suas vidas pessoal e profissional, também ficou notória a representação significativa da leitura no processo de formação dessas leitoras.

Foram perceptíveis, em algumas trajetórias de estudantes normalistas, práticas de leitura realizadas e recomendadas para fins específicos, além de que, aliadas aos contextos sócio-culturais, as apropriações para formar leitores se iniciaram na família e se intensificaram no campo educacional, admitindo a apreensão da leitura como prática legitimada de representações individuais e coletivas.

No entanto, as favoritas, em muitos casos, estavam aquelas consideradas imorais, por aguçar curiosidades diversas nas mesmas. Assim sendo, as leituras proibidas e/ou não recomendadas também fizeram parte do universo das experiências das leitoras normalistas do IERB entre as décadas de 60 e 70 do século XX. Muitas das leituras circulavam às escondidas e por indicações de amigas, cujas temáticas recorrentes aludiam, de maneira predominante, à sexualidade. Em muitos casos, eram consideradas as "prediletos", uma vez que aguçavam a descoberta de assuntos considerados "tabus" nos diálogos cotidianos com pais ou mestres.

Ressaltamos que o controle se estendia a quaisquer práticas que possibilitassem a apropriação de conhecimentos não condizentes às mulheres pertencentes à sociedade do período delimitado neste estudo, também, não era de competência da mulher o acesso à literatura científica e aos livros que tratassem de temas políticos.

Conforme percebemos, razões várias e trajetórias diversas fizeram-nas optar pela carreira do magistério. A representação de valores morais, além de normas e ideologias sociais a inculcar, estiveram presentes em grande parte das leituras realizadas pelas normalistas do IERB entre as décadas de 60 e 70 do século XX.

A apropriação de concepções diversas estava, na maioria das vezes, relacionada às temáticas de interesses que proporcionassem descobertas condizentes com a realidade vivenciada pelo cotidiano escolar e social, interferindo nas tomadas de decisão das vidas dessas leitoras.

CAPÍTULO III – ENTRE UM MUNDO PERMITIDO E PROIBIDO: LEITORAS E LEITURAS CLANDESTINAS

1.1 – No entorno da escola e do lar: as leituras de fotonovelas

No intuito de conhecer as representações de práticas clandestinas de leituras realizadas pelas normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, foram selecionados textos reportados pelas normalistas, a fim de possibilitar o conhecimento de leituras feitas por essas estudantes. O critério utilizado para a seleção dos mesmos foi o fato de serem constantemente citados nos relatos das depoentes.

Para efeito de análise, os textos escolhidos foram quatro edições de revistas femininas e cinco romances – quatro de Adelaide Carraro e um de Cassandra Rios.

Ao analisar as práticas de leituras clandestinas pelas normalistas, atentamos ao fato de o texto literário ser dotado de uma carga semântica ampla. Assim, as possibilidades de representações dos mesmos são várias. Por essa razão, há uma diversidade de sentidos relacionada a fatores diversos, tais como o conhecimento de mundo do leitor, o momento histórico e o meio social ao qual está inserido.

Diante desse fato, o mundo do texto "é um mundo de objetos e de *performances* cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido" (CHARTIER, 2002, p.258).

Esses textos demonstraram as razões pelas quais as leituras se realizavam às escondidas, posto que traziam representações não idealizadas da vida acerca da família, casamento, amor, profissão, entre outros aspectos que deveriam ser conservados pelas "boas moças". Diante desse fato, é perceptível como a produção de sentidos permite estabelecer a natureza do texto literário. Este, "sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de constituir seus próprios objetos" (ZILBERMAN, 1997, p. 33). Dessa maneira, a constituição dos próprios objetos representados pelos textos clandestinos lidos pelas normalistas não era vista positivamente.

As fotonovelas, muito citadas nos depoimentos, evidenciaram ter grande aceitação pelas leitoras do período em estudo. Através de narrativas em quadrinhos, as histórias eram contadas a partir de uma associação entre fotografias e textos.

De acordo com estudos de Habert (1974), a fotonovela se originou na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, como subproduto do cinema. Em virtude das dificuldades econômicas, a difusão do cinema se tornou difícil; começaram a ser editadas revistas com resumos de filmes, popularizando-se o cine-romance – composto de fotografias escolhidas de um filme e um texto sucinto.

Assim, em março de 1947, surgiram as primeiras fotonovelas, narrando histórias, geralmente, em capítulos, associando fotografias e textos. A indústria da fotonovela se expandiu, alcançou a França, em 1949, e passou a ser exportada para países de língua francesa e para a América Latina e África do Norte, chegando ao Brasil em 1951. Para a autora,

> A penetração da fotonovela, como do rádio e da televisão, aproxima das populações mais distantes um mundo urbano e civilizado, sem destruir as antigas crenças e fundamentações. O que os meios de comunicação fazem é organizar, dentro de padrões de maior racionalidade, um repertório já desenvolvido, seja de origem erudita, seja popular (tradições populares e romances de folhetim) (HABERT, 1974, p. 93).

Dessa maneira, a fotonovela se popularizou entre as leitoras do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX. Muitas foram as razões que as levaram a buscar as fotonovelas como instrumento de leitura. Entre as quais, as indicações constantes pelas colegas, o uso de uma linguagem mais próxima do coloquial, os temas abordados, o envolvimento pela construção narrativa[184] e, em especial, o fato de as personagens serem representações da mulher moderna, que, independentemente, de ser prendas do lar, ou profissional, precisavam estar inseridas na sociedade de consumo, a fim de serem aceitas socialmente.

Diante desse fato, as revistas de fotonovela se expandiram, permanecendo no mercado por muito tempo e acompanhando o desenvolvimento da sociedade a partir, por exemplo, de uma abordagem ao desenvolvimento industrial, maior acesso a bens de consumo e aos meios de comunicação de massa, o que permitiram pensar acerca do processo de modernização da sociedade; no entanto, "não chegam a criar propriamente um imaginário nacional, mas elas contribuem para a formação de um novo imaginário através da distribuição de um conteúdo romanesco com situações mais ou menos típicas" (HABERT, 1974, p. 35).

[184] Na fotonovela, a narrativa é construída, basicamente, por três partes: "a exposição, que trata da introdução e articulação dos elementos essenciais; o retardamento, um processo de nutrição da exposição, sustentada em pequenas situações de desequilíbrio; e finalmente, a solução, que conclui, construindo novo equilíbrio" (HABERT, 1974, p. 110).

Figura 13 – Página inicial de uma fotonovela, extraída da Revista Jacques Douglas, 1968.

Na página inicial das fotonovelas, o título aparecia no topo, seguido da ficha técnica e uma imagem em destaque. Algumas das histórias traziam a autoria. Os fatos eram narrados objetiva e logicamente. Os diálogos dos personagens e as intervenções do narrador organizavam a trama buscando, assim, envolver e, muitas vezes, comover as leitoras.

Conforme relatos de normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, entrevistadas para este estudo, a razão primordial para a compra de muitas revistas, consideradas femininas, eram as fotonovelas. Estas denotavam representações acerca de um comportamento a ser alcançado pelas mulheres, além de fornecer-lhes padrões urbanos.

Dentre as revistas analisadas, a edição de "Noturno" foi publicada no ano de 1965. Na capa, a imagem de um casal, aparentemente, feliz e apaixonado; no lado direito, em destaque, o nome da fotonovela "A garôta do oeste".

Nas primeiras páginas da revista, a publicação de um conto de Angela Bardazzi "O tempo dos suspiros", que retratava a história de uma jovem interna apaixonada e correspondida por um rapaz, cujos encontros ocorriam no telhado do internato, entre as vinte e três horas e meia-noite. No entanto, com a visita de alguns parentes, a garota ficou impossibilitada de se encontrar com o namorado; então, pediu à amiga Ângela, a narradora, que fosse ao encontro dele e lhe comunicasse a razão pela qual não poderia aparecer. Chegando ao encontro, Jorge, o pretendente, também não pôde apresentar-se ao local determinado, enviando também um amigo, Maurício. Foram descobertos pela freira Superiora e a mãe de Ângela chamada ao colégio. Após esse dia, a narradora revelou ter despertado certa curiosidade por Maurício: "perdi minha habitual tranqüilidade e só consigo ver os olhos e o sorriso de Maurício" (BARDAZZI *in* NOTURNO, 1965, p. 06).

Esse conto demonstrou o despertar da paixão entre jovens, sentimento muito comum pelo público leitor dessa revista, e evidenciou que, mesmo não sendo ela a aluna que marcava encontros naquele local àquele horário, foi punida, em virtude da interpretação causada, como também ficou preocupada com sua reputação.

Nas páginas seguintes, algumas propagandas; conselhos sobre beleza; novidades sobre tratamento de pele; informações sobre moda jovem e "bem feminina"; horóscopo com a chamada "Que diz seu horóscopo sentimental neste mês?"; um teste para a mulher conhecer melhor o homem através das vestimentas dele – permitindo às leitoras chegarem a conclusões extremamente subjetivas.

Mais adiante, pequenas histórias sobre a relação existente entre as brigas e a personalidade da mulher. As temáticas abordadas faziam alusão a comportamentos e atitudes, como "a maneira de dirigir o carro", "a escolha de um itinerário", "opiniões políticas", "o

modo de gastar dinheiro", "decoração da casa", "presença da sogra", "maquilagem e decotes", "ciúmes recíprocos", "a desordem", "sua turma de amigos" e "educação dos filhos". Nessas histórias, concepções tradicionais de comportamento, cuja mulher sempre deveria mostrar-se compreensiva, discreta, exemplar.

E, por fim, a fotonovela "A garôta do oeste", cujo enredo abordava uma história de amor, em que a heroína, Jéssica, sonhava com seu amado, Gregory, que, em seus sonhos, aparecia em perigo. Como ele estava no Oeste a trabalho, ela decidiu ir à procura dele. Pediu à amiga para cuidar de seus alunos.

A representação de professora demonstrada, nessa fotonovela, representou o compromisso que a mulher deve ter com seus deveres, ainda que esteja precisando resolver situações ligadas à vida afetiva. Dessa maneira, a figura de Jéssica demonstrou sensatez em suas decisões. Decidida, buscou salvá-lo, ainda que enfrentasse perigos: "É a primeira vez que ela vai enfrentar o mundo. Viaja para Kansas City onde se formam caravanas que se dirige ao longínquo Oeste, cidade barulhenta e pitoresca, onde há gente de toda espécie" (NOTURNO, 1965, p. 31).

Jéssica procurou o Major Kirby, que estava organizando uma caravana para o Oeste. Quando a viu, afirmou que ela não poderia viajar por ser solteira e bonita. Ela decidiu se vestir de homem para seguir viagem, enganando o Major. À espera de seguir ao seu destino, aceitou o desafio de jogar dados; mesmo sem saber, ganhou as partidas e, como prêmio, um escravo, King Revere, e uma carroça que também seguiriam para o Oeste.

Durante a viagem, passou por diversas situações inusitadas. Repetidamente, pensava no sacrifício que fazia por amor a Gregory. Ao chegar ao Oeste, percebeu que Gregory não era mais o rapaz trabalhador que havia ido ao Oeste ganhar a vida nas minas e sim, havia se tornado o pistoleiro mais perigoso de toda a região: "É doloroso para Jéssica descobrir que o homem de seus sonhos é, na realidade, um assaltante, cujos capangas roubam mulheres" (NOTURNO, 1965, p. 60). King, apaixonado por Jéssica, salvou-a das garras de Gregory, o anti-herói. A heroína exaltou: "King, meu amor, meu herói!" (NOTURNO, 1965, p. 63).

Os fatos narrados nessa fotonovela retrataram a busca pela realização amorosa, o enfrentamento dos desafios e dos riscos para encontrar a felicidade ao lado da pessoa amada. A fidelidade da heroína era uma constante em todos os momentos, até nos pensamentos e nos sonhos: "Infame, sem-vergonha! Como ousa introduzir-se nos sonhos de uma môça honesta? Teve coragem de me beijar?" (NOTURNO, 1965, p. 53). Agindo assim, Jéssica acreditava que a fidelidade e os sacrifícios valiam apena para se conquistar a felicidade ao lado de um grande amor, idealizado, não apenas por ela, mas pelas leitoras nela representadas.

Figura 14 – Edição nº 76 da Revista Noturno, em 1965.

A revista “Jacques Douglas”, edição do ano de 1968, apresentava uma peculiaridade. Nela, não havia outras seções, como em outras revistas analisadas. Toda ela era composta por uma única fotonovela e alguns poucos anúncios sobre venda de livros policiais e indicações de cursos a distância, ocupando apenas duas páginas de um total de sessenta e seis.

Conforme depoimentos de algumas entrevistadas, “Jacques Douglas” era uma ótima revista, por tratar de temáticas de suspense, de descobertas de crimes, enfim, abordava questões policiais, diferentemente das demais, que abordavam muito o romance, a descoberta do amor.

Logo na capa, a indicação “para adultos”; na ilustração, uma mulher e um homem misteriosos e, mais abaixo, os principais atores e o nome da fotonovela “O alucinante mistério de Marly Holt”.

Nas primeiras páginas, uma exposição dos elementos necessários à compreensão dos fatos que iriam ocorrer nas próximas páginas, até o desvendamento de um grande mistério – Jacques Douglas amanheceu ao lado de uma mulher morta no hotel em que estava hospedado, Pensylvânia, em Autuérpia, Bélgica. Designado para mais uma missão, ficou impossibilitado, por ter sido preso, posto que era considerado o único suspeito do crime.

No interrogatório, negava a acusação e, constantemente, pensava em quem poderia ter feito alguma armadilha para ele. Em vários momentos da trama, conseguiu fugir da cadeia e das armadilhas que lhe fizeram; solicitou ajuda a Sr. Gunther Wallis, ao mesmo tempo em que desconfiava ser ele o traidor.

No intuito de cumprir sua missão, enfrentou todos os perigos possíveis, pondo a liberdade e, até mesmo, a vida, em risco, em prol do cumprimento de seu dever. As representações das ações do herói demonstraram um homem idealizado e portador de inúmeras qualidades; almejado, provavelmente, pelas leitoras.

A integridade e a coerência presentes na rotina do herói revelaram o quanto a temática do parceiro ideal conduzia as leitoras ao desejo de também estarem com uma pessoa com as qualidades como as expressas nas fotonovelas, em que a felicidade seria fator determinante àqueles que praticassem boas ações, que valorizassem o sentimento do amor com supremacia.

Jacques Douglas, na tentativa de descobrir as razões pelas quais foi envolvido, de maneira misteriosa, em um crime, buscou encontrar a verdade.

Certo dia, encontrou uma moça muito semelhante à Marly Holt, a falecida; apesar de segui-la, não conseguiu alcançá-la. Encontrou-se com Johnny, jornalista dos EUA, que tinha um caso com Claudine, esposa de Wallis; entretanto, ela lhe dizia ser sobrinha dele. Jacques Douglas resolveu telefonar para a polícia para falar com o inspetor que o prendeu, Dupont;

por conseguinte, foi informado de que não havia nenhum inspetor com esse nome, e que também a polícia não tinha conhecimento acerca do episódio do assassinato de Marly Holt.

Estarrecido, ficou sem compreender os fatos; mesmo assim, resolveu prosseguir em sua missão. Encontrou, novamente, uma moça muito semelhante à assassinada. Ele a fez revelar a farsa. Sem sucesso, a moça lhe garantiu se chamar Ângela. Sentindo-se envolvida pelo herói, mas impossibilitada de viver o amor, devido a sua profissão, a moça misteriosa pensava nele, mas afirmava: "Quem faz meu trabalho não pode dar-se ao luxo de amar alguém. O amor faz parte das coisas mais proibidas e mais perigosas..." (JACQUES DOUGLAS, 1968, p. 56).

Essa passagem evidenciou que o sentimento do amor não poderia ser concretizado, quando houvesse razões que o impossibilitassem, como foi o caso de Ângela. Ela, apesar de se sentir envolvida pelo herói, não podia amá-lo.

Situações semelhantes a da personagem eram cotidianas entre as jovens normalistas. Muitas delas ficaram impossibilitadas de prosseguirem em relacionamentos, em virtude de proibições diversas. Assim, a representação de mulher apaixonada, simbolizada por Ângela, nessa trama, revelou o quanto a mulher necessitava ser comedida em seus atos, para não prejudicar a sua imagem perante à sociedade.

O dirigente da missão resolveu ir a Autuérpia, a fim de livrar o herói do perigo. Ele conseguiu cumprir sua missão. Desvendou todo o mistério. Claudine era a traidora e Marly Holt, Ângela; ambas faziam parte do Serviço Secreto da Bélgica.

Ao retornar aos Estados Unidos, Ângela decidiu ir com ele, desistindo de sua profissão para viver seu grande amor, demonstrando uma situação controversa: a mulher deveria ser comedida; por conseguinte, caso o sentimento do amor fosse verídico, a mesma deveria batalhar para o alcance de sua felicidade. Esta somente se concretizaria, caso o par amoroso terminasse junto. Tal situação poderia ser apropriada pelas leitoras; ou seja, por mais que houvesse empecilhos, as mesmas deveriam buscar todas as possibilidades possíveis para ficarem com a pessoa amada.

Ainda nessa fotonovela policial, encontramos a redenção do amor entre a heroína e o herói, que conseguiram vencer os obstáculos e alcançaram a felicidade. Nessa fotonovela, Ângela, ao final da história, salvou o seu amado do perigo, conseguindo, de maneira segura, fazê-lo retornar aos Estados Unidos, alcançando um equilíbrio na narrativa.

Em "O alucinante mistério de Marly Holt", percebemos representações de homens e mulheres, vilões e mocinhos, em que apenas os que se renderam ao amor, foram felizes.

Figura 15 – Edição nº 23 da Revista Jacques Douglas, em 1968.

A edição de “Capricho” data de 1971. Na capa, uma jovem sorridente e vestida em uma blusa branca, com os destaques para a edição.

Com essa revista, conforme Habert (1974), iniciava-se um novo período no mercado editorial brasileiro, posto que se inaugurava uma imprensa moderna feminina, por ter sido lançada como revista ideal para a mulher. Nela, havia seções sobre uma diversidade de temas de interesse feminino, os quais, conseqüentemente, atrairiam leitoras.

No número específico para estudo, no sumário, foram encontradas as seguintes indicações: “Teatro da vida”; “Moda”; “Em nome da lei”; “Cantinho da amizade”; “Horóscopo do amor”; “Taquigrafia”; “Consultório médico”; “Cá entre nós”, com uma diversidade de receitas; “Stela Maria responde”; “Supermercado”; “Trágico dilema” com a publicação do capítulo XIII do referido romance de Janete Clair, além do resumo dos capítulos anteriores e o anúncio: “Leia no próximo Capricho penúltimo capítulo de Trágico Dilema”; “Curso de madureza” e duas fotonovelas: “Uma flor no inferno” e “Remorso”, além de uma série de propagandas de incentivo à beleza e ao consumo de produtos diversos, entre eles, eletroeletrônicos que facilitariam a vida doméstica.

“Teatro da vida” trazia, por exemplo, uma história com o título “A prova de amor”, organizada em três atos, cuja trama se baseava na solicitação de um rapaz rico de “uma prova de amor” às garotas de bairros periféricos do Rio de Janeiro; no entanto, uma delas, Lindalva, comentou com seu pai sobre o pedido do namorado, Hélio. Enfurecido, vingou-se do rapaz, dando-lhe “um tiro no trazeiro”, o que o fez nunca mais retornar à Olaria, bairro onde a moça morava.

Esse fato, ainda que tratado no plano do imaginário, revelou a preocupação em preservar a virgindade das adolescentes até o casamento. Histórias como essas possibilitavam às leitoras pensar nas conseqüências que determinadas atitudes poderiam repercutir positiva, ou negativamente em suas vidas.

Também a felicidade das moças estava relacionada à prudência em não esconder dos pais os fatos que se sucediam em suas vidas, talvez fosse esse um estímulo para o estabelecimento de diálogos entre pais e filhas sobre assuntos considerados tabus no período em estudo.

“Em nome da lei” trazia respostas de advogados acerca de dúvidas das leitoras sobre uma variedade de questões. Uma delas perguntava sobre o direito de um filho de mãe solteira em ter o nome do pai, casado, pois ele afirmava não poder registrar a criança. Obteve como resposta: “É verdade, sim. O artigo 358 do Código Civil diz que, enquanto fôr casado, o pai

de seu filho não poderá reconhecer a criança. Havendo o desquite, porém, o artigo 1º da Lei 883 do mesmo código permite êsse reconhecimento" (CAPRICHO, 1971, p. 09).

Como se pode analisar, a diversidade de seções na revista atraía, conseqüentemente, um público significativo de leitoras, predominantemente, jovens. Entre as entrevistadas, muitas afirmaram gostar de ler "Capricho", justamente pelo fato de ser uma revista direcionada à juventude. E, como era a principal publicação da editora Abril, em se tratando de revistas femininas, buscava-se perfeição em todos os aspectos; inclusive, as melhores histórias de fotonovelas dessa editora estavam inseridas na referida revista.

"Uma flor no inferno", a primeira fotonovela na edição em estudo, trazia uma narrativa que se passava no período nazista, em que um tenente alemão havia sido designado a uma missão de exterminar um alojamento de judeus. Próximo ao local, encontrou-se com uma moça judia, Sara, e ela percebeu que, apesar de ele ser alemão, não era mau caráter como os demais: "Eu sinto que o senhor é bom! Não é como os outros alemães que conheci" (CAPRICHO, 1971, p. 43).

Essa situação demonstrou que, o tenente, mesmo não concordando com o regime ao qual estava inserido, precisava cumprir ordens, ainda que as mesmas não estivessem de acordo com sua conduta, demonstrando que o herói, mesmo agindo cruelmente, precisava ser perdoado, posto que sua conduta não estava relacionada à sua personalidade, permitindo às leitoras inferirem que precisavam conhecer o comportamento dos homens com quem elas iriam relacionar-se.

No entanto, Rudolf Strassman tinha uma missão a cumprir. Sara foi encaminhada à casa procurada, que pertencia aos familiares dela. Como não atenderam ao acordo firmado – de se renderem entre cinco minutos, o sargento ordenou soltar granadas, matando a todos, exceto Sara que sobreviveu e foi encaminhada por Rudolf ao hospital; no entanto, ela perdeu a visão.

Rudolf se arriscou para salvar a amada, ainda que tivesse consciência de que poderia ser prejudicado. Assim aconteceu. Foi julgado, teve sua patente rebaixada e fora encaminhado para o Campo de Auschwitz para receber as presas. Certo dia, recebeu como nova prisioneira sua amada. Ele decidiu fugir com ela, sem lhe dizer quem era. Retornaram ao alojamento onde vivia a família de Sara. Ela foi pega pelos nazistas, mas não indicou quem estava lá com ela. O tenente-coronel revelou: "O mesmo que mandou destruir esta casa e massacrar todos os que estavam dentro..." (CAPRICHO, 1971, p. 73).

Com o fim da guerra, Rudolf tornou-se o professor Robert Weiss, habilidoso cirurgião. Para sua surpresa, foi procurado por Sara, na esperança de voltar a enxergar e assim entregar à

polícia o tenente que fez a atrocidade com sua família. Mesmo sabendo do risco em ser preso, ele fez de tudo para que sua amada voltasse a enxergar. A cirurgia foi um sucesso; ela o reconheceu, mas não o entregou à Polícia. Perdoaram-se e se renderam ao verdadeiro amor: "Quer dizer apenas que te amo e quero esquecer o passado..." (CAPRICHO, 1971, p. 82).

Mais uma vez, percebemos, como temática central da fotonovela, a redenção pelo amor, além do perdão e da ausência de mágoas estabelecidos pelo par amoroso.

Em "Remorso", um jovem médico, Daniel Martins, em sua rotina, antes de ir ao Hospital de Ortopedia, onde trabalhava, comprava diariamente jornais na banca com Marisa. Certo dia, ao chegar ao trabalho, o pai de sua noiva, também médico ortopedista, conversou com ele acerca do posicionamento de sua filha, que, formada em Engenharia Civil, insistia em trabalhar e falou ao futuro genro: "Se uma mulher procura, com tanta insistência, vencer numa carreira, é porque... não encontrou outra coisa melhor" (CAPRICHO, 1971, p. 86).

A percepção da sociedade em relação à mulher que busca sua independência via profissão está representada nessa passagem, pois, pensava-se, que apenas as mulheres infelizes, insatisfeitas e desiludidas, buscariam se ascender profissionalmente. Daniel, a pedido do pai de Paula, foi conversar com ela e esta lhe afirmou que não se resumiria a uma dona de casa, ainda que fosse casada. No entanto, talvez pelo fato de o interesse de Daniel por Marisa aumentar a cada dia, ele não se importou com o pensamento da noiva.

Marisa, por sua vez, era indiferente a ele. Daniel pensava que ela fosse comprometida; entretanto, a ausência de interesse dela em namorar alguém advinha de uma deficiência física sofrida por um atropelamento há dez anos. Daniel percebeu que ele fora o causador do acidente e buscou rever seu erro, convencendo-a a se operar novamente. Nesse caso, a felicidade do herói estaria associada à reversão de um erro ocasionado no passado: "Meu amor, hoje acabou o tempo dos remorsos e dos perdões. Agora começa o tempo da felicidade" (CAPRICHO, 1971, p. 113).

Ele já havia rompido com Paula e, antes do procedimento cirúrgico, declarou à Marisa seu amor por ela e de sua culpa no acidente. A cirurgia teve êxito; no entanto, não quis revelar a Daniel, pois pensava que ainda estava noivo de Paula. Esta a procurou, revelando não estar mais com ele e que também já tinha um novo amor. Daniel foi à procura de Marisa; nesse momento, teve a doce surpresa de que sua amada já estava recuperada.

O desfecho desta fotonovela é de uma paixão correspondida, cujo herói sentiu-se feliz apenas no momento em que pode rever o erro cometido no passado: "Para Marisa e Daniel é o tempo de amar. Um período que vai durar a vida inteira e que começa com um beijo" (CAPRICHO, 1971, p. 113). Assim, renderam-se ao amor e à felicidade.

Figura 16 – Edição nº 281 da Revista Capricho, em 1971.

“O drama de um casamento” foi a fotonovela publicada na edição mensal, nº 33, da Revista “Grande Hotel”, no ano de 1973. Por ser a publicação principal da Editora Vecchi, as melhores histórias estavam reservadas a essa revista, composta apenas por uma fotonovela.

Com um excesso de sentimentalismo, “O drama de um casamento” foi extraído de “O Tirano”, de Vitor Hugo. A trama se passou em Gênova, no século XVI, retratando a história de amor do Príncipe Rodolfo Grimaldi e Laura Fieschi. Esta percebeu a aflição daquele, posto que guardava um segredo.

Destinado à missão de executar o “tirano”, Rodolfo teve sua vida ameaçada, uma vez que a conspiração organizada contra ele, não deu certo. Dessa maneira, Rodrigo, seu empregado, decidiu trocar de vestes com o patrão, a fim de que ele conseguisse fugir. Assim o fez; por conseguinte, antes da fuga, foi despedir-se de sua amada. Ambos fizeram juras de amor eterno: “Jura que amará somente a mim até a morte, e que me esperará, aconteça o que acontecer” (GRANDE HOTEL, 1973, p. 08).

Rodolfo seguiu viagem; Rodrigo foi morto, por ter sido confundido com o patrão. Diante desse fato, espalhou-se a notícia de que Rodolfo havia sido morto. Laura ficou desesperada com a notícia; além disso, também foi informada pelo pai, o Conde Fieschi, que ele, provavelmente, seria a próxima vítima.

Enquanto isso, Rodolfo prosseguiu na fuga. Ferido, a algumas milhas de Gênova, foi acolhido por Carmen, pertencente a uma Companhia de artistas cômicos ambulantes. Ela se apaixonou pelo herói. Este, no entanto, explicou-lhe a impossibilidade de correspondê-la, visto que havia prometido seu coração à outra mulher: “Mesmo lhe parecendo cruel... serei sincero até o fim. Meu coração já é de outra mulher... Eu a amo e ela me ama e me espera” (GRANDE HOTEL, 1973, p. 22).

A atitude do herói demonstrou a representação da importância da honestidade e fidelidade, atitudes necessárias a um relacionamento; denotando, dessa maneira, que as leitoras de “Grande Hotel” deveriam se apropriar do referido pensamento, como também deveriam se apaixonar apenas por homens que expressassem tal integridade em suas condutas.

Em Gênova, no entanto, Laura, não encontrando mais sentido em sua vida, desde a morte de seu amado, para salvar a vida do pai, articulou um plano: aceitar o convite de casamento com o embaixador veneziano, Ângelo Malpiero, para que pudessem deixar o local sem suspeitas e sob a proteção do embaixador.

Após passar por momentos difíceis, Rodolfo solicitou ajuda a Ângelo Malpiero, o idealizador da Conspiração, que negou conhecê-lo. Sendo assim, recorreu à Carmen, chegando a Veneza, acolhido pela Companhia de artistas, a que Carmen pertencia.

Nas ruas de Veneza, Laura e Rodolfo se reencontraram. Ele a insultou, por não ter cumprido o juramento que fizeram. Ela lhe explicou as razões e foi perdoada por seu herói: "Aqui... em meus braços, meu pobre amor!... Quanto deve ter sofrido! Como ainda poderei levantar os olhos para você, eu que a apunhalei com meus ciúmes injustos?" (GRANDE HOTEL, 1973, p. 40). Reconciliados, elaboraram um plano para deixarem a cidade e serem felizes em outro lugar; no entanto, o mesmo foi descoberto pelo noivo de Laura. Carmen soube e, mesmo amando Rodolfo, interveio para salvá-los, fingindo ser a namorada de Rodolfo. Enquanto isso, Laura retornou aflita ao Palácio para não deixar suspeitas.

Ao chegar ao local, o embaixador encontrou Rodolfo e Carmen. Surpreso, convidou-os para participar de uma festa em seu Palácio. Entretanto, Ângelo já conhecia o plano de Rodolfo e Laura e sabia que estava sendo enganado. Obteve auxílio de Rodrigo, pertencente à Companhia e apaixonado por Carmen, que prometeu colaborar com o assassinato do príncipe.

Ao chegarem à festa, encontram-se com Laura e Ângelo. Este elaborou uma armadilha para matar a heroína; mais uma vez, Carmen descobriu o plano diabólico do embaixador e conseguiu substituir a taça com veneno por uma taça com sonífero, a fim de que os articuladores da armadilha, Ângelo e Rodrigo, acreditassem que tiveram êxito.

Posteriormente à "morte" de Laura, o herói foi preso. Carmen prometeu a Rodrigo ficar com ele, caso libertasse o amor de sua vida. Assim o fez. Desanimado, pensou que sua heroína estava morta e acreditou que Carmen havia sido cúmplice da tragédia. Discutiram, enquanto Laura apareceu: "Rodolfo se volta e a seus olhos atônitos aparece uma figura que avança aos poucos, tomando cada vez mais os traços de Laura" (GRANDE HOTEL, 1973, p. 22). Laura explicou-lhe como recebeu auxílio de Carmen para salvar sua vida.

Eles conseguiram sair de Veneza e convidaram Carmen para ir com eles, a qual recusou o convite e encontrou-se com Rodrigo; afastando-o à beira do cais, afogou-se, levando-o também para o fundo do mar.

A fidelidade, nessa fotonovela, esteve presente em diferentes situações.

No momento em que o empregado de Rodolfo ofereceu sua vida para salvar a do patrão; quando Laura decidiu casar-se com Ângelo, a fim de libertar o pai da morte; nas oportunidades em que Carmen absteve-se de sua felicidade em prol de Rodolfo.

Situações, como as descritas, demonstraram representações de pessoas, as quais valorizavam a lealdade como atributo necessário ao bem viver, ainda que os posicionamentos tomados por cada um dos personagens nem sempre proporcionassem momentos de alegria aos agentes das ações; ao contrário, para salvar o outro, muitas vezes, sofreram e anularam-se, a fim de que a felicidade dos entes amados fosse alcançada.

Figura 17 – Edição nº 33 da Revista Grande Hotel, em 1973.

Analisando-se as edições das revistas “Noturno”, “Jacques Douglas” , “Capricho” e “Grande Hotel”, é possível perceber que muitas eram as opções de práticas de leitura nessas revistas, em especial, a “Capricho”, cujas regras e valores eram postos, implicitamente, nas narrativas, proporcionando representações diversas acerca de uma educação, aspectos culturais, sociais, comportamentais, possibilitando às mulheres ter acesso a novas fontes informativas, visto que, essas histórias voltavam-se para:

> [...] um tipo ideal de comportamento a ser alcançado. Continuavam, também, cultivando estórias de aristocratas e plebeus – herança do antigo romance de folhetim e o apelo encantatório do “vir a ser”. O tom geral das estórias era de uma moral conservadora: mulher abnegada, fiel, voltada ao lar e considerando o amor como sentimento sagrado. O homem continuava a preencher o estereótipo clássico: bonito, rico, mais velho, às vezes distante. Mas ao final seria terno, dedicado, doce e amaria a heroína até que a morte os separasse (CUNHA, 1999, p. 38).

As histórias demonstravam cenas de romances em que havia sempre um impedimento para o enlace do casal apaixonado; entretanto, após desencontros e sofrimentos, o mistério dos fatos encerravam-se com o seu desvendamento e a felicidade do casal apaixonado.

Os conteúdos das fotonovelas se dividiam em sentimentais e eróticos; por conseguinte, nas fotonovelas analisadas, o teor predominante foi o sentimental, o que possibilitava a realização da leitura no meio familiar, apesar de que, conforme depoimentos de algumas normalistas, as fotonovelas não eram bem quistas pelas famílias, independentemente, do que se tratasse.

Podemos compreender tal posicionamento das famílias, no momento em que percebemos que as fotonovelas instigavam o imaginário, introduziam a mulher em um mundo de consumo e transmitiam padrões urbanos: “[...] a fotonovela, através de tratamento romanesco, fornece um conjunto de formas de vida urbana. Trata de problemas de trabalho e tem construído a imagem da mulher moderna, que trabalha fora do lar e mora em cidade grande” (HABERT, 1974, p. 31).

Essa representação de mulher foi notória em algumas fotonovelas analisadas nas figuras de Jéssica, professora, em “A garota do Oeste”; Ângela, investigadora, em “O alucinante mistério de Marly Holt” e Paula, engenheira civil, de “Remorso”.

Os conteúdos, também, estavam organizados, de acordo com Habert (1974), em romanesco e sentimental – inspirados nos ídolos da televisão e do cinema e retratavam o cotidiano, sem mostrar os problemas sociais, trabalhistas, econômicos, entre outros. Essa temática era predominante nas fotonovelas – e em soluções mágicas, as quais surgiam para

manipular e encontrar soluções inusitadas para as problemáticas, objetivando encontrar respostas mágicas de conhecer e explicar o mundo através de uma mistura do fantástico com o cotidiano.

Podemos afirmar que a fotonovela é uma forma de representação coerente do cotidiano, visto que captava a realidade, a fim de criar ficção, apresentando os fatos a partir de uma narrativa lógica e direta. Também a associação dos elementos textual e visual permitia às leitoras uma recepção mais subjetiva, favorecendo uma grande possibilidade de significações.

As representações das heroínas das fotonovelas analisadas demonstraram mulheres frágeis, singelas, dedicadas e, ao mesmo tempo, decididas a enfrentar quaisquer obstáculos para conquistar a felicidade plena através do amor, posto como sentimento puro e sublime, além de ser retratado como temática central nas fotonovelas.

Percebemos ainda que, apesar de algumas das heroínas terem suas profissões, desistiram, decididamente, do trabalho para viverem o grande amor, demonstrando que a ascensão social da mulher não ocorria via profissão; mas sim, pelo casamento.

1.2 – Às escondidas, romances clandestinos

Sobre as leituras de Adelaide Carraro e Cassandra Rios, as narrativas tratavam de temas, cujos personagens se rendiam aos desejos e à satisfação dos prazeres carnais. Os textos analisados foram "Borboleta Branca" (RIOS, 1968), "A amante do Deputado" (CARRARO, 1976); "Mulher livre" (CARRARO, 1977), "A adúltera" (CARRARO, 1978) e "O Estudante" (CARRARO, 2000).

Através desses textos, as normalistas tinham noções sobre conhecimentos diversos, em especial, temáticas que não eram tratadas no meio familiar e acadêmico, sendo comentadas, na maioria dos casos, apenas entre as estudantes, por serem consideradas transgressoras à moral e à boa conduta, tais como o culto exacerbado à vaidade, o adultério, a apropriação de valores urbanos, a liberdade, a busca por prazeres mundanos, a depreciação de valores consolidados por famílias conservadoras, como o respeito às ordens provenientes do pai, ou marido, e o lesbianismo.

"Borboleta Branca" (RIOS, 1968), retratou a história de uma professora de idiomas, Paula, trinta anos, residente nos Estados Unidos que, após ter ficado viúva de Charles, retornou ao Brasil e foi morar com o cunhado, Filipe, e a sobrinha, Fernanda, de dezessete anos. Pairava-se um mistério acerca do desaparecimento da irmã, Ariette, mulher "adúltera, enganosa, volúvel, aventureira" (RIOS, 1968, p. 117).

No decorrer da trama, Paula percebeu que o cunhado e a sobrinha não mantinham um bom relacionamento e ela tentava, de alguma maneira, ajudá-los; em especial, no que se referia a cuidados com a sobrinha, ensinando-lhes bons hábitos, pois fora criada sem parâmetros maternos e, por isso, tornou-se uma jovem rebelde e sem limites, trajava-se com "decotes ousados, pintura exagerada, andar afetado, metida a mulher fatal" (RIOS, 1968, p. 10).

Paula acusava constantemente o cunhado, uma vez que criara a filha entre mulheres "sofisticadas, artificiosas, abusando de títulos pertencentes a qualquer parente longínquo da família, para se apresentarem como grandes nomes capazes de fazer par ao nome cobiçado" (RIOS, 1968, 10). Entretanto, considerava a filha "a maldade personificada. Tem veneno no sangue" (RIOS, 1968, p.12).

Filipe sempre realizava reuniões em sua casa. Esses encontros eram marcados de luxúria, uso de tóxicos e bebidas.

> Os braços dêle rodearam a môça. Beijou-a e suas mãos irrequietas e habilidosas começaram por descer o zipper do vestido e consecutivamente a tirar peça por peça, deixando-a completamente nua. Apenas a respiração dos espectadores ouvia-se, agora que a música terminara e os suspiros luxuriosos da mulher que Filipe beijava, arrastando-a depois pela escada que o levaria à alcova onde outrora êle amara sua espôsa (RIOS, 1968, p. 17 e 18).

Nessa passagem, por exemplo, a descrição da cena do ato sexual demonstra o porquê de as normalistas realizarem tais leituras às escondidas, por aguçar nas mesmas o despertar por desejos reprimidos no convívio social, além de levá-las à descoberta de prazeres, ainda que no plano imaginário, posto que as descrições das cenas eram muito minuciosas, permitindo a "visualização" dos fatos transcorridos.

No enredo, percebemos a perplexidade de Paula ao saber que Fernanda presenciava muitas dessas reuniões. Tentava, de várias maneiras, aproximar-se da sobrinha, buscando compreendê-la e não castigá-la pelas maldades que fazia também à tia; concluiu que a falta de carinho e de uma mãe presente em seu processo de desenvolvimento foram as razões pelas quais tornou-se rebelde.

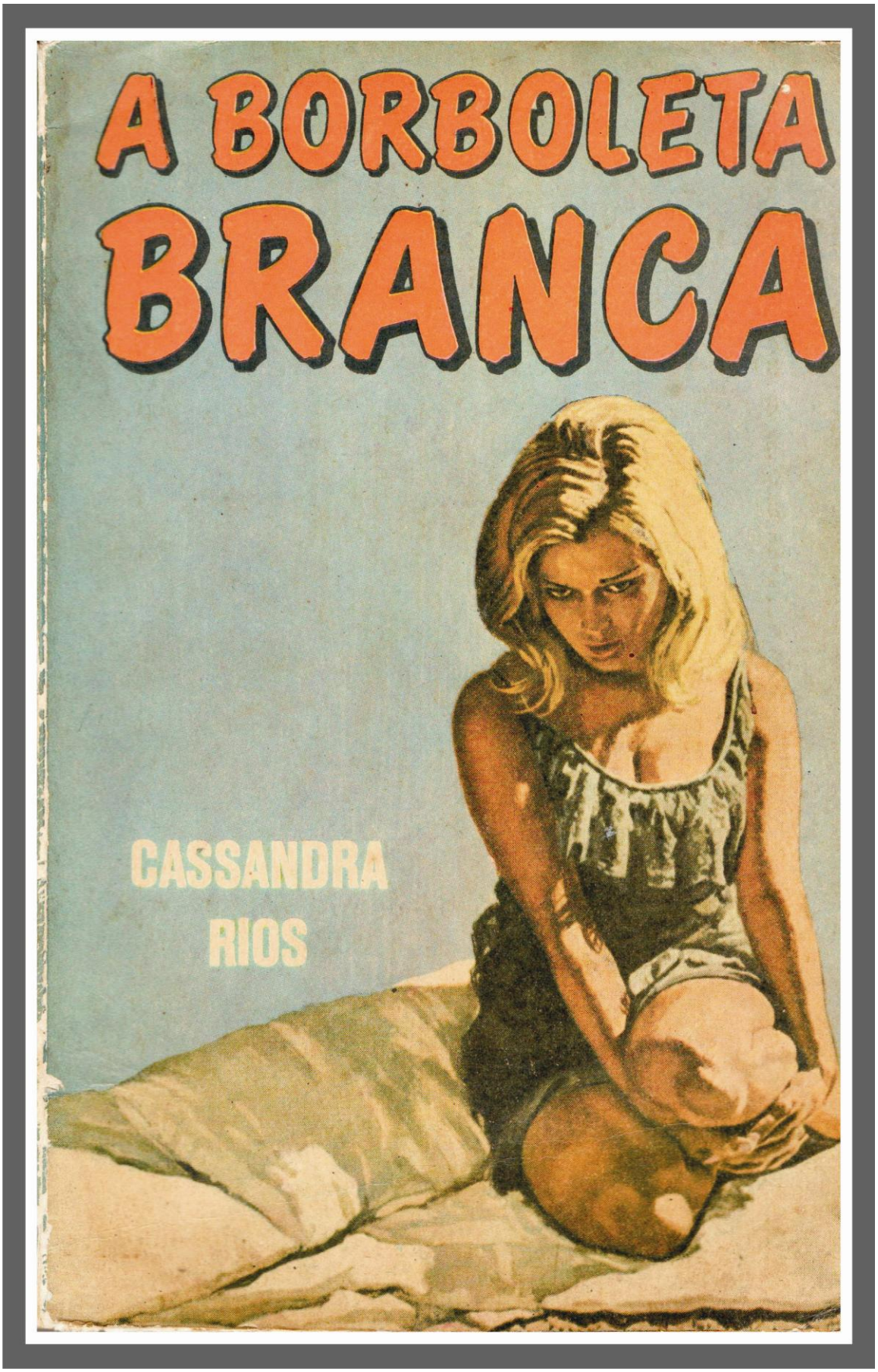


Figura 18 – Capa do livro "A Borboleta Branca", da autoria de Cassandra Rios, em 1968.

Filipe e Fernanda conseguiram confundir Paula em várias situações. Pai e filha mantiveram relações sexuais em algumas cenas; então, Paula descobriu que a garota era fruto de uma traição de sua mãe com o empregado de Filipe. Dentro da casa, Paula sofreu assédios tanto de Fernanda quanto de Filipe, rendendo-se a ambos.

As cenas de lesbianismo foram uma constante. Paula, que antes tentava conquistar Fernanda maternalmente, não resistiu aos anseios da garota e rendeu-se às suas insinuações, ainda que não compreendesse o porquê de sentir prazer com a sobrinha, experiência nunca vivenciada em outrora: "E antes mesmo de poder imaginar o que ela ia fazer, sentiu os braços rodearem-lhe o pescoço enquanto contra a sua bôca sentiu esmagarem-se os lábios polpudos e macios de Fernanda" (RIOS, 1968, p. 78). Cenas como essas eram consideradas transgressoras à moral e aos bons costumes, em especial, pelo preconceito explícito da sociedade quanto à homo-afetividade.

Como havia constante recorrência a tal relação, talvez fosse esse um estímulo às jovens buscarem prazer em descobertas inimagináveis sem o acesso às leituras clandestinas, visto que essa temática não fora abordada apenas nesse livro; outros também citados pelas entrevistadas, como "Mulher livre" (CARRARO, 1977), também fizeram alusão ao lesbianismo: "A mulher se esfregava segurando os dois braços de Verônica de encontro ao chão e sua boca não largava os lábios de Verônica quase a sufocando" (CARRARO, 1977, p. 182).

A protagonista Verônica, mulher bem-sucedida e desquitada, promovia muitas festas em uma de suas mansões, a de Cabo Frio. Tais festas eram regadas de orgias, música ao vivo com bandas estrangeiras e bebidas diversas.

Verônica, que casara aos dezessete anos de idade, era uma mulher bonita, sensual e rica. Como participava de desfiles e sempre aparecia em capas de revistas, o pai a aconselhou casar-se, a fim de preservar a reputação e o nome da família. Assim o fez.

Após o casamento com Raul, teve três filhos, afastando-se dos desfiles e das fotografias e vivendo para o lar e para a família, pois o seu marido não a permitia trabalhar. Para ele, "a mulher não nasceu para trabalhar. [...] os deveres da esposa são os que estão dentro do lar". Verônica refutava tal percepção e afirmou à amiga: "Para meu marido ainda estamos na Idade Média ou somos mulheres do Oriente Médio ou sei mais lá em que país as mulheres são propriedades do marido assim que assinam o papel de casamento" (CARRARO, 1977, p. 143).

Percebemos, nessa passagem, choque de valores. Enquanto o marido ainda mantinha o pensamento voltado para uma sociedade conservadora e patriarcal, a esposa já demonstrava

estar inserida em um meio, cujas mulheres deveriam ter liberdade de escolha e independência em suas tomadas de decisão; por fazer parte de uma sociedade nas quais as mulheres já haviam alcançado muitas conquistas, em especial, com os movimentos feministas, tal pensamento era inadmissível.

Por conseguinte, obediente ao marido, priorizava a preservação de sua família. Escondia sempre suas tristezas dos filhos e do meio social em que freqüentava. Essa atitude demonstrou, em Verônica, passividade quanto a sua opinião, pois, ainda que pensasse diferentemente do marido, nada fazia para alterar sua condição.

No entanto, ao visitar uma amiga, Dora, esta lhe revelou trair o cônjuge; momento em que se sentiu, verdadeiramente, mulher: "Verô, como foi maravilhoso, juro que a primeira vez em que traí meu marido foi o dia em que me senti realmente mulher" (CARRARO, 1977, p. 138).

Essa afirmação da amiga despertou curiosidades e desejos em Verônica, começando então a pensar o que seria, de fato, felicidade: Viver para a família, ou sentir prazeres nunca vividos? Então, conheceu um amigo de Dora, Alex, e este a assediou. Ao afirmar ser casada, ele retrucou e lhe pediu para entregar apenas o corpo, não a alma: "Não pense que isso será uma traição ao papel que você assinou no cartório ou puramente ao juramento que você fez ajoelhada ao altar. Isso será só um alívio para a carne. Entregue-me só a carne, Verônica. Só a carne" (CARRARO, 1977, p. 151). E assim o fez.

Momentos depois, pediu o desquite ao marido e percebeu, no decorrer do tempo, o quanto uma mulher desquitada era marginalizada perante a sociedade, além de que poderia ter apenas a guarda dos filhos, caso se casasse novamente.

Buscou não se abater, vivenciou inúmeras aventuras e foi apelidada várias vezes de "rameira". Após ter gozado bastante a vida, experimentado relações com homens e mulheres, Verônica começou a pensar nos reais valores da vida e concluiu que "O que valia mesmo era um lar com marido e filhos" (CARRARO, 1977, p. 193), demonstrando concordar com um pensamento incutido socialmente acerca da felicidade, a qual deve estar imbuída na preservação da família, fazendo-a perceber que as aventuras vivenciadas não lhe trariam felicidade e não a permitiria ser respeitada socialmente, por mais que sua condição financeira fosse consolidada.

Também Carolina, protagonista de "A amante do Deputado" (CARRARO, 1976), era uma moça que preservava o pensamento acerca da constituição de laços familiares. Casada aos vinte e dois anos com Ralf, cidadão trabalhador e honesto, cujo trabalho lhe exigia viajar constantemente, passava seus dias dentro de uma casa em uma vila na cidade de São Paulo e

não gostava da convivência com as vizinhas, por serem fofoqueiras, enxergarem maledicências em quaisquer atitudes das pessoas: "Ora, Carolina, você é um anjo: vê as coisas, mas não vê o mal dessas coisas" (CARRARO, 1976, p. 11)

Certa vez questionada de o porquê ter se casado tão tarde, ela afirmou que era devido ao fato de trabalhar, pois gostava de ser independente. Era professora. No entanto, precisava "seguir a tradição que a sociedade propõe à mulher: o casamento" (CARRARO, 1976, p. 13).

Percebemos que, por mais que a mulher trabalhasse, precisava cumprir seus deveres perante às exigências sociais: casar-se e constituir família. Essa representação de mulher, incutida socialmente, poderia possibilitar às normalistas apropriarem-se de padrões impostos ao sexo feminino, que deveriam obedecê-los para serem aceitas como membros de uma sociedade; caso contrário, seriam punidas.

Com seis anos de casada, tinha uma filha, Kátia, com cinco anos. Pensava em como era a vida de solteira e a de casada. Enquanto solteira, acreditava que a felicidade estava no casamento; no entanto, ao casar, encontrava apenas uma liberdade tolhida, monotonia, tédio, angústia. Vivia triste, não tinha ânimo de cuidar da filha e da casa. Então, a vizinha Cora a advertiu: "Essa solidão, essa tristeza, essa inatividade, enfim, tudo o que a perturba é porque você, ou melhor, a sua alma não nasceu para viver debaixo do domínio e tutela de alguém. Saia da influência de seu marido! Viva a sua vida!" (CARRARO, 1976, p. 32).

Carolina se estressava com a vida de casada e com as obrigações impostas para os cuidados com o lar, o marido e a filha. Sentia-se doente, depressiva; então, em uma das viagens do marido, Cora a convidou para ir à Assembléia Legislativa, a fim de que ela se encontrasse com o Deputado Estadual, João Dias da Silva, que, ao vê-la pela primeira vez, revelou apaixonar-se por ela. Cora lhe emprestou roupas e calçados.

Conheceu o Deputado. Este a procurou em sua casa. Ela, no dia seguinte, retornou à Assembléia para vê-lo. Carolina que, "apesar de ela saber tudo a respeito de relações sexuais, aprendidas nos livros, ignorava as sensações do sexo, pois nunca havia ficado nos braços ou sido beijada por nenhum homem" (CARRARO, 1976, p. 35) até casar-se com seu marido.

Notamos que também as personagens das leituras clandestinas realizadas pelas normalistas esclareciam suas dúvidas acerca de assuntos, considerados furtivos e que eram tabus, a partir das informações veiculadas em livros lidos por elas. Talvez fosse esse um estímulo para as normalistas prosseguirem pela busca de conhecimentos a partir desse veículo de comunicação, permitindo-nos inferir que "[...] a literatura preserva ou defende dimensões da vida, principalmente, feminina, reprimidas pelos poderes econômicos ou sociais" (CUNHA, 1999, p. 26 e 27).

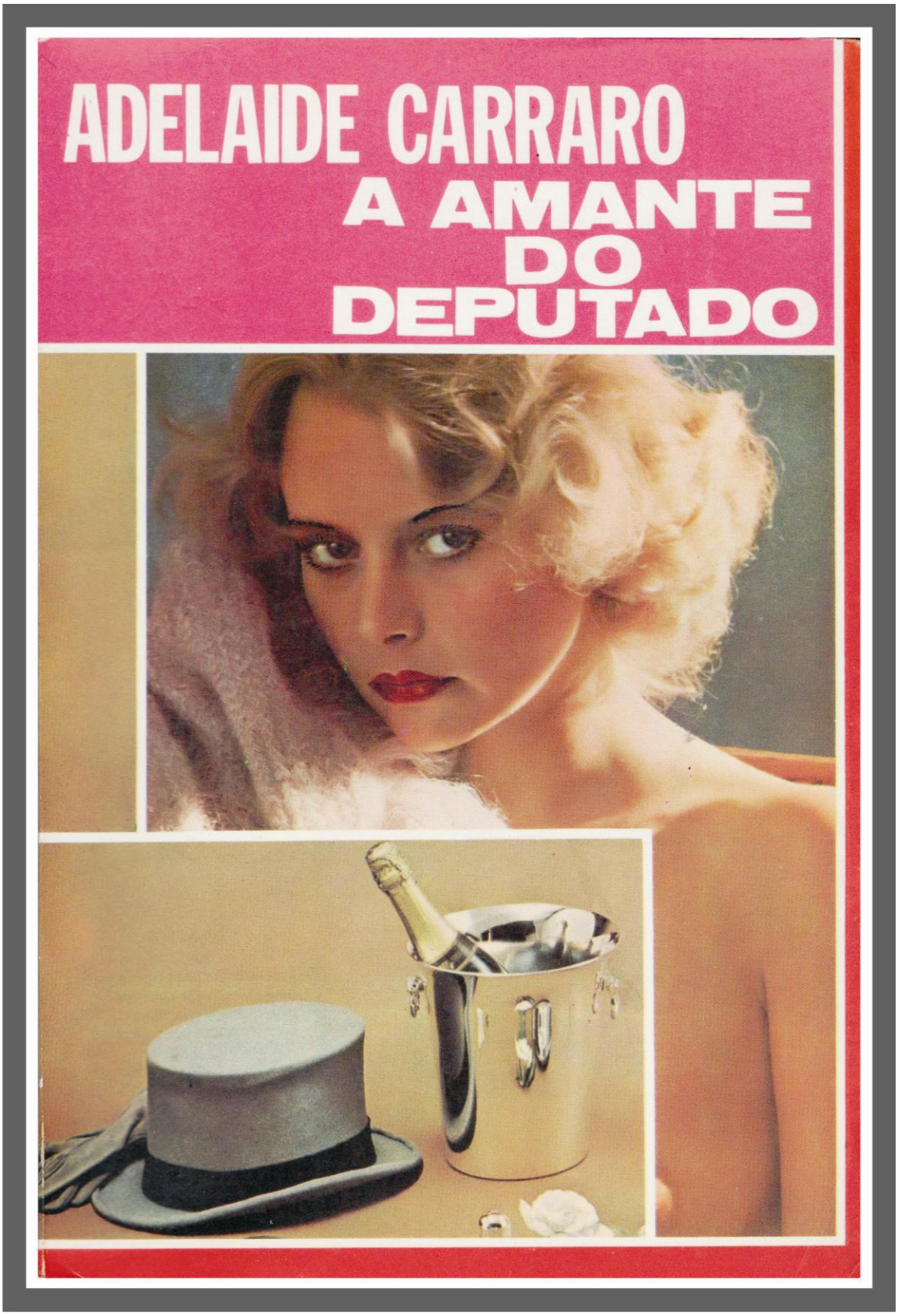


Figura 19 – Capa do livro "A amante do Deputado", da autoria de Adelaide Carraro, em 1976

Carolina, convidada para conhecer uma casa que o Deputado estava construindo na Serra da Cantareira, aceitou o convite e lá tivera a primeira relação sexual com seu amante:

> Sem forças para vencer o fogo que se alastrava dentro do seu corpo, ela pára imóvel e calada. E quando o viu nu vindo para ela, com o sexo dilatado, teve ímpetos de erguer-se de um salto, mas o pensamento foi mais lerdo do que o calor amoroso que emanava do corpo dele e se comprimia contra o seu [...] (CARRARO, 1976, p. 94).

A cena narrada da primeira relação entre os amantes foi repleta de descrições minuciosas do ato, possibilitando, assim, instigar o imaginário das jovens leitoras. A protagonista, ao término do acontecimento, sentia uma sensação de felicidade como nunca sentira em outrora, pois, revelou ter se sentido, de fato, mulher.

Os encontros se tornaram diários e os moradores da rua onde ela vivia começaram a comentar sobre a conduta de Carolina, até que o marido retornou de viagem, ela revelou estar o traindo e pediu o divórcio. O marido, no entanto, ficou preocupado com a reputação diante dos vizinhos: "[...] toda a rua viu quando o seu amante entrou aqui e saiu algumas horas depois com a cara de macho satisfeito e você toda descabelada correu atrás dele como uma cadela no cio para marcar nova putaria" (CARRARO, 1976, p. 145).

Diante dessa situação, ela foi expulsa de casa, buscando abrigo na casa da amiga Cora. No dia seguinte, João foi buscá-la e a levou para viver com ele na casa da Serra de Cantareira. Os dois passaram por momentos muito felizes. Ela passou a ter acesso a um conforto e a bens materiais como nunca imaginaria por toda a vida.

Por conseguinte, Kátia ficou sob a custódia do pai. Não apenas nessa trama, as mulheres adúlteras perderam a guarda de seus filhos. Estes ficavam, ou sob a guarda do pai, ou sob a responsabilidade da avó paterna. A protagonista de "Mulher livre" (CARRARO, 1977), Verônica, também sofreu com a ausência de seus filhos.

Essa situação permite-nos perceber como a representação do adultério, nesta literatura, proveniente da mulher, trazia-lhe conseqüências em sua vida, em especial, a materna, pois perdia todos os direitos alcançados, em especial, sobre os filhos, pois sua moral se tornava inadequada para educá-los.

Dessa maneira, as leitoras poderiam apreender que, por mais que os prazeres proporcionados pela liberdade fizessem-nas "sentir mulher" e, conseqüentemente, felizes, a efemeridade dessa satisfação poderia não valer apena, em virtude do enfrentamento de uma sociedade que as marginalizariam e também da necessidade de absterem-se de outros valores relevantes para mulheres portadoras de boas condutas, como, por exemplo, a família.

Notamos também que o seio familiar era de grande relevância para a protagonista de "A adúltera" (CARRARO, 1978), Teresa, moça fina que recebeu educação religiosa no internato Salesiano. Por ser órfã, entrou na escola com sete ou oito anos de idade e saiu apenas com dezessete para casar-se.

Apesar de ser órfã, era filha adotiva de um multimilionário paulista, e filha biológica de um dos membros da família Kennedy. Antes da morte de sua mãe adotiva, a mesma lhe havia advertido para procurar um advogado, Dr. Leonardo Barbosa, assim que completasse a maioridade.

Os anos se passaram. Teresa, que recebera uma educação polida, requintada e com boas maneiras, ao lado das freiras, tornou-se uma mulher prendada e bela:

> Teresa era uma linda mulher, morena, dezoito anos de idade, com um corpo esguio, mas de formas perfeitas, coxas meio grossas de uma cor queimada que se poderia analisar como pó de café com mel. Aliás, ela toda era dessa cor. Os cabelos longos e bastos estavam com uma cor castanha, tirante a ouro, e as tranças se apresentavam perfeitas e fortes (CARRARO, 1978, p. 07).

Próximo de completar a maioridade, a Madre Superiora buscou um pretendente para casar-se com Teresa. Selecionou-o cautelosamente e escolheu o Dr. Marcos Amaral Devin, rapaz jovem, bem-sucedido, portador de bons costumes e proveniente de uma família tradicional.

Teresa o conheceu aos dezessete anos e, no início, questionou o casamento: "[...] casar assim, Madre, sem mesmo sentir nada? [...] algum fluido, alguma coisa. Assim como nos romances" (CARRARO, 1978, p. 20). Essa passagem demonstra que a protagonista era uma leitora de romances que se apropriava das informações neles presentes. Apesar de não haver passagens que citem títulos, podemos inferir que ela também objetivava tomar para sua vida sentimentos vivenciados nas leituras dos textos literários.

No internato, tinha apenas uma amiga, Íris, com quem dividia o quarto. Essa moça era muito diferente de Teresa – esperta, conhecia as malícias do mundo e, por essa razão, era repreendida pela Madre: "Íris, não diga tolices a Teresa, que é uma jovem pura, uma jovem sem o cheiro do mundo" (CARRARO, 1978, p. 25).

Teresa obedeceu à Madre e casou-se com Marcos. Viviam felizes; no entanto, o marido viajava muito a negócios e Teresa ficava sozinha por muito tempo, apenas com as empregadas da casa e um chofer de confiança do marido, Rui, o qual Teresa não gostava muito do caráter dele.

Em uma das viagens do marido, com duração de seis meses, Teresa conheceu Davi, na ocasião em que as asas do avião do rapaz caíram na residência de Teresa e ele foi pedi-la para fazer um telefonema. Após esse dia, sempre sobrevoava o terreno dela e a mesma foi alertada por Rui. Na tentativa de resolver a má impressão que estava causando diante da sociedade, procurou-o e pediu-lhe para não mais sobrevoar o espaço dela, em virtude de sua reputação. Chegando à casa dele, descobriu que era irmão de sua melhor amiga, Íris.

A partir desse dia, mantiveram uma aproximação muito grande. Teresa, Íris e Davi sempre faziam programas juntos, até que Teresa envolveu-se com ele: "Mas Teresa já não conseguia controlar o furor da carne que queimava dentro dela. Quando Davi fez sua mão correr pelo seu corpo, ela sentiu a respiração curta, quente e ofegante e estremeceu, apertando uma coxa contra a outra" (CARRARO, 1978, p. 48).

Após alguns encontros, ela mostrou-se arrependida e afirmava não mais querer encontrar-se com ele, demonstrando, assim, reverter seu erro, buscando preservar a educação que recebera em sua trajetória; entretanto, Davi lhe fazia inúmeras cortesias, buscando mantê-la envolvida e ela, como era inexperiente, não havia vivenciado nenhum romance, nem mesmo com o marido, pois o casamento não havia sido escolha dela, então, rendia-se aos braços do amante:

> As coisas que Teresa não ouvira em menina-moça ouvia-as agora e isso a deixou comovida, ou, melhor, fê-la sentir-se como uma heroína de romances, a qual tem aos seus pés o amado jurando-lhe amor eterno, enquanto lhe beija em beijos molhados as palmas das mãos, com palavras sentimentais e água nos olhos. Como tudo era bom e lindo. Abandonou-se nos braços dele, cerrou os olhos e adormeceu (CARRARO, 1978, p. 53).

Considerando-se pecadora e desonesta para com o marido, decidiu por um fim nos encontros com o amante, pedindo ajuda a Íris, ainda que não lhe dissesse o porquê de querer se afastar do irmão da amiga. Esta conseguiu convencê-lo a viajar com a mãe.

Íris, diferentemente de Teresa, não enxergava pecado no adultério. Segundo ela, "toda mulher moderna tem amante. Se você se preocupasse um pouco em ler crônicas sociais, saberia que adultério é um dever aristocrático" (CARRARO, 1978, p. 58). Assim, estimulava a amiga a não buscar tanta coerência em sua vida conjugal, posto que a traição era vista com normalidade e ela deveria aproveitar os prazeres da vida.

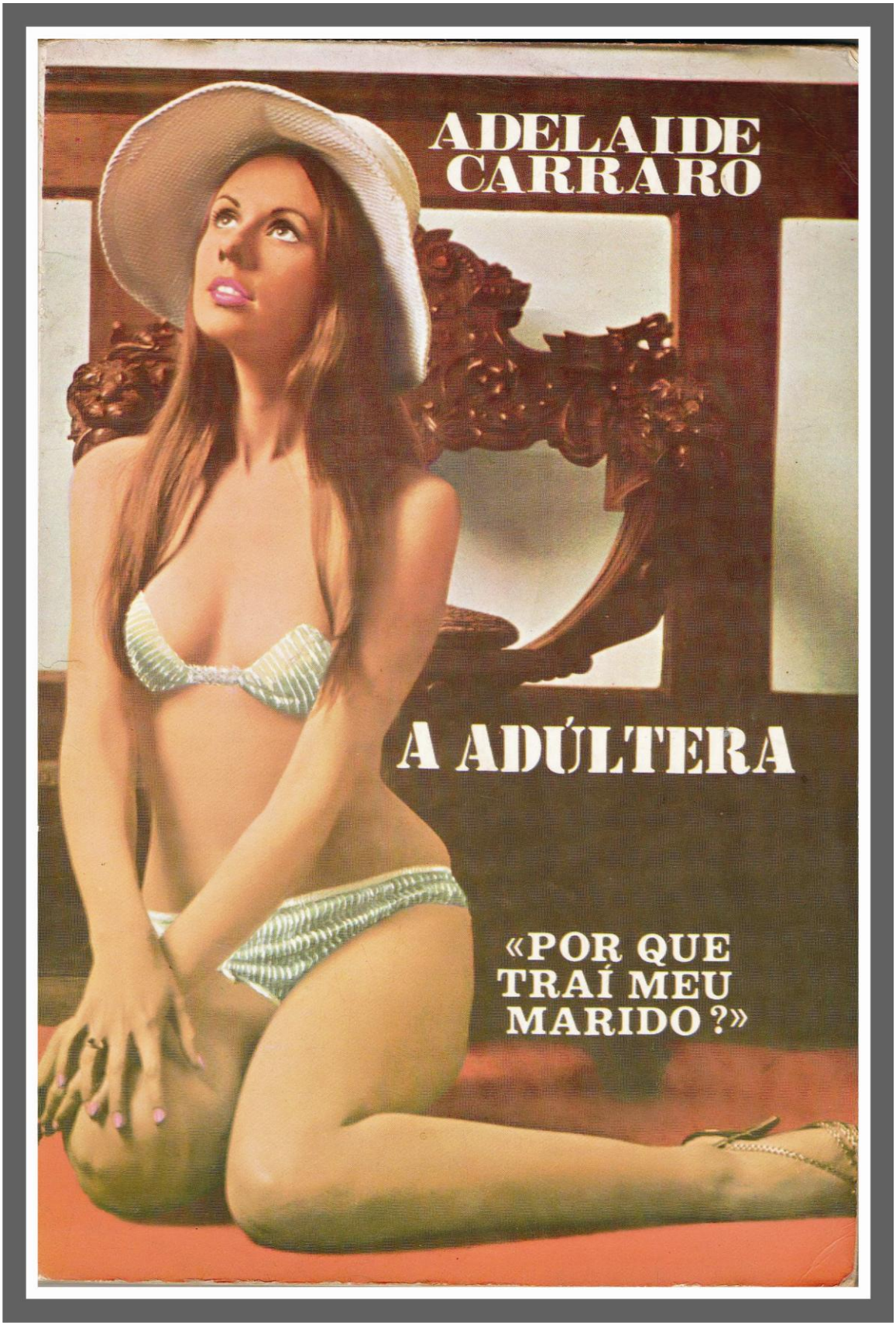


Figura 20 – Capa do livro "A adúltera", da autoria de Adelaide Carraro, em 1978.

Entretanto, Teresa não concordou com a amiga, lembrou-se do juramento feito diante de Deus, dos preceitos que recebera no decorrer de sua formação e resolveu não mais se encontrar com Davi. Para distrair-se, decidiu convidar alguns casais de amigos para passar os finais de semana com ela.

E assim, o tempo corria harmonicamente, voltando-se ao pesadelo, quando descobriu que Rui tinha provas de sua traição e passou a infernizar a vida dela, que lhe ofereceu dinheiro pelo negativo e pela fotografia; no entanto, ele não aceitou e fez-lhe propostas obscenas.

As propostas que denegriam a reputação das pessoas não foram abordadas apenas em textos que tratavam de adultério. Um dos romances da trilogia de "O Estudante", da autora Adelaide Carraro também foi muito lido entre as jovens entrevistadas. Esses romances, reeditados várias vezes, demonstraram a decadência de uma família de classe social elevada – Lopes Mascarenhas, no momento em que Renato, rapaz jovem, inteligente, estudioso, enfim, portador de várias virtudes, envolveu-se com as drogas, destruindo a base estrutural da família que, apesar da luta constante dos pais para tirá-lo do vício, os mesmos não conseguiram e ele morreu tragicamente.

Após a morte, o pai entrou em depressão profunda e a mãe, foi internada em uma clínica. Roberto, o outro filho do casal, buscou cuidar da mãe. Por sua vez, a filha adotiva do casal, Rosana, adentrou na idade escolar, sofrendo preconceitos raciais, não apenas na escola, mas também em outras fases de sua vida.

A trilogia "O Estudante" possibilita pensar sobre questões, como, por exemplo, o mundo das drogas, o preconceito, a distinção entre ricos e pobres e a apropriação de valores necessários a felicidade, como a aceitação por si mesmo, uma vez que "a leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto" (ZILBERMAN, 1997, p. 34).

Essa trilogia teve repercussão entre a juventude brasileira. No entanto, entre as jovens da década de 70 do século XX, apenas o primeiro dos três livros havia sido publicado. Os outros dois foram publicados, respectivamente, na década de 80 e na década de 90 do século XX.

Entretanto, foi o primeiro dos três livros que abordou a questão do uso das drogas e narrou o sofrimento da família Lopes Mascarenhas; os outros dois volumes buscaram dar continuidade acerca da trajetória da família e como a mesma tentou se reestruturar com a morte de Renato.

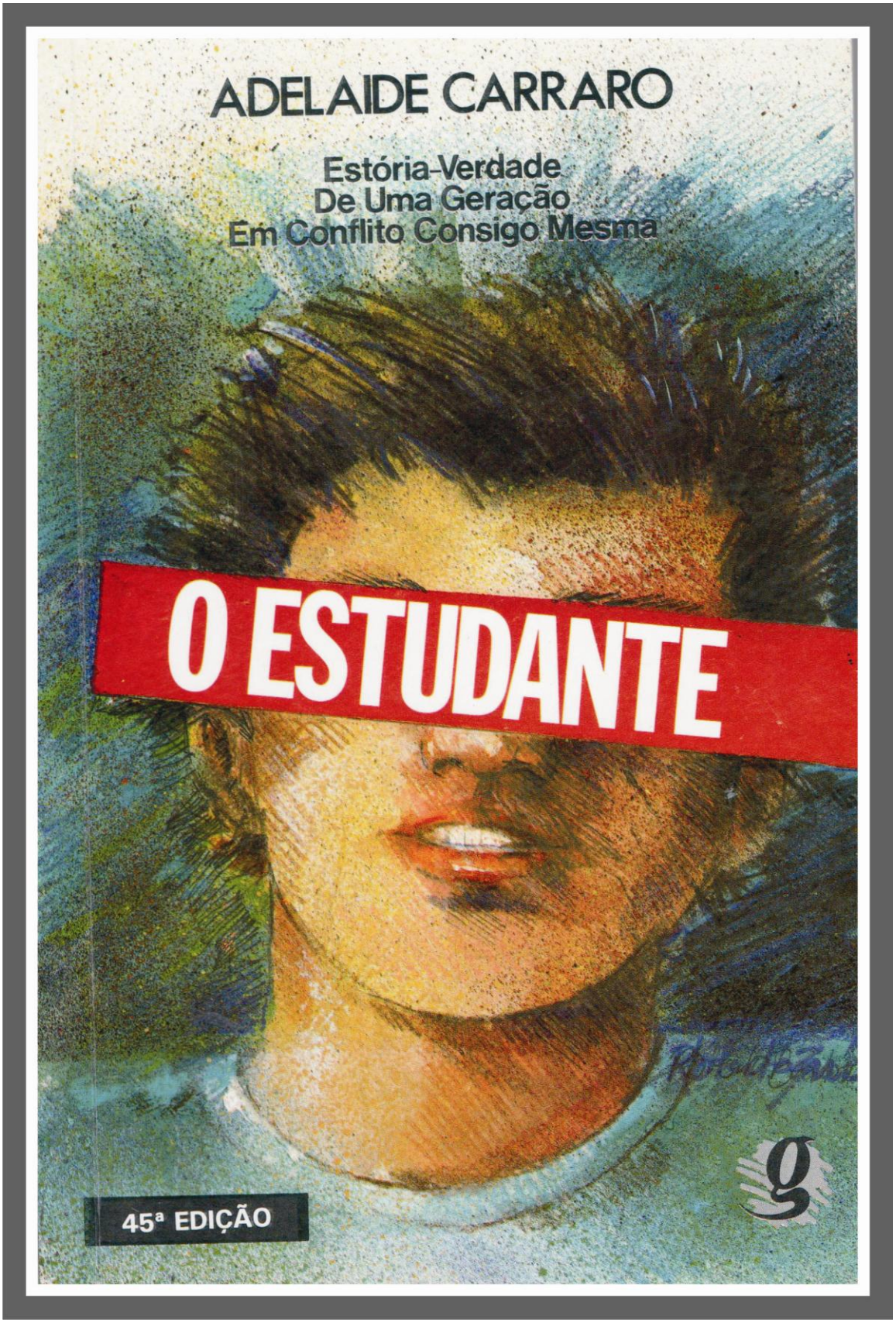


Figura 21 – Capa do livro "O Estudante", da autoria de Adelaide Carraro, 1999.

O primeiro volume também apareceu em uma das narrativas da autora, “Mulher livre”, quando a protagonista foi à praia de Copacabana, em frente ao seu apartamento na Avenida Atlântica, e encontrou um rapaz que lhe perguntou se ela já havia lido Saint Exupéry. Ela, ao perceber que ele usava maconha, pelo cheiro que exalava, aconselhou-o: “Seria mais interessante que você lesse Adelaide Carraro e ‘O Estudante’, diretamente. Você teria alguma coisa para aprender” (CARRARO, 1977, p. 224).

Essa passagem denota que os romances funcionam como instrumento de aprendizagem na vida das pessoas, conseqüentemente, como meio de apropriação de conhecimentos. Como o significado do texto literário depende da apreensão das perspectivas dos leitores, ainda que o sejam de épocas distintas, os mesmos também se apropriam de significações também distintas.

Priorizamos, entre os romances analisados, os aspectos que demonstraram perfis e condutas de mulheres, cujas representações poderiam conotar interesse em se tornarem conhecidas entre as normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX. Tais mulheres, apesar de revelarem-se diferentes, também tinham em comum pensamentos, desejos e ações.

As representações das protagonistas dos textos analisados revelaram ser portadoras de uma beleza inigualável, capaz de seduzir e alimentar o imaginário dos homens e, em alguns casos, também de mulheres. Nas capas dos livros, visualizamos as imagens das protagonistas retratadas, em conformidade com um padrão de beleza exigido – sempre belas, esbeltas, magras, morenas ou loiras, olhares sedutores, corpo torneado.

Todas elas também possuíam ascensão econômica, até mesmo Carolina, moça pobre, ascendeu-se no momento em que se uniu ao amante e passou a conhecer o que nunca imaginara em toda a sua vida.

As leituras dos romances demonstraram que, em sua maioria, as protagonistas apresentavam comportamentos não condizentes com os esperados pela sociedade; por essa razão, ler tais livros era proibido e apenas se tornava possível, se lidos às escondidas. Em contrapartida, as leituras indicadas visavam à apropriação de fins específicos à moral e aos bons costumes, o que denota haver uma preocupação significativa com a apropriação dos materiais de leitura acessíveis às normalistas.

Outra peculiaridade evidenciada nos textos foi que, apesar dos destinos terem sido traçados diferentemente, em comum, as protagonistas almejaram reconstruir a vida, tentando reverter os erros cometidos em seus passados. Esse sentimento foi expresso em todas elas, até nas que tiveram como destino a morte.

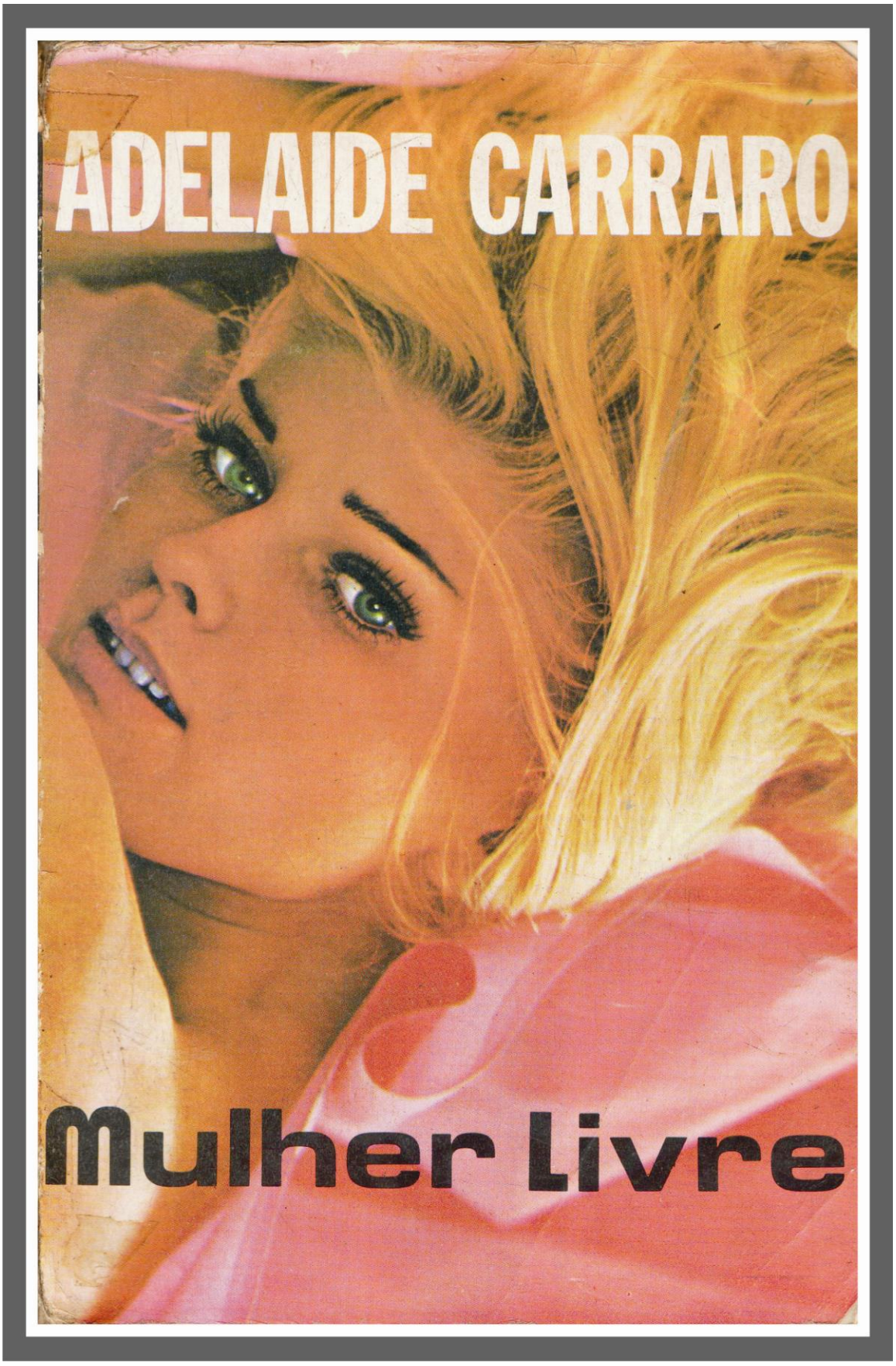


Figura 22 – Capa do livro "Mulher livre", da autoria de Adelaide Carraro, em 1977.

Paula decidiu sair da casa do cunhado e da sobrinha ao descobrir que havia sido enganada por eles, posto que sua irmã não estava morta, como Filipe e Fernanda lhe haviam dito, ela era, na verdade, proprietária de um bordel "Borboleta Branca"; a morte de Ariette representada aludia à morte da mesma na vida do ex-marido, traído, e da filha, criada sem o aconchego do sentimento materno. Paula foi à busca da irmã para esclarecimento de fatos, buscou emprego, conseguindo ensinar em uma escola de idiomas, e alugou um apartamento para viver sozinha, até saber que sua sobrinha estava muito doente e chamava apenas por ela, decidindo dar uma nova chance à Fernanda: "Paula sentiu a lágrima rolar pela face. O remorso machucava-a [...]. Nesse instante, Paula voltou-se aflita, ouvindo aquela tênue voz que a chamava. Debruçou-se sôbre o leito. Fernanda tinha os olhos marejados de lágrimas [...] Paula sufocava soluços, disfarçava sua emoção [...]" (RIOS, 1968, p. 143).

Algumas das protagonistas, exceto, Paula, talvez por ser viúva, cometeram adultério. Os prazeres que a traição as levou foram muitos – sensações de liberdade, independência, vigor na alma, desejos incessantes, felicidades; por conseguinte, as conseqüências também foram diversas.

Verônica foi morta pelo último amante, Jocar, que lhe havia prometido casamento, mas, por torná-la prisioneira dele e depois de ter sofrido bastante, preferiu terminar a continuar vivendo atormentada: "Jocar, peço-lhe que se vá. Eu não estou mais em condições de agüentá-lo. Vá embora, por favor. Se continuarmos sei que você me deixará louca. Você está se tornando cada dia mais agressivo e mais dominador. Sinceramente foi um erro. Tudo isso foi um erro" (CARRARO, 1977, p. 243). Como ele não aceitou o fim da relação, matou-a, sendo preso posteriormente.

Carolina sofreu o ímpeto de seu ex-marido, que tentou matar a filha do casal, se ela não retornasse para casa. Cora tentou contê-lo, foi morta; Ralf jogou a filha em um lago, cuja saúde ficou instável por muito tempo, e depois cometeu suicídio.

Acreditando que toda aquela tragédia acontecera pelo fato de não cumprir o juramento feito diante de Deus ao casar-se com Ralf, ela, na tentativa de reverter seus erros, prometeu a Deus que, caso a filha se recuperasse, nunca mais se encontraria com João. E assim o fez: "Ele mortalmente pálido, ouvia-a dizer que era o fim. Que não aceitaria nada daquilo com que ele tinha a presenteado, para não morrer aos poucos, quando fixasse as jóias e as coisas. Só queria mesmo a vaga de professora" (CARRARO, 1976, p. 190). Sendo assim, buscou seguir sua trajetória. Retomou a profissão de professora e foi morar com a filha e os pais em Campos do Jordão.

Paula e Carolina, ao tentarem reconstituir suas vidas, buscaram a profissão que exerciam antes do casamento, a de professora – trabalho socialmente legitimado como feminino. O fato de algumas protagonistas exercerem a docência causava certa verossimilhança na vida das leitoras do IERB, posto que estudavam para ser professoras.

As razões pelas quais Verônica e Carolina deixaram de trabalhar foram as mesmas: proibição do marido, pois a mulher precisava dedicar-se à família: "Mulher casada deveria ficar dentro de casa cuidando do marido e dos filhos" (CARRARO, 1977, p. 31). A atitude dos cônjuges deixaram-nas frustradas, sentiam-se inúteis, infelizes e não se conformavam com a condição imposta – dona de casa, mãe e esposa. Essa insatisfação, unida ao incentivo das amigas e ao desejo de conhecer um mundo novo, levou-as a traírem seus maridos.

Talvez fosse esse um estímulo às jovens leitoras conquistarem a ascensão profissional para não cometerem adultério e tornarem-se infelizes como as protagonistas das leituras clandestinas.

Teresa não suportou a pressão que estava vivendo diante dos fatos – Rui a ameaçando constantemente; a revelação de Davi de que ela estava grávida dele e o peso na consciência por ter traído o marido levaram-na ao suicídio: "Tende misericórdia, Mãe Santíssima, de minha alma para que ela não se envolva nas trevas eternas por eu morrer sem os sagrados Sacramentos da Igreja. Peça a Jesus que volva para mim seus olhos piedosos e me faça entrar no céu" (CARRARO, 1978, p. 156 e 157).

Teresa morreu sem saber que havia sido vítima de uma trama elaborada por Marcos, Rui, Íris e Davi. Na verdade, ela ainda não tinha conhecimento de toda a fortuna que herdaria. Como a quadrilha já conhecia a rica herança da jovem, organizaram uma armadilha para se apoderar dela. O verdadeiro Marcos fora assassinado pela quadrilha e Carlos, amante de Íris, apresentado à Madre Superiora como Marcos. Provocaram toda a situação angustiante que Teresa vivenciou, levando-a à morte. Foram descobertos pela polícia e presos.

As representações que as jovens leitoras poderiam ter acerca das protagonistas dos textos lidos eram diversas, entre as quais a concordância com as atitudes das mesmas, a divergência acerca das soluções encontradas pelas personagens, o desejo de se tornar semelhantes a elas, visto que havia "a existência de certos padrões específicos de mulher e de homem capazes de alimentar o imaginário e favorecer a construção de subjetividades dessas gerações" (CUNHA, 1999, p. 17).

Assim sendo, as mulheres retratadas em tais romances revelaram perfis diferentes, tanto no aspecto físico, quanto no que concerne às atitudes e soluções encontradas por cada uma delas para as problemáticas vivenciadas. Dessa maneira, atendiam a anseios diversos das

diferentes leitoras, levando-as a identificar-se mais com uma, ou outra personagem dos romances que liam.

Enquanto algumas se vestiam, por exemplo, de maneira delicada – como Paula e Teresa; outras – como Fernanda e Verônica – já usavam vestes extravagantes, cheias de acessórios e maquiagens pesadas nas faces.

Os divertimentos também se distinguiam. Enquanto as "mais comedidas" preferiam realizar leituras, ir ao teatro, cinema, reunir-se em casa com amigos íntimos; as "mais danadas" priorizavam extravagâncias, luxúrias, boemias.

O fato de as personagens serem bem sucedidas financeiramente, ainda que não exercessem atividades profissionais, em sua maioria, ocupando, assim, o tempo apenas com divertimentos; serem bonitas por natureza; não valorizarem as relações afetivas, priorizando a satisfação da curiosidade e descoberta de novos prazeres; morarem em residências confortáveis, com uma quantidade significativa de empregados, entre outros, instigava muitas normalistas a almejarem tal condição para a vida delas.

As representações de mulheres nos romances permitiam às leitoras apropriações de valores diversos, em especial, os mundanos, a satisfação da carne, a irreverência e independência diante da sociedade a que faziam parte.

> Conteúdos sedutores e ambíguos nos quais, não raro, surgia o extraordinário, do ordinário. As leitoras podiam se surpreender, estranhar ou mesmo sentir repulsa pelo que liam, mas tudo indica que também eram inevitavelmente "educadas" e "seduzidas" pela intensidade da fantasia que cintilava em cada palavra (CUNHA, 1999, p. 121).

Dessa maneira, muitos tabus quanto às descobertas sexuais eram desvendados nessas leituras, posto que a linguagem, bastante descritiva, favorecia a criação imagética, possibilitando às leitoras visualizar, mentalmente, as cenas narradas. Salientamos que muitas das passagens tratavam do adultério, em sua maioria, incentivado, por amigas; lesbianismo; a maneira de beijar, de ter relações sexuais; enfim, de questões não aceitas para as moças portadoras de boa conduta, de bom comportamento, que deveriam se manter distantes das maledicências do mundo.

UM PONTO, APENAS

A fim de compreender as práticas e as representações de leituras realizadas por normalistas do Instituto de Educação "Rui Barbosa", durante as décadas de 60 e 70 do século XX, fez-se necessário relacionar historicamente tais práticas, analisar os registros das cadernetas escolares de Língua Portuguesa e Literatura do período investigado localizados no arquivo do IERB, coletar depoimentos de normalistas do período em estudo, a fim de identificar aspectos do cotidiano e das práticas escolares, em especial, as que se referissem às de leitura e realizar leituras de textos clandestinos, cujas normalistas tiveram acesso nessa fase da vida acadêmica, a fim de conhecer quais as possíveis representações que as mesmas poderiam apreender a partir de tais leituras.

Adotando-se tal procedimento metodológico, foi possível inferir aspectos do cotidiano, de práticas escolares realizadas no IERB e, em especial, de práticas, permitidas e clandestinas, além de representações de leitura realizadas pelas estudantes.

Diante dos objetivos traçados, buscou-se coletar fontes para o estudo. Na primeira visita ao arquivo do IERB, havia um questionamento constante, ao visualizar os documentos empoeirados – "O que localizar aqui?". Até que o receio de remexer naqueles papéis silenciados pela poeira e pelo tempo foi-se reduzindo.

A localização de normalistas do período em análise também foi incessante e, em alguns momentos, angustiante – deparamo-nos com resistências, desconfianças e cancelamentos para cessão de depoimentos.

Os primeiros documentos localizados, que fizeram falar dados desconhecidos, ocasionaram uma emoção inexplicável. A cada nova visita ao arquivo, novas descobertas que, apesar de incipientes, proporcionaram a instigação para pesquisar, levantar fontes e dialogá-las, para, assim, compreender parte de uma história onde ainda perduram silêncios.

As depoentes, além de disponibilizarem fotografias e documentos escolares, suas memórias também proporcionaram muitas descobertas, presentes apenas em suas lembranças e outros documentos não permitiriam conhecer muitas das práticas que circulavam no entorno da escola.

Livros lidos pelas depoentes foram conseguidos a partir de compras em sebos e as leituras dos mesmos possibilitaram uma diversidade de representações que as normalistas poderiam se apropriar em virtude do caráter plurissignificativo do texto literário.

Através dos documentos localizados no arquivo do IERB, foi possível inferir que as leituras praticadas institucionalmente denotaram leituras de escritores clássicos das Literaturas Brasileira e Portuguesa, além de registros de atividades de leitura relacionadas a atividades gramaticais, interpretativas, de redação, ditado, vocabulário e análise. Verificou-se também a relevância dada ao modo de ler, devido a ocorrências de leitura em silêncio, em voz alta, em coro, dramatizada e expressiva.

Diante desses fatos, ratificamos que este estudo possibilitou a compreensão de que as cadernetas escolares podem ser adotadas como fontes para os estudos em História da Educação, por evidenciarem registros de práticas escolares no âmbito institucional.

Concorde à análise das cadernetas escolares, coletamos depoimentos de ex-alunas do período investigado, a fim de conhecer as práticas e as representações dessas leituras e o processo de apropriação das mesmas para a vida das normalistas.

Em alguns registros das cadernetas, percebemos alusão à discussão das idéias de textos literários; por conseguinte, conforme relatos das depoentes, muitas das discussões das práticas de leitura eram desenvolvidas em forma de seminário, de maneira fragmentada, posto que a turma era dividida em grupos e cada um deles ficava com partes específicas dos livros, sem haver necessidade da leitura do todo. Elas os liam por completo apenas quando se interessavam pela abordagem temática dos livros trabalhados em sala de aula.

Por intermédio das práticas de leitura realizadas pelas normalistas, ora no campo escolar, ora no cotidiano, constatou-se que as mesmas conseguiram transcender as limitações das imposições curriculares e sociais impostas a elas, no que concerne às leituras realizadas, e buscaram angariar o espaço intelectual e a escolher as leituras a serem desenvolvidas ainda que as mesmas, em muitos momentos, acontecessem às escondidas, cuja preferência era por leituras de fotonovelas e de romances em que as protagonistas apresentavam comportamentos não condizentes com os esperados pela sociedade.

As práticas de leitura, que circulavam entre as normalistas, permitiram-nas apropriar aspectos da cultura, do cotidiano e das relações sociais, acadêmicas e familiares, formando e conformando *habitus*.

Inferimos, também, que a partir dos depoimentos das estudantes, as práticas de leitura realizadas foram relevantes para a apropriação de valores em suas vidas pessoal e profissional, bem como ficou notória a representação significativa da leitura no processo de formação dessas leitoras.

Em muitos momentos, tanto nas cadernetas escolares, quanto nos depoimentos, percebemos o desenvolvimento de atividades de leitura para se trabalhar o código escrito e os preceitos de boas maneiras.

Em contrapartida, no período deste estudo, houve a consolidação do desenvolvimento das práticas de leitura, em virtude do crescimento da indústria cultural de bens de consumo, além da modernização da indústria editorial, em meados da década de 60 do século XX.

A investigação de práticas escolares, nomeadamente, as de leitura realizadas por normalistas, representou o objetivo precípuo deste estudo, cujas recordações das leituras realizadas pelas normalistas foram consideradas fontes prioritárias para conhecer o processo de formação das leitoras.

A partir dos depoimentos das estudantes, a representação de valores, normas e ideologias estiveram presentes em grande parte das leituras realizadas pelas normalistas do IERB, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, no intuito de apropriarem concepções diversas. Essas leitoras não se comportaram de maneira pacífica diante do material lido e, a partir dele, buscaram compreender questões do mundo.

As leituras, cujas normalistas apresentavam interesse em lê-las, estavam, na maioria das vezes, relacionadas a temáticas de interesses que proporcionassem descobertas condizentes com a realidade vivenciada, propiciando-lhes a apropriação de valores e condutas, fato que contribuiu para a formação das normalistas do IERB, durante as décadas de 60 e 70 do século XX, posto que instigavam o imaginário de muitas leitoras, possibilitando-lhes vivenciar, ainda que no imaginário, sentimentos de alegria, tristeza e ilusões. Essas práticas eram realizadas tanto no espaço escolar, quanto em seu entorno. Neste, predominavam-se práticas clandestinas de leitura.

Por representar espaço de inculcação de valores, o campo escolar facultou a apropriação de hábitos, entre os quais o de leitura. Por conseguinte, leituras desenvolvidas no campo escolar, na maioria dos casos, não oportunizaram o desenvolvimento do gosto pela leitura; contrariamente, as leituras furtivas, realizadas às escondidas, a partir de compras em sebos, trocas e empréstimos entre as normalistas, instigaram-nas ao prazer pela leitura.

Os escritores das Literaturas Clássicas Portuguesa e Brasileira, indicados pelos professores, davam espaço a leituras de escritoras como Cassandra Rios e Adelaide Carraro, além da leitura de outros gêneros; em especial, fotonovelas. Tais leituras foram usuais na época investigada.

As literaturas clandestina, obrigatória e de entretenimento permitiram às leitoras instigar a imaginação, adquirir novas visões de mundo e alterar valores, muitas vezes, pré-estabelecidos no convívio social.

Podemos afirmar que a pesquisa realizada foi significativa para se conhecer as práticas e as representações de leituras das ex-normalistas do IERB do período em estudo, uma vez que apresentaram indícios de uma prática presente no campo escolar.

Outrossim, é possível destacar a importância deste estudo, por contribuir com a pesquisa no campo da Educação em Sergipe aliada à abordagem da História Cultural e da História da Leitura, além de propiciar possibilidades de novos objetos para pesquisadores da área.

Alguns objetos de pesquisa, vinculados a temas relacionados a esta dissertação, são estudos sobre registros de bibliotecas escolares; práticas de leitura através de fontes, como cadernos escolares e depoimentos; investigação em cadernetas escolares; estudo da literatura como fonte para a História da Educação; investigação de indícios acerca de práticas de leitura, da cultura e cotidiano escolares, socialização, ritos, festividades, regras, métodos, currículos, castigos escolares e procedimentos avaliativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. "Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX". In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 59 – 107.

_____. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense**: traços de uma história. Aracaju: ADGRAF Gráfica e Editora, 2005.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre. "Algumas propriedades dos campos". In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1980, p. 89 – 94.

_____. "A Leitura: uma prática cultural. Debate com Roger Chartier". In: **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001, p. 229 – 253.

_____. "Campo do poder, Campo intelectual e Habitus de classe". In: **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 183 – 202.

_____. "Estrutura, habitus e prática". In: **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 337 – 361.

_____. "Os três estados do capital cultural". In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (orgs). Pierre Bourdieu – **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71 – 79.

BRITO, Luzia Cristina Pereira. **Ecos da modernidade na Escola Normal "Rui Barbosa"** (1930 – 1957). São Cristóvão: Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2001 (Dissertação de Mestrado).

CAMINHA, Adolfo. **A Normalista**. São Paulo: Ática, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CARRARO, Adelaide. **A adúltera**. São Paulo: Loren, 1978.

_____. **A amante do deputado**. São Paulo: Loren, 1977.

_____. **Mulher Livre**. São Paulo: Loren, 1977.

_____. **O Estudante**. 45 ed. São Paulo: Global, 2000.

CERTEAU, Michel de. “Ler: uma operação de caça”. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 259 – 273.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Forma e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In: **Teoria & Educação**. n 02. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177 – 229.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução**: os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. “Mulheres e romances: uma intimidade radical”. In: **Cadernos Cedes**. vol 19, n 45, ano XIX, Jul.1998. Campinas: CEDES, p. 100 – 108.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe**: República (1889 – 2000). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

_____. **Os partidos políticos em Sergipe** (1889 – 1964). Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1989.

DARNTON, Robert. “História da Leitura”. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: Edusf; Contexto, 2002, p. 199 – 236.

_____. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. **Carmen da Silva**: o feminismo na imprensa brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

FRAGO, Antônio Viñao & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – NPGED, 2003a, (Coleção: Educação é História. V. 3).

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003b, (Tese de Doutorado).

GINZBURG, Carlo. "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário". In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143 – 179.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés de anjo e letreiros de neon**: ginasianos na Aracaju dos anos dourados. São Cristóvão – SE: Editora UFS, 2002.

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 01, jan/jun 2001, p. 09 – 43.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura**: memória de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LAJOLO, Marisa. "A leitora no quarto dos fundos". In: **Leitura, teoria e prática**. Campinas, nº 25, 1995.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, Mary Del (org.) **História das mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo, Contexto, 2006, p. 443 – 481.

MARQUES, Núbia Nascimento. **Dente na Pele**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.

_____. **O Passo de Estefânia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

MEYER, Marlyse. **Folhetim**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MICELI, Sérgio. "A força do sentido". In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. VII – LXI.

MORAIS, Giselda. **Dom Luciano José Cabral Duarte**: relato biográfico. Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade, 2008.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. "A leitura de romances no século XIX". In: **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n 45, jul.1998, p. 71 – 85.

_____. "Leituras clandestinas". In: MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. (org.). **Carrossel de leituras**: ensaios de vida. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003, p. 14 – 17.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. “Memória e História da Educação: entre práticas e representações”. In: **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Vol. 07, n 02. set/2002 a fev./2003, p. 9 – 25.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. “O ensino de Literatura no Brasil: ontem e hoje”. In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação**. São Cristóvão: UFS, 2006 (Cd-Rom).

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PRINS, Gwyn. “História Oral”. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: Edusf; Contexto, 2002, p. 163 – 198.

PRIORE, Mary Del. “História das mulheres: as vozes do silêncio”. In: FREITAS, Marcos César (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 217 – 235.

RIOS, Cassandra. **A Borboleta Branca**. São Paulo: Hemus, 1968.

SOUZA, Josefa Eliana. **Nunes Mendonça**: um escolanovista sergipano. São Cristovão: Editora da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2003.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas**: representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju. 1871 – 1931. Aracaju: Nossa Gráfica, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. “República e Educação no Brasil”. In: VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007, p. 237 – 322.

VERÍSSIMO, Érico. **Clarissa**. São Paulo: Globo, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 – 1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001a. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

VIDAL, Diana Gonçalves. “Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **Modos de ler / formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001b, p. 87 – 116.

ZILBERMAN, Regina. “O leitor e o livro”. In: **Horizontes**. Vol. 15. Bragança Paulista: Núcleo de Publicação e Divulgação Científica do IPPEX/EDUSF, 1997, p. 21 – 40.

DEPOIMENTOS

BARRETO, Sônia. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

FONTES, Carmem Meire Alves Campos. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Entrevista concedida em 17 fev. 2008. Aracaju-SE.

MENESES, Maria Anete Nunes de. Entrevista concedida em 08 jan. 2008. Aracaju-SE.

MONTE ALEGRE, Maria do Carmo Dias. Entrevista concedida em 25 fev. 2008. Aracaju-SE.

MOTA, Genivalda Gonzaga da. Entrevista concedida em 03 ago. 2007. Aracaju-SE.

SANTOS, Eliana Menezes. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.

SANTOS, Maria Aparecida dos. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

SANTOS, Maria das Graças Góis. Entrevista concedida em 14 jan. 2008. Aracaju-SE.

SANTOS, Telma Maria da Silva. Entrevista concedida em 04 abr. 2007. Aracaju-SE.

SOARES, Maria Lenilda. Entrevista concedida em 21 fev. 2008. Aracaju-SE.

VIANA, Antônio Carlos Mangueira. Entrevista concedida em 17 dez. 2008. Aracaju-SE.

DOCUMENTOS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, Lei nº 4121 – Estatuto da Mulher Casada, de 27 de agosto de 1962.

BRASIL. Lei nº 5473, de 09 de julho de 1968.

BRASIL. Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Lei nº 6515 – Lei do Divórcio, de 26 de dezembro de 1977.

SERGIPE. Instituto de Educação “Rui Barbosa”. Regimento Interno, 1966. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Instituto de Educação “Rui Barbosa”. Regimento Interno, 1968. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Literatura, 1ª série, turma A, curso Pedagógico. Prof.ª Maria da Conceição M. Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Literatura, 1ª série, turma B, curso Pedagógico. Prof.ª Maria da Conceição M. Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Literatura, 2ª série, turma A, curso Pedagógico. Prof.ª Maria da Conceição M. Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Literatura, 2ª série, turma B, curso Pedagógico. Prof.ª Maria da Conceição M. Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Literatura, 2ª série, turma única, curso Pedagógico. Prof.ª Maria da Conceição M. Costa, 1962 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma A, curso Ginasial. Prof.ª Júlia Teles da Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma C, curso Ginasial. Prof.ª Júlia Teles da Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 3ª série, turma E, curso Ginasial. Prof.ª Júlia Teles da Costa, 1961 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma A, curso Pedagógico. Prof.ª Elisabete Novais Gomes, 1963 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma C, curso Pedagógico. Prof.ª Cándida Virgínia S. Pereira, 1963 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma G, curso Pedagógico. Prof. Dulclerc Chaves, 1963 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 4ª série, turma A, curso Ginasial. Prof.ª Maria do Carmo M. Maynard, 1963 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 4ª série, turma C, curso Ginasial. Prof.ª Maria do Carmo M. Maynard, 1963 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma N, curso Ginasial. Prof.ª Marlene Cardoso Chagas, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma G, curso Ginasial. Prof. Duclerc Chaves, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 2ª série, turma D, curso Pedagógico. Prof.ª Maria do Carmo Maynard, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 2ª série, turma B, curso Pedagógico. Prof. Antônio Carlos Mangueira Viana, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma C, curso Pedagógico. Prof. Antônio Carlos Mangueira Viana, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma D, curso Ginasial. Prof. Duclerc Chaves, 1965 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma P, curso Ginasial. Prof. Azarias Ribeiro de Abrev, 1966 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português, 1ª série, turma H, curso Ginasial. Prof.ª Belizana Leite Correia, 1966 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma A, curso Pedagógico. Profs. Ivone Mendonça de Souza / Azarias Ribeiro, 1970 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma E, curso Pedagógico. Prof. Azarias Ribeiro, 1970 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma A, curso Pedagógico. Profas. Maria Hermínia Caldas / Marta Ouro Neves, 1971 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma Tarde, curso Pedagógico. Profas. Maria Hermínia Caldas / Jane Wilshire de Carvalho, 1971 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma A, curso Pedagógico. Profa. Maria Helena Alves, 1971 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma B, curso Pedagógico. Profa. Telma do Melo Prado, 1972 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma B, curso Pedagógico. Profs. Telma do Melo Prado / Antônio Cardoso Filho, 1972 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma D, curso Pedagógico. Profa. Virgínia Dias Gomes, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma N, curso Pedagógico. Profa. Letícia Soares de Sant'Ana, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma J, curso Pedagógico. Profª. Maria Rodrigues de Souza, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma N, curso Pedagógico. Profª. Maria Rodrigues de Souza, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma C, curso Pedagógico. Profª. Maria Nilma Góis da Fonseca, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma G, curso Pedagógico. Prof. Antônio Cardoso Filho, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 4ª série, turma H, curso Pedagógico. Profª. Maria Nilma Góis da Fonseca, 1973 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma E, curso Pedagógico. Profª. Ivone Mendonça de Souza, 1974 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma C, curso Pedagógico. Profª. Maria Nilma Góis da Fonseca, 1974 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 4ª série, turma C, curso Pedagógico. Prof. Antônio Ponciano Rezende, 1974 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma C, curso Pedagógico. Profª. Elizabete Novais Gomes, 1975 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma F, curso Pedagógico. Prof. Padre Arnóbio Patrício de Melo, 1975 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma F, curso Pedagógico. Profª. Elizabete Novais Gomes, 1976 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma D, curso Pedagógico. Prof. Padre Arnóbio Patrício de Melo, 1976 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma G, curso Pedagógico. Profª. Letícia Soares de Sant'Ana, 1976 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 4ª série, turma A, curso Pedagógico. Profª. Maria de Lourdes Ribeiro, 1976 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma M, curso Pedagógico. Prof. Vilder Santos, 1977 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 4ª série, turma D, curso Pedagógico. Profª. Maria Augusta F. Macieira, 1977 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma H, curso Pedagógico. Profas. Ivone Mendonça de Souza / Maria Izabel Xavier dos Santos, 1978 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma C, curso Pedagógico. Profª. Letícia Soares de Sant'Ana, 1978 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma H, curso Pedagógico. Profª. Maria de Lourdes Ribeiro, 1978 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 1ª série, turma I, curso Pedagógico. Profs. Ivone Mendonça de Souza / Wellington Vieira, 1979 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 2ª série, turma B, curso Pedagógico. Profª. Elizabete Novais Gomes, 1979 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SERGIPE. Caderneta de aula. Português 3ª série, turma A, curso Pedagógico. Profª. Elizabete Novais Gomes, 1979 (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

ARTIGOS DE JORNAL

SANTOS, Osmário. "Maria das Graças: a mãe da Escola Normal". **Jornal da Cidade** Sergipe, 12 abr. 1992. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

SOARES, Nadja. "Professora expõe trabalho realizado na Escola Normal". **Jornal da Cidade** Sergipe, 17 nov. 1990. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação "Rui Barbosa").

REVISTAS DE FOTONOVELAS

CAPRICHO. São Paulo: Abril, 1971.

GRANDE HOTEL. Rio de Janeiro: Vecchi, 1973.

JACQUES DOUGLAS. Rio de Janeiro: Vecchi, 1968.

NOTURNO. São Paulo: Abril, 1965.

ANEXOS

ANEXO 01 – REGULAMENTO INTERNO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "RUI BARBOSA", 1966

Capítulo I – Dos fins e constituição

Artigo 1º – O Instituto de Educação tem por finalidade

1. Formar pessoal docente necessário às Escolas Primárias familiarizando-o com os novos métodos de investigação técnica e científica de ensino;
2. Habilitar administradores destinados ao ensino primário;
3. Desenvolver e propagar o conhecimento e técnicas relativas à educação da infância;
4. Preparação humanística geral permitindo às alunas uma visão de conjunto do universo e da posição do homem em seu meio.

Artigo 2º – O Instituto, que funcionará sob o regime de externato, manterá:

a. Curso Normal de grau ginasial de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica de forma que permita à aluna receber no término do curso além do certificado de conclusão do ginásio o diploma de regente do ensino;
b. Curso Normal de grau colegial de três séries anuais no mínimo;
c. Cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento do magistério;
d. Escola de Aplicação constituída de Grupo Escolar e Jardim de Infância.

Parágrafo único – Poderá funcionar no Instituto de educação Cursos de Formação de Professôres para o ensino Normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos da Faculdade de Filosifia, Ciências e Letras.

Artigo 3º – No Instituto de Educação será ministrado o ensino de disciplinas obrigatórias, complementares, optativas e facultativas.

Parágrafo 1º – As disciplinas optativas e práticas educativas e vocacionais, serão estabelecidas pela Congregação por propostas da Direção da casa ou de um terço dos professôres.

Artigo 4º – No cíclo ginasial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único – Além das práticas educativas não poderão ser ministradas menos de cinco nem mais de sete disciplinas em cada série das quais uma ou duas devem ser optativas.

Artigo 5º – Nas duas primeiras séries do cíclo Colegial além das práticas educativas, serão ministradas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, sendo cinco no mínimo e sete no máximo para cada série.
Parágrafo 1º – Deverá merecer especial atenção o estudo de Português em seus aspéctos lingüísticos, históricos e literários;
Parágrafo 2º – A terceira série do Curso Pedagógico será organizada com currículo diversificado que vise o preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá no mínimo quatro e no máximo seis disciplinas.

Artigo 6º – O ensino religioso fará parte do horário escolar que será ministrado facultativamente de acôrdo com a confissão religiosa de alunos independente a formação de classes para êsse fim de número mínimo de alunos.

Artigo 7º – Será obrigatória a prática de Educação Física até a idade de 18 anos.

Artigo 8º – A duração mínima do período escolar nêste Instituto será de 180 dias, de trabalho escolar efetivo não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Artigo 9º – O número mínimo de aulas semanais é de 24 horas.

Artigo 10 – O Instituto organizará anualmente o calendário escolar.

Artigo 11 – Os programas sob a forma de plano de curso, serão organizados anualmente pelos Professôres de cada matéria tendo-se em vista o calendário escolar e a unidade de assuntos por série e as instruções dos Conselho Federal e do Conselho Estadual de Educação.

Capítulo II – Da Direção e da Administração Geral

Artigo 12 – O Instituto de Educação terá um Diretor nomeado em comissão pelo governo do Estado, o qual deverá ser de preferência um professôr catedrático do estabelecimento.

Parágrafo único – O Diretor deverá ser educador qualificado.

Artigo 13 – Compete ao Diretor do Instituto de Educação:

a. Dirigir todos os trabalhos do Estabelecimento, cumprir e fazer cumprir êste regimento, as leis de ensino e as determinações legais das autoridades;
b. Representar o estabelecimento junto à Administração Pública e outras entidades, além de fazê-lo em qualquer ato público;
c. Executar e fazer executar as decisões da Congregação;
d. Fiscalizar e orientar o ensino, zelando pela fiel, completa e eficiente execução dos programas;
e. Fixar datas e horários para exame, designando bancas examinadoras e promovendo a sua realização nos Têrmos da legislação vigente;
f. Fixar e modificar, quando necessário o uniforme escolar, bem como o traje para os exercícios de Educação Física mediante aprovação do Conselho Técnico de Professôres;
g. Organizar anualmente o horário das disciplinas e das práticas educativas;
h. Supervisionar o cumprimento do Regime Didático;
i. Presidir a Congregação e o Conselho Técnico;
j. Decidir sôbre o abono e a justificação de faltas dos professôres e demais supervisores;
k. Expedir as ordens de serviço que se fizerem necessárias;
l. Assinar e fazer expedir os diplomas e certificados de conclusão dos cursos;
m. Aplicar as penalidades que forem de suas atribuições;
n. Suspender as aulas por motivos especiais quando julgar indispensável;
o. Exercer as demais atribuições constantes dêste Regimento.

Artigo 14 – O diretor do I. E. poderá ter um assessor de sua livre escolha com função gratificada, recaindo de preferência, em um professor do Estabelecimento.

Parágrafo único – Haverá também um assessor para o curso primário que ficará isento de atividades docentes, cabendo-lhe a supervisão do funcionamento de setor de ensino primário.

Artigo 15 – A substituição do Diretor, em suas faltas e impedimentos far-se-á na seguinte ordem:

a. O professôr mais antigo na Congregação;
b. O assessor.

Capítulo III – da Secretaria

Artigo 16 – Para execução dos trabalhos administrativos possuirá o Instituto uma secretaria superintendida por um chefe de serviço de confiança pessoal do Diretor. O chefe de serviço terá o título de secretário e será responsável pela fiel e oportuna execução de todos os trabalhos.

Artigo 17 – A secretaria compreende os seguintes setores:

a. De comunicação;
b. De pessoal;
c. De material;
d. De arquivo;
e. De escrituração escolar;
f. De datilografia.

Artigo 18 – O setor de comunicação será responsável pelo registro de entrada, trânsito e saída dos papéis, prestação de informação e divulgação das atividades do Estabelecimento e outros trabalhos que se fizerem necessários.

Artigo 19 – O setor de Pessoal será responsável pelo registro do pessoal em exercício no Estabelecimento e a manutenção em dias das respectivas anotações, o registro e fiscalização de freqüência e de todo movimento relativo ao pessoal.

Artigo 20 – O setor de material terá por obrigação distribuição do material, o empenho das despesas processamento das contas respectivas.

Artigo 21 – O setor do arquivo será responsável pela guarda e manutenção em dia e em bôa ordem dos documentos da secretaria, bem como o preparo das certidões e atestado que nêles se baseiam.

Artigo 22 – O setor de escrituração escolar que será responsável pela organização e manutenção em dia dos registros de matrícula, freqüência e aproveitamento das alunas bem como os de quaisquer outros dados referentes às suas vidas escolares.

Artigo 23 – O setor de datilografia tem por objetivo o expediente e a execução de trabalhos datilografados.

Capítulo IV – Auxiliares de Administração e Disciplina

Artigo 24 – Cabe aos Auxiliares de Administração e Disciplina cooperarem com a direção para a manutenção da ordem evitando esforços para que o estudo a recreação e o repouso das alunas decorram em condições de maior conveniência pedagógica.
Compete ao Auxiliar de Administração e Disciplina velar:

a. Pelo ótimo comportamento das alunas.
b. Pela boa disciplina.
c. Pela freqüência e pontualidade.
d. Pela observância das normas estipuladas nêste Regimento.
e. Pela uniformidade da farda escolar e da roupa da educação física.

Artigo 25 – Os Auxiliares de Administração e Disciplina deverão comunicar ao Diretor do Instituto, as faltas que merecerem atenção especial.

Artigo 26 – Êles estarão sob a ordem do Chefe Geral da Disciplina.

Artigo 27 – Os Auxiliares de Administração e Disciplina, estarão sujeitos as normas que regem êste Regimento e aos Estatutos dos Funcionários Públicos Estaduais.

Capítulo V

Do Corpo Docente

Artigo 28 – O Corpo Docente do Instituto de Educação, será constituído:

a. Professôres Catedráticos efetivos ou interinos
b. Professôres do Ensino Médio
c. Professôres contratados

Artigo 29 – A lei fixará as cátedras, dependendo a criação de novas cátedras de proposta de Congregação.

Do Professôr Catedrático

Artigo 30 – O provimento do cargo de Professôr Catedrático, é feito por concursos de Títulos e de Provas, segundo as normas estipuladas nêste regimento, de acôrdo com a legislação vigente.

Artigo 31 – Poderão inscrever-se no concurso para provimento de cátedra, além dos catedráticos interinos, que serão automaticamente inscritos:

a. Os professôres de Estabelecimentos oficiais ou Particulares.
b. Os licenciados por Faculdades de Filosofia.
c. Pessoas de notório saber, portadoras de curso secundário.

Artigo 32 – O Diretor abrirá, por edital, o concurso pelo prazo de um (1) ano.
Parágrafo único – Conta-se o prazo de inscrição, a partir da publicação do edital.

Artigo 33 – Para inscrição, o candidato deverá apresentar a seguinte documentação:

a. Prova de ser brasileiro nato ou naturalidade.
b. Atestado de sanidade física e mental.
c. Prova de bons antecedentes, mediante Fôlha Corrida.
d. Prova de estar quite com o Serviço Militar.
e. Cinco exemplares de uma tese, impressa, mimeografada, ou datilografada sôbre assunto da disciplina em concurso, de livre escolha do candidato.

f. Pagamento da taxa de inscrição arbitrada pelo Conselho Técnico de Professôres.

Artigo 34 – O concurso de títulos constará da apreciação de elementos comprobatórios do mérito do candidato.

Artigo 35 – O concurso de provas, destinado a verificar a erudição, o tirocínio, as experiências e os predicados didáticos do candidato constará:

1. Prova escrita
2. Prova didática
3. Prova prática nas cadeiras que a comportarem
4. Defesa de Tese.

Artigo 36 – O julgamento do concurso, será feito por uma comissão de cinco membros, sendo dois eleitos pela Congregação e três pelo Conselho Técnico, êsses dentre especialistas da Disciplina.

Parágrafo 1º – A Presidência da Comissão Examinadora, salvo quando dela faça parte o Diretor, caberá ao professôr mais antigo, dentre os escolhidos pela Congregação.

Parágrafo 2º – O Diretor do Instituto designará um funcionário, ou um professor para Secretário do Concurso.

Parágrafo 3º – Por meio do edital publicado no Diário Oficial, será dado conhecimento do composição da Comissão Julgadora e do dia de sua instalação para o início do concurso com antecedência mínima de trinta (30) dias.

Artigo 37 – A prova escrita, não deverá exceder seis horas e versará sôbre ponto sorteado de uma lista de 10 a 20 pontos, contando cada um, três assuntos diferentes fundamentais do programa.

Parágrafo 1º – A lista de pontos será organizada pela Comissão examinadora, dando-se ciência dela aos candidatos 24 horas antes do início da prova.

Parágrafo 2º – A critério da Comissão, uma das questões da prova escrita, poderá ser sôbre didática da disciplina.

Dos direitos e deveres dos Professôres

Artigo 38 – São deveres dos professôres:

a. Reger as classes em conformidade com a distribuição feita pelo Diretor no horário estabelecido.
b. Cumprir integralmente o programa.
c. Verificar a presença dos alunos e marcar-lhes as faltas.
d. Organizar o plano de curso de sua disciplina, tendo em vista o calendário escolar, as instruções do Conselho Federal e do Conselho Estadual de Educação mediante aprovação do Conselho Estadual de Professôres de cada série.
e. Registrar no Diário de Classe a matéria lecionada.
f. Impedir a entrada e saída dos alunos depois da chamada ou antes de finda a aula, a não ser por motivo justo.
g. Conservar no estabelecimento, os registros de lições e de freqüência.
h. Devolver, uma vez julgada, as provas escritas até 5 dias depois da realização da última prova de disciplina e seu cargo.
i. Comparecer às sessões da Congregação, quando convocado às solenidades da Escola e às reuniões do corpo docente.
j. Tomar parte nos trabalhos de exame e em outros de sua competência, quando for designado.

Artigo 39 – Os professôres que se desviarem das normas regulamentares, serão passíveis de penalidades.

Capítulo VI – Da Congregação

Artigo 40 – A Congregação é constituída dos Professôres Catedráticos, dos Professôres efetivos e dos professôres estabelizados em exercício no Instituto de um professôr representante dos contratados eleitos por seus pares, e será presidida pelo Diretor do Instituto, e em sua ausência, pelo Professôr mais velho da Congregação.

Parágrafo 1º – Suas sessões serão secretariadas pelo Secretário do Instituto ou por um professôr designado pelo Diretor.

Parágrafo 2º – Poderá ser convocado qualquer professôr ou funcionário do estabelecimento para prestar esclarecimentos à Congregação.

Artigo 41 – A Congregação será convocada pelo seu presidente ou mediante requerimento da maioria dos seus respectivos membros.

Artigo 42 – A Congregação de Professôres para as sessões de Congregação excetuando casos de urgência, deverá ser feita por escrito com antecedência mínima de 48 horas, mediante protocolo, indicando-se a matéria da ordem do dia.

Artigo 43 – Haverá anualmente duas sessões ordinárias da Congregação. Uma no início do ano letivo para tratar de questões referentes ao ensino e outra em novembro, para apreciar os assuntos ocorrentes e as matérias de deliberação anual, bem como, eleger o professôr que dará aula inaugural no ano seguinte.

Artigo 44 – Não funcionarão aulas nas horas destinadas à Congregação, durante as sessões ordinárias.

Artigo 45 – A Congregação deliberará com a presença da metade e mais de um de seus membros em exercício, salvo os casos em que forem exigidos dois terços dos seus votos.

Capítulo VII – Do Corpo Discente

Artigo 46 – Constituem o corpo discente do Colégio, os alunos regularmente matriculados nas diversas séries dos seus cursos.

Artigo 47 – O aluno deve obedecer aos preceitos de boa educação nos hábitos, gestos, atitudes e palavras, respeitar a ordem e a disciplina.

Artigo 48 – São deveres dos alunos entre outros:
Parágrafo 1º – Acatar a autoridade do Diretor, dos professôres e dos funcionários do Instituto e tratá-los com urbanidade e respeito.
Parágrafo 2º – Apresentar-se decentemente trajado e com os uniformes sempre asseados.
Parágrafo 3º – Tratar com urbanidade os colegas.
Parágrafo 4º – Ser assíduo e pontual aos trabalhos escolares.
Parágrafo 5º – Ocupar em classe o lugar que lhe for designado, quando responsável pela respectiva cadeira.

Parágrafo 6º – Possuir os livros e os materiais exigidos, conservando-os em perfeita órdem.

Parágrafo 7º – Levantar-se em classe à entrada e saída do Diretor, dos Professôres e de autoridades de ensino ou visitantes.

Parágrafo 8º – Participar das atividades escolares.

Parágrafo 9º – Indenizar os prejuízos que causar.

Parágrafo 10º – Colaborar com a Direção na conservação e manutenção do asseio do prédio, do mobiliário escolar e de todo material de uso letivo.

Parágrafo 11º – Devolver no devido tempo, os livros que retirar da Biblioteca.

Parágrafo 12º – Comportar-se na via Pública, de acôrdo com os preceitos disciplinares vigentes no Instituto.

Artigo 49 – É vedado:

a. Entrar em classe ou dela sair sem permissão do Professôr.
b. Ausentar-se do Estabelecimento, sem o necessário consentimento.
c. Perturbar a disciplina em qualquer parte do Estabelecimento.
d. Ocupar-se durante as aulas, com qualquer outro trabalho extranho as mesmas.
e. Trazer consigo livros impressos, gravuras ou escritos considerados imorais ou inconvenientes, bem como, armas e quaisquer objetos perigosos.
f. Fumar, jogar, ou usar bebidas alcoólicas em tôda área do Estabelecimento.
g. Ocupar-se no Estabelecimento, com trabalhos extranhos, as atividades escolares, não permitidos pelo Diretor.
h. Promover manifestações coletivas ou delas participarem salvo a convite ou autorização da Direção.
i. Comparecer uniformizados a qualquer ato de natureza social ou recreativa, extranhos ao Estabelecimento, salvo com permissão do Diretor.
j. Promover, incitar, ou tomar parte em desordens.
k. Praticar dentro ou fora do Estabelecimento, atos ofensivos a moral e aos bons costumes.

Capítulo VIII – Da freqüência escolar

Artigo 50 – É obrigatória a freqüência escolar inclusive às aulas das disciplinas e das práticas educativas.

Artigo 51 – Sòmente poderá prestar exame final em primeira época o aluno que houver comparecido no mínimo a 75% das aulas dadas, de disciplinas e práticas educativas.

Artigo 52 – Na prestação do exame em 2ª época será exigido freqüência nunca inferior a 50% das aulas dadas.

Artigo 53 – Não há abono de falta, qualquer que seja o motivo, inclusive, doença.

Capítulo IX – Da matrícula

Artigo 54 – São documentos necessários para a matrícula:
Parágrafo 1º – Na 1ª série Ginasial, certificado de Aprovação em Exame de admissão.
Parágrafo 2º – Na 1ª série do Curso Colegial, Certificado de conclusão do Curso Ginasial ou equivalente.
Parágrafo 3º – Nas demais séries, documento que comprove habilitação nas séries anteriores.

Artigo 55 – Ao brasileiro maior de 18 anos, será exigida prova de quitação eleitoral, de acôrdo com o Art. 38, parágrafo 1º da Lei nº 2550 de 25 de julho de 1950.

Artigo 56 – É permitida a matrícula de alunos provenientes de outros ramos de ensino médio, comprovada a habilitação nas séries anteriores e feita a adaptação no currículo do Estabelecimento se for o caso.

Artigo 57 – A matrícula poderá ser cancelada em qualquer época do ano escolar, por iniciativa do Estabelecimento, ou do responsável pelo aluno.
Parágrafo 1º – O estabelecimento poderá tomar a iniciativa do cancelamento de matrícula for cancelada, terá direito a receber na data do cancelamento os documentos que informem sobre sua situação escolar.
Parágrafo 2º – O responsável pelo aluno, poderá requere cancelamento da matrícula.

Capítulo X – Da atribuição de nota

Artigo 58 – Aos trabalhos, argüições, exercícios serão atribuídas notas graduadas ou número inteiro de zero a dez, e em frações equivalentes a metade de cada inteiro.

Artigo 59 – As notas mensais serão tomadas por extenso na caderneta escolar.

Artigo 60 – Os trabalhos de verificação, para atribuição de notas serão marcadas pelo professôr com antecedência mínima de 24 horas.

Artigo 61 – O resultado das médias mensais e a nota da prova final serão registrados na caderneta do aluno.

Artigo 62 – Na avaliação do aproveitamento do aluno, preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo, nas atividades escolares em relação ao Exame Final que em 1ª como em 2ª época.

Capítulo XI – Dos exames finais

Artigo 63 – Concluído o ano letivo que será de 180 dias, terão início os exames finais que serão escritos.

Artigo 64 – Os exames finais serão realizados por Comissão Examinadora composta de 3 membros, uma das quais será uma professôra da turma.
Parágrafo 1º – Verificada a ausência de um professôr, o Diretor providenciará um substituto.
Parágrafo 2º – O exame final versará sobre a matéria lecionada durante o ano.

Artigo 65 – Não poderá fazer exame final em 1ª época, o aluno que faltar a mais de 25% das aulas dadas.

Artigo 66 – O aluno que conseguir alcançar na média aritmética dos resultados médios dos dois períodos letivos nota igual ou superior a (7,5) sete e meio, poderá ser a livre critério ficar isento de submeter-se ao Exame Final.

Artigo 67 – Poderá ser concedido a critério do Diretor, segunda chamada ao aluno que faltar aos exames finais por motivo justo, dêsde que êste requeira no prazo de 48 horas após a realização das mesmas.

Artigo 68 – Será permitido a revisão do Exame Final quando requerido dentro de 48 horas após a fixação dos resultados na Portaria do Instituto.
Parágrafo Único – Deferido o pedido o Diretor encaminhará a prova ao Professôr que faz a correção para que êste confirme e modifique a matéria.

Capítulo XII – Da Promoção

Artigo 69 – A média final por disciplina será o resultado da média aritmética dos resultados médios dos dois (2) períodos letivos e da nota do exame final.

MÉDIA FINAL

$$\text{MÉDIA FINAL} = \frac{\text{M 1º sem.} + \text{M 2º sem.} + \text{M.E.F.}}{3}$$

Parágrafo Único – O aluno que conseguir nota (7,5) sete e meio na média aritmética dos resultados dos dois segundos semestres, poderá ficar isento de submeter-se ao exame final.

Artigo 70 – Será considerado aprovado o aluno que obtiver em cada disciplina a média mínima de quatro, e cinco na média do conjunto das disciplinas.

Capítulo XIII – Do Exame de 2ª época

Artigo 71 – Terá direito ao exame de 2ª época a aluna que:

a. Tendo obtido média igual a quatro (4), em todas as matérias não tenha alcançado (5) cinco no conjunto das mesmas.
b. Tenha obtido média (5) no conjunto, tenha ficado reprovado em uma ou duas disciplinas.
c. A aluna que tiver deixado de comparecer de 25% a 50% das aulas dadas.

Parágrafo 1º – Na hipótese da alínea a, fará exame nas disciplinas em que tenha obtido média inferior a (5).
Parágrafo 2º – Na hipótese da alínea c, o aluno prestará exame de todas as disciplinas.

Artigo 72 – Os exames de 2ª época realizar-se-ão no mês de fevereiro e constarão de provas escritas e orais.

Artigo 73 – Será aprovado em 2ª época a aluna que tiver média final igual ou superior a (4) quatro por disciplina e (5) cinco no conjunto, apurando-se a média final por disciplina pela substituição da nota do exame de 1ª época pela do exame de 2ª época.

Capítulo XIV – Do Ano Letivo e das Férias Escolares

Artigo 74 – O início do ano letivo será na 1ª semana de março e o seu término sòmente depois que completa 180 dias.

Artigo 75 – O ano letivo será dividido em dois períodos separados pelo prazo de trinta dias de férias. Estas férias serão durante o mês de julho.

Artigo 76 – As férias do fim do ano só serão dadas após os exames finais.

Artigo 77 – A duração do período letivo é de 180 dias escolares não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Artigo 78 – Os alunos são obrigados a freqüentar, ou melhor: a freqüência, só podendo prestar exame final em 1ª época o aluno que houver comparecido no mínimo 75% das aulas.
Parágrafo único: O aluno que tiver mais de 25% de faltas e menos de 50% só fará exame em 2ª época.

Capítulo XV

Do Regime Escolar

Artigo 79 – O horário das aulas e demais atividades escolares serão organizadas anualmente pelo Diretor.

Artigo 80 – O número de horas de trabalho do pessoal docente e do pessoal administrativo é o estabelecido pela legislação em vigor.

Da Admissão

Artigo 81 – O ingresso na 1ª série do Curso Ginasial Normal, depende de aprovação em exame de admissão em que fique demonstrado satisfatória educação primária, desde que o aluno possua onze anos completos ou venha alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Artigo 82 – A inscrição do candidato atenderá as seguintes exigências legais:

a. Prova de idade e que se verifique ter o candidato onze (11) anos completos ou que venha alcançar essa idade até 31 de dezembro do ano escolar respectivo.
b. Prova de sanidade física e mental e de vacinação anti-variólica.
c. Os exames de Admissão serão prestados ante as comissões examinadoras constituídas por Professôres designados pelo Diretor.
d. Os exames de Admissão poderão ser realizados em duas épocas nos mêses de dezembro e fevereiro, respectivamente, e será convocado pelo Diretor por edital.

Artigo 83 – Haverá 2ª chamada quando o candidato faltar a prova por motivo justificado.

Parágrafo Único – Os requerimentos de 2ª chamada deverão ser dirigidos ao Diretor e apresentados ao Protocolo dentro do prazo de dois (2) dias a partir da data em que ocorrer a falta.

Artigo 84 – As disciplinas do Exame de Admissão serão: Português, Matemática, História e Geografia. E os programas serão os mesmos do Curso Primário.

Parágrafo Único – Terminado o exame será lavrada a Ata pelos examinadores da qual constará a relação das Candidatas habilitadas.

Certificado de Conclusão de Curso

Artigo 85 – Após o término do curso ginasial, os alunos receberaão um Certificado de Conclusão do curso e caso tenham recebido conveniente preparação pedagógica um Diploma de regente de Ensino. As alunas que concluírem o Curso colegial Normal receberão diploma de Curso Primário.

Caixa Escolar

Artigo 86 – Haverá uma Caixa Escolar destinada a auxiliar com alimento, vestuário, calçado, material escolar, aos alunos pobres do Instituto.

Artigo 87 – A Caixa Escolar será regida por estatutos próprios que poderão ser modificados por sua Diretoria e pelo Conselho Técnico de Professôres.

Cantina Escolar

Artigo 88 – O Instituto de Educação manterá uma Cantina para proporcionar seus alunos, funcionários e professôres, merendas nutritivas e a preços módicos.

Artigo 89 – A Cantina poderá ser explorada diretamente ou sob regime de autorização, dentro das normas traçadas pelo Diretor e com aprovação dos C.T.P.

Da Biblioteca

Artigo 90 – Para servir a todos os seus cursos, possuirá o Instituto uma Biblioteca
Parágrafo Único – O Diretor baixará instruções que regulam o funcionamento da mesma.

Artigo 91 – Existirá na Biblioteca um livro para registro de tôdas as obras adquiridas pelo Instituto por compra, doação ou outra qualquer forma, onde se fará o lançamento

de cada um dos pormenores necessários e serão catalogadas do modo a permitirem pronta consulta.

Artigo 92 – A encarregada da Biblioteca será responsável pela órdem, limpeza, e silêncio no salão de leitura, podendo a Direção designar pessoa especializada para orientar as leituras e consultas dos alunos.

ANEXO 02 – ROTEIRO UTILIZADO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "RUI BARBOSA", DURANTE AS DÉCADAS DE 60 E 70 DO SÉCULO XX

Data:

Horário:

Nome completo:

Endereço:

Telefone:

Formação:

Escolas onde trabalhou e período (mais ou menos):

Trabalha atualmente?

Onde leciona?

Trabalha com quais turmas/disciplinas?

Ano em que ingressou no IERB?

Ano em que se formou no IERB?

Fez o Curso Adicional?

Comente sobre como funcionava o IERB no período em que você estudou nele (quem era a diretora? Como eram as regras? Como eram as colegas? Como eram os professores? Qual o professor ou professora que mais gostava e por quê?)

Quais as disciplinas que mais exerciam a atividade da leitura?

Quais as leituras praticadas no âmbito escolar?

Como era a metodologia adotada nas aulas para as práticas de leitura?

Quais as leituras que as normalistas preferiam fazer – as indicadas pelo corpo docente ou as lidas por conta própria? (lembra de autores? Títulos dos livros?)

Quais os gêneros literários preferidos para a leitura sem a indicação do professor?

Comente sobre as leituras não escolares realizadas. Se não as praticava, por qual razão?

Você costumava trocar livros às escondidas dos pais e professores?

Quais os tipos de leituras clandestinas mais praticadas?

Como faziam para que não fossem descobertas as leituras proibidas?

Lembra-se de alguns títulos de livros lidos por prazer?

Você tem livros e/ou cadernos guardados do período em que estudou no IERB?

Para você, há relação entre leitura e profissão docente? Por quê? Cite exemplos.

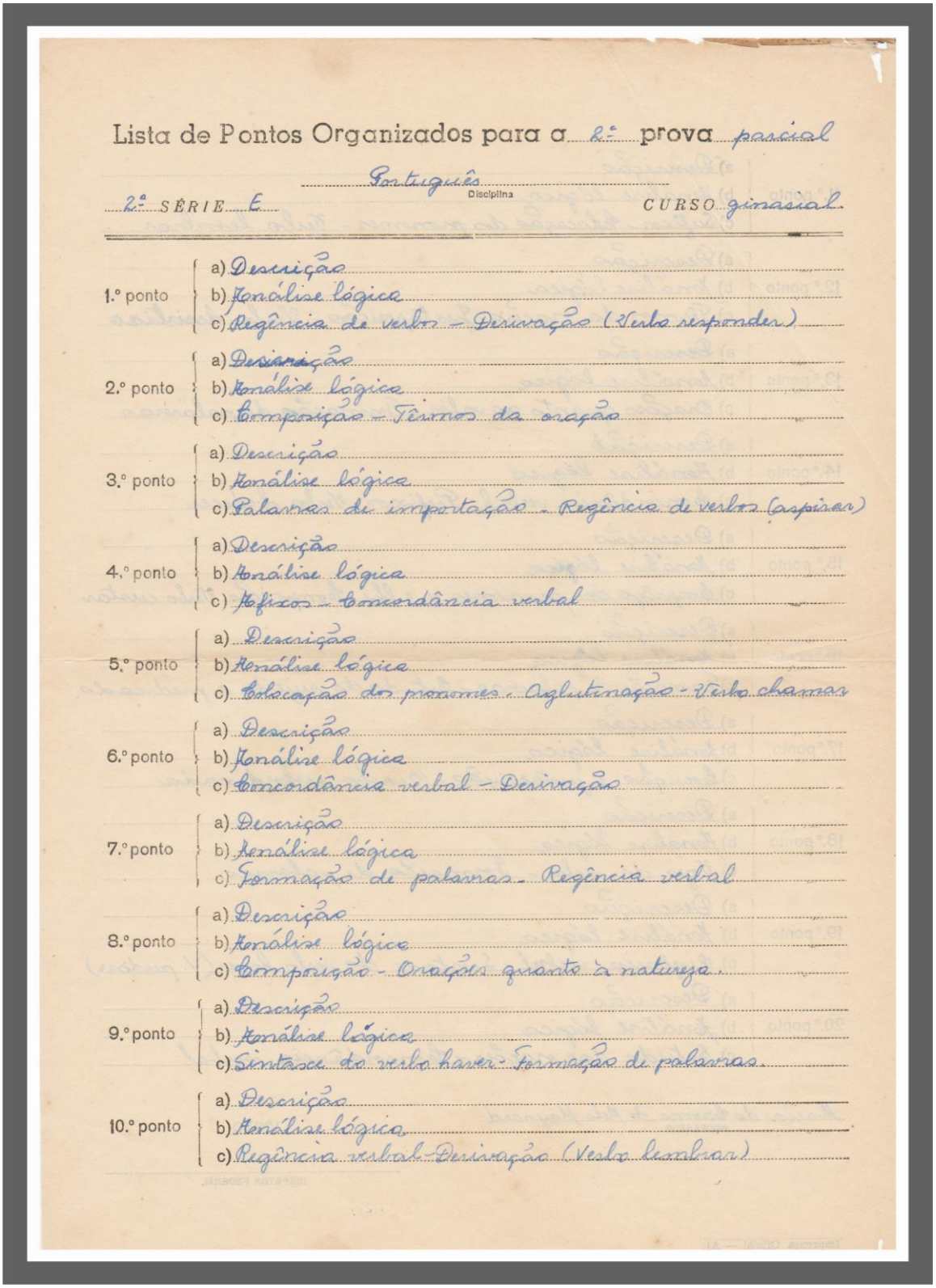
Você pensa que as leituras realizadas em sua vida acadêmica interferiram nas tomadas de decisões em sua vida profissional e pessoal? Cite exemplos.

Em que medida a formação recebida no Instituto de Educação "Rui Barbosa" foi importante para sua vida profissional? Comente.

O que você pensa sobre as práticas de leitura que você faz hoje?

Gostaria de comentar mais alguma experiência sobre as práticas de leitura e sobre o magistério?

ANEXO 03 – LISTA DE PONTOS ORGANIZADOS PARA A SEGUNDA PROVA PARCIAL DA 2ª SÉRIE, TURMA E, DISCIPLINA PORTUGUÊS



Lista de Pontos Organizados para a 2ª prova parcial

Português (Disciplina)

2ª SÉRIE E CURSO ginasial

1.º ponto
a) Descrição
b) Análise lógica
c) Regência de verbos – Derivação (2 verbos responder)

2.º ponto
a) ~~Descrição~~ Derivação
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Composição – Termos da oração

3.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Palavras de importação – Regência de verbos (aspirar)

4.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) ~~Hofixos~~ – Concordância verbal

5.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Colocação dos pronomes – Aglutinação – Verbo chamar

6.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Concordância verbal – Derivação

7.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Formação de palavras – Regência verbal

8.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Composição – Orações quanto à natureza

9.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Sintaxe do verbo haver – Formação de palavras

10.º ponto
a) Descrição
b) ~~Análise~~ Análise lógica
c) Regência verbal – Derivação (Verbo lembrar)

11.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Sufixos - Colocação dos pronomes - Verbo lembrar
12.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Termos da oração - Justaposição - Verbo desistir
13.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Orações quanto ao valor - Formação de palavras
14.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Concordância verbal - Prefixos - Verbo obedecer
15.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Emprêgo dos pronomes o e lhe - Composição. Verbo custar
16.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Formação de palavras - Estudo do sujeito e predicado
17.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Coordenação e justaposição - Oração subordinada
18.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Vozes do verbo - Formação de palavras
19.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Regência verbal - Sintaxe do verbo haver (V. pudoar)
20.° ponto	a)	Descrição
	b)	Análise lógica
	c)	Estudo das orações - Concordância verbal

Maria do Carmo de Melo Maynard
PROFESSOR

VISTO

INSPETOR FEDERAL

Imprensa Oficial — AJ.