
CUCUZZA, H. R. (dir.); SPREGELBURD, R. P. (codir.). *Historia de la Lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012.

Diane Valdez,
da Universidade Federal de Goiás.

Lançado no ano de 2012, o livro que hora traduzo e resenho é fruto de investigação da equipe de *Historia Social de La Educación* e do Grupo HISTELEA – *Historia Social de La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina* da *Universidad Nacional de Luján*, situada na província de Buenos Aires, Argentina. Cucuzza & Spregelburd reuniram dezesseis textos sobre leitura de distintos períodos históricos, escritos por autores da área de história, história da educação, didática, análise de discurso e linguística.

Na introdução é feita uma revisão teórica a partir da história social da educação e da escolarização da cultura que, segundo os autores, facilita a descrição da complexa institucionalização da produção, transmissão e apropriação dos saberes. Por meio do ensino da leitura, a obra remete ao leitor às formas com que o processo de escolarização se configurou na Argentina. No segundo capítulo “Ler e rezar na aldeia de Buenos Aires”, Cucuzza discorre sobre leitura e aprendizagem no espaço urbano no período colonial, período em que a leitura e a escrita estavam limitadas à aristocracia branca, espanhola e *criolla* (filhos de espanhóis). A aprendizagem da leitura se fazia pela repetição e memorização de cartilhas, silabários e cartas; os poucos livros de leitura seriados eram catecismos cristãos e patrióticos, Ambos serviam para divulgar a palavra divina, a razão iluminista e a palavra do soberano, visando formar uma criança na tríade: cortesia, urbanidade e civilização. No terceiro capítulo “Ler, escrever, votar: a conflitiva definição do currículo cidadão”, Bottarini debate a proposta do *Congreso Pedagógico* (1882) de limitar o voto aos cidadãos alfabetizados, discute a complexa relação entre alfabetização e capacidade eleitoral como parte dos dispositivos que construíram a categoria de cidadão. Aponta o papel da alfabetização como requisito para produzir sujeitos com direitos políticos como algo próprio do século XX, em que se substitui o ideário do “súdito fiel” pelo de “cidadão ativo”. Na escola, que era espaço destes novos princípios, a leitura e a escrita eram mais uma obrigação do que um direito.

No capítulo quatro “Cenas de leitura escolar: a intervenção normalista na formação da cultura letrada moderna”, De Miguel analisa as cenas de leitura escolar e suas funções performática e pedagógica no horizonte cultural letrado, analisa autobiografia, fontes oficiais e um livro de leitura, advertindo que tais cenas influenciaram a história do ensino e da leitura na Argentina moderna, pois no imaginário pedagógico atribuía-se à leitura, imediata força civilizatória. Spregelburd, no capítulo cinco “O que se pode ler na escola? O controle estatal do livro escolar (1880-1916)” avalia o sistema educativo nacional da segunda metade do século XIX, debatendo acerca das diversas formas de controle e suas variações complexas, seja na produção do texto, circulação, interpretação etc. A crença na leitura como canal de civilização e moralização, ideário da elite liberal, criou novos mecanismos para a educação de leitores e promoção da leitura, a escolarização primária foi prioridade na política de consolidação do Estado nacional. Entre os vários critérios e mecanismos legais criados para selecionar livros escolares fazia-se presente o ensino cívico, que deveria submeter a criança à obediência das leis, habituando-a desde cedo a respeitar suas disposições.

No capítulo seis “Nascimento e trajetória de uma nova geração de livros de leitura escolar: ‘El Nene’ (O Menino)” (1895-1956), Linares elegeu como objeto de estudo o livro de leitura *O menino*, devido a sua inovação de conteúdos e por ter sido adotado durante seis décadas. Diante do desafio de legitimar a formação de identidades em uma incipiente nação, os livros de leitura sofriam críticas de inadequação e ausência de conteúdos nacionais. De acordo com a autora, a obra analisada foi o primeiro livro de leitura autenticamente nacional. Suas inovações como a editoração, metodologia, imagem e outros serviram de referência para a produção de outros livros de leitura. Considera então as relações de classe, gênero e racial, a palavra como ponto de partida para alfabetização, a imagem como suporte, temáticas nacionais, relação com oralidade, influência religiosa, a materialidade, alterações nas edições, leitor ampliado e outros temas que buscavam a conformação do cidadão urbano moderno.

No sétimo capítulo, “Dos Apeninos aos Andes: a leitura de Cuore na escola argentina”, Spregelburd discorre a respeito da incorporação, da proibição e da proposta de argentinização da obra *Cuore* (1886) do italiano Edmund De Amicis. A obra, que retrata modelos e concepções da sociedade italiana, foi amplamente aceita por pedagogos de distintas escolas teóricas na primeira metade do século XX. Contudo, foi objeto de questionamento de ordem pedagógica e política; em 1910 o Estado proibiu sua circulação nas escolas sob o argumento de que representava perigo por atentar contra

a formação da nacionalidade. Publicam-se assim versões nacionalizadas da obra, reescrituras que incluíam temas nacionalizados, mantendo fielmente o conteúdo moralizante e a harmonia entre as classes sociais da obra italiana.

No oitavo capítulo “Para que ensinar a ler? Cultura política e práticas escolares de leitura no período entre guerras”, Pineau pondera a respeito do ensino da leitura e da escrita na década de trinta na Argentina, analisando as distintas articulações políticas, sociais e culturais, pois fatos universais (Guerra, Revolução, crises etc.) exigiram novas articulações nos registros pedagógicos. Importantes mudanças, como a difusão da imprensa, escrita e falada, movimentava a cultura local e a escola precisava se adequar aos novos tempos, A associação entre escola e progresso permanecia, assim como a crença na articulação entre cultura política e sistema educativo, contudo a matriz escolar estava desgastada. A luta contra o analfabetismo continuava agora sob nova ameaça de subversão cultural, os semianalfabetos, sujeitos provindos da alfabetização massiva e sem controle do início do século. Os anos trinta (50 anos do sistema educativo) foi um período rico permeado por diagnósticos, debates, propostas, que apontavam mudança com escolas diferenciadas, vigilância metódica (delação), semanas de debates, políticas coercitivas de repressão ao analfabetismo, campanhas, conferências etc. Assim, o “velho modelo” de leitura, considerado esgotado, foi substituído por novos dispositivos, critérios que combinava nacionalismo e, às vezes, religião católica, propondo nova homogeneização ideológica da população.

Na parte nove “Textos e leituras escolares durante o primeiro peronismo: Evita também foi palavra geradora”, Colotta, Cucuzza & Rodriguez revelam, por meio de livros escolares, como se expressaram as disputas políticas nos primeiros governos peronistas (1946-1955). As lutas de poder entre as políticas hegemônicas e contra hegemônicas na história da educação argentina refletiram nas mudanças das obras escolares. A tentativa impositiva de uma lei que estabelecia a adoção de um livro único para as escolas, constituindo estreita relação com gratuidade e currículo, provocou fortes reações da oposição e de editoras. A despeito do fracasso da lei, as obras editadas a partir de 1951 dedicaram um número expressivo de símbolos, textos e imagens que faziam apologia de Perón e Eva Perón. Com qualidades para serem imitadas, exaltava-se, em diferentes espaços, a intervenção pessoal do presidente, associava-se sua imagem a grandes feitos. Eva Perón era associada ao trabalho social com crianças, mulheres, idosos etc. construindo, no imaginário coletivo, uma imagem mitificada, santificada da primeira dama, sobretudo, após sua morte, com a imposição de sua obra *Razão de minha vida*, distribuída gratuitamente como livro de leitura obrigatório, apesar das críticas

de improcedência política. Nas leituras, reiterativas e persuasivas, os autores apontam outro universo para analisar o discurso educativo peronista: nação, nacionalismo, cidadão, comunidade, família, infância, definições de povo e antipovo, consideração social do trabalho, papel dos sindicatos, dignificação do trabalho manual, incorporação do povo, em condição subordinada, como protagonistas e outros. No décimo capítulo “Cenas de leitura no contexto de expansão da cultura escrita na segunda metade do século XX”, Spregelburd destaca as cenas de leitura, suas prescrições e práticas sociais extraescolares nos livros de leitura dos anos de 1955 a 1976, período de expansão da cultura escrita. A autora indaga em que medida as práticas leitoras correspondem às práticas sociais do momento; para esta tarefa distinguiu três grupos de obras produzidas: anteriores ao peronismo (que circulavam no período); a partir de 1955 (sem alterações substanciais) e as que inovaram (estrutura modificada). Observou que algumas leituras se mantêm descontextualizadas, prevalecendo a omissão das transformações demográficas, sociais, econômicas e culturais dos períodos analisados. Contudo, ainda que fragmentadas e distorcidas, as representações também não estão à margem das mudanças apontadas fora do espaço escolar.

Linares, no capítulo onze “A homogeneização dos livros: regulamento de concurso, estudo e aprovação de textos, 1941”, discorre sobre o Regulamento de 1941, que homogeneizou a produção dos livros de leitura nas três décadas seguintes, substituindo conteúdos enciclopédicos e instrutivos por aspectos formativos, consagrando o método da palavra geradora para o ensino da leitura. Registra que algumas temáticas anteriores permaneceram, contudo as mudanças políticas (sindicalismo, greves etc.) provocaram maior controle dos livros de leitura. A despeito das críticas, prevaleceu a corrente espiritualista nacionalista e autoritária, com valores católicos sobrepondo-se à laicidade, incorporou-se o militarismo no espaço escolar, valorizando-se a história de corrente positivista (conteúdos literários “realistas”) e inserindo-se o método da palavra geradora. No capítulo doze, escrito por Artiega, “Histórias indígenas de acesso à leitura e escrita em três esferas: religião, família, escola (C.1914-1960)” comparecem resultados de um estudo sobre a leitura e a escrita entre os membros do povo *wichí* na Missão de Chaco, primeira missão anglicana estabelecida (Salta, em 1914), assim como o contraste dessas práticas com o ingresso do contexto estatal da escola pública (1950). Contextualiza a chegada dos protestantes anglicanos e seu projeto evangélico na região do Chaco e Formosa, local marcado por relações interétnicas conflitantes entre militares, policiais, *criollos* e os indígenas que, diante desses conflitos viam a missão como uma espécie de refúgio. Vinculados à indústria açucareira, em

meio a contradições e ambiguidades, os anglicanos intencionavam, por meio do disciplinamento social – educação, saúde, trabalho e evangelização – integrar os índios nas ordens religiosas, étnica e nacional. A aprendizagem da leitura era feita por meio da bíblia, traduzida em *wichí*, o ensino era bilíngue e os estudos incluíam matemática, história e geografia argentina, abarcando as festas pátrias que exaltavam homens e símbolos nacionais. A experiência foi um marco de relação de poder. Por meio do alfabeto, os anglicanos promoveram a desestruturação da cultura originária.

No capítulo treze “Alfabetização de adultos e sujeitos políticos” (C.1960-1970), Bottarini apresenta a proposta de construção da subjetividade política governamental de alfabetização de adultos nos anos sessenta e setenta. Ressalta que a perspectiva de civilização e barbárie na qual o adulto analfabeto representava negatividade para a formação da civilização, é mudada neste período. Diante de uma análise do complexo panorama político social do país, o autor afirma que a campanha para reduzir o analfabetismo, sustentada sob a ótica civilizatória, via a educação como plataforma para desenvolvimento econômico e social. Concebido com especificidades psicológicas diferentes da infância, o conceito de adulto analfabeto é construído sob o prisma de bárbaro, perigoso, manipulável, improdutivo, subdesenvolvido, incapaz de exercer seus direitos. A Direção Nacional de Educação de Adultos (DINEA), ligada ao catolicismo, relacionava o analfabeto com “pecado” e servidão; portanto, alfabetizar era uma ferramenta importante, pois libertaria o sujeito e o incluiria em uma ordem social já definida segundo a teoria do capital humano. Já a proposta contida no DINEA-CREAR se diferenciava por se basear no pensamento de Paulo Freire e no liberalismo laico, com forte predominância da associação entre política e educação. De uma visão técnica e produtiva a ação educativa passava a ser vista como transformadora, vinculando a proposta política com a educativa para transformação social que concebia o adulto como um sujeito ativo. No capítulo quatorze “O discurso escolar e as políticas editoriais dos livros do ensino médio” (1960-2005), Tosi identifica dois momentos das políticas editoriais dos livros de textos de educação média: Consolidação do modelo pedagógico nos anos 1960 a 1982 e a Mercantilização pedagógica nos anos 1983 a 2005. A autora descreve o contexto do ensino secundário argentino desde o século XIX destacando sua expansão nos anos trinta a sessenta. Em um Estado de bem-estar, com forte intervenção na economia e nas políticas sociais, a política editorial se instaurou e conservou o saber escolar escrito homogeneizando um saber considerado sólido e consensual. O regime de ditadura transformou o modelo pedagógico, retirando livros de circulação

e editando outros com parâmetros ideológicos que pareciam imutáveis. Após 1983, inicia-se um período de mercantilização em que o livro é regido pelos fatores comerciais. O estado delega às empresas editoriais a produção e controle dos conteúdos, eliminam-se as normas repressivas, constituindo-se um mercado de serviços educativos mediante oferta e demanda, fato que gerou novos discursos de circulação de obras, estabelecendo profunda modificação no mercado editorial do país.

No capítulo quinze “O ensino de primeiras letras em tempos de ditadura”, Mannoche aborda a leitura e a escrita em Buenos Aires na última ditadura militar (1976-1983). Para analisar os conteúdos epistemológicos, psicológicos e didáticos aplicados, a autora recorreu aos regulamentos e programas oficiais confrontando-os com depoimentos de docentes do período. Apesar das pesquisas da área afirmar que o período ditatorial é caracterizado por esvaziamento no ensino, subordinação dos professores e outras consequências funestas, é possível perceber experiências significativas entre alunos e professores no mesmo período. Ao confrontar fontes orais e documentos oficiais da história da educação argentina, a autora ressalta ainda os riscos da cronologia, que pode ocultar as transformações educativas, visto que não é possível estabelecer uma simples continuidade no que se refere à política governamental e às práticas docentes. No capítulo dezesseis “Os saberes letrados na sociedade de informação: leitor, suportes e ritmos sociais”, Rodríguez apresenta as relações complexas do papel da tecnologia digital, as consequências sociais da leitura eletrônica na aprendizagem escolar e as mudanças de modelos pedagógicos na era da internet. Recorrendo à corrente da tecnologia da palavra, avalia as tecnologias de comunicação, destacando as críticas a essa corrente e discutindo outras correntes de interpretação. Destaca o papel da escola de assegurar a todos os bens culturais fundamentais, lembrando que as tecnologias, embora produzam desconcerto e confusão em razão de excessivas informações, fazem parte da vida cotidiana escolar. Ressalta a função da escola na democratização universal dos conhecimentos, num processo em que a mesma deve ser o centro das políticas públicas, aproveitando as tecnologias para aprendizagem de saberes técnicos e teóricos, e transformando a sociedade da informação em sociedade do pensamento.

O último capítulo “Um panorama das teorias de alfabetização na América Latina durante as últimas décadas” (1980-2010), Castedo e Torres, a partir de uma exploração bibliográfica, debatem acerca das três teorias mais difundidas a respeito da aprendizagem da escrita: *Whole Language*, Linguagem Integral, modelo em que o foco de leitura se alimenta progressivamente de

investigações sobre textos, processos de escrituras diversidade sociolinguística e alfabetização; Consciência Fonológica, que se interessa pelo diagnóstico da capacidade de isolar os fonemas, processo considerado a chave do êxito da aprendizagem da leitura, e Investigação psicogenética, na qual o marco sócio histórico tem um papel fundamental na compreensão do processo e a escrita é um sistema de marcas sociais culturalmente construídas, as quais a criança necessita reconstruir. As autoras lembram que a relação língua oral, língua escrita, concepção de erro, diversidade e variação linguística são pontos coincidentes e discrepantes no estudo.

Para concluir, cabe ressaltar que se trata de uma obra importante, não somente para se conhecer parte do sistema de educação argentino, como também para possíveis estudos comparativos com a história da educação brasileira, tomando-se como foco a história da leitura.

DIANE VALDEZ: Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em História (UFG), doutora em Educação (UNICAMP). Pesquisadora na Área de História da Educação e integrante do Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade, Cultura (NEDESC).
Email: divaldez@ufg.br
