

A CIVILIZAÇÃO NO MEIO RURAL: O LIVRO DE LEITURA COMO INSTRUMENTO MODERNIZADOR

Ana Clara Bortoleto Nery

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Cleila de Fátima Stanislavski

Universidade Estadual Paulista, Brasil



Resumo

Em busca do ingresso do Brasil na modernidade, educadores se empenharam em desenvolver mecanismos de construção do homem brasileiro, moderno. Thales Castanho de Andrade foi um destes educadores que encontrou, no livro de destinação pedagógica, esta possibilidade. Este artigo se ocupa em analisar as formas pelas quais são veiculados, pelos livros de leitura, modelos da vida urbana para referenciar a vida no campo. Estes livros fazem parte da *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade*. Os livros carregam um modelo de leitura escolar ideologizado, à medida que cumprem, para além de ensinar a ler, construir a civilidade do homem do campo, por meio das imagens ou das palavras, ou pela organização que perpassa todos os livros da coleção. Palavras-chave: leitura escolar, escola rural, ensino rural.

THE CIVILIZATION IN RURAL AREAS: THE BOOK READING AS A TOOL OF MODERNIZATION

Abstract

In search of Brazil's entry into modernity, educators pledged to develop mechanisms for the construction of the Brazilian man, and modern. Thales Castanho de Andrade was one of those educators who found in the educational destination book this possibility. This article is concerned to examine the ways that are served by reading books models of urban life to cite the country life.

These books are part of the *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade*. The books carry a model school reading ideologized as they meet, in addition to teaching reading, build civility of the countryside, through images or words, or the organization that goes through all the books of the collection.
Keywords: rural school, teaching rural, school reading.

LA CIVILIZACIÓN EN EL MEDIO RURAL: EL LIBRO DE LECTURA COMO INSTRUMENTO MODERNIZADOR

Resumen

En busca del ingreso de Brasil en la modernidad, educadores se empeñaron en desarrollar mecanismos de construcción del hombre brasileño, moderno. Thales de Andrade, fue uno de estos educadores que encontró en el libro de destinación pedagógica esta posibilidad. Este artículo se ocupa en analizar las maneras por las cuales son vehiculados, por los libros de lectura, modelos de la vida urbana para referenciar la vida en el campo. Estos libros son parte de la *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade*. Los libros están compuestos de un modelo de lectura escolar ideologizado a la medida que cumple, para además de enseñar a leer, construir la civilidad del hombre del campo, a través de las imágenes o de las palabras, o por la organización pasa todos los libros de la colección.

Palabras-clave: lectura escolar, enseñanza rural, escuela rural.

LA CIVILISATION DANS LE MILIEU RURAL: LE LIVRE DE LECTURE COMME INSTRUMENT DE MODERNISATION

Resumé

À la recherche pour que le Brésil entre dans la modernité, des éducateurs se sont engagés à développer des mécanismes de construction de l'homme brésilien, l'homme moderne. Thales de Andrade a été l'un de ces éducateurs qui a trouvé dans le livre pédagogique cette possibilité. Cet article vise à analyser les formes par lesquelles sont propagées, dans les livres de lecture, des modèles de vie urbaine pour référencer la vie dans la campagne. Les livres comportent un modèle de lecture scolaire idéologisé dans la mesure où ils font, au-delà de faire apprendre à lire, construire la civilité de l'homme de la campagne à travers les images ou les mots ou par l'organisation qu'il apporte dans tous les livres de la *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade*.

Mots-clés: lecture à l'école, les écoles rurales, l'éducation rurale.

A educação escolar, no Brasil Republicano, foi construída sob a premissa de ser o instrumento de modernização ou como “signo de instauração da nova ordem, arma para efetuar o progresso” (Carvalho, 2003, p. 11). Mas como até a segunda década republicana o analfabe-

tismo ainda não fora enfrentado e, em consequência da Primeira Guerra Mundial, há uma forte expansão de um dado nacionalismo, começa a haver um forte apelo, por parte de educadores e simpatizantes, por reformas educativas que consigam sanar a chaga do analfabetismo e, ainda, elevar o Brasil a categoria de país moderno.

Este também é o momento em que os ex-alunos das escolas de formação de professores, escola normal e escola complementar, começam a galgar os postos mais elevados da instrução pública, sobretudo no Estado de São Paulo. Com uma formação mais específica, voltada aos métodos de ensino e uma visão do campo pedagógico profissionalizada, aliada a um crescente desenvolvimento do mercado editorial nacional, tais educadores advogam para si a tarefa de publicar livros voltados para a escolarização.

Thales Castanho de Andrade, em cujo círculo de relações estavam presentes Sud Mennucci, Lourenço Filho, Sampaio Dória e Monteiro Lobato, foi um destes educadores. Formando-se professor pela Escola Complementar de Piracicaba, Estado de São Paulo, exerceu a profissão em escolas isoladas, Grupo Escolar de Porto Ferreira, Escola Modelo, anexa à Escola Normal de Piracicaba e, finalmente, na Escola Normal de Piracicaba. Em 1947 foi diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

Apesar de não ser formado pela Escola Normal da capital, podemos afirmar que Andrade “partilha um traço geracional distinto” (Carvalho, Barreira, Nery, 2010, p. 61). Não apenas por ter percorrido as esferas da instrução pública, “contribuindo assim com o sucesso da política de institucionalização da escola republicana” (Idem, p. 62), como por disseminar, para escolas modelos, grupos escolares e escolas isoladas, os conhecimentos oriundos da Escola Normal. Não nos ocuparemos com os métodos de ensino ou com a circulação de saberes pedagógicos. O objetivo deste artigo é analisar a apropriação do modelo civilizado de homem para o meio rural, proporcionado pelos livros de Thales de Andrade.

Ainda que os livros analisados neste artigo não sejam destinados à orientação do trabalho do professor, a organização interna deles sugere, ao professor, modos de organização do tempo escolar, podendo este utilizar cada episódio numa aula, por exemplo. O bom modelo fornecido pelos livros de Andrade dizem respeito ao comportamento do homem rural, que deve ter formação intelectual, bons hábitos de higiene e saúde, além de boa prática profissional voltada para as atividades rurais.

Os livros, que serão ponto de partida das análises realizadas neste artigo, fazem parte da *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade*. Publicados entre 1919 e 1964, tais livros alcançaram várias edições, com exceção de *Campo e Cidade*, e circularam em alguns Estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Ceará e Rio Grande do Norte. A partir dos livros de Thales, amparado por uma literatura que tem por objeto a escola rural, este artigo traça um panorama do ensino rural paulista na primeira metade do século 20.

Escola rural e analfabetismo

Segundo dados estatísticos apresentados por Almeida (2005), há um crescimento da população brasileira no período de 1870-1920, proporcionalmente ao aumento da população que vem do campo para o meio urbano. O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920. Mas a cada novo período, a tendência irreversível foi de aumento da população urbana e o decréscimo da população rural.

Iniciando-se no final do século 19, as discussões sobre o crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da nação e o progresso social foram temas de debates intensos entre os grandes proprietários rurais, intelectuais políticos e homens de letras gestando, nesse período, o projeto civilizador da necessidade da educação popular.

Como aponta Souza (1998), para atingir os objetivos republicanos de alfabetização, reunir escolas tornou-se uma fórmula mágica: em 1890 inicia-se a reforma do ensino, no Estado de São Paulo, pela Reforma da

Escola Normal, tendo como destaque a criação da escola-modelo como escola prática de ensino e experimentação. A primeira delas, a Reforma Caetano de Campos, de 1892, contemplava mudanças ambiciosas para o ensino público e estabelecia diretrizes para o funcionamento da instrução pública. Em 1893 o deputado Gabriel Prestes insistiu na criação das escolas graduadas, tendo sido, então, criados os grupos escolares.

O surgimento dos grupos escolares no Estado de São Paulo, na década de 1890, marcou inovações e modificações no ensino primário. No entanto, nem todas se concretizaram, como um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal, de educação integral, de acesso obrigatório, generalizado e universalizado, a classificação homogênea dos alunos, a necessidade de controlar o tempo e o espaço simultaneamente ao enriquecimento dos programas e a adoção de novos métodos pedagógicos (Souza, 1998).

Segundo Souza (1998, p. 15) a “implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular,” tornando-se a escola primária a principal divulgadora dos ideais desse projeto e simbolizando, por meio da arquitetura, o progresso e a inovação educacional.

Porém, a necessidade de escolas isoladas era incontestável. Segundo Souza (Idem),

Durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores. (p. 51)

Nesse contexto de buscar a educação popular, a escola republicana prometia superar o localismo, as particularidades regionais e criaria eixos uniformes, globais e homogêneos de representação da realidade (Boto, 2000). Na medida em que o setor urbano proliferava, o tema

analfabetismo era colocado em discussão como uma questão essencial para os projetos de modernização do Brasil (Soares, 2002).

A educação popular era uma necessidade política e social, visto que havia a exigência das pessoas serem alfabetizadas para as eleições diretas e, também, como um elemento essencial para os ideais civilizatórios correntes nessa época (Souza, 1998). Na escola estariam depositadas inúmeras das esperanças de previsão e provisão do futuro (Boto, 2000).

A figura do analfabeto, presente no livro *Alegria* (1937), demonstra as discussões do início do século e retrata que a situação do analfabetismo se prolonga para além desse período: o indivíduo estava fadado a ser inferior aos olhos da sociedade, no que diz respeito à aparência e ao *status*, quando não estudava. Fortalece o pensamento de educação primária destinada às crianças e um descaso com os adultos sem formação. À educação era delegado o sucesso da nação e competia às crianças empenharem-se para estudar.

No período que compreende as primeiras décadas do século 20, houve uma intensa necessidade de alfabetizar e modernizar a sociedade. Isso conduziu ao fortalecimento da instituição escolar brasileira que, por sua vez, forneceu condições para a formação do gênero literário infantil. Os livros da *Coleção de leitura escolar: Série Thales de Andrade* são partes dessa formação, pois, no início do século 20 houve um grande crescimento nas publicações de livros infantis, assim como o aparecimento de novos autores e editoras.

Escola rural em São Paulo

Segundo Almeida (2005) os estudos sobre a educação rural no Brasil constituem uma área de investigação que ainda não foi estudada suficientemente e nem com profundidade, ou seja, enquanto área de investigação encontra-se à espera de estudos das práticas pedagógicas e dos atores educativos.

As escolas rurais existentes no Brasil, na década de 1920 e 1930, além de caracterizar a enorme riqueza do nosso país, essencialmente agrícola naquele momento, contribuem para a compreensão da história da educação brasileira. Assim, pretende-se expor aspectos da educação rural no Brasil no século 20, observando-a nas décadas iniciais, explorando personagens anônimos, professores e alunos que constituíram as escolas rurais afastadas das cidades e tendo como suporte os livros da *Coleção de leitura escolar: Série Thales de Andrade*.

As escolas localizadas no espaço rural são marcadas, segundo Neves (2007), por uma visão idealizadora e depreciativa, sendo um “espaço bucólico, o guardião das tradições e das relações solidárias”, “espaço da pobreza, do atraso e da ignorância” contrapõe-se à cidade “local poluído, destruidor de tradições e composto de relações pouco solidárias”, porém “moderna, sábia e rica” (Neves, 2007, p. 3). Estas conceituações são produtos da industrialização, associada à urbanização, e da expansão capitalista, ocorrida nos séculos 19 e 20. Assim, as questões do mundo rural são tratadas e abordadas como um problema de falta de desenvolvimento, contrapondo-se ao meio urbano.

Segundo Werle (2006), no final do século 19 e início do século 20 havia um discurso de combate ao urbanismo e valorização da escola rural, buscando a diferenciação das escolas urbanas e rurais, sendo essa um importante espaço de proposição, consolidação e disseminação da valorização do ensino agrícola. O livro *Saudade*, de Thales de Andrade, publicado em 1919, traz como tema a ascensão pessoal por meio da educação agrícola, permitindo não só as melhorias no âmbito pessoal, mas profissional, social e econômica do Brasil. Nas discussões do momento, se destaca o debate entre o vínculo da permanência das pessoas no meio rural e o papel formador que a escola deveria exercer (Werle, 2006).

Como circulava, nos anos iniciais da República, a idéia de formação diferenciada para o meio rural frente ao meio urbano, educadores, como o professor Sud Mennucci, defendiam a formação para o homem do campo

associada a uma prática de campo para a formação dos professores (Werle, 2006). Assim, implementaram a escola normal rural, que deveria formar os professores para a escola rural com práticas e saberes específicos ao desenvolvimento desse meio.

Sud Mennucci apresentou, no livro *A crise brasileira de educação*, publicado em 1930, a concepção de professor primário rural. O autor tinha em foco a necessidade de criar uma consciência agrícola, caracterizada por uma escola que valorizasse a educação rural. O meio rural precisava ser enaltecido pelos seus méritos, enquanto sustentador de um país agrícola e libertado da antipatia do trabalho escravo (Werle, 2006). No entanto, o que se fazia na educação era enaltecer a própria educação por meio de adoções de métodos estrangeiros de países não agrícolas e fazer da cidade o fio condutor do progresso.

A escola isolada, de característica rural, era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas, daí essas escolas insistiam em ter seus “espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos alunos e levando em conta os costumes locais” (Vidal, 2005, p. 54).

O relatório da visita realizada pelos alunos do 2º ano do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, à Escola Rural da Saudade em Cotia, ilustra esta situação em que o tempo rural da vida rural interferia no tempo escolar, uma vez que

o tempo, em geral, é que determina a distribuição das actividades escolares. Quando o dia está chuvoso, as crianças ficam na sala de aula, realizando trabalhos diversos, quando há sol, tratam do preparo e cultivo da terra ou das actividades de apicultura. O dia escolar vae das 12 às 16 horas, começando às vezes, meia hora mais cedo ou terminando meia hora mais tarde. (*Revista de Educação*, v. 12 e 15, 1936, p. 191).

Segundo o artigo intitulado *Educação rural*, dados divulgados por órgãos das Nações Unidas revelavam que, em 1949, 59% da população mundial vivia no campo. No Brasil, os dados mostravam que 60% dos

brasileiros residiam no campo e viviam das atividades provenientes do trabalho na zona rural: agricultura, pecuária, indústria extrativa, artes manuais entre outras atividades (Cruz, 1951). Segundo a autora, a escola deveria atender a maioria da população, ou seja, atender as escolas e seus agentes no meio rural.

Na *Revista de Educação* (1951), são divulgadas tabelas estatísticas com os dados sobre o número de escolas isoladas e de alunos matriculados no início do século 20 no Estado de São Paulo, tendo como fonte o IBGE e o DEE. Pelos dados apresentado, observa-se crescimento no número de escolas isoladas.

Outro dado relevante está na *Revista Brasileira de Estudos* (out. 1944) de que o ensino primário cresceu 59% entre os anos de 1932 e 1942, mostrando uma expansão do ensino no Brasil por meio do aumento das unidades escolares. Em 1932 era de 27.662 unidades escolares primárias e em 1942 passou para 43.975 unidades escolares. Nesse mesmo período, o número de alunos também aumentou. O número de alunos, em 1932, no ensino primário era de 2.071.437 e passou para 3.340.952 alunos em 1942, representando um crescimento de 61%.

Para professora Noêmia Cruz, “a massa popular que frequenta a nossa pobre escola de campo, não tem a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos” (1951, p. 19), ao contrário dos alunos da escola urbana, que têm o aperfeiçoamento e as oportunidades necessárias para seu desempenho, encontrando caminhos diversificados, como a escola secundária, profissional e nos cursos superiores.

E ela conclui indagando quais as oportunidades que a escola rural pode oferecer aos seus alunos? A resposta vai na direção de entender que

o ensino no campo deve procurar satisfazer às necessidades e às aspirações do campo. Temos que nos esforçar para que o menino lavrador seja cada vez mais lavrador, para que o pequenino industrial rural seja cada vez mais industrial em sua pequena indústria. Mas isto não quererá dizer que se deva aprisionar o homem à

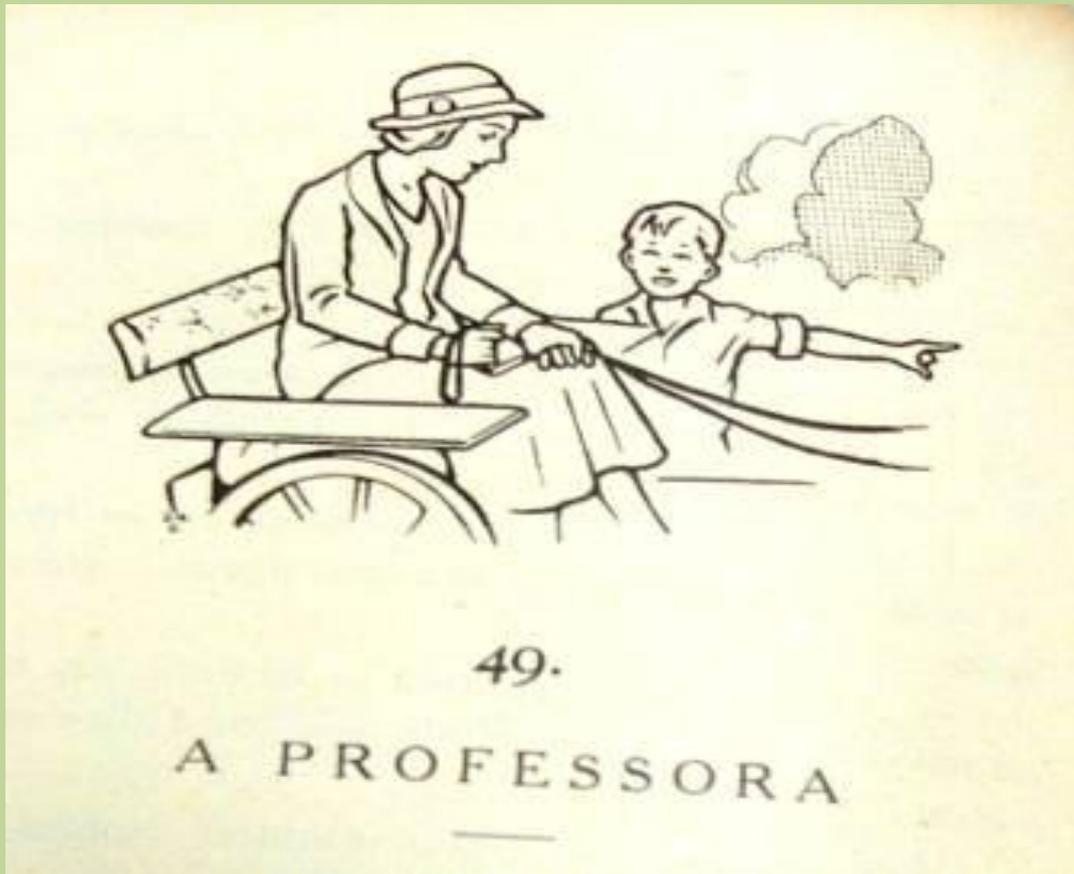
terra, que se enclausure o habitante do campo no seu rincão natal. (Cruz, 1951, p. 20)

E completa:

A cidade, é bem verdade, necessita de renovação de forças humanas e energias jovens que vai buscar no campo. E os jovens inteligentes que chegam do campo para a cidade são nestas, mais tarde, geralmente os que dirigem as maiores empresas e desempenham as funções delicadas. (Idem)

O livro *Campo e cidade* (1964), apesar de ter sido publicado num momento bem posterior aos demais livros da coleção, os quais tiveram suas edições concentradas nas décadas de 1920 e 1930, dá mostras da permanência e longevidade das idéias ruralistas presentes na primeira metade do século. Na sua história, o livro mantém a idéia de que o homem do campo deve enviar seus filhos para estudarem na cidade para depois retornarem ao campo e ali permanecerem. Há aqui uma valorização da escola urbana, como se ela possibilitasse a formação do homem rural.

A seguir, destaca-se ilustração que caracteriza a professora rural, tendo como meio de transporte a charrete, demonstrando integração da professora ao meio rural.



Gravura 1 - ANDRADE, Thales Castanho de. *Vida na roça*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

O acesso às escolas rurais não era bom. Apesar de haver uma estrada para chegar à escola situada num sítio, era difícil o caminho: “Na falta de veículo qualquer pessoa pode fazer esse percurso em 30 ou 40 minutos a pé” (*Revista de Educação*, 1936, p. 190). Outro aspecto destacado é o trabalho coletivo: a professora ensinava o estudo e tratamento das abelhas e das colméias, enquanto os alunos, prazerosamente, a ajudavam. Além dos trabalhos na agricultura e na apicultura, há os trabalhos manuais com a preocupação da orientação utilitária do que é feito pelos alunos.

Nesse sentido, cabia à escola rural orientar as crianças, reprimir o espírito individualista, ressaltar a coletividade, pelo reconhecimento dos

seus valores, aproveitar o interesse das famílias, com a criação de grêmios, clubes e cooperativas, incentivar e salientar os métodos científicos modernos para o trabalho como fonte de dignidade humana, melhoria de vida e progresso pessoal e social. Tornar a escola rural mais eficiente era uma meta para impedir o afastamento das crianças. Para isso, sugeria-se empregar uma relação de teoria e prática com o cotidiano dos alunos.

Os clubes agrícolas escolares integravam a escola à prática dos alunos. Segundo o artigo intitulado *Clubes agrícolas escolares*, de Anna Silveira Pedreira, publicado na *Revista de Educação*, de 1934, estes clubes eram estimulados pela Diretoria de Ensino, pois atendiam as necessidades dos alunos das escolas rurais:

Aos clubes agrícolas, está confiado grande papel, de máxima importância para a economia nacional, como seja, agir através das crianças sociais (meninos de hoje e cidadãos de amanhã), para a divulgação dos métodos modernos de cultura, que se entrecrocavam como rotina do nosso campo e por isso mesmo são ferozmente combatidos. (Pedreira, 1934, p. 95)

Os clubes tinham o objetivo de ensinar os métodos da agricultura moderna, colocando-os em prática tais como: lavrar os terrenos e abolir as queimadas, usar devidamente os adubos, evitar as pragas e erosões. Para esta autora, o professor de escola rural deveria enriquecer-se de conhecimentos agrícolas, necessidades e atividades rurais para atender melhor aos seus alunos e contribuir para a transformação das suas condições de vida.

Thales Castanho de Andrade participava ativamente e estava envolvido com as questões rurais. Foi fundador de clubes agrícolas escolares, iniciador dos clubes de horticultura, participou do 1º Congresso Normalista de Ensino Rural e foi promotor da primeira Festa do Vinho, da Uva, do Milho e do Pêssego (Stanislavski, 2006).

Os clubes dariam à escola a oportunidade de uma educação de qualidade e contribuiriam para uma vida melhor na zona rural, enquanto a

própria escola não atendia com amplitude as necessidades de seus alunos. Traria condições para melhorar a educação e a vida dos alunos, como explicita a trecho abaixo:

Combatendo o isolamento e a relativa insipidez da vida rural, preponderante será, também, a influência da educação física no meio social rústico, bem assim o campo de jogos, o rádio, o clube, as festas tradicionais. Não podemos esquecer, igualmente, o cooperativismo para o reerguimento da nossa agricultura. (Sylos, 1945, p. 5)

No poema *O trabalho*, do livro *Espelho*, o autor destaca o trabalho como a solução para a vida das pessoas. Quem não trabalha, perante os olhos das pessoas, torna-se uma pessoa inútil, que vive à custa dos outros. Observa-se que a primeira figura presente neste livro mostra que o trabalho ao qual o autor se refere é o trabalho escolar. Em segundo plano e abaixo logo aparece o trabalho rural, como nobre e meio de vida digna.

A poesia e a ilustração que compõem o livro *Espelho* evidenciam o trabalho como elemento essencial na vida das pessoas, seja na escola ou no campo, e também na união de ambos para uma vida melhor e mais digna.

Tendo a mesma finalidade da escola primária urbana, a escola rural também seguia os preceitos de uma educação integral, cabendo, pois, oferecer um ensino atento às necessidades regionais e às suas características, a fim de fixar o homem no meio, ou seja, transformar o ambiente em que atua, sem urbanizá-lo. Dentre os aspectos educacionais, para a socialização na escola, é fundamental o envolvimento com clubes e cooperativas, atentando para os problemas de higiene, alimentação, proteção à natureza (Silva, 1957).

Os livros da *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade* refletem o processo de feminização do magistério primário, bem evidente desde o início do século 20. Eram as mulheres, egressas das escolas normais paulistas, sobretudo as do interior, ou mesmo leigas, aquelas a

enfrentar o trabalho pedagógico nas escolas isoladas. Neste sentido, naquele momento surge um dos primeiros campos profissionais a abrir portas para a atividade feminina, respeitando os padrões da época.



Gravura 2 - ANDRADE, Thales Castanho de. *Alegria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p. 26.

Nas ilustrações, a professora é uma mulher, com aparência elegante, mas singela, numa posição quase maternal. Nos livros há indícios de que a figura do professor sempre está ligada à imagem da mulher, ou seja, sempre é uma professora. Em algumas ilustrações há uma dúvida: não é possível definir se a mulher que está na ilustração é uma professora ou a mãe da criança que a acompanha. Porém, quando se olha a ilustração com atenção aos detalhes e em coerência com o texto que a acompanha no livro, é possível diferenciar uma de outra: nesta primeira aparece a lousa ao fundo e o menino está de uniforme escolar.

Há indícios de que existe uma confusão e uma fusão entre a mulher-mãe, com sua índole maternal, e as qualidades necessárias para baratear, quantificar e qualificar, ao mesmo tempo, o professorado da escola primária: numa adição quase matemática, a mãe, mais professora, igualaria um profissional ideal para cuidar e educar as crianças.

Tratando das escolas isoladas rurais, antes de discutir o aspecto do ingresso dos professores nos grupos, cabe lembrar que, nos primeiros anos da República, foi preciso fazer concessões ao preparo do professor para preencher as vagas das escolas isoladas. Nenhum professor normalista queria lecionar nas escolas isoladas da zona rural, de condições de vida e de ensino precárias. Para poder contar com o professor nessas escolas havia o programa de carreira, colocando o recém-formado longe de sua cidade por algum tempo: ele deveria começar a sua carreira pela escola isolada rural, do interior ou da capital e, só depois de cumprir um determinado tempo, poderia ser removido para uma escola urbana, caso houvesse uma cadeira vaga.

Em 1904, o professor precisava lecionar um ano nas escolas isoladas rurais para depois ser transferido para uma escola isolada de bairro. Só depois de dois anos comprovados de exercício nessas escolas, poderia ir para um grupo escolar:

De fato, a vida do professor de escolas isoladas era dura, ainda mais porque trabalhava com crianças de diferentes níveis de adiantamento e de idade, ganhava menos, era pouco valorizado e respeitado pelos fazendeiros locais e não raras às vezes tinha de morar em áreas de difícil acesso. (Marcílio, 2005, p. 175)

Na ilustração a seguir, a professora destaca-se na cena. Em pé, lê um livro para os alunos que se agrupam em sua volta. Mostra, novamente, a mulher-professora nas escolas do início do século. As questões relativas ao ofício do professor de escola rural constituem o contexto político e teórico amplo da configuração global da educação da sociedade brasileira.



Gravura 3 - ANDRADE, Thales Castanho de. *Alegria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p. 129.

O professor deveria ser um entusiasta, admirar, conhecer e incentivar a vida no campo, cabendo a ele ressaltar as atividades sociais e não dar muito valor às disciplinas acadêmicas formais (Werle, 2006). Outro aspecto destacado por Sud Mennucci, na defesa em favor da escola rural, era a formação de um professor que acreditasse na vida rural, que abordasse e tratasse as situações dos alunos e das comunidades. Que alcançasse a alfabetização, a formação higiênica, o amor e a capacidade da realização de atividades rurais (Werle, 2006). A proposta era que o professor deveria permanecer atento às situações concretas de trabalho, atrelando a questão pedagógica aos conteúdos relacionados à vida rural.

Os textos dos livros escolares visavam mostrar a importância e a dignidade da instrução. Mostravam a imagem de um professor no seu trabalho diário, com postura de dedicação e sobriedade (Bittencourt, 2008). Ainda segundo esta autora, o professor era demonstrado como

uma pessoa devota à instrução, com uma vida pobre, sem compensações materiais, apenas o prazer de formar bons e muitas vezes ilustres cidadãos. Ao lado do professor, a imagem do aluno também era destacada. Nos livros, apreciam as lições de morais, conselhos e o incentivo aos bons alunos. Destacava-se, ainda, o amor ao estudo e aos livros.

Mennucci (1931) informa que o governo do Estado de São Paulo lançaria, em 1932, as bases para uma reforma do seu aparelho educativo na zona rural. Nesta reforma, um dos aspectos mais importantes era um novo tipo de professor que estivesse empenhado e decidido à trabalhar nas escolas rurais com satisfação. Um dos motivos para buscar um novo tipo de professor estaria nas reclamações de que muitos professores não iam trabalhar:

Maus professores que não ensinam nas suas escolas ruraes, que fogem das aulas, que vivem em constantes licenças, que procuram, enfim, subtrahir-se por mil modos e artes ao cumprimento de seus deveres profissionaes, mantendo-se, o maior tempo que podem, afastados de suas classes. (Idem, p. 6)

Para a solução para o problema da falta de dedicação dos professores rurais, o governo do Estado de São Paulo se propôs a criar, em 1932, escolas normais rurais que iriam formar professores rurais, dividindo essas escolas em classes de professores da cidade e do campo, podendo mais tarde serem criadas as classes dos professores litorâneos. No entanto, Mennucci afirma que a urgência é o campo: “Tas escolas têm de formar professores quase hostis á vida citadina, perennemente preocupados com amaior efficiência do campo e de tal modo que se constituam em leaders do nucleo em que vão servir” (1931, p. 6).

Estes professores, formados nas escolas normais rurais, deveriam ter noção de atividades agrícolas, necessidades higiênicas e sanitárias dos habitantes do campo. Deveriam intervir nas questões de medicina,

como picadas de insetos e aranhas, fazer curativos, aplicar injeção, encaminhar ao médico quando se tratar de alguma doença mais grave, cuidar de feridas, como se fosse um consultor técnico da vida rural (Idem). Estas atividades não atrapalhariam o trabalho de professor:

Isso tudo sem quebra nem diminuição de sua obra de professor, alfabetizando os pequenos a cuja guarda o governo o collocou, e sem descurar de seu labor propriamente cívico, tendente a homogeneizar as aspirações das raças que formam o substracto da população brasileira. (Ibid., p. 7)

Em 1929, o professor Firmino Costa escreve um artigo intitulado *Ensino rural*, que foi publicado na revista *Educação*, de 1929, descrevendo a criação de um curso destinado à formação de professores rurais, chamado de curso rural, com duração de dois anos. Foi uma tentativa de resolver o problema do ensino rural em Minas Gerais. Este curso ensinaria pouco, mas bem. Formaria o espírito do professor rural. Não seriam apenas professores, mas também saberiam cortar cabelo, costurar, cozinhar, bordar, jardinar, vacinar e fazer a limpeza de suas salas de aula (Costa, 1929).

Também fariam o trabalho completo do grupo escolar, como escrituração, regência, trabalhos manuais, freqüência da biblioteca e do museu e a conservação do prédio escolar. Seriam preparados para a escola e para a vida na zona rural, tornando-se professor de toda a fazenda (Costa, 1929).

Segundo Ribeiro, em artigo intitulado *Problemas da escola rural*, publicado na *Revista de Educação*, de 1951, os professores não se fixavam facilmente na zona rural devido à dificuldade no transporte, das más condições das estradas que dão acesso às escolas rurais e pela falta de assistência técnica e material: “Pode-se concluir que tôdas as escolas da zona rural só cogitam dos tópicos do programa do ensino, que, aliás, o único em todo o território do Estado” (Ribeiro, 1951, p. 37).

Por sua vez, Olavo de Carvalho, no artigo *O problema do ensino primário na zona rural comum*, aponta que os problemas das escolas rurais estavam centrados na falta de escolas no campo, de maus professores e de programas tipicamente urbanos que, muitas vezes, contribuíam para o êxodo no campo, favoreciam a precariedade no rendimento escolar, a irregularidade de frequência dos alunos e a instabilidade dos professores (Carvalho, 1943). Seria possível ter uma escola rural interessante e a solução estaria nos professores:

Uma escolinha lá no fundo do sertão. Sem prédio. Sem material. Sem transportes. Sem nada, como todas, mas tendo tudo: a boa professora. Ninguém falta. Ninguém se queixa. Todos vão para a escola contentes e, quantas vezes, sem conforto algum, a não ser aquele que a criança quer: o conforto de ser a escola de seu desejo, a escola de seu coração, onde um outro coração está ali a sua espera para, a mãos cheias, dar-lhe a vida pela vida e para a vida. (Carvalho, 1943, p. 57)

Para Neves (2007), as escolas do meio rural são diferenciadas das escolas dos centros urbanos, cujas relações entre professores e alunos merecem serem pesquisadas, pois oferecem campo fértil para a pesquisa em educação, abrindo fontes que ajudam a pensar e repensar a questão da educação brasileira no início do século 20. Tem-se conhecimento, em algumas pesquisas sobre o tema, de que a articulação entre o trabalho dos professores e as diferenças das comunidades tendem a uma urbanização do meio, notando-se a intenção de fazer da escola o lugar que se ensina o caminho para a cidade, diferentemente das intenções dos documentos oficiais que agem na fixação do homem no campo (Neves, 2007).

Os aspectos que caracterizam a escola rural do início do século 20, especificamente nas décadas de 1920 e 1930, ressaltados nas ilustrações dos livros em estudo, demonstram uma escola que estava imersa num momento de grandes aspirações e mudanças sociais no Brasil. Porém, em descompasso com a realidade da escola rural, descrita nos artigos

dos periódicos da época. Estava caracterizada pela falta de recursos materiais, financeiros e pedagógicos, incluindo a falta de profissionais habilitados, vendo-se na obrigação de improvisar e particularizar os meios para dar a educação às crianças.

O modelo urbano para o meio rural: o conteúdo dos livros de Thales de Andrade

A análise dos livros da *Coleção de leitura escolar: série Thales de Andrade* nos permite perceber que ela se ocupa em levar hábitos urbanos ao meio rural, ou seja, urbanizar o campo. As características implícitas e explícitas nos conteúdos dos livros indicam uma tendência de exaltar a vida no campo e civilizar o homem daquele meio com um modelo urbano, buscando a dignidade no trabalho organizado, na escola e na educação.

A análise incide sobre três livros da coleção: *Trabalho*, *Alegria* e a cartilha *Ler brincando*. *Trabalho* tem primeira edição, provavelmente, em 1930. Na folha de rosto livro constata-se que o narrador do livro é o personagem principal, Pedrinho, que conta sua própria história, demonstrando uma característica do autor de chamar a atenção do leitor e dar um aspecto real ao texto, conduzindo a leitura para uma identificação com os assuntos, temas, aspectos e fatos da história.

O livro *Alegria* tem sua primeira edição em 1937. O personagem principal também se chama Pedrinho. Cada episódio é contado por um amigo de Pedrinho e tem um título que inicia com a letra do nome da criança que a contava, correspondendo às letras e na ordem do alfabeto. *Trabalho* e *Alegria* são livros de leitura escolar. Thales introduz uma cartilha na coleção, ao publicar *Ler brincando*, em 1932. Para o autor, ensinar a ler com a cartilha torna-se mais fácil para o professor e para as crianças, pois a cartilha inova e torna o método quase mágico. No fim da cartilha a criança saberá ler e escrever automaticamente, como o Pedrinho do livro *Alegria*: “Quando chegou ao fim da cartilha, sabia ler e escrever qualquer palavra” (Andrade, 1932, p. 138).

A história contada por Pedrinho no livro *Trabalho é*, segundo o autor, a sua própria história: era final de ano e todos faziam compras nas lojas para comemorar o ano novo. Pedrinho não ganhou nada naquele Natal, somente sua família ganhou uma rosca do padeiro, no primeiro dia do ano, porque Pedrinho era amigo de Zezé, filho do padeiro. Sua família morava numa casa muito simples e pequena. O seu pai tinha uma carroça de aluguel e vendia capim e ele o ajudava. Sua mãe cuidava de casa, mas já tinha sido lavadeira, e isto incomodava Pedrinho, pois era chamado de filho da lavadeira, ao mesmo tempo que o alegrava. Isto o lembrava que seus pais eram esforçados e trabalhadores honrados.

Elvira, sua irmã, gostava de trabalhar no quintal e na horta. Já no começo do ano seguinte, Pedrinho estava feliz porque ganhara, de seu padrinho, um terno e uma botina, cortara os cabelos e passara pela cidade olhando os presépios nas casas. Pedrinho estudava no período da noite e de dia ajudava seus pais. Naquele ano, esforçou-se muito: chegando a Páscoa, ele vendia capim e leite de cabra e podia ter seu próprio dinheiro. Ele também se divertia com seus amigos, nas festas de carnaval e em outras festas. A história de Pedrinho termina bruscamente com uma história contada por ele de que achou um pacote com muito dinheiro e ficou rico. A impressão que se tem nesse momento que é o fim, um desfecho para o livro. No entanto, na última página Pedrinho avisa que se trata de uma brincadeira de 1º de abril, que o livro chegou ao fim, mas a história dele não, e continua no livro *Trabalho*.

O livro *Trabalho* enfatiza, na história de Pedrinho, uma característica da época das cidades do interior: a vida simples das pessoas, impulsionada pelas festas religiosas e pelo trabalho braçal. Vários episódios do livro demonstram esses aspectos quando retratam a linguagem popular, os meios de trabalho e seus profissionais: carroceiro, sapateiro, leiteiro, lavadeira, negociantes, alfaiate, verdureiro, vendedor de capim.

Algumas palavras aparecem no decorrer da história e trazem a linguagem da época, entre elas *chic*, *no trinque*, *pelica*, *casemira*,

demonstrando a proximidade do autor com a realidade dos jovens a qual mostra no livro:

Então eu ia vestir casemira, uma fazendinha tão linda e tão cara? Era muito luxo. De certo casemira nem ornava pra mim. Nem papae vestira roupa daquelle panno. Eu não teria coragem para usar uma roupa melhor que a de meu pae. (Andrade, 1930, p. 91)

Outro aspecto relevante é a questão da luz elétrica que surge no livro como uma novidade. Como os livros eram destinados às escolas primárias isoladas, a presença de clichês e modelos urbanos tinha a preocupação de levar a cultura urbana, como referência, ao meio rural. Ao enfatizar as dificuldades da vida urbana as histórias valorizam a vida rural. Estes mesmos aspectos estão presentes no livro *Alegria*, que parece ser a continuação do livro *Trabalho*, uma vez que este termina no meio do ano e *Alegria* começa na segunda metade do ano.

A história contida em *Alegria* é igualmente do personagem Pedrinho. Estava no fim das férias de junho e deixava muitas lembranças das diversões das festas juninas. Pedrinho voltava às aulas, mas numa outra escola e isso o deixava triste, mas logo que chegou fez amigos e sentiu-se mais à vontade. Contava histórias para seus novos amigos, entre elas a história de seu xará, o Pedrinho da cartilha *Ler brincando*, que aprendeu a ler estudando esta cartilha. Pedrinho contou para seu amigo Vicente, que igual ao seu xará também sabia o alfabeto. Pedrinho e seu amigo Vicente gostavam de contar histórias e, na escola, brincavam de ciranda e cada um que entrava na roda contava uma história. A professora gostou dessa idéia, parabenizou seus alunos e, no último dia de aula, mostrou um álbum que confeccionou escrevendo todas as histórias contadas por eles nas brincadeiras de roda. Ao álbum deu o nome de *Alegria*.

O personagem Pedrinho também aparece na cartilha *Ler brincando*. Percebe-se que a história de como Pedrinho foi para a escola e aprendeu a ler é o desenrolar da última história, e única, que aparece na cartilha.

Alguns temas são destacados sutilmente no decorrer do texto. Estes enfatizam a cultura popular, caracterizada pelas festas juninas e festas de santos como Santo Antonio e São João, festas escolares e familiares, com ênfase à valorização do trabalho e da família, cantigas de roda, brincadeiras de criança, fé, saúde, valor do dinheiro, meios de comunicação, cultivo de plantas, valorização do homem do campo e seu trabalho, bondade, caridade, amor, fraternidade, boas ações com as pessoas, arrependimento, cooperação, alegria, curiosidade, entre outras.

Outros assuntos que aparecem no decorrer do livro despertam a curiosidade do leitor, na medida em que sugerem o conteúdo que era aprendido nas escolas daquele momento. Os assuntos que aparecem são: a necessidade de marcar guardanapos com bordado, prendas domésticas femininas, entre outras.

O autor aponta, no quadro *Sugestões para conversação e explicação*, a questão do que é o grupo escolar. Sabe-se que nesse período o grupo escolar surgia e caracterizava uma novidade no ensino brasileiro.

Diferentemente dos outros livros dessa coleção, a cartilha *Ler brincando* não apresenta uma história ou episódios. Ela é composta de lições, cada uma com palavras-chave que são ampliadas e desenroladas com pequenos textos, subdividido em frases, letras e seqüências de palavras. Os textos são formados da união de frases, que são decompostas em sílabas em algumas lições, não havendo preocupação com o sentido do texto, apenas há uma seqüência de frases sem coerência ou coesão textual.

Nas últimas páginas da cartilha, o autor se rende às suas características enquanto escritor de histórias de livros para as crianças. Ele apresenta um pequeno texto, o episódio de Pedrinho lembrado no livro *Alegria*. Nesse episódio, Pedrinho, um menino muito esperto e curioso, foi apelidado de Pedrinho Especula. Assim, com toda a sua curiosidade e desejo de conhecer foi para a escola, estudou a cartilha *Ler brincando* e aprendeu a ler e escrever. Para Pedrinho, as 25 letras do

alfabeto eram chaves encantadas que abrem o tesouro do saber, o saber ler e escrever o que quiser (Andrade, 1932).

Há nos livros da coleção uma forte valorização da escola como elemento essencial de mudança na qualidade de vida das pessoas, tanto das cidades quanto do meio rural. Ao valorizar a cultura urbana oferecendo civilidades ao homem rural, há também uma valorização da vida campesina. A defesa feita pelo autor, apesar de parecer contraditória, teria por finalidade a manutenção da população rural nas suas terras. Também carregava a necessidade de hábitos saudáveis desenvolvidos nas cidades em decorrência dos problemas de saúde coletiva. Ao lado da higienização dos modos de vida havia a idéia de construção da identidade nacional presente nos discursos de educadores, sobretudo daqueles que se vinculavam à Associação Brasileira de Educação.

Assim, os livros da *Coleção de leitura escolar: Série Thales de Andrade* traziam a realidade e a cultura da sociedade do início do século 20, fazendo com seu leitor se identificasse com as histórias, abordando temas e assuntos relevantes para a educação primária. Ressalta-se que os livros da coleção tinham indicação para a leitura das crianças do ensino primário observados nos catálogos e nas indicações do próprio livro. Sabe-se que a cartilha *Ler brincando* era indicada para ensino da leitura e da escrita.

Neles, sempre há uma história com fim educativo, que sugere ao leitor que viva estes exemplos para ter sucesso na vida. Cada um dos livros apresenta uma história que sofre divisão em pequenos episódios, podendo ser lidos e trabalhados individualmente sem prejudicar o entendimento de todo o livro. Cada episódio tem um título e ilustrações que representam os momentos descritos em cada episódio. São histórias da vida no campo, tendo como personagens principais crianças convivendo com suas famílias e amigos no cenário da vida rural, com situações do cotidiano, visto pelo autor como um lugar bom para se viver, ao contrário das cidades.

Pode-se constatar que os livros analisados neste trabalho representavam uma identificação para as pessoas da região de Piracicaba, no interior do Estado de São Paulo. Por meio da história do livro escolar é possível reconhecer lugares, o modo de viver das pessoas e, principalmente, a escola agrícola.

A estratégia de promover a vida no campo, com a apropriação de valores urbanos, tinha a finalidade de fixar a população do meio rural e ainda construir a brasilidade da nação. Para tanto, a escolarização popular foi o caminho escolhido. A grande quantidade de edições e a longevidade alcançada pelos livros da coleção são indícios da circulação e da repercussão das idéias presentes nas histórias de Pedrinho e dos outros personagens de Thales de Andrade.

Referências

- ASPECTOS ESTATÍSTICOS DO ENSINO PAULISTA. In: *Revista de Educação*, v. 20, n. 58, 1951.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Saudade*. 17 ed. Piracicaba: Jornal de Piracicaba, 1932.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Espelho*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1928.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Ler brincando*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Vida na roça*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Alegria*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Trabalho*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1930.
- ANDRADE, Thales Castanho de. *Campo e cidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOTO, Carlota. A escola republicana na imprensa pedagógica portuguesa: imagens e imaginário. *História*, n. 19, 2000, p. 189-211.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: CDAPH, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas; BARREIRA, Luiz C; NERY, Ana C B. Antonio Firmino de Proença na imprensa de educação e ensino. In: RAZZINI, Márcia de P. G. *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Idéias, 2010, p. 61-80.

CARVALHO, Olavo de. O problema do ensino primário na zona rural comum. *Revista de Educação*, n. 40-41, 1943.

COSTA, Firmino. Ensino Rural. In: *Educação*, n. 1-2, 1929, p. 99-103.

CRUZ, Noêmia S. Matos. Educação rural. In: *Revista de Educação*, n. 60-61, 1951.

HILSDORF, Maria Lucia S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MENNUCCI, Sud. A reforma do ensino rural em S. Paulo. In: *Educação*, n. 1-2, 1931, p. 3-11.

NEVES, Eloísa Dias. Primeiras anotações sobre o ofício docente em contexto rural. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7, 2007, Vitória. Anais... Vitória: Ufes, 2007.

NERY, Ana Clara Bortoleto (coord.). *Divulgando práticas e saberes: a produção de impressos pelos docentes das escolas normais de Brasil e Portugal*. Marília: M3T, 2007.

PEDREIRA, Anna Silveira. Clubes agrícolas escolares. In: *Revista de Educação*, n. 8, 1934.

RELATÓRIO DA VISITA REALIZADA PELOS ALUNOS DO 2º ANO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM COMPANHIA DO PROF. ROLDÃO DE BARROS, À ESCOLA RURAL DA SAUDADE, EM COTIA. In: *Revista de Educação*, v. 12-14, 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 17, n. 59, 1951.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 17, n. 60-61, 1951.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 8, n. 08, 1934.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 17, n. 58, 1951.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. v. 10, n. 40-41, 1943.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, v. 2, n. 4, 1944.

RIBEIRO, Nelson. Problemas da escola rural. In: *Revista de Educação*, n. 60-61, 1951.

SERIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS. Diretoria Geral da Instrução Pública. In: *Educação*, n. 3, 1929, p. 298-302.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *A escola primária rural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1957.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)*. São Paulo: USP, 2002. 339f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

STANISLAVSKI, Cleila de F. Siqueira, *A constituição do campo da literatura infantil: uma análise de Saudade (1919) de Thales Castanho de Andrade*. Marília: Unesp, 2006. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SYLOS, Honório de. O professor e a escola da roça. In: *Educação*, n. 48-49, 1945.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *As lentes da história*. Campinas: Autores Associados, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas normais rurais do sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: SBHE/UFU, 2006.

ANA CLARA BORTOLETO NERY é professora adjunta da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, no curso de Pedagogia e no programa de pós-graduação em Educação.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - 17525-900 - Marília - SP.

E-mail: neryanaclara@gmail.com.

CLEILA DE FÁTIMA SIQUEIRA STANISLAVSKI é mestre e doutora em Educação, na área de políticas públicas e administração da educação brasileira, pela Unesp/Marília.

Endereço: rua Santo Bassan, 286 - 17507-260 - Marília - SP.

E-mail: cleilafss@itelefonica.com.br.

Recebido em 10 de maio de 2011

Aceito em 17 de junho de 2011.