UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CAMILA BELTRÃO MEDINA

***LIÇÕES DE COISAS E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA
LIVROS DE LEITURA BRASILEIROS (1907-1945): A
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA CLIVAGEM DO
IMPRESSO***

SÃO PAULO
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CAMILA BELTRÃO MEDINA

***LIÇÕES DE COISAS E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA
LIVROS DE LEITURA BRASILEIROS (1907-1945): A
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA CLIVAGEM DO
IMPRESSO***

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, na linha de pesquisa de *História da Educação e Historiografia*, sob a orientação da Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto, como exigência para a obtenção do título de doutorado em Educação.

SÃO PAULO
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.1 Medina, Camila Beltrão

M491L Lições de coisas e sua transposição para
livros de leitura brasileiros (1907-1945) : a história da
educação pela clivagem do impresso / Camila
Beltrão Medina ; orientação Carlota Josefina Malta
Cardozo dos Reis Boto. São Paulo : s.n., 2012.

251 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo)

1. Leitura - História 2. Livros – Educação 3. Cultura escolar 4. História da
educação I. Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis, orient.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TESE DE DOUTORAMENTO

**TÍTULO: *LIÇÕES DE COISAS* E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA
LIVROS DE LEITURA BRASILEIROS (1907-1945): A HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO PELA CLIVAGEM DO IMPRESSO**

Autora: CAMILA BELTRÃO MEDINA

Orientadora: PROFA. DRA. CARLOTA JOSEFINA MALTA CARDOZO DOS REIS BOTO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Camila Beltrão Medina e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: _____
(Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA

SÃO PAULO
2012

DEDICATÓRIA

Aos meus meninos

Miguel e Murilo

Tudo por eles, tudo para eles

AGRADECIMENTOS

A confecção de um trabalho acadêmico, em um primeiro momento, pode parecer uma atividade solitária, individual e única, porque cabe ao pesquisador, e só a ele, a leitura da bibliografia, a análise e reflexão sobre os dados, a organização das ideias, informações, teorias em um texto lógico e coerente. No entanto, também é uma verdade a máxima “uma andorinha só não faz verão”. Em cada etapa do tecer de uma tese, a ajuda do outro se dá de modo direto ou indireto. Comigo não foi diferente e, por isso, tenho muito a agradecer.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por ter me dado a vida, a possibilidade de pensar e mais que tudo, por ter colocado em meu caminho pessoas tão importantes para a concretização deste projeto. À minha família: minha mãe, a vovó Guta, por nunca me deixar desistir, mesmo quando essa vontade parecia tomar conta de mim e, por toda a colaboração e presença nos afazeres domésticos e cuidados com as crianças. A Cida, minha secretária, que tanto amor dedicou a meus filhos quando precisei estar tão ausente. Aos meus filhos, Miguel e Murilo, que, nas horas que queriam brincar, passear ou até mesmo ouvir uma história, entenderam, lá do jeito deles, que a mamãe tinha que terminar um “trabalho muito importante”. A vocês, todo o meu amor.

Agradeço imensamente a Elaine Brescanscine, por ajudar a me conhecer melhor e, constantemente, me lembrar quem sou, quais os meus sonhos, meus objetivos e a minha capacidade para a conclusão do trabalho. Elaine, obrigada.

Agradeço aos meus amigos. Mario Luiz Gomes, o Jacaré, por ter ajudado a garimpar os Livros de Leitura nos sebos por onde passava. A Graça Sandi, amiga fiel e paciente, que muitos rascunhos leu e palpitou, sempre com carinho e pertinência. A Tânia Bandeira, por todas as palavras, ou melhor, *e-mails* de incentivo. A Rosana Mansur e ao Fernando Claro pelos arremates finais de correção do texto em inglês e de formatação. Amigos queridos, muito obrigada.

Agradeço aos meus professores, avaliadores de partes do trabalho entregues como instrumento avaliativo para conclusão de suas disciplinas, além de veicular textos e promover discussões em sala de aula, que muito me ajudaram a elucidar questões referentes ao meu tema. Às professoras integrantes da banca do exame de qualificação. Querida Vera Valdemarin, minha primeira orientadora, presente em minha formação na graduação e no mestrado. Obrigada por me apresentar as *Lições de Coisas*, me colocar no caminho da pesquisa e sempre intervir em minhas produções com sabedoria, percebendo meu momento acadêmico e exigindo a superação dentro

dos limites possíveis. Agradeço a Circe Bittencourt, por todos os apontamentos sobre o direcionamento a ser seguido no trabalho, e, principalmente, por ter colocado a Professora Carlota Boto, minha orientadora, novamente no meu caminho. Novamente porque já havíamos nos cruzado no curso de Pedagogia em Araraquara, nas aulas de História da Educação.

Agradeço profundamente à Prof^a Dr^a Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis Boto, pela orientação atenta e firme, pelas inúmeras leituras e correções do texto, até a versão final e pelo carinho e atenção no colocar as palavras, sempre me estimulando a seguir em frente. Foi um privilégio reencontrá-la e ter sido novamente sua aluna, não só pelo exemplo como pesquisadora e professora dedicada e competente, mas, sobretudo, por poder compartilhar de sua gentileza e atenção. Você, Carlota, foi um presente. Obrigada sempre!!!!!!!!!!

RESUMO

Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente os espaços de produção em história da educação no Brasil, provavelmente, em decorrência do crescente número de pesquisadores voltados a estudos que abarquem universos educacionais e escolares. Um balanço das pesquisas mais recentes nesse campo permite observar que as discussões historiográficas sobre a educação se estendem para além das fronteiras dos fatos e dados históricos e evidencia o grande interesse sobre temas voltados a desvendar práticas que constituíram o arcabouço do nosso sistema educacional e pedagógico contemporâneo. Um recurso investigativo reside na análise de materiais didáticos manipulados por professores e alunos que, por estarem presentes no interior das salas de aula, oferecem indícios do que acontecia na escola além do discurso. Desse modo, o trabalho aqui apresentado, pretende analisar *Livros de Leitura* produzidos entre os anos de 1907 e 1945 basicamente em duas perspectivas: como **objeto** de estudo e como **fonte**. No domínio da investigação que considera os materiais didáticos de leitura como objeto de estudo, propõe-se como uma das possibilidades de aprofundamento a melhor compreensão da sua materialidade, destacando o lugar do autor e do editor no contexto de sua produção e circulação. No que diz respeito à análise de conteúdos, firmam-se dois objetivos. O primeiro consiste em verificar e atribuir sentidos às imbricações entre o modelo pedagógico contemplado nas *Primeiras Lições de Coisas* (de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa) e uma possível permanência da sua perspectiva epistemológica nos materiais mencionados, visto que os *Livros de Leitura* podem ser considerados manuais escolares produzidos com o objetivo de oferecer subsídio ao professor no exercício da docência sob a égide de uma nova proposta educacional: a “educação pelos sentidos” ou método intuitivo. O segundo reside na análise de grupos de conteúdos presentes nos *Livros de Leitura* selecionados para a análise, são eles: Leitura, Nossa terra/nossa gente, Ensino religioso/ensino moral e Corpo Humano. A pesquisa se faz importante na medida em que verifica a pouca produção sobre a inserção dos livros didáticos de leitura na escola, seus autores, sua produção e circulação, seus preceitos epistemológicos, sobretudo, no que pode contribuir para a compreensão/constituição do campo da **História do Ensino de Leitura no Brasil**.

Palavras-chaves: história da leitura, Livros de Leitura, método intuitivo.

ABSTRACT

The last few years a significant increase in the amount of time has been devoted to research on Brazilian History of Education, probably, as a result of the increasing numbers of researches focusing on educational environment. An overview of the most recent researches in this field, allows us to observe the historiographical discussions about extension beyond the factual border, as well as historical data showing a great interest in themes related to discovering new practices, which constitute our contemporary educational and pedagogical system. One investigative resource can be found in didactic materials used by teachers and students, once they are present in the classrooms, so that they offer signals to what actually happens in the school apart from the discourse. Thus, this paper intends to analyze Reading Books produced between 1907 up to 1945 basically in two different perspectives: as the subject of the study and as the source of it. In the investigative area which considers material for reading as a subject of study, it is proposed, as one of the possibilities for fully understanding the materiality, highlighting the author's place and the editor in the context for their production and circulation. Referring to the analysis of the context, there are two main objectives: the first consists in verifying and attributing meaning to the imbrications between the pedagogical model contemplated in *Primeiras Lição de Cousas* (by Norman Allison Calkins translated by Rui Barbosa) and a possible permanence of its epistemological perspective in the above mentioned materials, pondering that the Reading Books might be considered school manuals produced aiming at offering support to teachers exercising their profession under a new pedagogical proposal: "education by intuition" or intuitive method. The second lies in the analysis of contextual groups presented in the Reading Books previously selected which are: Reading, Our land/our people, Religious education/teaching moral e Human body. The importance of this research shows the poor production in the insertion of didactical Reading Books in schools, its authors, production, circulation and epistemological pretenses mainly in what we can contribute in comprehension/constitution in the field of Reading Education in Brasil.

Key words: history of reading; reading books; intuitive method

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: TECENDO UMA COLCHA DE <i>RETALHOS</i> : CULTURA E LEITURA EM SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	26
1.1 DEFININDO OS TECIDOS: CULTURA E CULTURA ESCOLAR - SIGNIFICADOS	26
1.2 DEFININDO O DESENHO: LEITURA E LEITURA ESCOLAR – UM PANORAMA	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO II: ALINHAVANDO OS DESENHOS COM FIOS RESISTENTES: A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE LIVRO DE LEITURA.....	59
2.1 POSICIONANDO OS DESENHOS NO PANO DE FUNDO: DIDATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, MÉTODOS DE ENSINO, LIVROS DIDÁTICOS E O LER NA ESCOLA.....	59
2.2 PRIMEIROS ALINHAVOS: LIVROS DE LEITURA QUE APRESENTAM A INSCRIÇÃO “LIÇÕES DE COISAS” OU “LIÇÕES ÚTEIS”.....	72
2.2.1 Lições de Causas – Noções de Vida Prática de Leitura e de Conhecimento do Povo	73
2.2.2. Lições Úteis	76
2.2.3 - Leituras Práticas ou Lições de Causas Usuais para os alunos do curso elementar.....	79
2.2.4 Lições de Causas- Saffray	84
2.3. COMPLETANDO O ALINHAVO: LIVROS DE LEITURA QUE APRESENTAM A INSCRIÇÃO “LIVROS DE LEITURA” OU ATÉ MESMO A PALAVRA “LEITURA” EM SEU TÍTULO	87
2.3.1. Terceiro Livro de Leitura e Quarto Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho	90
2.3.2 Primeiro Livro de Leitura e Segundo Livro de Leitura de Puiggari-Barreto	95
2.3.3 Terceiro Livro de Leitura e Quarto Livro de Leitura Editado pelos Professores da Escola Gratuita de São José	99
2.3.4 Primeiro Livro de leituras Morais e Instrutivas e Quarto Livro de Leitura – João Kopke	102
2.3.5 Terceiro Livro de Leitura – Série Fontes e Terceiro Livro de Leitura: Leituras Escolhidas para as Aulas Primárias – Alfredo Pinto	105
2.3.6 1º Livro de Leitura de Leonidas de Loyola	111
2.3.7 Leitura I e Leitura III – Série Pátria Brasileira.....	114
2.3.8 Leitura III e Leitura IV – Série Braga	119
2.3.9 Segundo Livro de Leitura escrito por J. dos Santos Sabino e A. E. Costa e Cunha.....	122
2.3.10 Segundo Livro de Leitura pelo Método João de Deus	126
CAPÍTULO III: PORMENORES NA CONFECÇÃO DE UMA COLCHA DE RETALHOS: LIÇÕES DE COISAS – SEUS FUNDAMENTOS E A TRANSPOSIÇÃO AOS LIVROS DE LEITURA	129
3.1 CONTEXTO EDUCACIONAL E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	129
3.1.1 Método de ensino intuitivo e o Manual Primeiras Lições de Coisas de Allison Calkins	134
3.1.2 Primeiras Lições de Coisas e sua Proposta para o Ensino de Leitura	Erro! Indicador não definido.
3.2. ANÁLISE DE PREFÁCIOS OU “PRÉ-TEXTOS” PRESENTES NOS	147

LIVROS DE LEITURA	147
3.2.1 Prefácios de Livros de Leitura que apresentam a inscrição.....	148
“lições de coisas” ou “lições úteis”	148
3.2.2 Prefácios de Livros de Leitura que apresentam a inscrição Livros de Leitura.....	152
ou até mesmo a palavra leitura em seu título.....	152
3.2.2.1 Segundo Livro de Leitura - Série Puiggari-Barreto:	152
3.2.2.2 Livros de Leitura Adotados e Aprovados para uso nas escolas primárias do país.....	156
3.2.2.3 Livros de Leitura “Autorizados” para uso nas escolas primárias do país	158
3.2.2.4 Os Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho.....	161
3.2.2.5 Série Rangel Pestana e Série Pátria Brasileira.....	163
3.2.2.6 Primeiras Lições de Coisas e Método João de Deus	168
 CAPÍTULO IV: A COSTURA E A CONFECÇÃO DO PRODUTO FINAL: MODELOS E CONTEÚDOS PRESENTES NOS LIVROS DE LEITURA	 173
4.1. FORMAÇÃO HUMANISTA	181
4.1.1 Leitura.....	183
4.1.2. Nossa terra/nossa gente	189
4.1.3. Ensino religioso/ensino moral	208
4.2. FORMAÇÃO CIENTÍFICA	228
4.2.1. Corpo Humano	231
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 242
Referências Bibliográficas.....	235
Referências das Fontes	244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Primeira Categoria de Livros de Leitura	72
Tabela 2: Segunda Categoria de Livros de Leitura	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Livro de Leitura “ <i>Lições de Cousas – Noções de Vida Prática</i> ” de Felix Ferreira.	73
Figura 2: Ilustração presente no início da lição 42 do livro <i>Lições Úteis</i> .	77
Figura 3: Capa do Livro de Leitura “ <i>Lições Úteis</i> ” de Francisca Neves Lobo.	78
Figura 4: Capa do Livro de Leitura “ <i>Lições de Cousas – Leituras Práticas</i> ” de C. Jost e V.Humbert.	80
Figura 5: Ilustração da lição 30 do Livro de Leitura - <i>Leituras Praticas ou Lições de Cousas Usuais para os alunos do curso elementar</i>	83
Figura 6: Capa do Livro de Leitura “ <i>Lições de Cousas</i> ” do Dr Safray tradução professor Alves Carneiro.	85
Figura 7: Capa do Livro de Leitura “ <i>Lições de Cousas</i> ” do Dr Safray tradução professor Mesquita Portugal.	87
Figura 8: Capa do “ <i>Terceiro Livro de Leitura</i> ” de Felisberto de Carvalho.	92
Figura 9: Capa do “ <i>Quarto Livro de Leitura</i> ” de Felisberto de Carvalho.	93
Figura 10: Capa do “ <i>Primeiro Livro de Leitura</i> ” e do “ <i>Segundo Livro de Leitura</i> ” da série Puiggare-Barreto.	97
Figura 11: Capa do “ <i>Terceiro Livro de Leitura</i> ” editados pelos professores da Escola Gratuita São José.	100
Figura 12: Capa do “ <i>Quarto Livro de Leitura</i> ” editados pelos professores da Escola Gratuita São José.	101
Figura 13: Capa do “ <i>Primeiro Livro de Leitura: morais e instrutivas</i> ” série Rangel Pestana.	103
Figura 14: Capa do “ <i>Quarto Livro de Leitura: Moraes e Instrutivas</i> ” série Rangel Pestana.	104
Figura 15: Capa do “ <i>Terceiro Livro de Leitura</i> ” – Série Fontes.	107
Figura 16: Capa do “ <i>Terceiro Livro de Leitura</i> ”: Leituras Escolhidas para as Aulas Primárias.	111
Figura 17: Capa do “ <i>1º Livro de Leitura</i> ” de Leônidas de Loyola.	113

Figura 18: Capa do <i>Livro de Leitura - Leituras I</i> – Série Pátria Brasileira.	116
Figura 19: Capa do <i>Livro de Leitura - Leituras III</i> – Série Pátria Brasileira	118
Figura 20: Capa do <i>Livro de Leitura - Leituras III</i> – Série Braga	121
Figura 21: Capa do <i>Livro de Leitura – Segundo Livro de Leituras</i> escrito por Santos Sabino e Costa e Cunha.	125
Figura 22: Capa do <i>Segundo Livro de Leitura – Método João de Deus</i> .	127
Figura 23a, 23b, 23c e 23d – Tipos de letra do <i>Livro de Leitura Método João de Deus</i>	169
Figura 24: Esqueleto frontal (FERREIRA, 1907, p. 437)	222
Figura 25: Órgão em posição natural – (SAFFRAY, s/d, p. 348)	224

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ampliaram-se significativamente os espaços de produção em história da educação no Brasil, provavelmente, em decorrência do crescente número de pesquisadores voltados a estudos que abarquem universos educacionais e escolares. Um balanço das pesquisas mais recentes nesse campo permite observar que as discussões historiográficas sobre a educação se estendem para além das fronteiras dos fatos e dados históricos e evidencia o grande interesse sobre temas voltados a desvendar práticas que constituíram o arcabouço do nosso sistema educacional e pedagógico contemporâneo. Um recurso investigativo reside na análise de materiais didáticos manipulados por professores e alunos que, por estarem presentes no interior das salas de aula, oferecem indícios do que acontecia na escola além do discurso.

É com o propósito de desvendar práticas do cotidiano pedagógico das primeiras décadas do século XX que o estudo aqui apresentado toma como objeto e como fonte de investigação impressos destinados a auxiliar o trabalho docente em aulas de leitura. Os chamados Livros de Leitura editados em proporção crescente do fim do século XIX à primeira metade do século XX constituíram elemento representativo das práticas docentes do período. Além de espelhar as propostas, ideais e valores que se objetivava veicular na escola, associava-se a tentativa de modernização do ensino escolar fortemente relacionada a métodos de ensino, apresentados como a grande esperança da renovação educacional.

Absorvidos pelo ideário renovador, pensadores da época criticaram o ensino vigente baseado na simples memorização e repetição de conteúdos desprezando os interesses e desejos dos educandos. Isto os levou a propor procedimentos e modos de ensinar que viabilizassem o ensino pelas coisas e pelos fatos, em substituição ao ensino verbalístico que apelava somente para a memória do aluno. Conforme apontou Vera Teresa Valdemarin (2004), a escola e o conteúdo deveriam se dedicar à educação dos sentidos a fim de preparar os alunos para ver, ouvir, tocar as coisas do mundo, sendo a instrução considerada o termo mediador entre as atividades espontâneas da criança e o uso do conhecimento. A autora salienta ainda que as proposições da “educação pelos sentidos” ou método intuitivo encontravam-se elucidadas em manuais de ensino que tinham por objetivo traduzir as ideias e conceitos originários de teorias do conhecimento para a prática pedagógica, visando oferecer ao professor subsídio para aplicar tal método de ensino escolar. Parece, portanto, correto afirmar que manuais pedagógicos introduziram na escola

elementar um novo método de ensino, uma nova organização do tempo escolar e um novo conteúdo a ensinar e aprender.

Ao ressaltar o significado dos manuais de ensino na constituição de “culturas escolares”, Bencostta (2005) afirma que:

A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustados ao currículo da escola primária (p. 72)¹.

Nessa mesma direção, Luciano Mendes de Faria Filho (2005) exemplifica que as culturas escolares no Brasil não podem ser entendidas se deixarmos de lado a forma, muito particular, de como nossos sujeitos escolares se apropriaram das tradições pedagógicas e científicas tanto dos modelos pedagógicos quanto da organização de práticas escolares, ou mesmo, na produção de sentido no interior das experiências de escolarização.

Desse modo, vale afirmar que os manuais didáticos concebidos como organizadores e representantes materiais e epistemológicos de “culturas escolares” foram moldes para diversos objetos culturais escolares, como jogos didáticos, mobiliários e, também, manuais voltados a disciplinas específicas, como por exemplo, os *Livros de Leitura*, objeto e fonte material desta pesquisa.

Para tanto, foram coletados em acervo particular e sebos *Livros de Leitura* datados entre os anos de 1907 e 1945, nos quais, em uma análise mais específica dos conteúdos, buscar-se-á evidenciar a presença de uma educação baseada nas impressões sensoriais dos alunos, tendo como princípios as bases conceituais das *Lições de Coisas* ou o ensino de coisas úteis. Fato que diante de um primeiro olhar pôde ser percebido por pequenos indícios, como títulos, subtítulos ou prefácios. Esse se torna, então, o primeiro objetivo do trabalho, ou seja, levantar evidências que apontem a utilização das bases epistemológicas referentes às *Lições de Coisas* nos *Livros de Leitura* coletados e selecionados.

Para ilustrar tal hipótese, pode-se mencionar o livro *Lições Úteis* de Francisca Neves Lobo, escrito em 1934. Ao prefaciá-la, a autora deixou claro que preparou “este livro, em grande parte com a feição de **lições de cousas**, para leitura nas classes adiantadas no curso

¹ Grifo do autor.

primário, ou no primeiro ano complementar” (p. 7). Lobo salienta que não pretendia dar forma literária ao livro ou utilizar uma linguagem em desacordo com o grau de inteligência da criança, evidenciando a influência da psicologia na constituição de uma escrita coerente com as características do mundo infantil.

Vale ainda destacar o livro *Lições de Cousas, Noções de Vida Prática: Livros de Leitura para as escolas, e de conhecimentos úteis para o povo*, escrito por Felix Ferreira no início do século XX, mais especificamente em 1907. Como o próprio título exhibe, o livro propõe o ensino de conteúdos voltados não só para os escolares mas também para a instrução popular, contemplando conteúdos considerados científicos e úteis à vida moderna. Tais conteúdos passeiam, portanto, da astronomia ao corpo humano sempre com o auxílio de imagens e do desenvolvimento de experimentos pelos alunos, o que corrobora a hipótese a respeito da utilização da epistemologia das Lições de Coisas.

O manual “Primeiras Lições de Coisas” de Calkins (1886), apesar de agrupar a maior parte dos conteúdos presentes nas primeiras séries do ensino básico – ler, escrever e o contar, contrapondo-se ao Livro de Leitura de Ferreira (1907), que sedestina exclusivamente ao ensino do ler, volta-se à transmissão de conhecimentos científicos e úteis que priorizem o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e da escrita. Para o autor, existe uma relação íntima “entre o domínio da linguagem e o domínio da ciência, permitindo ambos a educação completa da mente” (VALDEMARIN, 2004, p. 122). Segundo hipótese aqui demarcada, é o que Ferreira tenta apresentar; um ensino da linguagem – do ler, por meio de lições/textos repletas de explicações científicas sobre verbetes inseridos no cotidiano de uma sociedade moderna. Os alunos, ao lê-las, além de exercitarem e aprimorarem o ato de ler, aprendem, por exemplo, na lição intitulada *Lua* que esta “[...] é um satélite da Terra: como o sol, ela nasce e põe-se, isto é, aparece e desaparece todos os dias [...]”, ou, ainda, na lição sobre eletricidade afirmar que “é um poderoso agente que produz fenômenos: mecânicos, de atração, repulsão, de transporte, etc; físicos, de ruído, de luz, de calor, etc; químicos de combinação, decomposição, etc; fisiológicos, de comoção, de contração, etc; e outros [...]” (FERREIRA, 1907, p 36 e 141).

Em virtude da ampliação das leituras realizadas sobre o tema, nota-se que os *Livros de Leitura* possibilitam outras perspectivas de análise, além da referente ao modelo pedagógico pautado na educação dos sentidos já destacado anteriormente. A concepção de leitura e de ensino de leitura presente nos materiais é considerada aqui aspecto valorativo que merece especial

atenção e aprofundamento de pesquisa, bem como os componentes que circundam todo o seu processo de produção. Nesse sentido, Roger Chartier (2004) contribui ao considerar os elementos implicados no possível ato de ler, tais como a produção, circulação e apropriação dos *Livros de Leitura*, bem como os seus aspectos materiais.

Em relação à produção dos impressos será estudado “o papel dos editores, revisores, impressores, tipógrafos, ilustradores e tradutores na preparação do impresso e sobre questões como legislações de direito autoral, contrato de edições, mecenato [...]” (LOPES; GALVÃO, 2005). Podem-se definir como relevantes para a produção de uma interpretação sobre os *Livros de Leitura* os indicativos explícitos ou implícitos que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estaria de acordo com sua intenção. Chartier (2004) aponta que essas instruções, quando dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. “Elas repousam em uma estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão [...]” (p. 96). Conforme o autor, esse protocolo de leitura é cruzado com outros elementos trazidos pelas próprias formas tipográficas: a disposição e divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração.

Os procedimentos e mecanismos de produção dos *Livros de Leitura* não pertencem à escrita como se pensava, mas à impressão, “não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria é puramente tipográfica e refere-se às transformações gráficas das letras [...]” (CHARTIER, 2002, p. 97). Assim, torna-se possível serem identificados os dispositivos formais – textuais ou materiais – inscritos nas estruturas e expectativas desses impressos raros que podem ser tomados não apenas como um conjunto de textos que representam uma mentalidade ou ideologia, mas como “objetos culturais”. Nesse sentido, as transformações tipográficas das obras operadas pelos editores produzem a estética da recepção, o que permite assim uma pluralidade de apropriações. Tratar-se-á, portanto, de sinalizar como os objetos culturais tipográficos encontram-se inscritos em suas estruturas, feitas pelo seu editor, que indicam as competências de leitura do público ao qual eles se destinam.

Podem-se encontrar indícios em relação aos aspectos vinculados à circulação nos impressos estudados, tal como exemplificado no texto abaixo:

[...] entusiástica maneira pela qual foram recebidos, pelo professorado, os dois primeiros livros dessa série, leva a crer que seja este terceiro livro acolhido com a mesma patriótica compreensão. O seu emprego, nas classes de ensino primário, seja no norte, seja no sul, representará, por certo, mais um laço a se estreitar, pela infância, na comunhão necessária dos sentimentos do amor à nossa terra e à nossa gente. (FLEURY, 1945, p. 4).

É importante apontar que esta breve passagem direcionada aos professores foi assinada pela *Editora Melhoramentos* (e não em nome de Sêneca Fleury, o autor do Livro de Leitura), pois, ao enfatizar que o emprego dos livros se deu “de norte a sul”, oportuniza a discussão sobre a distribuição do livro didático para diversas regiões do país.

No que diz respeito ao próximo aspecto implicado na ação prática do leitor, sabe-se que a discussão sobre a apropriação dos livros escolares por alunos e professores é bastante complexa e, talvez, daria até outra tese, porém é importante deixar registrado que em algumas das obras pesquisadas são ressaltadas as formas pelas quais os professores deveriam utilizá-las com os alunos como se essas fossem verdadeiras “caixas de utensílios”, a saber:

Pelos temas abordados e pela ordem que aparecem, toda matéria se presta à associação de exercícios de linguagem como das demais disciplinas do curso primário. Para este efeito, algumas sugestões são apresentadas ao fim de cada lição, sob a forma de exercícios, cabendo naturalmente ao professor, segundo a observação direta da classe, fazer variar os trabalhos propostos e adaptá-los aos interesses despertados pela leitura (FLEURY, 1945, p. 3).

Outra questão a ser explorada, ainda no campo da materialidade, diz respeito às imagens e ilustrações encontradas no interior das obras selecionadas. Nessa direção, Peter Burke (2004) aponta que existe certa representação que o artista (produtor de imagens) elabora sobre o espectador (quem produz sentido sobre as imagens), ao passo que a própria imagem opera no sentido de persuadir ou obrigar os espectadores a fazer determinadas interpretações. Para o autor:

Não é de admirar, pois, que os produtores de imagens tentem controlar as interpretações dadas aos seus artefatos pelo público, dadas aos seus artefatos pelo público, dando a ele chaves de diferentes espécies. Algumas destas tentativas de controle são pictóricas, formulando dispositivos como, por exemplo, a ênfase dada a uma pessoa e não a outra por diferença de tamanho ou cor (p. 232).

Por um lado, é possível localizar nos *Livros de Leitura* algumas imagens sobre a infância, família, pátria, civismo e higiene de caráter meramente ilustrativo. Por outro, algumas outras têm relação com o texto escrito, servindo de suporte para compreensão do conteúdo pelo aluno. Como, por exemplo, no caso das figuras de animais, dos meios de transporte e as partes do corpo humano. Lembrando que essas imagens, mesmo que aparecendo meramente como ilustração, ganham sentido na relação com os leitores, no caso as crianças e até mesmo os professores.

Para além do estudo da materialidade, estes impressos podem ser analisados, não apenas como objeto, mas também como fonte de pesquisa, dando destaque para seus conteúdos. Como exemplo, pode-se citar Renato Sêneca Fleury (1945), que forneceu uma pista sobre a finalidade dos conteúdos em sua *Série de Livro de Leitura* ao sugerir que toda matéria se desenvolve ao redor de uma ideia, que é a do progresso material e social de nosso país, demarcado em suas diferentes fases por acontecimentos da História Pátria. O sentimento patriótico também pode ser demonstrado na passagem a seguir:

Pelos cenários que descreve, os episódios que evoca, e as figuras que exalta, toda esta série de livros de leitura, como seu próprio título indica, foi preparada para afirmar e esclarecer, no espírito das crianças o sentimento pátrio [...] o motivo central é a idéia mesma de pátria, a ser esclarecida, em cada página, pelas noções relativas à grandeza territorial do país, suas riquezas e suas belezas naturais [...] (FLEURY, 1945, p. 3).

De fato, os *Livros de Leitura* constituem um instrumento de pesquisa com amplas possibilidades investigativas. Muitas são as questões-problema que circundam o material. Aqui se tentará responder algumas delas. No entanto, duas foram eleitas como essenciais: Qual a relação entre o modelo pedagógico das *Lições de Coisas* e os contemplados nos *Livros de Leitura* brasileiros? e Quais os outros conteúdos (além da leitura) aparecem nos *Livros de Leitura* e com quais finalidades?

Para Alan Choppin (1994), a complexidade do objeto livros didáticos, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que eles envolvem propiciam, por um lado, expressivas possibilidades de exploração científica, por outro lado, criam espaços ou lacunas na sua própria produção acadêmica. Portanto, é essa multiplicidade de abordagens que faz com que a produção científica sobre os livros didáticos no

interior do campo da História da Educação, mais especificamente no escopo da História dos Livros e da Leitura, seja ainda uma área de estudos em consolidação.

Segundo o autor, as pesquisas acadêmicas sobre os livros didáticos tendem a seguir duas grandes categorias de investigação. A primeira refere-se àquelas que concebem o livro didático como um documento histórico igual a qualquer outro e que necessita ser analisado criticamente, uma vez que possui um conteúdo ideológico a ser combatido. Na mesma linha de ideias, os conteúdos dos livros didáticos são analisados segundo uma pesquisa epistemológica ou propriamente didática.

A segunda grande tendência caracteriza-se por negligenciar os conteúdos dos quais os livros didáticos são portadores. Dessa forma, o consideram como objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido e avaliado em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004).

Em relação à história dos livros didáticos brasileiros, Circe Bittencourt (2004) afirma que:

[...] balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos (...) Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram enfoques de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente sobre a análise de conteúdos, foram sendo acrescidas outras temáticas, notadamente as relações entre políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção (p. 471).

Para a autora, é a partir dos anos 1980 que muitos problemas relacionados aos processos de produção dos livros didáticos, seus usos por professores e alunos, bem como a análise dos conteúdos, passaram a ser interpretados em uma abordagem histórica. Nessa direção, os objetivos centrais dessas interpretações históricas foram o de situar os processos de mudança e permanência dos livros didáticos, tanto como objeto cultural fabricado quanto pelo seu conteúdo e práticas pedagógicas.

Depois de situar essas tendências do estudo dos livros didáticos no Brasil, torna-se possível firmar essa proposta de pesquisa na abrangência dos novos matizes de investigação. No

Brasil, há uma produção significativa sobre os livros didáticos², porém pouco foi produzido em relação à inserção dos *Livros de Leitura* na escola, seus autores, sua produção e circulação, seus preceitos epistemológicos, sobretudo, no que pode contribuir para a compreensão da História do Ensino de Leitura no Brasil.

Uma das pesquisas localizadas, que aqui vale ser mencionada, uma vez que tem como foco central de análise os *Livros de Leitura*, é a de Oliveira e Souza (2000). Tal investigação trata de analisar os conteúdos e a materialidade da série graduada de leitura de Felisberto de Carvalho e de Puggari-Barreto. Embora o empreendimento das autoras seja de importante contribuição, determinados aspectos relacionados aos subsídios desse material para a compreensão da história do ensino da leitura foram desconsiderados. Outro aspecto negligenciado refere-se às questões epistemológicas dos livros analisados, além do corpus documental centralizar-se em apenas duas coleções com oito livros analisados.

Inserido na mesma obra, Cadernos Cedes, ano XIX, nº 52, Vera Teresa Valdemarin (2000) analisa a cultura escolar na perspectiva da transposição didática, tomando, entre outras fontes, o manual Primeiras Lições de Coisas de Norman Allison Calkins e o *Livro de Leitura*, Lições de Cousas, de autoria do Dr. Saffray. Um de seus objetivos consiste em escrever sobre a presença dos fundamentos do Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, no manual de Saffray; suas diferenças e similaridades com a obra de Calkins. Para essa pesquisa, o estudo de Valdemarin se faz relevante, visto que, além de uma das tarefas aqui traçadas ir ao encontro da proposta de estudo da autora – verificar a fundamentação epistemológica nos *Livros de Leitura* –, o material de Saffray está também aqui selecionado para análise. No entanto, a autora não atribui a categoria *Livro de Leitura* ao material de Saffray, reportando-se a ele como manual didático, o que claro não deixa de ser.

Outro artigo importante sobre os Livros de Leitura é o de Bittencourt (2004), que trata de apresentar reflexões sobre o problema de autoria dos livros didáticos, enfatizando o perfil dos primeiros autores de livros didáticos brasileiros, no período de 1810 a 1910. Apresenta também

² Alguns estudos considerados significativos: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo: Tese de doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993; LAJOLO, Mariza. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto, nº69, ano 16. 1996, p. 3-9; ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas**. Rev. bras. Hist., 1998, vol.18, nº.36, p.103-114; . MUNAKATA, Kazumi. O que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. In: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296; BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

as imposições dos editores para a confecção dos livros diante das mudanças do público ao qual era destinado. Segundo ela, os livros foram inicialmente produzidos para professores e, aos poucos, se tornaram destinados aos alunos, de tal modo que suas características de linguagem, conteúdos e materialidade mudavam efetivamente.

Como apontado, Bittencourt (2004) enfatizou determinados elementos da pesquisa centralizando sua análise em torno de autores e editores dos Livros de Leitura. Nesta proposta, busca-se ir além dos meandros envolvendo o livro, seu autor e sua relação com os editores. O que se busca, na verdade, é constituir um plano de ação que cruze elementos fundamentais que permitam entender os *Livros de Leitura* como suporte importante de consolidação de um campo de pesquisa distinto, o da História do Ensino de Leitura no Brasil.

A pesquisa histórica sempre requer uma verdadeira “operação historiográfica”, ou seja, é preciso que o pesquisador “invente” um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos. Em outras palavras, é necessário que ele aprenda com a grande dose de imprevisibilidade que sempre acompanha o fazer histórico (LOPES; GALVÃO, 2005). Essas ações, porém, só se concretizam com a escrita do texto e, para efetua-la, o investigador se sente obrigado a contrariar as regras do fazer histórico, ou seja, ocorre um processo contraditório quando a interpretação dos documentos substitui o tempo real da pesquisa pelo tempo discursivo do passado. Parece que a compreensão dessa prática social como uma *operação* possibilita a apropriação da combinação complexa existente entre um lugar social de produção científica e a construção de um texto escrito.

Para Michel de Certeau (1982), tudo se inicia com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. A atividade do historiador consiste em estabelecer o que é ou não documento e como ele deveria funcionar na produção de uma intelegibilidade do passado. No que diz respeito a este levantamento preliminar dos *Livros de Leitura*, a situação não foi diferente, uma vez que o movimento inicial de localizá-los, selecioná-los e catalogá-los também foi decorrência desse trabalho árduo e minucioso ao qual se referiu o autor.

O acervo de livros didáticos que foram selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado consta de 23 livros didáticos de leitura em perfeito estado de conservação com uma periodicidade que vai dos anos de 1907 até 1945. O período selecionado justifica-se na medida em que esta pesquisa propõe como uma das vertentes de análise verificar a presença e a

permanência do modelo epistemológico das *Lições de Coisas*. Traçando, nesse sentido, uma espécie de estudo em que o historiador tem a necessidade de utilizar estratégias comparativas entre determinados períodos.

Em relação às questões metodológicas, esta pesquisa pretende analisar os *Livros de Leitura* basicamente em duas perspectivas: como **objeto** de estudo e como **fonte**. No domínio da investigação que considera os materiais didáticos de leitura como objeto de estudo, propõe-se como uma das possibilidades de aprofundamento a melhor compreensão do lugar do escrito e do autor com contexto de sua produção (CERTEAU, 1994). Em uma abordagem que complementa a questão da produção, o aprofundamento do conhecimento em relação às formas de circulação desses materiais didáticos de leitura pode ser suscitado nos diferentes modos pelos quais eles eram disponibilizados aos potenciais leitores (professores ou alunos). Para Lopes e Galvão (2005), “os principais agentes que atuam nesse momento do circuito a que nos referimos são os autores, os editores e os livreiros que, de diferentes maneiras, criam e põem em prática as estratégias de divulgação do escrito” (p. 57).

De forma complementar, busca-se investir no estudo da materialidade dos impressos no sentido de compreender quais as funções dos pequenos textos localizados na capa, contracapa, o significado das imagens, a forma de disposição do texto na página, dentre outras mais.

No que diz respeito à análise de conteúdos, em um primeiro momento, pretende-se verificar as imbricações entre o modelo pedagógico contemplado nas *Lições de Coisas* e uma possível permanência dessa perspectiva epistemológica no material a ser analisado. Tais inter-relações podem trazer contribuições importantes para o estudo da História do Ensino de Leitura no Brasil.

Na segunda etapa desse processo, pretende-se constituir algumas categorias de análise a fim de explorar mais detalhadamente os assuntos e os temas que os impressos oferecem. Em uma leitura exploratória do material foi possível verificar, por exemplo, a existência de possibilidades de formar agrupamentos pelos temas recorrentes, como o da educação moral, das ciências e do nacionalismo. Nesse escopo de análise, os *Livros de Leitura* ainda oferecem uma gama de possibilidades investigativas em relação à própria representação de infância e/ou criança, muitas vezes, atrelada a uma concepção mais psicológica, em virtude da forte influência do escolanovismo no Brasil.

A primeira atividade realizada concentrou-se no levantamento bibliográfico referente ao campo investigativo ao qual pertence este trabalho, fundamentalmente, o relacionado à *cultura escolar* e à *história da leitura*. A consulta, a leitura sistematizada, a interpretação e a análise de obras, referências sobre o eixo a que pertence o trabalho, além de aproximá-lo da linha de pesquisa à qual pertence, *História e Historiografia da Educação*, fornecem subsídios para uma compreensão mais profunda do objeto de pesquisa eleito.

Posteriormente, mediante especificidades do trabalho, se faz necessária pesquisa sobre textos anteriormente publicados a respeito de “métodos de ensino”, “livros didáticos” e “livros de leitura”. A partir da bibliografia levantada e analisada, será realizada uma verificação crítica da produção anterior sobre o tema central da pesquisa.

A partir de então, será possível aprofundar o trabalho de análise do acervo de *Livros de Leitura*. Primeiramente, catalogando no tocante aos livros, autores, editoras, edições, ano das edições, prefácios, estrutura do livro, lições/temas mais comuns, para, em seguida, perscrutar cada um desses itens.

O trabalho foi construído a partir da metáfora da colcha de retalhos, visto que o artesão, ao fabricar material útil, delicado e heterogêneo, segue gradativamente, alinhando partes pequenas até constituir um desenho final. Desenho que pode ser alterado se colocado sob outro pano de fundo ou se os tecidos substituírem os primeiros. Neste sentido, por mais que o trabalho seja concluído, diferentes olhares poderiam ter tecido distintos produtos finais.

Desse modo, o primeiro capítulo, “Tecendo uma colcha de retalhos: cultura e leitura em sua relação com a escola”, terá como objetivo apresentar a revisão da literatura sobre cultura escolar e história da leitura, situando o leitor a respeito da área de concentração a que pertence esta tese, bem como demonstrando como as diferentes formas de ensinar e aprender a leitura passaram a ser consideradas elementos da cultura escolar.

O segundo capítulo, “Alinhando os desenhos com fios resistentes: a escolarização da leitura por meio de livros de leitura”, busca, primeiramente, abordar a institucionalização da leitura para, em seguida, apresentar o acervo. É nesse capítulo que se efetivará a análise da materialidade dos Livros de Leitura; com destaque para o contexto educacional, o papel das editoras, a circulação e circularidade do material e a análise das imagens e de textos em capas e prefácios para, assim, mostrar o potencial do objeto de pesquisa investigado, bem como suas contribuições para uma melhor compreensão da História da Educação brasileira.

O capítulo seguinte, “Pormenores na confecção de uma colcha de retalhos: lições de coisas – seus fundamentos e a transposição aos livros de leitura”, tem por objetivo verificar a presença ou não dos princípios e fundamentos do método intuitivo explicitados no manual de ensino de Norman Allison Calkins, “*Primeiras Lições de Coisas*”, nos *Livros de Leitura* que compõem o corpus documental desta tese. É aqui que se pretende efetivar pesquisa epistemológica.

O quarto e último capítulo do trabalho, “A costura e a confecção do produto final: modelos e conteúdos presentes nos livros de leitura”, se fixa na análise dos conteúdos dos *Livros de Leitura*, provavelmente, vinculados a projetos políticos educacionais dos períodos em que se situam.

CAPÍTULO I: TECENDO UMA COLCHA DE *RETALHOS*: CULTURA E LEITURA EM SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

*“Tecer fios é fabricar um tecido.
Ora, tecer quer dizer entre-cruzar:
a tecedura consiste, pois, essencialmente
no entre-cruzamento, no entrelaçamento
dos fios (...)” (SAFFRAY, s/d, p. 199)*

1.1 DEFININDO OS TECIDOS: CULTURA E CULTURA ESCOLAR - SIGNIFICADOS

No contexto de renovação de pesquisas educacionais da década de 1980, a cultura escolar tornou-se um campo de investigação inserido na área de História e Historiografia da Educação. Fortalecido, anos após sua inserção, hoje tem sido crescente o número de estudos que se dedicam à análise de materiais, costumes, práticas de ensino, práticas escolares, comportamentos e até valores produzidos e disseminados pelas escolas de ontem e de hoje.

Certamente, boa parte desses trabalhos alicerça-se em teóricos que, entre outras preocupações, discutiram e apresentaram seu conceito sobre o termo “cultura escolar”, ou mesmo, que, ao discutirem seu objeto de investigação, definiram tal conceito.

A revisão de literatura sobre essa conceituação já foi anteriormente realizada. Pode-se citar a “*Apresentação*” do número 52, ano XX, do Caderno Cedes publicado em novembro de 2000, elaborada pelas pesquisadoras Vera Teresa Valdemarin e Rosa Fátima de Souza, que, brevemente, mas com organização e precisão, indicam nas duas primeiras páginas conceitos de cultura escolar elucidados por teóricos da área.

Tal periódico é um marco para a História e Historiografia da Educação porque demonstra a ampliação das pesquisas voltadas a questões referentes aos modos, costumes e práticas escolares, visto que foi todo dedicado à temática, sendo intitulado: “Cultura escolar: história, práticas e representações”.

Pode-se destacar, também, o conteúdo presente no subtítulo “*Cultura escolar: significados concorrentes*” que junto aos subtítulos “*Cultura escolar: pequeno mapa de investigação*” e “*História das culturas escolares: alguns desafios*” constituem o artigo “*A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação*”

elaborado pelos professores da Universidade Federal de Minas Gerais Luciano Mendes de Faria Filho e IrlenAntonio Gonçalves, em parceria com os professores Diana Gonçalves Vidal e André Luiz Paulilo da Universidade de São Paulo.

Tal artigo, comumente citado, foi publicado na Revista Educação e Pesquisa em 2004 e apresenta na introdução o florescimento de publicações sobre a questão “cultura escolar”, o que revela alteração nas práticas de pesquisa da área e uma necessidade de clarificar a construção conceitual do termo. Ponto que é desenvolvido no subtítulo destacado nesse trabalho: “*Cultura escolar: significados concorrentes*”.

Toda e qualquer prática de pesquisa em História da Educação resulta da necessidade de se reconstruir o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção e da construção dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos de investigação. Tal área do conhecimento não deve ser analisada a partir de um simples paralelo com a história da humanidade nem com o contexto em que seus acontecimentos surgiram. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade.

Para o educador português AntonioNóvoa (2005), o valor da investigação e da teorização em História da Educação se justifica a partir de quatro pontos voltados a responder a indagação – Para que História da Educação?

Nóvoa (2005) aduziu o mundo como cingido por espetáculos e estilos aceitos como belos, ideais, exatos e corretos. Os fenômenos existentes no campo da educação, elemento constituinte desse mundo, não se dão de modo diferente, fato que torna necessário “*cultivar um saudável ceticismo*” diante do borbulhar de propostas apresentadas como inovadoras e mágicas para a resolução de dilemas presentes e enraizados nos sistemas de ensino por longo tempo. Segundo o autor, é a história da educação a ciência capaz de evitar a agitação diante das novidades pedagógicas e promover a consciência crítica. Não uma história cronológica e fechada no passado, mas uma história que “nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (2005, s/p).

Como segundo ponto justificativo, Nóvoa indica que é a ciência história da educação a mais capaz de “*compreender a lógica das identidades múltiplas*”, cada vez mais evidenciadas pelo fenômeno da globalização que marca nossa época. É por meio da compreensão de tal lógica que memórias e tradições serão definidas, que sentimentos de pertencer a serão firmados, que

crenças e solidariedades serão praticadas com liberdade. Cabe à história “elucidar esse processo e, por esta via, ajudar as pessoas (e as comunidades) a darem sentido ao seu trabalho educativo” (2005, s/p).

Em seguida, deve-se “*pensar os indivíduos como produtores de história*”. A reflexão histórica não tem valor se se firmar na descrição do passado. Seu valor reside em colocar o homem “perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências” (2005, s/p). Fabricamos o passado todos os dias. Graças a ele, temos guardado em nossas mentes quem fomos e como somos. Em nenhum outro tempo teve-se tanta certeza de que somos criadores, e não apenas criaturas, da história. Por fim, caracteriza que não é possível “*explicar mudanças sem história*”. Para Nóvoa:

O trabalho histórico é muito semelhante ao trabalho pedagógico. Estamos sempre a lidar com experiências e a fabricar memória. Hoje, as políticas conservadoras revestem-se de verniz “tradicionais” e “inovadores”. O seu sucesso depende de um aniquilamento da história, por excesso ou por defeito. Por excesso, isto é, pela referência nostálgica ao passado, à mistificação dos valores de outrora. Por defeito, isto é, pelo anúncio, repetido até a exaustão, de um futuro transformado em prospectiva e em tecnologia. Por isso, é tão importante denunciar a vã ilusão da mudança, imaginada a partir de um não-lugar sem raízes e sem história. (2005, s/p).

Vale pontuar que as reflexões sobre a função, os caminhos e modificações no campo de investigação em história da educação estão alistados com um olhar também alterado sobre a história e a historiografia. Neste sentido, o vínculo da história da educação com a história política e a descrição de fatos socialmente notáveis está diretamente relacionado com a concepção de investigação, que, até o florescimento do movimento nomeado por Escola dos Annales, reduzia situações históricas complexas

a um jogo de poder entre grandes – homens ou países – ignorando que, aquém e além dele, se situavam campos de forças estruturais, coletivas e individuais que lhes conferiam densidade e profundidade incompatíveis com o que parecia ser a frivolidade dos eventos. (BURKE, 1997, p. 7).

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante ancora-se no ideário de que os sentimentos, os pensamentos e as ações do homem são complexos, portanto não podem restringir-se a jogos de poder ou à maneira de sentir, pensar e agir da elite do momento. Parte-se, então, para uma nova forma de investigação, lançando mão de outros caminhos metodológicos

que não a simples narrativa, como os métodos comparativos e regressivos, a filiação com a interdisciplinaridade, a simpatia pelos métodos quantitativos, a filiação à micro-história e à antropologia e a utilização de fontes primárias de investigação (imprensa escrita, relatos orais, dossiês, fotos, documentos oficiais, diários, diários de classe, livros didáticos, cadernos de alunos, entre outros).

É nesse sentido que os autores do texto “*A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação*” afirmam que as práticas de investigação na área de História e Historiografia da educação sofreram alterações. Alterações voltadas à ampliação do “território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos socialmente negligenciados pelos historiadores tradicionais” (BURKE, 1997, p. 126). É claro que muitos historiadores substituíram uma espécie de pesquisa em história por outra, relegando a história política ao abandono, o que sem dúvida foi um equívoco.

Para Peter Burke (1997), a Nova História e, principalmente, a história das mentalidades têm por objetivo estabelecer uma história serial das formas de representação coletivas e das estruturas mentais das sociedades. Nesse contexto, torna-se função do historiador a análise e interpretação racional dos dados, nos quais os fenômenos de longa duração são verificados globalmente e articulados por um sistema de representação homogênea.

Sobre esse ponto, o pesquisador André Burguière (1993) afirma que, após o movimento de Annales, o historiador deixou de conceber o passado como condenado a uma reconstituição pautada na organização cronológica, à medida que o erudito exuma arquivos e localiza o objeto da ciência histórica na construção a partir do presente realizada pelo historiador, e não exclusivamente nas fontes. Segundo Burguière:

Passado e presente se esclarecem reciprocamente a partir do momento em que a análise histórica estabelece entre eles uma relação “generalitativa” (quando o historiador reconstitui a gênese de uma configuração presente) ou “comparativa” (quando o efeito de distância entre uma forma de organização, um comportamento de uma outra época e seus equivalentes atuais permite comparar e conferir sentido à realidade social que nos cerca). (1993, p. 53).

Dois anos após a publicação do artigo “*A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação*”, a professora e pesquisadora da Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Fabiany de Cássia Tavares Silva, apresenta, na

Revista Educar, nº28, em 2006, o texto “*Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*”, no qual busca em toda sua primeira parte, como o próprio título indica, elucidar os “princípios explicativos da relação escola e cultura escolar” por meio de indicações sobre o quadro conceitual do termo cultura escolar.

Silva (2006) aduziu que os trabalhos de cultura escolar vieram à tona na década de 1980, mas a ideia da existência de uma cultura escolar se fortaleceu nos anos 1990 e hoje apresenta diferentes tendências investigativas. Para a autora, se faz fundamental apresentar e indicar tais tendências para que seja possível estabelecer relação entre escola e cultura escolar. Pontua que a escola tem se tornado objeto de estudo cada vez mais frequente em pesquisas desenvolvidas no país e isso faz com que diferentes linhas investigativas (sociologia, história, psicologia, metodologias) busquem desvendar e esclarecer questões referentes à temática educação. No entanto, o reconhecimento da existência de uma cultura própria da instituição escola é um elemento comumente presente nas diversas linhas investigativas, fortalecendo a necessidade cada vez maior de desvendá-la.

Fica aqui evidente que o levantamento de como o conceito de “cultura escolar” se constituiu no cenário das pesquisas de história da educação foi apresentado em textos anteriores a este. No entanto, considera-se interessante retomar sua construção conceitual, visando aprimoramento teórico e, uma reelaboração do significado conceitual de “cultura escolar”, o que, depois de exposto, pode vir a contribuir com os problemas que este tema propõe. Além disso, o fato deste trabalho referir-se à análise e desdobramento de um produto da cultura escolar gera a necessidade de introduzir a questão abordando os aspectos conceituais.

Conceituar “cultura” não é um trabalho fácil, pois, ao buscar uma definição, defronta-se com questões complexas que um verbete de conotação popular, literária, científica e educacional impõe. Além do mais, cultura pode ser situada, linguisticamente, em um campo semântico, portanto imersa em complexidade e contínuas translações sofridas em tempos e espaços.

Muitos foram os autores que buscaram definir tal termo. O sociólogo Eduard Burnett Tylor é considerado um dos primeiros teóricos na modernidade a voltar esforços à referida tarefa. Impondo um caráter antropológico, o autor afirma que cultura é “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras faculdades, aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TAYLOR apud MORRISH, 1977, p. 59).

Fernando de Azevedo (1964), apoiado no conceito defendido pelo teórico Samuel Lowrie, entende por cultura todos os aspectos relacionados à ordem material e espiritual que o homem produziu durante sua existência. Portanto, não são apenas os elementos da natureza transformados pelo homem, como ferramentas, máquinas, utensílios, mas também tudo o que é produto social, como a linguagem, as formas de pensar e de sentir, as crenças, os ideais comuns. Tanto os aspectos materiais como os aspectos não materiais, nomeados por Azevedo de espirituais, se entrelaçam em suas semelhanças e diferenças, o que, na opinião do autor, por vezes parece fundi-los em um só elemento. Nesse sentido, aquilo que é particular torna-se geral e o que é geral pode vir a restringir-se ao particular. Isso porque, na concepção de Azevedo, a cultura é repleta de *traços* e de *complexos*.

Os *traços* são apresentados como a “unidade de cultura”. Aquilo que para um determinado microgrupo é comum, como comer à mesa, utilizar o relógio, desejar um carro, a crença em Deus, a necessidade de ir à escola são exemplos de *traços* culturais presentes no Brasil atual. O número de traços é enorme, diferindo-se nos mais variados grupos sociais e tempos históricos e, apesar de serem particulares e possuírem uma história individual, são móveis, o que permite invadirem outros grupos sociais. Tal fato provoca aglomerados de traços culturais que se combinam. Essa tendência que tem o traço cultural de se combinar resultou na expressão *complexocultural*, que nada mais é do que o “conjunto de traços estreitamente unidos entre si” (AZEVEDO, 1964, p. 85). Vale ainda demarcar que esses *complexos culturais* também se combinam e se recombina de maneira a formar complexos ainda mais vastos.

Nesse sentido, é possível apontar que o estudo sobre *cultura escolar* viabiliza o argumento de que a formação e a constituição do sistema de ensino compreendem uma teia de complexos culturais, distanciando-se do simples entendimento sobre a escola por meio de documentos oficiais, legislações e/ou pareceres, bem como recomendações feitas pelas entidades mantenedoras. Deve-se observar, analisar e refletir sobre os elementos que a constituem e que formam toda a teia, até porque quem transforma ou não a educação são as práticas pedagógicas presentes no interior das salas de aula e não apenas deliberações relacionadas a políticas públicas. Portanto, parece correto afirmar que toda a produção material e não material que circunda o sistema de ensino constitui elemento a ser investigado e mais, os aspectos essenciais que formam a cultura escolar são seus atores – pais, alunos, professores, gestores –, os discursos e as linguagens, a organização da escola e do sistema educativo e as práticas.

Francisco José Calazans Falcon (2006) no subtítulo “*A história cultural na historiografia contemporânea*”, pertencente ao texto “História cultural e história da educação”, publicado na Revista Brasileira de Educação, estabelece uma crítica aos “historiadores do cultural”, que, ao tentarem minimizar discussões sobre seus objetos de estudo, situam a cultura como um elemento presente na economia, na política e na sociedade como um todo. Esse posicionamento mantém a ideia de que existe uma única história – a econômica, a política e a social. Posicionamento oposto às propostas contemporâneas de entendimento sobre cultura e história cultural, visto que cultura deve ser entendida como atributos pertencentes ou inerentes ao real. Assim, para o autor, “em lugar de um tipo de abordagem ou de dimensão do real, tratar-se-ia do recorte de objetos históricos reconhecidos como culturais” (2006, p. 6), o que fixa uma contraposição conceitual entre história cultural (o primeiro posicionamento) e história da cultura.

Falcon (2006) sinaliza para a preferência, apresentada pelo inglês Peter Burke, de muitos historiadores definirem-se como historiadores culturais. Isso demonstra a intenção de se filiarem a um campo de investigação que tenha por concepção analisar tanto a cultura intelectual quanto a material, a erudita e a popular, a cultura científica, filosófica e artística, a mais sofisticada, e a mais cotidiana.

Peter Burke (2005), ao tentar explicitar não apenas a redescoberta de um campo de conhecimento, que segundo ele se deu na década de 1970, também busca a conceituação de história cultural, bem como a função de um historiador cultural. Para tanto, publica em 2004, na língua inglesa, a obra “*O que é História Cultural?*”. O material organizado em seis capítulos inicia por analisar o aparecimento da História Cultural, seus problemas, sua relação com a antropologia, seus principais teóricos e conceitos fundamentais, procedimentos de pesquisa e, por fim, os desafios e perspectivas para os anos vindouros.

O termo cultura, segundo o autor, durante muitas décadas foi utilizado para designar a produção artística e intelectual da elite, o que nomeou de “*alta cultura*”. Vagarosamente foi se ampliando e passou a incluí-los frutos da cultura popular. No entanto, só por volta da década de 1970 é que a “palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar)” dos diferentes estratos sociais (2005, p. 43). O deslocamento gradual no uso do termo pelos historiadores, antes empregado para referir-se prioritariamente à “alta cultura” e, a partir de então, utilizado para descrever a cultura

cotidiana (costumes valores e modos de vida), aproximou os historiadores de uma concepção de cultura dos antropólogos.

Tal viés incorporado pelos historiadores culturais, após a ascensão da História Cultural, redefiniu os estudos históricos, as abordagens e as discussões teóricas por intermédio do que Burke chamou de “*virada cultural*”. Aqui o estudo sobre a economia, a política e a sociedade se aproximaram em termo e diagnósticos culturais, e o teórico passou a avaliar antigas questões sob óticas não antes veiculadas. Na verdade, o que ocorreu, segundo o autor, foi o deslocamento da “atenção dos objetos para os métodos de estudo” (2005, p. 9) a partir de um contexto comum: a preocupação com o símbolo e suas interpretações.

Burke (2005) pontua ainda que, na década de 1970, houve o florescimento de uma nova linha da história em reação a certo estilo de História Social: a micro-história. Esse novo gênero de investigação também se aproxima da antropologia e seus teóricos fazem questão de evidenciar sua oposição à história narrativa. Para Peter Burke (2005), a palavra cultural não deve ser utilizada como sinônimo de história intelectual, visto que história cultural destaca estudos sobre mentalidades, suposições e sentimentos e não estudos sobre ideias ou sistemas de pensamento.

Burke considera importante salientar que em nenhum momento de sua análise sobre a história da história cultural traçou como objetivo apresentá-la como a melhor das formas de história. Segundo suas palavras, “é simplesmente uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo” (2005, p. 163).

Parece acertado indicar aqui alguns aspectos sobre o posicionamento investigativo desse trabalho: 1. entende-se que a historiografia contemporânea vem sinalizando os percalços, a realidade e a especificidade da história cultural, que não deve ser concebida como mais uma entre as diversas disciplinas históricas filiadas a temáticas específicas, mas como um campo multi/interdisciplinar, destinado a estabelecer intercâmbio entre questões apresentadas pelas disciplinas especializadas; 2. sublinha-se que a história cultural não deve ser reduzida a mais um tipo de abordagem historiográfica – ela é uma linha da ciência historiográfica que objetiva investigar com profundidade um recorte de objetos culturais presentes na totalidade histórica, impondo um olhar transdisciplinar sobre o cultural, – um olhar inerente ao próprio real e a todo fazer humano; 3. não localiza a história cultural no “salão” das novidades – isso pode ser perigoso para a sua constituição enquanto linha de pesquisa, já que aquilo que hoje é “moda”, ou seja, é idealizado como correto, exato, belo, amanhã cai em desuso, podendo marginalizar os

avanços viabilizados pela sua produção; e 4. a escola, considerada como uma instância de produção cultural, filia-se às linhas investigativas presentes na história cultural.

Nesse sentido, firma-se aqui que as pesquisas historiográficas no cenário educativo devem obedecer ao olhar interdisciplinar proposto pela história cultural, pois só assim é possível a efetivação de um entendimento transdisciplinar sobre a história do homem. A escola é um espaço no qual a transmissão e a produção de cultura incorporam sua essência. Falar em escola é automaticamente reportar-se ao termo “celeiro cultural”, pois, independentemente da atividade desenvolvida, a apresentação e a criação de cultura se dão.

Ao analisar, por exemplo, o brincar, ação intrínseca ao homem e constantemente presente na escola por vias diversas – desde estratégias pedagógicas até comportamentos infantis e juvenis desvinculados do pedagógico – pode-se afirmar que há trocas de saberes. Essas trocas oportunizam tanto a socialização como a criação de cultura. Uma cultura que o francês Gilles Brougère (1998) nomeou por “cultura lúdica” e afirmou ser compartilhada no ambiente escolar.

Portanto, cultura pode ser também entendida como tudo aquilo que é compartilhado. Ao brincar, compartilha-se. Compartilham-se informações sobre a brincadeira, regras, maneiras de estabelecê-las – compartilha-se cultura, sendo que cada estudante/indivíduo, em função de sua história de vida, imprime ao brincar uma maneira própria de lidar com a atividade lúdica. Isso individualiza a cultura.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a maneira de fazer, as regras, os hábitos para construir a brincadeira são compartilhados, ou seja, elementos do mundo real são refletidos em espectros imaginativos e socializados com o outro. O outro impõe sua interpretação e oferta à atividade sua impressão, resignificando-a e, assim, construindo elementos novos. Finda-se, então, a transmissão e a criação de cultura, no caso, “cultura lúdica”, efetivada no ambiente escolar.

Processo semelhante ocorre com a aprendizagem do ler e do escrever. O educando, quando se insere no processo escolar, carrega impressões e saberes do mundo em que está inserido. Essas concepções entram em contato com as concepções de seus colegas, seu professor e com as informações organizadas didaticamente pelo sistema de ensino e pelo docente. Portanto, são compartilhadas. As letras, as palavras, os textos aparecem em diversos espaços frequentados pelo estudante – propagandas, rótulos de produtos, jornais, magazines/revistas, livros infantis – o que os leva a construir conhecimentos particulares sobre as letras. Esses conhecimentos podem ser nomeados como elementos de sua cultura individual, e é nesse sentido que se afirma que o

processo de alfabetização é desencadeado desde o momento que a criança entra em contato com esse mundo das letras. É o compartilhar dos saberes pessoais com os saberes pessoais de seus colegas e professores, bem como os saberes didatizados. A escola está aqui transmitindo e criando cultura – a cultura das letras – do ler e do escrever. Nesse sentido, parece correto afirmar que a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídas pelo leitor.

Por outro lado, há uma intensa produção de materiais didáticos voltados a facilitar a efetivação do processo de alfabetização e a concretização do conhecimento do escrever e do ler. Materiais produzidos para a escola, mas, principalmente, porque a escola acredita necessitar dos mesmos para efetivar sua função, que é a transmissão de conhecimento. Esses materiais são produtos culturais, colocando a escola não só como produtora e socializadora de conhecimentos mas também como produtora e socializadora de materiais.

Contudo, vale destacar que, frequentemente, uma só obra tem inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula. O mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente para as diferentes pessoas que dele se apropriam, o que leva a crer que, ao estudar práticas culturais, não é pertinente postular uma cultura geral.

Para o historiador francês Roger Chartier (1990), vale deter-se em realidades inesperadas e específicas em torno do objeto que está sendo investigado. No caso específico da leitura, seu objeto de estudo, Chartier apresenta desde as variações tipográficas às formas primitivas de comércio, desde as primeiras bibliotecas às omissões, as traduções e acréscimos sofridos por obras famosas e dá especial atenção ao aspecto gestual da leitura. Isso porque entende que a investigação historiográfica deve interrogar a realidade pautando-se em temas sobre o domínio da cultura e a interferência, bem como o papel das representações. Assim, distancia-se de uma proposta narrativa de história, já que esta conduz a um mundo de ficção, do imaginário e da fábula e filia-se à história cultural, que estabelece, segundo o autor, como “principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16/17).

Chartier (1990) volta-se para a vida social, fixando-se na compreensão de categorias fundamentais de percepção e apreensão do real, ou seja, nas formas e nos motivos de suas representações pensando-as como fenômenos que se dão em tempo e espaço específico. Sob essa

ótica, para o autor, as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos dominantes, mesmo que pareça diagnóstico racional de acontecimentos. Por esse motivo, deve-se sempre analisar a relação existente entre o discurso e a posição ocupada por quem o proferiu.

Pode-se pontuar, portanto, que história cultural, para Chartier, deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “(...) esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrado”(1990, p. 17). A história única, total e absoluta deve ser sucumbida em nome do estudo sobre as práticas que diante de seus aspectos contraditórios fornecem significados ao mundo. Neste sentido, a história das práticas pedagógicas, dos discursos, dos materiais, dos professores, da apropriação do conhecimento pelos alunos incorpora o campo da história cultural e mais, torna-se objeto de investigação da referida linha de pesquisa. Investigar representações, práticas e apropriações do meio escolar finda em organização metodológica, fundamental para se descrever o percurso (mesmo que em termos provisórios) dos acontecimentos escolares, fornecendo elementos para a compreensão da estrutura social em que a escola está imersa.

A escola socializadora e produtora de bens materiais e não materiais tem o poder de dividir a cultura e oferecê-la à sociedade em duas partes, como André Chervel, no texto “*História das disciplinas escolares*”, apresenta. Uma parte vincula-se aos programas oficiais, legislações, determinações governamentais, nos quais objetivos, finalidades, propostas, ideários educacionais se explicitam. E outra perpassa o campo da subjetividade, no qual tais programas serão processados, “digeridos” e aplicados ou não, o que pontua em formato maior a função social da escola, ultrapassando a prestação dos serviços educativos.

Para Chervel (1990), a escola tem grande capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original. A cultura produzida na escola não pode ser considerada menor ou subalterna aos saberes superiores fundados pela universidade. O autor critica posições que apresentam a escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela. Essa fé mantém as instituições de ensino formais estáticas, fixadas no conservadorismo, na rotina e na inércia e mais, transforma o aprendizado em algo puramente escolar e operatório. Os saberes deixam de evoluir, o ensino torna-se uma atividade técnica viabilizada por mestres e não por eruditos, destinado exclusivamente a suprir as necessidades emergenciais do sistema educativo.

Ao analisar a história das disciplinas escolares, Chervel (1990) pontua que se deve compreender

(...) em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Nessa perspectiva, o pesquisador, ao firmar que a constituição do currículo escolar em disciplinas escolares levou à massificação e padronização do conhecimento, distanciando-o da realidade do educando, viabiliza uma divisão em dois mundos: o mundo do aluno e o mundo do escolar. Esses mundos se entrelaçam e o sistema educativo, além de formar o indivíduo, também forma uma cultura “que vem penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (*ibid.*, p. 184).

Assim, a função primeira da escola, que é a socialização dos saberes produzidos pela humanidade para as gerações mais jovens, se amplia, pois o homem, visando sua sobrevivência individual e coletiva, *socializa*, no ambiente escolar, instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência. Além do conhecimento científico – certamente um aspecto cultural – a escola *socializa cultura*, tornando-se um fator decisivo de hominização. É esse conjunto de características do cotidiano escolar que Jean-Claude Forquin nomeia por *cultura da escola*, termo apresentado na obra “Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”, publicada em 1993.

Nessa obra, o autor discute questões relacionadas ao conhecimento escolar, que perpassam por determinações imersas na *cultura*: o que ensinar, a seleção de conteúdos, a constituição de um currículo, a escolha do material a ser utilizado, a relação entre conhecimento erudito e o conhecimento popular. Enfatiza que cultura é um conteúdo substrato da educação, sendo tarefa da escola elencar os aspectos que serão viabilizados às novas gerações. O educador em muito influencia a seleção do que deve ser perpetuado e o que deve cair no esquecimento. Os determinantes, os mecanismos, os fatores dessa seleção cognitiva e social variam de acordo com a forma com a qual a sociedade está organizada, os interesses políticos traduzidos em decisões pedagógicas, a postura, as concepções e os valores do educador e dos alunos.

No entanto, a escola não apenas socializa cultura. Ela também a cria. A escola cria *cultura escolar*, ou seja, cria um conglomerado de saberes, segundo Azevedo, *complexos culturais* que, uma vez didatizados, servem de alicerce ao trabalho docente e às expectativas discentes. É inegável afirmar que esses saberes tomam como referência elementos da cultura humana, científica e popular, erudita ou de massa.

A composição desses elementos pedagógicos constitui o que Forquin nomeia por “*mundo social da escola*”. É a essência, o combustível do sistema de ensino. São as “características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (1993, p. 167).

Não é possível entender a escola, ou entendê-la parcialmente, se, ao ser analisada, nos colocarmos como produtores de colchas finas, que, distantes do processo de produção, encontram seu material pronto, uniforme, sem imperfeições e homogêneo, mas sim como artesãos de colchas de retalhos, que no fim formam com suas mãos e ideias um harmonioso desenho, fruto, exatamente, da desarmonia. É a dicotomia e o conflito entre formas e cores que fazem o trabalho ficar tão belo, claro e apreciável.

Entender e estudar cultura e, consequentemente, cultura escolar é pensar metaforicamente sobre a fabricação de colcha de retalhos, na qual elementos particulares produzidos pelo homem são compartilhados com o grupo, com o todo, em um dado tempo e espaço, e simultaneamente individualizados, devido a características típicas do mesmo tempo e espaço analisados.

No texto “A cultura escolar como objeto historiográfico”, publicado na *Revista Brasileira de História da Educação*, o historiador Dominique Julia (2001) afirma não ser possível estudar a cultura escolar desvinculando-a da “análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (p. 10). Até porque, segundo o próprio Julia, cultura escolar pode ser conceituada como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores

primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, pp. 10-11).

A cultura escolar, objeto de investigação em história, transita em todas as ações do cotidiano de uma instituição formal de ensino e pode ser considerada como aspecto aprendido e partilhado pelos indivíduos que direta ou indiretamente participam do cenário escolar. Confere a eles uma identidade e assegura influências em seus ritos, em suas linguagens, na determinação das suas formas de gestão, na constituição de seus sistemas curriculares, na escolha do material didático que veiculará tal currículo, bem como no modo, na postura e nos passos a serem seguidos pelo professor nessa transmissão.

É o *habitus*– termo cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, que possibilita a formação e a transmissão da cultura escolar. *Habitus* entendido como “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (1983, p. 65).

Julia (2001) indica que o estudo do *habitus* numa perspectiva histórica é o único modo possível de entender que a escola tem constituído o alicerce principal da cultura, ou até mesmo ousar afirmar que a escola, com seus conflitos e acordos, pode ser considerada a cultura de determinados períodos históricos. Isso porque a escola é uma organização de caráter social, formada a partir de suas próprias vias de deliberações práticas e teóricas, construídas ao longo de sua história por intermédio das relações dicotômicas entre as determinações externas a ela e suas tradições. São essas determinações que refletem sua organização de gestão, suas ações cotidianas, suas decisões intrassala de aula e nos pátios e corredores, em qualquer momento histórico.

Para Bourdieu e Passeron (1970), a educação formal é um meio propício para a viabilização da reprodução das características básicas da estrutura social e do sistema de poder. A escola, segundo esses autores, contribui com a manutenção da estratificação social, impondo um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínio para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

No entanto, esse pensamento não é unânime. Paulo Freire (1989) define o homem como sujeito, agente da história, em suas relações com o mundo e aponta a educação como o fator decisivo de ajuda para a liberdade. Só o homem que reflete sobre o mundo em que vive é capaz

de tomar decisões e assumir responsabilidades sociais e políticas. Esse homem torna-se sujeito que conhece e, não apenas, reproduz cultura. Um sujeito que a entende e a produz.

Pode-se dizer que o ideário não reprodutivista de Freire se aproxima do pensamento de Raymond Williams (1992) quando esse discorre sobre reprodução cultural e educação na obra “*Cultura*” publicada pela Paz e Terra, em 1992. Segundo o autor, apesar de se ter

(...) dado total valor a tudo quanto se possa descrever sobre réplica, em atividades culturais e sociais mais gerais, e tendo reconhecido a reprodução sistemática de certas formas profundas, ainda assim devemos insistir em que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar. (1992, p. 198).

A cultura produz realidade, pois, ao ser constituída, defronta-se com o real e dele se vale. Todo produto cultural pode ser tido como um desdobrar de relações sociais que modificam a consciência prática que a produz. Entendê-la assim significa descrever essas relações, situando como consequência, esquemas, instituições, mecanismos e forças produzidas no processo prático de sua elaboração.

Para Williams (1992), educação é cultura, visto que constrói significados e valores formados no coletivo e nas interações humanas. Influenciado pelo pensamento de Bakhtin, Williams (1992) define que esses valores florescem na *estrutura de sentimentos*, ou seja, o sentimento é o lócus no qual as condições da produção da cultura são dadas. Pode-se colocar que o sentimento é o campo no qual a estrutura se organiza, no qual é possível mover as conexões e construir novas estruturas. A estrutura é o exterior, enquanto o sentimento é o interior.

Deste modo, se é nas estruturas de sentimentos que a cultura é produzida, a escola, que tem por fim maior possibilitar acesso à cultura (mesmo que uma cultura limitada), está conduzindo o aluno ao espaço/locus, ou seja, a estrutura do sentimento em que foi produzida a cultura, mesmo que isso seja inconsciente. Isso aproxima o aluno da produção da cultura, mesmo sem ele saber. Essa não consciência do aluno leva a escola ao descumprimento de sua função, visto que a cultura escolar – que é posta no plano da historicidade, em uma instituição social politicamente definida – não deve atuar no plano inconsciente, mas no consciente.

Remetendo novamente a Paulo Freire (1975), a escola deve conduzir o aluno da “consciência ingênua à consciência crítica”. Para o autor, a única maneira possível desse ideário se concretizar é abandonar a “educação bancária”, na qual o professor é o sujeito e os alunos são

considerados como objeto, e adotar a educação “dialógica”, na qual o aluno, a partir de suas verdades – de sua cultura –, reflete sobre o mundo, ampliando-a e transformando-a (caso esse seja o seu desejo). A importância de partir dos saberes do educando reside no fato de que a *cultura é ordinária* (WILLIAMS, 1992), ou seja, todos os povos têm cultura. Já que a função da escola é socializar culturas, parece correto afirmar que a cultura dos diferentes povos deve estar inserida nos ditames escolares.

Não há dúvida de que isso só se efetivará por meio da apresentação de elemento contraditório. Só é possível entender o branco porque existe o preto, só se percebe o claro porque existe o escuro. O aluno só realizará crítica sobre a sua sociedade, sobre a vida de seu povo, sobre a sua história, sobre a sua cultura, se conhecer outras sociedades, a vida de outros povos, outras histórias e outras culturas. Não é possível uma educação crítica sem alteridade. O homem só conhece a si em relação ao outros – em interação. A realidade só tem sentido diante da realidade do outro. É nessa perspectiva que o homem pode distanciar-se da reprodução cultural e produzir cultura.

A concepção de Williams aponta para o entendimento da cultura como sistema de significações, validando as investigações de instituições, de personalidades e pessoas comuns, de práticas significativas, do tempo e espaço escolar, de obras, manuais e materiais didáticos. Segundo a professora Fabiany de Cassia Tavares Silva, o estudo sobre a cultura escolar demarca seu espaço e seu formato, trazendo para a

investigação educacional um campo privilegiado de renovação teórica e metodológica dos contextos epistemológicos, contextos organizacionais e contextos disciplinares, o que acaba por contribuir para que a escola se reaproprie do sentido de suas práticas. (2006, p. 209).

Investigar cultura escolar filia o pesquisador com áreas da História e Historiografia da Educação, constituindo um espaço complexo de articulações – cultura e escola, indivíduo e social – buscando ofertar novo significado a algumas questões teórico-metodológicas.

Deste modo, segundo o pesquisador espanhol Antonio Viñao Frago, a cultura escolar

(...) estaria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não colocadas em proibição, e compartilhadas por seus atores no centro das

instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de gerações em gerações e que proporcionam estratégias: a) para integrar em suas instituições e interagir com as mesmas; b) para compreender tudo sobre a aula, as tarefas cotidianas que se espera de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que essas tarefas implicam e c) para sobreviver as sucessivas reformas, reinterpretações e adaptações, desde sua cultura, seu contexto e necessidade. (2002, s/p).

Frago volta sua atenção para a análise do tempo e dos espaços escolares como objetos históricos. Para o autor, nem os espaços nem os tempos escolares são aspectos neutros da educação. Ao contrário, são determinados voluntariamente e representam intenções dos educadores. Portanto, são imersos em questões ideológicas. Os aspectos ideológicos também são variáveis, pois alteram de acordo com o objeto da cultura escolar que será investigado. Neste sentido, parece mais correto defender uma perspectiva histórica utilizando o plural – culturas escolares – do que manter o ideário da existência de uma única cultura escolar, referida a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período. Ou, ainda, para absorver com a profundidade científica necessária as alterações em que se alicerçam a historicidade da educação, deve-se inscrever a pesquisa no que ocorre sobre/nas/pelas culturas escolares.

Segundo os pesquisadores Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), o estudo das culturas escolares pode ser organizado em categoria de análise ou em campo de investigação. Os autores não têm a intenção de considerar uma linha de investigação superior à outra, mas sim demarcar a existência de trabalhos nas duas linhas apresentadas.

Assim, como categoria de análise, é possível estabelecer relação e ajuizar uma intenção interdisciplinar, isso porque tais pesquisas “partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a filosofia da educação e a didática” (2004, p. 142) e não pretendem absolutizar um conhecimento hegemônico, mas sim estabelecer um diálogo que aproxime os saberes específicos, oriundos de diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível e audível aos diversos interlocutores.

Organizar o estudo em categoria permite estabelecer uma metodologia própria para lidar com o material teórico, bem como com fontes primárias possibilitando a validação dos dados coletados e a contribuição sobre a elaboração de conceitos e a elucidação de fatos e práticas pertencentes às diversas disciplinas envolvidas no campo conceitual da pesquisa.

Já a organização por campo de investigação, de acordo com os pesquisadores citados acima, consolida o valor inovador dos estudos em história da educação brasileira, no entanto restringe o pesquisador a um dos três grandes eixos, em se tratando de estudos relacionados à

cultura escolar: “saberes, conhecimentos e currículos; espaço, tempo e instituições escolares; e materialidade escolar e método de ensino” (*ibid.*, p. 150). Claro que também é possível firmar relação interdisciplinar sobre dados colhidos do objeto de estudo, mas, por serem focos independentes, é comum o investigador polarizar e especificar detalhadamente suas descobertas.

No entanto, a tentativa de unificar essas duas vertentes de estudo sobre a cultura escolar, categoria de análise e campo de investigação, pode ser positiva para a investigação, pois há positividade e negatividade nas duas formas. É diante dessa tentativa que este trabalho se situa. No segundo capítulo, o *Livro de Leitura*, produto cultural e objeto de estudo desse texto, será apresentado por categorias investigativas, visto que esse foi o meio encontrado, como mais indicado, para elucidar e cumprir os objetivos estabelecidos. Mas essa opção não rompe o vínculo do trabalho com o campo de investigação – materialidade escolar e método de ensino –, já que esse permite rastrear práticas, processos e relações constituintes da escola, também objetivo da pesquisa aqui aduzida.

Como o *Livro de Leitura* foi eleito o objeto de análise da pesquisa, considera-se pertinente, antes mesmo da verificação e interpretação do material, tecer mais um pedacinho da colcha educação, estabelecendo relação entre a história da leitura, livro escolar e o livro de leitura.

1.2 DEFININDO O DESENHO: LEITURA E LEITURA ESCOLAR – UM PANORAMA

Após a análise e seleção dos tecidos, a etapa subsequente, a confecção de uma colcha de *retalhos*, se dá por meio da eleição e definição do desenho que será cuidadosamente bordado sobre um pano de fundo. Esse segundo momento de construção se faz tão minucioso e importante quanto o primeiro, pois contribuirá para elucidar e esclarecer questões que aproximam o material a ser investigado de aspectos teóricos que fundamentarão a análise, no caso específico deste subcapítulo, a *leitura* e sua crescente importância para a sociedade moderna e capitalista, entendendo o ler como uma passagem ritualística para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. Aprendendo a ler, o homem tem acesso, por intermédio dos livros, à memória coletiva da humanidade, familiarizando-se, assim, com um passado comum que ele renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

Pode-se afirmar que a leitura escolar, principalmente a leitura escolar a partir do século XIX, sanciona uma necessidade social vinculada à modernização da nação. Tanto a participação

política, eleger e ser eleito, representar e ser representado, como a preparação do trabalhador para os novos processos de industrialização são justificativas corriqueiramente apresentadas em discursos, documentações legais, pareceres educacionais, regimentos escolares, entre outros.

O ler torna-se necessidade essencial para a nação moderna, industrializada, que visa o crescimento econômico e a emancipação política. Nesse sentido, escola que tem por objetivo primordial efetivar o processo de educação, ou seja, “o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais”, generalizando e garantido o acesso dos mesmos a todos os saberes, naturalmente firma-se como o espaço ideal para o ensino e a prática da leitura (GÓMEZ, 1998, p.13).

Nos discursos que se referem aos padrões necessários para atingir a modernidade, o ato de ler permitiria ao aluno apreender, entender e memorizar informações e conhecimentos sobre as distintas disciplinas e seus conteúdos, contribuindo para a criação de um homem novo. Um homem capaz de efetivar os princípios de uma sociedade democrática, nos moldes preconizados pelo ideário iluminista. Uma sociedade que possibilite a constituição de um sistema de ensino laico, gratuito, público, para ambos os sexos e universalizado, pois só assim todos os seus membros terão a oportunidade e o direito garantido de participar do processo formal de aprendizado.

Neste sentido, parece correto afirmar que, a partir do século XIX, democracia e escolas “*se entrecruzam e se entrelaçam*” como os fios que formarão os tecidos. Emprestando o ideário democrático de Condorcet³, só é possível entender a democracia como elemento altivo que emprega a ciência e a razão para se firmar e, assim, situar a educação racional no cerne para a construção do amor à igualdade, à justiça e à liberdade.

Segundo Carlota Boto, no texto “*Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: relatório de Condorcet*”, publicado pela Revista Educação e Sociedade em 2003, Condorcet entendia que

o conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. Nesse enquadro, a instrução pública seria estratégia dos poderosos

³ Cientista político francês do século XVIII defendeu ideias referentes à economia liberal, educação pública para todos, constitucionalismo, igualdade de direitos para mulheres e pessoas de todas as raças, inovadoras no período histórico em que viveu. Seus escritos influenciaram o pensamento iluminista e racionalista, permanecendo. Foi autor de um Plano de Instrução Pública do qual o século XIX muito se valeu.

seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas. (BOTO, 2003, p. 741).

Assim, as diversidades entre os membros da sociedade não estariam localizadas nas riquezas, propriedades ou bens, mas nos talentos, “única desigualdade natural e, portanto, legítima” (BOTO, 2003, p. 742). Para Condorcet, é a instrução pública o canal de nascimento do homem novo que, ao compartilhar o conhecimento, estaria viabilizando um estado de felicidade, já que, ao conhecer, ao ter acesso a informações, às ciências, às letras, às artes, o homem transcende a ignorância e aproxima-se da realização plena. O estado de felicidade, *a priori* individual, ao ser referendado a todos, torna-se coletivo dos cidadãos.

Faz-se necessário demarcar que a instrução pública, porta de entrada para a cultura letrada, também servia de “instrumento de conformação e confirmação de hábitos, valores, crenças e saberes considerados prescritos pela vida moderna ocidental” (BOTO, 2003b, p. 378). Os saberes proferidos entre seus muros eram minuciosamente articulados para formar um homem que servisse aos interesses da modernidade. Não um homem que entrasse em desacordo com a nova ordem, mas que, além de aceitá-la, contribuiria para mantê-la.

É nesse sentido que os textos e a leitura veiculados na escola muito contribuía para o projeto político, social e pedagógico da Idade Moderna. Suas linhas, além de ensinar o ler, possibilitavam internalizar princípios, regras, hábitos, modelos de comportamentos, estilo de vida e papel social.

No entanto, seria um equívoco afirmar que a apropriação de costumes pela leitura não se deu antes da institucionalização do conhecimento. O que ocorreu foi sua massificação. Roger Chartier (1999; 2002), em seu texto “*As revoluções da leitura no ocidente*” e na “*Introdução*” da obra *História da Leitura no Mundo Ocidental*, produzida em parceria com Guglielmo Cavallo, indica que a leitura esteve presente na humanidade antes mesmo da invenção da imprensa. Textos manuscritos eram produzidos e lidos em voz alta na Antiguidade, tanto como objetivo pedagógico como para difundir a obra escrita. Assim, formar jovens conduzindo-os à boa retórica e desenvoltura do falar em público e possibilitar a circulação do texto entre a população eram, aqui, a função primeira do ler.

Segundo o autor, muitas foram as revoluções da leitura no decorrer dos tempos. Isso significa dizer que a maneira de conceber, de entender e de praticar uma ação, hoje considerada pilar do comportamento e das relações humanas, sofreu grandes transformações. Atualmente, a ação do ler pode ser simbolicamente representada por uma pessoa com um livro nas mãos deitada em um sofá ou na cama, ou, ainda em frente a um computador, de maneira recatada e silenciosa. No entanto, nem sempre foi dessa maneira. As mudanças na forma de conceber o ler, na maioria das vezes sensíveis, assumiam natureza diversa, pois ora movimentavam-se continuamente, ora de maneira descontínua. É correto afirmar que as práticas de leitura possuem uma história ligada aos suportes em que os textos são veiculados, como também ao lugar e à época em que a leitura acontece.

Robert Darnton (1992) apresenta uma forma de estudar essa história por meio de perguntas que abrangem: “quem”, “o que”, “quando”, “onde”, “como” e “por que” as pessoas liam. Isso porque a leitura não foi sempre a mesma em todos os lugares. O ato de ler concretiza-se a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes. Pode-se realizar a leitura de um livro, de um quadro, de uma fotografia, de um mapa. Ler não é apenas uma operação intelectual abstrata: implica o uso do corpo e ocorre dentro de um espaço em um tempo determinado. No entanto, a leitura das palavras e do texto foi se popularizando, talvez por ser o caminho em que o autor mais explícita e claramente consegue expor suas ideias.

Para Chartier, a primeira “revolução da leitura” na Idade Moderna polariza-se com a revolução da técnica, que, no século XV, altera a produção do livro. O autor pontua que não foi a criação da prensa de impressão que popularizou a leitura, pois a produção de um livro impresso demandava ainda largo trabalho: dependia do manuscrito e de vários obreiros, cada um trabalhando em uma etapa, para a sua finalização. É certo que o aparecimento do impresso, progressivamente, possibilita ampliar a produção de livros e, por consequência, posiciona-o mais próximo aos leitores – sendo essa uma revolução da técnica. Para Chartier, a primeira “revolução da leitura” ocorre independente da revolução técnica, visto que

consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa. (1999, p. 23).

O processo, de acordo com Chartier (1999), por meio do qual os leitores mais hábeis adquirem a possibilidade de ler, silenciosamente, contribui para o estabelecimento de uma relação mais íntima, reservada, autônoma e livre com o material escrito, o que gera uma interpretação mais particular. O ler apenas com seus olhos traz ainda agilidade, o que permite a apropriação de um maior número de textos do que os lidos oralmente. Tal movimento, segundo Chartier e Cavallo (2002), precede a revolução do livro, pois antecede à metade do século XV (momento em que o alemão Johannes Gutenberg mecanizou a impressão de livros e jornais, acelerando sua produção e cópia) e gera uma nova prática cultural em torno do ler.

Para os autores, o século XVIII é o receptáculo da segunda “revolução da leitura”, que se relaciona com a substituição de uma leitura intensiva por extensiva. Isto significa dizer que a leitura tradicionalmente ligada a um conjunto limitado de livros lidos e relidos, que sempre conservavam uma espécie de relação de autoridade ou de sacralidade, fora substituída pela cultura escrita, um tipo de leitura mais rápida e efêmera, mais devoradora do ler.

Esse fenômeno aliado à impressão do texto escrito e sua crescente difusão, à multiplicação e transformação dos jornais, ao aparecimento, aceitação e incorporação do livro pequeno, à ampliação de espaços voltados ao ler, possibilitando empréstimos e não exigindo a compra dos livros e à transposição de textos rígidos com caráter religioso e moral para textos mais irreverentes e desprendidos (como romances) permitiram aproximar o ato de ler da população.

Entra em voga, aqui, uma problemática: a criação de “novas categorias de leitores” e por consequência “a necessidade cada vez maior de se constituir uma população letrada” (CHARTIER, 1999, p.24). É a democratização da leitura que, unida ao movimento de alfabetização generalizada, exige que a sociedade intensifique a institucionalização do ensino do ler. No entanto, como ensinar, de forma eficiente, esta população a ler nos bancos escolares é uma preocupação que floresce e solidifica no século XIX. Isso faz com que discussões sobre métodos de ensino da leitura, bem como a eleição de materiais ideais tornem-se pauta de discussão e, consequentemente, elementos da cultura escolar.

Analisar a cultura escolar, ou seja, o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização, no caso específico deste trabalho, assume uma perspectiva individual, que se vincula a práticas e condutas, a hábitos e ritos, da história cotidiana

do fazer escolar. É a investigação sobre um objeto material, sua função, seu uso, sua distribuição objetivando favorecer uma compreensão sobre a escolarização do ler.

Segundo Carlota Boto, a alfabetização representava, nesse período, “a clivagem hegemônica da escolarização” (2003b, p. 381). Em outras palavras, pode-se afirmar que o processo de ensinar e aprender o alfabeto e sua utilização como código de comunicação, conduzindo o aluno à interpretação, entendimento, resignificação e aplicação das mensagens textuais, tornou-se a preocupação central dos idealizadores da institucionalização dos saberes para as camadas populares, bem como função primeira da escola. Neste sentido, a preocupação residia, essencialmente, em eleger um caminho que de modo simples permitiria o maior acesso possível às letras. Portanto, ensinar a ler não era o foco, mas sim ensinar *muitos* a ler.

Boto pontua que durante os “séculos XVI, XVII e XVIII muitas das pessoas que aprendiam a ler não haviam passado pela escola” (2003b, p. 381). Por terem contato com almanaques, cartazes, manuais, literatura de cordel, catecismo, conseguiam, por vezes, decifrar os códigos gráficos e apropriavam-se dos textos, ou, ainda, se valiam da leitura dos que já dominavam tal ação para incorporar os dizeres do papel. No entanto, o objetivo agora, a partir do século XIX, voltava-se para o ensino do ler em larga escala. Acredita-se que a eleição de um lugar específico, bem como o planejamento e a organização do conhecimento levariam tal objetivo a ser efetivado até porque, cada vez mais, entendia-se que a habilidade do ler e do escrever era uma estratégia de distinção incorporada ao mundo moderno.

Com isso o projeto de organização da sociedade por meio da institucionalização do aprendizado da cultura letrada solidificava-se, elevando, segundo Boto (2003b), a pedagogia ao patamar de ciência – ciência da educação –, emergindo como campo investigativo que busca analisar fenômenos relacionados ao processo educativo para, assim, propor procedimentos metodológicos que aduzissem a todos e que cientificamente se sustentassem. Vale destacar a preocupação presente entre os especialistas do período em romper com as estruturas tradicionais, pois só assim seria possível

firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que tomaria como verdade presumida irreduzível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. (BOTO, 2003b, p. 379).

Esse modelo de educação, frequentemente, apresentava-se em textos legais ordenando a instrução formal e, emanava a necessidade de refletir e decidir sobre questões referentes à profissionalização e salário docente, métodos de ensino, organização do espaço e do tempo escolar, currículo, organização das turmas, divisão dos níveis de ensino. A escola vai, então, instituindo os seus ritos, costumes, práticas.

Nesse sentido, parece correto afirmar que a cultura escolar também passa a ser um projeto da institucionalização do saber. Um saber afastado da caracterização de erudito, mas avizinjado a saberes escolares convidados a ter uma existência autônoma. Aludindo ao exemplo de Chervel, a teoria gramatical ensinada pela escola não pode ser posta como “expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência”, mas é algo construído “na escola e para a escola” rompendo com a “cultura do homem culto”. (apud BOTO, 2003b, p. 388).

A diferenciação que Chervel sublinha entre os saberes eruditos e os saberes escolares, para Boto (2003b), deve ser concebida com certa precaução para que todo o trabalho docente não deixe de ser legítimo. Endender que a escola, diante da busca pela didatização dos teoremas, dos axiomas, dos princípios científicos, promove sua vulgarização e esvaziamento, significa apontar que a escola, na verdade, nunca cumpriu sua função primeira, que é a de suscitar e desenvolver, na criança, tudo o que a humanidade construiu como verdade, preparando os jovens para atuar na sociedade a que se destinam. Por consequência, o homem novo não entrará em estado de prontidão para desenvolver seu papel no meio em que estiver inserido, visto que não se está transmitindo verdades, mas apenas veiculando, parcialmente, o produto da humanidade. O Brasil, mesmo distante geograficamente da Europa, acompanhava, de modo um tanto precário, o movimento de democratização do ler. Por certo que a fuga da família real de Portugal e sua chegada, no ano de 1808, em terras brasileiras, muito favoreceram o processo de “civilização” de setores da população residente nos trópicos. Com o propósito de criar e consolidar o espírito aristocrático europeu na colônia, o governo português desapropriou casas, transformando-as em moradias reais, construiu praças, promoveu festas, inaugurou o comércio nos portos, instituiu o sistema bancário e até financiou projetos artísticos.

Para o tema de investigação em questão, uma das maiores contribuições foi a fundação da Imprensa Régia, no mesmo ano em que o rei atracou no porto de Salvador. Segundo a teórica Alessandra El Far, no título “*O livro e a leitura no Brasil*”, publicado em 2006, essa instituição possuía como único objetivo a divulgação da legislação e do papel diplomático do serviço real.

No entanto, em pouco tempo a Impressão Régia tornou-se responsável por toda produção literária e de conhecimentos gerais do país (não que fosse muita) e “o texto impresso, em especial o livro, passou a ser um objeto conhecido no cotidiano da corte” (2006, p.17).

No entanto, a medida que exerceu maior influência sobre o despertar do ler no país, nesse período, sem dúvida, foi a transferência da Biblioteca Real de Portugal para o Brasil. Não que incentivar a leitura fosse intenção direta de D. João VI, que na verdade estava preocupado com sua imagem, já que possuir um acervo com número elevado de obras, das mais raras às mais populares, era considerado sinal de *status*, mas a facilidade de acessar diversos títulos de gêneros literários distintos, certamente, propagou o interesse pelo ler.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a união da institucionalização da impressão e o fixar da Biblioteca Real no Rio de Janeiro estimularam a abertura de tipografias e a vinda de livreiros estrangeiros que, segundo El Far, a partir de 1820 inauguraram diversos jornais e editoras. Pode-se citar: Diário Mercantil (futuro Jornal do Comércio), editado por Pierre Plancher, Livraria Universal (futura E & H Lambert, Mercado de Livros e de Música) criada pelos irmãos Lambert e que, rapidamente, se tornou uma das maiores editoras do país, e Livraria Garnier, fundada por Baptiste Louis Garnier, considerado, no século XIX, um dos mais importantes editores nacionais.

A cultura literária, direcionada à elite, lentamente se alargava no Brasil Colônia. No entanto, foi no Brasil Império que houve o movimento de popularização da leitura e do livro. El Far pontua que:

Na década de 1870, o livro barato no Brasil, de capa brochada e pequeno tamanho, começava a ser vendido nas livrarias e pelos mercadores ambulantes, que costumavam perambular pelas freguesias mais afastadas do centro da cidade do Rio de Janeiro. Essas edições populares, voltadas não para um público específico, mas sim “para todos os bolsos e gostos”, trouxeram à luz, primeiramente, títulos e autores aclamados pela crítica literária daquele tempo. (2006, p. 32).

O movimento de popularização da cultura literária junto a um movimento de estruturação do ensino, nascente no Império e, posteriormente, vinculado ao ideal liberal na República, contribuíram para uma efetiva produção de livros escolares.

Pode-se afirmar que a escola, essencialmente no fim do século XIX, convertia-se em nicho de mercado para setores sociais que tinham por intenção firmar seus alicerces na produção industrial e na venda em grande escala. O mercado consumidor se rende a *slogans* vinculados a

produtos tidos como facilitadores ao bom ensino e mais, tais produtos são, muitas vezes, apresentados como locomotivas para a estruturação da escola. Carteiras, quadros-negros, gizes, cadernos, canetas, jogos pedagógicos, abecedários, cartazes, mapas, manuais para professores, livros didáticos e livros de leitura são produzidos para “suprir” as necessidades da exigente nova escola.

Uma escola destinada ao povo, ou seja, restrita ao ensino primário, deveria garantir o ensino do ler, do escrever e do contar. Uma escola voltada a um “projeto de realizações práticas”: um formar para a civilidade, para humanizar os selvagens residentes do país; um formar para decifrar e compactuar com as diretrizes contemporâneas incorporadas ideologicamente e distante de serem praticadas. Assim, educar o povo, segundo Rosa Fátima de Souza, tem, na visão da elite dirigente, caráter eminentemente político, visto que “a educação consistia no instrumento de formação do cidadão republicano”, ou seja, na “sobrevivência e consolidação do novo regime” (1998, p. 27).

O ler, o escrever e o contar são vislumbrados como instrumentos consubstanciados por uma ritualização presente na escola republicana e que será desembocada em referenciais civilizadores de conduta. Civilização entendida como a superioridade de um povo que domina conhecimentos científicos e artísticos sobre outro que não os tem, e utiliza-se de crenças, instrumentos rudimentares, agricultura de subsistência, caça e pesca, imitação de comportamentos e ensinamentos pautados pela tradição oral como ordem vigente.

Nesse sentido, parece correto afirmar que civilizar pode ser entendido como escolarizar. Boto (2008) pontua que, a partir da Idade Moderna, a sala de aula é o meio para a sociedade estabelecer o mundo que deseja, incorporando na criança o ideal adulto. A escola estabelece seu padrão de mundo civilizado a suas crianças que, ao tornarem-se alunos, são conduzidas a uma redução da etapa infantil da vida, visto que se objetiva aglomerar em suas mentes informações sobre saberes e condutas tidas como pertinentes ao mundo moderno e cuja aplicação é exigida desde sua apresentação. Apropriando o termo de Rosa Fátima de Souza (1998), a escola passa a ser compreendida pela sociedade como “templo de civilização”.

Saber decifrar códigos linguísticos permite à criança/aluno civilizar-se. Para tanto, faz-se necessário a escola estabelecer estrutura ritualística que organize e viabilize essa aprendizagem. Atenções voltaram-se para metodologias do ensino do ler e para materiais que facilitam sua efetivação, na maioria das vezes, vinculados a essas metodologias.

Segundo os pesquisadores Batista, Galvão e Klinke, em publicação de 2002 na Revista Brasileira de Educação – “*Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)*”, o ensino do ler, até meados do século XIX, ocorria por intermédio de textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas; até mesmo o código criminal e a Bíblia serviam de manuais de leitura nas escolas.

Assim, parece correto afirmar que, mesmo com a presença cada vez maior de livreiros, a instalação de livrarias e editoras em terras brasileiras, incentivada pelas necessidades materiais da nova escola e da efetivação do regime liberal republicano, na prática, ainda poucas medidas conseguiam sair do ideário rumo a sua concretização efetiva. Certamente, mudanças relacionadas à escola, progressivamente, foram sendo instituídas, mas o ritmo de aplicação das medidas dependia da vontade dos republicanos.

Como exemplo de ação prática, pode-se citar o ensino seriado e o emprego do método simultâneo, que consistia na organização dos alunos em turmas (séries) por faixa etária, bem como por nível de conhecimento, tendo a aula presidida por um professor com a incumbência de desenvolver atividades coletivas utilizando o mesmo material didático. Esse modelo representa a tentativa de solucionar o conflito docente de ensinar a muitos em um mesmo momento, visto que, até então, concebia-se que o ensinar deveria ocorrer para um de cada vez.

Segundo Rosa Fátima de Souza, tal organização de escola primária, introduziu o Grupo Escolar, implantado pela primeira vez no Brasil em 1893, no estado de São Paulo, na tentativa de substituir as escolas isoladas. Para a autora, o grupo escolar “tratava-se de um modelo de organização de ensino elementar mais racionalizado e padronizado”, portanto adequado à “escolarização de massa e às necessidades de universalização da educação popular” (1998, p. 20).

Vale evidenciar que tal organização de ensino interfere diretamente na estruturação do espaço e do tempo escolar. A preocupação com a arquitetura e a construção de um prédio que contemplasse todas as necessidades do grupo escolar estavam presentes em discussões entre profissionais da educação, políticos e profissionais da construção. Era preciso modificar o caráter não especializado impregnado pela cultura de um ensino na “sala de casa”, proporcionado pelas escolas isoladas, para uma concepção profissional da educação, na qual se estabelece a separação do espaço escolar e do espaço de casa. É a inserção, difusão e impregnação de uma cultura escolar nascente e também determinada pela definição e estruturação do espaço escolar.

Agora o processo de ensinar e aprender acontecia em locais específicos, planejados e pensados para o desenvolver mais adequado das atividades. Neste sentido, apropriando as palavras de Karina Klinke, apresentadas em sua tese de doutoramento, “Escolarização da leitura no ensino primário de Minas Gerais (1906-1930)”:

Aprender a ler e desenvolver a leitura corrente no espaço do Grupo significavam aprender em uma sala de aula ampla, arejada, devidamente mobiliada, ocupada por crianças com aproximadamente o mesmo nível de conhecimento, a mesma faixa etária, todos com os mesmos materiais, próprios para o ensino da leitura e da escrita, em horários determinados. (2010, p. 62).

São o espaço e o tempo sendo definidos para a melhor otimização do ensino, que deve concretizar-se de forma rápida e pontual, ou seja, levar o aluno ao domínio do que lhe for transmitido. Assim, questões referentes ao melhor momento de início e término de cada aula, de cada dia, o tempo em que a criança concentra-se nas atividades escolares, a necessidade ou não de estabelecer intervalos para o descanso cognitivo, quanto dura um período letivo (anual, semestral, bimestral, mensal), quais conteúdos devem ser ministrados no início da aula e quais em seu fim (inicia-se pelos mais fáceis ou os mais difíceis), quanto tempo é necessário para a criança absorver determinado conteúdo, são analisadas e traduzidas em medidas voltadas à implantação da escola graduada e universal.

Além disso, os deliberadores da educação nacional, imbuídos da necessidade de padronizar o sistema de ensino para torná-lo mais racional e, com isso, mais eficaz, também refletiam sobre a melhor maneira de oportunizar o ensino àquele que deseja aprender. Nesse sentido, ordenar o conteúdo em um processo linear e gradual, colocando cada etapa preparatória a sua subsequente, privilegiando a Educação Moral e Cívica, História e Geografia Nacionais, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Aritmética, Leitura, Escrita, Trabalhos Manuais, Música e Ginástica, parecia, no momento, a melhor estratégia de efetivação da escola primária.

No entanto, o professor que agora irá ensinar um mesmo conteúdo, padronizado, partindo dos elementos simples até alcançar os mais complexos, a um grupo grande de crianças reunidas em um mesmo espaço (denominado de sala de aula) e em um mesmo momento, acredita necessitar de material explicativo sobre como proceder, bem como de materiais de apoio para concretização de suas ações. Esse sentimento aliado ao interesse produtivo de editoras, ao espírito capitalista de consumo e à aspiração intelectual de propagação dos novos ideais escolares

comungam e são traduzidos em manuais de ensino ou compêndios pedagógicos de conteúdos e maneiras de ensinar.

Porém, como apontado anteriormente, há no cenário nacional ausência de compêndios destinados exclusivamente à escola. Esse fato, segundo Batista, Galvão e Klinke, consistia em uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo nascente sistema de ensino (se se pode chamá-lo assim) desse período. Fato que foi sendo gradualmente superado em concomitância com a ampliação dos grupos escolares, a difusão do ensino simultâneo, pois a ausência de livros didáticos prejudicaria a utilização de tal método e, principalmente, a progressiva transformação dos programas de ensino para a escola elementar, que, reduzidos ao ler, escrever e contar, agora (fim do século XIX), constituíam-se de saberes específicos a esse nível de ensino. Saberes mais amplos sob o ponto de vista quantitativo, pois amplia-se o número de disciplinas a serem ministradas, além da diversidade de conteúdos presentes no ler, escrever e contar, que “ganham novas dimensões, respondem as novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização” (Batista, Galvão e Klinke, 2002, p. 28).

No entanto, Fernando de Azevedo, quando escreve a obra “A cultura brasileira”, no fim da década de 1930, afirma que a verdadeira transformação escolar ocorreu apartir da década de 1920, sob a influência do Movimento da Escola Nova. Isso porque a escola era uma preocupação posicionada à margem de outras consideradas mais pertinentes pelos líderes da elite nacional. Nesse sentido, o autor sublinha a década de 1920 como o grande momento de transformação no sentido de modernização da escola brasileira, quando educadores liberais introduzem a pedagogia da Escola Nova por meio de reformas realizadas nos sistemas estaduais de ensino.

A pedagogia da Escola Nova foi apresentada oficialmente em um manifesto, denominado de “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, elaborado por Azevedo e assinado por diversos profissionais da educação simpatizantes do ideário, no ano de 1930. O documento visava à defesa de uma “nova educação” adaptada a uma civilização urbana e industrial, opondo-se a diversos setores conservadores. Para os pioneiros, a única maneira de viabilizar seus ideais consistia em situar a educação como questão prioritária. Em suas palavras:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância a da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo

intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais de acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Manifesto dos Pioneiros apud GHIRALDELLI, 1994, p. 54).

Os pioneiros indicam como desejo adequar as reformas educacionais com a estrutura política, econômica e social do país, preocupação ausente em todas as reformas anteriores e, segundo eles, motivo de inviabilidade dos projetos. Isso porque a educação deve sempre ser entendida como intrinsecamente ligada aos objetivos da sociedade em que está inserida. Portanto, uma escola desprendida de interesses de classes, propondo uma educação para todos, oportunizando condições mínimas para a inserção no mercado de trabalho e a ampliação de atuação em um sistema capitalista e industrial. Uma educação contrária ao ensino categórico, artificial e verbalístico, mas sim humano, científico e prático – diretamente relacionado ao interesse do aluno.

Nesse contexto, ler e escrever firmam-se como necessidade básica no desenvolvimento das relações capitalistas. O ler e o escrever são pré-requisitos de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. Produzir e consumir são os lemas presentes na vida da sociedade, que gradativamente vai se modificando em função da política e da economia. Nesse sentido, pode-se observar uma sutil modificação na concepção educativa e, por consequência, no ler e no escrever. Enquanto no início da República a preocupação residia em fornecer cultura para civilizar a massa populacional, agora as atenções voltam-se para a escolarização destinada à preparação do povo para o mercado de trabalho; um trabalho mais especializado e tecnológico. É a substituição de um espírito mais filosófico, romântico e idealista por outro mais pragmático. Segundo o Manifesto dos Pioneiros:

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do processo material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (apud GHIRALDELLI JR, 1994, p. 67).

Nesse sentido, parece correto afirmar que o fio condutor proposto pelos pioneiros fixa-se em uma escola nacionalista, decorrente de uma valorização cultural pátria que entrava em desacordo com a cultura de imigrantes estrangeiros, presença constante em terras brasileiras

apartir de programas de incentivo que os estimularam com dizeres de enriquecimento, como trabalhadores substitutos da mão de obra escrava. Inclusive a presença desses estrangeiros em território brasileiro pode ser considerada mais um elemento de pressão sobre a transformação, a organização e a estruturação do sistema de ensino nacional, visto que reivindicavam escolas para seus filhos, fato muitas vezes já consolidado em seus países de origem.

A escolarização era entendida como um meio de nivelar a sociedade brasileira e permitir, com isso, condição de vida semelhante para seus membros. Vale sublinhar que não se pode confundir esse nivelamento com uma sociedade sem diferenças de classes. A elite buscava se manter no poder e ao mesmo tempo elevar o país ao progresso econômico e tecnológico: se o país se desenvolve e enriquece, eu, membro da elite econômica desse país, por consequência, também amplio meus bens. No entanto, para que tal fato se concretize, faz-se necessário que a classe trabalhadora receba a devida instrução. Uma instrução que lhe garanta condições de participação na sociedade, mas que, ao mesmo tempo, a mantenha no patamar de mão de obra. Uma instrução que valoriza a infância como uma fase de desenvolvimento específica, portanto com características, principalmente psicológicas, particulares. Foca em um ensino ativo, em que a participação do aluno é fundamental para a apropriação do conhecimento, permitindo a esse observar, comparar, experienciar as informações apresentadas. Concepção que altera o ideário do professor orador e detentor absoluto do saber e atribui à escola a função de

oferecer à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades. (Manifesto dos Pioneiros apud GHIRALDELLI, 1994, p. 66).

Uma escola que reflita a sociedade industrial na qual está inserida e, portanto, vislumbre a fabricação de homens novos e capazes de operar socialmente, do mesmo modo como ocorre com a produção de uma colcha fina – rápida, sem imperfeições, com custo baixo, otimizando tempo e com um fardo de produtos idênticos (mesmos desenhos, mesmas cores, mesmos tamanhos). Uma escola que localiza a criança no centro do processo de ensinar e aprender, que respeita normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, que valoriza a cientificidade dos saberes e fazeres sociais e enaltece o ato de observar e de intuir na construção do conhecimento do aluno.

Nesse sentido, a escola que concebe os alunos como peças do mecanismo escolar, peças inteligentes que terão de ajustar-se por si à nova configuração escolar, deve deter-se em objetivos que promovam o seu bom funcionamento. É a organização *taylorista* do trabalho, influenciando não só o aparelhamento das empresas como também as demais instituições sociais.

Para Marta Carvalho,

depois de Foucault, a historiografia da educação tem estado atenta à pluralidade dos dispositivos científicos, políticos, religiosos, pedagógicos de disciplinarização, na intersecção dos quais se produziu, na modernidade, o que vem sendo chamado de “modelo escolar” ou de “forma escolar” de educação. Por isso, falar da história da educação, como história da disciplinarização das pessoas (penso a higienização como um modelo de disciplina), seria interessante espalhar-se por esse longo processo histórico que constituiu a escola como instituição intrinsecamente disciplinar, e a modernidade como sociedade da escolarização. (1997, p.269).

Na década de 1920, no Brasil, as discussões em torno da saúde e da educação da infância adquiriram importância nacional, em função do papel que a escola assumiu nos discursos dos intelectuais identificados com o movimento de renovação educacional. Segundo Marta Carvalho, “opera-se uma mutação sutil no discurso pedagógico. Uma aposta otimista na natureza infantil e na educabilidade da criança insinua-se como o enunciado principal a regular as articulações discursivas.” Esse discurso seria responsável pelas propostas que visavam a “introjeção nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação” (1997, p. 283).

Para Karina Klinke (2010), essa influência invade os programas de ensino, bem como toda organização da sala de aula e dos trabalhos escolares. Definir formas, locais e tempo para realização das atividades no interior das escolas é reflexo dessa influência, que busca uma mesma natureza para o ensino como sinônimo de universalização ou ensino igual para todos. É, como afirma a autora, utilizar o tempo e o espaço da sala de aula “em um movimento de homogeneização de hábitos e maneiras”; assim, “habituá-los à leitura recreativa” também significa indicar “formas disciplinares rígidas para que esse objetivo fosse atingido”. Prescrevia-se em registros da época a posição correta do aluno ao levantar-se para ler – cabeça erguida, corpo ereto, o rosto sempre voltado para os ouvintes e o livro posicionado na mão esquerda para que a direita pudesse ficar livre, ou seja, busca-se a normatização de uma forma considerada

apropriada de ler, pelo menos do ler em voz alta, e que deve estar presente no interior das escolas primárias (KLINKE, 2010, p. 70).

Vale destacar que as escolas primárias do início do século XX também presenciaram um movimento voltado à leitura silenciosa. Entendida como uma modalidade do ler que permite ampliar as experiências do aluno, pois, além de possibilitar ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, conduz a interpretações individuais e particulares, a leitura silenciosa foi amplamente defendida pelos escolanovistas. Diana Vidal aponta que à escola caberia,

oferecer meios para o alargamento do universo de leitura do aluno. Deveria enfatizar o recurso à leitura em silêncio, ao mesmo tempo em que teria de disponibilizar maior quantidade de livros ao público escolar, garantir sua qualidade e abolir a orientação do livro único. (2003, p. 506).

Vidal ainda indica que a escola dos anos 1920 e 1930 trazia evidentes alterações referentes ao ler escolar. Foram instituídos clubes de leitura, a festa do livro nas escolas primárias, diversas entidades realizaram inquéritos sobre leitura, institucionalizou-se a avaliação dos livros infantis pelas Diretorias de Instrução Pública. Esses são “alguns dos mecanismos utilizados por educadores escolanovistas para disseminar novos hábitos de leitura e controle de produção” (VIDAL, 2003, p. 507).

Era o movimento da escola em busca de um olhar para o mundo infantil. Mundo que tem por necessidade atividades livres, espontâneas, alegres e fecundas dirigidas à realização do indivíduo, no qual o saber ler é o caminho para a evolução intelectual, a apropriação da cultura letrada e a possibilidade de inserção social e profissional futura.

CAPÍTULO II: ALINHAVANDO OS DESENHOS COM FIOS RESISTENTES: A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE LIVRO DE LEITURA

“O fio da seda é tão resistente, que um só casulo contém mais de trezentos metros; é tão leve, que bastam vinte quilogramas desses fios, para dar um comprimento de quarenta mil quilômetros, isto é, a extensão da circunferência da Terra.” (...) (CARVALHO, 1920, p. 54)

2.1 POSICIONANDO OS DESENHOS NO PANO DE FUNDO: DIDATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, MÉTODOS DE ENSINO, LIVROS DIDÁTICOS E O LER NA ESCOLA

A escola promove a didatização do conhecimento produzido pela ciência, ou seja, informa ao aluno de modo intencional e com objetivos conscientemente definidos, aquilo que a ciência elege como verdade absoluta, visando facilitar e tornar factível a compreensão. O conhecimento representado pela ciência como única verdade tem suas conclusões submetidas inúmeras vezes, a experimentos rigorosamente metodizado, sendo portanto, suscetível a comprovação e distânciado da dúvida. A preocupação de uma transmissão fiel das verdades científicas, ou pelo menos, verdades voltadas a formar e, porque não, moldar, as novas gerações adequando-as para a vida em sociedade e a manutenção da ordem e dos interesses vigentes, fez com que as pesquisas em História e sua veiculação nas instituições de ensino a reduzissem à datas, fatos e grandes personagens.

Em reação as escolas metodicas e positivistas que atribuíam a História uma visão demasiadamente política e institucional, durante a década de 1930, eclode a nomeada Revolução Francesa da Historiografia, no qual um grupo de historiadores em torno da revista *Annales*, publica artigos voltados a dar statuto de objeto de análise histórica a dimensões da vida privada. São transformações teórico-metodológicas pelas quais o conhecimento histórico passou; é a incorporação nas pesquisas históricas de elementos presentes nas ciências sociais, rompendo a visão disciplinar sobre o conhecimento dos tempos e acontecimentos do passado; é a edificação de um novo olhar sobre o ofício do historiador.

Segundo Peter Burke (1997), os *Annales*, mais que uma revista, foi um movimento dividido em fases. A primeira inscreve a guerra radical contra a história tradicional, a história

política e a história dos eventos. Seus fundadores, Lucien Febvre e Marc Bloch, buscam renovação da Ciência História, distanciando-se tanto da historiografia marxista quanto da história factual-biográfica e reformulando seu método de investigação, bem como suas temáticas. Para o autor, a Revista de Annales, nesse primeiro momento, declarava a intenção de substituir as visões breves anteriores por análises de processos de longa duração com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações das “mentalidades”, apresentando novos e ricos elementos para o conhecimento das sociedades, “postulado por pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para problemas, por uma história da sensibilidade” (BURKE, 1997, p. 38).

A segunda fase esboça os pressupostos teóricos idealizados unidos aos princípios de Fernand Braudel, novo líder da Revista de Annales que propõe renová-la recrutando jovens historiadores aptos a difundir a nova proposta. No entanto, a segunda geração foi mais um instrumento hierárquico da primeira, tendo como grande contribuição a institucionalização de uma “escola”, com conceitos (estrutura e conjunturas) e novos métodos, ou seja, um modelo de pensamento fechado em si e propagado como ideal. Incoerente com seus alicerces teóricos, pois para a nova concepção de pesquisa historiográfica, o estudioso não deve fixar-se em um único viés, entretanto, foi a segunda geração, segundo Burke (1997) que tornou possível a continuidade do projeto de Annales. Pode-se então afirmar que essa experiência ao mesmo tempo que filia-se a um movimento renovador sobre os estudos científicos a cerca do ontem, produziu descontinuidades. A obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II, sob a autoria de Ferdinand Braudel sugeriu que as mudanças históricas acontecem em ritmos diferentes: os relacionados aos acontecimentos propriamente ditos, os vinculados ao tempo do sistema econômico, Estados, sociedades e civilizações ou seja, as conjunturas e o ritmo dos ciclos recorrentes, vinculados à estrutura – rompendo com os precursores do movimento de Annales.

Ao analisar a obra de Braudel, Burke (1997) aponta que o autor valorizou mudanças econômicas e sociais ocorridas a longo prazo e dialogou com a geografia, constituindo a “geo-histórica”. Como afirma Burke:

a verdadeira matéria do estudo é essa história do homem em relação a seu meio, uma espécie de geografia/história ou como Braudel preferia denominar uma geo-história. Sendo assim, objetivo é demonstrar que todas as características geográficas, têm a sua história, ou melhor, são partes da história. (1997, p. 49)

É a união de ciências distintas na constituição de um conhecimento e com isso <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=53> - ⁵ constrói-se uma realidade histórica de espaços (aspecto inovador presente na segunda geração de Annales), além de permanecer o intuito e a prática da interdisciplinaridade tão exacerbada por Febvre (presente na primeira geração do movimento). Deste modo, Braudel inova o conceito de tempo, que é manejado entre a distinção de curta e longa duração, ou seja, os eventos históricos, podem se dar em ampla ou restrita dimensão temporal. Neste caso, outro conceito é fundamental, a noção de estruturas, que interagem no decorrer desses eventos com a categoria temporal.

Segundo Peter Burke (1997), Braudel realiza um movimento de “combinar um estudo da longa duração com o de uma complexa interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos” (p. 55). É a história dialogando com outros conhecimentos, uma visão do todo; é a proposta de uma história global.

A terceira fase marcada pela fragmentação e pela instituição do nome Nova História ou História Cultural, segundo Burke (1997) é a mais difícil de definir o perfil, visto que, nenhum outro líder foi instituído fixando a ela, uma identificação mais plural. Postulam heranças em relação aos Annales dos primeiros tempos e a grande proposta é a efetivação dos estudos pautados na

redescoberta da história das mentalidades, a tentativa de empregar métodos quantitativos na história cultural e, finalmente, a reação contrária a tais métodos, quer tomem a forma de uma antropologia histórica, um retorno a política ou o ressurgimento da narrativa. (BURKE, 1997, p. 80)

A história da *Escola dos Annales* tem particularidades e diferenças, visto que sua constituição é frutos de seu tempo. No entanto, parece correto afirmar que suas maiores contribuições residem na implantação da história-problema, da ampliação das fontes, do enquadramento da história como ciência humana e social, por meio de uma relação interdisciplinar, tudo isso motivado por um ideal de cientificidade.

Ideal esse que se distingue da filosofia da história do século XIX e do advento do conhecimento histórico com o positivismo que voltavam-se para a história como produtora de leis, feita apenas de acontecimentos políticos, de heróis e tratados. Contrapor-se a esses fundamentos talvez seja a grande contribuição do movimento francês que na primeira geração teve por função o conhecimento (Febvre/Bloch) e na segunda geração a individualização da

liderança. Fato que de forma alguma retira da revista e/ou da escola a magnitude da revolução no conhecimento histórico.

A escola, instituição inserida em uma sociedade que se transforma dialética e constantemente, é atingida pelos feixes produzidos pela nova concepção de ciência histórica e, porque não dizer, de mundo. Imergindo nessa concepção, as instituições formais de acesso ao saber, percebem que o ensino e a aprendizagem de História circunda entre a distinção básica do saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas e, do saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar para instruir e informar os alunos. Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas em Ciências Humanas, selecionando e organizando partes dos resultados acadêmicos, para sua tradução nos bancos escolares. Vale destacar, que esse processo de reelaboração, reuni-se num todo partes sem ligação natural, de representações sociais do mundo e da história de concepções de professores e alunos, o que particulariza o saber histórico tornando saber histórico escolar.

Sem dúvida essa tradução da ciência em conhecimentos escolares é um processo que não restringe-se exclusivamente ao ensino de história, mas esta presente em todas as ciências veiculadas dentre os muros das instituições de ensino. No entanto, nosso foco investigativo circunda pela ciência história, ou melhor pela ciência história da educação, inspirando-se nessa nova forma de praticar história que apropria-se de

objetos antes impensados: objetos aparentemente intemporais, como o corpo e o clima; objetos que se inclinam para uma espécie de história oculta, como a mentalidade; os objetos “desviates” da história, tais como imagem cinematográfica e o inconsciente da psicanálise; os objetos triviais que finalmente se instalaram na “dignidade acadêmica”, como a cozinha, e os objetos que a partir de uma reviravolta na forma como são olhados, revivem. (NUNES, 1992, p. 151)

A “Nova História” busca demonstrar uma possibilidade investigativa inovadora. Situando “novas abordagens” a “velhos objetos” traz a lume aspectos antes ignorados ou secundários (NUNES, 1992). O livro didático de leitura é um bom exemplo disso, visto que “trata-se de um material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas”, porque apresenta em seu interior conteúdos representativos e valores idealizados por um determinado grupo social em período histórico

específico, sendo assim, “à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”. (CORRÊA, 2000, p. 12).

Sob essa concepção da historiografia que objetiva-se aqui analisar um grupo específico de materiais impressos. Produzidos em maior escala, no final do século XIX e principalmente, na primeira metade do século XX por editoras diversas, o **livro didático de leitura**, tem como propósito auxiliar o professor no ensino e aprimoramento da leitura, bem como, na complementação de saberes de diferentes áreas, podendo ser considerado uma categoria de livros escolares que junto a outros elementos, representaram renovação e inovação do sistema de ensino brasileiro do período.

Discursos voltados à necessidade de modificação política e estrutural do ensino brasileiro eram correntes, pois acreditava-se que uma das únicas vias de modernização do país, e por consequência, sua aproximação aos países europeus, centros de referências de costumes, pensamentos, regimes políticos e econômicos, era a inserção do povo em organizações educativas formais. Para isso, fazia-se fundamental a institucionalização de um modelo de escola que viabilizasse o objetivo traçado e defendido por intelectuais.

No entanto, a modernização estava muito mais presente nos pensamentos e discursos do que em ações efetivas governamentais que fixavam-se em formar alianças e fortalecer-se, visando sua manutenção no poder. Foi a chamada “república dos coronéis”, presente no período da Primeira República, na qual, seus representantes lutavam pela manutenção do poder oligárquico e rural, com grandes ressalvas ao investimento e incentivo a indústria e ao deslocamento das riquezas do campo para as cidades. Isso particulariza o movimento republicano brasileiro que teve uma tranquila passagem de Império à República, considerado por Boris Fausto (2001), “quase um passeio” e que sucedeu por períodos de grandes incertezas, visto que vários grupos disputavam o poder.

Representantes da elite de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, defendiam a ideia da república federativa, no entanto, com extrema divergências: “o PRP (partido republicano paulista) e os políticos mineiros sustentavam o modelo liberal. Os republicanos gauchos eram positivistas”. (FAUSTO, 2001, p. 139). As divergências também estavam presentes entre grupos militares. Os dirigidos por Marechal Deodoro da Fonseca defendiam uma linha mais tradicional e positivista de governo e os simpatizantes de Floriano Peixoto, partidários da República liberal temiam o prolongamento de uma “semiditadura” sob o comando do Marechal Deodoro. Mesmo

com tantas diferenças políticas e ideológicas, um ponto tinham em comum: o interesse pelo governo, que mais do que poder político representava a instauração de medidas que o materiam no poder econômico.

Portanto, é correto afirmar que o Brasil, no momento de sua Primeira República foi controlado e comandado pelos “coroneis”, ou seja, os interesses dos fazendeiros de café e criadores de gado que alternavam-se no poder, foram mantidos, gerando grande desigualdade social, precariedade ou até inexistência de serviços assistenciais do Estado, ausência de carreiras em serviços públicos e principalmente a dificuldade dos cidadãos efetivarem seus direitos, entre eles, o de escolarização.

Os conflitos e disputas políticas marcam e influenciam a primeira constituição republicana, promulgada em fevereiro de 1891. Segundo Fausto (2001) inspirada no modelo norte-americano, instituía no Brasil a República Federativa Liberal, sistema presidencialista de governo, no qual o representante seria eleito para governar por quatro anos. O Legislativo dividia-se em senado e deputado, sendo também seus membros escolhidos por voto. Um voto direto e universal a “todos” os brasileiros maiores de 21 anos.

Um “*todos*” com exceções, pois para analfabetos, mendigos e praças militares, não era permitido a participação política. De acordo com análise de Vicente Martins (2010), a constituição não faz referência a mulher, mas considerou estar implícito que estas não tinham o direito de escolher seus representantes políticos, até porque, eram consideradas socialmente seres vinculados a idéias e ações de seus pais e maridos, não lhe sendo permitido terem concepções próprias.

Deste modo, analisando os votantes, fica claro a manutenção de um sistema dual, extremamente demarcado. Ricos com direitos e pobres com deverem. O ler e o escrever tornam-se elementos fundamentais à superação dessa condição. No entanto, preocupação distante de governantes que instituem na própria legislação de 1891, como responsabilidade da União a criação de escolas de ensino secundário e superior, estabelecimento frequentados pela elite intelectual nacional, na qual lhe foi oportunizado um ensino individual na maioria das vezes, em suas salas de jantar ou bibliotecas particulares e, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências a ação dos governos locais. Um governo sem recurso e incipiente, que acabou deixando, muitas vezes, a criação de escolas primárias nas mãos de particulares republicanos e românticos que

acreditam no progresso do país via educação, de congregações religiosas que vêem a escola como um espaço de catequização e de imigrantes obstinados a manter seus valores e cultura.

Segundo Boris Fausto (2001), a imigração em massa pode ser considerada o traço mais relevante das transformações socioeconômicas ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX. O imigrante, principalmente europeu, que chega em terra brasileira buscando um recomeço e ascensão social, fundamentalmente por meio de melhores oportunidades de trabalho, tem apropriado princípios liberais e republicanos por fazerem parte de sua cultura. Não estão acostumados a submissão total, a não reivindicação de seus direitos, a aceitarem a desigualdade calados. Muitos, por conta própria, criam escolas para seus filhos. Escolas que difundem a cultura de origem, iniciando pela língua de origem, passando pelos ritos, costumes e verdades. São escolas italianas, alemãs, americanas que no interior ou nas grandes cidades passam a ocupar o lugar que deveria ser da escola nacional, mas que serviram muitas vezes de referência a nosso florescente “sistema de ensino”.

As experiências mais efetivas no Brasil, espelharam-se em modelos estrangeiros e solidificaram a escola graduada que propõe o agrupamento dos alunos num mesmo local, segundo critérios etários e de nível de conhecimento, a fim de tornar mais eficiente e padronizado o trabalho dos professores, o emprego do tempo, a avaliação dos resultados e a difusão da instrução. Foi desse modelo – escola graduada – que nasce a necessidade de se destinar prédios específicos às escolas, que foram divididos em classes. Tais classes (espaços destinados a subdivisões dentro da escola) acomodavam as séries com alunos de sete anos na primeira-série, de oito anos na segunda-série, de nove anos na terceira-série e de dez anos na quarta-série, excetuando o número de retidos, por falta de domínio dos saberes escolares que permaneciam na série mesmo tendo mais idade.

Para cada uma dessas séries foi pensado um programa de ensino que compunha-se de disciplinas diversas (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História). Estas disciplinas foram divididas em conteúdos com o objetivo de facilitar a universalização e padronização do ensino nacional, o planejamento do professor e o desenvolvimento da aula. Objetivo por vezes não alcançados devido à presença maciça de organizações escolares autônomas e desvinculadas do governo.

No entanto, a problemática referente a maneira ideal de viabilizar a transmissão desses conteúdos aos alunos ganha espaço e, eleger o melhor método de ensino, torna-se preocupação docente primeira.

Nas discussões e nas experiências que se foram organizando, foi-se percebendo a inviabilidade do “ensino individual”, bem como, do “método mutuo”, ampliando o campo para os defensores do “ensino simultâneo”, que permite a homogeneização na organização das salas (organização série-idade), e a atuação simultânea do professor sobre vários alunos que realizam os mesmos trabalhos ao mesmo tempo. Isso promove a otimização do tempo escolar e da transmissão dos conteúdos e gera a necessidade de individualizar materiais.

Para Luciano Mendes de Faria Filho (2003) é com o método simultâneo que nasce a necessidade de cada aluno ter material escolar próprio, além de impor ao mercado a comercialização de maior variedade de materiais didáticos adaptados ao ensino graduado das diversas disciplinas do currículo. Tal fenômeno interfere diretamente no processo de produção de uma indústria precária e incipiente que necessita de consumidores para se ampliar. Quadro-negro, livros, livros de leitura, cartazes, abecedário em madeira, mapas, cadernos, formas geométricas, mobiliário são alguns exemplos de “mercadorias” escolares.

O método simultâneo declina-se, para a reflexão da melhor maneira de estruturar e organizar um ensino para todos, não sendo solução para a problemática referente aos processos de aprendizagem. Assim, por várias vias a discussão sobre o método apontou que além de pensar sobre questões vinculadas à organização das classes e ao papel do professor como organizador e agente da instrução, seria necessário pensar sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa inflexão no rumo dos debates veio ao encontro da difusão de um novo método de ensino, concreto, racional e ativo, denominado “ensino intuitivo” ou “lições de coisas”. Coerente com os pressupostos filosóficos que o fundamentam, o método intuitivo, atribui aos sentidos a intermediação entre o homem e o mundo, entre o sujeito e o objeto de conhecimento e aponta para a necessidade da participação ativa do aluno no processo de construção dos saberes. Analisando a influência e penetração do método simultâneo e do método intuitivo no cenário educacional a pesquisadora Márcia de Paula Gregógio Razzini, afirma que o “método simultâneo era a melhor forma de organizar as turmas para a aplicação do método intuitivo”. (2005, p. 103)

Segundo a pesquisadora Vera Teresa Valdemarin o “método intuitivo” ou “lições de coisas” expressa concomitantemente:

[...] a influência exercida pelas idéias estrangeiras e a tentativa de adotar um método didático consoante com o modelo político que se pretende implantar no país. No Brasil mais do que a modernização interna da escola, esse método simboliza a pretensão de criar, por meio da renovação da instrução, as condições necessárias às transformações sociais, políticas e econômicas que se avolumam no final do império (VALDEMARIN, 2001, p. 159).

A introdução do método intuitivo nas escolas brasileiras pode ser considerada uma estratégia tanto para a modernização das estruturas aristocráticas do Império, como para, renovar as práticas pedagógicas vigentes que se deu, também pela tradução e circulação de manuais de ensino que afirmam em seus prefácios, preâmbulos ou cartas endereçadas ao leitor, ser reflexos do método intuitivo.

O manual de maior difusão nacional foi sem dúvida “*As Primeiras Lições de Coisas*”, escrita pelo professor norte-americano Normam Alison Calkins e traduzido por Rui Barbosa em 1881 (publicada em 1886). Luciano Mendes de Faria Filho (1999) aponta que com essa tradução, Rui Barbosa colocou “o leitor brasileiro, ou melhor, o professor ou futuro professor brasileiro em contato com o que de mais moderno havia em se tratando de método de ensino” (p. 598).

As Primeiras Lições de Coisas de Alison Calkins, apresentam a maior parte dos conteúdos a ser ministrados nos primeiros anos do período escolar⁴, inclusive o ensino do ler, ponto que para esse trabalho merece destaque.

A leitura, testemunho oral e silencioso da palavra escrita, torna-se atividade extremamente importante para o homem civilizado, visto que atende a múltiplas finalidades. Entre as mais importantes podemos citar a comunicação e a circulação de idéias. Ao ler a palavra escrita o homem conhece, reflete, transmite e transforma princípios, leis e verdades. É nesse sentido, que ao homem que lê, é permitida a participação política, a construção de ideais, as descobertas científicas. Floresce então, a uma nação que visa modernizar-se, a necessidade de alargar as possibilidades de acesso a um número cada vez maior de pessoas, às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola são meios que deveriam ser utilizados para instruir e educar as “classes inferiores”, para que assim tenham condições de exercer seus papéis sociais em um “novo” país.

⁴ No terceiro capítulo dessa tese aprofundaremos as explicações referentes ao método de ensino intuitivo e mais especificadamente no manual de Calkins,

De todo modo, cabe essencialmente à escola, instituição eleita para formalizar a transmissão dos saberes a essa população carente de conhecimento, instruí-los, educá-los. Um processo de escolarização das filosofias, das ciências e das artes se inicia. É a transformação de teorias, de textos literários, de princípios filosóficos, de axiomas científicos, em textos didatizados e reunidos em livros, geralmente pequenos e com precária qualidade gráfica e editorial. Livros que serão utilizados nos bancos escolares e que foram pensados, escritos, editados, vendidos e comprados exatamente para esse fim.

Compreender esse “(...) compêndio organizado para fins de educação escolar e que pode ou não abranger diferentes áreas de conhecimento, com propósito formativo, segundo valores que se deseja sejam veiculados”, significa invadir o universo da cultura escolar. (CORRÊA, 2000, p. 23). Tarefa de importância para entender as práticas escolares no interior das instituições educativas ao longo da história da educação.

São os desenhos sendo alinhavados sob um pano de fundo escolhido com sutileza e atenção. Cada desenho representando uma parte dessa história, uma estrutura política, uma organização social, um ideário pedagógico, uma prática educativa. São as partes isoladas e independentes, unindo-se para formar um todo. Um todo que a cada pesquisa, a cada olhar, a cada novo material encontrado, a cada entrevista ou análise documental lentamente vai completando a colcha final. Uma colcha que tem por beleza maior, talvez, não ter um fim.

A investigação a cerca dos livros escolares, testemunhos de conteúdos de naturezas diversas, pois em suas páginas estão retratados valores morais, éticos, sociais, cívicos, patrióticos, não devem ser desmembrados do contexto político e cultural no qual foram produzidos. Isso porque, muitas vezes, atuam como elementos mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, compondo parte da engrenagem de manutenção ou modificações de concepções de mundo.

Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999),

apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação (p. 120).

O uso do material voltado a um ano escolar específico, realmente pode conduzir a ideia de descarte e eliminação, no entanto, verifica-se que esses materiais muitas vezes são matidos no interior das famílias, sendo passados de irmão para irmão, de primos para primos e até de pais

para filhos. Deste modo, os livros escolares, configuram um objeto de circulação, como especifica Roger Chartier (1990) e, por essa razão são instrumentos de transposição de princípios, verdades e modos de vidas (salientado anteriormente).

Marisa Lajolo apresenta em seu texto “Livro didático: um (quase) manual de usuário”, que para ser considerado didático o livro necessita prioritariamente:

[...] ser usado, de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLO, 1996, p. 4).

E é na escola que o simples ato de ler o livro didático contribui para que o aluno resolva uma série de conflitos cognitivos descobrindo novos saberes e intervindo sobre eles. O livro didático por ser um material, geralmente, deslocado de casa para a escola, permite que os trabalhos escolares sejam estendidos de modo obrigatório, por meio de tarefas, ou por uma curiosidade natural da criança/estudante em saber mais sobre o mundo, para além dos muros institucionais. No entanto, é na escola que são atribuídas funções ao livro didático e, segundo Circe Bittencourt (1993), é na escola que o livro didático possibilita formas de leitura: a leitura oral dos alunos e mediada pelo professor – organizador da leitura em grupo, permite que ao ler em voz alta, na sala, as crianças compartilhem com seus colegas de classe os dizeres do texto; a leitura silenciosa dos alunos, que ao “*privatizarem a leitura*”, lhes torna mais possível atender os objetivos de memorizar os textos e desenvolver as atividades pedagógicas requisitadas; e, a leitura oral do professor, que com mais cadência e entonação, além de trabalhar os conteúdos presentes no texto, ensina o “*escutar ler*”.

Essas formas do ler casam com o ensino simultâneo defendido e propagado no final do século XIX e início do XX, visto que “toda a turma passa a seguir silenciosamente a leitura oral de um aluno de cada vez”, e o “professor tem a oportunidade de corrigir postura e os diferentes acentos de fala, oferecendo a todos um modelo oral a ser imitado” (RAZZINI, 2005, p.110).

Seguindo essa linha de raciocínio não é incorreto afirmar que a escolarização da leitura se dá essencialmente pela didatização dos saberes organizados em textos presentes em livro didático. No entanto, essa preocupação e valor dado ao ensino do ler incentivou a criação de um setor do mercado editorial que passou a publicar livros de caráter didático nomeados de “livros de

leitura”, bastante difundidos na instrução elementar de vários países, inclusive no Brasil. Tal material tem como objetivo primeiro, às atividades do ler nas escolas, embora, a partir de sua aplicação, outros objetivos didáticos pudessem ser alcançados. Utilizado nos momentos finais da alfabetização e durante o aprendizado da leitura corrente os livros de leitura poderiam ser classificados em *manuscritos e impressos*.

Os livros de leitura manuscritos, eram baratos se comparados aos impressos e estranhos para o leitor contemporâneo acostumado a letras de forma dos materiais impressos. Segundo Antonio Augusto Gomes Batista (2011), a utilização desse livro destinava-se exclusivamente ao aprimoramento da leitura manuscrita, pois apesar de impresso,

cada lição ou novo texto é reproduzido com uma letra ou escrita diferente, dispostos dos de leitura mais fácil à mais difícil. Um livro, portanto, para ensinar, ao que tudo indica, dentre outras coisas, a decifração de diferentes caligrafias e diferentes manuscritos. (BATISTA, 2011, s/p)

Os livros de leitura impressos, voltavam-se para o treino da leitura oral e silenciosa, no entanto, muitos deles apresentavam conteúdos atrelados as diversas ciências e conteúdos destinados ao ensino primário. Cada autor, dependendo de seu interesse e filiação opta pelos assuntos a serem abordados – uns apresentam textos literários de autores consagrados, outros textos com lições de moral e bom comportamentos, outros ainda com textos de ciências naturais, existem também os que de certo modo mesclam e apresentam diversos tipos de texto no mesmo livro de leitura. Muitas vezes os livros de leitura apresentam atividades de interpretação e/ou de memorização da história, bem como, de gramática. Sempre seguidas do texto.

Segundo Cátia Regina Alves de Oliveira e Rosa Fátima de Souza, no texto “*As faces do livro de Leitura*”, “a popularidade desses livros explica-se tendo em vista a sua adequação à estrutura do ensino primário” (2000, p. 26). Este tipo específico de livro didático foi geralmente publicado em séries ou coleções, por diversas editoras e em diversas edições. Existem livros que apresentam 136 edições, como é o exemplo do “*O pequeno escolar 3º grau*” escrito por Máximo de Moura Santos e pertencente a série que leva o mesmo nome do autor - Série Moura Santos.

Vale situar que os livros de leitura, podem ser analisados como objeto cultural de estudo, ao verificar sua materialidade, destacando quem são os autores e o lugar que se encontram no contexto da produção e circulação do material, bem como o das editoras, e como fonte no que diz respeito à análise de conteúdos, aproximando e atribuindo sentidos às imbricações entre o modelo

pedagógico contemplado na *Primeira Lição de Cousas* de Norman Allison Calkins e uma possível permanência da sua perspectiva epistemológica nos materiais mencionados.

Nesse momento a atenção desse trabalho voltar-se-á para a apresentação do acervo explicitando o caráter estrutural de alguns exemplares, com o objetivo de demonstrar o potencial de análise do material.

A tradução dos fundamentos do método intuitivo prescrito nas “Primeiras Lições de Coisas” para os livros de leitura é um ponto que caberá ao terceiro capítulo. Vale destacar que em muitos livros esta transposição didática vem explicitada no próprio título ou em prefácios e cartas a professores. No entanto, o questionamento reside nas lições propriamente ditas: Será que a transposição está inerente aos textos e exercícios das lições ou apenas são anunciadas em apresentações do material?

Segundo Agustin Escolano Benito (2001) é importante o pesquisador trazer à consciência investigativa os aspectos de análise possível de um manual escolar, pois muitas frentes podem ser eleitas pelo cientista da história da educação. O manual pode ser examinado primeiramente, em seus aspectos materiais e simbólicos da representação da cultura da escola. Benito (2001) aponta que:

Em el aparecen reflejados, como espacio de memoria, los contenidos que transmite en cada época la educación formal, el imaginario social de la comunidad en que circula y los métodos que constituyen el arte docente que implica sus usos didácticos. De esta suerte, el libro escolar ha logrado constituirse en los últimos años en un exponente básico del currículum educativo, de las formas de sociabilidad y del oficio de enseñante de cada etapa histórica. (p. 13-14)

A análise também pode circundar por sua estrutura gráfica, visto que a “textualidade em que se objetiva la estructura visible y hasta los significados no visibles que se ocultan a veces tras la trama externa de um manual se pode analizar” (BENITO, 2001, p.14). Isso porque, as manifestações culturais, os valores, a importância atribuída ao objeto analisado, o sujeito a que se destina, a representação do mundo em que foi criando e em que circulou estão implicitamente indicados (por vezes até explicitamente) na composição gráfica do livro.

Benito (2001) ainda afirma que “los estudios sobre manualística han de elucidar precisamente los modos de producción y de apropiación de estos materiales de la cultura de la escuela”, isso porque os manuais não podem ser reduzidos a instrumentos de inserção do ideário de determinada matéria escolar,

mas entendidos amplamente como representações formais, lingüísticas, simbólicas de uma prática pedagógica. (p. 14)

Para efeito de melhor visualização do material, os livros de leitura selecionados foram organizados em dois grupos: livros que apresentam a inscrição “lições de coisas” ou “lições úteis” e livros que apresentam no título a inscrição “livros de leitura” ou até mesmo a palavra “leitura”.

2.2 PRIMEIROS ALINHAVOS: LIVROS DE LEITURA QUE APRESENTAM A INSCRIÇÃO “LIÇÕES DE COISAS” OU “LIÇÕES ÚTEIS”

O acervo selecionado de livros que apresentam a inscrição “lições de coisas” ou “lições úteis”, compõe cinco exemplares que foram inicialmente organizados em uma tabela do mais antigo para o mais recente, deixando para o fim os livros que não trazem a inscrição da datação.

Tabela 1 – Primeira Categoria de Livros de Leitura*

	Autor	Título	Editora	Ano	Edição
1	FERREIRA, Felix	Lições de Cousas – Noções de Vida Prática – Livro de Leitura para escolas, e de conhecimento do povo	Francisco Alves e CIA	1907	Não consta
2	LOBO, Francisca Neves	Lições úteis	Livraria Francisco Alves	1934	Não consta
3	C.Jost e V. Humbert	Leituras Praticas ou Lições de Cousas Usuais para os alunos do curso elementar	Garnier Irmão, Livreiros Editores	s/d	Não consta
4	Dr Saffray	Ensino Intuitivo: Instrução	Livraria Garnier	s/d	Não consta

	Tradução: Profº B Alves Carneiro	Primaria Scientifica - Lições de Cousas			
5	Dr Saffray Tradução: Mesquita Portugal	Lições de Cousas	Livraria Alves	s/d	Não consta

(*) **Tabela 1** – elaborada pela autora a partir das informações constantes das edições consultadas

2.2.1 Lições de Cousas – Noções de Vida Prática de Leitura e de Conhecimento do Povo

O mais antigo deles, publicado em 1907 é o título “*Lições de Cousas – Noções de Vida Prática – Livro de Leitura para escolas, e de conhecimento do povo*”, de autoria de Felix Ferreira, editado pela Francisco Alves e Cia, primeira editora em “fazer dos livros didáticos sua principal área de negócios e maior fonte de renda” (PAIXÃO, 1996, p. 41).

Muitos foram os títulos relacionados ao campo educacional que a Francisco Alves comercializou. Vale aqui destacar a publicação em 1886 da tradução brasileira das “*As primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para pais e professores*”, de Normam Alison Calkins, fato que aproxima o referido manual do livro de leitura de Felix Ferreira, pois como mencionado anteriormente nesse trabalho, as Lições de Coisas penetraram o cenário educacional com simpatia e logo se tornaram referência de trabalho pedagógico. Um livro que em seu título apresenta menções ao manual de Calkins, provavelmente seria produto de alta vendagem, o que sem dúvida, contribuiu para que Alves o publicasse.

Pode-se afirmar, que a Francisco Alves era, se não a mais sólida, uma das mais sólidas editoras do período. Foi criada em 1882, inicialmente da união entre Nicolau Alves e Antônio Joaquim Ribeiro de Magalhães com o português Francisco Alves, que logo a compraria dos sócios, cansados do seu “temperamento irascível e gênio forte” (PAIXÃO, 1996, p.41). A editora foi expandindo seus negócios adquirindo novas editoras. Entre tantas podemos citar a paulista N. Falconi e a portuguesa A Editora que era detentora dos direitos de publicação de livros como Dicionário do povo e das obras de Júlio Verne, em língua portuguesa e em 1910 adquiriu a grande Laemmert, comprando os direitos de todos os seus livros, incluindo os Sertões de

Euclides da Cunha. Vale ainda destacar que foi líder em negócios editoriais até a década de 1920 e mesmo após a morte em 1917 de seu proprietário a Francisco Alves continuou a publicar, sendo hoje considerada a mais antiga editora do Rio de Janeiro com atividades ininterruptas.

O livro de leitura *“Lições de Cousas – Noções de Vida Prática – Livro de Leitura para escolas, e de conhecimento do povo”*, tem 18 cm de altura e 11,5 cm de largura, sendo considerado um livro médio, de fácil circulação, como a maioria dos livros de leitura. Em sua capa apresenta no topo as inscrições *“Lições de Cousas”* separadas por um traço do nome *“Noções da Vida Prática”*, sendo que ‘vida prática’ está escrito em letra maior, atraindo provavelmente, mais atenção.

Em seguida, vem à indicação *“Livro de Leitura – para as escolas, e de conhecimentos úteis para o povo”*. Neste sentido evidencia-se que o manual expressa como função servir a leitura nas escolas, bem como, a difusão de conhecimentos científicos e atuais para o povo, demonstrando a preocupação do autor com a instrução de uma população carente de saberes científicos. Tal preocupação é coerente com os ideais republicanos que atrelam a modernização do país à instrução popular, além de condizerem com as atividades profissionais do autor que atuou como organizador de cursos nos Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro 1882, a convite do diretor Bethencourt da Silva, talvez por isso sua preocupação com a educação de adultos, além da escola primária.

Os dizeres: “aprovado e adotado pela Instrução pública da Capital Federal e dos Estados”, também aparecem na capa do “livro didático”, o que reforça a importância, a influência e a circulação do material, pois além de ter sido publicado por editora de destaque nacional, que tem em um dos seus títulos o manual mestre, As primeiras Lições de Coisas, foi *“aprovado”* e mais que isso, *“adotado”* pelo ensino oficial, nos levando a acreditar que esteve presente nos bancos escolares.

A capa ainda nos traz uma epígrafe de S. Smiles que aproxima o leitor à filosofia e aos princípios do método intuitivo possivelmente presente nas páginas do material: “A vida comum, com suas necessidades, seus deveres, seus cuidados de cada dia, oferece a todos numerosas ocasiões de adquirir os mais preciosos conhecimentos” (FERREIRA, 1907, s/p).

Por meio do concreto, do objeto real e de experiências vividas é que os saberes científicos e filosóficos devem ser ensinados, sendo primordial a utilização desses saberes na vida cotidiana do aluno/aprendente.

Por fim, a capa indica ser uma “novíssima edição ilustrada e completamente refundida pelo Dr M. F”.

Figura 1 – Capa do Livro de Leitura *Lições de Cousas – Noções de Vida Prática de Leitura e Conhecimento de do Povo*

O livro propõe o ensino de conteúdos científicos como, por exemplo, a astronomia e o corpo humano sempre com o auxílio de imagens e desenvolvimento de experimentos pelos alunos e por adultos. As 914 lições apresentadas em índice remissivo e distribuídas nas 461 páginas apresentam conteúdos e linguagem complexa. Cada uma das lições apresenta sob o título assuntos que serão trabalhados no desenvolvimento do capítulo. Assim, o “*Capítulo VI – A Terra*” traz a impressão:

Como se dividem os estudos da Terra. – As revoluções sucessivas que determinaram a configuração atual da Terra. – Agentes Neptuninos. – Plantas e animais fósseis. – Jorge Cuvier. – Agentes plutônicos. – Vulcões. – Terremotos. – Divisão geográfica da Terra. – Partes da Terra. - Europa, Ásia, África, América e Oceania. – Geografia histórica, física e política (FERREIRA, 1907, p. 199).

Não há indicação de série escolar específica a que se destina o material, até porque, não é destinado apenas ao ensino escolar, mas também “de conhecimentos úteis para o povo”. No entanto, a linguagem complexa, a profundidade dos conceitos, o tamanho dos textos permite supor que seja para séries mais avançadas.

2.2.2. Lições Úteis

O segundo “*livro de leitura*” a ser aqui apresentado também foi publicado pela consolidada Francisco Alves em 1934. Com o título “*Lições úteis*”, escrito em vermelho na capa, a autora Francisca Neves Lobo demonstra o interesse em associar seu livro aos princípios do método intuitivo. Tal aproximação é evidenciada também, no prefácio do material intitulado “*Uma explicação*”, quando a autora afirma ter preparado o livro, “em grande parte com a feição de lições de coisas, para leitura nas classes adiantadas no curso primário, ou primeiro ano complementar”, explicitando seu público alvo.

É, em nome desse público, que Lobo salienta, que não pretendia dar forma literária ao livro ou utilizar uma linguagem em desacordo com o grau de inteligência da criança, demonstrando a influência da psicologia na constituição de uma escrita coerente com as características do mundo infantil. Poucos assuntos tratados nas 192 páginas divididas em 68 lições são de ordem científica, pois objetivava que o livro não ficasse extenso nem apresentasse leitura cansativa. Deste modo, os textos das lições que tem por média três páginas, restringe-se a um caráter informativo com linguagem simples. Tratam de assuntos diversos: tecnologias (pólvora, telefone, aviação), personalidades (Cristóvão Colombo, Felipe Santos, Tiradentes, Rui Barbosa), aspectos naturais (sol, lua, ar), animais (mamíferos, aves, peixes, animais invertebrados), corpo humano (audição, paladar, cabeça, membros). As lições não têm vocabulário ou exercícios a serem desenvolvidos pelos alunos, compõem exclusivamente de

textos. Sobre o título de alguns textos aparece desenho em preto e branco referentes à lição, no entanto, de caráter apenas ilustrativo. Podemos citar como exemplo, a lição dois que trata sobre “*O telefone e Alexandre Bell*” e traz o busto de Alexandre Bell ao lado da figura de um telefone, ou ainda a lição 42 intitulada “*Grandezas do Brasil*” que apresentava como ilustração uma queda d’água intensa no meio de uma floresta.

Figura 2 – Ilustração presente no início da lição 42 do livro *Lições Úteis*

O “livro didático” de Lobo tem capa dura colorida e mede 19 cm de altura por 12,5cm de largura, sendo considerado um livro de fácil circulação. O nome da autora aparece no topo do material, seguido pelo título e por um desenho de duas crianças lendo. Um menino de shorts e paletó estudando sobre uma mesa de madeira e uma pasta escolar no chão próximo a seus pés indicando ser sua e uma menina de vestido vermelho, sentada na mesma mesa de madeira,

concentrada na leitura de um livro. Também compõe o desenho um mapa mundi, um vaso com uma rosa e tinteiro para caneta. Mapa mundi, tinteiro, livros, pasta escolar são materiais escolares industrializados, que junto à figura de um menino e de uma menina (co-educação) representam símbolos da educação formal da década de 1930.

Figura 3 – Capa do livro de Leitura – *Lições Úteis*

Vale ainda destacar que na contra capa do material, o desenho é substituído por uma epígrafe de Emerson enaltecendo a leitura e a colocando como grande benefício ao futuro do homem (“muitas vezes foi à leitura de um livro que contribuiu para o futuro de um homem”) e pelos dizeres “aprovado oficialmente pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo”, o que demonstra credibilidade ao material aprovado por um órgão público.

A credibilidade do material também pode ser firmada pelo estreito vínculo que a autora mantinha com a educação. Nascida em Piracicaba (interior de São Paulo), no dia 20 de junho de 1888, formou-se professora aos 17 anos, após frequentar a escola Normal Caetano de Campos e dedicou sua vida a educação. Segundo Nelly Novaes Coelho (2002), Lobo lecionou durante vinte e cinco anos, aposentando-se como professora adjunta no Grupo Escolar Maria José, escola fixada na cidade de São Paulo. Além da docência a autora se tornou conferencista empenhada nas reformas do ensino, publicando em jornais, revistas e opúsculos suas críticas e seus ideais educacionais.

Coelho (2002) ainda evidencia a participação ativamente de Lobo em várias entidades culturais como a Confraternidade Balzaquiana de Montevideu, Centro Cultural Juvenil Galeno – CE, Sociedade Homens de Letras do Brasil, Instituto de Cultura Americana de Tolosa – La Plata, Argentina e Associação Cultural de Mato Grosso.

Toda essa participação na vida cultural e educacional, não só do Brasil como da Argentina, indica o papel vanguardista que a autora representa em seu tempo. Engajada em causas humanitárias e culturais torna-se uma mulher importante e de destaque no cenário escolar e cultural nacional. Esse pode também, ser considerado um indício do aceite a publicação e aprovação oficial do governo de São Paulo, a seu manual escolar.

2.2.3 - Leituras Práticas ou Lições de Causas Usuais para os alunos do curso elementar

O próximo livro selecionado recebeu dos autores C. Jost e V. Humbert, o nome de *“Leituras Práticas ou Lições de Causas Usuais para os alunos do curso elementar”*. O livro tem como medidas 18 cm de altura e 11cm de largura. Sua capa apresenta o nome dos autores no topo do material. Já o título localizar-se à direita ao lado de uma gravura em que crianças, de ambos os gêneros, formam uma espécie de fila para pegar livros com um senhor – professor de expressão serena, que está sentado em uma mesa com livros empilhados.

Dois aspectos chamam a atenção nessa gravura: o primeiro diz respeito à valorização do livro que aparece em uma posição de destaque. É o objeto esperado e desejado que emite alegrias por saber que será recebido e por ter sido recebido. O segundo aspecto diz respeito à valorização da criança que é representada em suas características, pois estão pulando, dançando, conversando e brincando (três crianças bem ao fundo, no final da fila), comportamentos típicos infantis.

Aproxima-se do que Philippe Áries, chama de “separar o mundo das crianças do mundo dos adultos” (1981, p. 56), tentativa presente desde o final do século XIX. Essa valorização da infância gera a necessidade de adequações educativas condizentes com a forma de pensar e de agir desse grupo específico de escolares

Vale ainda mencionar, que colocando as crianças em um ambiente formal de escolarização o livro faz menção de que este é o lugar adequado para a criança estar e não a fábrica ou locais que oportunizem o trabalho informal. Segundo o pesquisador Moysés Kuhlmann Jr, a idéia e necessidade de proteção à infância, que esta diretamente relacionada a esse olhar sobre o específico período do ciclo vital, “é o novo motor que impulsiona a criação de associações e instituições para cuidar das crianças sob diferentes aspectos” (2003, p. 473): a saúde, a sobrevivência, os direitos sociais e a educação e instrução, são alguns exemplos.

Figura 4 – Capa do Livro de Leitura “*Leituras Práticas ou Lições de Cousas Usuais para os alunos do curso elementar*”

Na página de rosto a inscrição “para os alunos do curso elementar” evidencia a que público destina-se o livro publicado pela percussora, Garnier, que freqüentemente mandava

imprimir seus volumes em Paris e Londres, como é o caso desse livro – impresso em Paris. “Criada em 1844 e considerada a principal responsável pelo início do desenvolvimento editorial no Brasil” (PAIXÃO, 1996, p. 17), a Editora Garnier era percebida como uma empresa séria, ética e sólida, pelo menos até o final do século XIX, quando seu proprietário Baptiste Louis adoeceu, passando a ser gerenciada pelo irmão Hippolyte Garnier. A editora só se reergueu em 1902, no entanto não resistiu ao século XX, quando em 1934 encerra suas atividades editoriais.

Não há indicação editorial da data de publicação do livro de leitura de C. Jost e V. Humbert, no entanto, uma dedicatória escrita na contra-capá, data de “23 – 12 – 27” demonstrando que a “aplicada aluna Elisa de C. Braga” deve ter manipulado o referido livro didático, presenteado pela “professora Cecília W. Motta”, a partir de dezembro de 1927. Também não é possível precisar a edição do material, mas na página 1 há uma inscrição “prefácio da décima segunda edição” o que leva a crer que ao menos por 12 edições o livro passou.

Vale salientar que o prefácio inicia demonstrando a necessidade do aluno ter domínio das questões práticas, independente da profissão que optar seguir. Apresenta a importância da formação moral da criança, demonstrando seus deveres e valorizando o homem de “coração reto, espírito justo, cabeça bem organizada”. O autor do prefácio menciona que esta formação moral do aluno é uma preocupação que aparece em 1875 na obra de M. Gréard intitulada “*Memória*” referente à instrução primária em Paris. Portanto, idéia presente e defendida no ideário de pensadores da educação francesa que invadem o cenário educacional brasileiro quando disponibilizadas em textos largamente difundidos no Brasil, como é o caso dos livros de leitura.

Insistentemente o material evidencia a organização gradual de exercícios e textos estabelecida pelos autores, ou seja, de lições simples para complexas. Afirma que o ensino da leitura deve iniciar pela “leitura material e corrente”, como no manual de Calkins, primeiro deve-se ensinar a “verdadeira entoação, a pronúncia adequada, o tom natural sem monotonia nem declamação” (p. II). O autor do prefácio aponta que após a leitura do texto os exercícios propostos devem ser feitos “primeiro verbalmente e depois por escrito, serão para os meninos os primeiros exercícios de elocução e de redação”. Deste modo, as crianças estarão sendo habituadas a “expressar-se com clareza, a reproduzir o que leram, e a resumir os fatos que mais os tiverem impressionado” (p. III).

Também é possível verificar a defesa por este processo de ensino aprendizagem ao final de cada uma das 140 lições que apresentam a inscrição “exercícios orais e escritos” e

subseqüentemente questões sobre o texto a serem respondidas pelos alunos oralmente e por escrito. Deste modo, este livro de leitura além dos textos, prescreve exercícios, ponto que o diferencia dos livros anteriormente apresentados nesse trabalho.

As lições são curtas, com no máximo duas folhas. Referem-se a temas de áreas de conhecimento distintos, mas seguem um encadeamento seqüencial. A primeira lição intitulada “*O Levantar*” trata das manhãs de dois irmãos, Pedro e Jorge, personagens presentes em outras lições, visto que há uma continuidade da rotina desta família. Em seguida aborda questões referentes ‘As Lições’, ou melhor, as obrigações que os irmãos devem realizar até o almoço. Invade ensinamentos sobre higiene pessoal nas lições três e quatro “*O Vestuário*” e “*Estais prontos?*”. O material vai desencadeando outras lições sempre relacionando a segunda a primeira e deste modo, passeia por temas como cuidados pessoais, localização espacial (pontos cardeais), partes do corpo (cabeça, olho, boca, dentes de leite, dente, ronco, braço, perna), origem de materiais (fiação, algodão, tecelão, seda, couro, feltro, lã), alimentos, refere-se à escola e aos seus utensílios (pena, papel, livro), animais (cães, burros, insetos úteis, aves, peixes, répteis), terra, sol, lua, estações do ano, divisão do tempo e relógio do avô.

O ensino deve despertar nas crianças a “curiosidade, incitá-las ao hábito da observação, e adornar-lhes o espírito com conhecimentos úteis” (p.II). Tal passagem evidencia a necessidade do trabalho pedagógico iniciar pela estimulação dos sentidos para aprimorar a observação e inculcar a mente de saberes úteis para a vida em sociedade. A lição número 30 do livro de leitura intitulada “*Bicho de Seda*” descreve tal inseto, indicando sua cor, seu tamanho, sua alimentação e como produz a seda. Tem uma imagem preta e branca do animal, para que o aluno o identifique; corresponde ao princípio de se partir do concreto, do observável.

Figura 5 – Imagem da lição 30 do Livro de Leitura - *Leituras Praticas ou Lições de Cousas Usuais para os alunos do curso elementar*.

A lição seguinte, “A Seda”, trata dos passos necessários para transformar a seda produzida pelo inseto em matéria prima para fabricar roupas. Apresenta a metragem que um fio deve conter e aponta a cidade de Lyon na França como a grande tecelã da seda. Dando continuidade ao estudo a lição trinta e dois aborda a transformação da lagarta, inseto que produz a seda, em borboleta. Ao final de cada lição existem exercícios para os alunos desenvolverem. O primeiro sempre se refere à gramática (copiar nomes separando as sílabas, copiar a lição sublinhando com um risco os nomes comuns e com dois os nomes próprios, escrever os nomes no singular e no plural), o segundo compreende questões de interpretação de texto (que coisa é o bicho da seda?, qual o comprimento do fio de um casulo?, o que faz a borboleta depois de sair da crisálida?), e um terceiro exercício de vocabulário (explique a palavra viscoso, explique a palavra dante-mão, explique a palavra germinar).

Os textos aparecem com algumas palavras em *itálico*, aquelas consideradas essenciais para a lição (bicho da seda, casulo, crua, preparada, cozida, crisálida) e no fim de toda lição tem uma

máxima colocada com o objetivo de trabalhar lições de moral (“quando bocejardes, ponde a mão defronte da boca”; “ao sair de casa fechai as portas com cuidado”).

É evidente a preocupação do material em fixar e aprimorar o aluno em relação à elocução, compreensão e interpretação de texto, bem como, ortografia, vocabulário e gramática.

2.2.4 Lições de Cousas- Saffray

Outro livro de leitura que apresenta em seu título indicações de transposição dos princípios do método intuitivo para os livros de leitura são duas edições do livro *Lições de Coisas* escritas pelo médico francês Dr Saffray. A edição traduzida pelo Professor B. Alves Carneiro, antigo aluno da escola Politécnica, e publicado pela editora Livraria Garnier apresenta na capa, além do título, a inscrição “Ensino intuitivo: instrução primaria scientifica”, o que evidencia a preocupação de associar o ensino da escola primária a cientificidade tanto da educação quanto da sociedade “moderna”.

O prefácio deste material, elaborado pelo tradutor, destaca várias vezes a necessidade de o ensino estar associado às lições de coisas e ao ensino científico. Em uma destas vezes Alves Carneiro questiona o que são as lições de coisas e responde sua própria questão afirmando que “são noções elementares, expostas de um modo atraente e singelo, sobre os fenômenos mais vulgares, as industrias mais uteis, as artes mais necessárias, as cousas mais indispensáveis ao bem estar do homem (SAFFRAY, s/d p. VII).”

Em seguida continua a apresentação do material indicando como o professor deve proceder em uma aula que utiliza as lições de coisas como método:

Como se manufatura o lápis, a pena com que escrevemos, o papel a que confiamos nossos pensamentos? Como se faz o pão, o açúcar, a manteiga que nos alimentão? De que é e como é fabricado um copo, uma faca, o vestuário, o calçado? Que é a chuva, a neve, o calor, a luz, o raio? – Que vem a ser o oxigênio, tão útil à vida, o acido carbônico, tão prejudicial? – Exponha-se, explique-se, mostre-se à criança o objeto de cada uma destas e de outras variadíssimas e utilíssimas interrogações, com a máxima ordem, clareza, e, sobretudo com suma infantilidade, empregando para tal fim, amostras, modelos, desenhos, tudo o que seja capaz de prender a volúvel atenção de quem não sabe ainda fixá-la em cousa alguma; e essas lições vivas, intuitivas serão lições de cousas. (SAFFRAY, s/d p. VII e VIII)

Figura 6 – Capa do Livro de Leitura - *Lições de Coisas* – Tradução Professor Alves Carneiro

A outra edição do livro de Saffray, traduzida por M. C. Mesquita Portugal foi lançada pelas editoras Livraria Chardon no Porto e Livraria Alves no Rio de Janeiro, endereça o prefácio “*aos que estudam*” e é assinada pelo próprio Saffray. Nestas palavras iniciais o autor aconselha os estudantes a olharem minuciosamente para as imagens que o livro traz, pois se torna mais fácil construir uma idéia se a imagem da mesma estiver solidificada na mente, princípio do método intuitivo: pela percepção sensorial se constroem idéias, juízos e julgamentos. Segundo Saffray, “[...] desenho é uma espécie de linguagem, que é preciso estudar para aprender a lê-lo, isto é, para se fazer uma idéia, mais clara quanto possível, daquilo que ele representa (SAFFRAY, s/d, p. 5 e 6).

As duas edições apresentam o índice no final do material, no entanto o material traduzido por Mesquita Portugal não apresenta numeração de lições, enquanto que o material traduzido por Alves Carneiro indica em algarismo romano o número das lições, que são totalizadas em quarenta e duas. Vale destacar que a ordem das lições e seus textos são exatamente os mesmos. O que altera, em algumas lições, são as figuras, utilizadas como ilustrações e como instrumento para facilitar a compreensão do estudante sobre o assunto tratado e que Saffray tanto valoriza, como mencionado anteriormente.

Como exemplo, vale citar a lição II sobre “*O ar*”. A obra traduzida por Mesquita Portugal traz como ilustração, primeiro um moinho de vento, depois um barco à vela, um copo sobre um papel, buscando demonstrar a pressão produzida pelo peso do ar, a invenção do barômetro, um aeróstato de ar quente, um balão dirigível e por fim aeroplanos. Já a obra traduzida pelo “antigo aluno da escola Politécnica”; apresenta como primeira figura um grupo de pássaros voando, seguida da inscrição “o ar é a região dos pássaros”; a figura dois também é um moinho, no entanto, não o mesmo apresentado na outra edição, a figura três (copo no papel) e quatro (barômetro) são idênticas as da outra tradução, a figura cinco também é um aeróstato de ar quente, só que aqui ele está voando no céu, em seguida há uma figura de “uma viagem de balão”, e a lição encerra com árvores balançando pelo vento. Todas as figuras, nas duas traduções, são apresentadas em preto e branco, não a cor em nenhum dos livros, com exceção à capa da editora Chandron e Alves.

Tal capa mede 19 cm de altura por 12,5 cm de largura e traz, na parte superior, em tons amarelados, postes de eletricidades com uma casa sob eles, além de telefones e rádios de comunicação em um retângulo localizado a esquerda da capa. Desenhos que fazem menção à modernidade, a um mundo industrializado e tecnológico. Neste sentido, é correto afirmar que existe uma intencional aproximação entre esse livro de leitura e a sociedade científica e moderna. Há uma intencional inserção do livro na escola que quer oportunizar ao estudante primário um conhecimento científico possibilitando prepará-lo para atuar em uma “nova” sociedade. A tradução de Mesquita Portugal traz essas referências pelas gravuras e a tradução de Alves Carneiro pela inscrição “instrução primária científica” também na capa.

Não é possível precisar quando os materiais de Saffray foram introduzidos nas escolas ou disponibilizados para professores e alunos porque nem um dos livros apresenta informação de data ou edição, no entanto a obra traduzida por Alves Carneiro tem marcas que datam de 1924

(‘Pelotas 2 de agosto de 1924’) e a tradução de Mesquita Portugal foi anteriormente estudada por Vera Teresa Vademarim (2000), que aponta como data de publicação o ano de 1908.

Figura 7 – Capa do Livro de Leitura - *Lições de Coisas* – Tradução Mesquita Portugal

2.3. COMPLETANDO O ALINHAVO: LIVROS DE LEITURA QUE APRESENTAM A INSCRIÇÃO “LIVROS DE LEITURA” OU ATÉ MESMO A PALAVRA “LEITURA” EM SEU TÍTULO

O acervo que incorpora esta subdivisão, “livros que apresentam a inscrição ‘livros de leitura’ ou até mesmo a palavra leitura no título”, compreende o número de 21 exemplares. O critério utilizado para a apresentação dos materiais será o mesmo da seção anterior. Partiremos

dos títulos mais antigos do acervo, para os mais recentes, concluindo com os que não apresentam datação. No entanto, nesta subdivisão aparecem exemplares de uma mesma coleção com datas distintas. Deste modo, o trabalho de apresentação parte do livro mais antigo, verifica-se a existência de outro exemplar da coleção e o analisa junto, sempre colocando o exemplar da coleção em ordem de indicação de uso, por exemplo, “*Série Patria Brasileira – Leitura I*” anterior a “*Série Patria Brasileira – Leitura III*”. Deste modo, em alguns momentos a ordem cronológica, primeiro requisito da organização do material, será alterada.

Tabela 2 – Segunda Categoria de Livros de Leitura*

	Autor	Título	Editora	Ano de Edição	Edição
1a	CARVALHO, Felisberto de.	Terceiro Livro de Leitura.	Livraria Francisco Alves	1920	52 ^a
2b	CARVALHO, Felisberto de.	Quarto Livro de Leitura.	Livraria Francisco Alves	1913	21 ^a
3a	BARRETO, Arnaldo de Oliveira e PUIGGARI, R	Primeiro Livro de Leitura	Livraria Francisco Alves	1922	26 ^a
4b	BARRETO, Arnaldo de Oliveira e PUIGGARI, R	Segundo Livro de Leitura	Livraria Francisco Alves	1913	14 ^a
5a	Professores da Escola Gratuita São José	Terceiro Livro de Leitura	Vozes de Petrópolis	1921	7 ^a
6b	Professores da escola gratuita São José	Quarto Livro de Leitura	Vozes de Petrópolis	1927	8 ^a
7c	Professores da escola gratuita São José	Terceiro Livro de Leitura	Vozes de Petrópolis	1945	23 ^a
8a	KHOPKE, João	Primeiro Livro de leituras Moraes e instrutivas.	Livraria Francisco Alves	1946	93 ^a

9b	KHOPKE, João	Quarto Livro de leitura.	Livraria Francisco Alves	1926	20 ^a
10	Henrique Fontes	Terceiro Livro de Leitura (série fontes)	Livraria Central de Alberto Entres	1929	Não consta
11	PINTO, Alfredo	3º Livro de Leitura – 1ª série das Leituras Escolhidas para aulas primárias com um apêndice de exercícios e composições	Livresiros Editores	1927	47 ^a
12	LOYOLA, Leônidas de.	1º.Livro de Leitura.	França & Cia. Ltda	1934	1 ^a
13a	FLEURY, Renato Sêneca.	Série Pátria Brasileira – Leitura I	Melhoramentos	1942	Não consta
14b	FLEURY, Renato Sêneca	Série Pátria Brasileira – Leitura III.	Melhoramentos	1942	Não consta
15a	BRAGA, Erasmus.	Leitura IV	Edições Melhoramentos	1945	89 ^a
16b	BRAGA, Erasmus	Leitura III.	Edições Melhoramentos	s/d	13 ^a
17	SABINO, J dos Santos; CUNHA, A. E. E.	Segundo Livro de Leitura.	Livraria Viúva de Azevedo	s/d.	8 ^a
18	Não consta Por um professor	Segundo Livro de Leitura pelo Methodo João de Deus	J. R. da Fonseca e Cia,	s/d	10 ^a

(*) **Tabela 2** – elaborada pela autora a partir das informações constantes das edições consultadas

2.3.1. Terceiro Livro de Leitura e Quarto Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho

Os primeiros exemplares que serão apresentados foram escritos por Felisberto de Carvalho, consagrada personalidade brasileira que nasceu em Niterói no dia 9 de agosto de 1850 e faleceu em 18 de outubro de 1898. Várias são as referências sobre sua influência no campo educativo. Gilberto Freyre, por exemplo, em sua obra *“Ordem e Progresso”*, na qual apresenta o "processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal do Brasil sob o regime de trabalho livre", na transição da Monarquia para a República, afirma que os livros de Felisberto de Carvalho foram "verdadeiramente nacionais, na época em apreço, como livros escolares ou didáticos concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento" (p. 191).

O historiador e professor da Universidade Federal Fluminense, Anibal Bragança, no blog “Ler, escrever e contar” afirma que pesquisas realizadas sobre Felisberto de Cavalho indicam que seus livros foram adotados em todo o Brasil durante muitos anos. Esta afirmação pode ser considerada um indício da importância e o reconhecimento da obra de Carvalho, bem como, da grande circulação que seu material alcançou contribuindo com a formação de várias gerações de brasileiros do final do século XIX até a primeira metade do século XX.

Dados relacionados a números de edições e tiragens também permitem averiguar a circulação do material e sua penetração nas escolas. Os livros aqui analisados, *“Terceiro Livro de Leitura”* e *“Quarto Livro de Leitura”*, respectivamente, estavam na 52ª edição e 21ª edição, o que os aproxima ainda mais dos bancos escolares, pois se foram re-editados é porque foram vendidos, comprados e provavelmente utilizados.

Vale mencionar que além dos livros de leitura, Felisberto de Carvalho é autor de um “Tratado de Metodologia”, destinado a professores com instruções referentes a maneiras de conduzir suas aulas, além de outras séries de livros escolares, em diversas áreas, como história, língua portuguesa, matemática e civismo. Alguns de seus títulos são: *“Noções de História Natural”*, *“Dicionário de Gramática”*, *“Aritmética das Escolas Públicas”*, *“Instrução Moral e Cívica”*, o que indica sua preocupação e seu desdobrar sobre questões referentes ao ensinar. Ao publicar livros escolares viabiliza-se ao professor instrumentos de trabalho, facilitando seu planejamento e a organização de sua aula. A procura pelo melhor material faz com que o

professor se torne um leitor em potencial, deslocando a idéia de que o livro didático serve apenas ao aluno. Segundo Kazumi Munakata (1999):

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ele é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro (p. 579).

A contribuição de Felisberto de Carvalho para o ensino de leitura foi à autoria de uma série de cinco livros de leitura, publicados pela Francisco Alves, (*Primeiro Livro de Leitura, Segundo Livro de Leitura, Terceiro Livro de Leitura, Quarto Livro de Leitura e Quinto Livro de Leitura*), sendo que o quinto livro é complemento do quarto, o que não acontece com os demais, que apesar de seguirem o desenvolvimento gradual dos assuntos de acordo com os programas indicados para cada uma das séries, são independentes.

Figura 8 – Capa do Livro de Leitura – *Terceiro Livro de Leitura*

O exemplar do *Terceiro Livro de Leitura*, que aqui é manipulado, foi para as livrarias em 1920 e tem em sua capa de 20cm de altura por 13,5 de largura, desenhos bem coloridos sobre

campo, mar e trabalho. Pode-se verificar a presença de duas galinhas em um celeiro com uma escada ao fundo, cogumelos, homens cortando árvores em uma floresta, um rapaz trabalhando com palha, um polvo, um barco com a bandeira brasileira ao mar e gaivotas o sobrevoando. Esses desenhos, além de ilustrarem o material fazem alusão a lições que serão trabalhadas no interior do livro.

O mesmo acontece no Quarto Livro de Leitura que tem, no exemplar a ser analisado, o ano de 1913 como publicação. Os desenhos são diferentes do Terceiro Livro, animais da fauna brasileira – arara, borboleta, cobra e mosca, animais não pertencente às regiões brasileiras – leão e leão marinho, um rosto de perfil sem a pele indicando estudos sobre o interior do corpo humano e um oriental, mas todos referentes a lições presentes da obra.

Figura 9 – Capa do Livro de Leitura – *Quarto Livro de Leitura*

Vale mencionar que a preocupação com as ilustrações, que além das capas estão por todo o material, ora coloridas ora em preto e branco, é algo de destaque nas obras. Existe, além de inscrição na contra capa, uma menção dos editores em um texto intitulado “Ao Público”, que atribuem ao filho do autor, Sr Epaminondas de Carvalho, “todos os desenhos que tornam tão atraentes este livro de leituras”. Segundo os editores, os desenhos foram feitos com tanta “naturalidade que os Srs Aillaud & Cia, de Paris” requisitaram “autorização para, em suas edições, se utilizarem deles, principalmente dos que tratam de assuntos do Brasil” (CARVALHO, [1913] 1920, s/p).

Este, também é um dado, que pode ser considerado como indicativo de importância e circulação da obra de Felisberto de Carvalho. Editores não brasileiros se depararam com o material e de alguma forma, o elogiaram.

A leitura era a preocupação central das obras, não só o ler, codificando e decodificando sinais gráficos, mas a leitura corrente, de boa pronuncia, do “bem compreender”, do “bem sentir” e do “bem exprimir”. Tanto que ao introduzir as obras o autor apresenta trechos de sua obra “*Tratado de Metodologia*”, referentes ao ensino da leitura.

No texto “Ensino de Leitura Corrente”, presente no Terceiro Livro de Leitura, o foco reside em evidenciar o nível de leitura que se objetiva o aluno atingir. É fundamental que o educando seja conduzido a ler correntemente, ou seja: “de modo exato, fácil, claro, e convenientemente rápido, uma sucessão de palavras ligadas pelo sentido, articulando bem e pronunciando corretamente as palavras, sem atropelá-las ou repeti-las, dando as sílabas o seu valor prosódico, e finalmente observando as pausas e ligações que forem precisas. (CARVALHO, 1920, p. 7)

Para tanto, faz-se necessário que a leitura seja lenta, bem pronunciada. Todas as vogais e consoantes devem ser ditas, sendo o professor responsável por averiguar esses fundamentais detalhes. Nos termos que já propunham Pestalozzi e Calkins, o autor se preocupa em indicar a posição da língua e dos lábios na pronúncia de vogais, em expor como devem ser unidas as “vogais iniciais das palavras seguintes”, como devem ser articuladas as consoantes junto as vogais, as pausas indicadas pela pontuação que levam “não somente para a clareza da leitura”, mas também para evitar a fadiga do leitor (CARVALHO, 1920, p. 8).

O texto é concluído com indicações de etapas que o professor deve obedecer para efetivar um bom ensino de leitura corrente:

- 1º O mestre lê convencionalmente o trecho, que não deve ser muito longo [...]
- 2º (...) verifica o professor se os alunos compreenderam bem o assunto, na sua generalidade e em cada um dos pensamentos que o desenvolvem, explicando-os quando não hajam sido entendidos por algum aluno.
- 3º Se algum aluno cometer uma falta na leitura, fará o professor que um outro aluno corrija essa falta, corrija-la ele mesmo só quando nenhum aluno o possa fazer.
- 4º Depois de cada lição de leitura, o professor estenderá as idéias adquiridas pelos alunos durante esse exercício, estabelecendo para isso uma conversação em que ele interogue o aluno [...] (CARVALHO, 1913, p.8 e 9).

No *Quarto Livro de Leitura*, o texto intitulado “*Ensino de leitura expressiva*” inicia afirmando ser necessário, em primeiro lugar o domínio da leitura corrente, para então poder ter à leitura expressiva, visto que tal leitura “consiste na indicação perfeita das diferentes vistas do espírito e dos diversos sentimentos do escritor”. Portanto, mais do que ler é preciso compreender, sentir e exprimir com precisão o que está escrito. Compreender o pensamento do autor e sua relação com o texto final, averiguar o sentimento que o autor pretendia emitir e emitilo, com naturalidade e perfeição, apegando-se a tons de voz, fortalecendo ou enfraquecendo acentos, imitando sotaques.

Para isso, é fundamental que o professor prepare o texto a ser lido, leia sendo modelo ao aluno, viabilizando a compreensão do assunto, o sentimento do autor, as acentuações e pausas necessárias, para só então, ser requisitada a leitura ao aluno.

Os materiais não trazem índices das lições, que no *Terceiro Livro* totalizam 27 e no *Quarto Livro* 36. Vale firmar que a estrutura desta série de livros compreende em textos e exercícios, o que evidencia o caráter didático do material. Algumas lições apresentam exercícios de redação e elocução, outras, exercícios de recapitulação e ditado, outras ainda pedem todos os exercícios.

2.3.2 Primeiro Livro de Leitura e Segundo Livro de Leitura de Puiggari-Barreto

O próximo material a ser aqui apresentado são livros da série graduada de leitura “Puiggari-Barreto”: “*Primeiro Livro de Leitura*” e “*Segundo Livro de Leitura*”, editados pela Livraria Francisco Alves, respectivamente, em 1922 e 1913.

A série escrita pelos professores Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari consiste em uma coleção de quatro livros de leitura, um para cada ano escolar do ensino primário, tendo como estrutura lições com textos sem exercícios. Segundo Circe Bittencourt (1993) essa é uma

característica mais presente nos livros didáticos do século XIX, pois, *a priori*, tal material tinha como destino os professores que por meio de ditados, exigiam dos alunos cópias dos trechos que ouviam. Só mais tarde é que o “livro passou a ser considerado também como obra consumida diretamente por crianças e adolescentes passando esses a ter direito de posse sobre ele” (BITENCOURT, 1993, p. 26). Portanto, não é a estrutura do livro que indica sua categoria; a presença ou não de exercícios é muito mais um indício da maneira como o material era manipulado, do direto auxílio ao trabalho do professor na organização e planejamento da aula, da utilização pelo aluno como fonte ou não de pesquisa, do que sua classificação em didático ou não.

Vale demarcar que o caráter didático do material é confirmado pelos próprios autores quando em um pequeno texto intitulado “Aos senhores professores”, presente no exemplar do *Segundo Livro de Leitura*, afirmam que o “modesto trabalho é mais didático que literário” (PUIGGARI-BARRETO, 1913, s/p). Esta colocação foi apresentada para justificar a ausência de citação de fontes no interior dos textos, como por ser didático, não fosse necessário indicar os alicerces que consolidam o material, já que o próprio material é a fonte.

As obras apresentam índices ao final dos livros, apenas com o título dos textos, obedecendo, segundo as pesquisadoras Oliveira e Souza, “uma seqüência de assuntos e histórias do cotidiano do menino Paulo” (OLIVEIRA E SOUZA, 2000, p. 33). O *Primeiro Livro de Leitura*, com 228 páginas e 68 textos inicia, com uma lição intitulada “*Ano Bom*” referente ao dia “*primeiro de janeiro*” na qual, apresenta Paulo, um menino feliz pelo fato de estar próximo o dia que sua mãe irá cumprir a promessa de enviá-lo à escola. A partir dessa lição muitas serão as aventuras de Paulo na escola e fora dela. O *Segundo Livro de Leitura*, com 240 páginas e 66 textos dá continuidade às aventuras de Paulo, partindo das férias escolares de final de ano, o retorno às aulas e terminando com a premiação do melhor aluno da classe naquele ano escolar. A felicidade por ir à escola, prêmios para melhores alunos são indicadores do caráter disciplinador presente nessa série de livros, que provavelmente, tem por preocupação ensinar pela leitura padrões morais e éticos de comportamento.⁵

Os dois exemplares aqui investigados apresentam o mesmo desenho nas capas que são duras e medem 20,5 cm de altura por 14 cm de largura, tamanho médio e de fácil manipulação. O desenho é colorido, em tons pastéis e inserido em um círculo ao centro da capa evidenciando, a

⁵ Questões referentes a conteúdo dos livros serão analisadas com maior profundidade no capítulo 4.

figura de um senhor com barbas longas e brancas lendo um livro para três crianças que se posicionam ao seu redor (um menino mais velho, um menino pequeno e uma menina em pé sobre uma banqueta). As vestimentas, cabelos e barba são bem características do período. Atrás dos personagens do desenho há uma estante de livros e ao chão uma bola e uma boneca fazendo referência respectivamente à instrução e à infância. Vale ainda mencionar que no interior das obras existem apenas 5 figuras coloridas, entre as lições, sem escrito alguns e outras estão em preto e branco. Todas diretamente relacionadas ao texto.

Figura 10 – Capas dos Livros de Leitura - *Primeiro Livro de Leitura* e *Segundo Livro de Leitura* de Puiggari-Barreto

Os livros “*Primeiro Livro de Leitura*” e “*Segundo Livro de Leitura*” fornecem alguns indícios da importância da série Puiggari-Barreto, no cenário escolar brasileiro. O primeiro refere-se à editora, que tem o nome Livraria Francisco Alves, inscrito na capa e na contra capa dos livros e como mencionado anteriormente, uma das maiores representantes do mercado

editorial de livros didáticos do período, atribuindo credibilidade ao material, pois dificilmente editaria livros de má qualidade e de difícil vendagem.

Outro elemento refere-se ao número de edições. O exemplar do “*Primeiro Livro de Leitura*” apresenta na contra-capla a inscrição “26ª edição modificada e ampliada por Arnaldo de Oliveira Barreto”, enquanto que o exemplar do “*Segundo Livro de Leitura*” indica 14ª edição também “modificada e ampliada por Arnaldo de Oliveira Barreto”. Vale destaca que a primeira edição da série foi lançada em 1904, ano da morte de Romão Puiggari, (nascido em 1865) que mesmo tendo uma curta vida, boa parte dela foi dedicada à educação, em especial ao ensino da leitura. Além da obra com Barreto, o autor publicou “*Método de Leitura*” escrita junto a Carlos Leôncio de Carvalho e “*Cartilha da infância: ensino de leitura escrita*” junto a Thomaz Galhardo. Foi professor interino da Escola Normal Caetano de Campos e diretor do Grupo escolar do Braz.

Seu companheiro de obra Arnaldo de Oliveira Barreto, nasceu em 1869 e faleceu em 1925, também dedicou boa parte de seus trabalhos a questões relacionadas à leitura, ao ensino da leitura e à literatura infantil. Além da série de livros de leitura, Barreto assinou a publicação de vários outros títulos educacionais, como “*Cartilha das Mães*”, “*Leituras Morais*”, “*Cartilha Analítica: Primeiras Leituras*”, “*Cartilha Nacional*” e “*Ensino Simultâneo de Leitura e Escrita*”. Em 1825 foi convidado para organizar a *Coleção Biblioteca Infantil*, da Companhia Melhoramentos/SP, tendo recriado 28 contos para essa coleção. Suas atividades no campo educacional não se restringiram às publicações, o autor foi professor da escola modelo do Carmo, anexa a Escola Normal de São Paulo, Inspetor das escolas-modelo anexas à Escola Normal e Diretor do Ginásio de Campinas (atuação no momento de publicação da série e livros de leitura).

O envolvimento dos autores no âmbito educacional brasileiro também deve ser considerado indício de circulação e influencia da obra. Viviam os problemas educacionais brasileiros atuando como professores, diretores, inspetores; participavam das discussões sobre mudança e melhoria pedagógica e publicavam suas idéias e propostas de ensino. Pode-se dizer que eram personalidades da educação, no Brasil do início do século XX.

Outro elemento a ser observado que nos aponta para a grande circulação e influencia da série Puiggare-Barreto, é uma inscrição presente na contra-capla dos dois exemplares que indica a aprovação e a adoção do material em escolas públicas de vários estados brasileiros. Segue a transcrição: “Livro aprovado pelo Governo do Estado de São Paulo e adotado em todas as suas

escolas públicas; pelo Governo Municipal da Bahia; pelos Conselhos Superiores de Instrução Pública dos Estados de Santa Catarina e Espírito Santo” (PUIGGARI - BARRETO, [1913] 1922, p. 1).

O fato de penetrar a escola pública o torna um material oficial, mostrando-se coerente com princípios defendidos e os objetivos almejados pela política educacional da Primeira República. O texto ainda continua, expressando o destaque e a qualidade da série quando indica ter sido “premiado com medalha de prata na Exposição Universal da Cidade de S. Luiz. E.U.A” (PUIGGARI -BARRETO- [1913] 1922, p. 1).

Essas exposições que no século XIX e XX aconteciam por todo o mundo, eram consideradas vitrines da modernidade; panoramas de poder do homem sobre o mundo e uma tentativa quase didática de abranger todo o conhecimento humano, organizá-lo e catalogá-lo. Servindo a lógica da nova sociedade burguesa, moderna, as exposições promoviam a comparação entre cultura e desenvolvimento técnico das nações.

Paralela as Exposições Internacionais foram organizadas Exposições Pedagógicas que não fugiam ao princípio primeiro da Exposição Internacional, divulgar o que de mais novo e moderno existia relacionado ao campo pedagógico. Nesse sentido, eram espaços de divulgação de mobiliário escolar, métodos de ensino, utensílios didático-pedagógicos, como mapas mundi, globos terrestres, papéis, lápis, canetas, jogos em madeira e livros didáticos. Como em uma vitrine todas essas inovações eram avaliadas, criticadas e, por vezes, referendadas.

2.3.3 Terceiro Livro de Leitura e Quarto Livro de Leitura Editado pelos Professores da Escola Gratuita de São José

Em junho de 1921, a sétima edição, 34º - 44º milheiro, do “*Terceiro Livro de Leitura*” editado pelos professores da Escola Gratuita de São José – Petrópolis é publicado e passa a fazer parte do cenário educacional brasileiro, o que mais tarde significa incorporar a cultura material escolar. Poucos anos depois, outubro de 1927, o mesmo acontece com o exemplar do “*Quarto Livro de Leitura*”, oitava edição, 43º - 50º milheiro, também editado pelos professores da Escola Gratuita São José.

Em uma série de quatro livros de leitura os professores da Escola Gratuita São José preocuparam-se em preparar livros didáticos de leitura, condizente com os princípios cristãos, defendidos pela escola e, ao mesmo tempo, científicos exigido pela sociedade moderna.

Para tanto, os materiais são divididos em duas partes. A primeira com lições cristãs e de educação moral e a segunda com lições relacionadas à história natural, geografia e história.

Notadamente estes livros têm qualidade inferior aos outros materiais até agora apresentados. O “*Terceiro Livro de Leitura*” é pequeno com 18cm de altura e 13cm de largura e 244 páginas, já o “*Quarto Livro de Leitura*”, apesar de metragem idêntica é mais extenso, com 421 páginas. Suas capas duras não têm desenhos, apenas as referências do material (título, autor, edição, editora). No interior, algumas lições da segunda parte apresentam ilustração (são poucas) em preto e branco, relacionadas ao assunto trabalhado no texto. O papel dos livros é grosso e opaco.

Figura 11 – Capa do Terceiro Livro de Leitura Editado pelos Professores da Escola São José

Figura 12 – Capa do Quarto Livro de Leitura Editado pelos Professores da Escola São José

As lições são apresentas em índice nas últimas páginas dos livros que indicam o número da lição e a página a ser encontrada. O “*Terceiro Livro de Leitura*” além da divisão anunciada apresenta outras subdivisões como, por exemplo, A – Deus; B – Igreja; C – Escola.

Editados pela “Tipografia das Vozes de Petrópolis”, localizada a partir de 1901, nos porões da Escola Gratuita São José, criada por frades franciscanos em 1897, servia no início apenas para publicar materiais didáticos produzidos por seus docentes. Estas publicações foram decisivas no processo de ampliação da tipografia visto que muitas outras escolas católicas começaram a adquirir os referidos livros didáticos. De acordo com o site Histórico – Editora Vozes, “esse material didático teve papel fundamental no movimento de resistência da Igreja Católica contra o avanço da filosofia positivista, então crescente,” levando a publicação de outras obras destinadas ao público católico.

Nesse sentido, parece correto afirmar que a editora cresceu por meio da publicação de livros didáticos, e que no período da publicação dos referidos materiais, poucos eram os seus títulos, o que indica pouca credibilidade e pouca influência nacional, interferindo diretamente na circulação do material. Em contrapartida, o estudo da história da editora demonstra que possivelmente houve circulação de livros produzidos por professores da Escola Gratuita São José a outras escolas católicas que, junto com a edição e a tiragem nos remete a pensar uma provável utilização dos referidos livros de leitura. Sem dúvida inferior a dos outros materiais até o momento apresentados.

2.3.4 Primeiro Livro de leituras Moraes e Instrutivas e Quarto Livro de Leitura – João Kopke

A seguir serão apresentados dois exemplares de autoria de João Kopke, que segundo a pesquisadora Claudia Panizzolo, foi “um dos mais significativos educadores de sua geração” (PANIZZOLO, 2010, p. 4). Filho de imigrantes portugueses, Kopke nasceu em Petrópolis no ano de 1852 e faleceu no Rio de Janeiro em 1926. Após abandonar a advocacia se embrenhou em campo pedagógico. Em 1885 fundou a “Escola de Neutralidade – Instituto H. Kopke” na qual lecionaram Caetano de Campos e Rangel Pestana, estreitando sua aproximação com os intelectuais ligados a educação do período. No entanto, tal relação já havia iniciado quando anteriormente, trabalharam no Colégio Culto a Ciência e Colégio Florence ambos em Campinas e no Colégio Pestana em São Paulo.

Segundo Claudia Panizzolo, o autor “mostrava-se a todo tempo preocupado com problemas e temas relativos à organização político organizacional do Brasil, do que resultou a elaboração de uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita com base nos ideais liberais e republicanos” (PANIZZOLO, 2010, p. 4).

Neste sentido, é correto afirmar que sua preocupação com as questões políticas o levaram a produzir livros didáticos que explicitassem seus ideais e ao mesmo tempo servissem de subsídios para o processo do ensinar e do aprender vigente nas escolas - a leitura foi seu objeto central. Com essa ação, Kopke levaria diretamente para as salas de aulas, para o cotidiano pedagógico os ideais e princípios republicanos, discutidos fora dos bancos escolares,

oportunizando a transformação na educação e por conseqüência na sociedade, tão esperada e desejada por ele e seus companheiros.

Muitas foram às obras de sua autoria destinadas a esse fim. Podemos citar “*Método rápido para aprender a ler*”, “*Curso Sistemático da Língua Materna*”, “*Fábulas*” (em versos), “*Leituras Práticas*” (rudimentos de ciência), “*História de Crianças e Animais*” (1º Livro de Leitura), “*História de Meninos na Rua e na Escola*” (2º. Livro de Leitura), “*Histórias que a Mamãe Contava* (3º. Livro de Leitura)” e os cinco livros de leitura da “*Série Rangel Pestana*”.

O exemplar da 93ª edição do “*Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*”, publicado no ano de 1946, contém 166 páginas, 18 cm de altura e 13 de largura. Tem capa dura com coloridos de amarelo e marrom, mas sem desenhos. No interior do material as 67 lições são ilustradas com gravuras em preto e branco, referentes ao assunto tratado. O livro anuncia em sua capa e repete na folha de rosto o público a que ele é destinado - “uso das escolas primárias”.

Figura 13 – Capa do Primeiro Livro de leituras Moraes e Instrutivas

Já o exemplar da 20ª edição, do “*Quarto Livro de Leitura*”, publicado exatamente 20 anos antes (1926), não apresenta colorido algum na capa nem figuras ilustrativas no interior do material. Suas 342 páginas são divididas em 61 lições indicadas por índice no início do livro. O material demarca que é para “uso das escolas primárias e secundárias”, já que se coloca como mais avançado do que o primeiro livro.

Figura 14 – Capa do Primeiro Livro de leituras Moraes e Instrutivas

Nos dois exemplares aparece a inscrição “adaptada ao curso sistemático da língua materna”, no entanto, é no “Primeiro Livro de Leitura” que a contra-capas do material traz uma

explicação sobre o referido curso sistemático da língua materna, afirmando que “compor-se-á de seis partes, relativas cada uma aos livros de leitura da <Série Rangel Pestana> e desdobrando o programa do Instituto H. Kopke” (KOPKE, 1946, s/p). Entende-se, portanto João Kopke desenvolveu um programa de ensino para sua escola e visando efetivá-lo produziu material próprio, semelhante ao princípio adotado pela Escola Gratuita São José.

Como os materiais são destinados ao ensino do ler, Kopke se preocupa em apontar seus objetivos. O “*Primeiro Livro de Leitura*” traz em uma apresentação sem título, que o ensino da leitura deve ser focado no “manejo correto, pronto e eficaz da língua”. Só que para isso faz-se necessário trabalhar com “impressões e retenções” visto por em jogo “a memória sugestiva” e assim, criar pensadores e sábios e não papagaios e idiotas. No exemplar do “Quarto Livro de Leitura”, há um prefácio, no qual, além de apresentar seu objetivo em relação ao ensino da leitura, o autor evidencia o vínculo ao curso sistemático da língua materna e o caráter de continuidade existente entre os livros de leitura da série Rangel Pestana. Segundo Kopke os quatro volumes tem como “principal fio de compilação (...) fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário” (KOPKE, 1926, p.2).

Ampliar vocabulário é um indicativo presente na estrutura dos livros que além de terem no início das lições uma lista de palavras, apresentam grifos em palavras que compõem os textos e uma seção, no “*Primeiro Livro*” nomeada de *Vocabulário* ao final do material organizado por lições que fornece sinônimos as palavras grifadas e uma seção intitulada *Elucidário* colocada ao final do “quarto Livro” apresentando os termos e explicações sobre eles em ordem alfabética.

Vale destacar que no “*Quarto Livro de Leitura*” o autor lista “autores incluídos – prosadores e poetas” e cada uma das lições é o texto de um desses escritores. Como exemplo, podemos citar *A cavalgada* de José de Alencar, *O Ipiranga e o sete de setembro de José Bonifácio*, ou ainda, *Os Paulistas* de Américo Brasiliense.

2.3.5 Terceiro Livro de Leitura – Série Fontes e Terceiro Livro de Leitura: Leituras Escolhidas para as Aulas Primárias – Alfredo Pinto

O próximo material a ser aqui apresentado refere-se ao Terceiro Livro de Leitura – Série Fontes. A capa traz a inscrição “adotado nas escolas do Estado de Santa Catarina”, além de indicar que a “nova edição, posta de acordo com a ortografia oficial”. O trabalho editorial foi

realizado pela Tipografia Livraria Central de Alberto Entres. Tal tipografia foi apontada por Felipe Matos (2011) o estabelecimento, ao lado da Livraria Moderna, protagonista das cenas editoriais da capital Florianópolis. Segundo Matos:

Envolvidos pelas tensões trazidas pelas Grandes Guerra, tanto o alemão Alberto Entres quanto o italiano Paschoal Simone, eram os dois principais livreiros de Florianópolis nessa primeira metade do século XX, podendo ser classificados como *livreiros-editores*, ou seja, profissionais que nascem na loja e não na oficina. Seu centro é o mercado. Precisa estar atento as demandas existentes e ter boa relação com os clientes. Pode criar novas demandas, mas o fundamental é a criação e o domínio de canais de comercialização. (2011, p 01)

Diante da afirmação de Felipe Matos pode-se supor que Alberto Entres ao aceitar imprimir e comercializar os livros de leitura da Série Fontes acreditava ser um bom negócio. Fundada em 1910, a Livraria Central, possuía amplo acervo concernente a cultura escolar: cadernos, tabuada, borrachas, compassos, penais, lápis, penas, pastas colegiais, réguas, tintas, lousas, artigos de pintura e desenho. Recebia semanalmente as últimas novidades publicadas nos grandes centros. Segundo inscrição do próprio III Livros de Leitura, tinha “stock permanente de todos os livros adotados nas Escolas Públicas do Estado e Estabelecimentos de Instrução Primária, Secundária e Superior” (Fontes, 1936, s/p).

Vale ainda destacar que de sua oficina gráfica saiu em 1935, “as novas edições dos livros escolares da série Fontes, Cartilha Popular, Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livros de Leitura” (Matos, 2011, p.02). A decadência veio junto com os movimentos anti-alemães e italianos decorrentes da segunda Guerra Mundial, principalmente quando Alberto Entres foi preso e enviado para o Presídio de Trindade em Florianópolis. Absolvido, em 1943, das acusações de nazista, quando retornou para casa viu seu comercio degradado e esvaziado de clientes. Nesse período enfrentou muitas dificuldades, mas ainda assim, conseguiu manter o estabelecimento que se transformou em Livraria e Papelaria Record, no início da década de 1950, após sua morte.

O exemplar do Terceiro Livro de Leitura da Série Fontes, foi publicado em 1936. O nome do autor aparece no prefácio da obra na inscrição: “O dr Henrique Fontes, quando organizou esta série de livros de leitura, escreveu as seguintes observações como Prefácio” (FONTES, 1936, S/P). Tal material tem qualidade bem inferior aos livros até agora aqui apresentados. Sua capa é feita com papel fino, apresenta no seu interior, pequenas gravuras em preto e branco, nas quais

letras do alfabeto aparecem dentro de quadros e sem relação com a lição. A justificativa é dada pelo próprio Fontes quando este afirma que

não foi a falta de bons livros de leitura que me levou a propor ao exmo. Sr der. Hercilio Luz a impressão por conta do Estado da presente série de livros escolares.

A causa deste empreendimento foi a falta de livros de custo módico, de livros que, podendo ser adquiridos sem sacrifícios pelos remediados, possam também, a larga, ser distribuídos gratuitamente entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável. (FONTES, 1936, s/p)

Figura 15 – Capa do Terceiro Livro de Leitura – Série Fontes

As lições são apresentadas em índice no final da obra e totalizam 84 distribuídas em 143 páginas. Cada texto é de um autor diferente. Prescilianna Duarte de Almeida, Latino Coelho, João de Deus, Valdemiro Prossch, Rita Bareto, Monteiro Lobato, Casimiro de Abreu, Francisco Viana, Coelho Neto, Baltazar Pereira. Olavo Bilac, Almeida Garret, Lemos Brito são alguns dos autores utilizados em textos das lições. No final da maioria das lições aparecem mensagens de moral (“O que mais nobilita o homem é a consciência do trabalho que ele executa” (p. 102), “O álcool é um veneno. A saúde é sempre de uma maneira ou outra prejudicada por ele, nunca porém beneficiada” (p. 135)).

Faz-se importante ainda destacar a representatividade que o autor, Henrique Fontes, tinha na comunidade florianopolitana, o que sem dúvida interfere na difusão de seu material didático. Nasceu na cidade de Itajaí em 15 de março de 1885, mas viveu a maior parte de sua maturidade na capital Florianópolis. Formou-se advogado, no entanto, dedicou a vida à educação e a política, iniciando sua longa carreira docente no Ginásio Santa Catarina em 1910, nas cadeiras de Português, História Universal e do Brasil, Aritmética e Escrituração Mercantil. Em 1911 foi nomeado professor de Pedagogia e Psicologia, História e Geografia da Escola Normal. Neste mesmo ano inicia sua carreira política como chefe escolar do município de Florianópolis. Cargo que exerceu por sete anos. Foi diretor da instrução pública de Florianópolis no ano de 1920, quando lançou a primeira edição dos Livros de Leitura. Como representante educacional do Estado, acordou a publicação do material e distribuição nas escolas públicas, o que indica grande circulação e manuseio de sua obra.

Henrique Fontes pertenceu ao Instituto Historiográfico e Geográfico de Santa Catarina, tendo sido seu presidente e vice-presidente, membro da Academia Catarinense de Letras, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, da Liga de Defesa Nacional e um dos fundadores da Faculdade de Direito de Faculdade Federal do Paraná. Todos esses cargos demonstram expressiva participação social e política durante a primeira metade do século XX. Faleceu em 1966.

O *livro de leitura* de Alfredo Cl. Pinto também pertence a uma coleção de quatro volumes. O material aqui analisado corresponde ao “3º Livro de Leitura: Leituras escolhidas” e esta na 47ª edição em 1927. Publicado pela Livraria Selbach, primeira, ao lado da livraria Globo a empregar mulheres na seção de cartonagem e encadernação em 1922. Seu fundador, Jacob Selbach Junior, membro de família com tradição em atividades comerciais, introduziu em Santa

Terezinha (pequena cidade no sul do país) a primeira casa comercial, fato que oportunizou impulso econômico e social a esta localidade. Segundo sua biografia, foi a preocupação pelo número restrito de livros escolares nacionais e a falta de bons livros de leitura em português, que em geral eram importados, que o fez com que engajassem no ramo gráfico. Deste modo, após firmar sociedade com a Livraria João Mayer, funda em 1903 a Livraria Selbach, que além de comercializar materiais de escritório, papelaria, e miudezas, passa a publicar livros, mais especificamente livros de cunho didático (cartilhas, gramáticas, livros de matemática, seletas). Situada na Rua Marechal Floriano, 92, em Porto Alegre é citada como uma das mais importantes editoras do sul do país e pioneira na edição de livros didáticos no Brasil a Livraria Selbach teve suas atividades interrompidas em 1986. Segundo seu tataraneto, Jacob Chistiano Selbach (2011), a editora foi a “verdadeira percussora do Ministério da Educação e Cultura na edição de material escolar”.

Tal informação legitima a importância e circulação do material, pois notoriamente a responsável comercial e divulgadora do “3º Livro de Leitura: Leituras Escolhidas”, era uma empresa que além de prestígio social voltava-se essencialmente a produtos didáticos tornando-se referência nessas atividades. Outro ponto que merece destaque e que evidencia a importância do material são palavras presentes em seu prefácio escritas pelo próprio autor que indicam aprovação do Conselho Escolar e adoção em aulas públicas. Segundo Alfredo Cl Pinto

O benevolento acolhimento que da parte de nossos colegas de magistério encontrou este livro de leitura; a aprovação que mereceu do Conselho Escolar e finalmente a sua adoção, por ordem do digno Inspetor Geral, nas aulas públicas, foram mais que farte incentivo para que, nesta nova edição, apresentássemos as Leituras Escolhidas – como que refundidas e melhoradas em todos os sentidos. (1927, s/p)

Além disso, o material recorta trecho do Parecer do Conselho Escolar e apresenta logo após o prefácio. As palavras são:

Mais um livro de leitura – diz no respectivo prefácio, como se desculpando, o modesto autor da pequena obra intitulada ‘Leituras Escolhidas para as aulas primárias’, sujeita ao exame da 2ª comissão; mais um “bom livro de leituras, acrescenta esta, e que corresponde excelentemente às necessidades do ensino da leitura e da língua pátria nas nossas escolas elementares, prestando-se também ao ensino da moral por meio de entretenimentos familiares de conformidade com o disposto na 2ª parte do art.6º do Regulamento vigente. Pondo de parte as gravuras, que o autor confessa serem insuficientes e promete melhorar em nova edição, tudo o mais – judiciosa escolha dos assuntos, linguagem singela, porém

de correção absoluta, nitidez de impressão, formato e encadernação – recomendada a citada obra, e com satisfação é que a comissão lhe dá sua aprovação plena.

A passagem demonstra o valor do material e mais que isso, o que dirigentes educacionais acreditavam ser um bom livro de leitura. Aquele que tem imagens que ajudem o aluno compreender o conteúdo vinculado no texto, pois a pouca presença de gravuras é uma crítica; o que trata assuntos pertinentes ao contexto da época (o conteúdo é dividido em quatro blocos: lições de deveres, reino animais, reino vegetais e apêndice com exercícios de composição); o que utiliza linguagem simples e acessível à criança, no entanto, correta; pequeno em tamanho, permitindo com facilidade o transporte (o referido material apresenta 18cm de altura, 12,3 cm de comprimento, 0,80cm de largura); e feito com bom material.

O “3º Livro de Leitura: leituras escolhidas” tem o branco como cor predominante na capa, que além do título no topo apresenta ser “para as aulas primárias com um apêndice de exercícios de composição”. Aqui se explicita a organização do material, composto por textos com seus respectivos títulos, um ou outro com gravuras em preto e branco referente ao assunto tratado e no final exercícios nomeado por composição e narração, mas que podemos entender como de interpretação.

Em seguida vem o nome do autor, o desenho de uma bandeira nacional colorido e as indicações os editores. A contra capa além dos itens prescritos acima traz mais indícios sobre a possível extensa circulação do material. Segundo os dizeres além de “aprovado pelo Conselho Escolar e adotado nas aulas publicas” tal livro de leitura foi utilizado “em quase todos os Colégios do rio Grande do Sul, assim como nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Pará e Mato Grosso”, ou seja, circulou por todo o país.

Figura 16 – Capa do Terceiro Livro de Leitura: Leituras Escolhidas para as Aulas Primárias

2.3.6 1º Livro de Leitura de Leônidas de Loyola

O próximo livro a ser apresentado recebe do autor Leônidas de Loyola o título de “1º Livro de Leitura”. Loyola além da coleção ‘Série Brasileira’ com quatro volumes de livros de leituras publicou livros didáticos de História – “Pequeno Manual de História do Brasil” e de

Sociologia – Urupês – material que contradiz a existência de um ‘jeca tatu’ apresentado por Monteiro Lobato, como tipo representativo do sertanejo brasileiro. Além de autor de livros Loyola foi Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais e professor adjunto do Ministério da Educação, fato que lhe gerou muito prestígio social, principalmente na sociedade curitibana, onde viveu a maior parte de seus dias.

Seu livro de leitura, publicado em 1934 pela Editores: França & Cia. Ltda, em Curitiba, mede 22 cm de altura, 15,5cm de comprimento e 0,5 cm de largura. É um livro fino de porte médio, fácil de transportar e manusear – característica presente na maioria dos livros de leitura. A capa traz a inscrição “Serie Brasileira” em seu topo, o título do livro no centro e no rodapé o nome do autor. Apresenta ainda um desenho no canto direito de duas meninas sentadas em um banco de jardim lendo um livro. A capa tem tons de verde e preto.

No interior do material as gravuras aparecem no início de cada lição – todas sem colorido, mas referentes ao texto, que são simples e curtos. No final da lição apresenta-se uma inscrição com letra de mão provando reflexão sobre o assunto trabalhado anteriormente. Por exemplo, sob o texto explicativo de quem foi Pai João segue os dizeres “nossa Pátria deve imensa dívida de gratidão aos pretos, que concorreram com seu trabalho para formar a riqueza do Brasil”, ou ainda, sob o texto Um Bruto, referente ao peso que cavalos levam em carroças, vem escrito, “fazer mal aos animais é prova de mau coração”. Não há exercícios e o índice aparece no final do material com o título dos textos listados. Trás em apêndice o Hino da Bandeira e o Hino Nacional.

Figura 17 – Capa do 1º Livro de Leitura de Leônidas de Loyola

2.3.7 Leitura I e Leitura III – Série Pátria Brasileira

Sorocabano, nascido em 22 de setembro de 1895, Renato Seneca Fleury é autor dos livros de leitura pertencentes à Série Pátria Brasileira. Filho de Antonio Gonzaga de Sêneca de Sá Fleury e Thereza Guilhermina Grohmann, Fleury, casado com Carmen Seabra Fleuty e pai da professora Maria Helena, do cirurgião dentista Cristóvão Colombo e do estudante Milton, pessoas a quem dedicou o referido material, doou sua vida a educação e ao jornalismo.

Em 1912 conclui o curso Normal da Praça da Republica, em São Paulo e em 1913 assume o cargo de professor na escola isolada em Piracicaba iniciando sua carreira. Segundo Cynthia Grizzo Messenberg (2009), Renato Sêneca Fleury teve intensa atuação no magistério paulista: foi diretor e organizador dos ginásios estaduais de Itu e de Ribeirão Preto, delegado de Ensino em Araraquara, inspetor de Escolas Normais, Diretor da Escola Normal de São Carlos, docente de Psicologia Educacional e Pedagogia na escola de formação profissional de professores primários de Sorocaba, em 1929 foi empossado membro da Academia Brasileira de Literatura Infantil ocupando a cadeira de Monteiro Lobato e em 1950 da Academia Brasileira de Letras de São Paulo, quando recebeu o primeiro prêmio Jabuti de literatura infantil. Faleceu aos 85 anos deixando intensa produção incluindo cartilhas, livros de leitura, biografias, livros de literatura infanto-juvenil.

Sua série de livros de leitura foi publicada pela Editora Melhoramentos, uma das mais expressivas do período e porque não dizer, até os dias atuais. A Editora Melhoramentos iniciou suas atividades como tipografia, passou a editar livros e foi pioneira na produção de papel de impressão. Criada pela família Weiszflog em 1889 e iniciando o trabalho de editoração em 1918 seus livros, segundo Fernando Paixão “apresentavam muita inovação: capa dura, formato diferente 13X17 cm), ilustrações coloridas e letras grandes.” (1996, p. 74).

A Melhoramentos voltava-se a produção de materiais didáticos. Muitos foram os títulos destinados a efetivação do processo de ensinar e aprender. Os mais consagrados autores da área tiveram seus livros editados pela empresa. Segundo dados de Paixão (1996) a editora publicou de 1912 a 1948, 100 títulos da Coleção Biblioteca Infantil; em 1916 a obra “Quadros para o ensino da leitura, linguagem e aritmética” de Mariano de Oliveira, Arnaldo Barreto e Ramon Roca Durval e “Nossa Pátria” de Rocha Pombo; em 1918, “História do Brasil” de frei Vicente de Salvador e uma obra homônima de Rocha Pombo que atingiram a marca recorde, para época, de

116 mil exemplares; no entanto, a obra de maior vendagem do período foi “Ensino rápido de leitura (Nova Cartilha)”, do professor Mariano de Oliveira – tal livro chegou a 2228 edições com mais de 6 milhões de exemplares. Em 1935, mesmo diversificando suas atividades, a empresa ainda manteve grande representatividade na área de didáticos. Escolas públicas estaduais e a maior parte das escolas particulares adotavam seus livros. Em 1936, foi lançado “Na roça”, de Seneca Fleury, concebido especialmente para alfabetizar o homem do campo, atingindo 133 edições. No mesmo ano produziram a obra “Atlas Geográfico Melhoramentos” que chegou a vender 2 milhões de exemplares até o ano 1990 quando parou de ser editado.

Esses números demonstram tanto a proporção e representatividade da editora no cenário livreiro da primeira metade do século XX no Brasil como a grande produção e publicação de materiais destinados ao ensinar e aprender, dando destaque aos títulos relacionados à História do Brasil que, privilegiavam textos enaltecendo a pátria, visando fortalecer e até mesmo formar o sentimento de nação na população, bem como, livros destinados ao ensino e treino da leitura para crianças e adultos.

Os livros de leitura da Série Pátria Brasileira seguem o mesmo padrão editorial da Melhoramentos, tamanho do livro, tipo de capa, tipo de papel. O exemplar “Leitura I” trás imagem colorida de uma senhora com vestido longo, mangas compridas e avental, sentada em uma cadeira de vime, colocada sobre um tapete no centro de um quarto. Ao seu lado encontra-se uma menina sentada em um banco, levemente debruçada sobre seu colo e segurando suas mãos. As duas parecem estar conversando, com afeto e proximidade. As características da senhora e da menina representam bem costumes, vestimentas e comportamento da época, e ao folhear o material percebe-se que se faz condizente com a proposta dos textos presentes no interior da obra. As lições mencionam o cotidiano, o conhecimento, as obrigações, os interesses da criança pequena, o convívio com seus avôs, com seus animais de estimação, suas brincadeiras, à hora de dormir, orações ao “papai do céu”.

Figura 18 – Capa do Livro de Leitura - Leituras I – Série Pátria Brasileira

Segundo o editor do material, a escolha dos temas é intencional e esta diretamente associada com a preocupação de procurar “atender aos interesses dominantes nas idades a que esses volumes normalmente possam ser destinados” (FLEURY, 1945, p. 3). Isso demonstra a

presença na obra da idéia de que a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio físico e social por meio do qual o indivíduo tem experiências e as reconstrói apropriando-se dos saberes escolares. Isso porque a função mais genuína da educação consiste em prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que este alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Deste modo, as atividades escolares devem centrar-se em situações de experiências nas quais são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. O currículo não deve basear-se em conteúdos que expressam a lógica do adulto, mas sim em atividades e ocupações da vida presente. São princípios decorrentes do Movimento Educacional Escola Novista que invadiu o país pelas mãos de Anísio Teixeira na década de 1930 e que se faz presente nos livros didáticos.

Por ser intencional a escolha dos temas, o volume 3 da coleção, inicia sua apresentação com o desenho de um sertanejo na capa. O homem está trajando chapéu, camisa de manga comprida, calça por dentro de uma bota cano longo. Tem um cobertor sobre o ombro direito e uma arma na mão, apresenta expressão de cansaço e está andando por um ambiente natural (não é possível precisar se é floresta ou fazenda). No interior da obra lições sobre índios, sertanejos, bandeirantes, garimpeiros, colonos, estrangeiros, caçadas, animais da floresta, regiões do país, história do café, do algodão, chimarrão, lendas e mitos brasileiros, enfim, lições sobre o povo, costumes, crenças do Brasil.

Figura 19 – Capa do Livro de Leitura - Leituras III – Série Pátria Brasileira

Segundo inscrição intitulada “Aos srs professores” e assinada por Edições Melhoramentos presente nas primeiras páginas do material tal fato se confirma, além de explicitar o objetivo maior da obra, que consiste em incutir no aluno amor e respeito a sua nação:

Pelos cenários, que descreve, os episódios, que evoca, e as figuras, que exalta, toda esta série de livros de leitura, como o seu próprio título indica, foi preparada para afirmar e esclarecer, no espírito das crianças, o sentimento pátrio.

(...) No presente livro, segundo se verifica desde as primeiras paginas, o motivo central é a idéia mesma de pátria, a ser esclarecida em cada página, pelas noções relativas à grandeza territorial do país, suas riquezas e suas belezas naturais, aspectos típicos de nossos costumes, de nossas formas de trabalho, de episódios de nossa história. (FLEURY, 1942, p.3)

Deste modo, a relação da obra com o título da coleção se estreita e mesmo seguindo um padrão é nítida a complexidade do “Livro de Leitura III” sobre o “Livro de Leitura I” – algo previsto, mas nem sempre presente em coleções. O volume I, publicado no ano de 1942 apresenta os textos das lições sob gravuras em preto e branco que servem apenas como ilustração. Ao final de algumas lições tem atividades simples aos alunos, adivinhas (“que é que, entrando na casa, sai pela janela?” p. 13) ou ditados populares (“Faça o bem sem olhar a quem. p. 12”). O volume III também publicado em 1942 e manuseado por José Varela Nogueira, no Instituto São José a partir de 17 de maio de 1943, conforme inscrição em página de rosto, também tem gravuras ilustrativas no início das histórias, no entanto, algumas delas é colorida. Ao final de cada lição há inscrição “exercícios”, indicando uma pequena atividade sobre o texto apresentando anteriormente (“escreva o que sabe sobre a cultura do algodão” (Fleury, 1942, p.105)).

2.3.8 Leitura III e Leitura IV – Série Braga

Outra série de Livros de Leitura publicadas pela Melhoramentos foi a Série Braga de Erasmo de Carvalho Braga, ilustre personalidade brasileira nascida na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo no ano de 1877. Sua mãe Alexandrina Teixeira da Silva Braga foi sua grande inspiradora a seguir a docência como carreira. Diretora da Escola Botucatuense permitia que seu filho a ajudasse nas aulas. Ao concluir o ensino primário em 1890, foi enviado para São Paulo a fim de dar continuidade a seus estudos na Escola Americana. Segundo biografia apresentada no site de escola que recebe seu nome, “Erasmo impressionava as pessoas com sua inteligência.” Foi pastor presbiteriano e para isso estudou Teologia. Foi fundador do jornal “O

Puritano” na cidade de Niterói e professor do Colégio Mackenzie em São Paulo, criador da Sociedade Científica de São Paulo e da Academia Paulista de Letras.

Por volta de 1909 Erasmo Braga deu início a produção da obra que “lhe trouxe mais popularidade do qualquer outra”, um conjunto de quatro volumes de livros de leitura para as quatro séries primárias – a Série Braga. Tal material, segundo site citado anteriormente, foi publicado durante quarenta anos e “alcançou mais de cem edições”. O Livro de Leitura III traz a inscrição: “obras aprovada nos Estados de São Paulo, Paraná, Maranhão, Pernambuco, Ceará e Distrito Federal” (BRAGA, s/d, s/p), indicando grande circulação. Como curiosidade o site informa que em 1930 a série foi traduzida para o japonês a fim de auxiliar a orientação educacional de imigrantes.

Uma vida dedicada à educação; professor, autor de livros didáticos, membro da comissão que deu sugestões ao governo brasileiro sobre a reforma educacional de 1930, faleceu aos 55 anos, mesmo jovem, deixou marcas na sociedade e na educação.

No exemplar do Livro de Leitura III, não há indicação de ano de publicação, mas apresenta a inscrição 13ª edição, mais um indicativo da penetração do material nas escolas e casa brasileiras. Sua capa é dura de cor azul e sem desenhos. Apenas exprime o nome da série, do livro e do autor. As 101 lições organizadas em 282 páginas apresentam por vezes, figuras coloridas e por vezes preto e branca ilustrativas. Como o próprio autor diz: os textos são de caráter literário – prosa e verso – e, tratam de diversos assuntos como,

apresentação de elementos físicos, raças, de tradições, de influências estrangeiras e de personalidades que concorram para a constituição do nosso patrimônio intelectual; e, finalmente em relativa gradação, fábulas e apólogos, mitos e lendas, contos de fadas e narrativas de fundo histórico. (BRAGA, s/d, p. III)

Anterior aos textos há um pequeno vocabulário e no seu fim, em algumas lições uma pequena biografia do autor do texto. O Livro de Leitura IV, publicado em 1945 segue exatamente o mesmo padrão de organização do Livro de Leitura III, acrescentando após as biografias exercícios para o aluno interpretar, memorizar e refletir (“Que se deve concluir da lenda do Rei Mindas? O dinheiro, por si só, representa a felicidade?” (BRAGA, 1945, p. 54))

Tal livro apresenta 71 lições em 208 páginas. Sua capa é creme com escritos em vermelho, também em capa dura. Consta ser a 89ª edição, 445º milheiro e seu uso “autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde – Registro nº 885”.

Figura 20 – Capa do Livro de Leitura - Leituras III – Série Braga

Outro indicativo de credibilidade da obra se dá pela inscrição “revisada pelo professor Lourenço Filho”, sendo do mesmo a assinatura no final do prefácio. Prefácio extremamente

elogioso, enaltece a obra afirmando seguir “com efeito, todas as funções da leitura, em plano cuidadosamente articulado”, despertando na criança a

curiosidade para observar seu próprio ambiente, para os fatos da vida das plantas e dos animais, para os problemas da saúde e do trabalho, para o conhecimentos fundamentais da história, da nossa terra e de nossa gente, com o comentário sempre oportuno dos deveres do cidadão. (BRAGA, 1945, p. III)

Aqui também se faz presente princípios escolanovista. A escola transformada em um espaço de vivencia daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. A criança valorizada em suas particularidades, características e necessidades, torna-se o centro de convergência do trabalho escolar. É a busca da tradução filosófica de um ideário educacional para materiais que estarão nas mãos de professores e alunos que, ao utilizarem oportunizam a transformação das práticas pedagógicas.

2.3.9 Segundo Livro de Leitura escrito por J. dos Santos Sabino e A. E. Costa e Cunha

O Segundo Livro de Leitura escrito em parceria pelos professores J. dos Santos Sabino e A. E. Costa e Cunha indica em sua capa ter sido aprovado “na primeira edição pelo Conselho Diretor de Instrução e adotado por ordem do Governo”, indicativo de circulação e provável qualidade do material. No entanto, pesquisa realizada visando investigar a vida e participação política/educacional dos autores, conduziu a um documento sobre a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, em que artigos sobre livros didáticos, foram escritos, por alunos do colégio, na revista “A Aspiração”. Um desses artigos, publicado na referida revista, ano II, nº 14 emergindo do prelo dia 30 de junho de 1895, citou a obra em questão denegrindo sua qualidade.

Segundo o autor anônimo do artigo, o livro é um “frasco de veneno ministrado a crianças incautas”, isto porque, apresenta “monstruosidades chamadas gravuras e a aluvião de disparates com a petulância de pretensões a elementos de ciências naturais”. As críticas continuam com mais intensidade. No artigo o autor coloca que qualquer aluno iniciante do colégio militar ao ter contato com as lições do livro logo perceberiam os absurdos escritos em suas linhas e, principalmente ilustrados, sendo a adoção do livro extremamente inadequada. De acordo com suas palavras:

Não aos alunos do Colégio Militar, que no fim de três meses de estudos na 1ª série da aula primária não dirão que temos dez dentes em cada queixo, que o antebraço e perna tem duas canas, que as ventas, boca, queixo, orelhas, estão na cabeça(!) que as partes do rosto são feições e que seu conjunto é a fisionomia, que o ante-braço vai do cotovelo para baixo, que sem o ouvido a voz não existiria, que é através da mucosa do intestino que é sugado o sangue, o ar respirado e o alimento digerido, e que aquilo que os meninos chamam de leite do mamoeiro, ou da figueira, nada mais é senão seiva! E olhem, que não apresentamos mais belezas dessas, porque teríamos de reproduzir o livro aqui. E quanta coisa boa! Sobre tudo aquele ar respirado através da mucosa do intestino é piramidal. Só se para os autores o ar atmosférico é composto de H₂ S. Ora bolas! (PIVA, 2011, s/p)

Este documento sobre a criação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, também foi útil para situar a data de publicação do material, que não traz tal indicação. Como o artigo veio a lume em 1895, e indica estar criticando a 3ª edição do material, provavelmente a edição que temos em mãos, “8º edição inteiramente refundida e aumentada”, deve ter chegado às escolas e aos professores e estudantes na virada no final do século XIX.

Sobre os autores ainda foi encontrada participação no Congresso de Instrução programado para acontecer em 1883, por iniciativa do então Ministro do Império Leão Veloso. No entanto, segundo Schelbauer (2011), tal evento não se realizou devido à queda do Gabinete conservador e a substituição do Leão Veloso, pelo liberal, representante da Província do Rio Grande do Sul, Francisco Antunes Maciel. Segundo a autora,

O que seria portanto o primeiro fórum de discussão dos problemas educacionais brasileiros, não se realizou, mas deixou, em seus pareceres, distribuídos em 29 questões dedicadas ao estudo da instrução primária, secundária e profissional e 17 sobre a instrução superior, um rico documento para a história de nossa educação. (SCHELBAUER, 2011, p. 05)

Foi sobre a 5ª questão, “Classificação das escolas primárias. Disciplinas que devem ser ensinadas. Material escolar.”, que o Sr. Januário dos Santos Sabino ao lado do Dr. José Manoel Garcia, do Sr Manoel O. Rodrigues Costa e de D. Rosalina Frazão, elaborou parecer. O convite e a participação em evento de destaque educacional revela certa influência de um dos autores do Segundo Livro de Leitura no cenário pedagógico brasileiro, firmando seu papel na reflexão sobre as disciplinas escolares e os materiais facilitadores ao cumprimento de seus objetivos. Sobre A. E. Costa e Cunha, nenhuma referencia foi encontrada.

O material ainda traz a inscrição “reorganizado de acordo com o programa das escolas publicas primárias”, demonstrando preocupação dos autores em propor um material que chegasse às salas de aula, visto que, suas lições seguem o que as determinações políticas educacionais predizem. Nesse sentido, “no intuito de ministrar aos alunos o conhecimento prático de si mesmo e da natureza que o cerca” o livro de Santos Sabino e Costa e Cunha, “consigna entre outros meios de ensino o das Lições de Coisas”.

Ser coerente com programas pedagógicos estabelecidos pelo governo pode ser considerado uma propaganda positiva do material; uma estratégia de “marketing”, que acelera e aquece o mercado de venda de livros didáticos.

Figura 21 – Capa do Livro de Leitura – Segundo Livro de Leituras escrito por Santos Sabino e Costa e Cunha

O Segundo Livro de Leitura publicado pela pequena editora Livraria da Viúva Azevedo e Cia Editores, localizada na Rua da Uruguaiana, número 33, no centro da cidade do Rio de Janeiro e vendida na década de 1910 a grande Francisco Alves, de acordo com seu projeto de expansão, anuncia, na “Introdução”, abordar em suas páginas as três grandes divisões da natureza: reino animal, reino vegetal e reino mineral. Assim, o livro divide-se em lições sobre o corpo humano, o homem, os animais, utilidade dos animais, os vegetais, utilidade dos vegetais, os minerais, substâncias alimentares e noções de agronomia.

2.3.10 Segundo Livro de Leitura – Método João de Deus

O último livro de leitura a ser aqui apresentado recebeu como título a inscrição “Segundo Livro de Leitura: pelo Método João de Deus”. A inscrição Método João de Deus eleva a credibilidade do material, visto que, João de Deus de Nogueira Ramos, renomado poeta lírico português propõe um método de ensino de leitura, que veio a lume numa Cartilha Maternal, publicada em 1876 e de extensa popularidade. Tal material foi precursor de inúmeras publicações de caráter didático, voltados ao ensino do ler, dentre eles, os mais populares são cartilhas, presentes no cenário livreiro dos anos 1930 em Portugal e no Brasil.

O segundo Livro de Leitura, escrito por um professor e editado pela já citada Livraria Selbach de J. R. da Fonseca e Cia de Porto Alegre, atingiu pelo menos a 10ª edição. É um material simples com vinte lições curtas e letra bem grande. Não tem exercícios, mas apresenta gravuras em preto e branco, ilustrativas, no início de cada texto. A capa do material tem cor de rosa e uma bandeira do Brasil estampada entre o título e o nome da editora.

O estudo historiográfico da educação produzido nos últimos anos mostra que professores, intelectuais, legisladores e administradores da instrução desde a segunda metade do século XIX, colocam a leitura como uma atividade essencial à condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada em várias formas. Lê-se para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer ou curiosidade. Na sociedade moderna grande parte das atividades intelectuais e profissionais gira em torno da língua escrita. Ter o domínio da habilidade de leitura proficiente garante possibilidades de emprego, o exercício da cidadania e o acesso aos bens culturais. A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, e a escola é o canal de acesso para a efetivação do hábito de ler, por isso a necessidade tão grande de produzir materiais destinados à leitura que estejam vinculados ao trabalho escolar.

Figura 22 – Capa do Segundo Livro de Leitura – Método João de Deus

Neste sentido, parece correto afirmar que os livros de leitura foram instrumentos oferecidos a docentes com o intuito de propagar ideais educacionais, métodos de ensino e fundamentalmente, transformar essas questões teóricas em ações práticas incluídas na sala de aula. Por isso, se faz tão importante localizar o papel dos autores dos livros analisados no cenário

educacional brasileiro, bem como, a importância das editoras nesse circuito, para então desvendarmos a relevância dos livros de leitura na escolarização dos brasileiros.

A materialidade do livro também pode ser considerada referência no desenho da colcha educação. Pensar no tamanho do livro, no número de edições, na qualidade do material de uso (capa, papel, impressão), na manutenção do exemplar e até mesmo em marcas pessoais nos livros (nome de proprietário, datas, grifos) são indícios que provavelmente conduzem ao desenho final. Outros pontos que merecem destaque são as indicações de aprovação, adoção, ano escolar a que se destina, objetivo do material, concepções de ensino e de leitura que aparecem nas capas e nos prefácios, pois nos fazem conhecer melhor os livros e assim ir desvendando seus mistérios para compreender melhor a educação.

O principal foco desse capítulo residiu na apresentação e explicitação do objeto de pesquisa que compõem um dos vários elementos de uma proposta de renovação educativa pedagógica que iniciou por volta da segunda metade do século XIX. Na verdade, acredita-se que a análise material e de conteúdo dos livros didáticos, aqui em especial dos livros de leitura, irá refletir a educação escolar brasileira do referido momento histórico. Vale destacar que a periodicidade escolhida é longa e por isso muitos foram os discursos, projetos, programas e propostas pedagógicas, fato que dificulta a análise, interpretação e principalmente exposição da relação entre política educacional e livro de leitura, no entanto, o desafio está posto.

CAPÍTULO III: PORMENORES NA CONFECÇÃO DE UMA COLCHA DE RETALHOS: LIÇÕES DE COISAS – SEUS FUNDAMENTOS E A TRANSPOSIÇÃO AOS LIVROS DE LEITURA

“(...)Basta dizer o seguinte:

Os velhos lembram-se do passado; os moços aproveitam o presente; ninguém cuidava do futuro. Os solteiros fizeram por lembrarem-se do casamento; os casados trabalharam para esquecer-se dele. Os homens jogaram, falaram em política, e requestaram as moças; as senhoras ouviram finezas, trataram de moda e criticaram desapiedadamente umas das outras. As filhas deram carreirinhas ao som da música; as mães já idosas receberam cumprimentos por amor daquelas; as avós por não ter que fazer, nem que ouvir, levaram todo o tempo a endireitar as toucas e a comer doces. Tudo esteve debaixo destas regras gerais...”(KOPKE, 1926, p. 280).

3.1 CONTEXTO EDUCACIONAL E PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

Após os alinhavos dos desenhos no pano de fundo eleito como ideal, o artesão abre a colcha de retalhos sobre uma bancada para poder observá-la integralmente. Nesse instante, a grande tarefa consiste em analisar a composição total do trabalho para visualizar espaços de grande distanciamento entre um desenho e outro e conferir a harmonia das cores dos tecidos escolhidos para os desenhos e o pano de fundo, verificar a necessidade de completar o desenho final com outros menores. Enfim, é o ajuste dos detalhes, ou seja, segundo definição do verbete, é o momento de “esmiuçar”, de “pormenorizar” e de “particularizar” o trabalho. É o momento de aprofundar as ideias planejadas inicialmente e interagir com os diversos objetos apresentados anteriormente. Essa é a tarefa desse momento no texto que será apresentado a seguir: demonstrar os princípios e fundamentos presentes no método intuitivo ou *Lições de Coisas* e a possível transposição para os Livros de Leitura do acervo aqui apresentado.

Vale, no entanto, destacar inicialmente o contexto educacional e os pressupostos pedagógicos com base nos quais tal método foi elaborado, introduzido e propagado. Em um momento em que a escola “para todos”, a escola para o povo, a escola para o operário, a escola

universal, estava sendo pensada e estruturada, a preocupação com o “como” ensinar não poderia ser marginalizada. Deste modo, foi no âmago da renovação educacional, ocorrida no século XIX, que o método de ensino foi apontado como a resposta pedagógica a uma série de transformações políticas e econômicas que atingem a Europa, os Estados Unidos e a América Latina. Nele são depositadas expectativas voltadas à superação da ineficiência de um ensino escolar pouco organizado e nada nacionalizado.

Segundo Faria Filho (2003), até a Proclamação da República brasileira, a escola que existia e funcionava nas fronteiras nacionais fixava-se em residências docentes ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e seguiam o método individual de ensino. Esse método representa um ensino particularizado do ler, escrever e calcular, mesmo o professor tendo um conjunto de alunos. Cada estudante separadamente, um após o outro, recitava o que aprendeu, enquanto os demais trabalhavam em silêncio e sozinhos. Na verdade, “era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e as filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (FARIA FILHO, 2003, p. 140).

Buscando otimizar tempo e espaço, algumas instituições brasileiras, sem sucesso, na década de 1820 e início de 1830⁶, incorporam a experiência do inglês Joseph Lancaster, difundida mundialmente. Tal proposta consiste em, essencialmente, ensino dos iniciantes, o professor requisitar auxílio a seus próprios alunos mais adiantados. Tal prática, conhecida como método lancasteriano ou método mútuo, surgia como solução para a ineficiência do método individual, que nas escolas obrigava o professor a executar um sistema de rodízio no processo de ensinar e aprender, já que se fazia impossível ensinar ao mesmo tempo individualmente os conteúdos previamente eleitos.

Para os defensores do ensino mútuo, estabelecendo as condições materiais adequadas e um sistema de monitoria, em que o professor ensinava todos os alunos, mas preparava apenas os melhores, que por sua vez atendiam grupos de colegas, seria possível atingir até mil estudantes com um só mestre. No entanto, para que o sistema funcionasse, se fazia fundamental a implantação de rígida disciplina. A entrada na escola só era permitida após o toque do sino e em fila organizada. Um apito chamava a atenção dos indisciplinados que imediatamente deveriam

⁶ Sobre essa questão ver HILSDORF, M. L., *Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo*, 1977.

desistir do desejo por brincar ou conversar. Falava-se baixo, havia cartazes, quadros e cartões de sinalização para indicar a sequência dos trabalhos, que todos da mesma classe deveriam cumprir ao mesmo tempo. O único professor no alto de um tablado supervisionava o andamento das aulas e interferia quando necessário, o ensino da leitura e da escrita se dava de modo concomitante, inclusive para crianças menores, e o agrupamento dos alunos era por matéria, cabendo aos monitores cuidarem cada um de seu grupo.

Por razões óbvias, esse sistema representava baixo custo, já que apenas um professor podia cuidar de um grande número de alunos ao mesmo tempo e em um mesmo espaço físico. Era pequena a exigência de qualificação docente, não sendo necessário despender muitos recursos para esse fim, o ensino era colocado em patamar de evidência e havia manutenção do controle sob um refinado sistema disciplinar. No entanto, os resultados não foram os melhores.

Segundo Maria Helena Camara Bastos (2005), para os críticos do sistema, muitos monitores eram incapazes de fornecer explicações profundas sobre o conteúdo trabalhado ou mesmo de adequar tais conteúdos ao nível de compreensão dos colegas. O aluno torna-se a grande vítima do ensino mútuo, visto que é aprisionado a um verdadeiro sistema militar, que o leva a agir somente mediante uma ordem e a submeter-se a um condicionamento destinado a torná-lo um cidadão dócil e obediente. E, mais, não foram produzidas as devidas condições materiais fundamentais para o funcionamento das escolas, principalmente, não adequando os espaços físicos e deixando escassa a produção e circulação de materiais didático-pedagógicos para os alunos.

Buscando solucionar os percalços da implantação do método mútuo, Faria Filho (2003) indica que discussões no Brasil, a partir da década de 40 até os anos 70 do século XIX, apontam para o chamado “método misto”. Tal proposta nada mais é que a busca pela unificação do método individual com o método mútuo, aliando-os ao “método simultâneo”. Visto que, enquanto o método mútuo divide a responsabilidade do ensino entre professor e monitores, os métodos individual e simultâneo têm como agente do ensino o professor.

A proposta do método simultâneo, criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), como o mútuo, visa atender um grande número de alunos. No entanto, como cada professor era responsável por reunir na mesma sala de aula alunos das diferentes classes, a opção do modo simultâneo de ensino era agrupar esses alunos de maneira que, na mesma sala de aula, as diferentes classes (correspondentes aos diferentes níveis de ensino) se constituíssem como

agrupamentos específicos, o que facilitaria que o professor ministrasse a aula para todos os alunos daquela classe, falando ao conjunto como se estivesse falando a um só (BOTO, 1997). Esses educandos eram separados em subgrupos colocados em espaços físicos específicos conforme o grau de desenvolvimento, sendo que cada professor deveria atender três classes/subgrupos.

O método simultâneo superava tanto o método individual de ensino, em que o professor atende exclusivamente um aluno por alguns minutos, quanto o método mútuo, que propunha colocar os alunos em classes, mas que, devido ao grande número de alunos e à transferência da supervisão do processo de ensino e aprendizagem a alunos mais experientes, trazia como consequência possível tumulto em sala de aula. Souza (1998b) pontua que, em decorrência desse fato, o aproveitamento da disciplina acabava sendo prejudicado, visto que os alunos ficavam sem orientação constante, já que o professor pouco os atendia diretamente, mas o distanciamento do docente de seus alunos suavizou o regime de ordem imposta pela escola da época e os castigos físicos foram proibidos.

La Salle adotou o método simultâneo de ensinar quando a maioria dos educadores de seu tempo ainda se utilizava do método individual. Faria Filho (2003) sinaliza que o pensamento pedagógico do idealizador do método simultâneo, em síntese, reside na concepção de que a educação deve ser fundamentada no conhecimento do aprendiz; o professor deve ser sempre bom exemplo; todos os alunos devem participar das atividades escolares; o educador deve amar profundamente todos os seus alunos e, em especial, os mais necessitados; o ensino deve basear-se na firmeza e na ternura; o educador deve respeitar o ritmo de aprendizado de cada aluno; as correções aplicadas por indisciplina devem fundamentar-se na caridade e não no castigo corporal; o professor deve considerar-se representante de Jesus frente aos alunos, proferindo palavras como espírito e vida.

Mesmo o método simultâneo, que propõe organização de vários alunos em “salas de aula”, em grupos, no qual um só professor ministrará os conteúdos, se aproxima de formas de ensino mais individualizadas e predominantes anteriormente. As classes deveriam ser o mais homogêneas possível, ou seja, agrupamentos de alunos com nível de desenvolvimento, idade e grau de conhecimento próximo, possibilitando, assim, ensinar para muitos do modo como se ensinava para um.

No entanto, nenhum método obterá sucesso se condições para sua implantação não forem veiculadas. Para Faria Filho,

o estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais, como o quadro-negro, que possibilitam ao professor fazer com que diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo. (2003, p. 142).

Além disso, a preparação docente sobre os moldes do método é ponto nevrálgico para o sucesso da introdução e aplicação da proposta pedagógica. A ausência de escolas voltadas a essa formação, sem dúvida, é elemento impeditivo à incorporação do método simultâneo com eficácia e eficiência em instituições escolares brasileiras de primeiras letras.

No entanto, foi essa discussão sobre as questões metodológicas que contribuiu para a estruturação e organização da instituição que hoje é conhecida. Intelectuais, políticos e educadores do período preocupavam-se em estabelecer o formato segundo o qual a importante função de incorporar o ler, o escrever e o calcular nos membros da sociedade brasileira dar-se-ia. Talvez, por vivermos imersos em uma cultura escolar com alicerces instituídos, seja difícil, hoje, imaginar que toda a estruturação da transmissão do saber necessitou ser organizada. A forma como os alunos seriam agrupados, o melhor momento para iniciar e para encerrar um dia letivo, o tempo ideal para uma aula ou um dia de aula, um tempo que não canse excessivamente os alunos e também não seja insuficiente ao aprendizado, o número ideal de alunos por espaço, o melhor posicionamento do professor no espaço destinado ao ensinar, o tom de voz ideal, a postura ideal, a melhor forma de tratar o educando (com rispidez, com carinho, com autoridade), os materiais facilitadores do ensino; tudo analisado, estudado e discutido.

Deste modo, a necessidade de padronizar ou encontrar uma via de universalizar e estruturar a transmissão dos saberes científicos em um espaço destinado especificadamente a esse fim atribui ao método a função de racionalizar o conhecimento e de difundir a escolarização para uma população que necessita se qualificar pela instrução, pois constitui a massa trabalhadora dos novos processos industriais que começam a florescer. A justificativa, no entanto, mais evocada para as transformações educacionais é, sem dúvida, a ampliação da participação política à maioria da população, visto que só ao cidadão alfabetizado/escolarizado é atribuído o direito de eleger e ser eleito, de representar e ser representado.

É nesse cenário que entra em voga outro método de ensino: o método intuitivo. Segundo Rosa Fátima de Souza (1998b), o método de ensino intuitivo pode ser considerado um dos precursores de uma nova proposta vinculada ao processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, é um retrato das ideias de circulação e circularidade da cultura.

3.1.1 Método de ensino intuitivo e o Manual Primeiras Lições de Coisas de Allison Calkins

Absorvidos pelo ideário da modernização do sistema escolar, pensadores do século XIX criticaram o ensino vigente baseado na simples memorização e repetição de conteúdos desprezando os interesses e desejos dos educandos. Isso os levou a propor procedimentos e modos de ensinar que viabilizem o ensino pelas coisas e pelos fatos, em substituição ao ensino verbalístico que apelava somente para a memória do aluno. Deste modo, a escola e o conteúdo deveriam se dedicar à educação dos sentidos a fim de preparar os alunos para ver, ouvir e tocar as coisas do mundo, ou seja, produzir sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias. As ideias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio a fim de produzirem julgamento. A instrução passa a ser considerada o termo mediador entre as atividades espontâneas da criança e o uso do conhecimento.

As proposições da “educação pelos sentidos” ou método intuitivo foram, então, elucidadas em manuais de ensino que tinham por objetivo traduzir para a prática pedagógica as ideias e conceitos originários de teorias do conhecimento, visando oferecer ao professor subsídio para aplicar tal método de ensino escolar. Portanto, pode-se afirmar que os manuais introduzem na escola elementar um novo método de ensino, uma nova organização do tempo escolar e um novo conteúdo a ensinar e aprender e, mais que isso, favorecem a circulação de uma nova forma de transmissão do conhecimento.

O método de ensino intuitivo, por estar diretamente relacionado ao ensino pelas coisas, visto que é pelo contato direto do educando com o objeto que confere oportunidade à produção de ideias e, conseqüentemente, o aprendizado (se dá do pensamento simples para o complexo, do concreto para o abstrato), ficou popularizado como Lições de Coisas.

No entanto, segundo Vera Valdemarin:

Embora os manuais intitulados *Lições de Coisas*, expressem os mesmos princípios epistemológicos, seja em seus prefácios, seja nas instruções de uso, seja nas lições dedicadas à descrição da importância dos sentidos humanos, a forma de concretizar estes princípios, traduzindo-os em atividades didáticas, apresenta diversidade de procedimento. Ou, dito de outra forma, sob as expressões “lições de coisas” ou “método de ensino intuitivo” há prescrição de conteúdos e de procedimentos que variam da coerência com a concepção epistemológica até sua contradição. (2000, p. 77).

O manual de ensino “*Primeiras Lições de Coisas*” de Norman Allison Calkins⁷, por ter sido elogiosamente comentado por Ferdinand Eduard Buisson em seu relatório elaborado para o governo francês, após sua apresentação na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, é considerado material fiel aos princípios do método intuitivo. Tal fato motivou sua tradução não só para o português mas também para outros idiomas, demonstrando que circulou em grande quantidade por vários países do mundo.

No Brasil sua publicação se deu em 1886, após tradução realizada por Rui Barbosa, que a tomou como uma das tarefas de modernização da educação brasileira junto à elaboração dos Pareceres da Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública.⁸

A obra “*Primeiras Lições de Coisas*” de Allison Calkins havia sido traduzida por Rui Barbosa em 1881, um ano antes da publicação dos pareceres que se deu em 1882. É neste sentido que se pode considerar que o trabalho de tradução foi anterior à elaboração dos pareceres e que o contato de Barbosa com o manual contribuiu para a sua defesa de implantação do método intuitivo nas escolas elementares brasileiras. Defesa esta que é evidenciada nos pareceres quando este aponta a necessidade “de não deixar, que entre nós, as lições de coisas se transformem em mais uma disciplina escolar” (2002, p. 599).

Rui Barbosa firmava ser papel da elite nivelar pelo alto a instrução da sociedade brasileira. Para tanto, seria fundamental superar a ausência de formação docente que deveria ter

⁷ O manual de ensino “*Primeiras Lições de Coisas*” de Norman Allison Calkins foi objeto de estudo em pesquisa desenvolvida para a obtenção do título de mestrado no ano de 2000.

⁸ Acerca dos Pareceres de Rui Barbosa, existem estudos mais aprofundados. Como indicação, segue o livro de Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do Nascimento, *Pedagogia Liberal Modernizadora*, publicado pela Editora Autores Associados em 1997 e a tese de doutoramento de Vera Teresa Valdemarin Gonçalves, intitulada *O liberalismo demiurgo de Rui Barbosa: um estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*, defendido em 1994 na Faculdade de Educação da USP. Tal texto foi posteriormente publicado em livro que recebeu o mesmo título em 2000 pela Cultura Acadêmica. Outro trabalho pertinente é o artigo publicado pela Revista de História de Educação em 1999, intitulado *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República* de Carlota Boto.

suas aptidões intelectuais valorizadas, bem como suas crenças, viabilizando a constituição de “corações e espíritos justos, democráticos e talentosos”. Carlota Boto aponta que, para Rui Barbosa, seria imprescindível instituir um método, pois só assim se faria viável vincular a “transformação da mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica”. Uma rotina deliberada sob o saber do mestre que ignorava “a energia individual e os esforços íntimos despendidos pelo educando”. Sob essa ótica, dever-se-ia instaurar um “movimento de reorganização da prática institucional imperante com vistas a identificar, explorar e estimular as aptidões individuais do aluno” (1999, p. 268). Isso se propagaria pela introdução e aplicação das lições de coisas nas instituições brasileiras.

O método de ensino intuitivo ou lições de coisas fundamenta-se em teorias do conhecimento, elucidadas no século XVII, que procuravam verificar as formas de apropriação do mundo pelo homem e situavam a origem do conhecimento nas percepções sensíveis que são transformadas em dados cognitivos, normas e definições. Principais representantes dessas teorias do conhecimento, Francis Bacon (1984), John Locke (1993) e David Hume (1994), apontam que os atributos humanos, naturalmente determinados, desconectam da obediência à autoridade divina, uma vez que permitem ao homem construir um conhecimento sem tutelas, descobrindo e interpretando as leis naturais e colocando a natureza a seu serviço.

Os sentidos humanos, no entanto, constituem apenas o ponto de partida do conhecimento, devendo ser disciplinados e ampliados por instrumentos mecânicos ou intelectuais, entre eles, o método. Uma das principais regras para a obtenção do conhecimento é a postulação de que ele deva seguir do concreto para o abstrato – dos dados empíricos para a formulação de princípios, das partes para o todo. Esse instrumento metodológico regulador do intelecto e dos sentidos permite o conhecimento seguro das leis naturais, que podem ser postas a serviço do homem na célebre vinculação entre saber e poder, na coincidência entre conhecimento das leis naturais e utilização desses saberes, isto é, sua aplicabilidade.

Assim, pode-se dizer que o empirismo apresenta-se como concepção teórica adequada às necessidades colocadas pelo desenvolvimento econômico dos séculos XVII, XVIII e XIX, ao garantir metodologicamente a liberdade de raciocínio frente à tradição e à possibilidade de intervenção humana no mundo natural. A inexistência de ideias inatas e os sentidos apresentados como janelas dos fenômenos naturais, ou seja, do conhecimento na mente do homem, constituem os elementos comuns dessa proposição teórica. No entanto, cada autor explicita sua teoria sobre

vertentes particulares. Bacon investiga as condições a partir das quais se torna possível o conhecimento do mundo físico. Locke indaga e descreve os processos internos que permitem ao ser humano fazer afirmações e elaborar dados sobre a realidade e Hume questiona os limites humanos na compreensão do Universo. Estas são as bases epistemológicas essenciais que permitirão desdobramentos no campo pedagógico de longa duração.

Um indício que reflete a fidedignidade do manual de Calkins ao princípio do método intuitivo está presente nas primeiras linhas do prefácio da primeira edição, quando o autor afirma não ser:

pela descrição oral, mas pela inspeção real dos objetos, há de começar o ensino. Por essa inspeção é que se adquire o conhecimento certo das coisas. O que efetivamente se vê, mais depressa se imprime na memória, do que verbalmente expedido ou enumerado cem vezes. (CALKINS, 1886, s/p).

No entanto, a tradução da teoria do conhecimento para o manual não se deu de modo direto. Pedagogos do século XVIII tomam a teoria do conhecimento empirista e realizam o exercício de apresentá-la em teoria pedagógica. Segundo Fernando Becker (2001), todo “modelo pedagógico” presente nas salas de aula e, portanto, representante da relação ensino aprendizagem escolar é sustentado por um determinado “modelo epistemológico”. Para o autor, só é possível superar um modelo pedagógico arcaico e ultrapassado realizando por completo crítica epistemológica. Assim, a “crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras”, demonstrando a importância de desvendá-las para melhor compreender o trabalho que se espera ser desenvolvido pelo docente (p. 31).

É possível aqui afirmar que o caminho percorrido por Calkins na apresentação de suas concepções a respeito da prática docente e espelhada em lições, exercícios e atividades escolares partiu de um modelo epistemológico denominado por empirismo, transportado para um modelo teórico-pedagógico denominado por pedagogia diretiva e finalizado com um modelo prático pedagógico podendo ser nomeado por lições de coisas. No entanto, é importante demarcar que incluir as lições de coisas na categoria pedagogia diretiva não significa associá-la a uma prática comumente fixada por um ensino exclusivamente verbalístico e enciclopédico, tendo o professor como detentor do saber e, portanto, guardião de todos os poderes, podendo mandar, exigir obediência plena, manipular e decidir sobre todos os aspectos internos a uma sala de aula, mas sim associá-la a uma fundamentação teórica que delinea, define e estrutura uma prática pautada

na inexistência de ideias inatas e que demarca a origem do conhecimento nos sentidos humanos, que, ao canalizarem as informações do mundo à mente do homem, exigem submetê-las a experimentos rigidamente metodizados, garantindo, assim, a veracidade científica.

Calkins (1886), no prefácio da obra, explicita a apropriação das ideias e proposições de João Amos Comenius e, principalmente, do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, que aponta como maneira ideal de instrução a valorização de princípios intuitivos, a autoatividade (entendida como o aprender pelo fazer) e a associação de ideias. Segundo Calkins, Pestalozzi alude que “a observação é absolutamente a base de todo o conhecimento. O que antes de tudo, pois, se deve ter em mira, na educação, é habituar o menino a observar exata, e depois exprimir corretamente o resultado do que observar”, sendo esse o ponto de partida do manual – estimular e desenvolver os sentidos para assim preparar o aluno para a observação das informações veiculadas na escola, mas, essencialmente, para observar os fenômenos presentes em seu mundo (1886, s/p).

Para tanto, Calkins (1886) introduz seu manual com um capítulo intitulado “Princípios fundamentais”, no qual lista nove itens que permeiam todo o seu pensamento pedagógico e mais uma vez o aproxima dos pressupostos empiristas. O primeiro evidencia e reafirma o que tem sido postado neste trabalho: “é pelos sentidos que nos advêm o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades, são as coisas e os fenômenos do mundo exterior.” (p. 1). Como segundo princípio, o autor configura a percepção como primeira fase da inteligência, fixando o ponto de partida da educação na “cultura das faculdades perceptivas”, pois os saberes oriundos das palavras são frágeis e insólitos (p.1). A experimentação, a experiência vivida funciona como ferrete do conhecimento, marcando no espírito e no intelecto do homem os saberes pronunciados pela escola. Completando o segundo princípio, Calkins introduz o terceiro, pontuando que tais marcas serão devidamente fixadas a partir

da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as afinidades e disse-melhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam. (p.2).

Continua apresentando seus princípios e, no quarto, vincula o desenvolvimento da inteligência à aplicação de exercícios adequados, pois o educador deve extinguir por completo o

risco de sobrecarregar ou de aplicar matérias que não estejam “naturalmente ao alcance” do aluno (p.2). O quinto princípio anuncia que:

algumas das energias mentais são tão ativas e quase tão vigorosas no menino, quanto no homem: tais a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva, a imaginação. Outras não chegam ao seu desenvolvimento cabal, antes que a criança toque o período da maturidade. Entre essas a razão, a memória filosófica e a generalização. (p. 2).

Esse princípio evidencia uma concepção que valoriza a infância e entende a criança como um ser com características particulares e um pensar próprio. Não melhor ou pior que o adulto, mas diferente. É a criança sendo vista como ser ativo, capaz de construir significados, ideias e saberes nas interações que estabelece com o objeto do conhecimento. É o firmamento de uma concepção sobre a infância que floresce no século XVIII unida à revolução na forma de produção e, por consequência, de organização social e familiar. Uma concepção ainda com ruídos de um tempo em que a criança por vezes era percebida como sujeito pronto à espera do crescimento físico ou irrelevante à sociedade devido às suas inabilidades, mas que pautada na Psicologia nascente ou até mesmo na Biologia, firma seu papel, suas características e particularidades.⁹

No sexto princípio, Calkins indica que “o mais natural e saudável incentivo para obter, entre as crianças, a atenção e a aquisição de conhecimento, é associar a recreação ao ensino”. Segundo o autor, a criança tem prazer no aprender quando sente “confiança em seu esforço” e percebe que o empenho despendido na atividade é recompensado pela compreensão do conteúdo (p. 2). Calkins, mais uma vez, valoriza e busca respeitar as características infantis. Indica que, por meio do lúdico e da redução da rigidez tão difundida na cultura escolar bem como na sociedade, a criança aprenderá melhor, com prazer e interesse, aspecto inerente ao pensamento pestalozziano (indicado pelo autor do manual como referência de suas ideias). Pestalozzi (1967) concebe que o homem nasce inocente e bom, sendo a função da educação a humanização e estimulação do desenvolvimento espontâneo da criança. A criança tem em sua natureza pueril instinto de liberdade e extrema curiosidade sobre o mundo em que vive. É exatamente essa liberdade – traduzida em liberdade de pensar e na curiosidade sobre o mundo – que deve ser potencializada e direcionada para a escolarização. A educação deve vincular-se intimamente à natureza; a natureza

⁹ Sobre história da infância a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* é considerada referência. Tal material foi traduzido por Dora Flaksman, em 1981. Ver também *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, de Moises Kuhlmann Junior, publicado pela Mediação em 2001 e o balanço de estudos intitulado *Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil*, realizado por Mirian Jorge Warde e presente na revista *Perspectiva* volume 25, em 2007.

é o mundo em que a criança vive e busca conhecer; a natureza promove fenômenos belos, complexos, desconhecidos, curiosos.

Assim, educação e natureza relacionavam-se intimamente, primeiro porque é na natureza que as informações do mundo material são disponibilizadas ao intelecto do homem e, por consequência, convertidas em saberes e ciência; segundo porque são os elementos presentes na natureza aqueles que mais atenção despertam nas crianças. Atenção e curiosidade, segundo Calkins, são funções de um bom ensino e tarefa do professor. Nas palavras de Calkins, o sétimo princípio completa o anterior, visto que “é do bom ensino inspirar contentamento à infância; e, onde isso não se verifica, algum vício há, seja no modo de expor, seja na própria natureza do assunto que se escolheu para objeto da lição” (p.3).

A atenção firme deve ser tida como característica de desenvolvimento intelectual, mas, ao indicar o oitavo princípio, alude que:

(...) o grande segredo, para fixar a atenção das crianças, está em aguçá-lhes a curiosidade, e satisfazer-lhes o amor de atividade, em temperar o ensino com associações que amenizem, e fugir de sobrecarregar-lhes jamais as faculdades, tendo por demasiado tempo concentradas no mesmo alvo. (CALKINS, 1886, p. 3).

A partir das experiências nas escolas populares e em crenças no pensamento rousseaniano, Pestalozzi (1967) afirma que a educação deve imprimir no espírito infantil pouco a pouco os saberes científicos exigidos pela sociedade e promulgados nas escolas, pois, só assim, a inteligência será desenvolvida. Em seu método, priorizava a atividade do aluno, acreditando que o docente devia partir de objetos simples a atividades mais complexas, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do todo para a parte. Deste modo, o caminho cognitivo traçado pelo professor deve:

1º extender gradualmente el círculo de sus intuiciones; 2º Grabar em su memória precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia; 3º Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les han hecho adquirir conciencia, y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles. (PESTALOZZI, 1967, p. 69).

Tais ideais estão representados no nono e último princípio presente na introdução das Lições de Coisas, quando Calkins (1886) certifica que uma educação perfeita é aquela que respeita “o processo natural de ensinar”, portanto “parte do simples para o complexo; do que se

sabe, para o que se ignora; dos fatos, para as causas, das coisas para os nomes; das idéias para as palavras; dos princípios para as regras” (CALKINS, 1886, p. 3). O ensinar e o aprender que atingem o mais alto grau na escala instrucional de valores podem ser simbolizados por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano existia na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que hão de desdobrar durante a vida: os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade.

Gradualmente, a criança vai se transformando em homem, o corpo, uma semente, desabrocha, e em cada etapa desse processo pequenas modificações corporais, elementos particularizados, vão compondo um todo. É o rolar, o sentar, o engatinhar, o andar, o falar, o correr, o coordenar braços e mãos, o coordenar desejos, ideias e ações. É a aplicação lenta e gradual das forças da inteligência para a formação de ideias, que, segundo Calkins (1886), obedece à específica ordem para que operem desde o instante em que a criança chega ao mundo. A percepção sensorial se faz o estopim para a construção das ideias fixadas na memória e substrato para a imaginação, o raciocínio e a formação de juízos. Segundo as palavras de Calkins:

Os sentidos fornecem ao espírito os meios de comunicação com o mundo exterior. Mediante sensações logra o entendimento a percepção dos objetos circunjacentes. A percepção leva a concepções ou ideias, que a memória retém, ou evoca.

A imaginação apodera-se das ideias constituídas mediante a percepção, combina-as, e imprime-lhes forma.

O raciocínio procede ao exame dessas ideias por métodos mais definidos, resultando dessa investigação o juízo.

Outrosim, das sensações procede à percepção; a atenção, fixada no que se percebeu, leva à observação. Enfim, graças à observação, à comparação e à classificação das experiências e dos fatos, alcançamos o conhecimento. (1886, p. 4)¹⁰.

A percepção dos objetos e fenômenos presentes no mundo natural e social no qual o aluno está inserido constitui o primeiro exercício a ser desenvolvido em ambiente escolar. Organizando em séries de lições, Calkins (1886) estabelece como critério de organização a importância atribuída a cada um dos sentidos para a aquisição do conhecimento, iniciando pelos conteúdos mais adequados à percepção visual e finalizando com aqueles que têm no tato seu suporte cognitivo.

¹⁰ Grifo do autor.

Deste modo, pode-se afirmar que as lições de coisas iniciam-se pela valorização e educação dos sentidos que devem ser dadas preferencialmente no lar, para, a seguir, serem desenvolvidas na escola a capacidade de observação e o uso correto da língua materna. Abrangem, também, as abstrações numéricas com as operações fundamentais, o estudo das formas, do desenho, do tamanho, do tempo e do som. Também há lições dedicadas ao prosseguimento do estudo das qualidades das coisas existentes por meio dos sentidos, com o objetivo de levar à aprendizagem dos elementos naturais e daqueles construídos pelo homem.

Valendo-se de perguntas e respostas e da manipulação de objetos, as lições são apresentadas ao educando por intermédio do concreto, de modo simples e gradual, oportunizando a apropriação dos saberes cientificamente considerados como verdades. Em uma das seções, intitulada “Qualidade das coisas”, Calkins (1886, p. 463), que objetiva habituar os alunos a discriminar a propriedade dos objetos, propõe que o trabalho deva ter por início a percepção concreta de objetos, por exemplo, ásperos e lisos, conduzindo o aluno a ter impressões sensoriais das diferenças presentes em lixas, pedras polidas, lousas, panos grossos. Só então o professor estimulando a comparação cognitiva apresenta oralmente o conceito dizendo que toda superfície igual ao papel em que se escreve, a lousa ou a vidraça, isto é, agradáveis ao tato, são denominadas de lisas e, que as superfícies diferentes ou desagradáveis ao tato são denominadas de ásperas. Como sequência da aula, o professor requisita que os alunos escrevam em seus cadernos duas colunas de objetos: uma com elementos lisos e outra com ásperos, iniciando um questionamento oral. “Porque chamais lisos esses objetos? Porque chamais áspero aos outros? Quando direis que um objeto é liso?”

Com essa lição, diversas operações do pensamento entram em voga: observar, agrupar semelhanças e diferenças, comparar, selecionar, classificar, nomear, conceituar, demonstrando que de práticas pedagógicas simples é possível preparar e desenvolver o intelecto para complexidades mentais.

3.1.2 Primeiras Lições de Coisas e sua Proposta para o Ensino de Leitura

Quando se analisa a proposta de ensino de leitura, o manual de Calkins (1886) conduz a uma interpretação de que vale, prioritariamente, objetivar a substituição de um ensino do ler pautado na memorização de letras, fonemas e palavras por um que eleve a aquisição da leitura ao

centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial com inovações metodológicas e tornando a compreensão do texto mais importante do que o decifrar a forma escrita de sons (Valdemarin, 2001). Para tanto, o autor estabelece uma análise crítica sobre métodos de leitura presentes no ideário escolar do período, demarcando que o método ABC, o método fônico, o método fonotípico, o método fonético de Leigh e o método verbal devem ser sumariamente substituídos, pois conduzem a um pensar vazio, dificultando a produção de ideias, ou seja, o desenvolvimento do pensamento e, subsequentemente, a participação autônoma em instâncias sociais, como política, mercado de trabalho, mercado financeiro. A escola deve atentar para a formação de um sujeito pensante que introduzido na sociedade terá substratos para produzir, criar e participar com autonomia da vida que a organização social moderna exige. A escola deve liberar a mente e estimular a criação de ideias.

Sob esse prisma, a proposta de Calkins afirma que o ensino da leitura deve ser efetivado pela construção de palavras, unidade linguística, que por intermédio de sua representação sonora e/ou gráfica vincula uma ideia/um conceito. Para o autor,

o meio natural de ensinar à criança uma língua é começar pela unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são símbolos de ideias. Nem as letras, nem os sons são elementos do pensamento. As letras são elementos da forma das palavras; os sons simples, elementos do som harmônico da palavra; mas nenhum desses elementos constitui unidade de linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tornar a ideia com o seu sinal como um só todo. (CALKINS, 1886, p. 426).

Para a missão docente do ensinar a ler, nove princípios são apresentados por Calkins, aludindo ser fundamental para o sucesso do método não só a aplicação fiel das questões elencadas mas também a adesão da sequência exata indicadas em seu texto. Vera Valdermarin (2001), em artigo publicado pela revista Educar, sob o título de “*Ensino da Leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido*”, afirma que:

em síntese, nas Primeiras lições de coisas, fica consignado que o ensino da leitura baseia-se na visão e na audição, pois este conteúdo refere-se a palavras proferidas e palavras figuradas, ambas representando ideias, que são sintetizadas em vocábulos ou unidades da linguagem. As palavras proferidas podem ser decompostas em sons, as palavras figuradas podem ser decompostas em formas, e tanto os sons quanto as formas não expressam idéias ou pensamento. Assim sendo, o melhor método de ensino é aquele que vai do conhecido, no caso, as palavras proferidas que a criança já sabe falar, ao desconhecido – as palavras figuradas que ela ainda não decifra. Nos diálogos e colóquios, a criança aprende palavras inteiras e, na leitura, deve aprender a forma inteira dessas mesmas palavras, pois o

primeiro procedimento docente do ensino da leitura deve ser ensinar o menino a discernir, na linguagem impressa, o aspecto das palavras já conhecidas ao ouvido. (VALDEMARIN, 2001, p. 163).

Calkins mais uma vez prioriza os sentidos ao afirmar que a leitura é um exercício à vista e ao ouvido, estabelecendo íntimo vínculo do ler com o escutar e o ver. Exercícios para aguçar sentidos são apresentados nas primeiras páginas do manual, no entanto, ao introduzir lições sobre o ensino de leitura, Calkins retoma a discussão sobre a importância do treino sensorial, destacando o auditivo. Bons ouvidos são essenciais para a boa aprendizagem do ler. Faz-se, então, necessário, nesse momento, preparar o ouvir para compreender e externalizar os sons frutos das palavras lidas e substância essencial para a constituição de ideias.

Assim, a partir dos exercícios voltados à distinção de sons de animais, de sons presentes em uma casa, em uma cidade, sons fortes, fracos, agudos e graves, o professor introduz o ensino dos sons de linguagem, remetendo ao ponto de que:

educada a audição às crianças, até discernirem prontamente as espécies de sons com que nos ocupamos nas lições (...), será fácil ensinar-lhes os elementos fônicos da linguagem humana, prosseguindo assim com eficácia a adestração do ouvido, e cultivando *pari passu* os órgãos da fala. (CALKINS, 1886, p. 385).

O trabalho de educar a audição para a discriminação entre os sons da fala parte da solicitação docente ao aluno para repetir fielmente os vocábulos pronunciados, habituando “o órgão do ouvido à agudeza e à exatidão”, dos sons. O objetivo desse exercício distancia-se do ensino da ordem alfabética das letras ou da quantidade de vezes que o som foi pronunciado, mas vincula-se à investigação e verificação da existência de agrupamentos sonoros semelhantes e distintos. É um exercício de comparação e classificação de sons.

Atividades semelhantes serão introduzidas a seguir com a complexidade de que, agora, utilizar-se-ão palavras, ou melhor, vocábulos breves (me, si, bem, crê, lê, pá) nos exercícios sonoros. Preparando ouvidos e fala, o aluno é submetido a um terceiro momento que consiste na associação das letras aos elementos fônicos. O professor, por exemplo, registra no quadro a letra “T”, explicando que, para pronunciá-la, deve-se “aplicar a ponta da língua à parte anterior da abóbada palatina”. Indica que tal exercício deva ser repetido inúmeras vezes até que gradualmente outras letras sejam unidas à primeira. Segue demonstração:

T t t t a t t t t u T a t ú.
 T t t t e t t t t a T e t a,
 T t t t i t t t T I M T i t i m,
 T . . . t . . . t . . . t á . . . t . . . t t i b i t t t á t t t t e T a t i b i t a t e .
 T e m - t e m

O mesmo exercício com *th*: *theatro*, *thema*, *thesoiro*. (CALKINS, 1886, p. 390).

O exercício exemplificado demonstra a palavra sendo desdobrada em sons (palavra proferida) e, por consequência, emancipadora de ideias. A palavra, símbolo sonoro ou gráfico, de algo concreto e real é concebida pelo autor como o elemento primeiro e central do ensino da leitura, pois simboliza objeto (concreto), bem como conceito, ideia e pensamento (abstrato). Ao iniciar o trabalho de leitura pela palavra, assegura-se o postulado indicado no método intuitivo, que é mais natural aprender primeiro o concreto e depois o abstrato e o todo antes das partes. Para tanto, faz-se necessário que as primeiras palavras apresentadas ao aluno já sejam “conhecidas ao ouvido como sinais de objetos, qualidades e ações” para, então, decompô-las em letras (CALKINS, 1886, p. 438). Feito isso, o professor deve oportunizar momentos em que o aluno pronuncie a palavra, lendo-a, destacando seus sons e soletrando-a. Nos termos do autor: “(...)o ensino, resultará ficar intimamente associada a palavra, no seu todo, nos seus sons e na sua deletreação, com o objeto, ou a ideia, que exprime” (CALKINS, 1886, p. 439).

Aqui o aluno está pronto para ler pequenas frases, posteriormente frases mais complexas, até alcançar a leitura de pequenos textos. Encerra-se a primeira etapa do ensino da leitura, possibilitando ao educando conhecer palavras, frases e sentenças e o colocando preparado para seguir aprendendo. Durante a nova etapa do ensino da leitura, o aluno apropria-se do Livro de Leitura, material didático, destinado exclusivamente ao aprimoramento do conhecimento escolar, visto que confere oportunidade ao educando de “novos caminhos, por lições cujo intuito capital vem a ser industriá-lo em descobrir os pensamentos, representado por grupos, que reúnam em combinações novas palavras já sabidas” (CALKINS, 1886, p. 448). Os Livros de Leitura conduzem o aluno à descoberta de pensamentos, deste modo, o caráter de novidade dessa fase não deve superar os conhecimentos aprendidos anteriormente, tendo o professor que se certificar constantemente do aprendizado dos seus alunos.

O autor do manual preocupa-se em deixar todos os detalhes bem evidentes para que o docente consiga eximir quaisquer falhas. Ao abordar a etapa de introdução de livros no ensino de leitura, estabelece como passo inicial ensinar as crianças a pegarem/segurarem e manipularem o livro, dando a essa tarefa o tempo de uma semana, uma vez por dia. Só então, para principiar a

leitura, escolherá no livro uma lição que componha termos já sabidos, descompromissando o professor a seguir lições previamente determinadas no livro, mas obrigando-o a conhecer o nível de desenvolvimento e de aprendizagem de sua turma.

O primeiro a ler sempre é o docente, expondo-se como modelo, referência. Subsequentemente à leitura, dispõe no quadro palavras do texto com seus respectivos significados e convoca um aluno para ler as palavras no quadro. De igual modo, o professor deve proceder com sentenças. Só então o aluno abrirá o livro para a leitura da lição em papel. Isso repetido por algumas aulas habilita o educando à leitura em voz alta de textos presentes em lições do Livro de Leitura. Essa leitura não deve ser soletrada, mas sim corrente, permitindo interpretação e análise do material lido tanto pelo leitor como pelos colegas da sala. A partir desse momento, o aluno passa a ter condições de expressar fatos e pensamentos presentes no texto, narrando com suas próprias palavras o que foi lido.

Em outro momento, em outra lição, a atividade objetivada pelo professor após a leitura do texto por um aluno pode não ser de interpretação, mas de ampliação de vocabulário. É possível, ainda, propor atividades de exploração e aprofundamento sobre características de animais, funcionamento de órgãos do corpo humano, localizações geográficas, regras de comportamento. Os Livros de Leitura, portanto, não são necessariamente livros com textos literários, mas que apresentam assuntos diversos, tendo por condição serem atrativos e fecundos à mente do educando.

No Brasil, a partir da disseminação nas escolas normais da tradução de Rui Barbosa, o método intuitivo ganha espaço nas escolas primárias. Publicar um manual utilizando o termo Lições de Coisas passa a ser considerado um grande “negócio”, uma propaganda positiva que estimula o consumo. Tornar-se semelhante passa a ser a estratégia das editoras (DE CERTEAU, 2001). Primeiro, no título que remete diretamente ao método; depois, em um ideal de ensino e de escola fortemente defendido pelos órgãos públicos e por intelectuais da educação; e, por fim, em um campo bem mais subjetivo, um ideal de homem e de sociedade, visto que é da escola a função de formar o homem para atuar na sociedade “moderna”.

Atribui-se a isso o fato de tantos manuais escolares, denominados Livros de Leitura, produzidos principalmente no fim do século XIX e nos primeiros 20 anos do século XX, terem recebido em seus títulos menções ao “método intuitivo” ou “lições de coisas”, ou, ainda, “lições úteis” – “noções úteis”.

Para que se verifique a existência da transposição dos princípios do manual de Calkins para os exemplares de Livros de Leitura selecionados neste trabalho de doutoramento, primeiramente serão analisados pré-textos presentes na maioria desses livros escolares, pois sua estrutura e organização indicam, por vezes, seus pressupostos, filiações, concepções e objetivos, sendo considerado, aqui, forte indício da presença ou não do método intuitivo, em especial, das *Lições de Coisas* em suas páginas. No capítulo seguinte, a análise das lições apresentadas nos Livros de Leitura servirá para visualizar com maior clareza a influência do método intuitivo nos Livros de Leitura do período de 1900 a 1950.

3.2. ANÁLISE DE PREFÁCIOS OU “PRÉ-TEXTOS” PRESENTES NOS LIVROS DE LEITURA

Prefácio é o nome atribuído a textos preliminares escritos pelo autor ou por um convidado e colocado no início da produção textual. Ele não pretende ser um resumo ou desenvolver assuntos tratados, mas sim ser uma apresentação ou uma apreciação do conteúdo presente no livro. Por isso, são funções do seu autor indicar o assunto, e/ou os objetivos, e/ou o contexto de produção da obra. O prefácio é, em suma, o horizonte de expectativas do material impresso.

Ao elaborar um prefácio, o autor deve ter conhecimento pleno sobre o assunto tratado, pois só assim é possível tecer suas impressões sobre o que leu. Remonta à Antiguidade o costume de introduzir esse elemento paratextual. No entanto, eram breves e simples e concentravam-se nos primeiros parágrafos do livro. No século XVI, com a superação dos manuscritos e o florescimento do texto impresso, o prefácio passou a ser mais longo e separado do escrito principal por meio de estratégias tipográficas. Não é com pouca frequência que esse tipo de texto apresenta tão boa qualidade que assume um caráter autônomo e consolida características próprias.

Nos Livros de Leitura prefaciá-lo é algo corrente. Em sua maioria, são assinados pelo editor e servem como uma espécie de propaganda do material. Elaborados com muitas palavras de elogios, enaltecem o autor, a adequação à proposta pedagógica tida como ideal, os textos, os exercícios. Em um momento em que a produção de livros escolares intensifica-se, mas sua aquisição ainda se faz difícil, principalmente por alunos de camadas sociais menos privilegiadas, a divulgação positiva é algo fundamental. Na verdade, a divulgação positiva sempre é fundamental para a existência e manutenção de um modelo socioeconômico pautado no consumo. É preciso tornar o consumir, prática cultural presente na sociedade em seus mais distintos ramos.

É o redirecionamento de modos de pensar, de agir, princípios, valores e éticas, até porque produtos antes desnecessários à vida tornam-se imprescindíveis, estimulando o desejo do querer mais sempre.

O conjunto de inércia, rotina e gradual inserção de elementos que inovam é, segundo Certeau (1994), berço propício à investigação sobre cultura, no caso específico deste trabalho, uma cultura que preze a eficácia da produção e, conseqüentemente, a eficácia do consumo de livros didáticos, em especial livros didáticos de leitura. Isso porque a construção ideológica dos movimentos renovadores da cultura, a lume a partir do século XVIII, coloca o livro como fonte da reforma social, requerendo a sua vulgarização via escola, locus de concentração da jovem geração, receptáculo ideal para a apreensão de novos costumes e hábitos, bem como detentores de energia e vivacidade para sua implantação e difusão. Nos termos do autor:

(...) esse mito da Educação inscreveu uma teoria do consumo nas estruturas da política cultural. Sem dúvida, pela lógica do desenvolvimento técnico e econômico que mobiliza, essa política foi levada até o sistema atual que inverte a ideologia ontem preocupada em difundir as “luzes”. Os meios de difusão agora ganham a primazia sobre as idéias veiculadas. O meio toma o lugar da mensagem. (CERTEAU, 1994, p. 261).

Nesse sentido, analisar os prefácios dos Livros de Leitura pode significar entender uma proposta de escola, aluno, professor, relação professor aluno, ensino, aprendizagem, avaliação. São os desenhos do cotidiano presente na escola sendo tecidos no pano de fundo da cultura escolar. É a busca por indícios que demonstrem a presença, ou não, dos princípios do método intuitivo ou lições de coisas, traduzidos em livros escolares voltados ao aprimoramento da leitura.

3.2.1 Prefácios de Livros de Leitura que apresentam a inscrição “lições de coisas” ou “lições úteis”

O grupo de Livros de Leitura que trazem em sua capa inscrições referentes ao método como lições de coisas, noções de vida prática, ou, ainda, lições úteis aproximam-se da presença do método intuitivo de modo explícito por optarem em elucidá-lo em seus títulos e reafirmam a intenção da filiação em seus textos iniciais, com exceção da obra de Felix Ferreira, que enceta pelo “índice remissivo”, em substituição ao o prefácio do material. No livro “*Lições Úteis*” de Francisca Neves Lobo (1934), a pequena apresentação de cinco parágrafos, intitulada “*Uma Explicação*” e assinada pela autora, evidencia a intenção da obra ser uma organização de textos e

exercícios de leitura para classes mais adiantadas do curso primário ou primeiro ano complementar, seguindo “*em grade parte com a feição de lições de coisas*” (s/p). Como preocupações, Lobo pontua ter destinado atenção a um vocabulário “*simples, fácil e acessível aos pequenos escolares*” e a conteúdos de caráter não científico para que o livro não fosse extenso e a leitura não fosse fatigante, mas que reunisse séries de conhecimentos úteis e adaptados ao ensino moderno.

O fato de indicar partir de linguagem simples e conteúdos úteis demonstra elo ao método, no entanto parece um vínculo frágil, porque não apresenta o que seria linguagem simples ou mesmo um conhecimento útil. Além disso, isenta-se de incluir lições de saberes científicos, o que para alguns autores de outros Livros de Leitura é exatamente o que significa ser ensino útil. Explicação presente no prefácio não assinado da obra “*Lições de Cousas: Leituras Práticas*”, quando define que a utilidade do ensino aproxima-se da formação de caráter íntegro por intermédio de noções práticas. Assim:

(...) o aluno deve trazer da escola, - juntamente com um capital de noções práticas, que lhe servirão para fazer melhor o que tiver de fazer, qualquer que seja um dia a sua profissão, - é um conjunto de faculdades exercitadas, um coração reto, um espírito justo (...)
 (...) desenvolver nas crianças o sentido moral, fazer-lhes conhecer os deveres, ensinar-lhes a civilidade, inculcar-lhes alguns preceitos de bom comportamento para o futuro, fazer delas homens de bem, e homens bem educados. (JOST e HUMBERT, s/d, p. 1 – 2).

A filiação, ainda, evidencia-se quando o autor do prefácio apresenta a concepção de ensino de leitura para Jost e Humbert. Voltadas ao despertar da curiosidade infantil e do hábito da observação, as lições do ler devem “auxiliar o ensino da língua materna, tanto pelos exercícios de gramática, como pelos exercícios de composição e redação”, que aparecem no fim de cada texto. Devido a esses exercícios, o professor, único que ensina na sala de aula, pode dar suas lições individualmente enquanto os outros alunos estão trabalhando com as lições de leitura, beneficiando inculcar na criança o hábito de trabalharem e vencerem as dificuldades por si só – ideologia liberal, simpática aos intelectuais brasileiros do período. Assim, os exercícios graduados, feitos verbalmente e depois por escrito, devem primeiramente ensinar às crianças a verdadeira entoação, a pronúncia adequada, o tom natural da leitura, sem monotonia ou declamação. Isso polariza o ensino do ler, colocando de um lado a aprendizagem de ler o sentido e do outro a decifração das letras, mesmo que, após o domínio das distintas atividades, elas se cruzem, promovendo intercâmbio que torne transparente a polarização. Só após os exercícios de

leitura é que o aluno deve ser conduzido à escrita. Deste modo, só após o treino que habilita os alunos a expressarem-se “com clareza, a reproduzir o que leram, e a resumir os fatos que mais tiveram impressionado”, oralmente, é que estão preparados para reproduzir tais atividades no papel (JOST e HUMBERT, s/d, p. 2).

Os exemplares das “*Lições de Coisas*” do Dr. Saffray trazem prefácios distintos. A obra publicada pela Livraria Garnier indica, como autor, o Professor B. Alves Carneiro, tradutor do material, enquanto o exemplar da Francisco Alves apresenta, como texto introdutório, dizeres “Aos que estudam”, elaborados pelo próprio Saffray.

O Professor Alves Carneiro abre o prefácio situando o material como preenchedor de um vácuo, até então presente nas escolas primárias do país, que sabiamente elegem como conteúdos a Doutrina Cristã, Leitura, Escrita, Cálculo, Gramática e História do Brasil, mas que erroneamente optam por métodos ordinários. Pontua, como grande contribuição do autor, a produção de um livro para leitura alicerçado nas lições de coisas e explica que tal insígnia

(...) são noções elementares, expostas de um modo atraente e singelo, sobre os fenômenos mais vulgares, as indústrias mais úteis, as artes mais necessárias, as coisas mais indispensáveis ao bem estar do homem; são conhecimentos gerais acerca do que a ninguém, seja qual for seu lugar na sociedade, é lícito professar ignorância. (SAFFRAY, s/d, p. 7).

Nesse sentido, enaltece as lições do interior do material que apresentam como são produzidos os utensílios, ferramentas e alimentos que são utilizados no dia a dia, o que são os fenômenos naturais, como são criados os animais e associa-se às ideias de Calkins quando expõe que o professor deve mostrar à criança o objeto (concreto) e com a máxima ordem, clareza e, sobretudo, linguagem adequada, explicando sua utilidade, do que é feito, como é produzido, para, então, inserir sua representação em modelos ou desenhos. Tudo que fixe a volúvel atenção da criança. Para Alves Carneiro, a educação do pequeno deve ser viva, as lições devem ser estimulantes, adaptadas ao intelecto infantil; a escola deve explicar o que “elas ouvem, o que elas vêem, o que elas sentem, o que elas tão curiosamente observam em si e à volta de si”. (p. VIII).

Outro ponto que marca a influência das lições de coisas é a referência que Alves Carneiro faz a Comenius¹¹ e a seus pressupostos pedagógicos centrados na necessidade de transmitir para a

¹¹Jan Amos Komenský, em latim Comenius e em português Comênio, nasceu em uma cidade da Europa Central que hoje integra a República Checa, em 28 de março de 1592. Viveu a maior parte de sua vida na Alemanha e na Polônia. Faleceu em 15 de novembro de 1671, com 78 anos em Amsterdam.

criança, durante os seus seis primeiros anos, todos os conhecimentos importantes para a vida. Isso demarca que a educação infantil inicia em casa, com a família. Tanto Comenius como a educação doméstica dos sentidos aparecem na proposta pedagógica de Calkins (1886), que atribui igual importância a todos os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição, mas configura o ensino do degustar, tatear e cheirar especialmente importante, visto que na escola o ver e o escutar são exaustivamente trabalhados. Para tanto, Calkins (1886) prescreve que no lar cultive-se a vista, oferecendo oportunidade à criança de distinguir formas de objetos, seu tamanho, extensão, largura, cor; que eduque o ouvido a diferenciar objetos pelos seus sons, identificar sons altos, baixos, fortes e fracos e reconhecer pela voz membros da família; nos exercícios para educar o gosto, deve-se oferecer alimentos com diversas composições – azedo, picante, adstringente, amargo, salgado e doce – para possibilitar diferenciação e agrupamento de iguais; e, nos exercícios para educar o olfato, diversos odores devem ser postos para a criança, que indicará o elemento apenas através do ato de cheirá-lo; o treino tátil segue os mesmos princípios – por meio da observação propiciada pelo tato, a criança deve identificar, diferenciar, comparar e generalizar diferentes texturas. Como exemplo, segue lição domiciliar de distinção entre áspero e liso:

(...) Juntar vários objetos, que se diferenciem pela aspereza, ou lisura; por exemplo: retalhos de seda, algodão, lã, papel pardo, papel de escrita, fragmentos de madeira escabrosa e polida, pedra, metais, etc. Solicitar a criança a escolher os objetos de superfície lisa, e reuni-los num grupo, segregando-os dos de superfície desigual, que agrupara em outra parte. (CALKINS, 1886, p. 21 - 22).

Sua importância para a educação decorre da autoria da obra *Didatica Magna*, sendo o primeiro educador no Ocidente a interessar-se na relação ensino/aprendizagem levando em conta haver diferença entre o ensinar e o aprender. Sua pedagogia defendia o aforismo “Ensinar tudo a todos”. Para ele, essa era a única maneira de transformar o homem em autor do mundo e, ao mesmo tempo aproximá-lo, de Deus. Comenius atribui à Didática o caminho para transformar homens em bons cristãos, sábios de pensamento, dotados de fé e capazes de praticar ações virtuosas. Nesse sentido, a didática é, ao mesmo tempo, processo e tratado: é tanto o ato de ensinar quanto a arte de ensinar.

Comenius é um visionário. Salienta a importância da educação formal para as crianças pequenas e preconiza a criação de escolas maternas, para assim, desde de cedo, fornecer oportunidade ao homem de adquirir as noções elementares do que deveriam aprofundar mais tarde. A educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e prática consistiam a base de seu método didático e, por eles, chegaria às três qualidades: erudição, virtude e religião. Essas três virtudes correspondem às três faculdades mentais básicas: intelecto, vontade e memória. Assim, para o autor, todos os homens, apesar de terem inteligências diversas, são dotados da mesma natureza humana. A diversidade da inteligência relaciona-se com o excesso ou deficiência da harmonia natural. O melhor remédio para regular essas inteligências distintas é o método.

No entanto, Alves Carneiro, alude que, se o ensino pelos sentidos, o ensino intuitivo, não é oferecido pela família, por ignorância ou descaso, cabe à escola, a escola maternal e jardins de infância (Froebel) ser o primeiro grau de ensino do menino. Nos termos do autor:

(...) enquanto a mãe de família não estiver na altura de corresponder ao pensamento de Comenius, abrace-se a obra de Froebel, criem-se jardins da infância; mas que não venha depois um ensino primário incompleto, infecundo, esterilizador, tudo destruir, tudo aniquilar. (p. 10).

O ensino primário, portanto, será a continuidade de uma proposta pedagógica pautada no método intuitivo em busca da concretização da obra civilizatória: formação do homem, cidadão para o bem-estar do país.

Vale destacar que Alves Carneiro, mais que apresentar o material, indica suas concepções educativas e, calorosamente, se coloca ao lado da proposta de Calkins. Defensor fiel das lições de coisas, acredita-se que o autor do prefácio só se coligaria a um material coerente ao método intuitivo, firmamento que será devidamente comprovado ou não, após investigação sobre conteúdos. No entanto, analisando-se o prefácio do exemplar da Francisco Alves, escrito pelo próprio autor do Livro de Leitura, verifica-se a importância atribuída ao método intuitivo, quando o Dr. Saffray afirma que seu material será muito mais aproveitado após a leitura e o estudo das Lições de Coisas. Nesse texto não há grandes menções ao método ou recomendações de uso, mas o autor faz questão de evidenciar que seu livro tem como atrativo figuras/imagens que representam objetos e utensílios. Para o autor, o “desenho é uma espécie de linguagem, que é preciso estudar para aprender a ler, isto é, para se fazer uma idéia mais clara quanto possível, daquilo que ele representa” (SAFFRAY, s/d, p. 6). São as ideias sendo formadas pelas imagens, por aquilo que a visão percebe, do concreto (visível) ao abstrato (ideia).

3.2.2 Prefácios de Livros de Leitura que apresentam a inscrição livros de leitura ou até mesmo a palavra leitura em seu título

3.2.2.1 Segundo Livro de Leitura - Série Puiggari-Barreto:

O grupo de Livros de Leitura que não trazem em seu título referência ao método, mas ao ensino do ler, apresentam prefácios em 13 exemplares. As obras, *“Terceiro e Quarto Livro de*

Leitura” editado pelos professores da Escola Gratuita São José, “*1º Livro de Leitura*” de Leonidas de Loyola e “*Primeiro Livro de Leitura*” da série Puiggari-Barreto, encetam pelas lições. No entanto, os autores Armando de Oliveira Barreto e Romão Puiggare apresentam, no “*Segundo Livro de Leitura*”, uma pequena inscrição de abertura destinada “Aos Srs. Professores” e assinada “pelos autores” que declara o “modesto trabalho ser mais didático do que literário”. Isso remete à constatação de que o objetivo dos autores concentra-se na apresentação de um livro destinado aos estudos escolares da leitura e não à leitura de entretenimento. É um complemento aos livros clássicos, salvo que buscaram aproveitar os trabalhos de “Oreste Boni, Bartrina, Jules Masson e Leon Tolstoi”, inserindo em textos escolares grandes obras literárias, científicas e filosóficas. Prática cultural comum, visto que manuais escolares eram concebidos como receptáculo da produção científica e artística, reunidas sob uma linguagem de compreensão possível à criança ou até mesmo ao adulto estudante distanciado desses saberes.

Sob esse prisma, vale destacar que o livro didático, “produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”, é referendado como recurso importante à prática de ensino escolar (STRAY, 1992, p. 77-78). É pelos manuais ou livros didáticos que o estudante tem acesso a informações sobre o mundo e às compilações da ciência. Em uma época em que a comunicação e a divulgação de “verdades” científicas se davam quase que exclusivamente pela escrita, os livros de uso escolar tornam-se a ponte entre o saber vulgar e o saber erudito e científico.

Alain Choppin (2004), além de referendar tal aspecto, nomeado por ele de “função referencial”, apresenta outros três: “função instrumental”, “função ideológica e cultural” e “função documental”. Nesse sentido, o livro escolar serve de parâmetro ao cumprimento de um currículo pré-determinado e, portanto, “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”, anteriormente pontuado; é instrumento destinado ao aprender, ou seja, à execução de métodos de ensino, de atividades e exercícios, facilitando a memorização e a apropriação do conhecimento; são “vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”, e, com isso, recursos fundamentais na definição da identidade de um povo; e documentos “textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

A presença de materiais guias ao trabalho educativo não está situada na modernidade. Segundo Gatti Junior (2004), sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no fim do século XVI. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes europeus produziam seus cadernos de texto. Com a imprensa, pode-se afirmar que os livros tornam-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se consolidando e, até os dias atuais, carrega essa incumbência (GATTI JUNIOR, 2004, p. 36).

No entanto, o primeiro material de que se tem notícia, voltado a um rigoroso preparo do mestre e à uniformidade de ações, bem como à organização de conteúdos a serem transmitidos, é o *RatioStudiorum*: conjunto de normas criadas com vista à sistematização pedagógica, que tem a primeira edição datada de 1599. Suas 467 regras prescreviam as atividades, as funções e os métodos de avaliação a serem desenvolvidos nas escolas jesuíticas, além de recomendar que o docente nunca se afastasse das matérias filosóficas de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino. Não estava explícito no texto o desejo de culminar em um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim foi ponte entre o ensino medieval e o moderno, visto que estabeleceu como preceitos

a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações. (NEGRÃO, 2000, p. 155)¹².

No Brasil, por ter tido os jesuítas como primeiros educadores formais, daria por certo a influência do *RatioStudiorum*. No entanto, foi difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terras estrangeiras e de povo tribal, tendo, de um lado, os indígenas de língua e costumes desconhecidos e, de outro, os colonizadores portugueses, que para cá vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelo religioso. Só a partir

¹² Sobre o *RatioStudiorum* e a pedagogia jesuítica o livro de Leonel Franca, “O método pedagógico dos jesuítas: o *RatioStudiorum*”, publicado em 1952 pela Livraria Agir Editora é considerada referência. Sobre esse texto Ana Maria Melo Negra fez uma resenha publicada pela Revista Brasileira de Educação. Vale ainda indicar sobre o assunto a obra de Margarida Miranda, “Código Pedagógico dos Jesuítas: *RatioStudiorum* da Companhia de Jesus – Regimento escolar e currículo de estudo”, publicado em 2010 pela Edições Bilingue Latino Portuguesa.

da instalação do Primeiro Colégio Jesuítico no Brasil, fundado em São Paulo de Piratininga, é que os preceitos do manual *Ratio Studiorum* começaram a ser viabilizados: por meio do Padre José de Anchieta, o ensino das primeiras letras (doutrina cristã, contar, ler, escrever, falar português e espanhol) bem como o ensino das letras humanas, da filosofia e ciência (ou arte) e da teologia e ciência sagrada foram sendo lentamente consolidados. Muitos outros colégios jesuítas foram instalados pelo Brasil, nesse período, buscando cumprir o ideal de formação do humanista e/ou do filósofo e/ou do teólogo. Quando o apoio da Coroa se extinguiu e o movimento para a expulsão da referida Ordem Religiosa das terras portuguesas foi viabilizado, o projeto escolar jesuítico sofreu entraves para sua manutenção.

A vontade de renovar e, portanto, excomungar tudo o que representa o antigo, junta-se aos novos ideais de ciência e educação vislumbrados na Europa que invadiram o cenário nacional. Para a educação, o período entre o Brasil Colônia e o Brasil República, manteve a ausência de uma política de educação sistematizada e planejada. As mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. A situação do ensino elementar era caótica: vislumbrado como desnecessário, apesar da grande população rural analfabeta, as leis criadas para sua difusão não conseguiam superar o campo ideológico, mantendo-se no papel. Só após a Proclamação da República o pensamento liberal, em especial o francês, ganhou respaldo de implantação, atingindo a escola em sua estruturação política, curricular e pedagógica. Nesse contexto a prática de publicação de guias escolares voltados ao direcionamento do ensinar se evidencia. Muitos são os manuais, guias, livros escolares presentes nas prateleiras das “casas de livros”, “casas de comércio” e livrarias. O século XIX representa momento inaugural da popularização de materiais escolares, entre eles o livro. No entanto, é na década de 1930 que o livro didático invade largamente os muros das instituições de ensino, e nota-se sutil transformação dos antigos manuais escolares para os atuais livros didáticos.

Gatti Junior (2004) pontua que os manuais produzidos, principalmente em torno do século XIX, permaneciam por longo período no mercado sem sofrer grandes alterações, tinham como autores membros da alta cultura, sua linguagem por vezes descolava da indicada para a faixa etária à qual se destinavam, além de, com frequência, não serem as obras principais das editoras que os lançavam. Tais características são sucumbidas e uma intensa preocupação com a didatização da ciência contribui para a transição dos manuais escolares em livros didáticos. Mesmo possuindo objetivos muito semelhantes, o apelo visual, a organização das lições e dos

exercícios e a linguagem utilizada se distinguiam em alguns livros. Sem dúvida, essa transformação foi gradual e não é raro encontrar livros da década de 1930 com alguns aspectos dos antigos manuais.

3.2.2.2 Livros de Leitura Adotados e Aprovados para uso nas escolas primárias do país

Outra característica presente nos manuais e livros escolares são inscrições que indicam adoção e aprovação do material como sinônimo de boa qualidade, pois, se foram utilizados por determinado governo ou, mais que isso, aprovados por uma instância reguladora do ensino, provavelmente são condizentes com o que se deseja veicular nas escolas. Deste modo, essas inscrições se transformaram em carimbos de referências e propagandas positivas do material.

O “*Terceiro Livro de Leitura*” (Série Fontes) é exemplo de manual que tem a inscrição “adotado”. Logo em sua capa, após o título, aparecem os dizeres: “Adotado nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina”. No entanto, quando se lê o prefácio da obra, verifica-se após a assinatura de Henrique Fontes, autor do prefácio e do livro, o título de “Diretor da Instrução Pública”. Neste sentido, parece óbvio que o Diretor da Instrução Pública adotaria nas escolas de seu estado sua série de livros, que, segundo ele, não foi idealizada pela “falta de bons livros” do gênero, mas pela “falta de livros de custo módico” (FONTES, 1936, s/p). A preocupação do autor, mais que preparar um material em que fossem observadas as lições de pedagogia, voltava-se para a viabilização de uma produção, pelo Estado, de livros escolares, facilitando, assim, sua aquisição, principalmente “entre aqueles para quem alguns tostões representam quantia apreciável”, bem como “aos que relutem em adquiri-lo” (FONTES, 1936, s/p). O Estado estará, assim, cumprindo a tarefa de tornar efetivas leis que promulgam sobre a obrigatoriedade do ensino. Em nenhum momento do texto o autor faz menção a qualquer proposta pedagógica, nem tão pouco a princípios empiristas, o que impede estabelecer relação, nesse momento, com as ideias apresentadas por Calkins e sua concepção de ensino e aprendizagem.

As obras “*3º Livro de Leitura: Leituras escolhidas*” de Alfredo Cl. Pinto e “*Segundo Livro de Leitura*” de J.dos Santos Sabino e A. E. Costa e Cunha, além da inscrição “adotado” apresentam em suas capas e contracapas a expressão “aprovado”, o que significa terem sido submetidos a órgãos reguladores e avaliativos de material, Conselho Escolar e Conselho Diretor de Instrução, respectivamente. O Livro de Alfredo Cl. Pinto, segundo indicação, esteve presente

nas escolas de inúmeros estados brasileiros, o que demonstra grande circulação e uso, visto que foi:

adotado nas aulas públicas e em quase todos os Colégios do Rio Grande do Sul, assim como nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Pará e Mato Grosso. (PINTO, 1927, s/p).

Além disso, o autor Alfredo Cl. Pinto inicia o prefácio da 13ª edição agradecendo o “acolhimento” que seus colegas professores despenderam em relação a “esse livro de leitura”, atribuindo a isso seu estímulo na ampliação e melhoria do material. Nada sobre os pressupostos teóricos utilizados foi mencionado, apenas traz que “as Leituras escolhidas satisfazem todas as condições reclamadas pela pedagogia moderna em livros desta natureza” (PINTO, 1927, s/p).

Já o “*Segundo Livro de Leitura*” de Sabino e Cunha faz menção à coerência de suas lições com o “novo programa das escolas públicas que assinala entre outros meios de ensino o das Lições de Coisas” (SABINO e CUNHA, s/d, s/p). O maior objetivo do material consiste em oportunizar “aos alunos um conhecimento prático de si mesmo e da natureza que os cerca” (SABINO e CUNHA, s/d, s/p). Verifica-se, ainda, filiação ao método intuitivo quando na introdução os autores enaltecem que o ensino apresentado em suas lições de leitura terá por início aquilo que “observamos todos os dias”, aquilo que está presente na natureza e, mais, o “estudo de nós mesmos” (SABINO e CUNHA, s/d, s/p).

O título de aprovado também aparece no manual “*Leitura III*” de Erasmo Braga, que indica ter sido referendado em diversos estados brasileiros. O autor, ao assinar o texto inicial do material intitulado “Ao professor”, afirma entender que ensinar a ler, mais que trabalhar com códigos linguísticos, significa incitar os alunos a retirar da narrativa suas inferências, formulando juízos sobre o que leram. Para tanto, faz-se necessário priorizar “livros de leitura, organizado com objetivos determinados, pelos quatro passos da arte de ler: 1) formar imagens mentais, 2) pensar, 3) interpretar, 4) sentir” (BRAGA, s/d, p 4). Conceber o ensino do ler como instrumento para a formação de ideias concatena com os pressupostos presentes no método intuitivo. Segundo Vera Teresa Valdemarin,

(...) o ensino da leitura sob o método intuitivo desenvolvido por Calkins insere-se no esforço de substituir os processos de memorização, elevando a aquisição da leitura como centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial

como inovação metodológica e tornando a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras. (VALDEMARIN, 2001, p. 162).

Para o ensino da leitura, o que vale é “acostumar os discípulos a compreender o que lêem, e a expor a narrativa, os fatos, ou as noções principais da lição” (CALKINS, 1886, p. 459). O soletrar palavras ou parte de palavras dificulta, para não afirmar que impede, o real entendimento da mensagem elucidada. Sem entendimento torna-se impossível ao aluno construir conceitos próprios sobre o assunto investigado em aula. Os alunos que aprendem a ler soletrando dificilmente desenvolverão a habilidade de ler naturalmente: “a soletração há de aprender-se por meio da leitura, não a leitura mediante a soletração” (CALKINS, 1886, p. 459).

3.2.2.3 Livros de Leitura “Autorizados” para uso nas escolas primárias do país

No exemplar de “*Leitura IV*” da série Braga, a insígnia da capa não é aprovado, mas sim autorizado: “uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde – Registro nº 885”. No entanto, o referido material ganha como elemento extra a assinatura de Lourenço Filho no fim do prefácio; forte indício da filiação do Livro de Leitura com o movimento educacional renovador explicitado no Manifesto dos Pioneiros de 1932, visto que o célebre educador foi um dos signatários do documento. O conjunto de propostas para a renovação do ensino brasileiro lança a educação como um problema social de primeira instância, associando a fragilidade do país no desenvolvimento econômico e produtivo com a falta de preparo cultural da população. Para os membros do movimento Escola Novista, a educação modifica-se de acordo com a concepção de vida objetivada em um tempo histórico e em um grupo social, pois a necessidade é que conduz à transformação. Deste modo, as exigências do mundo moderno culminam em uma nova proposta de ensino devidamente efetivada à medida que toda a estrutura escolar nacional sofre sua influência. Portanto, é preciso modificar a política educacional, a legislação regente e a prática pedagógica.

A educação exclusivamente passiva, intelectualista e verbalista deve ser substituída por uma educação pautada em “atividades espontâneas, alegres e fecundas” destinadas essencialmente à satisfação das necessidades do educando (AZEVEDO et al., 1932, s/p). A escola deve ser um ambiente vivo e natural, favorável à troca de experiências, respeitando a natureza e o desenvolvimento infantil.

Mesmo o documento inscrevendo sua negação ao “empirismo dominante”, verifica-se forte influência dos pressupostos filosóficos empiristas na proposta pedagógica de 1932. Certamente, avanços científicos, em especial da Psicologia e, por conseguinte, do entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo do homem, sobrepõem-se diante das teorias anteriores, mas a necessidade de iniciar o processo de ensino e aprendizagem pelo que é familiar ao educando, partindo dos aspectos mais simples e introduzindo gradualmente os mais complexos, do que é perceptível aos sentidos para aquilo que reside nas ideias. O caráter científico e comprobatório do que é ensinado está presente tanto no método intuitivo elucidado por Calkins como nas diretrizes propostas pelos educadores signatários do Manifesto, entre eles Lourenço Filho.

Essa afirmação configura que as alterações promulgadas estavam muito mais relacionadas com questões políticas, voltadas à democratização efetiva do ensino, atribuindo às instâncias governamentais a obrigatoriedade de sua instauração, manutenção e ampliação e, por consequência, a instituição real (efetiva) de uma escola gratuita, leiga, obrigatória e promotora da coeducação, a constituição de uma escola única a serviço de todos, com autonomia nas decisões administrativas e descentralizada, do que com aspectos prático-metodológicos. No entanto, vale ressaltar a presença de crítica explícita a um ensino tradicional, pautado na memorização e em uma aprendizagem estéril, distante da realidade do aluno e sem utilidade para a vida em sociedade e a defesa de um ensino ativo e funcional. Essa observação foi apresentada anteriormente na obra *“Educação e Sociedade na Primeira República”*, quando Jorge Nagle aponta que:

(...)críticas implícitas ou explícitas à escola tradicional, não era um elemento novo que, ao ser adotado, provocava alterações importantes no funcionamento das instituições escolares; comumente, eram elementos já existentes que adquiriam outro sentido. Por exemplo, as “Lições de Coisas” foram introduzidas desde a reforma Leôncio de Carvalho (1879) na escola primária brasileira, mas como disciplina especial, ao lado de outras, e não como procedimento geral, a ser empregado no ensino de todas as matérias do curso primário, como queria Rui Barbosa. Gradualmente, o princípio aceito pelo Conselheiro vai ser adotado no ensino da leitura, no ensino de outras disciplinas, de maneira que, na década dos vinte, e por força de determinadas normas adotadas nas reformas da instrução pública, pode-se perceber a transformação das Lições de Coisas no generalizado método intuitivo; muitas vezes as Lições de Coisas permanecem como uma disciplina ao lado de outras, no currículo da escola primária, mas a norma pedagógico-didática em que se fundamenta adquire as feições próprias de um processo de aquisição para as diferentes áreas do conteúdo da escolarização primária. (NAGLE, 1974, p. 243).

Deste modo, é possível confirmar que o “*Livro de Leitura IV*” de Erasmo Braga insere-se nas propostas reformadoras do Movimento Escolanovista e, por isso, apresenta pontos semelhantes referentes ao ensinar e aprender, presentes no manual de Calkins. Lourenço Filho indica que o autor conseguiu articular com extremo cuidado todas as funções da leitura sendo que

(...) desperta a curiosidade da criança para a observação de seu próprio ambiente, para os fatos da vida das plantas e dos animais, para os problemas da saúde e do trabalho, para os conhecimentos fundamentais da história, de nossa terra e de nossa gente, com o comentário sempre oportuno dos deveres do cidadão. (BRAGA, 1945, p. 3).

A estrutura do livro é apresentada e o elo do ensino “pelas coisas” emana. A criança deve ser ensinada “pelo aspecto, e não de ouvido”(Calkins, 1886, p 459). É fundamental para o desenvolvimento da inteligência habilitar os meninos a observar as propriedades das coisas comuns para, então, questionar o que foi percebido. Ao aluno é permitido expor seus pensamentos e suas concepções. De acordo com Calkins,

(...) sem esse hábito a natureza é um livro cerrado; as variedades da vida animal e vegetal parecem um confuso amálgama; os astros não nos narram assombros, nem delimitam as estações. O remédio preventivo desse mal está em iniciar a infância nos hábitos de observação, perseguidos na mocidade e fortalecidos na idade adulta. (CALKINS, 1886, p. 7).

O prefácio traz ainda a preocupação do autor em apresentar complexidades graduais na coleção dos livros da Série Braga. Deste modo, os primeiros volumes da coleção oferecem textos com linguagem, temas e exercícios voltados ao ensino da leitura corrente, procurando atribuir uma função restritiva de instrumento de ideias. Neste volume, ou seja, um volume mais avançado, objetiva-se o estudo direto da literatura, coerente com aspectos inerentes ao nível da idade dos alunos. A leitura é agora apresentada “como a grande expressão do espírito humano e, em particular, de nosso povo” (BRAGA, 1945, p. 4). Um ensino voltado ao entendimento do aluno, respeitando seus saberes; pontuando que, a partir de agora, possui uma determinada estrutura mental diferente da anterior e, de certo modo, superior, porque lhe permite resolver novos problemas e ajustar-se à situação. É a vinculação do material didático com a ciência, pois busca “psicologizar” o processo de escolarização. São os estudos sobre a criança, o desenvolvimento humano, os interesses e necessidades do homem, as diferenças individuais, a pedologia, a psicometria, a psicologia educacional, a psicologia das vocações, representando o

principal domínio científico voltado a transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim, liberá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é concebida, como: dom, intuição, prática, vocação.

Como propõe o material de Calkins, o ensino deve submeter o educando a exercícios orais, sempre iniciando por conversa simples, para “adestrar os alunos no emprego da linguagem” (CALKINS, 1986, p. 33). Após esse momento, poderá o professor introduzir exercícios de treino das mãos preparando o menino para a escrita. Semelhante a isso, sugere Erasmo Braga, quando organiza seu manual colocando em cada lição exercícios para trabalhos orais e escritos. Segundo avaliação de Lourenço Filho, na obra referida, o mestre, respeitando o nível dos alunos, por meio das atividades de colóquio e de grafia, introduzirá na juventude o gosto e o hábito de boas leituras.

3.2.2.4 Os Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho

Mesmo sem insígnias atestando boa qualidade, o manual para ensino de leitura de Felisberto de Carvalho é apontado como um dos melhores do gênero. Segundo Oliveira e Souza (2000), os Livros de Leitura dessa coleção apresentam um “modelo enciclopédico de livro didático, relevando todo um cuidado em orientar o professor para atuar na sala de aula”, elegendo a leitura como principal ferramenta para a apropriação dos diversos saberes indispensáveis à escola elementar e à vida em sociedade a que o aluno submeter-se-á (p. 36).

O texto de abertura, assinado “Os Editores”, é idêntico nos dois volumes do manual: “*Terceiro Livro de Leitura*” e “*Quarto Livro de Leitura*”, e indica que essa edição subtraiu as falhas apontadas por professores nas edições anteriores, além de submetê-los à revisão de profissionais da área médica, física, química e ciências naturais, garantindo a ausência de qualquer expressão imprópria. O texto ainda infere que tal edição procurou ser modernizada pelas lentes do filho do autor, o Sr. Epaminondas de Carvalho, “sem tirar-lhe o cunho altamente didático” (CARVALHO, 1920, s/p). Verifica-se, portanto, que, mesmo com alterações, a série de Livros de Leitura de Felisberto de Carvalho não buscava o *status* de obra literária, mas impresso empregado por escolas para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação, subsidiado por exercícios destinados ao aprimoramento da leitura.

A preocupação em inculcar no aluno o ler correto é evidenciada em texto anterior à primeira lição, escrito pelo próprio autor sobre o ensino do ler. O autor demonstra um exemplo de aula de ensino da leitura aos professores que por ventura adotarem seu manual. Cada volume da coleção expõe o que o professor deve objetivar com a apropriação da leitura nas séries a que se destina o material. É nesse texto que sua concepção de ensino de leitura fica explicitada e que se nota vínculo com o pensar de Calkins. Assim, os primeiros volumes apresentam a concepção de leitura elementar e o que o professor deve esperar do aluno nessa fase de conhecimento. No presente volume, “*Terceiro Livro de Leitura*”, o autor traz uma explicação sobre o ensino da leitura corrente, designado a

tornar o aluno apto a ler de modo exato, fácil, claro e convenientemente rápido, uma sucessão de frases ligadas pelo sentido, articulando bem e pronunciando corretamente as palavras. (CARVALHO, 1920, p.7).

Para tanto, faz-se necessário que o professor leia vagarosamente um trecho não muito longo da lição e, em seguida, verifique o nível de compreensão dos alunos sobre o assunto elucidado. Explicações devem ser prestadas caso algum aluno apresente dúvida ou entendimento equivocado. Só após a certeza da real compreensão sobre o assunto é que o professor deve requisitar a um aluno ler novamente o texto. Vale firmar que, diante do erro na leitura, o professor deve fazer outro aluno corrigir a falha, corrigindo-a ele mesmo apenas quando nenhuma outra criança puder fazê-lo. Por fim, exercícios orais serão incentivados; o professor questiona os alunos sobre o assunto e requisita que apresentem suas opiniões e impressões acerca do que foi lido. Felisberto de Carvalho indica o compasso da leitura, a necessidade de atenção no posicionamento da língua e dos lábios, o cuidado que se deve ter com a pronúncia das palavras – “a boa pronúncia dá beleza à leitura, tanto quanto a má torna-se insuportável” (CARVALHO, 1920, p. 7).

Segundo o autor, uma má leitura impede o real entendimento do significado do texto, sendo fundamental diferenciar gradualmente a complexidade das lições. Assim, só após o fim dos estudos sobre o livro que trata sobre a leitura corrente é que o professor iniciará exercícios referentes à leitura expressiva, ou seja, aquela que indica perfeitamente o que reside no espírito do escritor. “O bom leitor deve possuir espírito para compreender, alma para sentir e gosto para exprimir”. Portanto, “para bem exprimir, deve o leitor bem sentir, e para bem sentir, deve o leitor

bem compreender” (CARVALHO, 1913, p. 7). É o ápice do ensino da leitura, o mais avançado dos conteúdos sobre o ler e, por isso, presente no volume quatro da série de Livros de Leitura. Para um ensino eficiente de leitura expressiva, o professor não pode perder-se nas etapas, que devem estar devidamente encadeadas. Partindo da preparação e seleção do texto, o professor deve ser o modelo e ler expressivamente aos alunos o material selecionado. Caso considere adequado algum aluno mais adiantado ler servido de exemplo, também é permitido. Deste modo, o conteúdo foi apresentado à classe que terá condições de realizar síntese, apontar as principais ideias, como uma se relaciona com a outra, qual o estilo textual (descritivo, narrativo, oratório) e o acento que nele domina. Seguindo a lição, o professor deve ler novamente o texto e mais uma vez impugnar os estudantes com questões mais complexas. Só então será requisitada a leitura pelos alunos, finalizando a atividade.

Verifica-se, portanto, que, como Calkins (1886), Carvalho (1913) tem por preocupação a pronúncia correta das palavras no decorrer da leitura, a real compreensão de seus significados e o desenvolvimento das ideias geradas pelos textos nas mentes dos alunos. O bem compreender, o bem sentir e o bem exprimir entrecruzam-se, acostumando o aluno a “discernir ao primeiro aspecto os vocabulários da lição, interpretar o sentido às palavras que compõem, e, afinal, lê-la desembaraçadamente, com voz natural a um colóquio familiar e correto” (CALKINS, 1986, p. 454).

3.2.2.5 Série Rangel Pestana e Série Pátria Brasileira

O “*Quarto Livro de Leitura*” da Série Rangel Pestana tem como pré-texto um curto prefácio (seis parágrafos), sem assinatura, que indica a natureza do material, bem como o tipo de textos e autores selecionados para viabilizar o aprimoramento da leitura por estudantes que já frequentaram curso sistemático da língua materna. O único indício de presença dos pressupostos metodológicos intuitivos no manual de leitura localiza-se no quarto parágrafo com os dizeres de que:

Os autores aqui incluídos o foram somente nos trechos para os quais se presume que estará aparelhado o espírito do aluno pela marcha do ensino anterior; e, nos livros subsequentes, hão de eles, talvez, reaparecer com assuntos mais elevados, de envolta com os que para esses mesmos livros foram especialmente reservados. (KOPKE, 1926, s/p).

Esse trecho evidencia a preocupação de que os trabalhos escolares devem encetar por conhecimento anteriormente internalizado e gradualmente introduzir questões mais complexas. Segundo Valdemarin (2004), Calkins afirma “dar primazia aos fatos, criando condições para a observação e para a experiência, num processo ascendente de compreensão¹³, que tem início nas operações dos sentidos” (p. 119-120). Estabelece como passos metodológicos trabalhar em um movimento espiral sendo que, a partir das atividades desenvolvidas com auxílio do outro, o aluno passe a realizá-las sozinho. Elementos mais complexos são disponibilizados, causando conflito cognitivo, o que conduzirá o educando a sua solução. Esse buscar por respostas direciona o aluno ao conhecimento, portanto trabalhar assuntos interessantes ao espírito infantil é condição *sinequanon* para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

No exemplar de 1946, referente ao “Primeiro Livro de Leitura” de João Kopke, o texto introdutório aparece sem título ou assinatura, no entanto, quando a leitura é realizada, percebe-se que provavelmente a autoria é do editor. Referências a edições anteriores abrem a apresentação das ideias. Em seguida, pontua-se como objetivo o enriquecimento do vocabulário do aluno, bem como exercícios introdutórios de gramática. A questão da graduação do aprendizado também aparece quando menciona que os alunos terão acesso à variedade de expressões, visto que um vocabulário está “posto ao final do volume, poderá substituir uma redação por outra, acrescentando ao cabedal, que, pela aprendizagem empírica pré-escolar, tenha adquirido” (KOPKE, 1946, s/p). Aqui o autor pressupõe que as crianças vivenciaram anteriormente experiências escolares e que tais estabelecimentos voltam a desenvolver aprendizagem pautada nas concepções empíricas, portanto atividades vinculadas à aprendizagem pela percepção do concreto e predispostas à submissão de experimentos.

São hoje complexos os objetivos e as funções da leitura escolar. Não se deseja que o aluno aprenda apenas a decifrar os caracteres da escrita. O que se quer é que ele tenha, desde os livros iniciais, material para o exercício ativo, com o qual possa habituar-se à utilização dos textos como fonte instrutiva, de recreação e de inspiração. (FLEURY, 1942, p.5).

Essas são as palavras iniciais do pré-texto presente no manual “*Leitura I*” de Renato Sêneca Fleury. Dentre todos os textos analisados, esse é o que mais se aproxima das concepções metodológicas elucidadas no período como ideais. Princípios presentes no Manifesto de 1932 emanam das linhas dessa carta “Aos Srs.Professores” assinada por “Edições Melhoramentos”.

¹³ Grifo meu.

Além de pontuar como objetivo e função do ensino do ler habilitar o educando no uso do registro escrito como elemento de aprendizagem e/ou diversão define que sua instrução deva interligar-se aos demais trabalhos educativos. Deste modo, ensinar a ler tem que servir para direcionar o pensamento e a “formação do caráter para o desenvolvimento das tendências naturais, das capacidades e das aptidões da criança, de forma construtiva e harmônica” (FLEURY, 1942, p. 5).

O texto atribui ao ensino do ler um caráter que o distancia de um domínio das letras por intermédio da leitura clássica, considerada por defensores da escola tradicional como única fonte de conhecimento válido ou de cultura. Ensinar a ler significa oportunizar ao aluno que manipule textos escolares com linguagem corrente e natural, tratando de assuntos familiares a criança, e que sejam de fácil coordenação com o conteúdo das lições de outras disciplinas.

O papel do educador, elucidado no movimento renovador de 1932, será o de simples agente fornecedor dos meios para que as crianças se desenvolvam por si. Educação é entendida como uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade. Portanto, educar é mais do que reproduzir conhecimentos, significa incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparando as pessoas para transformar algo. O sujeito só sentirá prazer pelo aprender caso se familiarize com ele, se os desafios impostos conduzirem à vontade de superá-los. Por isso, trabalhar o despertar pelo ler na criança implica em estabelecer elo com aquilo que ela “vê e sente em seu ambiente próximo, para só depois alargar o âmbito dos temas” (FLEURY, 1942, p.5).

A educação deve ser útil à vida em sociedade, informações eloquentes dificultam a apropriação do saber realmente importante ao progresso coletivo e à melhoria individual, ou seja, o saber científico, racional e prático. Segundo termos do autor, o ensino do ler

(...) deverá graduar as dificuldades, de modo a facilitar a inculcação de bons hábitos de leitura, do gosto de ler, não simplesmente para passar o tempo, mas para retirar do texto impresso elementos com que a vida possa ser melhorada. (FLEURY, 1942, p.5).

Deste modo, configura-se que a verdade de uma ideia reside em sua utilidade e que estabelecer íntima sincronia entre o que pensamos e o que fazemos é fundamental para externalizar a apropriação científica e aplicá-las em situações reais.

O texto apresenta ainda a preocupação em propor “exercício atraente, sempre ameno e ligado às atividades e jogos naturais a meninice”, configurando o caráter lúdico típico da escola

renovada que valoriza o emprego de jogos e brincadeiras, geralmente como atividades livres, que provocam prazer e estimulam o desenvolvimento físico, cognitivo e social. A escola deve oferecer oportunidade para a construção do conhecimento por meio da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio.

A relação de jogo-educação aparece pela primeira vez nas elucidações teóricas de Friedrich Froebel, pedagogo alemão que trabalhou no século XVIII junto a Pestalozzi, recebendo forte influência de suas ideias. A valorização da infância, a necessidade de respeitar seu grau de desenvolvimento, a compreensão de que aprender relaciona-se à realização de atividades e ao cultivo da liberdade, mais a filosofia empirista como alicerce teórico são pontos comuns entre os dois pedagogos. No entanto, Froebel segue independente e crítico, formulando seus próprios princípios e, ao relacionar o processo educativo com um jardim, estabelece que a tarefa docente seja similar à de um jardineiro que semeia, aduba, rega e cuida das plantas para que elas floresçam e se desenvolvam no seu tempo. Na escola infantil, ou melhor, nos jardins da infância, a criança deve ser submetida a cuidados análogos ao da semente. Cuidando e respeitando seu momento, os saberes frutificarão e o aprender efetivar-se-á. É pela percepção sensorial, linguagem e brinquedo que a criança se expressa e, devido a isso, a educação da criança realizar-se-á por meio de três tipos de operações: ação, jogo e trabalho. O brincar é atividade típica da infância e, por isso, meio para viabilizar a apropriação de saberes. Froebel foi o primeiro educador a formalizar o uso do lúdico na educação criando recursos sistematizados para as crianças se expressarem, como blocos de construção (utilizados em atividades criadoras), papel, papelão, argila, serragem e valorizando a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

O tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual por meio de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização concatenada com o movimento de renovação pedagógica do século XIX, que invadiu a Europa e os Estados Unidos, configurando que a educação deve ser ativa. Nas “Escolas Novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes. Segundo Manacorda,

São freqüentes escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia

infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, são temas essenciais da pedagogia das novas escolas. (MANCORDA, 2000, p. 305).

Como apontando anteriormente, a penetração das ideias da Escola Nova e a tentativa de realização de seus princípios nas instituições escolares brasileiras se deu com maior vigor por intermédio do documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Sendo correto, portanto, afirmar que a escola brasileira, ao menos no campo das ideias, recebe influência do pensamento renovador de Froebel e passa a defender um ideal de criança, professor, relação professor-aluno, ensino, aprendizagem, escola.

Um ponto constante no pré-texto do manual, e que aqui merece destaque, é o caráter nacionalista que o autor confere às lições. Segundo suas inscrições, “toda a leitura é, nesta série, pelo cenário e pelos personagens, pelo desenrolar dos assuntos e pela intenção educativa, profunda e deliberadamente brasileira” (FLEURY, 1942, p. 6). Assunto também presente no volume III da série de Livros de Leitura, que carrega como nome “*Série Pátria Brasileira*”, em que se constata a preocupação e a intenção de formar uma nação e de incutir sentimento pátrio no povo brasileiro, pois se faz necessário desenvolver tal sentimento em membros de um país que está se constituindo enquanto nação e em que a maioria da população é ex-escrava e imigrante. Incorporar na criança o amor, o cuidado, a proteção à pátria, bem como a necessidade de trabalhar com afinco estão vinculados à ideia de progresso, grande meta de governantes e intelectuais do início do século XX. Segundo Edições Melhoramentos,

(...) no presente livro, segundo se verifica desde as primeiras páginas, o motivo central é a idéia de pátria, a ser esclarecida, em cada página, pelas noções relativas à grandeza territorial do país, suas riquezas e suas belezas naturais, aspectos típicos de nossos costumes, de nossas formas de trabalho, de episódios de nossa história. Cenas da vida da Amazônia, do Nordeste, dos campos do Brasil central ou dos pampas do sul despertam a curiosidade e a variedade da natureza nas várias regiões do país. Episódios históricos, convenientemente escolhidos, demonstram, por outro lado, a unidade de pensamento povo, e a solidariedade de seus ideais. O aproveitamento adequado das lendas e tradições servem, de permeio, para evidenciar que o espírito de nossa gente tem as mesmas raízes e que ele cresceu e se afirmou para apresentar a grande Nação de nossos dias. (FLEURY b, 1942, p. 3).

É a busca pela constituição de uma nação partindo da infância, pois, além de serem sementes do futuro o contato com os pais, os contaminam neste sentimento pátrio. Além disso, é um material que foi pensado para ser adotado por professores de qualquer região do país, “seja no

norte, seja no sul”. Isso, segundo os editores, contribui, “além da ‘comunhão’ nacional em relação ao sentimento pátrio”, com a formação de ensino nacional, ausente até então, e desejo de pensadores da educação e do governo (FLEURY b, 1942, p. 4).

3.2.2.6 Primeiras Lições de Coisas e Método João de Deus

O último pré-texto a ser analisado corresponde ao “*Segundo Livro de Leitura pelo Método João de Deus*”. Como o próprio título indica, a filiação se repete no texto de apresentação do material, o vínculo se faz com o Método João de Deus, que tem como elaborador o português João de Deus de Nogueira Ramos. Poeta lírico do século XIX que traduziu seu ideal de ensino de leitura para uma cartilha voltada à alfabetização intitulada Cartilha Maternal. Em pesquisas sobre a influência de tal metodologia no percurso da construção das ideias educacionais e dos grupos de intelectuais da educação que em torno da proposta inovadora de ensinar e aprender ia se formando em Portugal, Carlota Boto (1997), apoiada na avaliação de Rómulo de Carvalho¹⁴, indica que a Cartilha Maternal de João de Deus é uma das obras mais notáveis da pedagogia portuguesa, sendo que sua maior contribuição reside na efetivação de sua aplicação nas salas de aula em Portugal no período.

Tal material é publicado pela primeira vez em 1876 e seu nome se faz “revelador do desejo subliminar do autor quanto à proposição de uma aliança entre escola e família, em nome da instrução” (BOTO, 1997, p. 119). No entanto, a divergência entre o modelo educativo familiar e o modelo civilizatório – tarefa escolar, almejado pelos líderes portugueses distanciava o material das mãos populares. Segundo Boto (1997), mesmo diante dessa dificuldade:

João de Deus pretendia, pois, cativar a confiança dos lares, pela homenagem prestada às mães. Partia do pressuposto segundo o qual a fala é a língua da família; quem se aparta do ambiente doméstico exerce simbolicamente a atividade da escrita, que - em si própria - prometia ser a língua social. Daí a relevância da escolarização, como o passaporte autorizado para o ingresso no sinuoso mundo da cultura letrada. (p. 119).

Deste modo, é correto afirmar que a “*Cartilha Maternal João de Deus*” espelhava um novo método de ensino da leitura, alicerçado por princípios pestalozzianos e froebelianos e, desde

¹⁴ Teórico da educação portuguesa nasceu em 1906 e faleceu em 1997. Foi professor, pedagogo, autor de manuais escolares, historiador da ciência e da educação, além de divulgador científico e poeta.

sua estrutura, se mostra inovadora, pois apresenta todo o conteúdo do texto “em letras gordas, umas a negro, outras preenchidas a traço fino, com o fim de distinguir as sílabas entre si, imediatamente, pelo aspecto dos caracteres tipográficos” (BOTO, 1997, p. 119). Essa característica é anunciada no texto intitulado “Aos meus colegas” quando o autor indica que, após publicação da “*Cartilha Maternal*” pelo método João de Deus, pareceu necessário trazer a lume um material de exercício de leitura que obedecesse aos princípios propostos por João de Deus. Portanto, o autor do “*Segundo Livro de Leitura pelo Método João de Deus*” mostra que em uma parte do Livro de Leitura é possível observar características “daquele método e facilitasse a passagem da formação das sílabas e das palavras, para uma leitura fácil” (POR UM PROFESSOR, s/d, p.2). Folheando o material, verifica-se que os textos das seis primeiras lições apresentam caráter tipográfico idêntico ao do método português. A partir da sétima lição, as letras são gordas e em negrito. Da décima terceira lição até a décima oitava, mais uma vez a impressão gráfica é alterada, sendo apresentada com letras finas e sem negrito. Os três últimos textos do Livro de Leitura são escritos em letras finas, negrito e itálico.

Figura – Tipos de letra do *Livro de Leitura pelo Método João de Deus*

João de Deus recebe também influência de seu patrício Antonio Feliciano de Castilho, igualmente inventor de método de leitura, que após sua morte teve descrédito depositado em seu material e recusa os trabalhos antecedentes ao dele em que a identificação das letras e das sílabas, ocorre pelo seu reconhecimento e não pela leitura da palavra. Para Boto (1997), “provavelmente pela primeira vez, em Portugal, desafiava-se o primado da soletração e propunha-se, em seu lugar, procedimentos analíticos para o ensino da leitura, mediante aquilo que os teóricos da escola nova chamariam de método global” (BOTO, 1997, p. 120).

Segundo João de Deus, o homem sozinho não é capaz de descobrir a estrutura fonética da língua. Desta forma, gradualmente e em uma progressão pedagógica que constitui um verdadeiro estudo da língua portuguesa, a criança é convidada a analisar os aspectos linguísticos assumindo atitude ativa na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro. A criança entra num jogo, do qual vai aprendendo regras gerais e evoluindo para saberes específicos. O processo de aprendizagem parte da apresentação das letras para que sejam percebidas sensorialmente, estimulando a observação. Seguidamente, é apresentado o som

correspondente, a leitura da palavra e sua pronúncia como entidade global com significado próprio. Cada letra consoante é incluída numa lição. Primeiro são ensinadas as consoantes que têm pronúncia e leitura única. Depois se apresentam ao menino as vogais, sem as quais não há palavra, unindo-as às primeiras consoantes. Respeitam-se os postulados da psicologia, partindo sempre do mais simples para o mais complexo. Vale ainda destacar que, segundo seu idealizador, tal metodologia salienta o aspecto da compreensão, acentua as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura.

Firmam-se, aqui, semelhanças entre a proposta de João de Deus e o método intuitivo: o referencial teórico, a concepção de um sujeito que participa ativamente da construção do seu conhecimento, a observação como elemento fundamental a ser desenvolvido para o aprender. No entanto, em relação à alfabetização e ao ensino do ler, as duas vertentes se distanciam, visto que, para as Lições de Coisas, o ponto inicial é a palavra, o todo e, para João de Deus, o início se dá pelas letras que compõem a palavra, das mais simples, ou seja, consoantes com valor sonoro próprio, para as mais complexas, seguindo para a junção entre tais consoantes e vogais.

Vale demarcar que o ensino do ler partido da apresentação de objetos familiares à criança e que são representados por palavras, “expressão de concepção interna, utilizada para tornar conhecidas e comunicáveis as ideias individuais obtidas”, se faz ideal, pois o objetivo maior da escola reside na construção de conceitos, no desenvolvimento do pensamento, na constituição de um ser crítico e criador (VALDEMARIN, 2001, p.163). Para que tal objetivo seja efetivado, o único caminho a ser escolhido para o processo de escolarização é aquele que parte do todo para as partes. Ensinar a ler por meio da fragmentação da palavra, ou seja, sons de letras e letras, impede que a criança perceba as complexidades do todo, gerando, por consequência, a não formação de ideias, bem como a não construção de impressões sobre ela. As palavras são “marcas sensíveis, cuja decorrência lógica é a afirmação de que o seu uso e o emprego está limitado pelas ideias que se têm” (VALDEMARIN, 2001, p.163).

O currículo da instrução elementar constituía-se de leitura, escrita e cálculo. Como é natural, à medida que se ampliam os anos de escolarização, a leitura e a escrita se desenvolvem em gramática e o cálculo em aritmética e geometria. Ao lado dessas disciplinas estão as ciências naturais, geografia e história, igualmente importantes para a formação do homem moderno, inserido em uma sociedade industrial, liberal e que defende a igualdade entre os homens. Diante disso, materiais destinados a servir de referenciais aos professores espelhados no método intuitivo

são editados e disponibilizados aos profissionais da educação. Como a leitura é o veículo de inserção do homem na sociedade moderna – industrial (nova forma de produção de riquezas), democrática (exige a participação política, eleger e ser eleito), capitalista (sistema econômico) – foram muitos os materiais voltados a esse fim.

Além das cartilhas destinadas exclusivamente ao ensino do ler, os Livros de Leitura voltados ao aprimoramento dessa atividade e, em especial, os nomeados por Lições de Coisas destinam-se a “poner em contacto com hechos, cosas, vegetales, animales y que representanelprogreso: locomotoras, telefono, aparatos de medidas, máquinas voadoras, etcetera” (CASTRO, 1997, p. 452-453). Segundo Castro, “esta presentación se hace com el objeto de provocar lacuriosidad y laatención delneñohaciahechos y cosas que deben enriquecer y ampliar su limitada experiência infantil”, sendo essa a real e grande missão das Lições de Coisas; mais do que ensinar/treinar a leitura, consiste em apresentar o mundo aos olhos, aos ouvidos e às mãos dos alunos (CASTRO, 1997, p. 453).

Deste modo, tais materiais didáticos compreendiam textos que abordavam os mais distintos assuntos, incorporando ao ensino da leitura as diversas áreas pré-estabelecidas pelo currículo de instrução elementar. Textos sobre ciências naturais – reino animal, reino vegetal, reino mineral, história e costumes da nossa terra, características culturais e geográficas regionais, grandes personalidades, aparelhos produzidos pelo homem –, servem tanto para o ler como para a incorporação de saberes vinculados a outras disciplinas. Os Livros de Leitura serviam de elo entre a leitura e o conhecimento escolar geral. Apresentar esse elo é o objetivo do capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV: A COSTURA E A CONFECÇÃO DO PRODUTO FINAL: MODELOS E CONTEÚDOS PRESENTES NOS LIVROS DE LEITURA

Um brasileiro sábio

1.Será difícil achar um título mais honroso do que *sábio*. É assim que, de ordinário, se designam as pessoas que fazem dos livros e da natureza os seus grandes amigos, e chegam, por longo e bem dirigido estudo, a saber o que se contém nos tesouros da literatura e da ciência. (...)

Aos que surpreendem no laboratório ou nos quadros da natureza fatos novos e lhes descobrem as causas e as relações com os outros fatos conhecidos no universo, dá-se propriamente o nome de *cientista*.

2.A sabedoria, porém, é mais vasta que o conhecimento; abrange o saber e o viver segundo a razão, a justiça e o bem. (BRAGA, 1945, p.64).

O homem, desde os primórdios de sua existência, busca transmitir saberes produzidos por gerações mais antigas a gerações mais jovens. Com isso, floresce um processo que tem por objetivo primeiro a hominização, adequando a cada momento da história da humanidade um significado. A socialização das construções humanas, elaboradas até por uma constituição biológica de espécie que tem no pensamento a necessidade de criar instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência, recursos imprescindíveis para a sua existência, precisam ser passados de uma geração para outra. Esse processo, segundo Pérez Gómez (1998), “[...] costuma denominar-se genericamente como processo de educação”(p. 13).

Em sociedades primitivas o processo de educação ocorria de forma direta. O ancião através de palavras e modelos transmitia aos pequenos e jovens os saberes por eles recebidos de outros anciões, ou, ainda, os descobertos e os criados por sua geração. Esse tipo de processo de educação ainda existe se for considerada a presença de sociedades que se organizam em tribos ou clãs, ou, até mesmo, os socializados em grupos familiares ou religiosos.

No entanto, a educação assistemática encontrou seus limites com a expansão da humanidade, com os avanços artísticos e científicos, com a necessidade de preparar as novas gerações para a participação no mundo do trabalho industrializado, tecnológico e na vida pública,

ampliando em proporções incalculáveis os saberes a serem socializados. Surge, então, a necessidade social de encontrar um lócus ideal para efetivar a transmissão dos saberes produzidos pela humanidade às gerações mais jovens e, assim, prepará-las para, além de atuar na sociedade, estarem aptas a promover novas invenções, novos códigos e novas organizações.

O lócus eleito para a efetivação desse plano que, em determinado tempo histórico, parecia utópico e hoje incorpora a organização social foi a escola. Uma escola que servisse a todos indiscriminadamente; uma escola obrigatória, portanto, de portões abertos a membros de diversas classes sociais sustentada em uma constituição formalmente democrática e que, “impossibilitada de compensar as diferenças que a sociedade de livre mercado provoca, dividida em classes ou grupos com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais bem desiguais na prática”, ameniza esses efeitos por meio de positivas consequências individuais (Gómez, 1998, p. 23). Uma escola mantida pelo Estado com recurso econômico público, viabilizando a proposta de acesso total e, para tanto, organizada e instituída em um sistema de ensino, gerida e supervisionada por um órgão estatal que, entre tantas decisões, estabelece um currículo comum/único para a formação de todos os cidadãos de uma mesma nação. Portanto, uma escola gratuita e promotora da coeducação – destinada a meninos e meninas – homens e mulheres, sob um mesmo programa de ensino. Uma escola leiga, desvinculada de correntes religiosas para evitar a inculcação nas mentes estudantis de princípios e valores não necessariamente defendidos pela família. Família que pode até proibir a frequência na escola para afastar a criança ou mesmo afastar-se de tais ideologias. Uma escola que ensine valores da sociedade industrial capitalista, que ensine o amor à pátria, ética nas relações sociais e de trabalho, saberes úteis para a vida na sociedade e no mundo do trabalho, do referido tempo histórico – uma sociedade democrática que exige participação política e no mundo do trabalho industrial e tecnológico.

No entanto, essa escola para todos – igualitária, fraterna e livre, destinada a obedecer a princípios do liberalismo – não configurava um consenso e estava longe de ser plenamente assegurada. Segundo Maria Lucia Pallares Burke (2001), a educação popular foi posicionada à *sombra* de toda preocupação referente à institucionalização do saber. Grande parte do século XIX foi marcada pela dualidade entre o ideal/o discurso/a proposta e a sua efetivação. Alguns acontecimentos desencadeados nos movimentos revolucionários de 1640, a Revolução Inglesa, e de 1789, a Revolução Francesa, considerados excessivos pela classe média e alta, foram atribuídos à “distribuição indiscriminada de conhecimento (...) ao povo iletrado e rebelde”

(PALLARES-BURKE, 2011, p. 53). Pois, a partir do domínio da leitura, restringe-se a possibilidade de implantar instrumento impeditivo de acesso a textos com os mais diversos conteúdos, inclusive os considerados subversivos, imorais e políticos, suscitando, no indivíduo que lê, possibilidades de analisar, criticar, construir sua própria percepção e ideia sobre os elementos retratados em linhas e frases impressos no papel. Apropriando as palavras da autora,

quer por indiferença ou por temor, o fato é que, não obstante o aclamado princípio de que a razão é prerrogativa de todos, esse período não se notabilizou por lutar contra a ignorância das massas. Poucas foram na verdade, as vozes, esse descaso que contradizia alguns dos mais caros valores da época, ou seja, a fé na capacidade humana de aprimoramento e do poder da educação. (PALLARES-BURKE, 2011, p. 53).

Para Pallares-Burke (2001), ao lado dessa visão restritiva da educação que deveria ser destinada às classes populares, buscando evitar rebeliões e apropriação de conhecimento que lhe permitiriam pensar e lutar por condições de vida mais igualitárias, posiciona-se um grupo mais radical que considera um risco a própria sobrevivência da humanidade universalizar o acesso à educação. Para esse grupo, a partir do momento que esse povo se tornasse completamente letrado, trabalhos necessários à manutenção da cidade e de sua população seriam preteridos, podendo chegar à extinção. Isso acarretaria prejuízo a toda a comunidade, em especial, a elite, maior usuária da produção dessa mão de obra: porque um homem que domina as letras, as artes e os cálculos iria plantar, retirar o lixo, acender a lamparina das cidades, engraxar sapatos, fazer o pão, e outras tantas atividades de competência da classe subalterna, mas essenciais para o funcionamento da sociedade?

Deste modo, a concepção que propõe a distribuição institucional do conhecimento a todos não só democratiza os saberes como também desloca e distribui o poder, entrando em voga um dos grandes dilemas da educação: ao socializar a ciência, as artes, as teorias, o mundo, permite-se ao homem pensar, inovar, construir mais ideias, mais teorias, mais artes, mais ciências, ou seja, coloca o homem e a sociedade no caminho do progresso, da modernidade. Em contrapartida, esse homem não permitirá ser subjugado, ser excluído desse progresso, da participação econômica, do direito à escolha da vida que quer ter, do trabalho que quer desenvolver, das ideias que quer pensar e defender. Não é esse homem que a classe dominadora deseja criar.

Para evitar tal fenômeno e ao mesmo tempo oportunizar o processo de apropriação do conhecimento, corpos e mentes serão adestrados por meio dos currículos escolares; assim,

mesmo dominando saberes, continuarão servindo aos interesses e necessidades de um determinado e específico grupo social. Deste modo, parece correto afirmar que, na constituição do Estado moderno, ao longo do século XIX, a tarefa primeira das instituições de ensino não reside na socialização dos saberes produzidos pela humanidade, mas no preparar o homem a pensar e agir de um modo que a estrutura social se mantenha: divisão de classes na qual o poder econômico, político, do conhecimento científico e artístico sejam mantidos sempre com um mesmo grupo que controla, elege, seleciona, organiza e determina a que a maioria, o outro grupo, terá acesso. Nesse contexto de consolidação dos mecanismos de “governamentabilidade” que se tornaram características dos Estados Nacionais, a instituição escolar serve de reguladora, estabelecendo o que será permitido conhecer e, mais que isso, cria mecanismos de regulação de corpos e mentes, tornando-os aptos a viverem no tempo moderno.

Segundo Foucault (1988), as práticas disciplinares, ou seja, técnicas de exercício de poder, desenvolvidas particularmente a partir do século XVIII e XIX, utilizam-se das diversas instituições modernas, como a escola, a caserna, a fábrica, o hospital e a prisão, para a normalização e adestramento do indivíduo durante a sua vida. Essas instituições guiam os corpos e os tornam aptos à produção industrial, vigente enquanto produção central nessa fase do capitalismo. Foucault define que a disciplina centraliza o

corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. (FOUCAULT, 1988, p. 151).

O poder disciplinar age por meio da inscrição desses corpos em espaços determinados, do controle do tempo, da vigilância contínua e permanente, e da produção de saber, conhecimento, por meio dessas práticas de poder. A escola doutrina o corpo, as mentes, os seres. Transmite ciências, cultura, ideologias, visando obedecer e manter a organização vigente. Objetiva filiar-se ao capitalismo, no qual uns têm mais recursos e condições de vida digna que outros. Coloca-se a serviço da garantia e custeamento de um *status* social e cultural como apologia para a sobrevivência da sociedade e do homem, ou seja, ao desenvolver o processo de socialização, a escola alicerça-se em bases reprodutivistas. Isso porque, como indica Gómez (1998),

[...] a escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias,

os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. (p. 14).

No entanto, segundo Bourdieu e Passeron (2009), a educação escolar supera a função reprodutivista do processo de socialização, na medida em que se vale de saberes que são públicos (as ciências, a filosofia, a arte) para o desenvolvimento do conhecimento particular em cada um dos alunos. A institucionalização dos saberes deve ser entendida como uma teia de relações sociais e teóricas em que os alunos aprendem e assimilam teorias e conteúdos não apenas como consequência de transmissão passiva mas do intercâmbio decorrente dos conhecimentos imersos nos conteúdos escolares e das interações sociais oportunizadas entre aluno/aluno, professor/aluno, família/aluno, sociedade/aluno. São essas teias que geram novos conhecimentos e, por consequência, novos conteúdos a serem veiculados nos bancos escolares. Assim, se faz correto afirmar que a eleição dos conteúdos e a constituição do currículo escolar são fruto de uma construção histórica e social, sendo que as informações veiculadas no ambiente escolar estão longe de serem estáticas e universais, mas relacionam-se a interesses, necessidades e conjecturas pessoais, coletivas, espaciais e temporais.

Segundo Pérez Gomès (1998), a função educativa da escola refletida na tensão dialética entre reprodução e mudança utiliza

o conhecimento, (...) social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante – , o verdadeiro sentido das influências de socialização e dos mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para a sua interiorização pelas novas gerações. (p. 22).

Deste modo, a influência que o aluno recebe na escola e na sociedade explicita-se, gerando autonomia na interpretação das informações e na construção das ideias complexas. A instituição de ensino provoca e viabiliza a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam direta e acriticamente das práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola quando se depara com as ciências, artes, filosofia. As ciências produzidas pelos homens unem-se a objetivos que estão além dos muros escolares e são didatizadas, ou seja, são transformadas em disciplina escolar. O próprio homem apropria-se dos saberes instituídos, seleciona, organiza, elege e os transforma em elementos a serem oportunizados aos jovens na escola. Entretanto, para André Chervel (1990), as disciplinas escolares não devem ser entendidas

como simples “transposições didáticas” decorrentes das ciências eruditas de referência, mas sim analisadas historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada tempo, visto que a instituição de ensino formal age com um efeito de reinvenção dos saberes escolares do qual se apropria. Por esse motivo é que se pode falar de uma cultura escolar construída no interior da escola.

Neste sentido, o autor defende que a disciplina escolar é uma entidade epistemológica munida de elementos que lhe permitem autogestão, visto que relações de poder presentes no ambiente escolar, bem como na sociedade, devem ser consideradas ao estudar-se a formação de uma disciplina escolar. Na verdade, é a luta, a contradição entre esses diversos elementos, que leva à constituição de uma disciplina escolar. Assim, como pontua Bittencourt (2004), “para entender as disciplinas escolares, é preciso situá-las em um processo dinâmico de produção” (p. 40).

Aqui firma-se clara fronteira entre saberes científicos e saberes escolares, sendo que os saberes científicos são produzidos no interior das ciências e os saberes escolares são oriundos da cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura e, por isso, têm objetivos próprios, por vezes distintos da ciência mãe.

Chervel (1990), ao estudar a história das disciplinas escolares, estabelece que essa nomenclatura é instituída a partir de 1910 e que sua formação é fruto de longos debates e disputas entre pensadores, cientistas, educadores e políticos que, de acordo com interesses e ideologias pessoais, reivindicavam a incursão de determinados conhecimentos no currículo escolar. Por exemplo, o século XIX (período em que o foco deste trabalho inicia) é marcado por um currículo humanístico com estudos sobre línguas – latim, grego, oratória, língua e literatura pátria e internacional, ou seja, saberes distanciados da experiência cotidiana de alunos pertencentes à classe trabalhadora rural e urbana, mas presentes na cultura elitista e dominadora e, por isso, considerado ideal. A elite sobrepõe-se ideologicamente aos saberes populares, estabelece o que é certo, educado e relevante conhecer.

No entanto, como situa Bittencourt (2004), com a intensificação do processo de produção fabril, as transformações políticas, o advento do liberalismo e o adiantamento da ciência, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, o conhecimento das áreas denominadas “exatas” sobrepõe-se aos saberes literários e linguísticos. Assim, Biologia, Botânica, Química,

Física e Matemática passam a concorrer com as disciplinas humanistas na composição do currículo escolar. Para Circe Bittencourt,

essa disputa sobre o papel formativo das “disciplinas humanísticas” ou das “disciplinas científicas” possibilitou a organização mais sistematizada dos conhecimentos já tradicionalmente pertencentes ao currículo antigo e dos novos que estavam sendo introduzidos na escola. (2004, p. 41).

De acordo com a autora, a preocupação agora residia no firmamento dos objetivos/finalidades de cada disciplina, vinculando-as ao propósito maior de formar o cidadão moderno. Só então seria possível explicitar os conteúdos e selecionar os métodos mais adequados à transmissão de cada saber. Vale destacar que Bittencourt (2004) alude que “as finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracteriza-se pela articulação entre objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais” (p. 41)¹⁵. E continua:

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para a formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras. Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a disciplina do corpo, a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 41-42).

Vale aqui reafirmar o conceito de disciplina escolar apropriando-se das palavras de Chervel (1990), quando declara que “uma disciplina é em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (p. 180). Assim, a história do conhecimento não pode ser contada em uma trajetória linear como algo que avança gradualmente, dimensionando a relação homem-mundo por intermédio do mero acúmulo progressivo de saberes. Com efeito, a constituição de novos paradigmas científicos impõe dinâmica distinta, qualquer que seja o campo de saber em que se situe. De modo geral, as transformações sucessivas por que passam as ciências demonstram irregularidades e rupturas em vez de um movimento contínuo e retilíneo e isso faz com que os saberes a serem viabilizados nas

¹⁵Grifo da autora.

escolas também se transformem e se reorganizem de acordo com o momento e a necessidade social.

Firma-se aqui que, com o intuito de facilitar, de manter um nível alto de qualidade e de garantir o trabalho didático das informações selecionadas, tais ciências didatizadas, ou melhor, tais disciplinas escolares são organizadas em livros didáticos. Livros utilizados como elemento de formação docente, no sentido de organizar conteúdos a partir de uma dada concepção de tempo e de espaço escolar, mas que também, ao traduzirem em lições os saberes científicos produzidos pela humanidade, acabam por amenizar o poder decisivo do docente na escolha e organização dos conteúdos, atrapalhando o controle do processo pedagógico. O currículo escolar passa a se situar na zona limite entre as complexidades da escola e do conhecimento e a expressão teórica representada por um paradigma técnico linear. O livro é o instrumento ideológico utilizado para que, em larga escala, possa incutir nas mentes juvenis os ideais de homem e sociedade desejados.

É nesse sentido que a análise de conteúdos presente nos Livros de Leitura objetiva procurar explicar os rumos assumidos pelas práticas discursivas em textos didáticos. Vários livros do acervo aproveitavam o ler para oportunizar ao professor desenvolver trabalhos de ensino de moral, de civismo, de artes (com textos literários), de ciências (corpo humano, animais, plantas). Isso pode ser verificado com um simples olhar sobre os índices, como por exemplo, o presente no “Terceiro Livro de Leitura”, editado pelos professores da Escola Gratuita São José, que traz as lições divididas em duas partes, sendo a primeira organizada nas lições: Deus – Igreja – Escola, Deveres que os meninos devem cumprir, A casa paterna; e a segunda parte é dividida em História natural: A - Plantas; B - Animais; C - Minerais e Física, Geografia, História.

Para tanto, a análise dos conteúdos presentes nos Livros de Leitura será dividida em duas grandes categorias –*formação humanista e formação científica*– que serão subdivididas em:

Formação Humanista	Formação Científica
1. Leitura	1 Corpo Humano
2 Nossa terra/nossa gente	
3 Ensino Religioso – Ensino Moral	

Essa divisão se dá, primeiro, pela presença constante nos materiais desses conteúdos, fato que incide sobre o que consideravam pertinente ensinar e o que de fato era veiculado nas escolas; e segundo, porque retrata com precisão o conflito dos intelectuais da educação sobre priorizar a

formação humanista – erudita e formadora de valores ou a formação científica – voltada a uma educação mais prática e coligada ao mercado de trabalho. A presença das ciências naturais, do patriotismo, do ensino moral, dos saberes teóricos e dos saberes práticos é justificada nos discursos e em estudos que circundam a história das ideias pedagógicas. No entanto, vale refletir se esses conteúdos realmente estiveram presentes no interior das salas de aula e, se estiveram, qual foi o enfoque dado a eles. O estudo das disciplinas escolares e seus conteúdos, segundo Bittencourt, tem por preocupação central “identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (2003, p. 15). Esse campo de investigação concentra suas pesquisas na história dos conteúdos para estabelecer relação entre o que foi firmado como objetivo de ensino e o que foi efetivamente ensinado/aprendido. Enfim, não é um campo que estuda a história das ideias pedagógicas, do discurso pedagógico oficial, das políticas educacionais, mas a eleição de determinados conteúdos enquanto outros são colocados em subplanos.

4.1. FORMAÇÃO HUMANISTA

A partir da segunda metade do século XIV, começa a surgir na Europa, mais precisamente na Itália, uma mudança de atitude dos homens perante o mundo e a vida. É o início de uma nova era que irá romper com a estrutura medieval e instaurar o período moderno. Esse período que perdurou até o século XVII é conhecido como Renascimento ou Renascença, principalmente porque, ao tentar explicar o significado da mudança, o homem atribui ao “renascimento” das ideias que foram utilizadas na época clássica e que ficaram de lado durante a Idade Média, créditos e *status* de ciência.

Esse retorno à época clássica associa o Renascimento à ruptura do pensar, comportar e viver dos ideais teocêntricos, travando aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, predisposta a valorizar o “papel da transcendência religiosa” e a colocar o homem como “senhor do mundo e ponto de referência da criação, cópula do universo e elo de conjuntura do ser” (CAMBI, 1999, p. 224). Esse homem não irreligioso, portanto, não excludente de Deus, mas um ser digno, valoroso e colado à natureza se põe diferente dos outros seres devido ao seu caráter

racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico. Esse homem, centro de um mundo que serve como espaço destinado a expressar sua força reativa e impor seu espírito de iniciativa, precisa de uma educação que una aspectos teóricos e práticos. Uma educação polivalente capaz de garantir ao sujeito o exercício das funções diversas da sociedade e que não coloque à sombra nenhuma virtude do homem, mas estimule seu desenvolvimento. Portanto, uma educação centrada no homem, tornando-a mais prática, com inclusão da cultura do corpo e o começo da substituição de processos mecânicos por métodos mais práticos.

Segundo Franco Cambi (1999), essa educação só será garantida se obedecer a um “currículo formativo baseado essencialmente na leitura dos clássicos gregos e latinos” (p.225), pois é o retorno aos clássicos que permite ao novo homem descobrir uma humanidade construída sobre valores universais, estéticos, éticos, literários e científicos. O modelo formativo pauta-se, portanto, na oratória tanto como prática docente como objetivo pedagógico de formação. O falar e ler bem são essenciais; conhecer grandes obras literárias, dominar artes (pintura, escultura, óperas), apropriar-se e produzir “geringonças” utilizando saberes científicos são habilidades essenciais ao homem renascentista.

Esses ideais de homem e de formação aproximam-se de uma escola aristocrática e elitista, por vezes diferente do que se objetiva no século XIX, quando se fala em formar o homem trabalhador, o operário da fábrica, o carpinteiro, o padeiro, o homem do campo, já que, por intermédio de disciplinas do currículo, sensibilizar os alunos para questões sociais, políticas, culturais e éticas relativas ao País distancia-se do objetivo de uma formação técnica e prática voltada à execução das tarefas exigidas pela atividade profissional.

No entanto, é observável em alguns Livros de Leitura o espírito antropocêntrico, que coloca o ler como tarefa primeira à hominização. Os livros que mais se aproximam desse espírito são os organizados por textos de grandes literatos nacionais e internacionais, ou, ainda os que trazem em seu interior tais referências. Como exemplo, pode-se citar o “*Terceiro Livro de Leitura*” da Série Fontes, que traz sob o título de cada lição o nome de seu autor; poetas, como Olavo Bilac, José do Patrocínio, Coelho Neto, Dionísio Cerqueira, Almeida Garrett e Humberto de Campos são algumas das assinaturas presentes no material que o aluno deverá manusear, ler oralmente na escola e silenciosamente em casa. Outro material que segue esse princípio – trazer textos de escritores brasileiros como lições de leitura – são os livros da Série Braga. Repetem-se autores, como Coelho Neto e Olavo Bilac, mas outros também são evocados: Padre Antonio

Vieira, Castro Alves, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Casimiro de Abreu, Graça Aranha, Luis Guimarães Junior, Rui Barbosa e José de Alencar são alguns nomes. Tem-se também o livro publicado em 1926 de João Kopke, que apresenta uma lista de prosadores e poetas, donos dos textos que compõem o material.

Vale ainda apontar a preocupação presente em alguns materiais de apresentar linguagem proporcional e gradual ao desenvolvimento dos alunos, mas com “vários excertos literários, em prosa e verso, selecionados tanto pela sua significação cívica quanto por constituírem modelos de boa linguagem”, reafirmando o caráter humanista inserido em alguns Livros de Leitura (FLEURY, 1942, p. 03).

Exercícios apresentados em alguns Livros de Leitura também remetem ao caráter humanista de educação. No “*Terceiro Livro de Leitura*” de Alfredo Cl. Pinto, exercícios de composição e redação, colocados em apêndice, “tem por fim guiar as crianças na arte difícil de ligar e coordenar os seus pensamentos e de exprimi-los convenientemente por escrito” (PINTO, 1927, p.139). É a preocupação com a produção e apresentação de ideias particulares sobre os diversos assuntos tratados no material. Coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ele destaque o que entendeu e o que tem a dizer sobre os textos. Segundo Peter Burke (2003), “os humanistas desenvolviam suas ideias na discussão” e opunham-se aos saberes convencionais promulgados pelos escolásticos (p. 40). É essa a proposta de materiais que permitem ao aluno pontuar o que compreendera, bem como expressar conclusões e novas ideias sobre assuntos diversos.

4.1.1 Leitura

Segundo Anne-Marie Chartier (1995), desde a organização da escola elementar, pais e crianças sabem que “a primeira classe é aquela na qual se aprende a ler” (p. 19/20). Para tanto, é fundamental que o estudante seja conduzido à apreensão “das regras de correspondência entre letras e som que permitem decifrar um escrito, depois passar progressivamente desta transposição laboriosa à leitura corrente” (p.20). Ler de forma corrente significa não dar pausas em cada sílaba, mas conseguir passar os olhos sobre o texto e compreendê-lo com precisão. Nos termos da autora, ler de forma corrente significa “restituir facilmente à familiaridade materna da língua oral os signos mortos nas páginas impressas” (p.20). Sob essa concepção, a escola acaba dividindo o

ensino do ler em dois grandes momentos: o de decifrar códigos linguísticos, ou seja, o alfabetizar e o ler de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escolar.

O ler nos Livros de Leitura concentra-se no segundo momento do ler escolar, portanto não devem ser concebidos como materiais alfabetizadores. Ler e alfabetizar se desconectam, são dois processos distintos - coligados, inter-relacionados, mas ensinados e produzidos em momentos escolares diversos. Os Livros de Leitura são destinados a estudantes que já se apropriaram do aprendizado sobre o alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, portanto dominam os agrupamentos de letras e sílabas e conhecem seus significados. Em outros termos, ao valer-se dos Livros de Leitura, os alunos já “capazes de fazer uso da leitura e da escrita” mergulham em textos selecionados e considerados por quem selecionou de boa qualidade, evitando uma leitura desavisada e espontânea, bem como contribuinte ao desenvolvimento da leitura corrente (SOARES, 2004, p.7). Deste modo, o trabalho didático com Livros de Leitura, consiste em alcançar o compreender bem, ou seja, “apanhar, com todas as suas modificações, o pensamento expresso em cada frase, perceber o liame que existe entre o pensamento e sua relação com o fim geral da composição” (CARVALHO, 1913, p. 07). Até porque é tarefa docente de primeira ordem:

ensinar a ler, (...) é o que melhor pode fazer a escola, trate-se da classe primária ou da universidade. Ensinar a ler – isto é, ensinar a ter o gosto da boa leitura; isto é, ensinar a fazer dela o melhor uso; isto é, ensinar a encontrar, em seu exercício, o pão e o sal do espírito, a fonte dos conhecimentos, os motivos de reflexão ou de entretenimento sadio... (BRAGA, 1945, s/p).

Pode-se, portanto, afirmar que as “*Lições de Coisas*”, obra escrita pelo Dr. Saffray e traduzida por Mesquita Portugal, os “*Livros de Leitura*” de Felisberto de Carvalho, os livros da Série Pátria Brasileira de 1942 e o “*Livro de Leitura IV*” de Erasmo Braga, publicado em 1945, trazem em suas páginas a concepção de que o conteúdo de leitura que deve ser veiculado nas instituições de ensino associa-se a uma prática social complexa e que rompe a aprendizagem do ler e do escrever. As lições imersas nos livros didáticos de leitura devem levar os alunos a recordarem “uma série de fato e idéias” (SAFRAY, s/d, s/p), graduando “as dificuldades, de modo a facilitar a inculcação de bons hábitos de leitura, do gosto de ler, não simplesmente para passar o tempo, mas para retirar do texto impresso elementos com que a vida possa ser melhorada” (FLEURY, 1942, p. 05).

O conteúdo de leitura dos manuais citados não pode ser entendido apenas como o processo de decifrar códigos linguísticos, mas sim como um trabalho de despertar no estudante a ideia de que a leitura é uma atividade arrolada nas práticas sociais do mundo moderno. Por isso, ler significa compreender e internalizar a informação/a mensagem para, então, transformá-la em recursos utilizáveis no cotidiano do homem.

Como amostra desse processo, pode-se apresentar a Lição 7ª do “*Terceiro Livro de Leitura*”, publicado pela Francisco Alves em 1920 e de autoria de Felisberto de Carvalho. Tal lição, intitulada “Formiga-Gafanhoto”, é um texto informativo sobre características, semelhanças e diferenças entre os dois animais. Localiza a formiga como um animal pequeno em tamanho, mas fornecedor de dois grandes ensinamentos: “o primeiro é que o concurso do trabalho de muitos homens lhe permitira a realização do que a um só era impossível; o segundo é que devemos auxiliar os nossos semelhantes” (CARVALHO, 1920, p. 58). O autor, por meio de texto com conteúdo de ciências, demonstra o ideal de homem e de sociedade, na qual cada membro tem uma função e todas têm valor e importância para a manutenção social, assim

enquanto algumas formigas saem para procurar e transportar alimentos para todos os habitantes de um formigueiro, formando essas linhas animadas que provavelmente tendes visto no chão ou sobre o tronco de algumas árvores, outras ficam no formigueiro para aumentá-lo, ou para construir os celeiros em que vão acumular o que lhes deve servir de alimento. (CARVALHO, 1920, p. 58).

No entanto, a formiga tem um lado nocivo que não deve ser imitado pelo menino. Ela, para satisfazer o seu desejo de prover os celeiros, muitas vezes faz mal às crianças, tirando os doces que essas haviam guardado; e, ao homem, cortando as folhas ou destruindo as raízes do vegetal que, com tanto cuidado, o homem cultivava. Já o gafanhoto “é um dos mais destruidores, dos mais terríveis inimigos dos vegetais”, visto que, após o inverno, grande quantidade desses animais nasce de ovos e sai voando e cortando as folhas das árvores e arbustos por que passam (CARVALHO, 1920, p. 60). A lição traz desenhos de ambos os animais para que, quando o aluno se deparar com eles, saiba seu nome.

Após apresentação do texto informativo, iniciam os exercícios, sendo que o primeiro refere-se à recitação. O aluno deve, em voz alta, ler a fábula intitulada “O Leão e o Caçador”; em seguida a professora deve realizar o exercício de ditado, em que faz o aluno escrever o texto “Deveres do menino relativos à escola”, iniciado em duas lições anteriores. Segue com exercícios

de elocução, nos quais questões sobre o texto Formiga – Gafanhoto devem ser respondidas pelos alunos. Observa-se que, além de questões de interpretação de texto referentes a como se denomina o lugar em que habitam as formigas, para que elas carregam certos objetos ao formigueiro, onde e de que nascem os gafanhotos, também são evocadas questões mais provocativas de reflexão sobre atitudes, valores, regras sociais e diferenciação de certo e errado. Ao questionar porque todas as formigas não saem para procurar alimento, o que ensinam com isso, o que deve ser feito para se ter o que for necessário quando se estiver doente ou alquebrado pela idade, como se denomina a virtude que consiste em guardar aquilo que pode vir a ser preciso, que qualificativo convém ao homem que furta ou rouba e à mulher que pratica tais delitos, que juízos fazer acerca dos gafanhotos, o autor conduz o usuário do material a analisar, comparar, refletir e buscar conclusões, mesmo que parciais, para problemas apresentados no texto e que de certa forma o acompanham em seu cotidiano. É a preocupação de colocar o aluno como centro no processo de formação, bem como capacitá-lo intelectualmente paralelo a uma formação cívica, para o trabalho e de inserção social. A lição será concluída com exercícios de redação em que o aluno deve dizer por escrito “o que tiverdes aprendido acerca da formiga e do gafanhoto, e conta a fábula ‘O leão e o caçador’” (CARVALHO, 1920, p.64). Mais uma vez exercita-se o pensamento, a análise, a interpretação e, mais que isso, agora é preciso que o aluno expresse graficamente tudo o que entendeu e aprendeu. Expressar seu pensamento por meio de texto escrito é outra maneira de internalizar as novas informações e fixar tudo o que foi trabalhado e discutido durante a lição.

Em alguns manuais, junto às características humanistas, aparecem preocupações com a arte do escrever bem, da ciência linguística, da técnica sobre o conteúdo de leitura. Concebem que “a lição de leitura deve ser também um útil auxiliar para o ensino da língua materna, tanto pelos exercícios de gramática, a que ela dá lugar, como pelos exercícios de composição e de redação cujos assuntos oferecem” (JOST e HUMBERT, s/d, p. 02). Deste modo, o livro “*Lições de Cousas: Leituras Práticas*” de C.Jost e V.Humbert indica ser necessário que o docente, ao trabalhar as lições de leitura, exercite nas crianças a “leitura material e corrente, ensinando-lhes a verdadeira entoação, a pronúncia adequada, o tom natural sem monotonia nem declamação” (JOST e HUMBERT, s/d, p. 02). Os autores propõem, após a leitura do texto, exercícios orais e escritos que devem ser dispostos de acordo com a graduação de dificuldades, sempre respondidos primeiro oralmente, seguidos pela transcrição da resposta oral ao papel e finalizados com a

atividade de criação em que o aluno deve “compor algumas frases simples, curtas e claras, relativas à explicação das palavras novas dadas pelo professor” (JOST e HUMBERT, s/d, p. 03). Como exemplo, será apresentada a lição número 53 “A Flor”:

Examinai bem uma flor.

O invólucro exterior, é o *calix*: compõe-se de pequenas folhas verdes chamadas *sépalas*.

O invólucro exterior é a *corola*: compõe-se de folhas pequenas e de cores variadas, que se chamam *pétalas*.

É a parte mais bonita da flor e que melhor serve para distinguir.

Os *estames* são os filamentos delgados e compridos que nascem no interior da flor.

Enfim, mesmo ao centro, o *pistilo* encerra a semente e tornar-se-á um *fruto*.

São essas as partes de que se compõe a flor.

Exercícios orais e escritos

1. Analisar a palavra examinai – Sublinhar os adjetivos qualificativos.
2. O que é o calix de uma flor? O que são as sépalas? Que coisa é a corola? O que são os estames e o pistilo? O que contém o pistilo? Em que se tornará o pistilo?
3. Explicar a palavra flor. (JOST e HUMBERT, s/d, p. 70)¹⁶.

O conteúdo leitura está presente nos manuais quando a proposta refere-se à leitura silenciosa do texto para a compreensão de seu significado, bem como para o aprimoramento da oratória, por meio da leitura oral, quando, após análise e reflexão, são exigidos comentários e respostas às questões relacionadas ao texto. É, portanto, destinado horário específico para o ler no conjunto de disciplinas a serem trabalhadas nas séries primárias. Acredita-se que do mesmo modo que se tem um momento, no dia escolar, exclusivo para a aula de matemática, a aula de geografia, a aula de história, se tem para a aula de gramática e a aula de leitura. Imbricado nessa aula estão seus próprios procedimentos e seus ritos, distintos em cada disciplina. Como exemplo de rito em aula de leitura, pode-se citar o posicionamento do aluno leitor, que deve estar em pé, na maioria das vezes na frente da sala (ou próximo a sua carteira), com o livro (ou texto) posicionado na direção peitoral, ou seja, nem muito perto nem muito distante dos olhos. A leitura deve ser realizada em tom de voz, audível até o fundo da sala, não se deve gritar nem sussurrar. Deste modo, o conteúdo do ler sobrepõe-se ao decifrar códigos linguísticos, concentrando-se em três grandes grupos: as capacidades de leitura, os procedimentos de leitura e o comportamento leitor e tem como objetivo maior inculcar no aluno hábitos de leitura corrida.

¹⁶ Grifo dos autores.

Para tanto, o professor não deve permitir que o aluno tenha contato com o livro ou o texto antes de conhecer as palavras presentes na lição de leitura. Dominar o significado e a pronúncia dos termos presentes no que será lido impede que o aluno gagueje, faça pausas desnecessárias, não compreenda o que está lendo. Devem ser ensinadas as pausas corretas; o aluno deve ser levado a perceber como as pausas contribuem para facilitar a percepção e compreensão do texto. O professor, ao ensinar a ler, não pode fixar a atenção nas vírgulas, colocando-as como primeiro objetivo da leitura, pois isso torna a leitura mecânica e estéril. Segundo Calkins (1886), é desnecessário ensinar o aluno a definir as pausas, “em cada vírgula, se detenham, contando um; um, dois, em cada ponto e vírgula; um, dois, três, quatro nos pontos finais”, o importante é ensiná-los a aplicá-las na leitura (p. 457).

Cabe ao professor, no fim de cada leitura oral de seu aluno, indicar quais erros foram cometidos, pois só assim estará preparando o menino para ler bem. É fundamental que:

Eduque-se a vista em discernir as palavras à primeira vista.
Eduque-se o ouvido em conhecer distinta e acuradamente os vocabulários pelo som.
Eduque-se a fala em enunciar corretamente e fluentemente as expressões, com entoação de voz clara e agradável.
Acostume-se os discípulos compreender o que lêem, e a expor a narrativa, os fatos, ou as noções principais da lição. (CALKINS, 1886, p. 455/456).

Segundo Alberto Manguel, “em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualística para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar” (1997, p. 89). A criança, aprendendo a ler, comunga da memória coletiva por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. Os Livros de Leitura trazem para a sala de aula, por meio dos textos, esse ideário. Ao apresentar poesias, fábulas, textos sobre passagens da história nacional, relatar costumes dos ribeirinhos, nordestinos ou caboclos e requisitar que os alunos os leiam, todos compartilham da produção literária do passado, das características de um povo, da história desse povo, dos valores, dos princípios. Ao ler, o aluno mais do que um observador, um membro da plateia, torna-se um ator.

4.1.2. Nossa terra/nossa gente

Temas sobre características regionais do Brasil e de seu povo, bem como aspectos de sua história são constantes nos Livros de Leitura. Em alguns materiais essa incidência é menor, enquanto em outros se torna assunto central de praticamente todas as lições.

É notório que nos Livros de Leitura mais antigos, publicados no fim do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, o tema aparece entre vários outros mais como texto literário do que geográfico ou histórico.

Os livros de Felix Ferreira, publicado em 1907 e as duas traduções das “*Lições de Coisas*” do Dr. Saffray, não trazem em suas páginas nenhuma referência sobre o assunto, até porque são materiais escritos por autores europeus e traduzidos para o português, o que os distancia de nossa realidade e história. Já as obras de Francisca Neves Lobo (1934) e a de C. Jost e V. Humbert, provavelmente publicada nesse mesmo período, são fruto de autores brasileiros, no entanto apenas o material de Lobo apresenta algumas lições sobre o tema.

Na obra de Lobo – “*Lições Úteis*”, das 69 lições, 16 têm temas sobre o país; destes, apenas 3 são sobre questões gerais (Hino Nacional, Grandezas do Brasil e Aviação – Santos Dumont), enquanto os outros 13 são sobre personagens de nossa história. São eles: Carlos Gomes, Felipe dos Santos, Tiradentes, D. Pedro II, Teresa Cristina, Princesa Isabel, D. Pedro I, General Osório, Duque de Caxias, Cesário Mota – Caetano de Campos, Rui Barbosa e Osvaldo Cruz. As lições têm um caráter informativo sobre quem foram os personagens; apresentam uma pequena biografia enaltecendo a importância de cada um para a nação. São textos que engrandecem tais representantes da história nacional. Como amostra, foi selecionada a lição sobre “Teresa Cristina”, que traz na primeira linha o nome completo da imperatriz e dados de sua origem: “*Teresa Cristina Maria de Bourbon, filha de Francisco I, rei das Duas Sicílias, casou-se a 30 de maio de 1845 com o imperador D. Pedro II, sendo a terceira imperatriz do Brasil*”(LOBO, 1934, p. 106). O texto segue indicando todas as qualidades da personagem, bem como seu vínculo e importância para o país:

Foi modelo de todas as virtudes, e, por ser tão boa, foi cognominada a “Mãe dos brasileiros”. Dizem mais: por ser ela uma senhora assim tão simples e tão bondosa, que “era mais mulher que imperatriz e mais santa que mulher”.

Andava visitando os doentes à noite, deixando-lhes recursos, palavras de conforto, carinho e facilitava a vida aos desamparados; dava trabalho e emprego a todos que precisavam. Nunca um infeliz da sorte, ou perseguido pela política deixou de encontrar eco em seu

coração. Em 1889 quando proclamada a República, ela não sentiu perda do poder, mas sim ter que abandonar o seu Brasil, o seu povo, a sua família que era a família brasileira... O seu abalo foi muito grande e sentindo-se doente veio a falecer poucos dias depois da partida para o exílio e isso aconteceu justamente um dia que D. Pedro saiu para visitar a Biblioteca Nacional e Academia de Belas Artes do Porto. Chamado às pressas o ex-monarca não chegou mais a tempo de recolher o último adeus da boa companheira. “Pedro e Brasil” foram as suas últimas palavras. (LOBO, 1934, p. 106/107).

O trecho mostra com certo exagero as qualidades da imperatriz. Quem o estuda se impressiona e se encanta com tamanha bondade e tamanho amor ao Brasil. Sem dúvida uma visão eurocêntrica, de uma história de grandes heróis e benfeitores, mas considerada correta e ideal por educadores nesse período. É um movimento voltado à criação de ídolos nacionais em uma nação que o patriotismo e o sentimento de pertencer a um lugar, de ser um povo, precisam ser inculcados. Uma grande mulher que morre por não poder estar perto de seu povo impressiona as mentes juvenis e desperta sentimento de compaixão. Ao demonstrar como Teresa Cristina, uma estrangeira, tanto amou e fez pelo país, a lição incute um sentimento de obrigação nos meninos; obrigação em amar e agir de modo semelhante ao da imperatriz.

Outro ponto demonstrado na lição relaciona-se ao papel da mulher, no fim do século XIX e início do século XX, que, não mais idealizado como um ser dependente e inferior, mas desprendido de questões materiais e terrenas, aproxima o feminino da santidade. Esse olhar não iguala a posição social da mulher com a do homem, ainda vinculada a valores da sociedade imperial em que os limites entre os sexos eram claramente definidos e transmitidos culturalmente, colocando as mulheres no espaço doméstico sob recato e submissão e os homens no espaço público, de liberdade e dominação; no entanto, ameniza sua condição de ser inútil e contribui para que a identidade feminina seja lentamente estruturada sob novas normas, valores, imagens, expectativas, conceitos e preconceitos, elementos constituintes do arcabouço social determinantes de hábitos e costumes de uma sociedade. Segundo Jane Soares de Almeida (1998),

A transgressão ou o questionamento dos papéis sexuais tradicionais que estiveram presentes até os finais do século XIX, deveu-se principalmente à ousadia de algumas mulheres talentosas e instruídas que deslocaram a questão para além da esfera doméstica (...) (p. 129).

O comportamento da personagem Teresa Cristina, “mais mulher que imperatriz, e mais santa que mulher”, é exemplo do quão deve ser o comportamento feminino: amor incondicional à pátria – patriótica; forte vínculo com o marido, delicada, meiga, gentil – mulher; generosa e

doação plena ao próximo – santa. Mulheres como Teresa Cristina são a representação de uma nova acepção de pátria e de cidadania, explicitando, por conseguinte, um papel diferenciado para a figura feminina. A imperatriz, por definição, precisará ter traços masculinos em sua personalidade. Não se trata apenas de preparar a formação das crianças e cuidar do lar dos maridos. Trata-se de construir um modo de ser, que envolva o uso de características, até então supostas para o mundo masculino, como: coragem, inteligência e competitividade. Tais atributos, a serem formados também nas mulheres, poderão contribuir para a construção de um país mais próspero no cenário mundial.

O livro de Francisca Neves Lobo, publicado em período seguinte à imigração em massa ocorrida no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, apoia-se nas representações acerca da suposta ausência de sentimento pátrio pelos próprios brasileiros, que seria decorrente de todo o processo de colonização, voltado mais à exploração da terra do que à construção de uma nação. A necessidade de desenvolver os valores cívicos nos brasileiros justificaria a preocupação da autora em mostrar os personagens nacionais como heróis. Além disso, essa era tendência no ensino de história que, sem dúvida, estava vinculado com a forma de se fazer pesquisa da ciência história: exprimir por meio de “narrativas dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (BURKE, 1997, p. 17).

Vale aqui pontuar que o governo brasileiro, a partir da década de 1930, adota medidas centralizadoras em todas as instâncias nacionais. Na ordem política, o presidente Getúlio Vargas dissolve o Congresso Nacional, assumindo não só o poder executivo como o legislativo, os estaduais e os municipais e estabelecendo normas de subordinação ao poder central que se estendiam também às forças armadas. Na ordem econômica, apropriou-se da política café com leite, não abandonando os cafeicultores, mas, centralizando todas as medidas, passou a investir a reserva nacional como subsídio para manter a produção cafeeira e assim controlar o mercado. Na ordem social instaurou leis de proteção ao trabalhador e enquadramento dos sindicatos pelo Estado, criou decretos valorizando, incentivando e legalizando manifestações culturais. Assim, ao mesmo tempo que centralizava as decisões, aplicava medidas populares que mantinham a sociedade confiando em sua administração, todas voltadas à constituição de um Estado nacional, ou seja, um Estado voltado à defesa dos interesses da nação sobre qualquer outro e, fundamentalmente, da sua preservação enquanto entidade, nos campos linguísticos, culturais, educacionais, etc., contra processos de destruição identitária ou transformação. Esse

movimento tem por intenção gerar na população sentimento de valorização pelo Estado nacional, por meio da identificação com a nação, mais precisamente como ponto de vista ideológico. Por consequência, espera-se desenvolver sentimento pátrio, considerado manifestação de amor aos símbolos do Estado, como o hino, a bandeira, suas instituições ou representantes. Elementos frequentemente sinalizados nos Livros de Leitura aqui analisados, como por exemplo, a Lição 82, intitulada “Saudação à Bandeira” da obra de Henrique Fontes, publicada no referido período:

Salve simbolo sagrado da querida terra do Brasil!

Nós, que somos crianças, procuramos a luz da instrução para melhor servir-te, ó glorioso estandarte! Educamos os nossos sentimentos para amar-te de todo o coração; havemos de ser fortes e corajosos para defender-te, ainda que seja no campo de batalha. (...)

Amado pavilhão auriverde, inspira em nossos corações o amor da pátria! Este nome Brasil, que fazes lembrar, nós o consideramos sagrado, e, nem, gracejando, seremos capazes de profaná-lo. (...) (FONTES, s/d, p. 140).

Para compor um panorama educacional desse ideário, foram aprimoradas ideias de Marta Carvalho (1998) quando no texto “A configuração da historiografia educacional brasileira” analisa questões sobre nacionalidade e educação e toma como referência as ideias de Fernando de Azevedo. Para a autora (1998), o principal agente da obra azevediana é o processo de unificação nacional que atribui, por exemplo, um papel agregador aos jesuítas no início da narrativa para criticar posteriormente o legado desagregador deixado na cultura literária, combatida pelos “renovadores”. Para Marta Carvalho (1998), “Azevedo constitui como carência do passado aquilo que, no presente, era prioridade política: a unidade orgânica de um sistema que fornecesse o suporte institucional de uma política nacional de educação que se autoconcebia civilizadora” (p.337).

Ainda para a mesma autora, a concepção da instrução como signo de progresso, hegemônica no fim do século XIX e início do século XX, aponta a educação como fator constitutivo da sociedade como nação – a educação constitui a nação. Deve-se a essa visão a urgência e a ênfase na defesa de uma política nacional de educação, que articulou o grupo dos chamados “renovadores da educação” na transição entre os anos 20 e 30 do século passado. Porém, não se deve esquecer que o livro “*A cultura brasileira*” de Fernando de Azevedo foi escrito no momento posterior ao debate sobre a necessidade de unificação nacional, numa conjuntura em que o Estado Novo de Getúlio Vargas impunha uma intervenção centralizada na

educação, aliás, elogiada pelo autor. O que é apresentado como um movimento homogêneo constituiu, na verdade, uma composição de concepções educacionais diferenciadas e que tomaram rumos distintos a partir da consolidação do governo Vargas. O retrato feito por Azevedo do que se colocava como necessidade nos anos 20 reproduz a visão do “retratista”, que escreve a partir de uma encomenda do próprio Estado na década de 40.

Na coleção de livros de Felisberto de Carvalho, também publicada nas primeiras décadas do século XX, apenas o “*Quarto Livro de Leitura*” segue a característica do livro de Lobo: mesclar diversos temas, entre eles alguns sobre nossa terra/nossa gente. Os textos das lições têm caráter informativo e narrativo e não literário. No “*Terceiro Livro de Leitura*” há ausência total de lições referentes ao tema abordado nesse subtítulo, o que leva a acreditar que o tema era trabalhado em séries mais adiantadas. Já o “*Quarto Livro de Leitura*” apresenta como primeira lição um longo texto intitulado “O Brasil” que inicia com a frase: “*É o nosso Brasil*”¹⁷, buscando estabelecer de imediato vínculo entre o leitor e o país a que o texto se refere e, em seguida, aborda características geográficas da terra:

É o nosso Brasil, prezado leitor, uma vasta região cortada de numerosos rios, alguns deles abundantíssimo em águas, largos e profundíssimos, e que perfeitamente servem à navegação que, efetivamente, neles se faz em grande parte de seus cursos. Também nele se acham diversas cordilheiras de alterosas montanhas, vales amenos e vastas campinas. Raros, bem raros, são os países cujo aspecto geral ofereça tanto interesse como o do Brasil. Seu território que, em geral, é acidentado, exceto o norte, que é plano, pode ser dividido em três regiões seguintes: - 1ª A região amazônica, a maior e menos povoada, que abrange as bacias do rio Amazonas, Tocantins e Parnaíba, isto é, toda a parte que fica ao norte da cadeia denominada das Vertentes. É aí que se ostenta vegetação esplêndida, por nenhuma outra igualada e de forma imensa e muito espessa florestas das mais gigantescas árvores do globo terrestre. – 2ª A região platina, que abrange a parte do território brasileiro compreendida nas bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. – 3ª A região oriental, a leste das duas primeiras, e que contém a grande bacia do rio S. Francisco. (CARVALHO, 1913, p. 15).

A lição segue apresentando nas páginas 16 e 17 dois mapas: um sobre a hidrografia e outro sobre relevo e solo. Os mapas são coloridos e oferecem clareza quanto ao que se pretende mostrar. O texto passa a abordar dimensões, apontando que o país tem um “litoral de 7.920 quilômetros de extensão e uma superfície de quase 8.500.000 quilômetros quadrados”. Indica que sua população não passa de “19.000.000 de habitantes, quando outros países de muito menor

¹⁷ Grifo meu.

superfície” têm mais habitantes. O autor conclui esse trecho afirmando que: “o Brasil tem necessidade de promover eficazmente a imigração de pessoas, que venham cooperar ativamente no desenvolvimento de nossa pátria” (CARVALHO, 1913, p. 16/17). Tal passagem demonstra preocupação com o progresso e a certeza de que é fundamental ampliar a população para que todo o país ocupado cresça e enriqueça. Mas, para isso, é fundamental, além de instruir o povo, inculcar o sentimento de nação, de povo brasileiro, em uma população composta principalmente por índios, filhos da terra, mas, de certa forma, contrários ao estilo de vida imposto, portugueses valorosos de sua origem aristocrática e europeia, negros, filhos roubados ou descendentes, de homens roubados de outras terras e os novos imigrantes, que entre os anos de 1888 e 1914 invadiram o país por incentivo do próprio governo e necessidade efetiva de mão de obra após a extinção da escravidão, alterando o setor social nacional.

Segundo Elisabeth Badinter (1985), os estudos demográficos datados a partir do século XVII foram impulsionados pelo fortalecimento dos Estados Nacionais. Estudos que originariam representações sobre a estagnação, decréscimo ou degeneração da população. Nesse século, os discursos dos fisiocratas são os primeiros a defender a mudança do sistema jurídico-disciplinar, propondo o que Foucault denominou como dispositivos de segurança: “comportamentos que fazem que cada um dos indivíduos funcione como membro, como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível, a saber, a população” (2008, p. 56).

Esse é um aspecto importante no qual Foucault considera a razão de Estado delineada a partir do século XVIII, calcada não mais no exercício do Estado de polícia ou no direito, mas na economia política, no que ela se propõe: “o enriquecimento do Estado. Ela se propõe como objetivo o crescimento simultâneo, correlativo e convenientemente ajustado da população, de um lado, e dos meios de subsistência, do outro” (2008, p. 19). Para o autor, nessa nova razão de Estado, os indivíduos fazem parte de uma “naturalidade” das práticas de governo, não como súditos, “mas na medida em que eles próprios estão ligados a essa naturalidade econômica [...] uma população que um governo deve administrar. É aí que a linha de organização de uma ‘biopolítica’ encontra seu ponto de partida” (2008, p. 30).

Vale destacar que a imigração no Brasil do fim do século XIX incorpora elemento importante de alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade operacional na produção, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros escravagistas. Segundo Jorge Nagle (1974), tal panorama “explica o aparecimento de novos

sentimentos, idéias e valores no processo de integração social” (p. 24). Processo esse que agiu diretamente nas estruturas patriarcais e que, com o desenvolvimento da indústria e da urbanização, foi elemento fundamental para “acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais” (NAGLE, 1974, p. 24).

A lição “O Brasil” continua interrompendo as informações geográficas e colocando a lume a história, desde o descobrimento, “*por acaso*”, do almirante português, Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500 (CARVALHO, 1913, p. 18). Indica onde Cabral atracou pela primeira vez e qual foi sua impressão da nova terra. Conta a história de seu nome: Ilha de Vera Cruz, depois Santa-Cruz e, finalmente, Brasil. Narra o tipo de população que habitava a terra, o início da colonização em 1534 e todo o processo subsequente de ocupação e exploração da colônia portuguesa. A vinda da família real, o governo do príncipe D. Pedro, a proclamação da independência e a proclamação da república.

O texto enaltece grandes feitos e grandes personagens brancos europeus, como um homem comandar o desbravamento do oceano até descobrir uma nova terra. E, ao mesmo tempo, refere-se aos nativos dessa linda e bela terra descoberta como “selvagens, antropófagos e na maior parte ferocíssimos” (CARVALHO, 1913, p.18). Esse discurso aproxima-se da proposta de formação do período em que o currículo deve assumir um duplo papel: o civilizatório e o patriótico para, assim, a escola cumprir a função de modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. O grande herói branco, europeu, culto e civilizado descobre uma terra bela e rica, a nossa terra; “a pátria amada Brasil”. Sua primeira grande tarefa consiste em vencer os selvagens que nessa bela terra habitavam; homens organizados em tribos, vivendo em casas de barro e palha, ferozes e nada civilizados. De modo subjacente, o texto indica o que é ser civilizado e oferece um modelo de comportamento: o modelo europeu. Segue enaltecendo outras figuras brancas e europeias que desbravaram e colonizaram o país: Martim Afonso de Souza, Tomé de Souza, Duarte Costa e Mem de Sá. O texto com tais características era veiculado com o propósito de trabalhar a História da Pátria, juntamente com a História da Civilização. Isso integra o povo brasileiro à moderna civilização ocidental e a História Pátria passa a ser concebida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, com conteúdos que enfatizam as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional.

A Lição 3, intitulada “O Brasil” (continuação), aborda características dos estados nacionais sob um olhar mais atual. Inicia falando do Estado do Maranhão, depois Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Sempre pontua características geográficas, aspectos da economia (produção), suas riquezas e belezas. É uma forma de o aluno conhecer o país em que vive. Além disso, acredita-se que tal material, como indicado anteriormente neste trabalho, circulou por escolas de todas as regiões do país e a descrição de tantos estados promove o acesso a informações de alunos de diferentes localidades sobre sua região.

Tal Livro de Leitura traz ainda quatro lições relacionadas à categoria de conteúdo analisada aqui: a Lição 14 é um poema sobre a “Morte de Gonçalves Dias”, a Lição 27 é um poema sobre Anchieta e a morte de Estácio de Sá, a Lição 33, também sob o estilo de poema, aborda o “Sete de Setembro” e a Lição 37, a última do material de leitura, refere-se à “Fauna do Brasil”.

Os livros publicados pelos professores da escola gratuita São José dividem o material em duas partes, sendo que, na segunda, os capítulos III e IV tratam respectivamente de Geografia e História. As lições têm duas características: aspectos gerais sobre as disciplinas, como, por exemplo, terra, montanha, navegação e aspectos específicos do Brasil. Nas lições de Geografia do Terceiro Livro de Leitura, pode-se enumerar: Lição 144 – O Brasil; Lição 146 – A baía do Rio de Janeiro, Lição 147 – Petrópolis, Lição 148 – O Amazonas, Lição 149 – uma poesia sobre o Hino ao Brasil, Lição 150 – Rio Piabanha e a Lição 154 – também uma poesia intitulada Meu Brasil.

Os textos das lições são curtos, de no máximo uma página, e procuram valorizar as características nacionais. A Lição 144, intitulada “O Brasil”, pode ser considerada exemplo disso:

Brasil! – Eis o nome dessa terra, deste país gigantesco, que chamamos – nossa pátria. Situado na parte mais oriental da América do Sul, o Brasil estende seu território colossal desde as fronteiras das Guianas e da Venezuela – ao norte, - até a república do Uruguai – no sul; extensão essa que mede nada menos do que 4.250 quilômetros. Quase a mesma extensão alcança a sua maior largura de leste a oeste, a qual é de 4.135 quilômetros. Apresenta assim o Brasil uma superfície total de 8.522.000 quilômetros quadrados: isto é, cerca da metade da América Meridional. O Brasil confina com quase todas as demais repúblicas da América do Sul. Todo o seu vastíssimo território é admiravelmente dividido pela natureza em três grandes regiões, a saber: a região amazônica ao norte, a região oriental a leste e a região platina ao sul. Separadas pelas altíssimas serras que percorrem o Brasil em todas as direções, são as três

regiões regadas pelos rios caudalosos, alimentados por milhares de riachos que lhe pagam tributo.

Um aspecto desolador e pouco conhecido apresenta o interior do Brasil, onde na mata virgem habitam ainda hoje na maior pobreza e ignorância e em quase contínuas hostilidades, milhares de índios, pertencentes a diversas tribos. Aspecto, porém, muito diverso apresenta ao viajante do litoral da nossa pátria. Favorecido pela ótima posição e pela irregularidade de sua costa marítima, o Brasil oferece à navegação centenas de portos seguros: motivo este que contribui muitíssimo para que rapidamente se colonizasse todo o litoral, ostentando assim a sua riqueza enorme nas vilas e cidades importantíssimas em que todas as partes surgiram. (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1921, p. 196).

Ao se comparar a lição “O Brasil” desse referido Livro de Leitura com a lição de mesmo nome do Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho, é possível verificar que o estilo textual é distinto e que, apesar de conterem informações semelhantes, o Brasil da Escola São José realmente serve ao objetivo do ensinar ou aprimorar o ler, enquanto o Brasil de Carvalho, pela extensão da lição e a quantidade de detalhes, se aproxima mais de uma aula de Geografia e/ou História do que de leitura. As aulas de leitura podem valer-se de diferentes gêneros textuais a serem escolhidos pelo professor, que ao definir o texto foca em seus objetivos pedagógicos. Assim, se o seu desejo consiste em trabalhar narrativa, textos, como fábulas, contos maravilhosos, lendas, narrativas de aventuras, narrativas de ficção científica, narrativas de enigmas, biografia romanceada, romance, contos, crônicas, poemas e poesias são os melhores estilos textuais. No entanto, se o que se pretende consiste em trabalhar relatos, textos biográficos e autobiográficos, registros de experiências vividas, notícias informativas, testemunhos, diários íntimos, relatos históricos, cartas pessoais, relatos de viagem são os melhores. Para o trabalho, cujo objetivo concentra-se em desenvolver a argumentação, os textos indicados são resenhas, poemas com orientações argumentativas, discurso de defesa, requerimentos, carta argumentativa, crônica, verbetes de enciclopédia, textos explicativos, relatório de experiência científica e textos sobre conclusões ou informações científicas.

Nos Livros de Leitura encontram-se textos dos três estilos literários expostos: narrativas, relatos e argumentativos. Muitas vezes, um único material traz os diferentes estilos, o que conduz a afirmar que a preocupação dos autores consiste em exercitar o ler em suas mais distintas concepções. No entanto, também parece verdade afirmar que há presença mais constante de determinado estilo literário em alguns Livros de Leitura. Como indicado anteriormente, o “*Quarto Livro de Leitura*” de Carvalho apresenta, com maior incidência, textos argumentativos, o

que aproxima o material de aulas de História e Geografia (conteúdos analisados nesse subitem), parecendo que o objetivo do autor consiste mais em trabalhar tais conteúdos do que o ler.

O “*Quarto Livro de Leitura*”, editado pelos professores da escola São José e publicado em outubro de 1927, apresenta no capítulo “Descrições Geográficas” textos mais longos que os de seu volume Terceiro, mas que preservam o estilo literário e narrativo. As Lições 164 – Tijuca, 165 – A baía do Rio de Janeiro, 166 – Juiz de Fora, 167 – Estado do Rio Grande do sul, 169 – Panorama do interior (Minas), 171 – Descrição do Rio Amazonas, 172 – As Sete Quedas, 174 – Cachoeira de Paulo Affonso, 175 – A ilha dos Nhengaíbas na boca do Rio Amazonas e 179 – O Brasil¹⁸ referem-se diretamente a localidades nacionais e são trechos de textos escritos por autores nacionais, como é o caso da lição 174, intitulada “A cachoeira de Paulo Affonso”, que tem a assinatura do professor, poeta, historiador e político brasileiro, o Conde Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior. O autor inicia afirmando que “os americanos do norte têm imenso orgulho de sua catarata do Niágara, que Chateaubriand qualificou – uma coluna d’água do dilúvio”, mas o Brasil também tem do que se orgulhar, pois “possui maravilha igual, se não superior – a Cachoeira de Paulo Affonso” (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1927, p. 320).

Esse é um discurso extremamente pertinente a uma escola que pretende formar o espírito nacional, elevar o sentimento pátrio e desenvolver o amor à terra. Traz a lume que nossa terra tem qualidades tão belas e vigorosas como em qualquer outra terra, o importante é que nossa gente as conheça, as valorize, sinta orgulho, assim como outros povos orgulham-se de seus patrimônios.

O país, nesse período, tornava-se, cada vez mais depressa, capitalista. Não importa, aqui, analisar as características desse capitalismo, mas vale destacar que lentamente rompe-se com o pensar econômico remanescente de uma cultura colonial, o que interfere profundamente na estrutura social e na vida política da nação. Neste sentido, a década de 1920 pode ser considerada o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, para outro mais autônomo, o que Boris Fausto (2001) nomeia por período intermediário – ou seja, a mediação entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira.

Segundo Jorge Nagle (1976), à medida que as relações capitalistas se ampliam, a burguesia brasileira cresce e se organiza, definindo as suas reivindicações políticas; e,

¹⁸ Existem lições no Terceiro Livro de Leitura com o mesmo nome no Quarto Livro de Leitura, livros publicados pelos professores da escola São José, no entanto os textos das lições são diferentes.

paralelamente, crescem o proletariado e o semiproletariado, o que exige a ampliação de espaços institucionais de formação para essa população. Não só uma formação para trabalho, mas uma formação que plante a semente do respeito e amor a sua terra, pois, só assim, o povo trabalha para que o país progrida e não apenas para que ele, indivíduo, enriqueça.

Sob um olhar mais crítico referente à questão, o texto “*Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*” de Marta Carvalho fala que essa preparação para o mundo do trabalho está circunscrita não só nos conteúdos abordados em sala de aula mas em todos os ritos presentes no cotidiano escolar.

Assim, medidas de “racionalização” da atividade do aluno através da rotina escolar, ao lado de dispositivos de “moralização” dos costumes em festas, comemorações cívicas e preleções, traduziam expectativa de operacionalizar, através da educação, a “organização racional do trabalho” no país. Integrando as expectativas relativas à ação formadora da escola, acalentadas na Associação, a questão da “organização nacional do trabalho” era fórmula sintética que recuperava tema de larga circulação no período: o da transição do trabalho escravo para o trabalho livre. (CARVALHO, 1998, p. 155).

Para a autora, a Associação Brasileira de Educação, criada em outubro de 1924, não se apropria ingenuamente do “otimismo pedagógico” ou “entusiasmo pela educação” dos anos 20, como sugere Nagle (1976), visto que, em seus discursos, estava clara a separação entre a educação “do povo” (ensino primário) e a educação “da elite” (ensino secundário e universidade). O Estado tinha o dever para com o ensino primário, já o acesso ao ensino secundário e universidade ficaria sob a responsabilidade de cada um, promovendo a “hierarquia das capacidades”. Segundo Marta Carvalho:

a ABE teria sido um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. (CARVALHO, 1998, p. 31).

Voltando ao Livro de Leitura dos Professores da Escola Gratuita São José, em trecho mais abaixo da lição 174, o autor, Affonso Celso, escreve: “Paulo Affonso oferece mais selvagem poesia e maior variedade de aspectos do que o Niágara” (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1927, p. 320). Tal frase reafirma a questão apresentada anteriormente,

mas também reflete o caráter literário do texto, voltado para as aulas de leitura distanciando-se de material informativo ou instrucional sobre a Cachoeira de Paulo Affonso. Característica primordial para um manual de leitura: trabalhar o ler oral e silencioso utilizando diversas áreas do conhecimento.

Quanto às lições de História, os dois volumes apresentam textos sobre acontecimentos marcantes, bem como personalidades importantes. O “*Terceiro Livro de Leitura*” traz Lições sobre Descobrimento do Brasil, Caramuru, Padre José de Anchieta, Confederação dos Tamoios, A escravidão no Brasil, Inconfidência, Independência, As causas da guerra do Paraguai, A batalha do Riachuelo, 15 de novembro, Antonio Gonçalves Dias e Barão do Rio Branco. O “*Quarto Livro de Leitura*” apresenta lições sobre: Vasco da Gama e Cabral, Os indígenas do Brasil, Martim Affonso de Souza, Os jesuítas no Brasil, Anchieta, o apóstolo do Brasil, O quilombo dos Palmares, A execução de Tiradentes, Chegada da família real, José Bonifácio de Andrade e Silva, Ipiranga, Duque de Caxias, Casimiro de Abreu, Marechal Deodoro, Marechal Floriano.

Nos dois volumes, os escritos são assinados por literatos brasileiros e, por isso, têm como característica um texto mais literário que acadêmico. Ao tratar, por exemplo, sobre A escravidão no Brasil, Abílio Cesar Borges, autor do texto da lição, apresenta seu fim em meados do século XIX e questiona se o leitor sabe o que é um escravo. Ele próprio responde a sua indagação afirmando:

Homens como nós, com a diferença apenas da cor, porque eram negros e porque eram mulatos, não tinham liberdade de pensamento; não tinham a liberdade de procurarem, onde quisessem, o trabalho que mais lhes conviesse; não podiam comprar o que lhes apetecesse, porque não tinham dinheiro. Eram captivos, eram escravos, eram comprados e vendidos como são os cavalos, os bois, os carros e as casas. (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1921, p. 224).

Segue indicando mais características do que foi ser escravo no Brasil, informando, em um tom não agressivo, a brutalidade pela qual esses indivíduos passaram. Por fim, apresenta dados históricos que levaram à abolição da escravidão no país. O enfoque abordado deixa clara a repulsa do autor por tal prática e valoriza ações direcionadas à libertação dessa gente, o que coloca o material em comunhão com o pensamento de intelectuais e educadores do período. Um período em que, segundo Boris Fausto (2001), a República está consolidada e concretiza-se a autonomia estadual, mas que ainda se vê presa às oligarquias e aos coronéis. Um período em que

o imigrante assalariado há pouco substitui o negro escravo nas plantações de café e nas criações de gado leiteiro e no qual as cidades crescem, gerando oferta de trabalho no artesanato, no comércio de rua, nas fabriquetas de fundo de quintal, em profissões liberais.

Ao mesmo tempo, trata-se de um período em que as fábricas instaladas no país destinam-se principalmente a produzir tecidos e alimentos, incentivando o trabalho feminino, principal mão de obra nesses estabelecimentos. Um período, portanto, de expansão do setor fabril.

Obra também publicada nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente em 1926, no “*Quarto Livro de Leitura para uso das Escolas Primárias e Secundárias*” de João Kopke, das 61 lições, 11 estão diretamente relacionadas com a história do Brasil e suas características geográficas. Os textos são curtos, normalmente excertos de textos maiores de autores consagrados da literatura nacional, como Américo Brasiliense, Álvares de Azevedo e José de Alencar. Têm uma linguagem bem elaborada, destinados ao aluno que está em série mais avançada e que domina a leitura. Seu caráter literário adequa o material para aulas de leitura, fato que pode ser observado no texto intitulado “O Brasil”:

A Terra do Brasil dilata-se desde as cabeceiras mais setentrionais do caudaloso Amazonas até quase as margens do Prata, alargando-se muito mais para as bandas do norte, à feição do continente meridional, a que pertence, e do qual constitui quase a metade.

Por toda a extensão, que abraçam esses dois grandes rios, se erguem serranias, que produzem varie-gados vales, por cujos leitos correm outros tantos rios caudalosos.

Metade aproximadamente do território mais a noroeste é retalhado em todos os sentidos pelas águas do mencionado Amazonas e de seus possantes braços.

Essas águas vão com tanta fúria arrojarem-se ao mar, quase debaixo da equinocial, que, durante certa distância da costa, deixam as ondas dele de ser salgadas.

Os grandes tributários da margem direita do Amazonas procedem de serra e chapadões, que se erguem numa paragem proximamente central a todo o território, do qual vão ao Atlântico, pelo Prata, outras vertentes, depois de continuarem e banharem, com suas águas, os distritos do Sul.

Dessa mesma paragem central, de ameno clima em todos os meses do ano, baixam para o lado oriental outras vertentes, sendo assim a que melhor se presta a ligar entre si todo o sistema de comunicação fluvial no império, e a que a própria natureza está indicando como a mais adequada para constituir o grande e poderoso núcleo da futura união, segurança e independência do Estado, oferecendo, para o estabelecimento de uma grande capital, quer o Chapadão do Urucuia, quer o de Santa Maria. (KOPKE, 1926, p. 23).

Os livros publicados a partir da década de 1930 incorporam outro momento da história e da história educacional do país. Esse novo panorama, que compreende as propostas de ensino e aprendizagem, está refletido nos materiais didático-pedagógicos.

Vale destacar que, quando se trata de mudança histórica, social ou educacional não é possível trabalhar com a ideia de ruptura, mas de transição. Sem dúvida, os ideais defendidos a partir de 1930, de modo menos organizado se faziam presentes no ideário das décadas anteriores. As datas são utilizadas para representar marcos, pontos de transição, no entanto as mudanças se dão por processo, de modo lento e gradual; primeiro observam-se outras experiências, reflete-se como seria incorporá-las em nossa realidade, propõe-se a mudança, discute-se a mudança, luta-se pela mudança e firma-se uma nova concepção, uma nova ideia, um novo olhar.

Comparando esse processo com o de aprendizagem, em especial com o aprender por meio de um método intuitivo, semelhanças são identificadas. Lenta e gradualmente, os saberes são internalizados, após observação acurada do objeto a ser conhecido, de análise, comparação e experimentação. Deste modo, parece correto afirmar que o processo de aprendizagem proposto no método intuitivo, mais que algo voltado ao conhecer institucionalizado, está ligado ao conhecer/ao aprender do homem em seu cotidiano e nas várias instâncias de sua vida, tanto enquanto indivíduo como em coletivo; o grupo dos pensadores renovados. Esse é o aprender natural do homem, que alguns tentaram institucionalizar visando incorporar no sujeito o conhecimento científico.

Sob essa concepção de transição é que se pontua a década de 1930 como a inaugural da proposta escola novista. Segundo Nagle (1976), um período educacional caracterizado como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, visto que intelectuais e educadores, agora profissionais da educação, empreenderam debates e planos de reforma voltados a reparar o possível atraso brasileiro nesse setor e depositaram na educação a esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, propuseram reagir ao individualismo e academicismo da educação tradicional, sugerindo a renovação das técnicas e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita.

Nesse contexto, educadores da chamada “escola nova” reafirmam o pensamento liberal democrático, defendendo com fervor a escola pública para todos. Ideia já presente no primeiro reinado, quando Martim Francisco¹⁹ defende a escola para todos e vinculada com maior adesão nos pareceres de Rui Barbosa²⁰. O discurso é retomado com veemência a fim de se alcançar uma

¹⁹ Martim Francisco Ribeiro de Andrada nasceu em abril de 1775 e faleceu em fevereiro de 1884. Foi político brasileiro, exerceu o cargo de Presidente da Câmara dos Deputados e Ministro do II da Fazenda no Império.

²⁰ Rui Barbosa de Oliveira nasceu em novembro de 1849 e faleceu em março de 1923. Um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo, foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República

sociedade igualitária e sem privilégios; ideias apresentadas em várias publicações voltadas a remodelar o ensino brasileiro. A grande inovação dos escolanovistas reside na proposta de implementar tais ideais por meio do método, bem como adotando o discurso sobre como ensinar.

De modo geral, o movimento da Escola Nova significou um processo de remodelação das instituições escolares como consequência da revisão crítica da problemática nacional. Opondo-se à escola tradicional, a Escola Nova alicerça-se em nova concepção sobre a infância, valorizando-a positivamente e a concebendo como estado típico, único e próprio e não um estado transitório e inferior. Com isso, institui-se o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu desenvolvimento natural. Com isso, a educação centra-se na própria criança, instituindo um novo papel ao educador, que será o de simples agente fornecedor dos meios para a criança se desenvolver por si.

Nada de constrangê-la, o que importa é que a criança se desenvolva por meio de suas próprias experiências. Para isso, é fundamental permitir que ela experimente, deslocando a ação do novo educador, da nova escola da própria criança para o meio em que se desenvolve naturalmente.

Para Nagle (1976), o conceito de aprendizagem pauta-se tanto sobre o “novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento” (p. 249/250). Isso significa que o aprender está diretamente relacionado com o fazer, o que implica, necessariamente, em alteração profunda na metodologia educativa.

Paralelamente a esse movimento educacional, mas não menos importantes para a nossa análise, há um novo pensar sobre a nação, sobre a política e sua organização estrutural. São os frutos da Revolução de 1930, que colocam Getúlio Vargas no poder e instauram um regime populista, fenômeno típico na América Latina desse período, que ambigualmente reconhece os anseios populares (entre eles a escola) e reage sensivelmente às pressões, mas, por outro lado, desenvolve uma política de massa procurando manipular e dirigir suas aspirações. Assim, o governo interfere na economia, criando vários grupos industriais, promove o capitalismo nacional, tendo dois suportes: o aparelho de Estado e as Forças Armadas, a sociedade firma

juntamente com Prudente de Moraes. Sua grande contribuição para a educação foi a publicação dos *Pareceres da Instrução Pública*, preparado em uma das Comissões processantes da Câmara dos Deputados para avaliar o decreto do ministro Leônicio de Carvalho de 1879. A primeira parte referente à Reforma do Ensino Secundário e Superior foi publicada em 1882 e a segunda parte referente à Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, foi publicada em 1883. Para saber mais, ler: VALDEMARN, Vera Teresa. *O Liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana e a escola, como instituição refletora de todas essas mudanças deve adequar-se a essa nova realidade, tentando coligar os interesses políticos e econômicos com a nova concepção de ensinar e aprender.

É nesse cenário que Leonidas de Loyola em 1934, Renato Sêneca Fleury em 1942 e Erasmo Braga em 1945 publicam seus Livros de Leitura. O novo momento político-educacional do país estampa-se nos materiais, que apresentam características e, principalmente, discursos sutilmente diferentes dos analisados anteriormente. Vale destacar que a preocupação em enaltecer as belezas e riquezas nacionais, as qualidades do povo e da terra mantém-se constante, no entanto a maneira como os autores apresentam tais questões tem um caráter mais político que romântico – presente anteriormente.

O “*Primeiro Livro de Leitura*” de Loyola apresenta lições bem curtas, sendo que, das 37 lições, 13 estão diretamente relacionadas com o conteúdo nossa terra/ nossa gente. Essas lições, no seu fim, apresentam uma inscrição voltada a provocar uma reflexão sobre questões referentes ao patriotismo. Por vezes, a intenção é nítida, mas em algumas situações é mais obscura. Como exemplo dessa situação, pode-se citar a inscrição “O trabalho é um dever e uma obrigação”, que aparece no fim de uma lição intitulada “Um amigo do trabalho” e que relata o prazer, a disposição e a responsabilidade que o Sr. Frederico, relojoeiro estabelecido em Curitiba, tem em trabalhar, situando o trabalho como uma atuação patriótica, pois colabora com o progresso do país: “Pontual no cumprimento de suas obrigações, o Sr. Frederico, logo que abre seu estabelecimento comercial, está em seu posto, dando exemplo do dever, da ordem e do trabalho” (LOYOLA, 1934, p. 33).

Já a lição sobre “Pai João”, que conta a história de um preto velho, muito velho, que “tem a cabeça branca como um capucho de algodão” e, ao rir, mostra as gengivas vermelhas por falta de dentes, busca incutir no menino respeito e admiração pelo velho, negro, trabalhador brasileiro. O personagem, muito querido pelas crianças, em um passado adorava contar histórias, mas agora dizia:

Pai João já não sabe contar histórias... Pai João já está muito velho. Está muito esquecido. Já trabalhou muito. Esteve na guerra... Sofreu muito. Agora Pai João não é mais quem foi: tem a vista fraca, as pernas muito trêmulas. Pai João não se lembra mais das histórias que contava antigamente...” (LOYOLA, 1934, p.26/27).

Para reafirmar tal sentimento, o autor coloca ao fim do texto da lição a inscrição: “Nossa Pátria deve uma imensa dívida de gratidão aos pretos, que concorreram com seu trabalho para formar a riqueza do Brasil” (LOYOLA, 1934, p. 27).

Em lições diretamente relacionadas ao conteúdo aqui analisado, pode-se citar o texto Pátria, que após apresentar que:

Pátria é o lugar onde nascemos.
O Brasil é nossa Pátria. Quem nasce no Brasil é brasileiro.
Patrícios são todos os filhos de uma mesma nação. Todos os brasileiros são patrícios.
Quem ama muito sua terra é patriota. Sejam muito patriotas. O Brasil precisa da nossa dedicação. Tudo pela nossa cara Pátria. (LOYOLA, 1934, p. 5).

Inscribe: “José Bonifácio de Andrade e Silva foi um grande patriota brasileiro”.(LOYOLA, 1934, p. 5). Nitidamente o objetivo do autor está posto. Ele pede à criança que seja patriota, que se dedique ao país e conclui mostrando que nossa terra teve patriotas que podem ser exemplo.

A Série de Livros de Sêneca Fleury recebem como nome “*Pátria Brasileira*”, indicando o caráter patriótico do material, que é confirmado quando no prefácio do material lê-se que este se propõe a conduzir a criança

a sentir o ambiente do lar e da escola, e a refletir sobre ele; a examinar a vida familiar, social e cívica, e a compreendê-la, nas suas relações mais necessárias; a nutrir, enfim, o seu pensamento com os apelos da tradição, dos fatos memoráveis de sua terra e de sua gente, situando-se entre os grandes exemplos de força, de trabalho e de virtude da humanidade. (FLEURY, 1942, s/p).

Publicado após a década de 1940, segundo momento do governo Vargas: o Estado Novo, no qual incorporou a sua maneira algumas ideias dos renovadores, mas que se caracteriza pelo autoritarismo e pelo contexto de expansão do nazifascismo e da Segunda Guerra Mundial, a questão do patriotismo se coloca de forma distinta à dos livros publicados anteriormente.

No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude. Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Era indispensável, para que este plano fosse bem sucedido, que houvesse símbolos a serem

difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos. Vale mais uma vez pontuar que a construção da nacionalidade em um país constituído de imigrantes é atribuída à educação a responsabilidade de cultivar tal sentimento nas gerações jovens. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa,

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. (2012, s/p).

Isso era considerado algo nocivo ao país e ao desenvolvimento do sentimento pátrio. Era preciso criar estratégias em que os saberes dos estrangeiros, principalmente referentes ao trabalho, fossem absorvidos e em troca seu contato com o homem nacional contribuísse para o abasileiramento do imigrante. Além do contato no trabalho, outro caminho residia na urgência de se reformular o ensino primário, unificando-o e nacionalizando a escola primária. Deste modo, mencionada e incluída na pauta de discussões desde o início do século, a questão da nacionalização do ensino encontraria no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2012) pontuam que esse fato não se dá aleatoriamente, “não é por acaso que só sob o regime autoritário estadonovista tenha sido possível chegar a uma política agressiva de cunho gravemente repressor” (s/p), visto que em uma das margens fixava a vontade e disposição do governo em enfrentar as resistências à imposição de procedimentos coercitivos; e na outra margem, uma conjuntura na qual toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Neste sentido, parece correto afirmar que a ideia de nacionalidade propagada nas escolas nacionais convergia intensamente em interesse e necessidade do Estado Novo, que, mais que apoiar, exigia.

No volume I, que tem como principal proposta conduzir a criança à reflexão sobre o ambiente do lar, encontram-se apenas duas lições relacionadas ao país: A bandeira brasileira e O Brasil. Quanto a lições sobre sua gente, apresenta apenas uma: “O castigo de Anhangá”- uma lenda indígena. Já no volume III da coleção pode-se afirmar que as 65 lições estão relacionadas ao conteúdo nossa terra/nossa gente. São textos sobre lendas brasileiras, sobre atividades profissionais típicas de nosso país, como seringueiro, garimpeiro, jangadeiro, campeiro, sobre

estilos de vida, como a do índio, do sertanejo, da gente do nordeste, dos colonos, dos negros, dos escravos. Lições sobre coisas de nossa terra, como: sol, gruta, macaco, onça, cobra, boiuna, café, algodão, chimarrão, castanhas e pinhões; sobre personalidades nacionais, os bandeirantes, Castro Alves, Mártires da Independência, Joana Angélica, José Bonifácio e uma subdivisão sobre costumes brasileiros: as vaquejadas, a carreira, a cavalgada.

As lições são curtas e o texto é apresentado como um diálogo entre personagens. A lição, por exemplo, sobre o Nordeste traz em seu início o seguinte texto:

Ficamos admirados quando papai nos disse que, em certos lugares do Brasil, pode passar muito tempo sem chuva e haver seca. Nada havia demais, portanto, na fábula da serpente e o gaturamo, que se refere às grandes secas.

- Se nós morássemos no nordeste brasileiro, vocês não se admirariam assim, porque com certeza já teriam sofrido uma seca.

- Nordeste brasileiro? Perguntei.

- O Nordeste de nosso país vai desde o Estado do Maranhão até o norte da Bahia ... (FLEURY, 1942, p. 53).

No fim de cada texto, o autor propõe exercícios relacionados à disciplina de língua portuguesa. São exercícios de gramática, composição e interpretação. Já os livros da Série Braga, além de não trazerem exercícios, apresentam lições com textos maiores. Muitos dos textos são assinados por escritores nacionais, como Casimiro de Abreu, Coelho Neto e Gonçalves de Magalhães, o que evidencia a preocupação com valorizar o que é nosso.

Por meio do material analisado, é possível perceber presença constante do tema nossa terra/nossa gente, ou por lições que abordem características e costumes do povo brasileiro, ou por lições que emanam as riquezas naturais e culturais do Brasil, ou, ainda, lições que enaltecem símbolos nacionais. Verifica-se que os livros publicados no fim do século XIX, têm por tema de preferência, aspectos relacionados a ciências naturais e à apresentação de produtos industrializados. Vale sublinhar que essas obras são materiais traduzidos para o português, portanto organizado por autores estrangeiros desvinculados da realidade e dos interesses políticos e econômicos da nação brasileira.

A partir do momento que autores nacionais passam a elaborar e editar livros escolares, tais materiais compilam em suas lições aquilo que é considerado por intelectuais, políticos e professores ideal e adequado à criança brasileira aprender e estudar. É nesse sentido que as lições

que abordam o tema nossa terra/nossa gente passam a fazer parte dos Livros de Leitura, instrumento que contribui com a formação do ideário nacional.

O contexto das lições está atrelado aos momentos político-culturais do país. Nota-se, por exemplo, ênfase nos aspectos nacionalistas relacionados à valorização do povo, das belezas naturais e culturais, no entanto isso foi se acentuado e alterando o viés ao longo da década de 1930 quando passou a associar às riquezas nacionais a valorização do trabalho, característica do período do Estado Novo.

Outra questão a ser aqui sublinhada é a diferença de abordagem existente nos volumes dos Livros de Leitura: normalmente os primeiros e segundos Livros de Leitura trazem textos narrativos, poesias, histórias romanceadas, fábulas. Com o adiantar escolar dos alunos, lhes são apresentados livros com textos informativos, de caráter científico e argumentativo. As lições são mais longas e a linguagem bem mais complexa.

No entanto, não é possível afirmar que os primeiros Livros de Leitura são destinados exclusivamente a alunos da primeira série, e assim sucessivamente, até o quarto Livro de Leitura ser manipulado por alunos da quarta série. O que pode ser percebido é que existe diferença de graduação e complexidade entre os volumes e que o primeiro destina-se a pessoas que estão mais no início do processo de aprendizagem, enquanto o quarto é para pessoas que estão em níveis mais avançados de estudo. Não foi encontrada nenhuma confirmação de que um Livro de Leitura é utilizado por ano da escola primária, por isso, acredita-se na relação domínio de conhecimento complexidade do material escolar.

4.1.3. Ensino religioso/ensino moral

Temas sobre características regionais do Brasil e de seu povo, bem como aspectos de sua história são constantes nos Livros de Leitura. Em alguns materiais essa incidência é menor, enquanto em outros se torna assunto central de praticamente todas as lições.

É notório que nos Livros de Leitura mais antigos, publicados no fim do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, o tema aparece entre vários outros mais como texto literário do que geográfico ou histórico.

Os livros de Felix Ferreira, publicado em 1907 e as duas traduções das “*Lições de Coisas*” do Dr. Saffray, não trazem em suas páginas nenhuma referência sobre o assunto, até porque são

materiais escritos por autores europeus e traduzidos para o português, o que os distancia de nossa realidade e história. Já as obras de Francisca Neves Lobo (1934) e a de C. Jost e V. Humbert, provavelmente publicada nesse mesmo período, são fruto de autores brasileiros, no entanto apenas o material de Lobo apresenta algumas lições sobre o tema.

Na obra de Lobo – “*Lições Úteis*”, das 69 lições, 16 têm temas sobre o país; destes, apenas 3 são sobre questões gerais (Hino Nacional, Grandezas do Brasil e Aviação – Santos Dumont), enquanto os outros 13 são sobre personagens de nossa história. São eles: Carlos Gomes, Felipe dos Santos, Tiradentes, D. Pedro II, Teresa Cristina, Princesa Isabel, D. Pedro I, General Osório, Duque de Caxias, Cesário Mota – Caetano de Campos, Rui Barbosa e Osvaldo Cruz. As lições têm um caráter informativo sobre quem foram os personagens; apresentam uma pequena biografia enaltecendo a importância de cada um para a nação. São textos que engrandecem tais representantes da história nacional. Como amostra, foi selecionada a lição sobre “Teresa Cristina”, que traz na primeira linha o nome completo da imperatriz e dados de sua origem: “*Teresa Cristina Maria de Bourbon, filha de Francisco I, rei das Duas Sicílias, casou-se a 30 de maio de 1845 com o imperador D. Pedro II, sendo a terceira imperatriz do Brasil*”(LOBO, 1934, p. 106). O texto segue indicando todas as qualidades da personagem, bem como seu vínculo e importância para o país:

Foi modelo de todas as virtudes, e, por ser tão boa, foi cognominada a “Mãe dos brasileiros”. Dizem mais: por ser ela uma senhora assim tão simples e tão bondosa, que “era mais mulher que imperatriz e mais santa que mulher”.

Andava visitando os doentes à noite, deixando-lhes recursos, palavras de conforto, carinho e facilitava a vida aos desamparados; dava trabalho e emprego a todos que precisavam. Nunca um infeliz da sorte, ou perseguido pela política deixou de encontrar eco em seu coração. Em 1889 quando proclamada a República, ela não sentiu perda do poder, mas sim ter que abandonar o seu Brasil, o seu povo, a sua família que era a família brasileira...

O seu abalo foi muito grande e sentindo-se doente veio a falecer poucos dias depois da partida para o exílio e isso aconteceu justamente um dia que D. Pedro saiu para visitar a Biblioteca Nacional e Academia de Belas Artes do Porto. Chamado às pressas o ex-monarca não chegou mais a tempo de recolher o último adeus da boa companheira. “Pedro e Brasil” foram as suas últimas palavras. (LOBO, 1934, p. 106/107).

O trecho mostra com certo exagero as qualidades da imperatriz. Quem o estuda se impressiona e se encanta com tamanha bondade e tamanho amor ao Brasil. Sem dúvida uma visão eurocêntrica, de uma história de grandes heróis e benfeitores, mas considerada correta e ideal por educadores nesse período. É um movimento voltado à criação de ídolos nacionais em

uma nação que o patriotismo e o sentimento de pertencer a um lugar, de ser um povo, precisam ser inculcados. Uma grande mulher que morre por não poder estar perto de seu povo impressiona as mentes juvenis e desperta sentimento de compaixão. Ao demonstrar como Teresa Cristina, uma estrangeira, tanto amou e fez pelo país, a lição incute um sentimento de obrigação nos meninos; obrigação em amar e agir de modo semelhante ao da imperatriz.

Outro ponto demonstrado na lição relaciona-se ao papel da mulher, no fim do século XIX e início do século XX, que, não mais idealizado como um ser dependente e inferior, mas desprendido de questões materiais e terrenas, aproxima o feminino da santidade. Esse olhar não iguala a posição social da mulher com a do homem, ainda vinculada a valores da sociedade imperial em que os limites entre os sexos eram claramente definidos e transmitidos culturalmente, colocando as mulheres no espaço doméstico sob recato e submissão e os homens no espaço público, de liberdade e dominação; no entanto, ameniza sua condição de ser inútil e contribui para que a identidade feminina seja lentamente estruturada sob novas normas, valores, imagens, expectativas, conceitos e preconceitos, elementos constituintes do arcabouço social determinantes de hábitos e costumes de uma sociedade. Segundo Jane Soares de Almeida (1998),

A transgressão ou o questionamento dos papéis sexuais tradicionais que estiveram presentes até os finais do século XIX, deveu-se principalmente à ousadia de algumas mulheres talentosas e instruídas que deslocaram a questão para além da esfera doméstica (...) (p. 129).

O comportamento da personagem Teresa Cristina, “mais mulher que imperatriz, e mais santa que mulher”, é exemplo do quão deve ser o comportamento feminino: amor incondicional à pátria – patriótica; forte vínculo com o marido, delicada, meiga, gentil – mulher; generosa e doação plena ao próximo – santa. Mulheres como Teresa Cristina são a representação de uma nova acepção de pátria e de cidadania, explicitando, por conseguinte, um papel diferenciado para a figura feminina. A imperatriz, por definição, precisará ter traços masculinos em sua personalidade. Não se trata apenas de preparar a formação das crianças e cuidar do lar dos maridos. Trata-se de construir um modo de ser, que envolva o uso de características, até então supostas para o mundo masculino, como: coragem, inteligência e competitividade. Tais atributos, a serem formados também nas mulheres, poderão contribuir para a construção de um país mais próspero no cenário mundial.

O livro de Francisca Neves Lobo, publicado em período seguinte à imigração em massa ocorrida no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, apoia-se nas representações acerca da suposta ausência de sentimento pátrio pelos próprios brasileiros, que seria decorrente de todo o processo de colonização, voltado mais à exploração da terra do que à construção de uma nação. A necessidade de desenvolver os valores cívicos nos brasileiros justificaria a preocupação da autora em mostrar os personagens nacionais como heróis. Além disso, essa era tendência no ensino de história que, sem dúvida, estava vinculado com a forma de se fazer pesquisa da ciência história: exprimir por meio de “narrativas dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (BURKE, 1997, p. 17).

Vale aqui pontuar que o governo brasileiro, a partir da década de 1930, adota medidas centralizadoras em todas as instâncias nacionais. Na ordem política, o presidente Getúlio Vargas dissolve o Congresso Nacional, assumindo não só o poder executivo como o legislativo, os estaduais e os municipais e estabelecendo normas de subordinação ao poder central que se estendiam também às forças armadas. Na ordem econômica, apropriou-se da política café com leite, não abandonando os cafeicultores, mas, centralizando todas as medidas, passou a investir a reserva nacional como subsídio para manter a produção cafeeira e assim controlar o mercado. Na ordem social instaurou leis de proteção ao trabalhador e enquadramento dos sindicatos pelo Estado, criou decretos valorizando, incentivando e legalizando manifestações culturais. Assim, ao mesmo tempo que centralizava as decisões, aplicava medidas populares que mantinham a sociedade confiando em sua administração, todas voltadas à constituição de um Estado nacional, ou seja, um Estado voltado à defesa dos interesses da nação sobre qualquer outro e, fundamentalmente, da sua preservação enquanto entidade, nos campos linguísticos, culturais, educacionais, etc., contra processos de destruição identitária ou transformação. Esse movimento tem por intenção gerar na população sentimento de valorização pelo Estado nacional, por meio da identificação com a nação, mais precisamente como ponto de vista ideológico. Por consequência, espera-se desenvolver sentimento pátrio, considerado manifestação de amor aos símbolos do Estado, como o hino, a bandeira, suas instituições ou representantes. Elementos frequentemente sinalizados nos Livros de Leitura aqui analisados, como por exemplo, a Lição 82, intitulada “Saudação à Bandeira” da obra de Henrique Fontes, publicada no referido período:

Salve simbolo sagrado da querida terra do Brasil!

Nós, que somos crianças, procuramos a luz da instrução para melhor servir-te, ó glorioso estandarte! Educamos os nossos sentimentos para amar-te de todo o coração; havemos de ser fortes e corajosos para defender-te, ainda que seja no campo de batalha. (...) Amado pavilhão auriverde, inspira em nossos corações o amor da pátria! Este nome Brasil, que fazes lembrar, nós o consideramos sagrado, e, nem, gracejando, seremos capazes de profaná-lo. (...) (FONTES, s/d, p. 140).

Para compor um panorama educacional desse ideário, foram aprimoradas ideias de Marta Carvalho (1998) quando no texto “A configuração da historiografia educacional brasileira” analisa questões sobre nacionalidade e educação e toma como referência as ideias de Fernando de Azevedo. Para a autora (1998), o principal agente da obra azevediana é o processo de unificação nacional que atribui, por exemplo, um papel agregador aos jesuítas no início da narrativa para criticar posteriormente o legado desagregador deixado na cultura literária, combatida pelos “renovadores”. Para Marta Carvalho (1998), “Azevedo constitui como carência do passado aquilo que, no presente, era prioridade política: a unidade orgânica de um sistema que fornecesse o suporte institucional de uma política nacional de educação que se autoconcebia civilizadora” (p.337).

Ainda para a mesma autora, a concepção da instrução como signo de progresso, hegemônica no fim do século XIX e início do século XX, aponta a educação como fator constitutivo da sociedade como nação – a educação constitui a nação. Deve-se a essa visão a urgência e a ênfase na defesa de uma política nacional de educação, que articulou o grupo dos chamados “renovadores da educação” na transição entre os anos 20 e 30 do século passado. Porém, não se deve esquecer que o livro “*A cultura brasileira*” de Fernando de Azevedo foi escrito no momento posterior ao debate sobre a necessidade de unificação nacional, numa conjuntura em que o Estado Novo de Getúlio Vargas impunha uma intervenção centralizada na educação, aliás, elogiada pelo autor. O que é apresentado como um movimento homogêneo constituiu, na verdade, uma composição de concepções educacionais diferenciadas e que tomaram rumos distintos a partir da consolidação do governo Vargas. O retrato feito por Azevedo do que se colocava como necessidade nos anos 20 reproduz a visão do “retratista”, que escreve a partir de uma encomenda do próprio Estado na década de 40.

Na coleção de livros de Felisberto de Carvalho, também publicada nas primeiras décadas do século XX, apenas o “*Quarto Livro de Leitura*” segue a característica do livro de Lobo: mesclar diversos temas, entre eles alguns sobre nossa terra/nossa gente. Os textos das lições têm

caráter informativo e narrativo e não literário. No “*Terceiro Livro de Leitura*” há ausência total de lições referentes ao tema abordado nesse subtítulo, o que leva a acreditar que o tema era trabalhado em séries mais adiantadas. Já o “*Quarto Livro de Leitura*” apresenta como primeira lição um longo texto intitulado “O Brasil” que inicia com a frase: “*É o nosso Brasil*”²¹, buscando estabelecer de imediato vínculo entre o leitor e o país a que o texto se refere e, em seguida, aborda características geográficas da terra:

É o nosso Brasil, prezado leitor, uma vasta região cortada de numerosos rios, alguns deles abundantíssimo em águas, largos e profundíssimos, e que perfeitamente servem à navegação que, efetivamente, neles se faz em grande parte de seus cursos. Também nele se acham diversas cordilheiras de alterosas montanhas, vales amenos e vastas campinas. Raros, bem raros, são os países cujo aspecto geral ofereça tanto interesse como o do Brasil. Seu território que, em geral, é acidentado, exceto o norte, que é plano, pode ser dividido em três regiões seguintes: - 1ª A região amazônica, a maior e menos povoada, que abrange as bacias do rio Amazonas, Tocantins e Parnaíba, isto é, toda a parte que fica ao norte da cadeia denominada das Vertentes. É aí que se ostenta vegetação esplêndida, por nenhuma outra igualada e de forma imensa e muito espessa florestas das mais gigantescas árvores do globo terrestre. – 2ª A região platina, que abrange a parte do território brasileiro compreendida nas bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. – 3ª A região oriental, a leste das duas primeiras, e que contém a grande bacia do rio S. Francisco. (CARVALHO, 1913, p. 15).

A lição segue apresentando nas páginas 16 e 17 dois mapas: um sobre a hidrografia e outro sobre relevo e solo. Os mapas são coloridos e oferecem clareza quanto ao que se pretende mostrar. O texto passa a abordar dimensões, apontando que o país tem um “litoral de 7.920 quilômetros de extensão e uma superfície de quase 8.500.000 quilômetros quadrados”. Indica que sua população não passa de “19.000.000 de habitantes, quando outros países de muito menor superfície” têm mais habitantes. O autor conclui esse trecho afirmando que: “o Brasil tem necessidade de promover eficazmente a imigração de pessoas, que venham cooperar ativamente no desenvolvimento de nossa pátria” (CARVALHO, 1913, p. 16/17). Tal passagem demonstra preocupação com o progresso e a certeza de que é fundamental ampliar a população para que todo o país ocupado cresça e enriqueça. Mas, para isso, é fundamental, além de instruir o povo, inculcar o sentimento de nação, de povo brasileiro, em uma população composta principalmente por índios, filhos da terra, mas, de certa forma, contrários ao estilo de vida imposto, portugueses valorosos de sua origem aristocrática e europeia, negros, filhos roubados ou descendentes, de

²¹ Grifo meu.

homens roubados de outras terras e os novos imigrantes, que entre os anos de 1888 e 1914 invadiram o país por incentivo do próprio governo e necessidade efetiva de mão de obra após a extinção da escravidão, alterando o setor social nacional.

Segundo Elisabeth Badinter (1985), os estudos demográficos datados a partir do século XVII foram impulsionados pelo fortalecimento dos Estados Nacionais. Estudos que originariam representações sobre a estagnação, decréscimo ou degeneração da população. Nesse século, os discursos dos fisiocratas são os primeiros a defender a mudança do sistema jurídico-disciplinar, propondo o que Foucault denominou como dispositivos de segurança: “comportamentos que fazem que cada um dos indivíduos funcione como membro, como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível, a saber, a população” (2008, p. 56).

Esse é um aspecto importante no qual Foucault considera a razão de Estado delineada a partir do século XVIII, calcada não mais no exercício do Estado de polícia ou no direito, mas na economia política, no que ela se propõe: “o enriquecimento do Estado. Ela se propõe como objetivo o crescimento simultâneo, correlativo e convenientemente ajustado da população, de um lado, e dos meios de subsistência, do outro” (2008, p. 19). Para o autor, nessa nova razão de Estado, os indivíduos fazem parte de uma “naturalidade” das práticas de governo, não como súditos, “mas na medida em que eles próprios estão ligados a essa naturalidade econômica [...] uma população que um governo deve administrar. É aí que a linha de organização de uma ‘biopolítica’ encontra seu ponto de partida” (2008, p. 30).

Vale destacar que a imigração no Brasil do fim do século XIX incorpora elemento importante de alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade operacional na produção, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros escravagistas. Segundo Jorge Nagle (1974), tal panorama “explica o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social” (p. 24). Processo esse que agiu diretamente nas estruturas patriarcais e que, com o desenvolvimento da indústria e da urbanização, foi elemento fundamental para “acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais” (NAGLE, 1974, p. 24).

A lição “O Brasil” continua interrompendo as informações geográficas e colocando a lume a história, desde o descobrimento, “*por acaso*”, do almirante português, Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500 (CARVALHO, 1913, p. 18). Indica onde Cabral atracou pela primeira vez e qual foi sua impressão da nova terra. Conta a história de seu nome: Ilha de Vera Cruz,

depois Santa-Cruz e, finalmente, Brasil. Narra o tipo de população que habitava a terra, o início da colonização em 1534 e todo o processo subsequente de ocupação e exploração da colônia portuguesa. A vinda da família real, o governo do príncipe D. Pedro, a proclamação da independência e a proclamação da república.

O texto enaltece grandes feitos e grandes personagens brancos europeus, como um homem comandar o desbravamento do oceano até descobrir uma nova terra. E, ao mesmo tempo, refere-se aos nativos dessa linda e bela terra descoberta como “selvagens, antropófagos e na maior parte ferocíssimos” (CARVALHO, 1913, p.18). Esse discurso aproxima-se da proposta de formação do período em que o currículo deve assumir um duplo papel: o civilizatório e o patriótico para, assim, a escola cumprir a função de modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. O grande herói branco, europeu, culto e civilizado descobre uma terra bela e rica, a nossa terra; “a pátria amada Brasil”. Sua primeira grande tarefa consiste em vencer os selvagens que nessa bela terra habitavam; homens organizados em tribos, vivendo em casas de barro e palha, ferozes e nada civilizados. De modo subjacente, o texto indica o que é ser civilizado e oferece um modelo de comportamento: o modelo europeu. Segue enaltecendo outras figuras brancas e europeias que desbravaram e colonizaram o país: Martim Afonso de Souza, Tomé de Souza, Duarte Costa e Mem de Sá. O texto com tais características era veiculado com o propósito de trabalhar a História da Pátria, juntamente com a História da Civilização. Isso integra o povo brasileiro à moderna civilização ocidental e a História Pátria passa a ser concebida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, com conteúdos que enfatizam as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional.

A Lição 3, intitulada “O Brasil” (continuação), aborda características dos estados nacionais sob um olhar mais atual. Inicia falando do Estado do Maranhão, depois Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Sempre pontua características geográficas, aspectos da economia (produção), suas riquezas e belezas. É uma forma de o aluno conhecer o país em que vive. Além disso, acredita-se que tal material, como indicado anteriormente neste trabalho, circulou por escolas de todas as regiões do país e a descrição de tantos estados promove o acesso a informações de alunos de diferentes localidades sobre sua região.

Tal Livro de Leitura traz ainda quatro lições relacionadas à categoria de conteúdo analisada aqui: a Lição 14 é um poema sobre a “Morte de Gonçalves Dias”, a Lição 27 é um poema sobre Anchieta e a morte de Estácio de Sá, a Lição 33, também sob o estilo de poema, aborda o “Sete de Setembro” e a Lição 37, a última do material de leitura, refere-se à “Fauna do Brasil”.

Os livros publicados pelos professores da escola gratuita São José dividem o material em duas partes, sendo que, na segunda, os capítulos III e IV tratam respectivamente de Geografia e História. As lições têm duas características: aspectos gerais sobre as disciplinas, como, por exemplo, terra, montanha, navegação e aspectos específicos do Brasil. Nas lições de Geografia do Terceiro Livro de Leitura, pode-se enumerar: Lição 144 – O Brasil; Lição 146 – A baía do Rio de Janeiro, Lição 147 – Petrópolis, Lição 148 – O Amazonas, Lição 149 – uma poesia sobre o Hino ao Brasil, Lição 150 – Rio Piabanha e a Lição 154 – também uma poesia intitulada Meu Brasil.

Os textos das lições são curtos, de no máximo uma página, e procuram valorizar as características nacionais. A Lição 144, intitulada “O Brasil”, pode ser considerada exemplo disso:

Brasil! – Eis o nome dessa terra, deste país gigantesco, que chamamos – nossa pátria. Situado na parte mais oriental da América do Sul, o Brasil estende seu território colossal desde as fronteiras das Guianas e da Venezuela – ao norte, - até a república do Uruguai – no sul; extensão essa que mede nada menos do que 4.250 quilômetros. Quase a mesma extensão alcança a sua maior largura de leste a oeste, a qual é de 4.135 quilômetros. Apresenta assim o Brasil uma superfície total de 8.522.000 quilômetros quadrados: isto é, cerca da metade da América Meridional. O Brasil confina com quase todas as demais repúblicas da América do Sul. Todo o seu vastíssimo território é admiravelmente dividido pela natureza em três grandes regiões, a saber: a região amazônica ao norte, a região oriental a leste e a região platina ao sul. Separadas pelas altíssimas serras que percorrem o Brasil em todas as direções, são as três regiões regadas pelos rios caudalosos, alimentados por milhares de riachos que lhe pagam tributo. Um aspecto desolador e pouco conhecido apresenta o interior do Brasil, onde na mata virgem habitam ainda hoje na maior pobreza e ignorância e em quase contínuas hostilidades, milhares de índios, pertencentes a diversas tribos. Aspecto, porém, muito diverso apresenta ao viajante do litoral da nossa pátria. Favorecido pela ótima posição e pela irregularidade de sua costa marítima, o Brasil oferece à navegação centenas de portos seguros: motivo este que contribui muitíssimo para que rapidamente se colonizasse todo o litoral, ostentando assim a sua riqueza enorme nas vilas e cidades importantíssimas em que todas as partes surgiram. (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1921, p. 196).

Ao se comparar a lição “O Brasil” desse referido Livro de Leitura com a lição de mesmo nome do Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho, é possível verificar que o estilo textual é

distinto e que, apesar de conterem informações semelhantes, o Brasil da Escola São José realmente serve ao objetivo do ensinar ou aprimorar o ler, enquanto o Brasil de Carvalho, pela extensão da lição e a quantidade de detalhes, se aproxima mais de uma aula de Geografia e/ou História do que de leitura. As aulas de leitura podem valer-se de diferentes gêneros textuais a serem escolhidos pelo professor, que ao definir o texto foca em seus objetivos pedagógicos. Assim, se o seu desejo consiste em trabalhar narrativa, textos, como fábulas, contos maravilhosos, lendas, narrativas de aventuras, narrativas de ficção científica, narrativas de enigmas, biografia romanceada, romance, contos, crônicas, poemas e poesias são os melhores estilos textuais. No entanto, se o que se pretende consiste em trabalhar relatos, textos biográficos e autobiográficos, registros de experiências vividas, notícias informativas, testemunhos, diários íntimos, relatos históricos, cartas pessoais, relatos de viagem são os melhores. Para o trabalho, cujo objetivo concentra-se em desenvolver a argumentação, os textos indicados são resenhas, poemas com orientações argumentativas, discurso de defesa, requerimentos, carta argumentativa, crônica, verbetes de enciclopédia, textos explicativos, relatório de experiência científica e textos sobre conclusões ou informações científicas.

Nos Livros de Leitura encontram-se textos dos três estilos literários expostos: narrativas, relatos e argumentativos. Muitas vezes, um único material traz os diferentes estilos, o que conduz a afirmar que a preocupação dos autores consiste em exercitar o ler em suas mais distintas concepções. No entanto, também parece verdade afirmar que há presença mais constante de determinado estilo literário em alguns Livros de Leitura. Como indicado anteriormente, o “*Quarto Livro de Leitura*” de Carvalho apresenta, com maior incidência, textos argumentativos, o que aproxima o material de aulas de História e Geografia (conteúdos analisados nesse subitem), parecendo que o objetivo do autor consiste mais em trabalhar tais conteúdos do que o ler.

O “*Quarto Livro de Leitura*”, editado pelos professores da escola São José e publicado em outubro de 1927, apresenta no capítulo “Descrições Geográficas” textos mais longos que os de seu volume Terceiro, mas que preservam o estilo literário e narrativo. As Lições 164 – Tijuca, 165 – A baía do Rio de Janeiro, 166 – Juiz de Fora, 167 – Estado do Rio Grande do sul, 169 – Panorama do interior (Minas), 171 – Descrição do Rio Amazonas, 172 – As Sete Quedas, 174 – Cachoeira de Paulo Affonso, 175 – A ilha dos Nhengaíbas na boca do Rio Amazonas e 179 – O

Brasil²² referem-se diretamente a localidades nacionais e são trechos de textos escritos por autores nacionais, como é o caso da lição 174, intitulada “A cachoeira de Paulo Affonso”, que tem a assinatura do professor, poeta, historiador e político brasileiro, o Conde Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior. O autor inicia afirmando que “os americanos do norte têm imenso orgulho de sua catarata do Niágara, que Chateaubriand qualificou – uma coluna d’água do dilúvio”, mas o Brasil também tem do que se orgulhar, pois “possui maravilha igual, se não superior – a Cachoeira de Paulo Affonso” (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1927, p. 320).

Esse é um discurso extremamente pertinente a uma escola que pretende formar o espírito nacional, elevar o sentimento pátrio e desenvolver o amor à terra. Traz a lume que nossa terra tem qualidades tão belas e vigorosas como em qualquer outra terra, o importante é que nossa gente as conheça, as valorize, sinta orgulho, assim como outros povos orgulham-se de seus patrimônios.

O país, nesse período, tornava-se, cada vez mais depressa, capitalista. Não importa, aqui, analisar as características desse capitalismo, mas vale destacar que lentamente rompe-se com o pensar econômico remanescente de uma cultura colonial, o que interfere profundamente na estrutura social e na vida política da nação. Neste sentido, a década de 1920 pode ser considerada o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, para outro mais autônomo, o que Boris Fausto (2001) nomeia por período intermediário – ou seja, a mediação entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira.

Segundo Jorge Nagle (1976), à medida que as relações capitalistas se ampliam, a burguesia brasileira cresce e se organiza, definindo as suas reivindicações políticas; e, paralelamente, crescem o proletariado e o semiproletariado, o que exige a ampliação de espaços institucionais de formação para essa população. Não só uma formação para trabalho, mas uma formação que plante a semente do respeito e amor a sua terra, pois, só assim, o povo trabalha para que o país progrida e não apenas para que ele, indivíduo, enriqueça.

Sob um olhar mais crítico referente à questão, o texto “Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)” de Marta Carvalho fala que essa preparação para o mundo do trabalho está circunscrita não só nos conteúdos abordados em sala de aula mas em todos os ritos presentes no cotidiano escolar.

²² Existem lições no Terceiro Livro de Leitura com o mesmo nome no Quarto Livro de Leitura, livros publicados pelos professores da escola São José, no entanto os textos das lições são diferentes.

Assim, medidas de “racionalização” da atividade do aluno através da rotina escolar, ao lado de dispositivos de “moralização” dos costumes em festas, comemorações cívicas e preleções, traduziam expectativa de operacionalizar, através da educação, a “organização racional do trabalho” no país. Integrando as expectativas relativas à ação formadora da escola, acalentadas na Associação, a questão da “organização nacional do trabalho” era fórmula sintética que recuperava tema de larga circulação no período: o da transição do trabalho escravo para o trabalho livre. (CARVALHO, 1998, p. 155).

Para a autora, a Associação Brasileira de Educação, criada em outubro de 1924, não se apropria ingenuamente do “otimismo pedagógico” ou “entusiasmo pela educação” dos anos 20, como sugere Nagle (1976), visto que, em seus discursos, estava clara a separação entre a educação “do povo” (ensino primário) e a educação “da elite” (ensino secundário e universidade). O Estado tinha o dever para com o ensino primário, já o acesso ao ensino secundário e universidade ficaria sob a responsabilidade de cada um, promovendo a “hierarquia das capacidades”. Segundo Marta Carvalho:

a ABE teria sido um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. (CARVALHO, 1998, p. 31).

Voltando ao Livro de Leitura dos Professores da Escola Gratuita São José, em trecho mais abaixo da lição 174, o autor, Affonso Celso, escreve: “Paulo Affonso oferece mais selvagem poesia e maior variedade de aspectos do que o Niágara” (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1927, p. 320). Tal frase reafirma a questão apresentada anteriormente, mas também reflete o caráter literário do texto, voltado para as aulas de leitura distanciando-se de material informativo ou instrucional sobre a Cachoeira de Paulo Affonso. Característica primordial para um manual de leitura: trabalhar o ler oral e silencioso utilizando diversas áreas do conhecimento.

Quanto às lições de História, os dois volumes apresentam textos sobre acontecimentos marcantes, bem como personalidades importantes. O “*Terceiro Livro de Leitura*” traz Lições sobre Descobrimento do Brasil, Caramuru, Padre José de Anchieta, Confederação dos Tamoios, A escravatura no Brasil, Inconfidência, Independência, As causas da guerra do Paraguai, A

batalha do Riachuelo, 15 de novembro, Antonio Gonçalves Dias e Barão do Rio Branco. O “*Quarto Livro de Leitura*” apresenta lições sobre: Vasco da Gama e Cabral, Os indígenas do Brasil, Martim Affonso de Souza, Os jesuítas no Brasil, Anchieta, o apóstolo do Brasil, O quilombo dos Palmares, A execução de Tiradentes, Chegada da família real, José Bonifácio de Andrade e Silva, Ipiranga, Duque de Caxias, Casimiro de Abreu, Marechal Deodoro, Marechal Floriano.

Nos dois volumes, os escritos são assinados por literatos brasileiros e, por isso, têm como característica um texto mais literário que acadêmico. Ao tratar, por exemplo, sobre A escravidão no Brasil, Abílio Cesar Borges, autor do texto da lição, apresenta seu fim em meados do século XIX e questiona se o leitor sabe o que é um escravo. Ele próprio responde a sua indagação afirmando:

Homens como nós, com a diferença apenas da cor, porque eram negros e porque eram mulatos, não tinham liberdade de pensamento; não tinham a liberdade de procurarem, onde quisessem, o trabalho que mais lhes conviesse; não podiam comprar o que lhes apetecesse, porque não tinham dinheiro. Eram captivos, eram escravos, eram comprados e vendidos como são os cavalos, os bois, os carros e as casas. (PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ, 1921, p. 224).

Segue indicando mais características do que foi ser escravo no Brasil, informando, em um tom não agressivo, a brutalidade pela qual esses indivíduos passaram. Por fim, apresenta dados históricos que levaram à abolição da escravatura no país. O enfoque abordado deixa clara a repulsa do autor por tal prática e valoriza ações direcionadas à libertação dessa gente, o que coloca o material em comunhão com o pensamento de intelectuais e educadores do período. Um período em que, segundo Boris Fausto (2001), a República está consolidada e concretiza-se a autonomia estadual, mas que ainda se vê presa às oligarquias e aos coronéis. Um período em que o imigrante assalariado há pouco substitui o negro escravo nas plantações de café e nas criações de gado leiteiro e no qual as cidades crescem, gerando oferta de trabalho no artesanato, no comércio de rua, nas fabriquetas de fundo de quintal, em profissões liberais.

Ao mesmo tempo, trata-se de um período em que as fábricas instaladas no país destinam-se principalmente a produzir tecidos e alimentos, incentivando o trabalho feminino, principal mão de obra nesses estabelecimentos. Um período, portanto, de expansão do setor fabril.

Obra também publicada nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente em 1926, no “*Quarto Livro de Leitura para uso das Escolas Primárias e Secundárias*” de João

Kopke, das 61 lições, 11 estão diretamente relacionadas com a história do Brasil e suas características geográficas. Os textos são curtos, normalmente excertos de textos maiores de autores consagrados da literatura nacional, como Américo Brasiliense, Álvares de Azevedo e José de Alencar. Têm uma linguagem bem elaborada, destinados ao aluno que está em série mais avançada e que domina a leitura. Seu caráter literário adequa o material para aulas de leitura, fato que pode ser observado no texto intitulado “O Brasil”:

A Terra do Brasil dilata-se desde as cabeceiras mais setentrionais do caudaloso Amazonas até quase as margens do Prata, alargando-se muito mais para as bandas do norte, à feição do continente meridional, a que pertence, e do qual constitui quase a metade. Por toda a extensão, que abraçam esses dois grandes rios, se erguem serranias, que produzem varie-gados vales, por cujos leitos correm outros tantos rios caudalosos. Metade aproximadamente do território mais a noroeste é retalhado em todos os sentidos pelas águas do mencionado Amazonas e de seus possantes braços. Essas águas vão com tanta fúria arrojarse ao mar, quase debaixo da equinocial, que, durante certa distância da costa, deixam as ondas dele de ser salgadas. Os grandes tributários da margem direita do Amazonas procedem de serra e chapadões, que se erguem numa paragem proximamente central a todo o território, do qual vão ao Atlântico, pelo Prata, outras vertentes, depois de continuarem e banharem, com suas águas, os distritos do Sul. Dessa mesma paragem central, de ameno clima em todos os meses do ano, baixam para o lado oriental outras vertentes, sendo assim a que melhor se presta a ligar entre si todo o sistema de comunicação fluvial no império, e a que a própria natureza está indicando como a mais adequada para constituir o grande e poderoso núcleo da futura união, segurança e independência do Estado, oferecendo, para o estabelecimento de uma grande capital, quer o Chapadão do Urucuia, quer o de Santa Maria. (KOPKE, 1926, p. 23).

Os livros publicados a partir da década de 1930 incorporam outro momento da história e da história educacional do país. Esse novo panorama, que compreende as propostas de ensino e aprendizagem, está refletido nos materiais didático-pedagógicos.

Vale destacar que, quando se trata de mudança histórica, social ou educacional não é possível trabalhar com a ideia de ruptura, mas de transição. Sem dúvida, os ideais defendidos a partir de 1930, de modo menos organizado se faziam presentes no ideário das décadas anteriores. As datas são utilizadas para representar marcos, pontos de transição, no entanto as mudanças se dão por processo, de modo lento e gradual; primeiro observam-se outras experiências, reflete-se como seria incorporá-las em nossa realidade, propõe-se a mudança, discute-se a mudança, luta-se pela mudança e firma-se uma nova concepção, uma nova ideia, um novo olhar.

Comparando esse processo com o de aprendizagem, em especial com o aprender por meio de um método intuitivo, semelhanças são identificadas. Lenta e gradualmente, os saberes são

internalizados, após observação acurada do objeto a ser conhecido, de análise, comparação e experimentação. Deste modo, parece correto afirmar que o processo de aprendizagem proposto no método intuitivo, mais que algo voltado ao conhecer institucionalizado, está ligado ao conhecer/ao aprender do homem em seu cotidiano e nas várias instâncias de sua vida, tanto enquanto indivíduo como em coletivo; o grupo dos pensadores renovados. Esse é o aprender natural do homem, que alguns tentaram institucionalizar visando incorporar no sujeito o conhecimento científico.

Sob essa concepção de transição é que se pontua a década de 1930 como a inaugural da proposta escola novista. Segundo Nagle (1976), um período educacional caracterizado como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, visto que intelectuais e educadores, agora profissionais da educação, empreenderam debates e planos de reforma voltados a reparar o possível atraso brasileiro nesse setor e depositaram na educação a esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, propuseram reagir ao individualismo e academicismo da educação tradicional, sugerindo a renovação das técnicas e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita.

Nesse contexto, educadores da chamada “escola nova” reafirmam o pensamento liberal democrático, defendendo com fervor a escola pública para todos. Ideia já presente no primeiro reinado, quando Martim Francisco²³ defende a escola para todos e vinculada com maior adesão nos pareceres de Rui Barbosa²⁴. O discurso é retomado com veemência a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios; ideias apresentadas em várias publicações voltadas a remodelar o ensino brasileiro. A grande inovação dos escolanovistas reside na proposta de implementar tais ideais por meio do método, bem como adotando o discurso sobre como ensinar.

De modo geral, o movimento da Escola Nova significou um processo de remodelação das instituições escolares como consequência da revisão crítica da problemática nacional. Opondo-se

²³ Martim Francisco Ribeiro de Andrada nasceu em abril de 1775 e faleceu em fevereiro de 1884. Foi político brasileiro, exerceu o cargo de Presidente da Câmara dos Deputados e Ministro do II da Fazenda no Império.

²⁴ Rui Barbosa de Oliveira nasceu em novembro de 1849 e faleceu em março de 1923. Um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo, foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes. Sua grande contribuição para a educação foi a publicação dos *Pareceres da Instrução Pública*, preparado em uma das Comissões processantes da Câmara dos Deputados para avaliar o decreto do ministro Leônicio de Carvalho de 1879. A primeira parte referente à Reforma do Ensino Secundário e Superior foi publicada em 1882 e a segunda parte referente à Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, foi publicada em 1883. Para saber mais, ler: VALDEMARN, Vera Teresa. *O Liberalismo Demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

à escola tradicional, a Escola Nova alicerça-se em nova concepção sobre a infância, valorizando-a positivamente e a concebendo como estado típico, único e próprio e não um estado transitório e inferior. Com isso, institui-se o respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu desenvolvimento natural. Com isso, a educação centra-se na própria criança, instituindo um novo papel ao educador, que será o de simples agente fornecedor dos meios para a criança se desenvolver por si.

Nada de constrangê-la, o que importa é que a criança se desenvolva por meio de suas próprias experiências. Para isso, é fundamental permitir que ela experimente, deslocando a ação do novo educador, da nova escola da própria criança para o meio em que se desenvolve naturalmente.

Para Nagle (1976), o conceito de aprendizagem pauta-se tanto sobre o “novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento” (p. 249/250). Isso significa que o aprender está diretamente relacionado com o fazer, o que implica, necessariamente, em alteração profunda na metodologia educativa.

Paralelamente a esse movimento educacional, mas não menos importantes para a nossa análise, há um novo pensar sobre a nação, sobre a política e sua organização estrutural. São os frutos da Revolução de 1930, que colocam Getúlio Vargas no poder e instauram um regime populista, fenômeno típico na América Latina desse período, que ambigualmente reconhece os anseios populares (entre eles a escola) e reage sensivelmente às pressões, mas, por outro lado, desenvolve uma política de massa procurando manipular e dirigir suas aspirações. Assim, o governo interfere na economia, criando vários grupos industriais, promove o capitalismo nacional, tendo dois suportes: o aparelho de Estado e as Forças Armadas, a sociedade firma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana e a escola, como instituição refletora de todas essas mudanças deve adequar-se a essa nova realidade, tentando coligar os interesses políticos e econômicos com a nova concepção de ensinar e aprender.

É nesse cenário que Leonidas de Loyola em 1934, Renato Sêneca Fleury em 1942 e Erasmo Braga em 1945 publicam seus Livros de Leitura. O novo momento político-educacional do país estampa-se nos materiais, que apresentam características e, principalmente, discursos sutilmente diferentes dos analisados anteriormente. Vale destacar que a preocupação em enaltecer as belezas e riquezas nacionais, as qualidades do povo e da terra mantém-se constante, no entanto

a maneira como os autores apresentam tais questões tem um caráter mais político que romântico – presente anteriormente.

O “*Primeiro Livro de Leitura*” de Loyola apresenta lições bem curtas, sendo que, das 37 lições, 13 estão diretamente relacionadas com o conteúdo nossa terra/ nossa gente. Essas lições, no seu fim, apresentam uma inscrição voltada a provocar uma reflexão sobre questões referentes ao patriotismo. Por vezes, a intenção é nítida, mas em algumas situações é mais obscura. Como exemplo dessa situação, pode-se citar a inscrição “O trabalho é um dever e uma obrigação”, que aparece no fim de uma lição intitulada “Um amigo do trabalho” e que relata o prazer, a disposição e a responsabilidade que o Sr. Frederico, relojoeiro estabelecido em Curitiba, tem em trabalhar, situando o trabalho como uma atuação patriótica, pois colabora com o progresso do país: “Pontual no cumprimento de suas obrigações, o Sr. Frederico, logo que abre seu estabelecimento comercial, está em seu posto, dando exemplo do dever, da ordem e do trabalho” (LOYOLA, 1934, p. 33).

Já a lição sobre “Pai João”, que conta a história de um preto velho, muito velho, que “tem a cabeça branca como um capucho de algodão” e, ao rir, mostra as gengivas vermelhas por falta de dentes, busca incutir no menino respeito e admiração pelo velho, negro, trabalhador brasileiro. O personagem, muito querido pelas crianças, em um passado adorava contar histórias, mas agora dizia:

Pai João já não sabe contar histórias... Pai João já está muito velho. Está muito esquecido. Já trabalhou muito. Esteve na guerra... Sofreu muito. Agora Pai João não é mais quem foi: tem a vista fraca, as pernas muito trêmulas. Pai João não se lembra mais das histórias que contava antigamente...” (LOYOLA, 1934, p.26/27).

Para reafirmar tal sentimento, o autor coloca ao fim do texto da lição a inscrição: “Nossa Pátria deve uma imensa dívida de gratidão aos pretos, que concorreram com seu trabalho para formar a riqueza do Brasil” (LOYOLA, 1934, p. 27).

Em lições diretamente relacionadas ao conteúdo aqui analisado, pode-se citar o texto Pátria, que após apresentar que:

Pátria é o lugar onde nascemos.
O Brasil é nossa Pátria. Quem nasce no Brasil é brasileiro.
Patrícios são todos os filhos de uma mesma nação. Todos os brasileiros são patrícios.

Quem ama muito sua terra é patriota. Sejam muito patriotas. O Brasil precisa da nossa dedicação. Tudo pela nossa cara Pátria. (LOYOLA, 1934, p. 5).

Inscribe: “José Bonifácio de Andrade e Silva foi um grande patriota brasileiro”.(LOYOLA, 1934, p. 5). Nitidamente o objetivo do autor está posto. Ele pede à criança que seja patriota, que se dedique ao país e conclui mostrando que nossa terra teve patriotas que podem ser exemplo.

A Série de Livros de Sêneca Fleury recebem como nome “*Pátria Brasileira*”, indicando o caráter patriótico do material, que é confirmado quando no prefácio do material lê-se que este se propõe a conduzir a criança

a sentir o ambiente do lar e da escola, e a refletir sobre ele; a examinar a vida familiar, social e cívica, e a compreendê-la, nas suas relações mais necessárias; a nutrir, enfim, o seu pensamento com os apelos da tradição, dos fatos memoráveis de sua terra e de sua gente, situando-se entre os grandes exemplos de força, de trabalho e de virtude da humanidade. (FLEURY, 1942, s/p).

Publicado após a década de 1940, segundo momento do governo Vargas: o Estado Novo, no qual incorporou a sua maneira algumas ideias dos renovadores, mas que se caracteriza pelo autoritarismo e pelo contexto de expansão do nazifascismo e da Segunda Guerra Mundial, a questão do patriotismo se coloca de forma distinta à dos livros publicados anteriormente.

No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude. Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Era indispensável, para que este plano fosse bem sucedido, que houvesse símbolos a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos. Vale mais uma vez pontuar que a construção da nacionalidade em um país constituído de imigrantes é atribuída à educação a responsabilidade de cultivar tal sentimento nas gerações jovens. Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa,

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. (2012, s/p).

Isso era considerado algo nocivo ao país e ao desenvolvimento do sentimento pátrio. Era preciso criar estratégias em que os saberes dos estrangeiros, principalmente referentes ao trabalho, fossem absorvidos e em troca seu contato com o homem nacional contribuísse para o abasileiramento do imigrante. Além do contato no trabalho, outro caminho residia na urgência de se reformular o ensino primário, unificando-o e nacionalizando a escola primária. Deste modo, mencionada e incluída na pauta de discussões desde o início do século, a questão da nacionalização do ensino encontraria no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2012) pontuam que esse fato não se dá aleatoriamente, “não é por acaso que só sob o regime autoritário estadonovista tenha sido possível chegar a uma política agressiva de cunho gravemente repressor” (s/p), visto que em uma das margens fixava a vontade e disposição do governo em enfrentar as resistências à imposição de procedimentos coercitivos; e na outra margem, uma conjuntura na qual toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Neste sentido, parece correto afirmar que a ideia de nacionalidade propagada nas escolas nacionais convergia intensamente em interesse e necessidade do Estado Novo, que, mais que apoiar, exigia.

No volume I, que tem como principal proposta conduzir a criança à reflexão sobre o ambiente do lar, encontram-se apenas duas lições relacionadas ao país: A bandeira brasileira e O Brasil. Quanto a lições sobre sua gente, apresenta apenas uma: “O castigo de Anhangá”- uma lenda indígena. Já no volume III da coleção pode-se afirmar que as 65 lições estão relacionadas ao conteúdo nossa terra/nossa gente. São textos sobre lendas brasileiras, sobre atividades profissionais típicas de nosso país, como seringueiro, garimpeiro, jangadeiro, campeiro, sobre estilos de vida, como a do índio, do sertanejo, da gente do nordeste, dos colonos, dos negros, dos escravos. Lições sobre coisas de nossa terra, como: sol, gruta, macaco, onça, cobra, boiuna, café, algodão, chimarrão, castanhas e pinhões; sobre personalidades nacionais, os bandeirantes, Castro Alves, Mártires da Independência, Joana Angélica, José Bonifácio e uma subdivisão sobre costumes brasileiros: as vaquejadas, a carreira, a cavalgada.

As lições são curtas e o texto é apresentado como um diálogo entre personagens. A lição, por exemplo, sobre o Nordeste traz em seu início o seguinte texto:

Ficamos admirados quando papai nos disse que, em certos lugares do Brasil, pode passar muito tempo sem chuva e haver seca. Nada havia demais, portanto, na fábula da serpente e o gaturamo, que se refere às grandes secas.

- Se nós morássemos no nordeste brasileiro, vocês não se admirariam assim, porque com certeza já teriam sofrido uma seca.

- Nordeste brasileiro? Perguntei.

- O Nordeste de nosso país vai desde o Estado do Maranhão até o norte da Bahia ... (FLEURY, 1942, p. 53).

No fim de cada texto, o autor propõe exercícios relacionados à disciplina de língua portuguesa. São exercícios de gramática, composição e interpretação. Já os livros da Série Braga, além de não trazerem exercícios, apresentam lições com textos maiores. Muitos dos textos são assinados por escritores nacionais, como Casimiro de Abreu, Coelho Neto e Gonçalves de Magalhães, o que evidencia a preocupação com valorizar o que é nosso.

Por meio do material analisado, é possível perceber presença constante do tema nossa terra/nossa gente, ou por lições que abordem características e costumes do povo brasileiro, ou por lições que emanam as riquezas naturais e culturais do Brasil, ou, ainda, lições que enaltecem símbolos nacionais. Verifica-se que os livros publicados no fim do século XIX, têm por tema de preferência, aspectos relacionados a ciências naturais e à apresentação de produtos industrializados. Vale sublinhar que essas obras são materiais traduzidos para o português, portanto organizado por autores estrangeiros desvinculados da realidade e dos interesses políticos e econômicos da nação brasileira.

A partir do momento que autores nacionais passam a elaborar e editar livros escolares, tais materiais compilam em suas lições aquilo que é considerado por intelectuais, políticos e professores ideal e adequado à criança brasileira aprender e estudar. É nesse sentido que as lições que abordam o tema nossa terra/nossa gente passam a fazer parte dos Livros de Leitura, instrumento que contribui com a formação do ideário nacional.

O contexto das lições está atrelado aos momentos político-culturais do país. Nota-se, por exemplo, ênfase nos aspectos nacionalistas relacionados à valorização do povo, das belezas naturais e culturais, no entanto isso foi se acentuado e alterando o viés ao longo da década de 1930 quando passou a associar às riquezas nacionais a valorização do trabalho, característica do período do Estado Novo.

Outra questão a ser aqui sublinhada é a diferença de abordagem existente nos volumes dos Livros de Leitura: normalmente os primeiros e segundos Livros de Leitura trazem textos

narrativos, poesias, histórias romanceadas, fábulas. Com o adiantar escolar dos alunos, lhes são apresentados livros com textos informativos, de caráter científico e argumentativo. As lições são mais longas e a linguagem bem mais complexa.

No entanto, não é possível afirmar que os primeiros Livros de Leitura são destinados exclusivamente a alunos da primeira série, e assim sucessivamente, até o quarto Livro de Leitura ser manipulado por alunos da quarta série. O que pode ser percebido é que existe diferença de graduação e complexidade entre os volumes e que o primeiro destina-se a pessoas que estão mais no início do processo de aprendizagem, enquanto o quarto é para pessoas que estão em níveis mais avançados de estudo. Não foi encontrada nenhuma confirmação de que um Livro de Leitura é utilizado por ano da escola primária, por isso, acredita-se na relação domínio de conhecimento complexidade do material escolar.

4.2. FORMAÇÃO CIENTÍFICA

Estimulada pela revolução cultural e educativa do humanismo, pela crise da tradição escolástica e pela revolução burguesa que promoveu a ascensão do Estado centralizado e burocrático, o pensamento moderno passou a se opor ao critério da fé e da revelação, elegendo a capacidade da razão humana de discernir, distinguir e comparar como fator decisivo ao desenvolvimento da sociedade. A tendência antropocêntrica, ou seja, o resgate da dimensão humana sob todos os aspectos favorecia a mentalidade crítica, que se contrapunha ao dogmatismo. É a laicização do saber e a emancipação cada vez mais explícita da ciência que pelas mãos, ou melhor, pela mente de René Descartes, Francis Bacon, John Locke, David Hume, Espinosa, Galileu Galilei, entre outros, que se configura e se firma, no século XVII, como a nova forma de pensar sobre o mundo. Tais pensadores colocam em destaque os procedimentos da razão na investigação da verdade, racionalizando a teorização sobre qualquer tema e, mais que isso, provocando uma verdadeira ruptura com a tradição investigativa, estabelecendo uma nova linguagem e um novo paradigma científico.

Esse renascimento científico vai ao encontro das aspirações burguesas, visto que inventos e descobertas são inseparáveis da nova ciência, e a indústria tão almejada pela jovem classe social necessita de uma ciência que investigue as forças da natureza, para, assim, dominá-la e

usá-la em seu benefício. É o deslocamento da ciência de um lócus contemplativo para outro ligado à técnica. É o poder do conhecer, o poder do controle científico sobre a natureza.

Diante desse cenário, a escola assume a feição da modernidade e passa a incorporar os ideais cientificistas, postulando como objetivo uma formação mais técnica, útil do homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico. Uma formação que necessita de conhecimentos específicos e de particulares requisitos morais (fidelidade, responsabilidade, dedicação ao público).

Essa escola passa a ser minuciosamente organizada, administrada pelo Estado e racionalizada internamente para tornar-se mais adequada a seus objetivos de levar a cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna. Segundo Cambi (1999), essa racionalização interna da escola se deu por meio da constituição de classes escolares por classe de idades, da organização de ensino mediante a disciplina e a prática de exames. A racionalização circula tanto pela organização burocrática referente a horários, divisão de turmas, distribuição dos alunos e professores na sala em momento de aula, como pela organização didático-pedagógica. Apropriando-se das palavras do autor, essa organização perfilou o estabelecimento preciso da vida escolar:

partindo da classe e de seus equipamentos, divide o tempo das lições e a própria prática didática, estruturada em torno da explicação-arguição e da dissertação-exercício, concluindo por fim na verificação suprema do exame, que tem caráter público (ou semipúblico) e altamente ritualizado (justamente para sancionar o papel crucial de baricentro e de salvaguarda). Também os métodos didáticos, os programas, os livros de textos são submetidos a um processo de revisão e racionalização, como bem revela toda a intensa atividade de Comenius, relativa à renovação dos métodos de ensino.(CAMBI, 1999, p.306).

Essa concepção racional faz com que a escola assuma um aspecto mais especializado. Voltada à educação das classes mais desfavorecidas, seu foco reside no difundir os rudimentos da cultura, ou seja, o ler, o escrever e o calcular. Sem dúvida, dominando esses saberes, o aluno estará apto para ter contato com o conhecimento científico, as ciências físicas e naturais, essenciais para a compreensão da natureza e o seu domínio, canalizados para a melhora da vida individual, social e coletiva. A escola passa a preocupar-se com uma formação que incorpore a vida cotidiana do aluno, que possa servir para sua atuação profissional nas fábricas, no comércio,

na expansão das cidades e, até mesmo, na vida do campo mais tecnológica. Para isso, é fundamental a absorção pelo aluno dos saberes científicos.

No caso do Brasil, o movimento que valorizou a divulgação do conhecimento científico, desde o fim do século XIX, desenvolveu-se em estreita relação com o processo de expansão do ensino primário e com o crescimento do mercado editorial brasileiro, para o qual os livros didáticos representavam um nicho importante. Para Bernardo Jefferson Oliveira,

a historiografia da educação tem analisado a consolidação de práticas escolares em sua associação com diversos elementos da cultura científica, mas ainda não se deteve no exame das relações dos produtos de difusão da ciência e da cultura escolar.

Há indicativos que já na segunda metade do século XIX, quando o sistema escolar era ainda bastante incipiente no Brasil, as ações de divulgação científica foram assimilando diversos elementos da cultura escolar. A própria penetração e repercussão que o positivismo teve entre nós revela efeitos dessa interferência (2006, p. 2).

Desse modo, segundo o autor, pode-se encontrar nos impressos que visavam a divulgação científica, nesse período, aspectos comuns em relação à concepção de ciência. Em livros didáticos, mas também em revistas, tanto acadêmicas como as de circulação mais ampla, e em coleções populares, como o *“Tesouro da Juventude”*, ideias relativas à modernidade, avanço, progresso, civilização circularam vinculadas ao conceito de ciência. De acordo com Oliveira, “há também em comum a perspectiva generosa de compartilhar conhecimentos importantes, e a edificante crença que a difusão da perspectiva científica tem algo de libertador e construtivo. Além disso, se vê uma tendência geral de expor a utilidade do conhecimento” (2006, p. 5).

É essa ciência que passa a ser veiculada nos livros didáticos, junto a uma proposta do método de ensino intuitivo que reconhece os sentidos como a porta para todo o conhecimento. Ao contrário da tradição, que valoriza o ensino discursivo, que atua por raciocínio lógico e, portanto, abstrato, busca-se começar a instrução primária educando a sensibilidade, pela qual se apreendem as cores, formas, sons, luz. É essa que prepara e antecipa a intuição intelectual, quando então se percebem as relações de igualdade e causalidade entre as coisas. Deste modo, a escola rejeita a educação livresca substituindo-a por uma em que a criança aprende a ler o mundo visível pela observação e percepção das relações entre os fenômenos.

É a implantação do método utilizado em investigações das ciências naturais ao processo de ensinar e aprender. Só é possível estabelecer verdade sobre fatos observados. Isso significa afirmar que, por meio da observação e do raciocínio, o indivíduo é capaz de descobrir as relações

invariáveis entre os fenômenos, ou seja, suas leis efetivas. Esse pressuposto coloca a ciência como único conhecimento válido, estendendo o método das ciências naturais (baseado na observação, experimentação e matematização) a todos os campos de investigação e a todas as atividades humanas.

Os Livros de Leitura publicados no fim do século XIX e início do XX apresentam, em seus textos para o ensino do ler, a concepção de ciência pontuada anteriormente. Tornam-se uma constante, nesses livros, lições que tratam com detalhes sobre o corpo humano (partes dos corpos, funcionamento dos órgãos), a terra e os astros, características biológicas de animais, processo de mutação (como o da borboleta). Esses conteúdos vão ficando um pouco mais dispersos, ou melhor, abordados de maneira menos profunda, nos materiais publicados a partir da década de 1920, e acabam valorizando, além dos conteúdos referentes às ciências, os vinculados à própria leitura e ao patriotismo. Outro ponto que se observa reside no fato de que os Livros de Leitura estrangeiros e traduzidos para o português aprofundam os pontos referentes a conteúdos relacionados às ciências enquanto os livros nacionais, até por condizerem mais com nossa realidade, procuram enfatizar histórias que relatem os costumes, a vida animal e vegetal, as paisagens, enfim, a vida nacional.

Será analisada a seguir a concepção de ciência pontuada nos manuais de leitura. Vale sempre destacar que o maior objetivo dos livros distancia-se do ensino da disciplina ciências e reside no ensino e aprimoramento da leitura. Uma crítica à época em relação à “didatização” dos conhecimentos científicos foi feita por Roquete Pinto:

há um mal, para a educação das crianças, em mostrar-lhes sem nexos, os encantos da natureza, realizando o que devia ser quase proibido fazer: lições de coisas. Lições de coisas não servem. A noção elementar de lei natural deve e pode ser logo apresentada. Nada custa mostrar que na natureza encontramos seres e assistimos a fenômenos ou acontecimentos. (apud MASSARANI, 2005, p. 61).

Afirmção que indica a perda gradativa de prestígio em relação ao método intuitivo ao longo da primeira metade do século XX, movimento que se fez notar nos livros analisados.

4.2.1. Corpo Humano

Lições sobre o corpo humano, suas partes e funções aparecem com textos mais detalhados no livro de Felix Ferreira e nas duas traduções da obra do Dr. Saffray. Esse fato pode estar relacionado, primeiro, ao nível de ensino a que tais materiais se destinam. Não há uma indicação clara nos materiais, mas a complexidade das lições e dos textos conduz ao indício de que foram destinados às classes mais avançadas. Outro ponto relaciona-se à concepção de ciência e método de ensino.

Como já abordado anteriormente neste trabalho de doutoramento, há íntimo vínculo dos referidos materiais com o método intuitivo, reflexo de uma pedagogia científica e experimental que emana os princípios da ciência moderna, separando-se da filosofia e tornando-se independente da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas. Tal viés concebe o homem e a sociedade sob a ótica de um paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em fatos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a precisão e o detalhe das informações presentes no capítulo XII da obra *“Noções de Vida Prática: livro de leitura para as escolas e de conhecimentos úteis para o povo”* procuram transmitir a seu leitor informações científicas precisas sobre a divisão do corpo, o esqueleto, os ossos e os músculos, os nervos e a paralisia, os cinco sentidos, os alimentos necessários ao homem conforme o clima, a digestão, a circulação do sangue, a respiração, a transpiração e os aspectos de higiene, com o rigor das ciências naturais.

Para exemplificar, toma-se a lição sobre o sistema ósseo, que o apresenta como “forma de amarração interna, que sustenta todas as partes do corpo” (FERREIRA, 1907, p. 436). Ferreira (1907) pontua que “os ossos que compõem o que se chama de esqueleto, não são todos unidos entre si; geralmente ligam-se por articulações muito variadas, ora móveis, ora fixas, segundo os fins a que eles são destinados” (p.436). Em seguida, aparece uma gravura do esqueleto humano visto de frente, exibindo em uma legenda os nomes dos principais ossos que o compõem.

Figura 24 – Esqueleto frontal (FERREIRA, 1907, p. 437)

O que se destaca não só nesse material como também no do Dr. Saffray é a atenção atribuída a lições sobre corpo humano em manual de ensino voltado ao trabalho de leitura. Isso coloca esses Livros de Leitura como unificadores de disciplinas escolares, fornecendo ao processo de ensino aprendizagem uma visão interdisciplinar. Certamente, esse termo cunhado na contemporaneidade não era utilizado no fim do século XIX e início do século XX, no entanto parece correto concebê-lo aqui, pois verifica-se nesses Livros de Leitura inter-relação de algumas disciplinas escolares. No caso específico aqui analisado: leitura e ciências.

Nos materiais do Dr. Saffray, a lição sobre o corpo humano localiza-se no capítulo XL, segunda metade do material. Apresenta um texto com linguagem complexa e literária, mas sem marginalizar as informações científicas. Inicia a lição com a famosa máxima “Conhece-te a ti mesmo” e continua apresentando ao leitor:

Os sábios, os professores daquele tempo²⁵, gostavam muito de repetir essa máxima a seus discípulos. Esses mestres ensinavam a seus discípulos a religião, a arte de escrever e de falar corretamente a língua nacional; davam-lhes noções acerca dos diferentes ramos da história natural, e sempre punham termo a suas longas e interessantes conversas dizendo: “Conhecei-vos a vós mesmos”.

Não basta, com efeito, adquirirmos o conhecimento de Deus e da natureza, sabermos o que são e para que servem os entes, os objetos que nos cercam. Todas estas noções nos são de certo indispensáveis, e constituem a base da boa educação. Nós, porém que

²⁵ Quando utiliza a expressão “sábios e professores” daquele tempo, está se referindo à Antiguidade grega.

estudamos todas essas coisas, que empregamos os *sentidos* para apreendê-las, a *inteligência* para julgá-las e compará-las, o *corpo* para transformá-las; nós, que possuímos uma alma que tão vivamente se impressiona com o espetáculo da natureza, não mereceremos o trabalho de ser estudados com uma atenção mil vezes maior do que a que prestamos ao estudo da terra e dos astros, das pedras e dos metais, dos animais e das plantas? (SAFFRAY, s/d, p. 343)²⁶.

Saffray (s/d) situa o estudo do corpo humano no centro dos conteúdos das ciências naturais quando questiona a atenção a ser dispensada em seu estudo. Não desmerece ou retira a importância dos outros conteúdos, mas enaltece o corpo humano, pois acredita que antes de conhecer o mundo deve-se “Conhecer a si mesmo”. Segue descrevendo partes do corpo e suas funções, intercalando o texto com desenhos ilustrativos do assunto abordado. Assim, o aluno mais que ler sobre uma determinada parte do corpo, visualizando-a, o que facilita a aprendizagem que, para os seguidores do método intuitivo, inicia pela observação. Na gravura a seguir pode-se perceber o interior do corpo com seus principais órgãos (coração, pulmões, diafragma, fígado, estômago intestino delgado e intestino grosso) em posição natural:

²⁶ Grifos do autor.

está preso ao hombro, não se mexe; o outro, porém, que se acha ligado ao ante-brço, cede á tracção do musculo e puxa o ante-brço, o qual dobra gyrando em volta da articulação do cotovello como em volta de uma charneira. E', pois, o grosso musculo do brço, o *biceps brachial*, que, contrahindo-se, faz mover o ante-brço. Do mesmo

Fig. 282. — Interior do corpo. Principaes órgãos em sua posição natural. A, coração. — BB, pulmões afastados, para que se veja o coração. — C, diafragma. — D, fígado. — E, vesícula biliar. — F, estomago. — G, intestino delgado. — H, intestino grosso.

modo, os musculos do ante-brço fazem mover os dedos por intermedio de tendões.

Ponhamos os dedos da mão direita sobre os costas da esquerda: logo sentiremos os tendões a mexer por baixo da pelle. E' aos tendões que vulgarmente se dá o nome de nervos; porém estes são cousa muito diversa.

Figura 25 – Órgão em posição natural – (SAFFRAY, s/d, p. 348)

Junto à gravura segue o texto explicando o funcionamento desses órgãos. Sobre o coração, o autor assim escreve:

O coração atua como uma bomba aspirante-premente. Entumece e contrai-se alternadamente, aumentando ou diminuindo cada vez a capacidade das suas câmaras interiores. Este movimento continuado é que produz as pulsações do coração e das artérias. Em cada uma de suas pulsões, o coração aspira o sangue das veias e o impele para os pulmões, onde se tras muda em sangue vermelho; ao mesmo tempo, o sangue que

voltou vermelho dos pulmões é impelido para as artérias. Vê-se, pois, que é o coração que faz circular o sangue nas veias, nas artérias e nos pulmões. (SAFFRAY, s/d, p. 351).

A presença de detalhes sobre o funcionamento do corpo, em especial do coração, no texto para as aulas de leitura, evidencia-se no excerto acima e é indício de proximidade do material com as raízes no iluminismo e no conhecimento enciclopédico. Deste modo, afirmar que Saffray concebia o ensino como veículo importante das “luzes da razão”²⁷, bem como instrumento de combate às superstições e ao obscurantismo religioso, parece poder ser considerado uma verdade. O conhecimento científico e comprovado sobre o mundo oferecido aos jovens em forma de lições trabalhadas em sala de aula era considerado, para os idealizadores do pensamento iluminista²⁸, um dos caminhos para a liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens; portanto, um dos caminhos para a democratização do ensino.

Em estudo sobre a concepção científica e projeto modernizador para a sociedade, a autora Vera Teresa Valdemarin (2000) apresentou comparação entre dois manuais de ensino, bem como suas concepções de ensino de ciências. Para a autora, os manuais estudados por ela²⁹ apresentam diferentes procedimentos para o ensino dos conteúdos escolares que se configuram como visões específicas do progresso científico, mesmo tendo por fundamentação teórica a alegação de mesmos princípios: o método de ensino intuitivo. Um dos manuais em voga é exatamente Lições de Coisas do Dr. Saffray.

Valdemarin (2000) firma que o manual de Saffray sublinha os sentidos como primordiais à aprendizagem humana priorizando, portanto, a observação e a experiência como atividades cognitivas. No entanto, o conteúdo apresentado de forma semelhante a uma enciclopédia aproxima o ensinar a transmissão e aquisição dos “resultados da ciência já alcançados e passíveis de serem apropriados pelos homens, se não todos, ao menos pelos de uma classe social determinada” (VALDEMARN, 2000, p.85).

²⁷ O termo “luzes” era utilizado como metáfora ao poder atribuído à razão humana de interpretar e reorganizar o mundo, ou seja, por intermédio da razão o mundo, a sociedade, a ciência e o homem se iluminam. A razão é a luz que rege o mundo.

²⁸ Como intelectuais iluministas vale citar os filósofos franceses La Chalotais, Condorcet, Le Peletier, Diderot, D’Alembert, Voltaire, Rousseau e Helvetius.

²⁹ Vera Teresa Valdemarin (2000) utiliza como objeto de estudo no texto “Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade” os manuais: Lições de coisas, de autoria do Dr. Saffray, publicado em 1908; Plan d’études et leçons de choses, de Jules Paroz, publicado em 1875; Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel, de autoria de Fanny Ch. Delon e M. Delon, em edições de 1892 e 1913 e Primeiras lições de coisas, de Norman Allison Calkins, publicado em 1886, todos difundidos nas escolas e para os professores brasileiros.

Mesmo associando-se à metodologia dialógica e experimental reflexiva entre quem ensina e quem aprende, Saffray alude no material uma metodologia que encete pela definição ou pelo conceito que deve ser memorizado e generalizado, formando um arquivo mental de saberes escolares ao serem unidos aos já retidos na memória. Deste modo, a autora pontua que no material a

preocupação inicial com o ensino da ciência reveste-se de um caráter de divulgação de resultados científicos, de levar ao conhecimento do aluno as características das coisas produzidas pelo homem e menos o modo de produzi-las. (VALDEMARIN, 2000, p. 85).

Assim, enquanto o manual de Calkins, espelho do método intuitivo, parece priorizar o raciocínio que possibilita a criação científica, o de Saffray volta-se à legitimação de valores previamente estabelecidos, pois não faz uso de objetos concretos, mas sim de ilustrações e palavras.

Na obra *“Lições de Cousas: Leituras práticas”* de Jost e Humbert, que se acredita ter sido publicada no mesmo período dos materiais citados anteriormente, as lições sobre o corpo humano apresentam linguagem mais simples e acessível a crianças menores. Cada parte do corpo é apresentada em lição específica. Deste modo, foi produzido um texto para que o aluno leia sobre a cabeça, outro sobre os olhos, outro sobre a boca e os dentes de leite, outro sobre os dentes de substituição (definitivos), outro para o tronco, outro para os braços e, por fim, um para as pernas. No fim de cada lição há uma sugestão de exercício relacionado à gramática, interpretação ou composição. Nos exercícios referentes à lição “O olho”, o aluno é requisitado em um primeiro momento a indicar quais “os nomes ou substantivos contidos na lição; copiar as palavras escritas em caracteres itálicos e colocar debaixo de cada palavra um número indicando a quantidade de sílabas que tem”. Como segundo exercício o autor questiona: O que é que protege o olho?; Com que abrimos ou fechamos os olhos?; Para que servem as pestanas? O que é a alva? A íris?; A pupila? Podem-se identificar tais questões como exercícios de interpretação do texto e que ao mesmo tempo servem para fixar na mente dos meninos as partes e a função de cada parte que forma o olho – conteúdo da disciplina ciências (JOST e HUMBERT, s/d, p. 19).

Na obra de Francisca Neves Lobo, publicada em 1934, o estudo sobre o corpo humano aparece dissolvido entre textos que abordam outros conteúdos. A relação com o método intuitivo e com as *“Lições de Coisas”* de Calkins pode ser evidenciada quando se identifica que a

apresentação do referido conteúdo é organizada em dois blocos: um na primeira metade do material, com quatro lições (sentidos humanos, o olfato, a audição, o paladar e o tato) e outro, na segunda metade do material, representado pela lição corpo humano – cabeça, tronco e membros.

As lições têm linguagem bem mais simples que as apresentadas nos materiais anteriores. Os textos são curtos, por volta de uma página, e iniciam aludindo sobre a função e nomeando as partes do órgão. Como exemplo, será apresentada a lição sobre o olfato:

É com o olfato que podemos distinguir as qualidades.
 Mesmo com os olhos fechados, podemos saber, pelo olfato, se está perto de nós uma flor, uma fruta, ou sentir um cheiro desagradável de um remédio forte.
 O órgão do olfato é o nariz.
 Os dois buraquinhos do nariz por onde inspiramos e expiramos o ar, chamam-se ventas e estão separadas por um septo nasal.
 É uma cartilagem que serve de separação.
 No nariz as fossas nasais são revestidas pelas ramificações do nervo olfativo que leva ao cérebro as sensações odoríferas. A membrana interior das narinas, pela qual se percebe o cheiro, tem o nome de pituitária.
 Quando sentimos um mau cheiro devemos tapar o nariz. (LOBO, 1944, p. 61).

A lição demonstra que tem por objetivo expor ao aluno que pelos sentidos pode-se perceber e explorar as qualidades das coisas. Os sentidos serão os canais que possibilitarão as informações do mundo alcançarem o intelecto que as processará transformando-as em conhecimento. O cheiro de uma flor, de uma fruta, de um remédio. Cada elemento do mundo físico e natural tem uma característica a ser explorada e internalizada pelo homem. Para isso, é preciso observar o objeto do conhecimento com acurada atenção, comparar com informações já retidas na mente, agrupá-las em conjuntos de informações semelhantes, traduzi-las em saberes e internalizá-las. É a submissão do processo de ensino aprendizagem ao método. Método que racionaliza o aprender e se vale das determinações científicas já instituídas como pontos iniciais de conteúdo da aprendizagem.

O “*Segundo Livro de Leitura*” de J. dos Santos Sabino e A. E. Costa e Cunha introduz os temas relacionados ao conhecimento científico, explanando sobre os três reinos da natureza: o animal, o mineral e o vegetal e indica ser essa a divisão implantada no material. Essa divisão vincula tal Livro de Leitura à concepção de ciência importada para a escola e apresentada anteriormente neste capítulo.

Inserido no reino animal está o homem e seu corpo. Na lição intitulada “Corpo Humano” e dividida em subtítulos – os ossos, o esqueleto, a cabeça, o interior do corpo, o exterior do corpo

e os sentidos – os autores trazem textos curtos, de linguagem simples, em estilo didático-informativo distante do literário, portanto com indicativos científicos. Vale aqui lembrar que tal material foi criticado negativamente na revista “*A Aspiração*”, do Colégio Militar do Rio de Janeiro, que o colocou, por várias razões, como um dos piores livros escolares de que se tem conhecimento. Entre as razões está a petulância de pretensão a elementos das ciências naturais, veiculados com conceitos errados, nitidamente percebidos por qualquer aluno desse colégio e que, por infelicidade, serão oportunizados aos alunos das escolas populares. “Pobre desses alunos”.

Assim, quando escreve sobre os sentidos, primeiramente informa que “na parte externa do corpo observam-se dois olhos, dois ouvidos, o nariz, a boca e por fim a pele que envolve todo o corpo”, órgãos “sede dos cinco sentidos (...) pelos quais temos a faculdade de ver, ouvir, cheirar, gostar ou saborear o apalpar” (SABINO e CUNHA, s/d, p. 19). Segue a lição apresentando a função de cada um dos órgãos dos sentidos:

Pelos olhos vemos objetos que nos cercam e percebemos sua forma ou feitio, cor, situação e distância de uns a outros. Como é bom ver, e que infelizes os cegos, coitadinhos, que nada podem enxergar! Quanta perversidade não tem aqueles que por maldade ou gracejo lhes embarçam os passos. (SABINO e CUNHA, s/d, p. 19/20).

Analisando o trecho selecionado, tem-se a impressão de que os autores abandonaram a proposta inicial do uso da linguagem científica e utilizam uma repleta de questões vinculadas a comportamentos e valores morais. Indício que pode confirmar a tese do autor do artigo na revista “*A aspiração*”, aluno do colégio militar, que realiza uma crítica negativa do material exatamente referente ao caráter dito, mas pouco científico que ele traz.

A obra “*Terceiro Livro de Leitura: Série Fontes*” traz o conteúdo corpo humano em apenas três lições. Vale destacar o caráter literário do material que, por intermédio de textos assinados por autores da literatura nacional e internacional, viabiliza o ler aos alunos que manipulam o referido livro didático de leitura. As três lições mencionadas sobre o corpo humano não fogem à regra. A primeira é um texto de Valdemiro Potsch, intitulado “Sangue”, que alude de forma literária informações sobre a cor do sangue.

A cor do sangue que tendes visto é vermelha rutilante, mas ele pode também apresentar cor escura, quase negra. Quando nos pulmões o sangue recebe o oxigênio, para conduzi-lo a todo o corpo, fica de um vermelho brilhante. Quando do tecido ele volta aos pulmões,

carregado de gás carbônico, tem a cor escura quase negra. Logo que nova carga de oxigênio recebe, o sangue torna a linda cor. (...) (FONTES, s/d, p. 14).

A segunda lição sobre corpo humano apresentada no material é organizada por pequenos poemas sobre alguns preceitos higiênicos, sem indicação de autoria, encontra-se por títulos: “Do ar e dos aposentos”, “Do vestido e do asseio”, “Do alimento e das bebidas” e “Hora do sono”. Por fim, o próprio Valdemiro Potsch assina o texto nomeado por “Músculo” e, seguindo o mesmo estilo, indica que “a carne que cobre os ossos não é formada de uma só massa, mas de numerosos pedaços, grandes, médios e pequenos, os quais sempre chamareis de músculos”. No último parágrafo da lição, pode-se ler: “Se alguns se contraem, quando queremos, outros, mesmo quando estamos a dormir, como os músculos do estômago e do intestino, etc, se distendem ou contraem, e nenhuma influência sobre eles podemos exercer” (FONTES, s/d, p. 113).

A última análise aqui realizada sobre o conteúdo corpo humano em Livros de Leitura está em dois volumes da obra de Felisberto de Carvalho: os dois mais adiantados, sendo que no “*Terceiro Livro de Leitura*” há uma única lição intitulada “O Homem”, que aborda em texto didático as partes do corpo (cabeça, olhos, boca, membros, tronco), pontuando sua localização e função. Além disso, apresenta as “principais funções de conservação da vida”, como a digestão, a circulação e a respiração (CARVALHO, 1920, p. 29).

Já o “*Quarto Livro de Leitura*” da coleção apresenta da lição 9 à lição 13 textos e exercícios sobre o homem e seu corpo. São textos mais complexos que os apresentados no volume anterior, mas que também buscam descrever de modo didático partes do corpo e suas funções. O texto é intercalado com gravuras voltadas a ilustrar o assunto tratado. Verifica-se que algumas dessas gravuras foram utilizadas em outros materiais, em especial, nos Livros de Leitura do Dr. Saffray.

Os materiais apresentam um discurso comum quando se associam-se ao desejo de veicular um saber científico, difundido por ideias empiristas e racionalistas. No entanto, ao prescreverem as lições, por vezes se distanciam dos alicerces teóricos que o fundamentam. O ensino pautado no racionalismo científico em substituição ao ensino livresco e valorativo da memorização está presente nos discursos de pensadores da educação, bem como em elaboradores de manuais de ensino do fim do século XIX e primeiras décadas do século XX. No entanto, alguns materiais trazem em suas linhas dificuldades em traduzir para a prática tais ideais, pois, no momento de

valorizar o ensino pelo objeto, pela experiência empírica, apresentam lições com textos enciclopédicos e exercícios de memorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disseminando a concepção de escola, do ensinar e aprender, bem como da formação de homem e sociedade, os *Livros de Leitura* compuseram um conjunto de materiais didáticos veiculados nas escolas do fim do século XIX até o fim da primeira metade do século XX, considerados pertinentes aos estudantes tanto para a apropriação e domínio da leitura corrente como para unir-se a conteúdos específicos das outras disciplinas na formação do cidadão trabalhador brasileiro. Durante o período analisado, é possível verificar que o conceito de cidadão trabalhador brasileiro sofre sutil alteração, principalmente em decorrência dos acontecimentos políticos e econômicos que submergiram à educação.

O educar focado essencialmente na alfabetização de um povo considerado à margem da ciência e dos saberes científicos, que por meio da instrução mais do que benefícios próprios contribuiria com todos, com a sociedade brasileira, visto que comprovadamente a educação relaciona-se com taxas de criminalidade (povo mais instruído, menor é essa taxa), com o crescente entendimento e a obediência à lei, com preparo profissional, torna-se elemento *sinequa non* a ideia de progresso da nação. Para os intelectuais republicanos do fim do século XIX, “a adaptação do homem à sociedade não é entendida apenas como movimento natural”, mas exige também atos intencionais, como, por exemplo, a sistematização do ensino nacional, obrigatório, livre, estatal, universal, único e laico (VALDEMARIN, 2000, p.103). É a educação inserida no projeto liberal brasileiro de republicanos como Rui Barbosa, segundo o qual “da faculdade de ler e de pensar, decorreria a utilidade social da instrução como uma diretriz inestimável no encaminhamento das mais candentes necessidades nacionais” (BOTO, 1999, p. 263).

O método é posto como o elemento renovador essencial para a configuração da educação almejada. O ensino pelas coisas e por meio das coisas garante a proximidade das informações e da ciência aos estudantes. De forma gradual e concreta, a possibilidade da real apreensão dos saberes científicos aproxima-se da efetivação do educar. Deste modo, o método intuitivo ou Lições de Coisas responde aos anseios de educadores indo ao encontro do que se deseja formar, por valorizar as ciências naturais, como se deseja formar, rompendo com um ensino enciclopédico pautado na memorização e quem se deseja formar, o povo (o ex-escravo, o artesão, o imigrante, o operário da insipiente indústria nacional).

Como recurso de repercussão do método, vários manuais de ensino foram editados e publicados, com objetivo de dar oportunidade aos docentes de conhecerem, compreenderem e aplicarem no cotidiano escolar a forma mais moderna de se ensinar. Forma essa, coerente com os propósitos de ciência e de formação almejados para um país que pretende inserir-se no mundo industrial moderno. Desse modo, editoras e livrarias sem tradição na comercialização de materiais e livros didáticos perceberam potencialidade nesse setor e passaram a dedicar parte de seu trabalho ao ramo de materiais escolares. Pode-se elencar como as mais representativas as editoras “Francisco Alves” (criada em 1882 e primeira a editar livros didáticos) e “Garnier” (criada anos antes, em 1844).

O teor dos Livros de Leitura que circularam nas escolas brasileiras a partir de 1907 (data de publicação mais antiga dos Livros de Leitura aqui analisados) tem o método intuitivo nitidamente expresso em suas páginas. Fato, por vezes, explícito no próprio título dos materiais ou, ainda, anunciado em prefácios ou pré-textos de apresentação dos livros. No entanto, a grande confirmação reside na apresentação das lições e nos conteúdos presentes em seu interior em que se verifica a formação científica como foco essencial de formação, o desenvolver dos sentidos (janelas da alma para a entrada da luz do conhecimento), a instrução gradual e concreta de saberes úteis para a vida em uma sociedade republicana, urbana e industrial.

Em publicações mais recentes, como as datadas de 1920, a filiação ao método intuitivo vai se localizando nas entrelinhas, ou seja, de modo menos explícito, mas ainda visivelmente presente. Surge em temas das lições que com frequência abordam o uso de objetos industrializados e tecnológicos, como o livro, “nosso melhor amigo”, o telefone, “grande invenção de Alexandre Bell”, ou o petróleo, “produto mineral de cor escura, fornecedor da gasolina, da parafina, benzina e utilizado em fogões, lampiões e aquecedores”, inseridas no Livro de Leitura de Francisca Neves Lobo (1934), ou, ainda, textos com caráter mais literário do que informativo, presentes no “*Primeiro Livro de Leitura*” de Puiggari-Barreto (1922), que descrevem em histórias a transformação da borboleta presenciada por Paulo, ou a boneca recebida por Luiza em uma caixinha presa a balões de ar que foram voando até as mãos da menina.

Há também uma sutil transformação na concepção de homem que se deseja formar. O discurso da erradicação do analfabetismo se mantém, no entanto, gradativamente, amplia-se a preocupação com a formação do sentimento pátrio, principalmente pelo incentivo despendido pelo governo à imigração de braços para trabalharem e gerarem riquezas ao país. O imigrante

chega ao Brasil com o objetivo de enriquecer e de conquistar a terra, mas mantendo-se fiel a sua cultura e ao seu povo, pois a volta à terra natal é sonho muitas vezes presente desde sua partida. Além desse fato, nativos, europeus, africanos e asiáticos, “portadores de culturas tão díspares, passaram a conviver entre si, obedecendo a regras não mais controladas pelas comunidades a que pertenciam e onde todos se conheciam, mas por autoridades implacáveis e invisíveis como as do Estado” (Alvim, 1998, p. 216). É pela educação escolar universal e única que pensadores brasileiros acreditam ser possível igualar tão diferentes concepções de vida. A educação escolar deve, além de ensinar o ler, o escrever e o contar, deve também ensinar o amor à pátria brasileira, incutindo nas crianças o sentimento de pertencer à cultura, às belezas e as riquezas nacionais.

Nota-se, nos Livros de Leitura publicados a partir de 1920, uma crescente incidência sobre temas referentes ao Brasil, seus modos e costumes, bem como a descrição de suas regiões, de personalidades de sua história ou fatos históricos marcantes como pode ser verificado na lição “Sete de Setembro” ou “Saudação à Bandeira”, presentes no “*Terceiro Livro de Leitura*” publicado em 1929, de autoria de Henrique Fontes.

O tema vai se fortalecendo e ampliando sua ocorrência em materiais publicados a partir da década de 1930, como a “*Série Pátria Brasileira*” de Renato Sêneca Fleury, que circulou pelas escolas brasileiras na década de 1940. A terceira década do século XX é um período marco de mudança política, em que no país se dá o início de uma administração autoritária e populista, presidida por Getúlio Vargas e que tem um Estado voltado a organizar a educação nacional, eximindo o envolvimento e a mobilização social, mas que acaba por não promover, consistentemente, uma formação escolar integral abrangendo todos os aspectos do universo cultural. Segundo Boris Fausto (2001), “mesmo no curso da ditadura do Estado Novo, a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrina fascista”. A política educacional concentrou-se nas mãos de jovens políticos mineiros, como Francisco Campos e Gustavo Capanema, mas foi também discutida por intelectuais que, no aguardo constante de posições políticas, publicam, em 1932, um manifesto que expressa a concepção de educação almejada para os novos tempos. Uma educação que superasse o caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola unitária, com base comum de cultura geral para todos, e só

depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional.

O manifesto pontua novamente o método como um elemento importante a ser observado na formação das novas gerações; valoriza o viés ativo do ensino em detrimento do ensino enciclopédico e conteudista; pontua a necessidade de serem trabalhados no ambiente saberes científicos úteis de modo gradual e prático; e enaltecem a participação discente e a diminuição do poder docente.

Conteúdos voltados à formação moral/religiosa também são percebidos nos Livros de Leitura. Com o objetivo de moralizar os costumes, organizar a população dentro do território, homogeneizar escolas e salas de aula, sanear e unificar as massas, é que discursos, localizando a escola como a principal instituição social a efetivar tal fim, entram em voga. Colocam a escola como responsável pela inculcação nos estudantes de padrões do homem educado e civilizado e, por vezes, valem-se do ensino religioso como instrumento para tal concretização. Lições voltadas ao agir pela verdade, com obediência e gratidão, respeitando o próximo, a família, o professor, a nação, explicitando deveres de um bom cristão e de um bom aluno (relaciona-se à questão do trabalho) aparecem em alguns materiais analisados. Entre eles, merecem destaque o “*Terceiro e Quarto Livro de Leitura*” publicados pelos Professores da Escola São José, que, por meio de ensinamentos religiosos, vinculam o ideal de comportamento moral e ético que o cidadão brasileiro deve ter.

São muitos os pontos que ainda podem ser investigados nos Livros de Leitura. Aprofundar outras questões referentes aos conteúdos aqui apresentados, averiguar a influência e a importância de outros conteúdos, como reino animal, vegetal e mineral e a concepção de ciência presente nas lições em que esses conteúdos são evidenciados. Investigar outro grupo de Livros de Leitura, produzidos a partir da década de 40, que obedecem à estrutura de Livros de Leitura, mas não têm em seu título as inscrições Lições de Coisas ou Lições Úteis, nem mesmo a menção a serem Livros de Leitura. No entanto, acredita-se que o trabalho aqui apresentado, valendo-se de fundamentos da História Cultural, da História da Leitura, da História das Disciplinas Escolares e da História da Educação, contribui para a análise de materiais específicos, os Livros de Leitura, utilizados por longo tempo nas salas de aula das escolas brasileiras, com o propósito de desenvolver e aprimorar a leitura corrente ao mesmo tempo que contribuía para a formação do homem almejado nos diferentes períodos da História Nacional.

Finda-se, então, a colcha artesanal com um fundo, uma composição de tecidos e desenhos. Desenhos que ilustram um momento e determinadas concepções de educação. Desenhos que localizam o método intuitivo permanecendo no ideário pedagógico quando ainda hoje se defende a gradação na transmissão do conhecimento, a participação dos alunos no processo de aprendizagem, o conhecer ser algo significativo ao aluno, o concreto ser elemento propulsor do trabalho pedagógico. Novas teorias invadem o universo educativo: teorias da Psicologia, da Sociologia, da Psicologia Social, da Didática, das Práticas de Ensino e com elas novas formas de perceber e de entender a sociedade, o homem e a escola. No entanto, o espírito propagado nas linhas dos manuais escolares fiados ao método intuitivo resiste aos tempos, às inovações científicas e tecnológicas. A história, portanto, realmente se faz de mudança e permanências.

Referências Bibliográficas.

ALMEIDA, Jane Soares. **Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (século XIX-XX)**. In: ALMEIDA, Jane Soares, SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais**. 6ª ed. Obras Completas – volume X. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

_____ (et al). **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações Acerca da Interpretação da Natureza*. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 20, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Paleógrafos ou Livros de Leitura Manuscrita: Elementos para o Estudo do Gênero**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio9.html>. Publicado em 02/set/2011. Acesso em 10 de setembro de 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENITO, Agustin Escolano. **Sobre la construcción histórica de la manualística em espanha**. In: *Revista educación y pedagogia*. Vol.XIII. nº 29-30, 2001, pg. 13-24.

BERTOLETTI Estela Natalina Mantovani. **Cartilha do povo'e cartilha'Upa,cavalinho!': o projeto de alfabetização de Lourenço Filho**. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador*: Maria do Rosário Longo Mortatti

BERNARDES, Vanessa Cuba. **Um estudo sobre 'Cartilha analytica', de Arnaldo de Oliveira Barreto.** 2003. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: Tese de doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula.** 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910).** São Paulo. Tese de Doutorado em História da Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

_____. *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República.* In: *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.19, nº 38, p 253-281, 1999.

_____. **Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet.** In: *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, v 24, nº 84, p 735-762, 2003.

_____. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito.** In: *Caderno Cedes,* Campinas, v 23, nº 61, p 378-397, 2003.

_____. **Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe II.** In: *Filosofia da Educação: Estudos 13.* Jean Lauand (org). São Paulo: Factash Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Editora Vegas, 2009.

BRAGANÇA, Aníbal. **Felisberto de Carvalho: educador, niteroiense na memória nacional.** Disponível em <http://ler-e-escrever.blogspot.com/2007/09/anbal-bragana-felisberto-de-carvalho.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

BURGUIÈRE, André (org). **Dicionário das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 53-54

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia.** Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

_____. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** Org: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In: *O brincar e suas Teorias.* Tizuko Kishimoto (org) São Paulo, Pioneira, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencine. São Paulo: Fundação Editorial da Unesp, 1999.

CARVALHO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **Introdução.** In: *História da leitura no mundo ocidental.* Guglielmo Carvalho e Roger Chartier (org). São Paulo: Ática, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas.** In: *História Social da Infância no Brasil.* FREITAS, M. C. (org). São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Edusf, 1997.

_____. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. **A configuração da historiografia educacional brasileira.** In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) et alii. *Historiografia brasileira em perspectiva.* S.P./Bragança Paulista: Contexto/USF, 1998, pp.329-353.

_____. **Disciplinas escolares: história e pesquisa.** In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das Brasil: disciplinas escolares no Brasil contribuições para o debate.* Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CASTRO, Federico Gómez R. de. **Lecciones de cosas y centros de interes.** In: *Historia ilustrada Del libro em España: Del Antigo Régimen a La Segunda República.* Coord. Por Agustin Escolano Benito. Espanha: Fundação German Sanchez Rui Perez, 1997.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da leitura no Mundo Ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. vol. 1.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano. Artes do Fazer.** vol.1. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. **Leitura Escolar: entre pedagogia e sociologia.** Tradução Andréa Daher. In: *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo. Nº 0, set/out/nov/dez 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A revolução da leitura no ocidente**. Tradução: Margareth Perucci. In: *Leitura, história e história da leitura*. Márcia Abreu (org). Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999 (p. 19 – 31).

_____. **Leitura e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº 3, 2004. p. 549-566.

COELHO, Nelly Novaes. **Francisca Neves Lobo**. In: *Dicionário crítico de escritoras brasileiras (1711-2001)* São Paulo: Escrituras Editora, 2002. (p. 464)

CORRÊA, Rosa Lygia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. In: *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, nº 52, novembro/2000, p. 11-24.

Cyntia Grizzo Messenberg. **A Série 'Na roça', de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação [Marília]) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Orientador*: Maria do Rosário Longo Mortatti.

DARNTON, Robert. **História da leitura**. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burke (org.) São Paulo: UNESP, 1992.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural e história da educação**. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.11 nº 32. Rio de Janeiro maio/ago, 2006.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FAR, Alessandra El. **O livro de Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2006.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria e como campo de investigação na história da educação brasileira**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1 p 139-159, 2004.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “lições de coisas”, de N. A. Calkins**. In: *Leitura, história e história da leitura*. Márcia Abreu (org). Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999 (p. 595 – 610).

_____. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cyntia Greive (org). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 134 – 150

_____. (org). **Pensadores sociais e a história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 19ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAG, Bárbara (et al). **O livro didático em questão.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso.** 2 vol. São Paulo: José Olímpio, 1959.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.** São Paulo: Edusp; Uberlândia, Minas Gerais: Edufu, 2004.

GAZOLI, Monalisa Renata. **O método analítico para o ensino da leitura em 'Série de leitura Proença' (1926-1946), de Antonio de Firmino Proença.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação [Marília]) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Orientador:* Maria do Rosário Longo Mortatti

GÓMEZ, Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In: *Compreender e Transformar o Ensino.* Gimeno Sacristan e Pérez Gómez. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13 - 26

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** 3ª edição São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, M. L. **Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo. Dissertação de Mestrado:** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1977.

HUME, David. **Investigação sobre Entendimento Humano.** Tradução Antonio Sérgio. 3ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução Gisele de Souza. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p.9-44, 2001.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino primário de Minas Gerais (1906-1930): Tese de doutorado**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educando a Infância Brasileira**. In: *500 anos de educação no Brasil*. Eliana Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cyntia Greive Veiga (orgs). 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

LAJOLO, Mariza. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto, nº69, ano 16. 1996, p. 3-9.

_____ e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

Lázara Nanci de Barros Amâncio. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX**. 2000. 419 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador*: Maria do Rosário Longo Mortatti.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. Tradução Anoar Aiex. 3ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOPES, Eliane Marta de Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Vicente. **Aspectos jurídico-nacionais da constituição de 1891**. In: *Revista de Iniciação Científica da FF*. v. 10, nº 1, p. 212 – 220, 2010.

MATOS, Felipe. **Entre Livros e Pedras: a Livraria Central de Alberto Entres**. Disponível em: www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st2/st2felipe.doc. Acesso em 11 de agosto de 2011.

MEDINA, Camila Beltrão. **Método Intuitivo: precursor da proposta da Escola Nova no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado: UFSCar, 2000.

MESSENBERG, Cyntia Grizzo. **Um estudo sobre na roça: cartilha rural para alfabetização rápida (1935)**. In: *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 9, n. 2, p. 200-213, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876-1994** (3ªa. reimp). 3ªa.. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008. v. 1. 372 p.

_____. **João Köpke**. In: Maria de Lourdes A. Fávero; Jarder M. Britto. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2.ed.. 2.e ed. Rio de Janeiro; Brasília: Editora UFRJ; MEC/ INEP/COMPED, 2002, v. 1, p. 1-1007.

MORRISH, Ivor. **Sociologia da Educação: uma introdução**. Trad: Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

MUNAKATA, Kasumi. **Livro didático: produções e leituras**. In: *Leitura, história e história da leitura*. Márcia Abreu (org). Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999 (p. 577 – 594).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº.14, 2000. p. 154-157.

NÓVOA, Antonio. **Apresentação da coleção do livro História e Memória da Educação no Brasil**. In: *História e memória da educação no Brasil*. Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (org). v. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

NUNES, Clarice. **História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 6, 1992, p. 151 – 182.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Divulgação e educação científica em meados do século XX: uma análise comparativa dos seus veículos e suas abordagens**. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006, Goiânia. Anais A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guido Alves de e SOUZA, Rosa Fátima de. **As faces do livro de Leitura**. In: *Caderno Cedes*, ano XIX, nº 52, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Oriani, Angélica Pall. **Série 'Leituras Infantis' (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação [Marília]) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Orientador*: Maria do Rosário Longo Mortatti

PAIXÃO, Fernando (coordenador geral). **Momentos do Livro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PALLARES-BURKE, Maria Lucia Garcia. **Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes.** In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PANIZZOLO, Claudia. **João Kopke e o ensino da leitura e da escrita.** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/318.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2010.

PASQUIM, Franciele Ruiz. **Um estudo sobre 'Cartilha Infantil pelo methodo analytico' [1910?], Carlos Alberto Gomes Cardim.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudis enseña a sus hijos.** Buenos Aires: Centro editorial da América Latina, 1967.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Orientador:* Maria do Rosário Longo Mortatti.

PIVA, Teresa Cristina de Carvalho. **A criação do colégio militar do Rio de Janeiro. Criado em: 02 de agosto de 1999.** Disponível em: www.debatesculturais.com.br/a-criacao-do-colegio-militar-. Acesso em: 11 de setembro de 2011.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Livros e Leitura na escola brasileira do século XX.** In: STEFANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol III: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 100 – 113

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. **Um estudo sobre 'A leitura analytica'(1896), de João Köpke.** 2001. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti.

ROQUETE- PINTO, Edgard. **A história natural dos pequeninos.** In MASSARANI, L (org.) *O pequeno cientista amador. A divulgação científica e o publico infantil*. Rio de Janeiro: Terra Incógnita, 2005.

SANTOS, Luana Grazielle dos. **Um estudo sobre 'Cartilha da infancia' (188?), de Thomaz Galhardo.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti.

SCHLBAUER, Anete Regina. **Fonte para o estudo da história da educação brasileira: o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro.** Disponível em:

http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf. Acesso em 12 de setembro de 2011.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Campana**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

SELBACH, Jacob Chistiano. **Jacob Selbach Junior**. Disponível em: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:MphjYxBD7jYJ:www.selbach.eti.br/genealogia/Biografia_de_Jacob_Selbach_Junior. Acesso em: 10 de setembro de 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 20, p 60-70, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. In: *Educar*, Curitiba, n 28, p 201-216, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 24, p 05-17, 2004

SOBRAL, Patrícia de Oliveira. **Um estudo sobre 'Nova cartilha analytico-sinthética' (1916), de Mariano de Oliveira**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicação CMU/Unicamp, 1998.

_____. **b Espaço da Educação e da Civilização: Origem dos Grupos Escolares no Brasil**. In: ALMEIDA, Jane Soares, SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

STRAY, Chis. **Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du Manuel**. In: CHOPPIN, Alain (org). *Histoire de l'éducation. N° 58 (numero special) Manuels scolaires, Etats et sociétés XIXe – XXe siècles*. Ed INRP, 1993.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade**. In: *Caderno CEDES 52: Cultura escolar História, práticas e representações*. Campinas, Unicamp, 2000, p. 74-87.

_____. **Ensino da Leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido**. In: *Revista Educar*: Editora da UFPR. nº 18 p.157-182, 2001.

_____. **Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cyntia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 497-519.

VINÃO, Antonio Frago. **La cuestión del cambio em la educación. In: Sistemas educativos, culturaes, escolares y reformas continuidades y cambios**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/14503752/Vinao-Frago-SISTEMAS-EDUCATIVOS-CULTURAS-ESCOLARES-Y-REFORMAS-CONTINUIDADES-Y-CAMBIOS-CAP-VI>. Acesso em: 12/02/2011. (O texto data de 2000)

WILLIANS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Histórico Editora Vozes. Disponível em: <http://www.editoravozes.com.br/historic.htm> Acesso em: 12 de dezembro de 2009.

Erasmus Braga. Disponível em: <http://www.erasmobraga.com.br/a-escola/biografia-erasmo-braga> Acesso em: 11 de setembro de 2011.

Referências das Fontes

BARRETO, Arnaldo de Oliveira; PUIGGARI, R. **Segundo Livro de Leitura**. 14ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira; PUIGGARI, R. **Primeiro Livro de Leitura**. 26ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.

BRAGA, Erasmo. **Leitura IV**. Série Braga. 89ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1945.

BRAGA, Erasmo. **Leitura III**. Série Braga. 13ed. São Paulo: Editora Proprietária, s/d

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas**. Tradução: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1886 (Obras Completas, v.13, t.1)

CARVALHO, Felisberto de. **Terceiro Livro de Leitura**. 52ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920.

CARVALHO, Felisberto de. **Quarto Livro de Leitura**. 21ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913.

FERREIRA, Felix. **Noções da vida prática - livro de leitura para escolas, e de conhecimentos úteis para o povo**. São Paulo: Francisco Alves & Cia, 1907.

FLEURY, Renato Sêneca. **Série Brasileira – Leitura III**. 4ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1945.

FLEURY, Renato Sêneca. **Série Pátria Brasileira – Leitura III**. 4ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1942.

FLEURY, Renato Sêneca. **Série Pátria Brasileira – Leitura I**. 4ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1942.

FONTES, Henrique. **Terceiro Livro de Leitura (série fontes)**. Florianópolis: Tip. Central de Alberto Entres, 1929.

JOST, C. e HUMBERT, V. **Leituras Práticas ou Lições de Coisas Usuais para os alunos do curso elementar**. Rio de Janeiro: Garnier Irmão – Livreiros Editores, s/d

KHOPKE, João. **Primeiro livro de leitura Moraes e instrutivas**. 93ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946.

KHOPKE, João. **Quarto livro de leitura**. 20ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

LOBO, Francisca Neves. **Lições Úteis**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934.

LOYOLA, Leônidas de. **1º. Livro de Leitura**. Série Brasileira. Curitiba: França & Cia. Ltda, 1934.

PINTO, Alfredo. **Terceiro Livro de Leitura: Primeira série de Leituras Escolhidas para as aulas primárias com um apêndice de exercícios e composições**. 47ª edição. Curitiba: Livreiros Editores, 1927.

PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ. **Terceiro Livro de Leitura**, Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1921.

PROFESSORES DA ESCOLA GRATUITA SÃO JOSÉ. **Quarto Livro de Leitura**. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1927.

POR UM PROFESSOR. **Segundo Livro de Leitura pelo Método João de Deus**. Rio de Janeiro: J. R. da Fonseca e Cia, s/d.

SABINO, J dos Santos e CUNHA, A. E. E. **Segundo Livro de Leitura**. Rio de Janeiro: Livraria Viúva de Azevedo, s/d.

SAFFRAY, **Ensino intuitivo: instrução Primária Científica – Lições de Cousas**. Tradução: Alves Carneiro. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s/d.

SAFFRAY. **Lições de Cousas**. Tradução: Mesquita Portugal. Rio de Janeiro: Livraria Alves, s/d.