



## CIVILIZAR E INSTRUÍR NA SÉRIE GRADUADA NA ESCOLA E NO LAR

CIVILIZAR E INSTRUÍR EN EL SERIE GRADUADA  
NA ESCOLA E NO LAR

CIVILIZE AND INSTRUCTION IN THE GRADUATE SERIES  
NA ESCOLA E NO LAR

Lucilene Rezende Alcanfor  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB  
lucilenealcanfor@unilab.edu.br

**Resumo:** O artigo discute o projeto pedagógico civilizador na série graduada de leitura *Na escola e no lar* de autoria do professor paulista Thomaz Galhardo. Editada entre o final do século XIX e início do XX, constatamos, a partir dos indícios esparsos das edições localizadas na pesquisa, que o primeiro livro da série circulou até 1992 e os demais até os anos 1960, revelando um conjunto de práticas de leitura cuja popularidade se explica pelo aparecimento de um mercado editorial específico para o gênero didático e sua adequação à estrutura do ensino primário. Seguindo o critério da continuidade dos conteúdos por lições e temas, esses manuais têm como base uma nova concepção de vida social, que precisava ser aprendida na escola. Por meio dos seus elementos constitutivos, o objetivo do texto é apresentar o modelo de projeto civilizador presente nessa série para a formação moral e intelectual da infância brasileira. Seguindo as trilhas metodológicas da História Cultural, elegemos as categorias de práticas e representações para discutirmos como as percepções do social não são discursos neutros, ao contrário, produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, de modo a legitimar um projeto reformador. A partir da análise das edições escolares comprovamos o modo como um modelo civilizatório é construído, pensado e transformado em objeto de ensino por meio dos livros didáticos.

**Palavras-chave:** Série graduada de leitura. Projeto civilizador. Thomaz Galhardo.

**Resumen:** El artículo analiza el proyecto pedagógico civilizador en la serie de lecturas graduadas En la escuela y en casa, del profesor paulista Thomaz Galhardo. Publicado entre finales del siglo XIX y principios del XX, encontramos, a partir de la evidencia dispersa de las ediciones localizadas en la investigación, que el primer libro de la serie circuló hasta 1992 y los demás hasta la **década de 1960**, revelando un conjunto de prácticas lectoras cuya popularidad se explica por el surgimiento de un mercado editorial específico para el **género** didáctico y su adaptación a la estructura de la educación primaria. Siguiendo el criterio de continuidad de contenidos entre lecciones y temas, estos manuales se basan en una nueva concepción de la vida social, que debía aprenderse en la escuela. A través de sus elementos constitutivos, el objetivo del texto es presentar el modelo de proyecto civilizador presente en esta serie para la formación moral e intelectual de la infancia brasileña. Siguiendo los caminos metodológicos de la Historia Cultural, elegimos las categorías de prácticas y representaciones para discutir cómo las percepciones sociales no son discursos neutrales, por el contrario, producen estrategias y prácticas que tienden a imponer la autoridad, con el fin de legitimar un proyecto reformador. A partir del análisis de las ediciones escolares, demostramos la forma en que un modelo civilizatorio se construye, se piensa y se transforma en objeto de enseñanza a través de los libros de texto.

**Palabras clave:** Serie de lectura graduada. Proyecto civilizador. Thomaz Galhardo.



**Abstract:** The article discusses the civilizing pedagogical project in the graduated reading series At school and at home, authored by São Paulo professor Thomaz Galhardo. Published between the end of the 19th century and the beginning of the 20th, we found, based on the scattered evidence of the editions located in the research, that the first book in the series was circulated until 1992 and the others until the 1960s, revealing a set of reading practices whose Popularity is explained by the emergence of a specific publishing market for the didactic genre and its adaptation to the structure of primary education. Following the criterion of continuity of content across lessons and themes, these manuals are based on a new conception of social life, which needed to be learned at school. Through its constituent elements, the objective of the text is to present the civilizing project model present in this series for the moral and intellectual formation of Brazilian childhood. Following the methodological paths of Cultural History, we chose the categories of practices and representations to discuss how social perceptions are not neutral discourses, on the contrary, they produce strategies and practices that tend to impose authority, in order to legitimize a reforming project. From the analysis of school editions, we demonstrated the way in which a civilizational model is constructed, thought about and transformed into a teaching object through textbooks.

**Keywords:** Graded reading series. Civilizing project. Thomaz Galhardo.

## Introdução

As várias medidas de reforma da instrução pública implementadas no Estado de São Paulo a partir de 1890 alteraram a estrutura do ensino elementar, produzindo uma nova cultura escolar<sup>1</sup>. Essas reformas fomentaram novas práticas de ensino circunscritas, até então, a setores privilegiados da educação privada, repercutindo na sociedade como um todo e elegendo diversos sentidos simbólicos de um modelo de educação urbana, entre eles a consagração do modelo escolar republicano (SOUZA, 1998; CARVALHO, 2007).

A nova ordem instaurada que se configurou como forma escolar (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001) pressupõe uma forma de liturgia que a escola comporta por seus afazeres e haveres. É como um rito que, para sua devida compreensão, exige atentar para os movimentos internos constitutivos do cotidiano escolar e para os diferentes protocolos de ações planejadas para serem introjetadas em práticas institucionais, ou seja, tudo aquilo que promove ações e movimentos contidos no que compreendemos por vida escolar, como a organização das crianças em fila, a divisão do espaço em classes seriadas, a distribuição de horários para abrigar as diferentes matérias e disciplinas do currículo, a interação do professor com seus alunos no âmbito da sala de aula, as carteiras enfileiradas, a matéria registrada no quadro negro (BOTO, 2014).

O modelo escolar Republicano, projetado em torno dos grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo-se como referência de projeto educacional a ser seguido (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2007). Compondo um cenário de experimentação e construção

<sup>1</sup> Emprego a expressão cultura escolar como definida por Dominique Julia (2001, p. 10): “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”.



de modelos e práticas pedagógicas, progressivamente foi se instituindo o ensino seriado e o emprego do método simultâneo<sup>2</sup>, cabendo ao professor desenvolver atividades coletivas e utilizar com os alunos o mesmo material didático (FARIA FILHO, VIDAL, 2000; BATISTA, GALVÃO, KLINKE, 2002).

O que vinha sendo praticado nas escolas de primeiras letras, com base na aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã, já estava sendo debatido desde 1870 por intelectuais e reformadores da educação. Ancorados nos princípios da ciência, da valorização e da educação moral e cívica e na necessidade de preparação para o trabalho, esses intelectuais iniciaram a construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola (SOUZA, 1998). Segundo Bittencourt (2008, p. 30-32), o livro didático foi um dos principais instrumentos propulsores do “espírito nacionalista” do período. Instaurou-se as críticas aos livros estrangeiros, fomentando a necessidade de produzir livros com temas sobre o país, sua natureza e costumes. Partindo do pressuposto de que uma obra didática deveria difundir a “verdadeira ciência”, nossos políticos incorporaram as ideias dos iluministas que confiavam aos “sábios” a realização de uma tarefa que asseguraria a felicidade das gerações futuras.

A ampliação da oferta do ensino público brasileiro nas últimas décadas do século XIX e início do XX foi, sem dúvida, a mola propulsora do mercado de livros escolares, especificamente aqueles destinados às práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, surgem as séries graduadas de leitura, criadas para atender ao novo modelo didático-pedagógico da escola primária. Compostas de três, quatro e até cinco livros de leitura de uma mesma autoria, essas séries vão pouco a pouco sendo disseminadas e popularizadas, seguindo o critério da continuidade dos conteúdos por lições e temas, com base em uma nova concepção de vida social, que precisava ser aprendida na escola, do primeiro ao último ano escolar (OLIVEIRA, SOUZA, 2000).

O sucesso dessas séries ganhou lugar de destaque nas editoras e, segundo Bittencourt (2004), o crescimento do mercado de livros didáticos atraiu o interesse de uma nova geração de autores que começou a despontar em torno dos anos 1880, a qual passou a se dedicar à produção de manuais para a escola elementar. Independente da formação de origem, a maioria dos autores tinha algo em comum: seguiram a carreira do magistério e

<sup>2</sup> O método simultâneo foi criado na França por Jean-Baptiste de la Salle e, devido à sua ampla aceitação, foi indicado, a partir do ministério Guizot, em 1833, a todas as escolas públicas francesas. Para sua aplicação era necessário um “material pedagógico padronizado” que consistia em “quadros de letras e sílabas impressos, manuais idênticos” (HÉBRARD, 1999, p. 47). Antes da adoção desse método a educação brasileira seguia o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo com vários alunos, ensinasse as lições a cada um deles individualmente. No entanto, esse modelo gerava um grande dispêndio de tempo do professor, mas principalmente do aluno, que passava horas ocioso, aguardando as lições do mestre.



se dedicaram à produção de uma literatura didática até então sem precedentes. Assim, a qualidade principal exigida do autor de livro didático para a escola elementar era sua capacidade de bom escritor, ou seja, possuir os predicados para atingir as especificidades de um público infantil e juvenil.

Tomando o livro didático como fonte privilegiada para a história das edições escolares, o artigo tem como objetivo discutir, a partir das categorias de práticas e representações, o projeto civilizador presente na série graduada de leitura *Na escola e no lar*, de autoria do professor primário paulista Thomaz Galhardo. *Cartilha da Infância* (1887)<sup>3</sup> foi o primeiro livro da série *Na escola e no lar*, vindo em sequência na coleção o *Segundo livro de leitura para a infância* (1895)<sup>4</sup> e o *Terceiro livro de leitura para a infância* (1902)<sup>5</sup>. Sendo manuais destinados ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino primário, sua estrutura narrativa aumenta com diferentes graus de complexidade e compreensão, de acordo com a proficiência dos leitores iniciantes.

O artigo está dividido em duas seções: Na primeira seção apresentamos as contribuições metodológicas da história do livro e das edições escolares para a compreensão do que foi a nova geração de autores de séries graduadas de livros de leitura, na qual se insere a produção de Thomaz Galhardo. Na segunda seção problematizamos sobre o projeto civilizatório e de formação moral e intelectual da infância brasileira presente na série *Na escola e no lar*.

### **A nova geração de autores de séries graduadas de livros de leitura**

A ampliação da oferta do ensino público brasileiro nas últimas décadas do século XIX e início do XX foi, sem dúvida, a mola propulsora do mercado de livros escolares, especificamente aqueles destinados às práticas de leitura e escrita. As editoras que investiram na literatura escolar, nesse período, submetendo-se aos poderes educacionais, puderam se dedicar quase que exclusivamente a esse produto cultural. Além do que, conforme consta

<sup>3</sup> Temos indícios prováveis de que a primeira edição da *Cartilha da Infância* foi em 1887, com interstício de quatro anos entre a primeira e a segunda edição, publicada somente em 1891, ambas pela Teixeira & Irmão – Editores. A partir de 1894, a Editora Francisco Alves comprou os direitos de publicação e editou a *Cartilha* até 1992, totalizando 233 edições, conforme informações coletadas em nossa pesquisa na imprensa e nos acervos de livros didáticos (ALCANFOR, 2016).

<sup>4</sup> O *Segundo livro de leitura para a infância* foi publicado pela primeira vez em 1895 pela Editora Alves & Cia., sete anos após o lançamento da *Cartilha da Infância*, e continuou sendo editado, provavelmente, até a década de 1960.

<sup>5</sup> A primeira edição de O *Terceiro livro de leitura para a infância* é de 1902, sete anos após o lançamento do *Segundo livro*, publicada pela Typographia Aillaud & Cia., sendo a edição custeada por Thomaz Galhardo. Após tentativas infrutíferas do autor de publicar a obra pela Editora Alves & Cia. o livro viria a ser editado por essa casa apenas em 1906, dois anos após o falecimento de Galhardo, que manteve as edições até os anos 1960 (ALCANFOR, 2016).



tou Bittencourt (2008), ao ampliarem sua produção, projetando suas obras em escala nacional, tornaram-se responsáveis pela progressão da fase artesanal do livro para a industrial.

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde os primórdios, por tiragens elevadas, comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e, até certo ponto, privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Esse poder de penetração explica, em parte, por que autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar o trabalho deles (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

No início do período republicano, o livro de leitura se tornou o principal instrumento de uniformização do ensino nas escolas públicas paulistas e o mais importante auxiliar para o ensino da língua materna. Conforme o parecer da comissão revisora dos livros didáticos para o ensino primário, que constava na publicação oficial do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908), ficou determinado que os livros didáticos dividir-se-iam entre livros de leitura, facultados para uso dos alunos, e compêndios e manuais, podendo servir de guia aos professores no ensino das diversas disciplinas do programa educacional que deveria atingir uma formação mínima e elementar para os setores menos favorecidos da sociedade<sup>6</sup>.

A historiografia da literatura escolar demonstra que essa divisão, simples aos nossos olhos, nem sempre foi assim. Antes de os livros didáticos se tornarem de uso do aluno, foram exclusivamente reservados aos professores, podendo ser compreendidos sob duas categorias distintas: a primeira formada pelos “livros dos mestres” ou “livros do professor”, semelhante ao que viria a ser posteriormente o manual do aluno, mas com as respostas ou correções dos exercícios, outras vezes com pistas para o professor orientar-se na exploração pedagógica, ou ainda com documentos ou atividades complementares; a segunda categoria integra os livros que abordam as questões exclusivamente pedagógicas ou didáticas, como um manual da literatura profissional, seja na formação inicial para a docência, seja na atividade em exercício (CHOPPIN, 2009, p. 54-56).

Boto (2014, p. 107) aponta que, ao serem alçados à “condição de pedagogos”, os manuais dedicados à formação de professores “consistem em argutos discursos sobre como ensinar a ensinar”. E mais, “veiculam um conjunto de orientações prescritivas, que pretendem dizer como organizar a aula, como ministrar as lições, como avaliar o aprendizado, como interagir com os alunos”, além de serem “bastante minuciosos na organização de um modelo de compreensão pedagógica que tem na ideia de método sua força motriz”.

<sup>6</sup> Parecer apresentado ao secretário do interior pela comissão revisora dos livros didáticos, composta por Carlos Alberto Gomes Cardim, Theodoro Rodrigues de Moraes e Miguel Carneiro Junior. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908, p. 384.



Quanto à literatura destinada para uso dos alunos, faziam parte dos livros de leitura as cartilhas e as séries graduadas de leitura, para uso do primeiro ao quarto ano escolar. No entanto, a caracterização desse objeto não é tão simples, como afirma Arroyo (1988), uma vez que nem sempre é possível estabelecer uma separação nítida entre os livros de entretenimento e o de leitura para aquisição de conhecimentos dos conteúdos escolares.

Alain Choppin (2009) destaca que a fronteira entre esses dois gêneros parece incerta e inconstante, pois de um lado temos os livros recreativos, que se tornam também instrutivos, e, por outro lado, os manuais (geografia, história, ciência etc.) com suas histórias e contos morais, segundo a ideia muito divulgada de tornar a instrução útil e divertida.

Todavia, como constataram Chartier e Hébrard (1995), o processo de democratização do ensino primário francês – que não foi muito diferente do brasileiro – colocou a formação das crianças e adolescentes, por meio da leitura de obras da literatura nacional, como disciplina central do processo de formação. Era preciso uma redefinição dos objetivos da escolarização, postos a serviço primeiro da Igreja, depois do Estado. Nesse contexto, o aprendizado da leitura deveria permitir o acesso a bons livros, capazes de promover a educação moral e a doutrinação política das camadas populares. No cerne do debate, a pauta estava mais voltada para o que deveria ser lido do que para as práticas escolares da leitura, perguntando-se: que “conhecimentos, que valores, que cultura a escola deveria transmitir?” (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p. 257).

Cabe ainda ressaltar que os livros escolares não são simples objetos criados para implementar a prática educativa. Segundo Escolano (2000, p. 171), eles são “espaços de memória” das instituições de ensino e a principal ferramenta do trabalho docente. Além disso, criam um novo tipo de leitor, diferenciado, consumidor de um novo suporte textual que se define pelo contexto e pelas práticas de uso impostas pela cultura escolar. Revelam, sobretudo, circuitos de poder, que refletem uma economia política controlada pelas editoras e pelos demais profissionais envolvidos em sua produção, fomentando assim novas práticas culturais.

A nova geração de autores de livros didáticos no Brasil caracterizou-se por sua heterogeneidade, produzindo para um público ampliado e em defesa de um projeto educacional nacionalista, apesar de se sujeitarem às imposições do poder educacional e das editoras (BITTENCOURT, 2004). Nesse grupo de intelectuais, podemos situar o papel que Thomaz Galhardo desempenhou, fazendo emergir uma nova identidade social de um grupo socio-profissional, a partir de suas experiências no magistério primário e no interior de uma rede de sociabilidades, voltada para a produção de livros de cartilhas e livros de leitura para o ensino elementar. O ofício exercido por essa nova geração, composta pelo magistério primário, deve ser interpretado pela categoria de profissionais intelectuais.



O professor primário é intelectual das gerações jovens. Fala e é escutado por elas. Revela-lhes o mundo, a seu modo. Incomoda (ou é, tantas vezes, desprezado; o que é pior) exatamente porque faz parte do seu segredo de ofício esconder o que passa quando fecha as portas da sala de aula. É intelectual porque irradia saberes, crenças e convicções. É intelectual pelo lugar que ocupa no tabuleiro social, como formador de um dado consenso social, necessário para que haja alguma continuidade em um mundo que teme mudanças. É intelectual porque professa. É intelectual porque tem no ensino parte imprescindível de sua existência. Mas a característica que melhor qualifica sua condição de intelectual é também aquilo que torna inesquecíveis nossos primeiros professores: a lembrança que deles guardam seus alunos, dos tempos de escola primária (BOTO, 2005, p. 317).

Dentre os autores que se destacaram no mercado desse gênero literário, está Abílio César Borges (1824-1891), o Barão de Macaúbas, pioneiro na publicação de livros destinados para a infância brasileira. Nascido no Rio de Janeiro, teve sua trajetória educacional marcada à frente da Diretoria de Instrução Pública da Bahia, em seguida administrando, financeira e pedagogicamente, os próprios estabelecimentos de ensino: o Ginásio Baiano, o Colégio Abílio da Corte e o Colégio Abílio de Barbacena. Suas inovações pedagógicas, como a abolição da palmatória e todos os tipos de castigos corporais, atraíram os filhos da elite para suas instituições de ensino, criando uma imagem de escola laica moderna, fator que colaborou para divulgação de suas obras didáticas (VALDEZ, 2006).

No transcorrer de sua carreira escreveu vários livros didáticos, porém a obra que alcançou maior êxito foi a série de livros de leitura, produzida entre 1860 e 1890, cujos títulos seguem a ordem de 1º e 2º *Livro para uso da infância brasileira*, e 3º, 4º e 5º *Livro de leitura para uso das escolas brasileiras*.

Fiel monarquista e católico conservador, cabe ressaltar que a produção de livros escolares de Abílio César Borges se consolidou sob a égide do governo, pairando dúvidas, como bem lembra Bittencourt (2004), sobre a possibilidade de serem trabalhos de um único sujeito, já que foram produzidos e postos em circulação sob sua autoria cerca de 400 mil volumes e 22 títulos, com variadas edições revisadas, um fenômeno para a época.

No sul do Brasil, de caráter nacionalista, destacam-se os livros de leitura elaborados pelo professor rio-grandense Hilário Ribeiro de Andrade e Silva (1847-1886). Criada a partir de 1880, a obra de Hilário Ribeiro reflete o seu pensamento liberal positivista, condensada no modelo didático-pedagógico da série graduada de leitura que denominou *Lições no lar*. A série é formada por cinco livros, cada um apresentando um título diferente: inicia com a *Cartilha Nacional*, que se complementa com o 1º livro de leitura (silabário); 2º *livro de leitura*, *Cenário Infantil*, 3º *livro de leitura*, *Na terra, no mar e no espaço* e, por fim, o 4º *livro de leitura, Pátria e dever – Elementos da educação moral e cívica* (TAMBARA, 2003; ALCANFOR, 2016).



No final do século XIX, outro conjunto de textos escolares, mais extenso e elaborado, passou a disputar esse mercado em constante ascensão. Trata-se da série graduada de leitura do professor fluminense Felisberto de Carvalho (1850-1898). A série de livros de leitura do autor foi editada pela primeira vez em 1892, com o 1º, 2º e 3º *livro de leitura*. Em 1895, lançou o 4º e 5º *livro de leitura*. Com essa série, Carvalho tornou-se o precursor, no Brasil, dos livros tecnicamente enriquecidos por ilustrações, muitas vezes coloridas, que eram feitas por seu filho Epaminondas de Carvalho, evidenciando uma preocupação estética e pedagógica que os diferenciava dos demais livros de leitura da época (CABRINI, 1994; VILLELA, 2004).

Sua série de livros foi publicada por mais de meio século, de 1892 até 1959, e distribuídos em diversas regiões brasileiras. Para Cabrini (1994), os livros didáticos de longa duração sustentaram projetos político-educacionais responsáveis pela formação da mentalidade de várias gerações. Além disso, ao serem reeditados, perpetuavam o discurso de um projeto que, no embate entre diversas possibilidades sociais, saiu vencedor, ou, ainda, que resistiu a outras plataformas políticas presentes na sociedade daquela época.

Outro autor consagrado por sua produção de séries de leitura foi João Köpke (1852-1926). Ao mudar-se de Petrópolis para a província de São Paulo a fim de cursar a Academia de Direito, Köpke reforçou nessa instituição seus princípios liberais e republicanos, que se refletiram predominantemente em sua literatura escolar. Seu vínculo com a educação, desde pequeno, pela experiência com o prestigiado Colégio Köpke, propriedade de sua família, fez com que abandonasse a magistratura para dedicar-se ao magistério, resultando em várias iniciativas de criação de instituições de ensino particular e na produção de livros escolares. Desse elo também surgiu a amizade com Rangel Pestana, com quem partilhava princípios políticos, mas sobretudo educacionais. Até mesmo a série graduada de leitura de Köpke, composta pelo 1º, 2º, 3º, 4º e 5º *livro de Leituras morais e instrutivas* que, a princípio era denominada de *Coleção Köpke*, passou a chamar-se *Série Rangel Pestana* (PANIZZO-LO, 2006). João Köpke produziu uma vasta literatura escolar. Além de cartilhas e da série Rangel Pestana, localizamos nos registros do livro de contratos da Editora Francisco Alves que o autor entregou, em 1923, os originais de mais uma série de livros: *Leituras iniciais - 1º e 2º livros e Novas leituras - 1º livro*<sup>7</sup>.

Na capital paulista, novos nomes surgiram e se destacaram na geração de autores de livros escolares para o ensino primário, como Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925), natural de Campinas, e Romão Puiggari (1865-1904), espanhol radicado no Brasil (BELO, 2013; REGINA, 2017). Dos lugares ocupados por esses dois professores na instrução pú-



blica paulista advém o reconhecimento como autores de cartilhas e livros de leitura. Além dos trabalhos desenvolvidos individualmente, como a *Cartilha das Mães* e *Cartilha Analytica*, de Barreto, e *Coisas Brasileiras* e Álbum de Gravuras, de Puiggari, juntos compuseram a série de livros de leitura *Puiggari-Barreto*, aprovada pelo Conselho de Instrução Pública de São Paulo e pela qual se tornaram conhecidos no mercado do gênero. Formada por quatro volumes, 1º, 2º, 3º e 4º *Livro de leitura*, essa série graduada seguia o modelo pedagógico da prestigiada obra italiana *Cuore*, de Edmundo de Amicis, disputando acirradamente o espaço no mercado editorial do início do século XX com obras de autores consagrados (OLIVEIRA, SOUZA, 2000; BELO, 2017).

Francisco Vianna (1876-1935), de origem da capital do país, também se consagrou na instrução pública a partir da formação na Escola Normal de São Paulo, seguindo a carreira inicialmente nesse estado, para consolidar sua trajetória na Diretoria de Instrução do Rio de Janeiro. No entanto, como os demais intelectuais da educação de sua geração, consagrou-se no início do século XX como autor de uma vasta produção de cartilha e leitura preparatória, da qual destacamos a série graduada 1º, 2º, 3º Livro de leituras infantis, *Cartilha: Leituras infantis* e *Primeiros passos na leitura* (ORIANI, 2010; PAULINO, 2019).

A heterogeneidade dessa geração de autores foi marcada, inevitavelmente, por divergências visíveis, principalmente pelas opções metodológicas, fomentando uma série de conflitos políticos que começaram nos últimos anos da década de 1870 e se estenderam até as primeiras décadas do século XX. No entanto, apesar das divergências, a trajetória desses intelectuais revela um cenário profícuo da produção literária para as escolas brasileiras. Sobretudo, faz emergir seus interesses, seus grupos de pertencimento, determinantes para a consolidação de seus projetos políticos e educacionais. Em meio à produção desses intelectuais da educação, apresentamos os livros publicados por Thomaz Galhardo, destacando o projeto civilizatório da série *Na escola e no lar*.

### **Civilizar e instruir *Na escola e no lar***

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo nasceu em Ubatuba, litoral norte de São Paulo, no dia 29 de dezembro de 1852 e faleceu aos 51 anos na capital paulista em 30 de junho de 1904. Iniciou sua carreira como professor de instrução pública por volta de 1870, mas somente em 1875 ingressou na Escola Normal de São Paulo, concluindo o curso em 1876. Após alguns anos na docência, como professor primário na escola isolada da Freguesia da Sé, foi nomeado, em 1887, Secretário da Instrução Pública, assumindo em 1893 o cargo de Oficial Maior desse órgão (ALCANFOR, 2016).



Além da docência no ensino elementar e dos altos cargos de gestão que posteriormente assumiu, Galhardo passou a ser conhecido como autor de livros didáticos, em especial pela famosa *Cartilha da Infância*, manual de alfabetização que foi editado do final do século XIX até o final do século XX, atingindo mais de 100 anos de edição, e tornando-se um *best seller* das cartilhas por sua longevidade editorial (ALCANFOR, 2023).

Figura 1: Cartilha da Infância



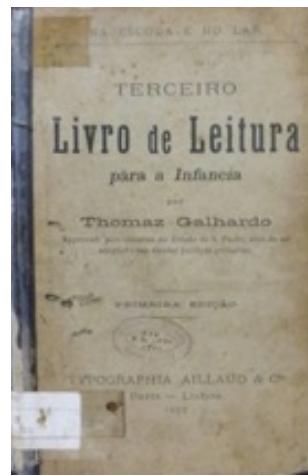
Fonte: Biblioteca Nacional de Maestros

Figura 2: Segundo livro de leitura



Fonte: CRE Mário Covas

Figura 3: Terceiro livro de leitura



Fonte: Biblioteca Nacional

As cartilhas, produzidas em abundância por um mercado editorial regulamentado, concorrencial e em plena expansão devido à escolarização crescente, são instrumentos privilegiados para pensarmos as primeiras aprendizagens que dizem respeito aos saberes elementares da instrução educacional (CHOPPIN, 2002). É preciso reforçar que o manual se inscreve na continuidade, uma vez que sua produção não se esgota jamais:



Novas obras substituem as edições julgadas obsoletas – esta é a regra nos países que têm uma edição de Estado – ou estabelecem uma concorrência com produtos mais antigos, fartamente reeditados. Mas essas reedições não se justificam somente pela renovação das novas gerações e pelo desgaste material das obras: a reedição não conduz necessariamente à repetitividade. A semelhança dos títulos não encobre necessariamente um conteúdo idêntico e as modificações trazidas ao texto ou à iconografia não ocorrem somente por ocasião de mudanças do programa (CHOPPIN, 2002, p. 15).

O sucesso da *Cartilha da Infância* se justifica, de fato, pela simplicidade da metodologia proposta pelo autor, o método silábico, oferecendo rapidez na aquisição do código alfabético, o que fazia sua excelência para o público em geral. Entretanto não podemos esquecer que existia outro mercado, frequentemente subestimado, da educação doméstica. O cruzamento entre o mercado escolar e o mercado doméstico tendeu a desaparecer, ao longo do século XIX, com a escolarização em massa, a organização dos programas de ensino, a divisão em séries, entre outras razões. No entanto, como bem lembra Choppin (2009), essa estratificação não se efetuou de maneira uniforme, uma vez que esse entrelaçamento variou de acordo com a demanda de ensino e com diversos fatores geográficos de acesso à escola.

Além disso, editores e autores, por sua vez, tinham interesse, por razões essencialmente econômicas, em apagar a distinção entre ensino doméstico e ensino escolar, o que fez com que um grande número de livros fosse conhecido por esses dois públicos consumidores, já que os “editores frequentemente assinalam a natureza dual de seu leitor na primeira capa ou na página do título” (CHOPPIN, 2009, p. 28).

Notemos, quanto à natureza desse tipo de edição, que o próprio título da série de livros de leitura de Thomaz Galhardo, *Na escola e no lar*, sugere essa dualidade. No mercado da educação doméstica, adotam-se os livros produzidos para os primeiros anos do ensino escolar e a mãe de família é frequentemente considerada digna de assumir a responsabilidade dessas aprendizagens, ainda que sem competência técnica particular (HÉBRARD, 1995; CHARTIER, 2005). A elas cabia o papel de ensinar a educação moral aos filhos, como destaca Thomaz Galhardo no prólogo *Duas palavras às mães de família*, da *Cartilha da Infância*.

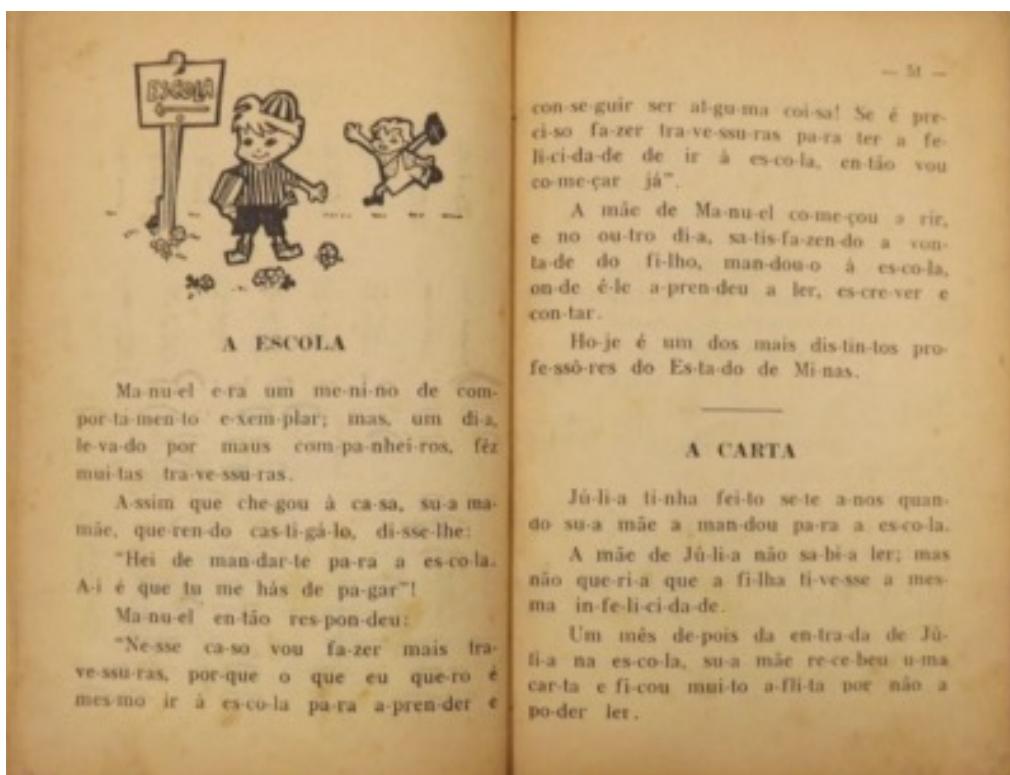
Se não conhecéis métodos de ensino, se não estudastes os diferentes processos com os quais se tem aperfeiçoado o ensino da leitura, confiai ao mestre, que terá estudos especiais sobre a matéria, a tarefa de ensinar as crianças na primeira leitura. Se sabeis ensinar, as vossas lições serão, não há dúvida, as mais proveitosas. Não penseis que queremos privar-vos do prazer indizível que deveis ter de concorrer para a educação de vossos filhos. Sabeis que a educação comprehende três ramos distintos: a educação física, a educação moral e a educação intelectual. Ao mestre cabe principalmente a educação intelectual. Ao pai, a educação física. A vós, – vede o delicado de vossa tarefa! – compete formar o coração, tratar da educação moral das crianças. A mãe, o pai, o mestre, são os três operários dessa mimosa obra. Cada um deles trata de um ramo, sem descurar dos outros e todos três – o pai, a mãe, o mestre, – conquanto tenha cada um especial missão, tratam conjuntamente do todo (GALHARDO, 1911, p. 07-08).



À medida que se foi instalando a rotina de ensino coletivo, mais os manuais assumiram papel preponderante na aprendizagem de conteúdos escolares, definindo a duração ideal para dividir a carga de trabalho no tempo escolar (CHARTIER, 2005).

*Cartilha da Infância* segue esse modelo pedagógico apresentando uma estrutura linear que percorre as 33 lições, seguidas de exercícios de leitura para o treino das palavras aprendidas, sempre separadas por hífen (ex: me-ni-no; com-por-ta-men-to; e-xem-plar). Ao final, são apresentadas pequenas historietas e poemas para o aprimoramento da prática leitora com narrativas curtas: *A escola*, *A carta*, *A oração*, *A boca*, *Estrada de ferro*, *Os filhos do pescador*, *O amanhecer* e *Amanhece*.

Figura 4: Cartilha da Infância



Fonte: Biblioteca do Livro Didático - FEUSP

Conforme observamos na figura 4, nessa etapa da aprendizagem, que comprehende o primeiro ano da alfabetização, pressupõe-se que as crianças já estão lendo, mesmo que ainda seja uma leitura escandida e artificial, numa oralização na qual as palavras são separadas por sílabas, como é proposto em todas as atividades de leitura de palavras e sílabas da cartilha. Dessa forma, gradativamente, são oferecidas leituras de textos mais longos, agora sem necessidade de as palavras serem separadas por hífen, como podemos observar na figura 5.



Figura 5: Cartilha da Infância



Fonte: Biblioteca do Livro Didático - FEUSP

Para o historiador da educação, a lição e o exercício, como se apresentam na *Cartilha da Infância*, evocam as duas noções que ordenam o programa de tais assuntos, que são saber e competência. “Se ‘saber’ e ‘competência’ formam um sistema de tensões que questionam a escola contemporânea, ‘lição’ e ‘exercício’ constituem as bases, frequentemente paradoxais, às vezes contraditórias, mas sempre complementares, das práticas escolares” (Hébrard, 2007, p. 12). Esse modelo que se estruturou ao longo dos séculos em um tronco comum, ou seja, da escola obrigatória, postulou a tradição da lição e a tradição do exercício, uma vez que “[...] a lição é a ordem do saber que só se exprime quando perfeita. O exercício, ao contrário, é esta autorização que a instituição dá ao aluno, de mostrar suas tentativas, seus esforços, seus fracassos, suas dificuldades” (HÉBRARD, 2007, p. 18).

No prefácio *Ao leitor*, do *Segundo livro de leitura para a infância*, Thomaz Galhardo afirma que, apesar da vasta produção didática produzida para o ensino da leitura corrente e expressiva que compõe as bibliotecas escolares, na prática ela deixa muito a desejar. Para ele, o problema está na ação do professor que se omite de perscrutar se o aluno compreendeu e interpretou coerentemente o que foi lido, “se se apoderou do sentido e o pode reproduzir, não com as palavras lidas, que isso seria decorar, mas na sua linguagem infantil”, com os termos, embora aplicados de forma incorreta, representando a maneira como o aluno está habituado a empregar (GALHARDO, 1908, s/p).



Segundo o autor, a proposta de organização dos textos do *Segundo livro*, desenvolvidos de forma gradual, justifica-se deliberadamente “para prender a irrequieta atenção dos alunos e habituá-los a ligar ideias”, que devem ser lidas pelo professor para as classes superiores da escola, para serem por estas reproduzidas, primeiro verbalmente e depois por escrito, na própria linguagem dos aprendizes. Destaca ainda que, ao fazer tais exercícios com seus alunos, sempre observou o resultado extraordinário dessa prática pedagógica, inclusive entre os mais novos, e recomenda ao professor exercícios de interpretação que têm por finalidade “aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita” (GALHARDO, 1908, s/p).

Por fim, reforça que o segredo do ensino está em exercitar a curiosidade e fazer agir a inteligência infantil, devendo isso ser feito a partir da leitura de pequenos contos, como os propostos em seu livro. Cabe ao professor, em sua atividade docente, fazer o aluno repetir a lição, reproduzindo primeiramente período por período e, à medida que for dominando a leitura, ser capaz de ler a história inteira (GALHARDO, 1908).

Os exercícios com textos para os alunos da escola primária, como os da série *Na escola e no lar*, revelam diversos aspectos inerentes às práticas de leitura, ou melhor, à leitura ritualizada, posta a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas. Revestidas de uma suposta neutralidade do ato de ler, sob sua aparente instrumentalidade, essas práticas garantem sua eficácia, como meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais. Certamente a leitura ritualizada pertence às áreas de alfabetização e essas, por sua vez, estão calcadas em políticas educacionais que “guardam um otimismo pedagógico inabalável: elas conhecem apenas uma modalidade universal da leitura, aquela que, por sua transparência, permite ao livro (...) transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor” (JEAN HÉBRARD, 2001, p. 36).

Segundo Chartier (2014), os protocolos de leitura ritualizada pressupunham essa prática como a única maneira de aprender, segundo o modelo francês da educação primária, que era oferecer um livro didático, constituído de breves extratos de obras a transmitirem múltiplos saberes (história, geografia, ciências morais, físicas e naturais, economia doméstica, higiene etc.). Para isso ocorrer, era preciso desenvolver no aluno as competências de ler e escrever, de modo a transformar a aprendizagem escolar em uma ferramenta de conhecimento, cujo objetivo era aprender a ler segundo regras e regulamentos. A entrada no mundo do impresso representaria o ingresso na comunidade leitora, espaço no qual se partilham crenças, desenvolvem-se atitudes, geram-se expectativas e se estimulam competências esperadas dos alunos. Então tornava-se necessário também combater os inimi-



gos do conhecimento pela aprendizagem escolar, representados pelas práticas empíricas, pelas superstições arcaicas, pelos falsos conhecimentos repassados por meio da tradição oral.

Muito disseminado no Brasil, no final do século XIX, esse modelo de livro de leitura segue as mesmas características dos manuais de leitura que circulavam na França, classificados como um modelo educativo da narrativa moralizante. Em suma, o esquema é sempre o mesmo: “surge na vida de uma criança um acontecimento que traz um problema (bem ou mal resolvido) e provoca uma tomada de consciência, mediante a qual a criança é transformada” (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p. 398).

A instrução está sempre presente, mas impressa em “letras miúdas”, nas notas, ou em forma de glossário no final do livro, em pequenas explicações ou informações, tanto biográficas como referente às “lições de coisas” (CHARTIER, HÉBRARD, 1995, p. 339). A instrução também se manifesta em forma de frases de cunho moral, em prosa ou poesia, no final das histórias, como podemos observar no Segundo livro de leitura. A partir do quadro 1, elaborado de acordo com o levantamento feito na obra, notamos essa estrutura narrativa na apresentação do índice e nos temas tratados nas histórias, de modo a fixar bem na memória da criança os ensinamentos a serem aprendidos em cada uma das lições.

Quadro 1 – Capítulos e temas do Segundo livro de leitura para a infância

<b>Capítulos das histórias e poemas do Segundo livro</b>	<b>Temas tratados/ frases de efeito moral no final dos textos</b>
I – Amanhece	Poema sobre a escola
II – O manhoso	Um bom conselho vale mais que muitos castigos
III – Água potável	Não profira o professor frase alguma, que não seja seguida de imediata explicação
IV – O bulíçoso	Não toques no que não te pertence
V – O frio	Habituar a infância a amar o trabalho
VI – O descuidado	Poema sobre o descuido com seus pertences
VII – O movimento da rua	Luz! Luz! (A respeito da luz do conhecimento)
VIII – Reparos	Explicar, explicar sempre
IX – Predileções	Amar o meio honesto em que se vive
X – O tesoureiro	Extinguir as superstições e credices, ainda as mais inocentes
XI – A esmola	Premiar as boas ações. Acordar e estimular os sentimentos generosos na infância
XII – Transformação	Poema sobre a transformação que a escola faz numa criança
XIII – Sangue frio	Não procurar os perigos, mas saber afrontá-los com serenidade
XIV – Goiabada e pêssegos	Ensinar, desde a infância, a empregar os termos com propriedade



XV – O trabalho	Respeito e consideração aos que vivem do trabalho honesto
XVI – A flor	Tirar de tudo pretexto para o ensino
XVII – O asseio	Habituár a infânciá aos cuidados higiênicos
XVIII – O gago	Corrigir os vícios e defeitos da infânciá
XIX – A boneca de Judith	Observar que cada falta de cuidado ou de zelo corresponde a um desgosto ou a uma aflição
XX – Violetas	Distrações sempre úteis
XXI – A verdade	Não manches teus lábios com a mentira
XXII – A honradez	Honestidade
XXIII – Laura	Educação doméstica da verdadeira dona de casa
XXVI – Vaidade	Combater o luxo e a vaidade
XXV – Desmazelo	Quem não conserva não tem
XXVI – A passarada	Poesia sobre o nome dos pássaros: “menino, foge da ignorância, que é o inverno da tua infânciá”
XXVII – O dever	Cumpre o teu dever, ainda que te custe a própria vida
XXVIII – A lavoura	Honra ao trabalho
XXIX – No “Correio Paulistano”	Os bens alheios não te aproveitam
XXX – Na roça	Não maltrate os animais
XXXI – Canção do Exílio	Reprodução do poema de Gonçalves Dias
XXXII – Gonçalves Dias	Ama e honra a tua pátria
XXXIII – A ordem	A ordem economiza
XXXIV – Uma boa ação	De todas as ações boas sempre há um resultado bom
XXXV – Quinze de novembro	Tema: comemoração cívica
XXXVI – A enferma	Cumpre o dever de amizade
XXXVII – João-de-barro	Estudar as nossas curiosidades
XXXVIII – A onça	Respeito aos animais
XXXIX – A casinha do João-de-barro	Conhecer as riquezas da fauna brasileira
XL – Última cena	Honestidade

Fonte: GALHARDO, Thomaz. Segundo livro de leitura para a infânciá. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908.

As maneiras de ler, presentes no *Segundo livro de leitura* de Galhardo, revelam muitos indícios das práticas de leitura escolares do final do século XIX, as quais são reproduzidas nas décadas seguintes: prender a irrequieta atenção dos alunos, habituá-los a ligar ideias, reproduzir o que o mestre lê, propor exercícios de interpretação – que pressupõe apenas uma interpretação, ou seja, a do professor, propor uma leitura gradual, metódica e com níveis de complexidade, além de incutir valores e condutas morais a serem seguidas.

Choppin (2002) afirma que o livro de classe veicula, às vezes de forma sutil e implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia em consonância com o grupo social do qual se origina. Torna-se, portanto, importante veículo do processo de socialização, de aculturação e até mesmo de doutrinamento da juventude. Além do que, rei-



tera o autor, o livro de leitura representa o universo cultural no qual o manual está inserido, tornando-se, assim, depositário de um conteúdo educativo que tem, antes de mais nada, “o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o ‘saber-ser’) os quais, em uma dada área e a um dado momento são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2002, p.14).

O mesmo formato se repete no Terceiro livro de leitura, que se justifica, segundo Galhardo, pela acolhida que teve o Segundo livro, avaliado pela imprensa paulista como uma feliz tentativa de nacionalizar o ensino.

[...] estou certo de que devemos dar ao ensino um caráter nosso, todo nacional, um tipo especial, que faça da criança um Brasileiro, não pelo acaso do nascimento, mas despertando-lhe o sentimento do amor à pátria, o interesse pelo que é nosso e a necessidade que tem de honrar a terra que o viu nascer e cooperar pelo seu engrandecimento (GALHARDO, 1902, p. 10, 1<sup>a</sup> ed.).

Fazendo emergir temas e personagens, numa trama que manifesta conhecimentos, valores e comportamentos, o *Terceiro livro* compõe uma polifonia com o *Segundo livro*, permeado de ensinamentos morais e instrutivos, acrescido dos preceitos metodológicos que indicam seguir o método intuitivo. Até porque a instrução popular era controlada por meio de uma legislação própria que, por meio dos programas curriculares, autorizava o uso de determinados materiais, no caso os livros escolares. Esses, por sua vez, precisavam ser “reelaborados e muitas vezes forjados para se adequarem às novas exigências dos programas, então acrescidos de matérias e conteúdo, oferecidos ‘intuitivamente’, de maneira gradual e seriada” (RAZZINI, 2014, p. 299). Assim, o estudo das ciências ocorria por meio de explicações das lições, partindo de situações concretas vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, relacionando-as com as diversas áreas do conhecimento. Esses conhecimentos eram entendidos como meio de instrução para as ciências físicas, para a história natural e para o estudo dos objetos que serviam aos usos diários na vida cotidiana. Daí, também, a multiplicação das recapitulações e dos resumos que permitem voltar a ligar o fio de uma leitura interrompida, como podemos perceber no quadro 2, a partir da relação dos temas tratados em cada uma das histórias.

Quadro 2 – Capítulos e temas do Terceiro livro de leitura para a infância

Capítulos das histórias e poemas do Terceiro livro	Temas tratados
I – Carreira a seguir	A respeito da vocação profissional
II – A propósito do frio	O trabalho manual e o trabalho intelectual
III – Caráter	O cumprimento dos deveres
IV - A família de Mario	Os infortúnios da vida frente ao estudo e ao trabalho



V – O homem e a serpente	Poema sobre compaixão e traição
VI – Reinos da natureza	Sobre os reinos da natureza: animal, vegetal e mineral
VII – Na classe	A confiança naqueles que lhe querem bem
VIII – Generosidade	Continuação da história III: a respeito das condutas corretas
IX – Firmeza na adversidade	Continuação da história IV: A família de Mario - sobre a esperança e a fé
X – Corpos orgânicos e corpos inorgânicos	Continuação da história VI: Reinos da natureza
XI – Méritos	Ter um comportamento exemplar
XII – Calor e frio	Primazias do clima tropical do Brasil
XIII – Líquidos	Explicações científicas sobre os líquidos
XIV – Revelações	Continuação da história VII: compaixão pelo sofrimento alheio
XV – O fumo	Continuação da história VIII: o vício do cigarro e os males à saúde
XVI – A cigarra e a formiga	Conto clássico narrado em verso: o trabalho
XVII – Na rua	Continuação da história IX: o exemplo pelos atos corretos
XVIII – O saber: ligeiras explicações sobre a água	Continuação da história XIII: composição científica sobre a água
XIX – A cigarra e a formiga	Continuação da história XVI: o trabalho
XX – O tangará	Características do pássaro tangará
XXI – Proteção inesperada	Continuação da história XVII: sempre agir corretamente
XXII – A água	Continuação da história XVIII: estados da água
XXIII – Riachuelo (11 de junho)	Servir à pátria a exemplo dos vultos da história do Brasil
XXIV – A mentirosa	Como a mentira tem “perna curta”
XXV – A dança do tangará	Continuação da história XX: descrição da dança do pássaro tangará em forma de poema
XXVI – Ainda o fumo	Continuação da história XV: as implicações do fumo na digestão e respiração
XXVII – A propriedade	As leis e a justiça
XXVIII – Oxigênio e ácido carbônico	Composição do ar
XXIX – Riquezas maravilhosas	Os caminhos pela instrução escolar
XXX – Higiene	Condutas higiênicas no dia a dia
XXXI – A bebida	Continuação da história XXVI: os malefícios do álcool
XXXII – Dois amigos	Continuação da história XXIX: a importância dos estudos
XXXIII – Um raio de esperança	Continuação da história XXI
XXXIV – O moleiro Sans-Souci	Continuação da história XXVII: confiar na justiça de nossa pátria
XXXV – Reparos	Continuação da história V: não alimentar a vingança/ promover a gratidão
XXXVI – No gabinete do diretor	As consequências da má conduta escolar
XXXVII – A devastação das matas	A importância da preservação das matas



XXXVIII – Copo d’água	Expressões corretas e condutas incorretas
XXXIX – Pequenos cuidados	Continuação da história XXX: outros ensinamentos sobre hábitos de higiene
XL – Hino escolar	Composição de Thomaz Galhardo
XLI – O jogo	Continuação da história XXXI: o vício do jogo
XLII – No adro da igreja	Continuação da história XXXII: a importância dos estudos
XLIII – Uma heroína I e II	Coragem e atitude mediante uma catástrofe
XLIV – Amigo de infância	Continuação da história XLII: a importância dos estudos
XLV – Cruzeiro do Sul	Continuação da história XXXI: estrelas e planetas
XLVI – Últimas cenas I e II	Continuação da história XXXIII: as boas condutas

Fonte: GALHARDO, Thomaz. Terceiro livro de leitura para a infância. Paris-Lisboa: Typographia Aillaud & Cia, 1<sup>a</sup> ed., 1902.

Tanto os conteúdos do *Segundo livro*, como os do *Terceiro livro*, giram em torno das mesmas temáticas: escola, trabalho, boas maneiras, amor à pátria, senso moral, instrução cívica, compaixão, subserviência, caridade, obediência, higiene etc., temas que se tornam pretexto para os ensinamentos de história, geografia, química, biologia, economia, educação moral e cívica.

Todavia, como constatou Bittencourt (2008, p. 108), para os educadores dessa geração, desejosos em ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História, por exemplo, poderia ser ministrado a partir das lições de leitura, com temas menos áridos, para “incitar a imaginação dos meninos”, e para fortalecer o “senso moral”, fazendo a aliança com a Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa.

O *Segundo livro* ressalta a formação moral e as noções de civilidade na primeira infância, por meio de textos mais curtos, além de introduzir o leitor, de forma elementar, em alguns conhecimentos científicos. No *Terceiro livro*, os textos são mais longos, havendo a preocupação do autor em desenvolver conteúdos de várias áreas do conhecimento, nos quais as condutas morais mesclam-se com os conteúdos científicos.

O tema da civilidade, como sinal distintivo da boa educação, faz-se presente na maior parte dos textos do *Segundo* e do *Terceiro livro*. Trata-se do aprendizado da postura, cujos ensinamentos conformam um determinado conjunto de atitudes que prescrevem o modo de o indivíduo se comportar. A civilidade era acima de tudo a civilização dos costumes.

Havia que se prescrever coisas simples, como regras mínimas de aparência, vestimenta e asseio corporal. Havia que se identificar certos padrões e parâmetros de conduta civil, que acompanham gestos singelos, como o assoar-se, o espirrar, o cuspir no chão e o apagar a luz com um sopro... Além disso, era necessário também identificar as normas de conduta recomendadas para a visita de amigos e de parentes; prazos, bilhetes, como entrar, quando sair, etc. A civilidade dispunha ainda sobre a maneira que os homens deviam se comportar na rua ou lugares públicos, como proceder quando entrarem nas igrejas. Deve também a civilidade regrar os modos de se conduzir à mesa, como usar os talheres (BOTO, 1997, p. 542).



As condutas de civilidade são reforçadas continuamente, como na história *O asseio*, na qual a menina Amélia, ao levantar-se pela manhã, antes de fazer qualquer coisa, pede à mãe café e pão. A genitora, após observar que o ato se repete diariamente, repreende serenamente a filha.

Não fazes bem. Deves antes de tudo, fazer uma prece ao Criador e depois a saudação a teus pais. Em seguida deves lavar as mãos, o rosto, o pescoço e as orelhas, escovar os dentes e pentear os cabelos. Feitos estes preparativos, estará pronta para o café (GALHARDO, 1908, p. 53-54).

Mas Amélia tem dificuldade em aprender o que ensinam em casa e na escola, ou melhor, a incorporar os princípios de higiene no seu dia a dia, o que vira pretexto para o autor retomar o tema da higiene no *Terceiro livro*. Os ensinamentos domésticos são sempre dados de mãe para filha, função que Galhardo destaca como exclusivamente feminina.

Na série graduada de leitura de Thomaz Galhardo os pais assumem o papel de guardiões da família, a criança seria protegida de todos os males do mundo e preparada para enfrentar os infortúnios da vida com coragem e serenidade. A mãe, para exercer a sua função de educar e instruir os filhos, deveria ser letrada e ter um mínimo de conhecimento científico, pronta para esclarecer qualquer dúvida, ou para ensinar-lhes novos conceitos, além de garantir os ensinamentos das prendas domésticas às filhas. Os ensinamentos da mãe davam-se em casa, o pai estava sempre no escritório ou fazendo algo associado a um trabalho reconhecido e valorizado socialmente. Cibia-lhe, desde cedo, ensinar ao filho a responsabilidade do trabalho: reconhecer e valorizar o ofício honesto, desde o mais simples, ser justo e bom com todos, combater todo tipo de vício, proteger sua família, corrigir sempre seus erros e ser um símbolo de exemplaridade.

As lições da série de Galhardo geralmente se associam a um modelo de vida urbana, colocando a escola no centro de toda formação, como símbolo da luz (tirando a criança das trevas da ignorância), da higiene, assiduidade, pontualidade, aplicação nos estudos, ordem e obediência. Assim, a escola moderna lida com dois tipos de saberes: aqueles referentes aos aprendizados explícitos de matérias do conhecimento, e o aprendizado de formas de comportamento. A escola, como instância civilizatória, conforma os saberes e o portar-se naquilo que Boto (2014) definiu como sendo uma liturgia escolar.

Parte dessa liturgia escolar, calcada nos princípios da ordem e da disciplina, descrita nos textos de Galhardo, reforça a importância da escola para a elite intelectual dirigente como lugar de conformação dessas práticas: “A professora dera o sinal e as meninas, em perfeita ordem, cadenciando os passos, duas a duas, começaram a desfilar. Ao lado uma delas, a mais velha, regularizava a marcha, contando: um, dois; um dois...” (GALHARDO, 1902, p. 56).



Quanto às lições ligadas aos temas das ciências naturais, partiam de situações concretas vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano, relacionando-as com as diversas áreas do conhecimento. Esses conhecimentos eram entendidos como meio de instrução para as ciências físicas, para a história natural e para o estudo dos objetos que serviam aos usos diários da vida cotidiana. Tais aprendizagens tornam-se perceptíveis nas obras do autor justificando um ensino intuitivo pela incorporação, por exemplo, de ensinamentos sobre a água. No *Segundo livro* verificamos, na lição Água potável, o que Júlio aprendeu na escola: “- Mamãe, o mestre disse-nos hoje que a água do nosso poço é potável. Parece que ele quis dizer – poçável. – Seria potável, se fosse água de pote”. O assunto gera motivo para a mãe explicar o sentido real da palavra, cuidado que deveria ser tomado pelo professor, como argumenta Galhardo (1908, p. 15-16), na frase ao final do texto: “Não profira o professor frase alguma, que não seja seguida de imediata explicação”.

No *Terceiro livro*, a temática retorna em outras três lições: *Líquidos, Ligeiras explicações sobre a água e Água*. Os temas emergem de forma mais complexa e as explicações ganham caráter mais científico, como motivo para explicações sobre estados da água, evaporação, moléculas, átomos, oxigênio, hidrogênio, corpos simples, corpos compostos etc. As lições, dadas em casa, apresentam-se nas histórias da série graduada como meio de oportunizar à criança conhecimentos prévios que poderiam ser aproveitados pelo professor e aperfeiçoados para novas aprendizagens.

## **Considerações finais**

A historiografia da educação tem demonstrado que a escola moderna se configurou com propósito declarado de homogeneidade de princípios e métodos. Como já foi assinalado por Boto (2018, p. 156), historicamente, pelo menos desde o século XIX, as práticas pedagógicas destacam-se pelas “características de simultaneidade e uniformidade constitutivas dos ritos escolares” e tais atributos “foram imprescindíveis para conformar a instituição formadora”.

A escola de Estado dispõe-se, na vida em sociedade, a falar sobre certos assuntos com o fito de criar um repertório comum das crianças, passível de se estabelecer como o repertório comum da nação. A escola primária configura-se, por tal perspectiva, como instituição voltada para padronizar costumes e projetar saberes (BOTO, 2018, p. 156-157).



Nesse modelo escolar, as séries graduadas de leitura se tornaram artefatos pedagógicos imprescindíveis por meio dos quais a instituição educacional veiculou valores, saberes e protocolos de comportamento. Sua importância se justifica pelas inúmeras edições que foram usadas por várias gerações de alunos do ensino primário, integrando o corpo de disciplinas básicas e atestando as posições defendidas por autores e editores nos processos de reformulações curriculares em consonância com o projeto civilizatório de “formação do cidadão brasileiro” (BITTENCOURT, 1990, p. 95).

Os conteúdos dos livros da série graduada *Na escola e no lar*, de Thomaz Ghilhardo, guardam muitas semelhanças com obras congêneres de autores brasileiros, criadas para uma nova demanda escolar em constituição no final do século XIX e início do XX no Brasil, conforme apresentado no início deste texto. Com efeito, como afirma Chartier (1991, p. 135), “numerosos textos têm por objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis”.

Os autores de manuais não pretendem somente descrever a sociedade, mas também transformá-la, o manual apresenta uma visão deformada, limitada, até mesmo idílica da realidade: constituindo uma purificação. Tende, por razões de ordem pedagógica, à esquematização, chegando até a inexatidão por simplificação ou por omissão, especialmente quando se destinam aos níveis menos elevados (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Ademais, os manuais não representam apenas a imagem de uma determinada sociedade, mas permitem uma leitura em espelho, como lembra Choppin (2002), revelando bem mais a imagem que a sociedade quer dar de si mesma do que sua verdadeira face.

As séries graduadas de leitura também guardam as marcas dos editores. Seguindo a trilha metodológica de Roger Chartier (1990), ao analisar o catálogo dos livros de cordel na França oitocentista, percebemos que o catálogo das séries graduadas não foi feito por acaso, mas foi pensado para atender a expectativa de um público específico, porém amplo. A afinidade das estruturas textuais, mais do que os próprios temas, precisava dar conta das competências culturais do seu público. Ao propor textos que originam séries, os editores criaram “redes de textos, que por vezes remetem explicitamente uns para os outros, que trabalham sobre os mesmos motivos, reproduzidos, alterados ou invertidos” (CHARTIER, 1990, p. 174).

Esse movimento de redes de textos estão presentes na série *Na escola e no lar*, de modo que os saberes, tanto dos conteúdos escolares, como de aprendizagem de práticas civilizatórias, fossem apreendidos pelos alunos. Portanto, se a escola elegeu certos sabe-



res – e o livro didático passou a ser o instrumento privilegiado de veiculação deles – esse entendimento nos conduz à perspectiva de que há arbitrariedade na seleção dos conteúdos de ensino, engendrando liturgias formativas (BOTO, 2014).

Afirmar que a escola ensina princípios e atitudes significa considerar que, além dos textos escritos, a escola postula a “exemplaridade como um código fundamental” (BOTO, 2014, p. 105). Em outras palavras, a escola exemplifica os saberes e o escolar deve, por outro lado, valer-se da exemplaridade do professor. Nos dois sentidos, ela trabalha com a noção de exemplos.

É preciso, ainda, que fique claro que, quando se diz que a escola tem por alicerce a base de um ensino manifesto dos saberes, de um ensino tácito de valores e atitudes, quando se diz ainda que a escola fala por meio do exemplo, não se está a considerar o mérito nem dos saberes ensinados, nem dos valores ministrados, das atitudes inculcadas ou dos exemplos perfilhados. Justamente por ser um território inscrito em relações de conflito e espaços de poder, é necessário indagar – como já observou algures António Nóvoa – a quais saberes, valores, atitudes e exemplos a escola tem historicamente se associado, naquilo que Nóvoa nomeará de “intencionalidade pedagógica” (BOTO, 2014, p. 105).

Saberes, atitudes e exemplos se tornaram eixos norteadores da elaboração dos conteúdos apresentados nesses livros destinados aos alunos da instrução primária, em torno do encadeamento de histórias, do ordenamento de temas e sequências didáticas que deveriam ser retomadas para que o aluno fixasse o conteúdo aprendido. Todos os temas das histórias versavam sobre os conteúdos programáticos da escola primária: o ensino de história e geografia, a instrução moral e cívica, os trabalhos manuais, a música, ciências físicas e naturais, ginástica e higiene. O estudo das Ciências deveria ser realizado em forma de experiências, valorizando a natureza, a fauna e flora, os minérios nacionais. História, Geografia e Instrução moral e cívica deveriam levar o aluno a conhecer as riquezas do território brasileiro, despertar valores morais e cívicos, idolatrar os vultos da história do Brasil e amar a pátria. Era preciso valorizar a nossa produtividade para o trabalho, a serviço do progresso da nação (BITTENCOURT, 1990).

Concluímos que os discursos do projeto político educacional embutidos nas séries de leitura produzidas no final do século XIX impuseram uma hierarquia no campo do conhecimento, uma língua e um estilo que, mesmo redutores em seus conteúdos, levando a uma simplificação exagerada dos conhecimentos, não foram, de forma alguma, isentos de neutralidade.



## Referências

ALCANFOR, Lucilene Rezende. **Professor Thomaz Galhardo: Produção, Circulação e Práticas de Alfabetização e Leitura - Séculos XIX e XX**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: História, Política, Sociedade), São Paulo, 2016.

ALCANFOR, Lucilene Rezende. Produção, circulação e método de leitura e escrita na Cartilha da infância de Thomaz Galhardo. **Revista Brasileira de História da Educação**, 23(1), e260, 2023.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BATISTA, Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago., 2002.

BELO, Milena Domingos. Série graduada de leitura **Puiggari-Barreto: artefatos materiais, ideários e práticas na configuração da escola primária paulista (1890-1920)**. Relatório final de iniciação científica. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

BELO, Milena Domingos. **Amigos do coração: representações de criança, infância e educação na obra de Edmondo de Amicis**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Educação), São Paulo, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), São Paulo, 1997.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: “Eu ensino, logo existo”. **Revista Linhas**, UDESC/FAED, v. 6, n. 1, p. 281-319, 2005.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014.



BOTO, Carlota. A civilização escolar pelos compêndios didáticos de formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 155-178, jul./ago. 2018.

CABRINI, Conceição. **Memória do livro didático, os livros de leitura de Felisberto de Carvalho**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo (Escola de Comunicações e Artes - ECA), São Paulo, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reforma da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry**. 2005, mimeo.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) **Alfabetização no Brasil – uma história de sua história**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo, Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina A. da Silva (org.) **História do ensino de leitura e escrita: métodos e materiais didáticos**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE, UFPel, Pelotas (11): 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

ESCOLANO, Augustín. En la España de entresiglos. Cultura – **Revista de história e teoria das ideias**, Lisboa, v. 13, II série, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 14, p. 19-34, Maio/Ago. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da infância – ensino da leitura**. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Paris, Lisboa, Francisco Alves & Cia, Aillaud, 58<sup>a</sup> ed., 1911.



GALHARDO, Thomaz. **Segundo livro de leitura para a infância**. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Francisco Alves & Cia, 15<sup>a</sup> ed., 1908.

GALHARDO, Thomaz. **Terceiro livro de leitura para a infância**. Paris-Lisboa, Typographia Aillaud & Cia, 1<sup>a</sup> ed., 1902.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, Mercado das Letras, 1999.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 32, n. 01, p. 11- 20, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, Guido Alves de; SOUZA, Rosa Fátima. As faces do livro de leitura. In: **Cultura escolar: história, práticas e representações**. Cadernos CEDES, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 52, p. 25-40, 2000.

ORIANI, Angélica Pall. **Série “Leitura Infantis” (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Filosofia e Ciências), Marília, 2010.

PANIZZOLO, Claudia. **João Kópke e a escola republicana; criador de leituras, escritor da modernidade**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: História, Política, Sociedade), São Paulo, 2006.

PAULINO, Alessandra Secundo. **Um mundo de pura manifestação dos sentimentos: a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Educação), São Paulo, 2019.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. O poder dos livros de leitura no início do século XX. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina A. da Silva (org.) **História do ensino de leitura e escrita: métodos e materiais didáticos**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

REGINA, Maria Silvana Benevides. **A representação de infância nas obras de Arnaldo de Oliveira Barreto: educar, civilizar e modernizar o cidadão republicano**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Educação), São Paulo, 2017.

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



TAMBARA, Elomar. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas, Seiva, 2003.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas, 2006.

VILLELA, Heloisa. Construtores de uma pedagogia à “brasileira”: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense/LIHED, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun./2001.

Recebido em: 30/08/2023

Aceito em: 05/11/2023