

A construção da infância brasileira através dos livros de leitura.

Milena Belo Domingos y Claudia Panizzolo.

Cita:

Milena Belo Domingos y Claudia Panizzolo (2015). *A construção da infância brasileira através dos livros de leitura*. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/12>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZep/yFy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

A construção da infância brasileira através dos livros de leitura.

Belo, Milena Domingos
(UNIFESP, Brasil)
Panizzolo, Claudia
(UNIFESP, Brasil)

A trajetória histórica da constituição do conceito de infância: entre a verdade e o poder

Considerada obra seminal nos estudos sobre a família e a infância, o livro de Philippe Ariès, *L'Enfant et la Vie familiale sous L'Ancien Régime*, publicado originalmente na França é um dos trabalhos mais influentes e polêmicos sobre a história da infância já escrito. O estudo de Ariès (2011), projeta uma análise sociológica e histórica inédita sobre a infância, ao propor que esta, como um conceito, não foi descoberto até a Idade Média.

O argumento de Ariès (2011) em relação ao que ele definiu como a “descoberta” da infância no século XVII foi baseado em um ponto bastante debatido: sua afirmação de que “na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia” (p.99). O autor não pretendeu afirmar a falta de afeto demonstrada pelas famílias medievais às suas crianças, mas que a infância não era reconhecida e valorizada enquanto uma fase distinta da existência humana. Sendo assim. A palavra “sentimento”, pode ser entendida como “ideia” (como foi traduzida na versão de língua inglesa da obra), ou seja, o que Ariès quis demonstrar em seu estudo foi a inexistência de um conceito de infância.

Embora considerado um marco nos estudos da infância e da família por diferentes estudiosos, a obra de Ariès também foi alvo de diversas críticas. O ponto fundamental das críticas é a sua afirmação da inexistência do sentimento da infância na Idade Média, como dito anteriormente. Apesar de possuir clareza de sua importância, e reconhecer o trabalho de Ariès em sua originalidade, Heywood (2004) representa o grupo de estudiosos que não concorda plenamente com os resultados apresentados pelo autor francês.

Heywood (2004) aponta como uma das fragilidades do trabalho de Ariès a escolha das fontes e se empenha em demonstrar que, ao contrário do que afirmou Ariès, existia sim uma infância na Idade Média, talvez não com a mesma concepção de infância dos séculos posteriores, mas ainda assim, havia uma concepção. Para ele, nos séculos XVI e XVII já existia “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes

das dos adultos” que era demonstrada pelo interesse na educação das crianças. Transitando entre os séculos, assim como continentes, Heywood (2004) afirma que não assumindo a linearidade convencional, pretende destacar aspectos fundamentais da história da infância e das crianças.

Heywood (2004) destaca o pressuposto de que “não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos pesquisadores” (p.227), ajudando-nos dessa maneira, a refletir sobre o modo idealista de pensar a infância ainda nos trabalhos contemporâneos, concebendo-a como universal e atemporal, como uma fase da vida com características fixas, vivida de maneira igual por todos os indivíduos que se encontram nesse período determinado. Ele identifica “uma força crescente de transformações sociais e culturais afetando as crianças a partir do século XVIII” (p.228) apontando essa situação como elemento fundamental para a crescente produção de trabalhos sobre a criança e a infância realizada por filósofos, poetas, educadores, médicos, etc. Estes trabalhos, considerando a imagem de uma criança e de uma infância ideal foram responsáveis por produzir as práticas voltadas para essa infância, difundindo as práticas educacionais, morais, higiênicas, psicológicas, etc., tomadas como hegemônicas e verdadeiras.

É portanto, fundamental a compressão de que a infância é construída por um discurso e o aumento de discursos e narrativas sobre a infância impulsionou o crescimento do interesse sobre a criança e sobre a infância. Esses discursos, baseados e controlados por teorias estabelecidas levam a naturalização do que é ser criança ou ter infância, sem considerar a sua constituição histórica e social. Assim operam os regimes de verdade, segundo define Foucault (1979), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (p.14).

Ao definir *verdade* como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (*Ibidem*), afirma que a produção desta se dá de modo processual, não cumulativamente nem tampouco isoladamente e pode estar relacionada a epistemologia crítica, ou seja, a desconfiança dos conceitos vigentes.

Podemos perceber que, de acordo com Foucault os termos verdade, saber e poder estão atrelados. A verdade, enquanto um discurso que pretende constituir-se como produtora de uma realidade é constituída a partir de um saber considerado poderoso em determinado contexto social e histórico.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

O estudo dos trabalhos de Ariès (2011) e Heywood (2004) à luz dos temas abordados por Michel Foucault (1979) possibilita a elucidação do desafio e da responsabilidade que se apresentam ao pesquisador que deseja abordar a temática da infância em sua pesquisa. É possível afirmar, portanto, que a infância ao ser compreendida como universal, não deve ser tomada como objeto de pesquisa. Deste modo, eleger a infância como temática privilegiada de estudo supõe ter consciência prévia de seu caráter abrangente e complexo, com múltiplos significados, as vezes ilusórios.

Ilusórios se tomados como verdades fixas e inquestionáveis; e múltiplas frente a diversidade de significados e historicidade. Portanto, é fundamental considerar a parcialidade que uma verdade possui. Refletindo criticamente sobre a constituição dos saberes e de concepções determinados, não tomando-os como verdades absolutas e sim partes de um todo, sendo necessária a investigação de todos os fatores que os constituem.

A realização deste trabalho, ao eleger uma Série de livros de Leitura utilizada nas escolas brasileiras em fins do século XIX e início dos XX, pretendeu apresentar uma análise a respeito das representações acerca de um ideal de infância brasileira bem como a centralidade conferida à escola como instituição responsável pela socialização das crianças por meio da interlocução entre a história da infância e a história da educação e escolarização. O conjunto de obras selecionadas compreende a *Série de Leitura Puiggari-Barreto*, elaborada por professores paulistas, destinada para o ensino primário. A análise desses livros de leitura, tomados como fonte e objeto de pesquisa, possibilitou recuperar as possíveis correlações entre as disputas metodológicas acerca do ensino da leitura, os respectivos materiais para seu ensino e as disputas ideológicas em torno dos

diferentes projetos de construção da República, ou seja, das formas manifestas de representações acerca da escola e da infância, que Chartier (1994) define como um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (p. 104).

Considerou-se para tanto a conceituação de Infância como sendo a “concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida” (Kuhlmann e Fernandes, 2004, p.15). Deste modo este trabalho propõe um exame de livros destinados à educação das crianças considerados como veículos privilegiados na disseminação de uma determinada ideia de Infância.

O projeto da Escola para a República e os Livros de Leitura: instrumentos para a constituição da criança civilizada

A escola é uma parcela da sociedade. Tanto ahi como no grande mundo, a criança hoje, e amanhã o homem, tem de agir como uma cellula perfeita no corpo são a que pertença. E como os primeiros germens de educação é a escola que os dá, o professor tem obrigação de contribuir [...] para que esse ambiente seja o mais adequado e o mais perfeito para a formação do espírito e do caracter daquelles que vão dirigir ou construir a sociedade de amanhã. (REVISTA DE ENSINO, 1902, p.05)

Este trecho extraído do texto de apresentação da primeira edição da *Revista de Ensino* demonstra um contexto no qual a escola cada vez mais assumia seu papel como instituição responsável pela socialização das gerações. Neste sentido a função social da escola seria garantir a socialização do indivíduo, ensiná-lo a ser membro da sociedade. Sendo assim é imprescindível a interlocução entre a história da infância e a história da educação e escolarização a fim de que seja possível alcançar a reflexão acerca da influência que o estabelecimento da instituição escolar exerceu na conformação da infância como geração diferenciada de outras.

As últimas décadas do século XIX assistiram ao fim do Império e ao início da República, momento em que, intelectuais, políticos, homens de letras e grandes proprietários rurais, empenhados em instaurar um novo regime administrativo da nação, disputaram e discutiram intensamente as questões do crescimento econômico e urbano

do país, as consequentes transformações sociais, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, a necessidade de criação de uma identidade nacional, a modernização e o progresso da nação. O contexto social, a valorização do conhecimento científico e os princípios de uma sabedoria letrada, segundo Souza (1998), contribuíram para que à educação fosse atribuído o poder de conciliar e de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e à escola fosse atribuída a missão de trazer a solução para as mazelas enfrentadas. Deste modo, arquitetou-se um completo projeto civilizador no qual a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social.

O intenso debate sobre a necessidade da expansão da escolarização, em fins do período imperial visava a inclusão de um número maior de crianças nas escolas. Considerando o contexto social, especificamente em São Paulo, o discurso sobre a ampliação da instrução incidia sobre questões abrangentes como o aumento expressivo da população, ocasionado pela chegada de imigrantes, além da grande parcela pobre, doente, indolente e improdutiva da população, que “perdida na vadiagem, impunham sua presença incomoda na cidade”, conforme descreve Carvalho (1989), “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação”(p.10). Assim, à escola fora conferida a responsabilidade fundamental do progresso social e material sendo considerada instituição capaz de oferecer as condições necessárias para a viabilização do regime republicano. Era, portanto, missão da escola permitir a apreensão de conteúdos morais e instrutivos necessários à formação do novo cidadão.

Nesse sentido, Veiga (2005) classifica a obrigatoriedade escolar como um acontecimento político relacionado à necessidade de se produzir uma consciência de pertencimento nacional. Ao estabelecer a obrigatoriedade escolar como estratégia de produção da nação, a elite política e intelectual, construiu um imaginário de sociedade, estabelecendo como pressuposto a necessidade da produção de uma identidade coletiva. Através da definição dos valores, hábitos e atitudes, ou seja, de gestos e expressões que deveriam ser compartilhados por todos e cuja possibilidade estaria na homogeneização cultural das populações.

A escola primária destaca-se como importante instituição possibilitadora da elaboração da infância como uma unidade diferenciada de tempo geracional. Deste modo a história da infância está imbricada à história da escola uma vez que no âmbito do processo civilizador na definição das diferenciações quanto às gerações, a escola

assume papel fundamental na socialização das gerações. Sendo assim o alargamento das distinções das gerações implicou a distinção da escola como espaço capaz de homogeneizar a educação moral, física e intelectual das crianças. (VEIGA, 2010, p. 21-37)

O projeto para a escola pública primária previa a renovação dos métodos, dos processos de ensino, dos programas e da organização didático-pedagógica, visando a modernização da escola e a consequente civilização dos indivíduos. Para tanto o método individual deveria dar lugar ao ensino simultâneo, livros deveriam ser adquiridos, a prática docente deveria ser reformada, etc. Assim, com a promulgação de legislação específica, a fim de padronizar e de assegurar o lugar da escola sob o controle do Estado, as especificidades da escola vão sendo definidas, através de implementação dos métodos aprovados, da definição dos sujeitos responsáveis pela instrução e suas atribuições, da criação de diretrizes para a construção dos prédios escolares, bem como para a determinação das disciplinas que deveriam compor o currículo e a definição dos materiais escolares fundamentais. Estas especificidades da escola destacam-se como instauradoras da infância escolarizada, conformando os tempos, espaços e atividades que seriam apropriadas às crianças.

Em síntese, o projeto de escolarização pública e universal foi um projeto de produção do cidadão. A ideia difundida de que lugar de criança é na escola implica a concepção de infância e de criança como indivíduo que precisa ser civilizado. Compreendemos *Civilizar* a partir do conceito apresentado por Norbert Elias (1990), quer seja, o processo de transformar, moldar, condicionar o indivíduo para que este adquira novos hábitos, novos comportamentos, até que estes sejam incorporados por ele como sendo a sua *segunda natureza*. Nisto encerra-se o ideal proposto pela escola primária: regenerar a nação através da civilização da criança a partir dos preceitos morais, higiênicos e patrióticos.

Estes preceitos estariam embutidos em toda a formação escolar sendo difundidos principalmente através da instrução da leitura. Neste momento são valorizados para uso na escola, textos elaborados a partir dos interesses das crianças, ou seja, simples em sua composição, porém repletos de ação, além de conhecimentos atraentes às curiosidades infantis.

Um exemplo interessante é o Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894 que estabelece o Programa de Ensino das Escolas Preliminares, definindo que o ensino de Leitura e

Escrita para o primeiro e segundo ano deve abranger tanto exercícios orais, de letras, do alfabeto e de pequenas sentenças, etc. quanto o ensino moral, o qual deve apresentar lições de comportamento na escola e em casa, como o tratamento adequado dos animais, dos mais velhos e as lições que despertem ideias nacionais. É evidenciado, portanto que, aos livros destinados à escola foi atribuído grande responsabilidade, sendo concebidos como instrumentos importantes para a formação da criança. Deste modo caracterizam-se pela presença de histórias e lições incisivas sobre a educação moral, retratando os comportamentos ideais, a importância da higiene, as regras de boa convivência, o valor da obediência além dos valores da coragem, idoneidade, caridade, etc.

Estes livros, denominados “livros de leitura” foram, segundo Coelho (1981) a primeira manifestação intencional de produção de literatura específica para crianças. D’Ávila (1969) afirma que, no Brasil, as leituras para crianças começaram sob a forma didática sendo que a maior preocupação desses impressos era ministrar instrução e doutrina, esquecida qualquer preocupação de caráter recreativo.

Nem sempre é possível estabelecer uma separação nítida entre os livros de conhecimento puro e o de leitura para aquisição do conhecimento e estudos nas escolas, quando se realiza um levantamento dos livros destinados à infância. Conforme explica Arroyo (1968), a literatura infantil brasileira esteve sempre ligada a trajetória da educação primária. Os livros clássicos eram utilizados para o ensino, sendo por muito tempo produzidos fora do país, e trazidos para as escolas em sua própria língua de origem. Somente no fim do século XIX e começo do século XX houve a percepção de que a leitura dos clássicos de várias línguas era consideravelmente pesada para as crianças, ou até mesmo para o desenvolvimento pedagógico. Este despertar é apontado por Arroyo (1968) como causa do aparecimento dos livros de leitura, destinados aos diferentes níveis de escolaridade, escritos por professores brasileiros.

Contrapondo a visão apresentada por Arroyo (1968) sobre os motivos para a consolidação da nacionalização do livro didático, as visões mais críticas a esse respeito, apontam o crescimento da rede de ensino pública primária como fato primordial que estimulou educadores brasileiros a se dedicarem à elaboração de materiais capazes de divulgar seus ideais político-pedagógicos, dentre estes materiais, os livros escolares. (SOUZA, 1998; BITTENCOURT, 2004; PANIZZOLO, 2011)

Ao que parece os educadores brasileiros estavam disputando a legalização das suas propostas, uma vez que a escola pública e os seus padrões de ensino estavam em pleno processo de reformulação. Desta maneira, a publicação de materiais para uso nas escolas normais, livros didáticos para a escola primária, bem como artigos para revistas e jornais tornam-se principais veículos de propagação das diferentes ideias e palco dos intensos embates. A esse respeito Panizzolo (2013) afirma:

Os educadores republicanos fizeram da educação um poderoso instrumento de propaganda de seus ideais, ao mesmo tempo em que consagravam a escola como a instituição primordial para a consolidação do novo regime e para a transformação da sociedade brasileira. (p.13)

Sendo assim, os livros escolares elaborados por estes educadores, bem como seu contexto de elaboração e implementação para a educação dos alunos, são capazes de demonstrar as relações existentes no âmbito político, econômico e educacional, uma vez que o livro forma o leitor e “nele estão veiculados conhecimentos e informações, valores e concepções de mundo a serem divulgados as crianças” (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Em outras palavras, é possível afirmar que o livro carrega em sua elaboração intenções, objetivos, propósitos relacionados diretamente ao contexto social. Deste modo a criação de livros escolares relaciona-se às necessidades da nova forma escolar e, portanto, às necessidades sociais. Os livros apresentaram-se como instrumentos privilegiados através dos quais a educação pública vislumbrou a possibilidade de resolver os problemas aos quais se propunha: a garantia da participação política, através do direito ao voto, para tanto a garantia à alfabetização da grande massa analfabeta e o desejo de atingir avanços econômicos, científicos e sociais.

Fatores como, por exemplo, a nacionalização do livro, consequência da chegada das tecnologias de imprensa e a fundação de editoras no país, assim como a necessidade de difundir os métodos debatidos e a carência de materiais didáticos para a escola que estava se instituindo, são fundamentais para o crescimento da produção de livros no país. Neste contexto, segundo Souza (1998) as Séries Graduadas de Leitura surgem não por acaso, no momento da institucionalização da escola graduada. A popularidade desses livros se explica tendo em vista a sua adequação a estrutura do ensino primário que começava a se organizar em torno de séries. Oliveira (2004) afirma que esses livros

são considerados “suportes discursivos que compreendem um dado conjunto de conteúdos culturais e sua circulação contribuiu para a implementação de uma cultura escolar até então inexistente” (p.51).

No entanto, além de constituírem instrumentos para disseminar o método defendido pelo seu autor, segundo Bittencourt (2004), a produção de livros começou a interessar também por apresentar-se como importante fonte de renda. Segundo a autora, “havia o interesse em difundir métodos de ensino renovados, havia interesses de interferência na formação das novas gerações, mas o retorno financeiro também era considerado pelos autores”. (p. 488)

A consolidação da escola primária através dos grupos escolares, a consequente seriação e uniformização dos conteúdos, que foram orientados principalmente pelo método intuitivo, foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou na necessidade do uso de livros elaborados de acordo com a necessidade do currículo em constituição. Uma vez que o currículo e as diretrizes para o ensino encontravam-se em fase de construção, muitos intelectuais envolvidos neste empreendimento desejavam ter seus projetos para o ensino consolidados, para tanto empenharam-se na elaboração de materiais que divulgassem e possibilitassem a implementação de suas ideias na escola primária. De modo que conforme afirmam Pfromm e outros (1974).

O movimento responsável pelo crescimento do ensino elementar possibilitou as condições favoráveis que estimularam em educadores brasileiros, o desejo de elaborar livros de leitura e de outros textos didáticos para uso dos alunos e professores do ensino elementar. O baiano Abílio Cesar Borges, primeiramente, e mais tarde, Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisco Vianna, João Köpke e outros produziram nossas primeiras séries graduadas de livros de leitura. Livros que foram verdadeiramente nacionais (...) concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento. (PFROMM e OUTROS , 1974, p. 170)

Sobre a função que os livros e os impressos começaram a exercer na disseminação do modelo escolar republicano, Hilsdorf (2003) afirma que, estudos referentes a história

do impresso e da leitura, evidenciam que além das estratégias institucionais, os republicanos paulistas divulgaram o seu modelo escolar por meio de livros didáticos e revistas dirigidas aos professores, impressos prescritivos do quê e de como ensinar.

Tanto Souza (2007) como Faria Filho et al. (2004) afirmam que os livros utilizados nas escolas para instrução das crianças, ocupam uma posição de destaque ao constituírem a cultura da escola, visto que não integram essa cultura de modo arbitrário, pelo contrário, são organizados e utilizados com intencionalidade, como portadores de uma dimensão da cultura social mais ampla.

Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se desejou fossem ensinados. (CORREA, 2000, s/p)

É, portanto, neste contexto que os professores paulistas Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, em meio a intensos debates e acirradas disputas por notoriedade, poder e funções, elaboram uma série de leitura que irá concorrer com tantas outras criadas no mesmo período ou que já haviam se estabelecido no interior das escolas.

A construção da imagem da infância e da criança nas páginas dos livros da Série Puiggari-Barreto

Romão Puiggari e Arnaldo Barreto demonstraram evidente esforço, a fim de que as lições da Série fossem eficientes para o ensino da leitura, mas que principalmente fossem capazes de disciplinar a alma e o coração das crianças. Os livros imprimem em suas páginas e ilustrações os rudimentos de civilidade, regem as normas de comportamento aceitáveis socialmente.

Assim, os livros de leitura exerciam importante papel na função de “inculcar” os valores pretendidos. Entre os livros utilizados na escola primária paulista, no período de circulação da Série Puiggari-Barreto, destacam-se publicações como as de Hilário Ribeiro, Thomas Galhardo, Felisberto de Carvalho, João Köpke e Francisco Viana, para citar alguns. Apesar das divergências entre estes materiais - alguns caracterizados pelo modelo denominado enciclopédico, apresentam conteúdos de divulgação científica, histórica e geográfica, como é o caso da *Série Instrutiva* de Hilário Ribeiro e os *Livros de Leitura* de Felisberto Carvalho. Outros são caracterizados pela predominância do modelo de livro de leitura constituído por pequenas histórias de fácil entendimento e

mais atrativas ao interesse das crianças, como é o caso da Série Puiggari-Barreto, dos livros de João Köpke e de Francisco Viana -, esse tipo de livro apresentava algumas características em comum apresentando lições que eram baseadas principalmente em civismo, e na missão formadora e patriótica para as crianças. (PFROMM e OUTROS, 1974; OLIVEIRA, 2000, 2004; PANIZZOLO, 2006, 2010; ORIANI, 2010; BELO, 2014)

A Série Puiggari-Barreto é constituída por quatro livros: Primeiro Livro de Leitura, Segundo Livro de Leitura, Terceiro Livro de Leitura e Quarto Livro de Leitura e de acordo com os próprios autores a Série de Leitura caracteriza-se como sendo um trabalho mais didático que literário, de maneira que as lições presentes nos livros têm como objetivo inculcar ideias e aprendizados, considerados importantes para a educação das crianças. Priorizam a formação destas enquanto leitoras. Os “temas” predominantes das lições encontradas nos livros da Série Puiggari-Barreto foram¹: A importância do saber escolar e a imagem da escola; Moralismo e civismo; e Higiene e bons costumes. De acordo com nota escrita por Puiggari e Barreto, a composição da Série foi inspirada em obras de autores como Mantegazza, Edmundo De Amicis, Orestes Boni, Bartina, Jules Masson, Leon Tolstoi.

Criada, aparentemente sob influência do renomado Livro de Leitura escolar e ao mesmo tempo considerada obra clássica da literatura infantil: *Cuore* de Edmondo De Amicis, a Série Puiggari-Barreto apresenta diversas semelhanças com a obra italiana. Assim como no livro de Amicis, Puiggari e Barreto estabelecem a narração como gênero predominante da obra. As histórias do *Cuore* apresentam o dia a dia escolar e familiar de um menino chamado Henrique. Do mesmo modo a Série Puiggari-Barreto narra o cotidiano do menino Paulo priorizando sua experiência na escola e em sua casa.

Os livros da Série Puiggari-Barreto retratam o evidente objetivo de ensinar diferentes lições que ultrapassavam as lições de aprendizado técnico, e específico (como por exemplo aritmética, zoologia ou história nacional). Embora abordem alguns aspectos dessas disciplinas de maneira bem superficial, a essência dos livros da Série são as lições de cunho moral, cívico e patriótico, além de lições de conduta, higiene, etc. Deste modo é possível perceber que a escola é concebida, neste contexto, como o meio propício para a disseminação dos valores republicanos, ou seja, relaciona-se à grande

¹É importante ressaltar que esses temas e categorias foram por nós eleitos como predominantes na obra, a partir da leitura e análise da Série. Mas que não foram explicitamente descritas pelos autores e a organização das lições do livro não segue esta ordem, podendo inclusive uma mesma lição tratar de dois ou mais temas.

preocupação em transmitir ideias como: a de país em modernização, da importância do trabalho para o valor do homem enquanto cidadão, da configuração familiar ideal, etc. E a criança, tratada e vista principalmente como aluno, era concebida como cidadão em formação.

Os livros da Série caracterizam-se por estarem divididos em “capítulos”, ou em historietas, que compõem a história de um menino chamado Paulo. Esta história se inicia quando o menino está prestes a ingressar na escola primária e acaba quando ele encerra o primeiro ciclo de sua instrução primária, no quarto ano. Composta por quatro livros, cada livro da Série acompanha Paulo em cada ano escolar, começando pelo primeiro ano, além de narrar fatos ocorridos na escola, a narrativa se estende à vida cotidiana do menino com sua família, seus amigos, vizinhos, etc.

A família é apresentada pelos autores de maneira bastante idealizada. A família de Paulo é uma família “perfeita” na constituição – pai, mãe, filhos, avós e tios, etc.- como também na convivência. Todos estão sempre felizes, são honestos e carinhosos uns com os outros, há sempre o respeito aos mais velhos e o cuidado amoroso aos mais novos. Alguns pequenos problemas são resolvidos dentro dos padrões da dignidade e da honra. Os pais, tios e avós educam as crianças, preocupando-se em usar palavras mansas e travam comoventes diálogos com estes, repleto de lições morais, amor e demonstração de carinho.

A lição denominada “A imagem dos filhos”, do Primeiro Livro, retrata o sensível diálogo entre mãe e filha:

A tardinha depois do jantar, D. Julia foi descansar um pouco na cadeira de balanço. Luizinha correu logo para o seu colo. Naqueles dias quase não saía de junto de sua mãezinha [...]

– Estou vendo minha carinha em seus olhos! Como é que eu posso estar nos seus olhos mamãe?

-por que tu és minha filhinha querida! Não sabes, então que a imagem dos filhos está sempre nos olhos e no coração de suas mãezinhas? Não sabias?! Pois fica saber agora!

Luizinha enternecida, curvou a cabeça de D. Julia até a altura de sua boquinha, deu-lhe um beijo bem demorado, e disse imediatamente:

- as boas mãezinhas também estão na boca de seus queridos filhinhos! A senhora não sabia?! Pois fique sabendo agora. (PUIGGARI e BARRETO, 1931, p.152-4)

Além de construir uma imagem ideal do relacionamento afetivo entre mãe e filha, expressando sentimento de respeito e carinho mútuo, a lição ilustra a meiguice e a “alma angelical” de Luizinha, idealizando assim também a imagem de criança pura e inocente. As crianças que emergem das páginas dos livros de leitura de Puiggari-Barreto cumprem seus deveres com seus irmãos, com os outros, crianças e adultos, em situação de dificuldades. Nessa perspectiva apresenta-se a lição com o título “Donato como Mestre” do segundo livro da Série. A historieta narra como Donato e Paulo resolveram ajudar ao jardineiro que trabalhava para a família, que não tivera a oportunidade de frequentar a escola e que por isso não sabia ler. Os meninos ensinavam o jardineiro, Ricardo, nos intervalos durante o dia. Donato ensinava ler e contar, e Paulo ensinava Botânica e Zoologia, à medida que iam aprendendo na escola. As crianças reconhecem que não tinham muito jeito para ensinar, mas o aluno era muito dedicado e aprendia depressa. Em pouco tempo chegou às últimas páginas da Cartilha. “Em um mês conseguira o que não pudera conseguir em toda sua infância! Eis mais um edificante exemplo do poder da perseverança e da força de vontade” (p.97).

Desta forma, os autores, através de uma lição ensinam sobre a bondade e a virtude da caridade e possibilitam a reflexão sobre a representação do ideário republicano de educação que se propunha para a época, que ressaltava a importância e a centralidade da instrução para que se houvesse progresso.

Em estudo sobre *Os usos da civilidade*, Revel (1999) afirma que a aprendizagem da civilidade desempenha um papel fundamental para a ordem social, na medida em que permite:

[...] ao mesmo tempo, disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável. Além disso, tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma um controle constante de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes (p.176).

Na *Série*, os autores apresentam diversos rituais próprios da escola, que estavam se constituindo como parte integrante da cultura escolar, deste modo, percebe-se que

pretendiam reafirmar e contribuir para a consolidação desta cultura apresentando para as crianças como a escola deveria ser, ao mesmo tempo em que estavam reproduzindo em sua obra os discursos correntes de sua época, os quais eles mesmos defendiam, sobre a forma escolar ideal. A *Série* apresenta os rituais escolares, como as festas, as homenagens cívicas, e principalmente os ritos do dia-a-dia, tais quais, a hora das lições, hora de brincar, etc.

Esse discurso, presente em seus textos de divulgação - como em revistas e jornais -, era também estampado em suas obras literárias, de maneira que as próprias crianças ao estudarem suas histórias e lições pudessem incorporar os traços de conduta, de comportamento e de convívio escolar. Percebe-se que ao apresentarem o modelo de escola e de aluno, os autores demonstram acreditar que a leitura de seus livros, assim como tudo o que era praticado na escola, servia para preparar a criança para o bom desempenho social. Os conteúdos das lições que descrevem o tempo escolar e os ritos próprios da escola demonstram o objetivo dos autores de enfatizar que

A escola ritualizada não produziria então a teia da sociedade, mas produziria algumas coisas de inédito, de insuspeito, de inusitado. A escola, assim, pelo discurso e pela prática, engendraria estratégias de produção de consenso, capazes de garantir a ordem pública, conformando cada um para ocupar espaços – alguns já bem delimitados e outros por delimitar – no contorno da sociedade (BOTO, 1997, p.541)

As atividades próprias da escola são descritas pela mãe de Paulo, quando este, muito ansioso para iniciar as aulas, pergunta para ela o que se fazia na escola. Ela responde:

[...] Primeiro estuda-se, depois, o mestre dá um recreio para descanso; depois, chama os alunos para trabalharem outra vez [...] depois do trabalho, o brinquedo; depois do brinquedo, o trabalho. Devem trabalhar para aprender, porque hão de ser homens educados, e brincar porque são crianças. (PUIGGARI-BARRETO, 1931, p.30)

A lição ressalta que se deve ter horário para tudo, hora de estudar e hora de brincar e que o tempo da escola precisa ser cumprido. Todas as lições dos livros traduzem a divisão dos horários da escola: horário da entrada, do recreio, da lição, dos eventos

cívicos, de maneira que o tempo escolar possa ser útil. A fim de controlar esse tempo, objetos específicos são incluídos na escola, e conseqüentemente aparecem nas histórias representadas na *Série*, como o sino, o relógio e o quadro de horários. O horário de cada lição, de cada disciplina escolar, regula a prática dos alunos e dos professores. Além disso, “o tempo escolar se expressa como tempo disciplinar: respeitar os horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Dessa forma, a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social” (SOUZA, 1998, p.128)

Exercitar, repetir, prestar atenção, fazer fila, etc. são todas formas de expressão do tempo escolar e, além de aprisionar o conhecimento em uma teia de processos de ensino e estratégias de aprendizagem, se articulam com uma rede disciplinar. Os tempos da escola configuram-se em um dos primeiros tempos uteis, cronometrados e exigidos. (Ibidem, p.219)

A respeito dos comportamentos esperados de um aluno exemplar, as lições da *Série* ressaltam a importância da obediência, da honestidade, vontade de aprender e cortesia com os colegas e professores. Assim as historietas apresentam um convívio escolar quase que irrepreensível, ressaltam muito os comportamentos desejáveis, porém retratam alguns problemas com o propósito de exemplificar como esses comportamentos são indesejáveis e carregam em si conseqüências negativas.

Os pequenos problemas apresentados nas histórias são geralmente desvio de conduta, e são facilmente resolvidos. O menino Zuzú, amigo de Paulo, é quem na maioria das vezes “apronta” uma travessura. Suas atitudes reprováveis são identificadas pelos alunos algumas vezes, outras repreendidas pela professora e até mesmo pelo diretor da escola. As lições apresentam Zuzú cometendo faltas como sendo guloso demais, ou retratando sua falta de atenção na aula, a desobediência, o mau humor, a desonestidade, entre outros. No entanto, na maior parte das lições as crianças, até mesmo Zuzú, são retratadas como crianças amáveis, obedientes e responsáveis.

Ao apresentar o caráter brasileiro, José Veríssimo (1985) nos coloca frente à frente com uma criança indolente, indecisa, indiferente e inativa:

Mole pelo clima, mole pela raça, mole por esta precocidade das funções genésicas, mole pela falta de todo trabalho, de qualquer atividade, o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadiço e, por isso mesmo inconsequente, os sentimentos deflorados e

pervertidos, amimado, indisciplinado, mal criado em todo rigor da palavra (p.69.).

Nesse sentido, é preciso pensar, analisar e mesmo decifrar os livros de leitura de Puiggari-Barreto levando em conta o alerta de Choppin (2002) de que os autores de livros escolares pretendiam, em vez de descrever a sociedade, transformá-la. Nesse sentido, os livros da Série, ainda que apresentem pequenos desvios de conduta das crianças, apresentam uma visão de infância e de escola idílica, revelando mais a imagem que o regime republicano queria dar de si mesmo do que sua verdadeira imagem.

Romão Puiggari e Arnaldo Barreto deixam explícita sua intenção em formar, através de seus livros, a criança, que, no futuro, se converteria em homem e faria o progresso da nação. Não há espaço para moderação, pelo contrário, os autores preenchem cada uma das lições com o seu projeto civilizador pela via da leitura. Dentre as providências para a institucionalização da nova ordem política, os republicanos elegeram a escola para “sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (CARVALHO, 2003, p.143). Assim, eleita signo do Progresso, a escola deveria tanto fazer ver a República inaugurada, quanto a escola deveria se dar a ver (CARVALHO, 2003, p.23-33).

É, portanto, papel dessa escola a construção de uma educação nacional baseada na educação da vontade e do caráter, o que, segundo José Veríssimo (1985), consistiria no desenvolvimento da disciplina, da simpatia, da solidariedade, além do estímulo à coragem, à verdade, à franqueza e, sobretudo ao gosto pelo trabalho. Deste modo, os textos dos livros da Série Puiggari-Barreto transmitem ensinamentos de bom comportamento e de bons hábitos, ressaltando os valores que todo bom cidadão deveria ter, tais quais, honestidade, bondade, respeito aos mais velhos, cumprir os deveres, caráter reto, caridade, dedicação ao trabalho e à família, etc.

Estão sempre presentes nas lições frases que resumem quais são os atributos de um cidadão bem educado e de bom caráter, tais quais: “a felicidade de um homem depende só de si mesmo, isto é, da sua coragem e amor pelo trabalho; do modo correto e honesto como se dirige na sociedade; da sua tenacidade, da sua força de vontade” (PUIGGARI-BARRETO, 1909, p.13). O cidadão ideal é aquele que valoriza o trabalho, que é esforçado, polido, educado e útil. “A polidez é própria da boa educação, ninguém se

arrepende nunca de ser educado” (PUIGGARI-BARRETO, 1909, p.22), diz tio José para Paulo, em certa ocasião, tentando dar ao sobrinho uma lição e continua:

[...] que o trabalho não te esmoreça nunca, e procura cada dia fortalecer-te de mais ânimo. Pensa na vergonha e no remorso que te pungirão a alma no dia em que, quando já homem, te sentires incapaz de ser útil a quem quer que apele para ti, só porque em um momento de covardia da tua infância, nada tentastes fazer para tornar forte a tua alma e polido o teu espirito. (*Ibidem*)

São apresentados, nas lições, os comportamentos reprováveis como preguiça, violência, mentira, ociosidade, orgulho, falta de respeito, falta de compromisso e responsabilidade, sempre em lições que mostram os efeitos negativos desses modos de conduta, enfatizando a vergonha como uma das piores consequências. Nesse sentido as lições da *Série* ilustram alguns exemplos de práticas disciplinares que consistiam em castigos morais, exposição e vexame público como via de formação do sentimento de vergonha. A vergonha, a repugnância e o embaraço, são de acordo com Norbert Elias (ano), sentimentos próprios à modelação do controle das pulsões, caracterizando-se como sentimentos que permitem o autocontrole dos impulsos.

A narrativa moralizante contida nos livros da *Série* é um ponto bastante relevante. Assim é possível compreender a afirmação de Souza (1998) de que os livros de leitura, em geral, possuíam um caráter eminentemente prático, sem nenhuma preocupação literária sendo que a leitura era vista como meio para que fossem adquiridas as noções morais, cívicas e práticas.

Outro dado relevante para se analisar as historietas é quanto à intenção de instruir as crianças também a respeito das práticas de higiene e bons costumes. Sendo uma das atribuições da escola corrigir as “imperfeições” das crianças, os livros da *Série* reservam lições para conscientizar as crianças a respeito dos males da gulodice, da importância da boa alimentação, da prática de hábitos saudáveis, da postura corporal, do asseio

Na verdade, como rito, a escola supunha a conformação da civilidade e esta corresponderia a um determinado conjunto de atitudes que delineiam o modo do indivíduo se comportar. Havia que se prescrever coisas simples, como regras mínimas de aparência, vestimentas e asseio corporal [...] enfim, a civilidade

era acima de tudo a civilização dos costumes; e a escola, o rito dessa iniciação civilizatória... A civilidade era, em uma palavra, o aprendizado da postura. (BOTO, 1997, p.542)

As lições de higiene, mesmo quando não especificadas como tema central do texto, permeiam diversas historietas e associam-se as regras de conduta, apresentando a importância do disciplinamento das práticas habituais das crianças. Tais condutas sociais, que se relacionam a higiene, presentes nos livros da *Série* podem ser sintetizados em: vestir-se bem, andar, comportar-se, sentar corretamente, ler, estudar, brincar, comer, dormir, exercitar-se, entre outros. Os autores ressaltam que o descumprimento das normas de conduta e da observação das práticas saudáveis e de higiene prejudicam e comprometem a boa-educação.

Além das lições que deveriam, ao ser lidas pelas crianças, auxiliá-las na incorporação de bons hábitos, as figuras presentes em todos os livros da *Série* constituem uma explícita imagem do disciplinamento, sendo assim grandes transmissoras, além do texto prescritivo propriamente dito, de ambientes limpos, organizados, pessoas saudáveis, limpas. Sendo assim,

Essas imagens estabelecem um vínculo com a palavra escrita e conseguem, como artifício didático, unir forças entre texto e iconografia, despertando o interesse, fixando e inculcando nas crianças a mensagem do poder da higiene, como um conjunto de preceitos que buscam a perfeição da natureza humana por intermédio da educação. (OLIVEIRA,2004, p.138)

A escolha dos gêneros textuais que compõem as lições dos livros da *Série*, também revela uma intencionalidade dos autores. Arnaldo O. Barreto e Romão Puiggari demonstram sua preocupação com o seu leitor, ou seja, compreenderam que a criança deveria encontrar em seus livros uma leitura que para ela fosse interessante e prazerosa, somente assim é que seria possível à criança receber e incorporar os conselhos e lições presentes no texto.

Foi possível constatar, portanto, a importância atribuída as necessidades de seu leitor, através da análise das escolhas dos gêneros literários utilizados pelos autores para compor a *Série*. A fim de que o texto pudesse ser significativo às crianças os autores diversificaram a apresentação das histórias incluindo fábulas e poesias além da narrativa.

As fábulas são “contos alegóricos destinados a exemplificar um conceito moral” (D’ÁVILA, 1969, p.156). Esse tipo de texto presente na *Série* são histórias inventadas e contadas pela Vovó, e relacionam-se de alguma maneira com a situação pela qual as crianças estão passando, sendo assim, a Vovó as utiliza para ensinar uma lição aos netos e aconselhá-los sobre a melhor maneira de se comportarem.

As poesias são consideradas pelos autores como meio para educar, e as poesias presentes na *Série* trazem temas como analfabetismo as belezas do Brasil, os bandeirantes, sobre as características dos personagens, etc.

Sendo assim é clara a intenção dos autores no uso de poesias para alcançar, o “coração” das crianças, e convencê-las, a fazerem o que é correto e agradável, utilizando uma linguagem que para elas fosse atrativa e prazerosa. Está evidente, portanto, a preocupação de que os seus textos fossem eficientes. Assim como afirma Souza (1998). “Na escola todas as oportunidades deveriam ser aproveitadas ao máximo para instruir e educar. Na literatura, na poesia, nas ciências, na ginastica, na música, em tudo se podia extrair uma lição moral, uma lição de civilidade” (p.196)

Considerações finais

A pesquisa possibilitou concluir que os Livros de Leitura da Série Puiggari-Barreto foram elaborados de acordo com as concepções pedagógicas e políticas de inovação educacional, que atribuíam à escola a missão de civilizar e educar conforme os ideais do progresso, ou seja, preparar indivíduos para serem bons trabalhadores, cidadãos de valores e patriotas comprometidos com os interesses da nação. Preocupava-se em oferecer às crianças suporte para o ensino aprazível da leitura corrente, ao mesmo tempo em que ofertavam em suas Lições diversas prescrições de normas de conduta, de civismo e patriotismo. A sua configuração permitia às crianças uma imersão no universo escolar, com as suas diferentes manifestações como comemorações, rotinas, exames e prêmios.

Por meio de seus livros, Puiggari e Barreto dão vida a um projeto de escolarização da civilidade², que, através do uso de histórias sobre a vida em família, disciplina condutas. No entanto, embora os papéis sociais sejam desempenhados por pais e mães

²A criação e a difusão de projetos de escolarização da civilidade não são exclusividade brasileira. Circulou na Europa, ainda no século XIX, o livro *A civilidade pueril*, de Erasmo, publicado pela primeira vez em 1530 e traduzido para diversos idiomas a obra fora considerada fundamental para as aprendizagens elementares em vários países. A esse respeito consultar REVEL (1999).

que educam, o *locus* privilegiado para a aprendizagem socializada é, na verdade, a escola, consubstanciada pela existência e circulação dos livros de leitura.

A Série Puiggari-Barreto, considerada o contexto histórico e social no qual foi elaborada. Pode ser caracterizada como importante suporte discursivo, pois carrega em si conteúdos culturais diversos que desempenharam papel fundamental para a constituição, bem como para a disseminação da cultura escolar. Apresentando, em suas histórias os modos de conduta que os alunos deveriam adotar, possibilitam não somente a habilidade da leitura, mas estabelecem também os modos de se comportar, enfim, de ser um cidadão.

Fontes

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Primeiro Livro de leitura. 37 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Segundo Livro de leitura. 9 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Segundo Livro de leitura. 36 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Terceiro Livro de leitura. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Terceiro Livro de leitura. 16 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1919.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Quarto Livro de leitura. [?] ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

PUIGGARI, Romão. BARRETO, Arnaldo de Oliveira. Quarto Livro de leitura. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

Revista de Ensino, São Paulo, ano I, n. 1, abr. 1902

SÃO PAULO. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1890 -1920.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BELO, M. D. *Série graduada de leitura Puiggari-Barreto: artefatos materiais, ideários e práticas na configuração da escola primária paulista (1890 - 1920)*. 2014. 128 f. Relatório Científico Final (maio a dezembro de 2013) Relatório científico (FAPESP). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v.30, n. 3, set./dez. 2004.

BOTO, C. *Ler, escrever, contar e se comportar: a Escola Primária como rito do século XIX Português (1820-1910)*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo. 1997.

CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. M.C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH – Série historiografia) 2003.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v 7, n3, p97-113. 1994.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *Historia da Educação*, Pelotas, v.6, nº11, p.5-24. 2002.

COELHO, N. N. *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 52, p. 11-23, 2000.

D'ÁVILA, A. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora do Brasil. (Coleção didática do Brasil). 1969.

ELIAS, N. *O Processo Civilizador*. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves. E PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e pesquisa*, 30(1), 139-159. 2004

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Thomson Learning. 2003

KUHLMANN JUNIOR, M; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *A infância e sua educação; materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil) Belo Horizonte: Autentica. 2004. p. 15-34

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial. 2005.

OLIVEIRA, C. R. G. A., SOUZA, R. F. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedex; educação, sociedade e cultura no século XIX; discursos e sociabilidades*. Campinas, nº52, p.25-40.2000.

OLIVEIRA, C. R. G.A. *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. 2004. 168f. Dissertação de mestrado. UNESP-Araraquara. 2004

ORIANI, A. P. *Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

PANIZZOLO, C. *João Köpke e a escola republicana; criador de leituras, escritor da modernidade*. Tese de doutoramento. PUC-SP. 2006.

PANIZZOLO, C. A constituição da infância e da criança civilizada: um estudo sobre a produção político-pedagógica de João Köpke. In: II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2010, Rio de Janeiro - RJ. *Anais do II Encontro de História de Educação do Estado do Rio de Janeiro*, 2010.

PANIZZOLO, C. Civilizar, educar e instruir: a infância impressa nos livros de leitura. In: XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: ANPUH-SP v. 1. p. 1-15, 2011.

PANIZZOLO, C. A propagação dos modernos preceitos pedagógicos: materiais, métodos e práticas nas escolas paulistas em fins do século XIX. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação- circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá-MT: Sociedade Brasileira de História da Educação v. 1. p. 1-15., 2013.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

REVEL, J. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger (orgs). *História da vida privada; da Renascença ao Século das Luzes* – São Paulo: Companhia das Letras, p.169-210, 1999.

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

SOUZA, Rosa Fátima. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, p. 163-189. 2007

VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 9, p. 73-108, 2005.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de (org). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, p.21-40, 2010.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.