



ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

**AS LIÇÕES DE MENINICE: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE LIVRO DE LEITURA INSCRITAS
NA SÉRIE *MENINICE* (1948/1949), DE LUIZ GONZAGA
FLEURY**

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART

**AS LIÇÕES DE MENINICE: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE LIVRO DE LEITURA INSCRITA
NA SÉRIE GRADUADA MENINICE (1948/1949), DE LUIZ
GONZAGA FLEURY**

Orientador(a): Prof. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART
E ORIENTADA PELO PROF.DR. NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Goulart, Ilsa do Carmo Vieira, 1975-
G729L As lições de Meninice: um estudo sobre as representações de livros de leitura inscritas na série graduada de leitura Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury / Ilsa do Carmo Vieira Goulart. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fleury, Luiz Gonzaga. 2. Livros e leitura. 3. Representações sociais. 4. História do livro - Brasil . I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The lessons of Meninice: a study about representations of book reading entered in graduated series Meninice (1948/1949), of Luiz Gonzaga Fleury

Palavras-chave em inglês:

Fleury, Luiz Gonzaga

Books and reading

Social representations

History book - Brazil

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Norma Sandra de Almeida Ferreira [Orientador]

Maria Rita de Almeida Toledo

André Luiz Paulilo

Heloísa Andréia de Matos Lins

Maria Betanea Platzer

Data de defesa: 13-12-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**AS LIÇÕES DE MENINICE: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE LIVRO DE LEITURA INSCRITA
NA SÉRIE GRADUADA MENINICE (1948/1949), DE LUIZ
GONZAGA FLEURY**

Autor : Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientador: Prof. Dr. Norma Sandra de Almeida Ferreira

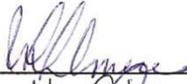
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Ilsa do Carmo Vieira Goulart e aprovada pela Comissão
Julgadora.

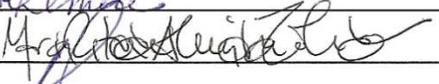
Data: 13/12/2013

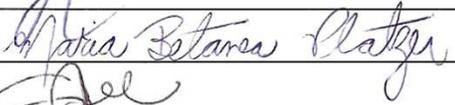
Assinatura:..........

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









2013

RESUMO:

Com o intuito de investigar, relacionar e compreender quais e como as representações sobre o livro de leitura se constroem histórico e socialmente, concretizadas numa produção material e impressa, esse trabalho intenta contribuir para com os estudos sobre a história do livro didático no Brasil, no decorrer da primeira metade do século XX. Para a efetivação de tal propósito a pesquisa se direciona aos discursos presentes em diferentes fontes documentais, como os relatórios dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, periódicos que circularam na época, como *Revista Ensino*, *Revista Escolar*, *Revista Educação e o Jornal O Estado de São Paulo*. Os discursos produzidos nas três décadas do século XX sobre os livros didáticos constituíam-se por interesses políticos para se implementar um ensino nacionalizado e uniformizado, com isso percebe-se uma construção e apresentação de ideias sobre o que seria e como deveria ser estruturado um livro de leitura considerado de qualidade. Neste sentido, a pesquisa prioriza apreender o que tais enunciados trazem como marca de uma representatividade de “bom” livro de leitura, tomando como *corpus* investigativo os livros que compõem a série graduada de Língua Portuguesa, *Meninice* (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. O questionamento e a análise proposta ao discurso impresso partem da premissa de que a linguagem está inserida num contexto social de sua produção e carregada de uma pluralidade de sentidos, sedimentadas pela Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin. O outro suporte teórico está nas concepções sobre a história do livro, história da leitura, noção de representação e de práticas de leitura de Roger Chartier e de Robert Darnton, pautados da perspectiva da história cultural, como também, na verificação das intenções que movimentam o autor ao redigir e o editor ao publicar uma determinada obra. O trabalho considera que as ideias produzidas sobre os livros de leitura, legitimam e demarcam perspectivas *ideológicas* no campo educacional, que se tornam características predominantes ou constituintes de uma *cultura material escolar*.

Palavras-chave: Série de leitura graduada *Meninice*. Luiz Gonzaga Fleury. Representações sobre livro de leitura.

ABSTRACT

With the aim of investigating, relate and understand what and how the representations about the book reading historically and socially are built, implemented in a production material and printed, this work brings contribute to studies on the history of textbooks in Brazil, during the first half of the century XX. For the effectuation of such purpose if the research directs the speeches present on different documentary sources, as the reports of *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo*, periodicals that circulated at the time, such as *Teaching Magazine*, *School Magazine*, *Education Magazine* and the newspaper *O Estado de Sao Paulo*. The discourses produced in the three decades of the 20th century about textbooks were constituted by political interests to implement a nationalized education and uniformed, it realizes a construction and presentation of ideas about what it would be and how it should be structured a book reading considered qualifying. In this sense, the survey stated that such apprehension prioritizes bring as a representation of "good" book reading, taking as *corpus* books which make up the investigative series graduated of the Portuguese language, *Meninice* (1948/1949), of Luiz Gonzaga Fleury. The questioning and the proposal analysis of the printed speech come from the premise that the language is embedded in a social context of their production and loaded with a plurality of senses, fielded by the theory of Enunciation of Mikhail Bakhtin. The other theoretical support is in the conceptions of the history of the book, the history of reading, notion of representation and reading practices of Roger Chartier and Robert Darnton, guided by the perspective of cultural history, but also, on checking of intentions that move the author when composing and the editor to publish a given work. The work considers that the ideas produced about reading books, legitimize and mark ideological perspectives in educational field frame, which become predominant features or constituents of a culture school supplies.

Keywords: Series of graduated reading *Meninice*. Luiz Gonzaga Fleury. Representations about book reading.

RESUMEN

Con el objetivo de investigar, relacionar y comprender qué y cómo las representaciones sobre el libro de lectura son construidas histórica y socialmente, implementadas en un material de producción e impreso, este trabajo aporta contribuir a los estudios sobre la historia de los libros de texto en Brasil, durante la primera mitad del siglo XX. Para la realización de tal propósito, la investigación se dirige a los discursos presentes en diferentes fuentes documentales, como los informes de los *Anuarios do Estado de São Paulo*, periódicos que circulaban en la época, como la *Revista de Ensino*, la *Revista de Educação*, *Revista Escolar* y el periódico *O Estado de São Paulo*. Los discursos producidos en las tres décadas del siglo XX sobre los libros de texto se constituían por intereses políticos para implementar una educación nacionalizada y uniforme, realiza una construcción y presentación de ideas sobre lo que sería y como debe ser estructurado un libro de lectura considerado de calidad. En este sentido, la encuesta indicó que dicha aprehensión prioriza como una representación de "buen" libro leyendo, tomando como *corpus* investigativo los libros que componen la serie se graduada de la lengua Portuguesa *Meninice* (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury. El cuestionamiento y el análisis propuesta a el discurso impreso parten de la premisa de que la lengua está incrustada en un contexto social de su producción y cargada con una pluralidad de sentidos, según la teoría de Mikhail Bakhtin. El otro sustento teórico se encuentra en las concepciones de la historia del libro, la historia de la lectura, la noción de representación y prácticas de Roger Chartier y Robert Darnton, guiado desde la perspectiva de la historia cultural, sino también, en la comprobación de las intenciones que mueven al autor al componer y el editor para publicar una obra de lectura. El trabajo considera que las ideas producidas por sobre los libros, legitiman y marcan perspectivas ideológicas en el campo educativo, que se convierten en características predominantes o constituyentes de una *cultura material escolar*.

Palabras clave: Serie de lectura graduada *Meninice*. Luiz Gonzaga Fleury. Representaciones sobre el libro de lectura.

SUMÁRIO

<i>Resumo</i>	vii
<i>Abstract</i>	ix
<i>Resumen</i>	xi
Sumário.....	xiii
<i>Dedicatória</i>	xv
<i>Agradecimentos</i>	xvii
<i>Lista de quadros</i>	xix
<i>Lista de Imagens</i>	xxi
<i>Epígrafe</i>	xxiii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
<i>O livro: espaço legível da representação</i>	1
<i>O livro de leitura na representatividade: em busca de uma definição</i>	17
<i>Os livros de leitura: espaço da representação de uma cultura material escolar</i>	21
<i>Livros de leitura: uma possibilidade de estudo</i>	29
CAPÍTULO 1. Os livros de leitura: entre regulamentações e práticas de produção.....	35
1.1 O livro de leitura como instrumento auxiliar para o ensino.....	45
1.2 Os livros de leitura no legitimar do processo de avaliação e de seleção.....	55
CAPÍTULO 2 Vida e obra de Fleury: leituras possíveis.....	71
2.1 Quem foi Luiz Gonzaga Fleury?.....	75
2.2 A produção bibliográfica de Fleury.....	81
2.3 A atuação intelectual e política de Fleury.....	90
2.4 Na produção bibliográfica de Fleury: preocupações com o ensino da leitura.....	98
CAPÍTULO 3 Adentrando pelas páginas da Série Graduada de Leitura <i>Meninice</i>.....	106
3.1 A série de leitura <i>Meninice</i> : descrevendo o <i>corpus</i> da pesquisa.....	107
3.1.1 A delimitação do <i>corpus</i>	107
3.1.2 Ações de divulgação da obra.....	111
3.2 As representações de livro de leitura nos dispositivos editoriais e tipográficos da série <i>Meninice</i>	113

3.2.1 Na capa: crianças, livro e a ação leitora.....	116
3.2.2 Na quarta-capa: crianças, livros, muitos livros.....	123
3.2.3 Nas folhas de rosto: a marca da oficialização.....	129
3.2.4 Na apresentação do quarto livro: parecer, carta-propaganda e legitimação.....	132
3.3 Marcas da ação editorial no terceiro livro da série <i>Meninice</i>	136
3.3.1 A <i>alteração</i> dos dispositivos gráficos e textuais.....	137
3.3.2 A <i>permanência</i> dos dispositivos textuais e gráficos.....	139
CAPÍTULO 4 Nos dispositivos textuais da série <i>Meninice</i>: representações e	
intencionalidades.....	145
4.1 A variedade textual articulada nos quatro livros da série <i>Meninice</i>	153
4.2 Modos de elaboração e de configuração gráfica dos escritos.....	173
4.3 Nas prescrições e orientações da série <i>Meninice</i> : marcas da intencionalidade metodológica.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	209
ANEXOS.....	225

*Àqueles que amo e que juntos comigo sonharam,
Acreditaram e me incentivaram
em cada passo rumo à conquista:
minha família, meus amigos...*

*Em especial à Ana Cecília e Maria Clara,
leitoras iniciantes,
de voraz aprendizagem e
de docilidade contagiante...*

Ao Marcos, leitor apaixonado...

Agradecimentos

*Nós nos gloriamos também nas tribulações,
sabendo que a tribulação produz a perseverança,
A perseverança produz a fidelidade
e a fidelidade comprovada
produz a esperança.
Romanos 5, 3*

Agradeço a Deus, em quem *tudo posso*, por me conceder as forças e a sabedoria necessárias para trilhar os caminhos sinuosos da pesquisa, conferindo-me durante as etapas do trabalho a brandura, o discernimento e a paciência de ver que, em cada tropeço das palavras escritas, era possível aprender com as falhas e seguir adiante, levantando-me e acreditando que é esta *perseverança* que produzirá a *esperança* da vitória.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira pela dedicação, pelas leituras minuciosas deste trabalho, pelo incentivo e, principalmente, pela confiança na minha capacidade escritora para desenvolver este trabalho.

Agradeço aos professores da Banca de Qualificação deste trabalho Prof. Dr. André Paulilo, Profa. Lilian Lopes Martin da Silva, Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo, pela leitura cuidadosa do texto, pelos apontamentos tão preciosos e enriquecedores para a definição do tema e direcionamento desta pesquisa.

Às profas. Dra. Heloísa Matos Lins e Dra. Betanea Platzer pelas contribuições.

Aos amigos do ALLE pela companhia neste caminhar da pesquisa, por estarem presentes em tantos momentos tão significativos e, por vezes, frustrantes, sem rumo na obscuridade e rusticidade da escrita, vocês me ajudaram a pensar sobre o impensável, a avançar fronteiras limitantes da criatividade.

Carinhosamente, agradeço àqueles que, pela proximidade e amizade construída, possibilitaram-me ir além de mim mesma: à Andréa Dalcin, à Iris Filomena, à Mariana Bortolazzo, ao André Garcia, à Maria das Dores Maziero, por me ouvirem e por me apoiarem.

À Maria das Dores, amiga, pesquisadora dedicada e apaixonada pela arte de garimpar sebos em busca de suas preciosidades, pela ajuda em conseguir dados e livros, pelo empréstimo de obras raras, pela leitura e revisão do trabalho.

À minha família por acolher a minha decisão de estudar, por entender a opção de ser pesquisadora, além de professora, o que me colocou, muitas vezes, distante e ausente, mergulhada na imprevisibilidade, na contrariedade, na complexidade, no encantamento e na apaixonante aventura ocasionada pelas palavras escritas.

Ao Prof. Oto Wey que gentilmente me recebeu em sua casa, em Sorocaba, e cedeu seu discurso de posse, contribuindo para o tecer desta pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca *Livres* da FE-USP, do Centro do Professorado Paulista, do *Instituto de Estudos Sud Mennucci*; do Centro de Referência Mário Covas; à Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, da cidade de Sorocaba; do Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Sorocaba; da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, da Biblioteca Rodolfo Garcia, da Academia Brasileira de Letras, pela oportunidade de acesso ao acervo.

Ao Marcos amigo, companheiro fiel, parceiro nas viagens e por assumir, muitas vezes, o posto de *auxiliar técnico* da pesquisa. Às minhas filhas Ana Cecília e Maria Clara por serem a razão de minha escrita.

À Capes pelo financiamento desta pesquisa em sua etapa final.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão da Literatura Didática.....	59
Quadro 2 – Revisão da Literatura Didática – Parte Material.....	63
Quadro 3 – Revisão da Literatura Didática – Linguagem.....	65
Quadro 4 – Revisão da Literatura didática – Valor Pedagógico.....	67
Quadro 5 – Obras publicadas por Luiz Gonzaga Fleury.....	84
Quadro 6 – Obras traduzidas por Fleury.....	86
Quadro 7 – Artigos publicados por Fleury na <i>Revista Educação</i>	88
Quadro 8 – Textos publicados por Fleury em outros periódicos.....	89
Quadro 9 – Relação de obras didáticas submetidas à Direção de Ensino em 1935.....	95
Quadro 10 – Índice do livro <i>Meninice Segundo Grau</i>	154
Quadro 11 – Classificação dos textos do Segundo livro da série <i>Meninice</i> (1948).....	170
Quadro 12 – Notas ao professor do livro <i>Meninice Segundo Grau</i>	188
Quadro 13 – Exercícios e Sugestões ao professor de <i>Meninice Segundo Grau</i>	190

LISTA DE IMAGENS

1. Ficha de critérios para revisão de livros didáticos.....	59
2. Ficha de critérios para revisão de livros didáticos.....	62
3. Ficha de critérios para revisão de livros didáticos.....	68
4. Capa do discurso de posse do acadêmico Prof. Otto Wey Netto.....	77
5. Cartilha <i>Meninice</i>	109
6. Capas da série <i>Meninice</i>	110
7. Exemplares doados ao Gabinete de Leitura Sorocabano.....	113
8. Capas da série <i>Meninice</i>	117
9. Capa de <i>Meninice</i> Quarto Grau (1936).....	118
10. Capa de <i>Meninice</i> Terceiro Grau (1937).....	119
11. Capa de <i>Meninice</i> Terceiro Grau (1948).....	120
12. Quarta-capa de <i>Meninice</i> Primeiro Grau.....	124
13. Quarta-capa de <i>Meninice</i> Segundo Grau.....	125
14. Quarta-capa de <i>Meninice</i> Terceiro e Quarto Grau.....	127
15. Folha de rosto da série <i>Meninice</i>	129
16. Apresentação do livro <i>Meninice</i> Quarto Grau.....	133
17. Capas de <i>Meninice</i> Terceiro Grau.....	136
18. Ilustração do texto <i>Que Mágica!</i>	137
19. Ortografia do texto <i>O que é o céu?</i>	138
20. Modo de apresentação interna das páginas.....	140
21. Índice de <i>Meninice</i> Terceiro Grau.....	141
22. Ilustração do texto <i>As charadas do titio</i>	143
23. Dispositivos tipográficos e textuais em <i>Meninice</i> Segundo Grau.....	181
24. Exercícios de artes.....	183

*O livro é, talvez o melhor companheiro do homem.
Memória da espécie, mais que qualquer outro meio
hade ser sempre o grande tesouro do pensamento humano.
Nenhum dos outros vectores de propagação de idéas
Tem o poder múltiplo dos livros...
A cada hora, a cada momento, a cada escolha.
Poder-se-ia dizer que o numero de bibliotecas de uma cidade
marca o índice expressivo de seu povo.
E cada vez mais ellas se tornam indispensáveis á cultura.*

Fernando Venancio Filho (1932)

Considerações iniciais

O livro: espaço “legível” da representação

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte é bilhete de partida.
Bartolomeu Campos de Queirós (1999)¹

Pensar nas *palavras* como forma de expressão escrita é refletir sobre o movimento significativo, amplo e atuante que elas produzem, como algo de maior profundidade e extensão do que aponta a analogia da epígrafe ao defini-las como *portas e janelas*, ou seja, instrumentos que possibilitam passagem para, ou que dão visibilidade a algo; sendo assim, deve-se perscrutá-las a partir daquilo que estabelecem e representam.

Pensar nas *palavras* é, ainda, pensar na influência que elas exercem sobre a própria sociedade, gerando uma *cultura escrita* que envolve e circunda a prática de sua produção e de sua recepção; é entender as definições, os sentidos e a representatividade a que remetem, quando a ideia de *somar-se ao mundo* estiver compreendida como ato de pertencimento a uma cultura letrada e à produção de práticas que o constituem. Firmada sobre tais concepções, esta pesquisa desenvolve-se com a finalidade de compreender as *palavras* a partir do que dizem ou do que se pretenderam dizer por meio de sua expressividade; *palavras* que, outrora pensadas e articuladas, foram impressas num material de leitura.

Na tentativa de dar inteligibilidade ao *decifrado* ou decodificado, este trabalho assume por objetivo compreender quais marcas representativas foram construídas sobre os livros de leitura, a partir de ideias produzidas sobre os dispositivos gráficos e textuais de uma série graduada de leitura, em que por meio das *palavras*, um dia postas, dispostas ou

¹ Cf. PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

impostas a um material impresso, legitimaram e demarcaram perspectivas *ideológicas* no campo educacional, concretizadas em propostas para o ensino de Língua Portuguesa nas séries do ensino primário, durante a primeira metade do século XX.

Para tanto, a pesquisa se dedicará à análise dos textos, das imagens, das inscrições e prescrições contidas em uma série graduada de livros didáticos de Língua Portuguesa denominada *Meninice*, de autoria de Luiz Gonzaga Fleury, publicada em 1937, pela Companhia Editora Nacional. Os exemplares selecionados para este estudo referem-se à 63.^a edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; à 92.^a edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; à 86.^a edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e à 34.^a edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau. Os livros que compõem a série de leitura graduada *Meninice* tornam-se o *corpus* de investigação da pesquisa².

A pesquisa integra à análise outros documentos e publicações, sendo eles: relatórios dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, do período entre 1918 a 1937-1938, e artigos publicados nos principais periódicos da época, como a *Revista de Ensino* (1902-1918); *Revista de Educação* (1928-1939); *Revista Escolar* (1925-1928) e o jornal *O Estado de São Paulo* (1915-1929). Dentre este material, foram selecionados diferentes artigos que veiculavam ideias ou comentários a respeito da literatura didática, do uso do livro de leitura e do processo de avaliação, revisão e seleção dos livros a serem adotados nas escolas públicas.

Os relatórios dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, os artigos da *Revista de Ensino*, da *Revista de Educação*, da *Revista Escolar* e do jornal *O Estado de São Paulo* somam-se a esta pesquisa tanto como fontes relevantes para a compreensão das representações sobre livro de leitura que marcam esta série graduada, como também um *corpus* secundário de análise³. Os enunciados escritos se mostram direcionados, a princípio, à instituição e à legitimação de interesses políticos para se implementar um ensino nacionalizado e uniformizado, ao estabelecerem critérios de elaboração de uma obra didática de qualidade para, em seguida, voltar-se aos leitores – alunos e professores. Os

² No decorrer da pesquisa foram encontrados outros exemplares do terceiro livro da série *Meninice*: um referente à primeira edição de 1937, pertence ao acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; outro, referente à 53.^a edição de 1944, pertencente ao acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; outros à 86.^a edição, de 1948 e à 121.^a edição de 1957, que serão apresentados e analisados no capítulo 3, página 134.

³ A justificativa da escolha deste material será apresentada posteriormente (página 29).

discursos selecionados entre os relatórios e artigos discorrem, especificamente, a respeito dos modos de apresentação da linguagem escrita dos livros de leitura e de sua configuração na materialidade do livro.

A partir da análise de diferentes discursos, a pesquisa prioriza apreender como tais enunciados, que se constituem em marcas de uma representação do que seria um “bom” livro de leitura, aparecem dispostos na materialidade de uma série de livros de leitura, tornando-se características predominantes ou constituintes de uma *cultura material escolar* que legitima a ideia de livro de leitura de qualidade, portanto apropriado para a adoção e uso, a ponto de caracterizar uma determinada época da educação pública paulista – a terceira década do século XX – contribuindo, deste modo, para os estudos direcionados à história da literatura didática brasileira.

Quando a pesquisa depara-se com *palabras* escritas e publicadas, insere-se em uma relação dialógica marcada pela complexidade dos enunciados, pois a leitura se faz na atualidade, mas se direciona para a compreensão de um passado. Essa ponte entre a linguagem escrita e a imaginação, nem sempre oferece uma travessia tranquila, isenta de inquietações, pelo fato de que “[...] toda palavra dialoga com outras palavras”, como nos esclarece Fiorin (2006, p.19), por estar inserida numa rede dialógica constituída de outros enunciados. Mas, na amplitude significativa da linguagem, como então compreendê-las? Como aproximar-se e apropriar-se delas, se

Lo que dicen las palabras no duran.
Duran las palabras.
Porque las palabras son siempre las mismas
Y lo que dicen no es nunca lo mismo.
(PORCHIA, 1989, p. 11)⁴

Utilizar-se dos enunciados das publicações impressas como fonte, e dos livros que compõem a série graduada de leitura *Meninice* como objeto concreto de pesquisa é considerar o que ou como essa escrita pode contribuir para que se compreendam as inter-relações construídas a partir da própria linguagem, tanto por meio de *las palabras* quanto em relação ao *que dicen las palabras*, aos sentidos que elas produzem.

A palavra escrita pode ser entendida não apenas como a concretização de uma ideia, mas como uma prática social que produz sentidos e que cria a partir de uma determinada

⁴ Cf. PORCHIA, A. *Voces*. Buenos Aires: Edicial, 1989, p. 11.

realidade, pensada e articulada pelo autor, bem como organizada e impressa pelo editor para uma dada finalidade. Assim, o livro didático pode ser considerado a concretização de uma escrita que provoca ações, que movimenta ideias, que sugere práticas e institui modos de uso, por conter uma escrita que se constitui de significados múltiplos, ainda mais quando submetida à ação leitora de *las palabras*, num processo de construção de sentidos que decorre da interação entre leitor-texto, podendo este leitor ser tanto o aluno quanto o professor.

Rumo à compreensão de quais representações sobre “bons” livros de leitura encontram-se inseridas tanto nos artigos que tratam sobre os livros de leitura, quanto nos processos de revisão das obras didáticas, bem como dispostos na materialidade dos escritos e imagens presentes na série graduada de Língua Portuguesa *Meninice*, a pesquisa se depara com seu objeto de estudo, estando diretamente relacionada com os enunciados emitidos e construídos, ora por uma comissão avaliadora – formada por professores ou administradores – ora pelo autor da série de leitura graduada. Os discursos proporcionam e direcionam a pesquisa para uma reflexão sobre o que Bakhtin (2006) denomina de o *tema da enunciação* e sua inserção no discurso prescrito, ou seja, oportunizam um olhar para a expressão real de uma situação histórica da qual se originou a enunciação, entendendo *tema da enunciação* como algo substancial e concreto presente na linguagem “(...) tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 132).

Para o autor, o *tema* é definido como um conjunto de significações interligadas; compreende um sistema de signos, complexo e dinâmico, que se altera em consequência das transformações sociais. Embora o autor acredite que não se possa traçar uma fronteira de distinção entre tema e significação, para ele o *tema da enunciação* está pleno de significação, e isso porque

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (BAKHTIN, 2006, p. 135)

A pesquisa entende que, apoiada nesta perspectiva de análise investigativa, a compreensão dos escritos se dará num movimento dinâmico em que ora se aproximará das *palavras* do texto escrito e impresso, ora do *que dizem as palavras*, isto é, de sua significação, definida pelo autor como o efeito da interação entre o locutor-autor e o receptor-leitor (re)produzido na e pela materialidade dos livros didáticos.

Neste sentido, torna-se impróprio à pesquisa considerar a palavra longe de sua significação, o que coloca o trabalho frente a uma rede discursiva delineada pela interação verbal, carregada de complexidade, e pela contextualidade das relações entre espaço e tempo, um dia articulada e expressa nos enunciados, ambos em contígua interdependência.

Ao enveredar-se pelo viés da enunciação, disposto na interação verbal e balizado tanto pela complexidade quanto pela contextualidade, o trabalho se depara com diferentes aspectos ou elementos circunstanciais, que implicarão (in)diretamente em seu processo de elaboração, ao trazer para a discussão as seguintes temáticas: (1) A *linguagem* como parte constitutiva do contexto social; (2) A *pluralidade de significados* que acompanha a palavra; (3) A *singularidade* da leitura de uma pesquisadora; (4) A constituição da *materialidade* das palavras; (5) As *representações* que circundam o passado, as fontes e a constituição de práticas de leitura e de orientações de modos de uso dos livros de leitura.

1. A linguagem como parte constitutiva do contexto social

Considerar a *linguagem* como parte constitutiva do contexto social torna-se o primeiro fator implicativo de análise investigativa do discurso impresso, pois ela compreende fatos inerentes às conjunturas sociais em que está envolvida, visto que “sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se.” (BAKHTIN, 2006, p. 133).

A palavra – um dia escrita, publicada ou prescrita sobre e nos livros didáticos – está ostentada, neste caso, como fonte-objeto de investigação e requer um posicionamento de cautela investigativa frente à condição da impossibilidade de se consolidar, ou mesmo de se determinar significados, pelo fato da significação do tema do enunciado estar

intrinsecamente relacionada a uma situação concreta na qual um dia se planejou, organizou, determinou e efetuou a elaboração do discurso.

E mesmo ao tecer justificativas e hipóteses, a partir do que dizem as palavras, seria imprudente não mencionar ou, ao menos, destacar as influências do contexto social e histórico em que elas ocorreram. Se o ato de aproximar-se das *palavras* é, também, um ato de apropriação do seu significado, e se este significado está vinculado à realidade social que o sustenta, pode-se considerar que a compreensão dos enunciados torna-se, neste ponto, uma vertente quase inatingível, por circular no campo efêmero e múltiplo dos sentidos das palavras.

2. A pluralidade de significados que acompanha a palavra

De acordo com Bakhtin (2006, p. 133), é a “multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”. O que coloca a pesquisa diante do segundo fator implicativo para a realização da análise: a *pluralidade de significados* que acompanham as *palavras*. A ideia de Bakhtin se aproxima e se coloca em concordância com as proposições de Barthes (2004, p. 62) sobre a linguagem escrita, quando este último explora a concepção de que um texto não produz um sentido único e acabado, proposto ou delineado pelas mãos daquele que o compôs, ou daqueles que o compuseram; longe disso, instaura-se a sua multiplicidade em “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura”. (*op. cit.*)

De acordo com Barthes (2004), no escrito nada está para ser *decifrado*, mas antes, tudo está para ser *deslindado*; dito de outra forma, o texto não pede uma apreciação antes de sua interpretação, mas simplesmente deve ser lido, admirado ou não, para depois ser compreendido; o ato de ler não deve ter como pretensão primordial a tradução de cada palavra numa busca desenfreada pela interpretação.

Para o autor, o espaço da escrita deve ser percorrido e não penetrado, pelo fato de ser o texto marcado, ou destinado, a uma característica de pluralidade, e “[...] isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável).” (BARTHES, 2004, p. 70).

Tal proposição remete o trabalho à configuração de leitura traçada por Goulemot (2001), de que o ato de ler não se trata de uma mera reconstrução, mas sim de uma “construção de sentidos”. Ao assumir esse delineamento da ação leitora, entende-se que a pesquisa realizará sobre os enunciados escritos e prescritos, direcionados ao livro didático, especificamente ao livro de leitura, uma ação ledora marcada pela singularidade e por características únicas de um leitor-pesquisador.

3. A singularidade da leitura de uma pesquisadora

Uma circunstância que põe o trabalho ante um terceiro aspecto de complexidade: uma *singularidade* da leitura, marcada pelas condições e limitações de um olhar direcionado de uma pesquisadora, sem a pretensão de reproduzir uma mesma e única leitura, um dia efetuada sobre e com os impressos, mesmo porque “[...] a cada leitura o que foi lido muda de sentido, torna-se outro”, reafirma Goulemot (2001, p. 116).

Com isso, assume-se uma proposta de análise frente aos escritos dos documentos, publicações e dos textos da série graduada *Meninice*, que se realizará numa operação leitora, cujo desenvolvimento se dará a partir da tensão entre dois segmentos ou elementos atuantes que, embora distintos, interagem e se entrecruzam, mostrando-se merecedores de observação, destaque e perscrutação.

O primeiro refere-se à ação do leitor-pesquisador sobre o objeto investigativo. A atividade remete, especificamente, a um ato de leitura particularizado, como uma prática de produção de sentidos de um leitor único e singular – a pesquisadora – possuidor de experiências outras de leitura, de uma “biblioteca interior”, peculiaridades que delinearão o olhar investigativo, mediante o qual procurará descrever a sua leitura do material didático, uma ação que levará a escolhas, recortes, delimitações e categorizações pré-estabelecidas sobre e com os materiais selecionados.

Outro elemento de atuação diz respeito ao próprio texto, publicado outrora, portador de uma escrita pensada e planejada, organizada e determinada pelo autor e/ou pelo editor, com um objetivo específico firmado na materialidade dos impressos. Cada texto, artigo ou página dos livros didáticos torna-se um espaço concreto onde se peregrinará, através

[...] das análises que acompanham a atividade leitora em seus rodeios, percursos através da página, metamorfoses e anamorfoses do texto pelo olho que viaja, voos

imaginários ou meditativos a partir de algumas palavras, transposições de espaços militarmente dispostas do escrito, danças efêmeras, depreende-se ao menos em um primeiro enfoque que não poderia conservar a rígida separação da leitura do texto legível (livro, imagem etc.). (CERTEAU, 2007, p. 265)

Na tentativa de estabelecer limites de contenção a uma leitura um tanto individualizada, provocadora de “voos imaginários” pelas páginas do conteúdo impregnado na escrita um dia deixada nos impressos, ocorre uma ação controladora estabelecida e imposta pelo uso de determinadas palavras, expressões, tipografias, dispositivos textuais e gráficos utilizados, intencionalmente, pelo autor ou pelo editor, para produzir certa leitura.

Entretanto, aquilo que se dá a ler, que se põe à análise, ganha significação através da ação leitora e altera-se conforme muda o leitor. Se à “palavra” atribui-se existência substancial pela atuação, pela criação e pelo concatenar das ideias do autor, por outro lado “o que dizem as palavras”, ou melhor, a “concretização existencial” do escrito, acontece em plano distinto; a palavra escrita “[...] torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de ‘expectativa’ combinadas: a que organiza o espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura)”. (CERTEAU, 2007, p. 266).

É nessa tensão da relação entre o leitor e o texto que ocorre a leitura. A apropriação do texto acontece na interação entre leitor-texto, não se constituindo somente pelo leitor, nem tampouco pelo escrito, mas no intercâmbio deste encontro. Assim, sob esta perspectiva, Chartier (2002, p. 123) define a leitura como uma “[...] prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significação de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros”.

Ao abordar e descrever uma teoria da leitura como prática criadora e produtora de sentidos, Chartier (2002) aponta a necessidade de se considerar que, juntamente à liberdade dos leitores de produzir sentidos para o texto, estão os condicionamentos que pretendem contê-los. O leitor é pensado pelo autor, pelo editor, pelo comentador de uma obra, os quais procuram conduzi-lo a uma compreensão pré-determinada, a uma “leitura autorizada”.

4. A constituição da materialidade das palavras

Nesse processo de construção de sentidos de um leitor-pesquisador, é preciso considerar que, acoplado ao segundo elemento de atuação leitora, encontra-se um quarto aspecto de complexidade da pesquisa: a *constituição da materialidade* das palavras. O encadear das ideias não está envolto por uma neutralidade, mas antes se vê munido de uma intencionalidade daqueles que o pensaram e o compuseram. No decurso das análises, torna-se imprescindível realçar o quanto o modo como o texto se apresenta pode influenciar na compreensão leitora, destacando que as formas produzem seus sentidos diversos e que “[...] um texto estável por extenso passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam a sua interpretação.” (CHARTIER, 1994, p. 12).

Assim, a pesquisa apoiar-se-á nos estudos de Chartier (1994, 1996, 1998, 1999, 2002, 2003, 2009) e de Darnton (1986, 1990) referentes à história do livro e da leitura, bem como à materialidade do impresso, compartilhando a concepção de que o texto só existe mediante o suporte em que se *dá a ler*:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através dos quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 1996, p. 126)

Pensar nos relatórios dos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, nos artigos dos periódicos e, principalmente, nos livros de leitura como objetos substanciais de composição do texto, como uma forma de concretização de um modo de ser e de pensar a realidade em dado tempo e espaço, é considerar que não existe nenhum texto desligado de uma materialidade. Tal proposição instaura um percurso desafiante àqueles que ousam investigá-la.

As análises destinadas a compreender quais os elementos que envolvem ou determinam a produção editorial de livros de leitura não se restringem, apenas, a um olhar para a materialidade, para sua constituição física (tamanho, formato, cor, tipografia, etc.), nem somente para o seu conteúdo ou dispositivos textuais ou icônicos; antes, buscam considerar que tudo isso que os constitui altera-se no decorrer do tempo, visto que a cada nova edição de uma obra esta sofre transformações, por razões ora implícitas ora explícitas no fato do impresso estar em ou pertencer a um contexto histórico e social marcado por

circunstâncias espaço-temporais, sendo caracterizado pela efemeridade dos significados construídos a partir de uma ação leitora.

Um desafio investigativo que se distingue e se subsidia por duas premissas. Uma apontada por Chartier (2002), de que aos autores não lhes cabe a elaboração nem a confecção de livros; a eles restringe-se a composição e o feitiço dos textos; assim, os livros são objetos construídos, pensados, organizados e elaborados por editores.

Outra premissa está abalizada por Bakhtin (2006): a de que o livro é um elemento de comunicação verbal, que estabelece um diálogo com aquele que dele se aproxima, seja pelas palavras, imagens, dispositivos tipográficos, seja pela forma física, tamanho, cores, textura:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Bakhtin (2006) apresenta duas considerações relevantes em sua descrição, que promove uma compreensão mais abrangente do livro: uma em relação à sua linguagem como fala impressa, como um objeto de discussões ativas em forma de diálogo; outra que diz respeito à sua constituição, a qual pressupõe uma orientação prévia em função *das intervenções anteriores*, seja de uma situação particular de um problema científico, seja de um dado estilo literário, tal discurso estará carregado de uma *discussão ideológica*⁵.

⁵ “Discussão ideológica” será compreendida na perspectiva de Bakhtin (2006, p.33), que apresenta que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”, deste modo “separando os fenômenos ideológicos, da consciência individual nós o ligamos às condições e às formas de comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos”. (BAKHTIN, 2006, p.36)

Por se tratar de um discurso do passado, firmado por “discussões ideológicas” escritas e publicadas sobre a literatura didática durante as três primeiras décadas do século XX, a pesquisa se apoiará nas perspectivas da História Cultural que, segundo Burke (2005), traz como centralidade a ideia de “representação” e de “práticas”, voltando-se para o que ou de que forma os discursos parecem refletir, imitar, ou mesmo (re)produzir uma realidade social, política e cultural.

Desta forma, os escritos de Certeau (2010, p. 56) trazem contribuições para a análise dos enunciados ao apresentar o discurso do passado como um *discurso do morto*, pelo fato do historiador se deparar com um enunciado sem um locutor que o assuma integralmente,

O discurso sobre o passado tem como estatuto ser o discurso do morto. O objeto que nele circunda não é senão o ausente, enquanto que o sentido é o de ser uma linguagem entre o narrador e os seus leitores, quer dizer, entre presentes. A coisa comunicada opera a comunicação de um grupo com ele mesmo pelo *rendimento ao terceiro ausente* que é o seu passado. O morto é a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele é o *enunciado* do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no *não-dito*.

A pesquisadora torna-se a leitora atuante, produtora de sentidos, dando à linguagem escrita a vivacidade de um tempo presente ao efetuar sua leitura sobre um objeto que comunica um *terceiro ausente*: o próprio passado. Ao descrever, narrar e problematizar um tempo vivido por outros, constrói-se um discurso do ausente, do *morto*. Esse discurso é definido por Certeau (2010, p. 57) como o “dizer”, e está articulado com aquilo que “aconteceu além dele”, e que tem como “[...] particularidade um início que pressupõe um objeto perdido; tem como função, entre homens, a de ser a representação de uma cena primitiva apagada, mas ainda organizadora”.

Certeau (2010, p. 58) afirma que é um engano pensar que a História ressuscita o passado; ela o utiliza como um objeto do saber, como forma de produção. Permite uma interação e articulação do *dizer*, colocando o historiador frente a um *fazer*, o qual se revela numa linguagem interna e externa ao seu objeto. Interna, porque a história acaba sempre por retratar tensões, redes de conflitos, jogos de força. Externa, por serem as formas de compreensão e de discurso determinadas pelo conjunto sociocultural.

É nessa perspectiva que os enunciados, fixados na materialidade dos impressos, colocarão a pesquisa frente a dada temporalidade de uma *discussão ideológica* da

educação, mais especificamente inclinada à aplicabilidade da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, o que possivelmente não indicará ações isoladas ou individualizadas, mas uma ocorrência de práticas desenvolvidas coletivamente, derivadas de determinações políticas ou de atos próprios de uma cultura escolar em relação ao livro de leitura. Tais situações investigativas apontam para uma compreensão do “inteligível”, descrito por Certeau (2010, p. 58), e despontará no “[...] espelho do fazer que hoje define a sociedade, o discurso histórico é ao mesmo tempo sua representação e seu reverso”.

5. As representações que circundam o passado

Ao aproximar-se de um discurso histórico, instaura-se um quinto aspecto de complexidade para o desenvolver deste trabalho: as *representações construídas de um passado*. Ao efetuar uma operação leitora sobre os enunciados ou sobre os fatos ocorridos em um determinado tempo e lugar, a pesquisa se colocará frente ao campo das representações, dos ideários e do imaginário que circundam um tempo histórico, as fontes e a constituição de práticas de leitura e de práticas pedagógicas.

Chartier (2009, p. 15), ao falar sobre a história como uma leitura do tempo, atribui à disciplina uma força tripla de “[...] convocar o passado; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor”. Ao discutir a história sob a forma de relações no passado, o autor traça um paralelo entre história-memória, história-ficção, descrevendo que essa disciplina pretende dar uma representação da realidade que um dia foi e que já não é mais.

A pesquisa, ao deparar-se com diferentes enunciados, considera que as *palavras estão carregadas de representações* e que as diferentes maneiras de orientação e de estruturação da linguagem, postas e dispostas nos livros de leitura, constituem-se de um cenário de representação e de textualidade.

Desta forma, o livro, entendido como objeto concreto de representatividade e de textualidade, assume a posição de interlocução entre o autor da obra, no âmbito da produção e organização do material didático, e de uma *cultura escolar*, que envolve diferentes sujeitos – o aluno, os pais, a direção escolar, o diretor de ensino, o professor – que assumem ora a posição de leitores, ora de consumidores, no âmbito da aceitação,

escolha, aquisição, ou seja, da recepção da obra. Neste movimento entre a produção e a recepção da obra, o material impresso comportará um discurso escrito para promover uma inter-relação entre ambos. Os enunciados presentes nos livros de leitura se tornam a concretização de uma relação dialógica.

Assim, em relação à perspectiva metodológica, de acordo com Chartier (2009, p. 47), um dos principais desafios que se apresenta à história cultural está em “[...] como pensar a articulação entre o discurso e as práticas”. Ao refletir sobre essa questão, adota-se a forma do “giro linguístico” que, segundo o autor, se baseia em duas ideias fundamentais: uma de que “[...] a língua é um sistema de signos, cujas relações produzem significados múltiplos e instáveis”, e a outra de que “[...] a realidade não é uma referência objetiva externa ao discurso”, mas que é sempre construída de e na linguagem. Toda prática se situa, se constitui na ordem do discurso.

Para Chartier (2009), o objeto principal de uma história que se propõe a conhecer a forma pela qual os sujeitos dão sentido às práticas e a seus enunciados se encontra na tensão entre a capacidade inventiva dos indivíduos (ou comunidades) e a restrição e a limitação das posições de dominação do que se pode dizer, pensar e fazer.

É nesse contexto que Chartier (2002) apresenta o conceito de “representação”, que se torna uma ideia determinante da nova história cultural, permitindo vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos ou grupos se percebem e percebem o que os envolve.

Chartier (2002) aponta que as representações não ocupam um *status* entre ser, ou não, imagens verdadeiras ou falsas de uma realidade externa, mas possuem uma força própria que conduz à crença de uma realidade externa a partir daquilo que acredita que é. A representação pode ser vista como uma produção que rompe com a sociedade e se incorpora ao indivíduo.

Frente à proposta investigativa de buscar quais representações de livro de leitura de boa qualidade estão concatenadas em enunciados impressos, a perspectiva teórica da história cultural se mostra apropriada, por estar em ascendente contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em ciências sociais, oferecendo a este trabalho um suporte teórico e metodológico possível para se subsidiar, nortear e direcionar as propostas que priorizam estudos sobre as representações e as práticas culturais.

Os enunciados presentes nos documentos, nos periódicos, nos dispositivos textuais e editoriais⁶ da série graduada de leitura *Meninice* representam, para a pesquisa, fonte de investigação, sobre a qual é possível apontar indícios utilizando-se das palavras escritas pelo autor ou pela equipe editorial, as quais se tornam vestígios reais e concretos dos pensamentos, ideias e intenções direcionadas, especificamente, ao livro de leitura e às práticas de leitura, seja para o aluno, seja para o “professor-leitor” ou para o “professor-consumidor” da obra.

A análise de um discurso histórico deve considerar, também, o que não está presente: o “não-dito”, como aponta Certeau (2010). Ponderar que um material de leitura se revela para nós como um *mundo do texto* a ser analisado, é considerar também a existência do *mundo do leitor*, no qual as significações que lhe foram atribuídas estão intimamente ligadas às formas pelas quais elas foram recebidas e apropriadas por seus leitores, em um movimento marcado por um tempo e um lugar. As práticas e as representações ligadas ao mundo da leitura trazem destaque ao livro, em sua materialidade, pois é preciso

[...] que a atenção se volte para a maneira como se dá o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” - para retomar as palavras de Paul Ricoeur. Reconstruir em suas dimensões históricas um tal processo exige, em primeiro lugar, considerar que suas significações dependem das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados por seus leitores (ou seus ouvintes). Estes últimos nunca são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade, eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e, ao fazê-lo, comandam a possível compreensão do texto. (...) é preciso considerar que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras. (...) Longe de uma abordagem fenomenológica que apaga as modalidades concretas da leitura, considerada como um invariante antropológico, é preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, as maneiras de ler. (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 6).

Nesta direção, os livros trazem inscritos, em seus distintos projetos editoriais e em diferentes edições, orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de

⁶ A utilização da terminologia *dispositivos textuais e editoriais*, nesta pesquisa, seguem as colocações de Chartier (2002, p. 127), percebendo a classificação “[...] de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leitoras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor”.

sentidos por parte do leitor no momento da leitura. E para seus usuários, os livros trazem uma materialidade composta por textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos – estando ainda carregados de protocolos de leitura – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria – os quais servem para determinados fins e objetivos. Os livros são provocadores, até mesmo quando fechados e ainda não possuídos; plenos de sentidos, revestem-se de uma determinada significação.

Se, de acordo com as palavras de Chartier e Cavallo (1998, p. 6), “[...] a história das práticas de leitura, é, portanto, uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”, constata-se uma inter-relação entre o material de leitura e as práticas que o acompanham. Assim, a nossa proposta de pesquisa considera que os discursos presentes nos documentos, nas publicações e na série graduada de leitura *Meninice* carregam em suas páginas dispositivos tipográficos e textuais que incitam a necessidade de se estender, de se aprofundar os estudos referentes à materialidade do impresso, bem como compreender o quanto esta materialidade pode ser reveladora de práticas e de representações culturais e sociais de atividades leitoras, a partir de uma imagem de livro de leitura de qualidade.

É uma tentativa de constatar que a aprendizagem da leitura e da escrita é seguida e movida por jogos de interesse e técnicas básicas, como nos mostra Grafton (1998, p. 26)⁷ em seus estudos sobre a história da leitura no mundo ocidental:

O jovem leitor aprendia a compreender as escolhas verbais e as imagens do escritor como exemplos das regras da retórica formal. Aprendia a buscar alusões, a tratar qualquer texto de maior importância como câmara de maior importância, como uma câmara de ecos na qual as palavras que tinha diante de si interferiam, alternando-as, com os subtextos que o escritor pretendia compartilhar com seus leitores de educação similar. Todos os escritores humanistas esperavam que seus leitores fossem mestres nessa arte de decodificação.

Os escritores deixam impregnados nos escritos, e posteriormente os editores nos impressos, protocolos de leitura indicativos do que se espera de seus leitores. A ação editorial sobre o material impresso torna-se relevante e desafiadora para essa pesquisa, ao passo que requer cuidados investigativos ao considerar, também, a quem se destina este material impresso, uma vez que “[...] o estudo das impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente,

⁷ Cf. GRAFTON, A. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. Vol. II, p. 5-39.

uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler.” (CHARTIER, 1996, p. 99).

Esta oscilação da *palavra* materializada no impresso, presente na elaboração dos livros de leitura, parece atuar diretamente nas práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita, decorrentes de um determinado tempo e lugar, o que coloca a pesquisa frente às noções de “apropriação, prática e representação”, entendidas e apontadas por Chartier (2002)⁸ como configurações que constituem objetos centrais de estudo da história cultural.

Observar e analisar *as palavras* e o que dizem *as palavras* presentes nos documentos, artigos e dispositivos editoriais e textuais da série *Meninice*, se mostra ao pesquisador como uma ação desafiadora, por articular o trabalho investigativo numa rede de complexidade discursiva, e por colocar a pesquisa diante de uma reflexão sobre a construção de um ideário a respeito da nacionalização do ensino a partir da elaboração de livros didáticos de boa qualidade, no que concerne aos aspectos de produção da obra e dos procedimentos metodológicos, ações, gestos e ritos que se elegem como úteis ou indispensáveis para seu uso, tendo em vista que as práticas que se apoderam do material impresso são um ato de criação e de representação. (CHARTIER, 2002).

Neste sentido, aproximar-se das *palavras*, materializadas em um suporte impresso, como objeto para a construção do trabalho é considerar o que elas podem apresentar em relação às alterações construídas a respeito das práticas de uso dos livros de leitura, diante de que

[...] todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de

⁸ A noção de apropriação é utilizada por Certeau (1994, p. 261), que a define como “tornar-se semelhante”, ou “àquilo que se absorve, e não torná-lo semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se”. O conceito de apropriação exibe sua complexidade e amplitude por não se resumir a uma simples reprodução de ações, mas à liberdade de se produzir sentidos, tomar o sentido como seu; não se inventa algo novo, ao apropriar-se de algo ocorre uma adição entre o novo e as experiências, noções ou conceitos já existentes, fundindo-se e transformando-se em algo próprio. Desta forma, Chartier (2002, p. 25) considera que as práticas por meio das quais o leitor se apropria do texto são “histórica e socialmente variáveis”. Com isso, “a noção de apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinadas fundamentações (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que a produzem”. (CHARTIER, 2002, p. 26).

registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 40).

O livro de leitura na representatividade: em busca de uma definição

Uma possibilidade para se compreender como se constituía as representações sobre o livro de leitura, no início do século XX, se mostra por meio da aproximação das ideias que se produziam sobre os livros didáticos, veiculadas à tentativa de lhes atribuir uma definição.

Percebe-se que as denominações para *livro didático* e *livro de leitura*, percorrem um caminho de extensas discussões, marcado a princípio por distinções de funcionalidade e utilidade em relação ao ensino da leitura e escrita.

De acordo com o *Programa de Linguagem*, publicado em 1934, as denominações de *livro didático* e *de leitura* aparecem demarcadas entre discussões movidas pela preocupação do espaço em que ocorreria a leitura. O discurso sobre o livro, presente neste documento, parece entender que a escolha dos livros que iriam compor a biblioteca escolar mereceria grande consideração; desta forma, apoiados nesta justificativa, apresentam uma classificação para os livros em duas grandes categorias: os de “informação ou didáticos e de literatura”. Os livros de *informação ou didáticos* referem-se a todas as obras que possam ser utilizadas para ministrar noções, auxiliar o trabalho docente, complementar as orientações dos professores e observações dos alunos; neste grupo são colocados os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas. Os livros de *literatura* recebem uma subdivisão: a) os que despertam *o gosto pela leitura*, o que corresponde aos livros de estampas, álbuns, livros de histórias, folhetos diversos com figuras, etc.; b) os que são utilizados para *aprendizagem e cultivo da leitura*, o que diz respeito aos livros de leitura, livros de histórias, contos, seletas, romances e, também, revistas e jornais.

Os livros de leitura são colocados numa categoria de livros de *literatura*, tanto pela sua constituição física, por apresentarem textos e imagens, quanto por serem compreendidos pela atividade a que remetem, pelo uso para o qual são indicados; tais observações são descritas detalhadamente pelo *Programa de Linguagem*:

Os livros de leitura recreativa, ou de literatura, devem ser agradáveis e interessantes, Moraes sem preocupação ostensiva de prégar a moral, de fôrma literária o mais perfeita e mais bella possível, de acordo com o grau de mentalidade das crianças a que se destinem. As figuras, de preferencia coloridas, devem ser cheias de vida, reaes, bem desenhadas; são indispensáveis nos livros destinados aos primeiros anos e serão mesmo quase exclusivamente de figuras os que sirvam para alumnos que ainda não saibam ler. O assumpto deve ser: contos de fada, modernos e tradicionais, contos históricos, historias humorísticas, enigmas, historias de animaes e fabulas, poesias, etc.

Entre os livros dessa especie podem figurar para o 1.º anno: livros de figuras, com pequenos trechos de prosa ou verso (cantigas populares, quadrilhas, etc.), livros de historia, folhetos diversos, cartilhas de hygiene e outras desse gênero. Do 2.º anno em diante os livros serão francamente de leitura e progressivamente mais difíceis, aproximando-se gradualmente dos typos de literatura para adultos.⁹

Nota-se que até a qualidade da materialidade do livro é pontuada pelo *Programa de Linguagem*, ao estabelecer que a obra didática deve ter o conteúdo exposto com clareza, contendo uma metodologia agradável e interessante, devendo ainda ser escrito com linguagem simples e correta. A composição física do livro deve ser de ótima “feitura material”, não desmerecendo as dificuldades que isso acarretaria em termos econômicos; deve se contentar em apresentar uma “[...] boa impressão typografica, isto é, sem erros e nítida, papel não transparente, linhas não muito juntas, typo graúdo para as classes inferiores e gradativamente menor, até o normal, sem chegar nunca a ser miúdo”.¹⁰

Uma denominação oficializada para livro didático ocorre quando o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Gustavo Capanema no período entre 1934 a 1945, destaca-se pela implementação das reformas educacionais, elaboração de currículos e normas de controle, tanto ideológicas quanto pedagógicas, demarcadas pela instituição de regulamentos e decreto-lei. Com isso, a preocupação com a produção de obras didáticas contribui para a regulamentação do Decreto-lei 1.006, de 1938. Neste decreto, o Capítulo I apresenta uma classificação mais delineada para os *livros didáticos*. No Art. 2, parágrafo 1.º, descreve que os *compêndios* se referem aos livros que expõem, de forma integral ou parcial, os conteúdos das disciplinas de acordo com os programas escolares; no parágrafo 2.º delimita os *livros de leitura* àqueles que correspondem aos livros, frequentemente, utilizados para a realização de leituras em classe.¹¹

⁹ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Programa de Linguagem**. Directoria Geral de Instrução Pública. Rio de Janeiro. Série C. Programas. N.º 1, 1934.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ BRASIL. Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, Capítulo I, artigo 1.º e 2.º.

Outra obra publicada próximo a este período refere-se à *Escola Moderna – conceitos e práticas*, da autora Maria dos Reis Campos, 3.^a edição de 1946, quando ao escrever sobre os modos de uso dos livros, também recorre a iniciativa de se classificar as obras escolares em dois grandes grupos: um dos *Didáticos*, que se refere aos livros de texto (científicos), ou de estudo de maneira geral, e outro dos de *Literatura*.

Para esta autora, os livros denominados *Didáticos*, de forma semelhante à classificação do *Programa de Linguagem*, são aquelas obras consideradas como meio auxiliares para a concretização do ensino, são materiais a que o professor recorre, todas às vezes, em que se percebe impossibilitado de oportunizar uma observação direta da realidade. A autora defende a ideia de que vários materiais podem ser considerados didáticos por proporcionarem e auxiliarem na observação direta de uma informação, como os mapas, eles são fontes de informação para se consultar. Segundo ela, um trabalho bem direcionado com os livros, organizado de maneira inteligente pelo professor, trará consideráveis vantagens para a aprendizagem e o cultivo da mentalidade do aluno.

Embora a autora utilize a mesma classificação atribuída pelo *Programa de Linguagem* (1934), de *Literatura* aos livros de texto, em sua concepção eles possuem uma finalidade mais específica em relação ao ensino da língua e ao ensino da moral. Para a autora a preocupação com a moral deve estar diluída na narrativa, de modo que a reflexão sobre a moralidade ocorra a partir do enredo, garantido o interesse pela história e a formação do caráter da criança.

Com essa nova roupagem o *Livro de texto* ganha olhares ainda mais minuciosos em busca de uma definição em relação a sua funcionalidade e preocupações mais direcionadas para as práticas pedagógicas de leitura construídas *com e sobre* o livro.

Oliveira (1986) em sua obra *Livro Didático*, também procura assinalar uma definição aos livros didáticos. A autora aproveita a classificação apresentada pelo decreto-lei de 1938 aos livros didáticos em *Compêndios e Livros de leitura*, e apresenta as diferentes denominações atribuídas ao livro de leitura, visto que “[...] são também chamados de livros de texto, manuais, livros escolares. Os franceses preferem a designação *manual*, os ingleses e americanos *textbook*, os espanhóis usam indiferentemente *manual* ou *libro de texto*. Usamos as designações livro-texto, livro de texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático”.

Seguindo esta ótica de categorização, os estudos de Bittencourt (1993, p. 46) sobre os livros didáticos, apresentam uma classificação da literatura escolar em dois gêneros: o da *disciplina*, que está “[...] organizado por um nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os processos de ensino”; e o *livro de leitura*, classificado pela autora como um “tipo específico” de literatura para a infância.

Segundo a autora, essas obras eram destinadas ao ensino primário¹²; ao ensino secundário eram reservados os compêndios e os livros de texto.

No curso elementar, os manuais didáticos, especificamente os livros de leitura, passaram a ser considerados materiais escolares fundamentais para a formação dos alunos. Com isso, José Veríssimo (1985, p.54), ao escrever sobre a educação nacional, faz uma crítica ao modo como a instrução, ou seja, a organização dos conteúdos das disciplinas se apresentava nos compêndios, destacando que “[...] o livro de leitura, por sua vez, que é por acaso a mola real do ensino, mantém a mesma indiferença patriótica e suas páginas são brancas para a geografia e história da pátria”.

São estes modos distintos de se pensar sobre a literatura didática brasileira, em outros tempos, que permitem apontar dois modos de percepção do *livro de leitura*: o primeiro de que esta obra estaria relacionada à área da Literatura; o segundo de que havia uma expectativa sobre *o que* ou *o como* o *livro de leitura* deveria ser ou se apresentar em sua configuração textual e tipográfica. Os discursos presentes nestes documentos citados e analisados apontam que, para uma obra ser considerada um *livro de leitura*, nela deveriam constar leituras literárias voltadas para a infância, mas que, também, esta obra deveria estar direcionada ao ensino da leitura, contemplando ou versando sobre alguns conteúdos disciplinares e temáticas, vistos como necessários para a formação dos alunos.

Outros trabalhos acadêmicos se destacam como um movimento na tentativa de se entender o significado dos *livros de leitura* no Brasil, avançando em estudos a fim de compreender “as formas assumidas pelos livros escolares de leitura”, num período de quase cem anos (1866 a 1956). Entre estes trabalhos, pode-se destacar a pesquisa de Batista, Galvão e Kinkle (2002), que privilegia como objeto de análise os *livros de leitura* que

¹² De acordo com Bittencourt (1993) “as denominações variadas, ‘estudo de primeiras letras’, ‘ensino elementar’, ‘primeiro grau de ensino’, ‘ensino popular’ e ‘ensino primário’, são evidências das dificuldades em construir e sistematizar o ensino elementar.” (BITTENCOURT, 1993, p. 32)

compõem o acervo de livros didáticos do setor de documentação do CEALE, sobre o qual procuram determinar “[...] os principais traços dos espaços possíveis em torno do qual se organizam as tomadas de posição em relação a esse gênero de livro didático”. (*op. cit*, p. 43),

A pesquisa fornece um conjunto de indicadores da morfologia do livro de leitura, suas transformações e permanências, em um período de aproximadamente cem anos. Os autores consideram, no material analisado, a existência de dois tipos de livros de leitura, que são a *série graduada de leitura* e os *livros isolados*. Constatam que enquanto os *livros isolados* vão gradualmente se extinguindo, a *série graduada* vai ganhando uma preferência no espaço escolar, assunto que será explanado no primeiro capítulo deste trabalho.

Seguindo as pegadas destes estudos a respeito dos livros didáticos, percebe-se que para se trazer ou se apoiar em uma definição precisa do que sejam os *livros de leitura*, esta pesquisa depara-se com uma tarefa circundada pela complexidade da *significação* dos enunciados. Assim, opta-se, no decorrer deste trabalho, pela designação *livros de leitura* como uma denominação mais abrangente para a produção de obras didáticas destinadas ao ensino da leitura escrita nas escolas públicas primárias, e por *livros de leitura graduada* para as produções de obras didáticas em séries correspondentes a cada ano escolar.

Nesta perspectiva, recorre-se, no proceder deste trabalho, à classificação para a série *Meninice* de *série graduada de leitura*, por conter uma variedade textual que registra traços literários (contos, fábulas, poemas, entre outros) e por trazer uma preocupação direcionada ao ensino da leitura e escrita.

Os livros de leitura: espaço da representação de uma cultura material escolar

A utilização de livros didáticos como fonte ou *corpus* de investigação tornou-se um movimento recorrente e assertivo na produção acadêmica. Pesquisas avolumam discussões, recuperam documentos e obras, descrevendo o percurso do impresso no cenário brasileiro e da história do livro didático em diferentes regiões do Brasil. Apesar dos trabalhos se mostrarem direcionados por objetivos específicos, eles desenvolvem suas pesquisas sobre um material didático – o livro – que se torna objeto-fonte de perscrutação e análise;

utilizada por vários autores, seja na perspectiva historiográfica, literária, linguística ou educacional, a materialidade do livro ganha ou submete-se a evidências investigativas, nas últimas décadas.¹³

Embora se encontrem em ascendência, regidas por concordâncias ou divergências, as pesquisas apresentam um ponto em comum, traçado por Darnton (1990, p. 130), quando “[...] se abrem para um problema mais amplo de como o contato com a palavra impressa afeta a maneira de pensar dos homens”.

Tomando como apoio a proposição de Darnton (1990) de que a *palavra impressa* influencia ou altera a maneira de se compreender a própria condição humana, no caso, as relações com o ensino da leitura, esse trabalho tece sua análise investigativa sobre os discursos direcionados à literatura didática, sedimentada sob duas premissas, que se encontram e se articulam de modo interdependente, no desenvolver da pesquisa.

A premissa inicial considera a ideia do livro de leitura como um *dispositivo temporal*. Segundo nos aponta Larrosa (2009), o livro pode ser compreendido como uma *espécie de espaço* singular, um *dispositivo temporal*; nele se fundem e se confundem diferentes tempos, bem como se promove uma mobilidade temporal: sai-se de um tempo e ingressa-se em outro. Ao olhar para o livro como um espaço carregado de temporalidade, deve-se, de acordo com o autor, cuidar para não se ter a pretensão de querer transformar esse tempo em História; ele ainda esclarece que:

Los libros son máquinas del tiempo que no pueden tratarse desde esa perspectiva que consiste en convertir tiempo en Historia, desde esa perspectiva historizadora o historizante que los hombres inventaron con la pretensión de dominar y domesticar el tiempo, con la pretensión de imponerle una dirección, un argumento, una lógica, una trama, un sentido. (LARROSA, 2009, p. 6).

¹³ A partir de um levantamento realizado no portal da CAPES, pôde-se encontrar um número de 297 trabalhos que abordam a questão dos livros didáticos de Língua Portuguesa. As pesquisas utilizam o livro didático como *corpus* investigativo, mas sob abordagens temáticas distintas. Ao realizar uma leitura dos títulos e resumos, foi possível observar uma proximidade na argumentação dos trabalhos, que tratam sobre (1) a oralidade posta ou exposta nos livros, pela análise do discurso; (2) a análise da predominância ou a relevância de determinados gêneros de discurso – discursivo, jornalístico, poético, cartas, música, telenovela, narrativo, publicitário, quadrinhos, entre outros –; (3) o ensino de aspectos ou conteúdos da Língua Portuguesa – gramática, texto, vocabulário –; (4) a representação social de pessoas (negro, mulher, criança, adolescentes, povos, índio), de situações sociais (velhice, problemas ambientais, inclusão, meios de comunicação); (5) o estudo das práticas pedagógicas (leitura, produção de texto, uso do dicionário, compreensão/ interpretação de texto); (6) análise do texto, como recurso do ensino; (7) o uso do livro no processo ensino-aprendizagem; (8) o livro na formação do leitor, do professor e do aluno; (9) a análise de aspectos próprios e constitutivos do livro didático e (10) aspectos de historicidade. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 8/03/11. Assunto: *livros didáticos de Língua Portuguesa*.

E, ao falar da relação entre o livro e o tempo, o autor explicita que os espaços geográficos estão contidos no tempo, sendo denominados de *dispositivos temporais*; por aparecem habitados por homens, podem ser definidos como espaços humanizados; se o tempo em que estão habitados encontra-se encarnado por homens, e se o livro define-se, de certa forma, como uma espécie de espaço, logo ele pode ser considerado um *dispositivo temporal*.

O argumento do livro como espaço concreto de uma temporalidade pode ser compreendido por estar nele contido, depositado e retido um “tempo histórico” sobre o qual se construíram relações sociais e ideários humanos. Essas características propiciam e orientam o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que o livro permite o acesso a um determinado tempo e lugar históricos.

A segunda premissa considera o livro de leitura como objeto concreto de uma *cultura material escolar*. Uma concepção que se consolida ao tomar como referência de estudo o livro didático, especificamente o de leitura, como um *dispositivo temporal*, visto que a pesquisa se colocará diante de uma dada localidade de uso e aplicabilidade deste material, que foi e ainda permanece sob a tutela da instituição escolar.

A escola como instituição educativa constitui-se tanto de uma estrutura física, concreta e edificada, quanto de uma estrutura humana, que é formada e construída a partir de ações, relações e de interações entre pessoas e entre a pessoa e o conhecimento; Viñao Frago (1995, p. 68), ao falar sobre cultura, organização e escola, ressalta que esta última, por ser uma instituição, não está constituída por apenas uma *cultura escolar*, mas por *culturas escolares*, as quais são definidas por ele como o *conjunto de aspectos institucionalizados*, aspectos estes formados por vários elementos e por diferentes níveis:

“Conjunto de aspectos institucionalizados” – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.

A *cultura escolar* é composta não apenas de práticas, ações, condutas, ideias, modos de fazer e de pensar, como também de uma materialidade física de corpos e de objetos. Na formação de uma cultura escolar não há uma predileção ou uma hierarquia de valoração entre esses aspectos; todos esses elementos juntos, organizados e em interação é que a constituem e a definem.

Viñao Frago (1995, p. 69) elege três dimensões ou aspectos da *cultura escolar*, vistos como merecedores da atenção, do aprofundamento de estudos e de análises; são eles: “[...] el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación”. O espaço físico é compreendido como aquele local apropriado, o território disposto e habitado, considerado uma construção social, que por se constituir de relações humanas não é neutro, mas é um símbolo das condições e das relações de quem o habita. O espaço, segundo o autor, comunica, e, por isso, participa do processo de educação. Institui uma linguagem através da materialidade que se põe à leitura, a partir dos usos e das formas distintas de se ocupar e empregar tal ambiente; das relações interpessoais, ritos e representações sociais que ali são gerados ou que se estabelecem como proximidade/distância, comunicação/emudecimento, contato/conflito; das disposições dos corpos e dos objetos e da organização e hierarquização.

Outra dimensão explorada pelo autor é a do tempo escolar, que assim como o tempo, é visto como social e humano, múltiplo e plural, características as quais lhe conferem a denominação de construção social. Esta ação implícita de construir deve-se à relação de temporalidade entre o antes, o depois e o agora (presente/passado/futuro), de “[...] una determinada temporalización de la experiencia em relación com um presente también concreto.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Para o autor, o tempo é compreendido como uma relação e não como um fluxo de horas/dias/meses, sendo definido como um *ato de representação*, por ser uma capacidade de síntese e de relações que, juntamente com a memória, cria e conecta o espaço de experiências e expectativas. São essas experiências que atribuem à consciência temporal um caráter plural e diverso, configurando-se por uma perspectiva social e por uma percepção individual, as quais trazem as marcas da influência da linguagem, das maneiras de medir esse tempo e de percebê-lo, como também uma memória cultural de uma determinada sociedade.

Uma pesquisa que se integra a uma proposta de estudo a respeito da *cultura escolar* encontrar-se-á diante de uma esfera ampla de análise, por trabalhar com imagens e representações de uma determinada realidade e tudo o que ela envolve. Assim,

[...] cuando el historiador recupera una imagen real de la tradición escolar, también busca una identificación de los lugares en que aquella se construyó. En torno a aquel acotado territorio-institución se articulan después otras dimensiones de la educación formal: los cronosistemas en que se encauzó la duración y los ritmos de la escolaridad, los roles que jugaron los actores que cohabitaron en aquel espacio, el programa y los métodos de difusión de la cultura allí impartida, el utillaje empleado en la implementación de las actividades didácticas, los rituales y las disciplinas que regularon la marcha de la clase y las reglas y modos de examen. Todo ello fue puesto en escena en un lugar determinado que sirvió de escenario a la representación, y es reconstruido en torno a las imágenes que la historia y la memoria – tiempo reconstruido, tiempo vivido y recordado- pueden recuperar de estos contenedores materiales a los que llamamos escuelas. (ESCOLANO BENITO, 2000, p. 3).

Escolano Benito (2000) concebe que a reconstrução da realidade e da imagem do espaço escolar pode ser feita através de dois registros etnográficos, que o autor denomina de “lugar o escenario” e de “representación o textualidad”. O autor trabalha com a ideia de um lugar projetado para o ensino e a aprendizagem, que aparece dotado de representação e de significado; assim, o autor analisa e descreve o espaço escolar constituído de uma arquitetura e textualidade:

La arquitectura escolar, además de diseñar espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que constituyen la *mise en scène* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye en sí misma una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. En cuanto forma de escritura, la arquitectura puede ser examinada, a este respecto, como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una determinada semántica, es decir, una cultura. (ESCOLANO BENITO, 2000, p. 5).

Nesta mesma perspectiva, Vidal (2009) aponta que a *cultura escolar* se tornou uma importante ferramenta para se compreender a relação entre a escola e a cultura, o que permite destacá-la como produtora de uma cultura específica e como um espaço de convivência de outras culturas, sejam elas: infantil, juvenil, familiar, religiosa, entre outras; este ponto de vista também é partilhado por outros autores, além de Vidal. Perscrutar a *cultura escolar* visa uma aproximação das relações interpessoais ali construídas; são estudos que, através da “[...] percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas

formas como a escola exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como produção social.” (VIDAL, 2009, p.26).

A partir dessa argumentação, a autora aponta, de acordo com sua percepção, três questões das investigações acadêmicas sobre o trabalho do professor no interior da sala de aula: uma que reflete sobre a conservação e a inovação na educação; outra que trata sobre a atenção à *cultura material* como elemento constitutivo das práticas escolares e, por fim, outra que descreve a respeito da valorização dos sujeitos como agentes sociais.

Em relação à conservação e à inovação de práticas na educação, utilizando imagens do interior da sala de aula, Vidal (2009) destaca várias mudanças na estrutura física, material e comportamental, considerando necessário reconhecer a força de elementos estruturantes da escola na sua formação e consolidação como instituição social, bem como as alterações que foram inseridas no cotidiano escolar, seja por determinação das políticas públicas, seja pela ação dos sujeitos escolares, alterações estas que precisam ser valorizadas.

De acordo com Vidal (2009, p. 30), as práticas escolares são consideradas como *práticas híbridas*, como ações decorrentes da mestiçagem de diferentes culturas, que são “constituídas como meio dos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais”. Compreender as práticas culturais como *hibridação* possibilita destacar a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, que surgem, de acordo com a autora, da criatividade individual e coletiva de reconversão do patrimônio cultural.

O ambiente escolar torna-se, ao mesmo tempo, revelador de diferentes culturas e constituidor de uma *cultura escolar* através das instaurações de práticas híbridas; da convivência com culturas diversas acaba por formar-se uma cultura determinante, assomando-se saberes das culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, locais, etc.

A *cultura material escolar*, segundo a autora, abrange todos os materiais e produtos do escrever, os quais ocupam uma posição expressiva no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola e “[...] tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de afazeres ativados no interior da escola.” (VIDAL, 2009, p. 31).

Partindo desta perspectiva de que os objetos da escrita trazem em sua materialidade um uso próprio que se efetua a partir deles, a pesquisa procurará nos objetos de leitura, utilizados dentro de uma *cultura material escolar*, no caso, os livros da série graduada de Língua Portuguesa *Meninice*, ler e analisar o *conjunto de afazeres*, as ações e práticas de leitura que são ativados ou incentivados a partir das prescrições e orientações direcionadas ao professor.

Levando em consideração o que Chartier (2009, p. 42) salienta ser importante para se identificar a maneira como os discursos sobre tais práticas se constroem em cada momento histórico, seja

[...] nas e pelas obras, ou ao menos algumas delas que se apoderam dos objetos e das práticas da cultura escrita de seu tempo para transformá-las em recursos estéticos movidos por fins poéticos, dramáticos ou narrativos. Os processos que se conferem existência ao escrito em suas diversas formas, públicas ou privadas, efêmeras ou duradouras, também se convertem no próprio material da invenção literária.

Produzidas em uma ordem específica, as obras fogem delas e adquirem existência ao receber as significações que seus diferentes públicos lhes atribuem, às vezes em muito longa duração.

A pesquisa não pretende analisar as maneiras como os livros de leitura eram apropriados ou as diferentes formas de uso deste material, mas apresentar como os discursos sobre a prática de leitura são organizados e estruturados nos livros de leitura. Tendo em vista que o livro pode ser considerado um objeto concreto de uma *cultura material escolar* por encontrar-se ali um espaço, uma temporalidade e uma linguagem específicas, a pesquisa volta-se para a estruturação dos enunciados sobre a prática de leitura, procurando entender o que se diz, como se diz, sobre e para quem se diz.

Neste trabalho com e entre *palavras*, por estas trazerem em sua materialidade uma significação própria e por estar ali inserido um ato social da enunciação, a pesquisa se encontra frente à ideia de que a “escrita faz a história”, na concepção de Certeau (2007, 2010); de que a escrita é movida por uma força em duplicidade: uma de suas faces é que, ao reter o passado, acumula, estoca em seu texto uma fonte de arquivos; outra, a de que por meio dela pode-se superar a distância demarcada pelo tempo e pelo espaço; deste modo, a escrita ganha diferentes horizontes e destinatários, visto que

[...] a esta escrita que invade o espaço e capitaliza o tempo opõe-se a palavra que não vai longe e que não retém. Sob o primeiro aspecto ela não deixa o lugar de sua produção. Dito de outra maneira, *o significante não é destacável* do corpo individual ou coletivo. Não é, portanto, exportável. A palavra é, aqui, o corpo que significa. O enunciado não se separa nem do ato social da enunciação nem de uma presença que se dá, se gasta ou se perde na nominação. (CERTEAU, 2010, p. 217).

Se nos dispositivos textuais e gráficos de uma obra didática pode se encontrar uma proposta *ideológica* de livro de leitura de qualidade, isto se deve ao fato de que as *palavras* aí inscritas tornaram-se um “corpo significante”, visto que

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante. (BAKHTIN, 2006, p. 122).

Assim, cada *palavra* ou expressão posta nos documentos, publicações e nos livros de leitura representam uma pequena arena em que se entrecruzam valores sociais e perspectivas ideológicas, políticas e culturais, tendo em vista que “[...] a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. (BAKHTIN, 2006, p.66).

Quando a investigação utiliza-se das *palavras* escritas como fonte-objeto de estudo, tornam-se o trampolim para, além delas, tecer sua rede discursiva, num concatenar de ideias em busca da produção de significantes para sua edificação, focalizando as representações de “bom” livro de leitura, que se dispõem, que se apresentam à dissecação; firma-se, assim, que a escrita invade um espaço e acumula-se no tempo, num processo de atuação do pesquisador em que “[...] a palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.” (BAKHTIN, 2006, p.151).

Livros de leitura: uma possibilidade de estudo

A pesquisa encontra-se munida de uma variedade documental para análise, entre textos do relatório dos anuários de Ensino do Estado de São Paulo, artigos de periódicos e a série graduada de leitura composta por cinco livros. Uma realidade que não se mostrou a mesma desde os primeiros passos da investigação. Inicialmente, tinha-se apenas como fonte investigativa os livros de leitura e, a partir deles, a pesquisa se propunha a compreender quais representações de leitura e de prática pedagógica estariam contidas nos enunciados da obra.

Entre uma desenfreada procura por documentações e publicações, a princípio relacionadas ao autor Luiz Gonzaga Fleury e a sua série graduada de leitura *Meninice*, pôde-se encontrar, além de textos publicados pelo referido autor na *Revista Educação*, no período entre 1928 e 1946, outras variadas publicações, que se mostraram fontes valiosas para a elaboração do trabalho, através de levantamento realizado no acervo da Biblioteca *Livres*¹⁴, disponibilizado pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Além das incansáveis buscas nos arquivos e nos acervos da Biblioteca *Livres* da FE-USP, as investigações se estenderam ao acervo do Centro do Professorado Paulista, do *Instituto de Estudos Sud Mennucci*; ao Centro de Referência Mário Covas; à Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, da cidade de Sorocaba; ao Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Sorocaba; à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, finalmente, à Biblioteca Rodolfo Garcia, da Academia Brasileira de Letras.

Favorecida pela procura, a pesquisa deparou-se com vários periódicos que circularam nas primeiras décadas do século XX, além de outras publicações que discorriam em seus artigos a respeito dos livros escolares, mais especificamente sobre os de leitura, e sobre os processos de revisão e de seleção da literatura didática no Brasil, como a *Revista de Ensino*, publicada no período de 1902 a 1918; os relatórios apresentados pelo Diretor Geral de Ensino nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, de 1907 a 1936; na

¹⁴ Livres – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – trata-se de um projeto de organização dos acervos de livros didáticos brasileiros, que disponibiliza consulta *on line* a diferentes obras escolares, como também de referências e de fontes documentais, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Revista Escolar (1925 a 1928) e em edições do jornal *O Estado* de São Paulo, nos anos de 1915 e de 1929.

A escolha de alguns textos para ajudar a compreender o *corpus* da pesquisa ocorre pelo fato de estes escritos pertencerem a documentos e publicações reconhecidas como oficiais; pela circulação destes impressos como meio de formação e orientação dos educadores da época; por trazerem em seus discursos enunciados a respeito dos processos de seleção dos livros didáticos; por apresentarem julgamentos das obras realizados em diferentes anos; por esboçarem e determinarem formas distintas de composição das obras didáticas, enfim, por apresentarem em seus textos enunciados que chamaram a atenção da pesquisadora, devido ao valor dos escritos como fonte para a análise.

A *Revista de Ensino*¹⁵ – órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – e os *Annuários de Ensino do Estado de São Paulo*, por exemplo, tornam-se fonte de análise para a composição da pesquisa, por serem consideradas publicações direcionadas para a educação e por se mostrarem veículos de circulação de conhecimentos e de propagação de ideias em relação à instrução pública, principalmente, entre o professorado paulista, neste início do século XX.

Partindo da concepção de apropriação cultural como invenção criadora no processo de produção de uma obra didática, e sabendo que os livros de leitura – materiais disponibilizados para o estudo – trazem em sua materialidade escritos, imagens e instruções para direcionar e auxiliar a prática e a aplicação dos textos na realização de atividades de leitura e na apresentação dos conteúdos gramaticais aos alunos, é possível, a partir destes dispositivos gráficos e textuais, identificar representações de livros de leitura de qualidade, tendo em vista a atuação de um leitor? E que leitor estaria representado nos livros de leitura: um aluno carregado de um ideário sobre a infância? Ou um professor “formador” ou “consumidor” dos livros de leitura na aplicação de práticas pedagógicas do ensino da língua, que caracterizariam uma *cultura material escolar*?

¹⁵ A publicação da *Revista de Ensino* ocorreu no período compreendido entre 1902 a 1918, durante o qual foram produzidos 64 números. Segundo Catani (2003, p. 73), não havia dados sobre a tiragem, “porém o número de associados da entidade, a que já se fez referência, e posteriormente os elogios transcritos de órgãos da imprensa de diferentes pontos do estado e do país, fazem crer que a revista deva ter tido razoável circulação entre o professorado primário e as escolas de formação de professores, que constituíam o público ao qual se destinava e para o qual se propunha ‘retraduzir’ as principais tendências sobre o ensino”. Cf. CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

Frente ao dinamismo dos discursos a respeito da produção, elaboração, classificação e adoção de uma literatura didática nacional, a pesquisa não descarta a análise da série de leitura, mas a inclui na discussão. Ao procurar entender quais os dispositivos gráficos e textuais que caracterizavam a produção material de uma série de livros de leitura, destacando os possíveis usos, interpretações, intenções e práticas que lhe eram atribuídos, é possível considerar que “[...] os livros fazem parte de circuitos de comunicação que funcionam segundo modelos homogêneos, por mais complexos que sejam. Exumando esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles fazem a história.” (DARNTON, 1990, p. 131).

Se os livros pertencem a um circuito de comunicação, eles não podem ser considerados reservatórios de palavras, restringindo-se, apenas, à função de suporte para o texto. É isso que leva Darnton a pontuar que tal função se amplia quando se atribui aos livros uma convivência direta na historicidade social do homem: eles não só trazem em suas páginas uma história, como também a constituem e atuam com e sobre ela; sendo assim, *eles fazem a história*.

Desta maneira, a análise desenvolvida se aproxima e se insere num grupo de produção acadêmica que evidencia em seus estudos a história do livro escolar no Brasil como um pretexto para a compreensão da complexidade que envolve as práticas culturais de ensino. Alguns trabalhos partem do processo de produção da obra e visam compreender os caminhos dos livros até os leitores e os projetos editoriais que eles assumem a cada edição, conforme Abreu (2003), Correa (2006), entre outros. São pesquisas que se apoiam na premissa de que livros nascem e morrem seguindo praticamente um mesmo circuito, e que eles circulam e cruzam as fronteiras da censura, da ilegalidade, das classes sociais, dos limites geográficos e dos interesses dominantes. (DARNTON, 1990).

Trabalhos como os de Bittencourt (1993), Batista (1999), Marinho (2001), Frade e Maciel (2001, 2006), Abreu e Schapochnik (2005), Bragança e Abreu (2010) Trevisan (2007), Ferreira (2008), Pereira (2009), Gazoli (2010), Razzini (2010), entre outros, possibilitam a constituição e a narratividade de aspectos da história da educação brasileira, traçados a partir de um olhar historiográfico voltado para objetos escolares, cartilhas, livros didáticos e seus respectivos autores, os quais buscam investigar, descrever e apresentar a história do ensino da leitura e da escrita, e que adotam como perspectiva teórico-

metodológica a abordagem da história cultural. Tais pesquisas apresentam um caminho teórico e metodológico possível para a compreensão da complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, em diferentes tempos e lugares.

Sob esta perspectiva as pesquisas de Costa (1983), Souza (1998), Oliveira (1986), Faria Filho (2001), Vidal (2005, 2009), Galvão (2001, 2005), Mortatti (2000), Frade e Maciel (2001, 2006), Correa (2006), Razzini (2010), Oliveira (2011) destacam algumas características que marcaram o início do século XX como um período de grandes revoluções sociais, políticas, econômicas e ideológicas, no Brasil, e o quanto a repercussão de tais mudanças é significativa e determinante no contexto educacional, do ponto de vista das pesquisas com manuais escolares, como livros didáticos e cartilhas.

Algumas pesquisas direcionam-se para os modos de produção, para a autoria e para a análise de livros de leitura, coleções ou séries de livros de leitura graduada, em sua materialidade, como Panizzolo (2006), Laguna (2003), Razzini (2006, 2010), Frade e Maciel (2006), Maciel e Campelo (2010), Batista e Galvão (2009), Goulart (2012), Toledo (2001), Abreu (2009), Valdez (2004), Gazoli (2010), Cortella (2009), Cunha (2011), Oriani (2010), entre outros trabalhos¹⁶.

Desta forma, estas pesquisas, por contribuírem para a compreensão e configuração do cenário da historicidade a respeito da literatura didática brasileira, orientaram e contribuíram para a produção deste trabalho, colaborando para que se traçasse um caminho investigativo acessível às fontes, além de favorecerem no desenvolvimento da análise e da produção de dados.

Como proposta metodológica para o trabalho investigativo a partir dos discursos presentes em diferentes publicações, a pesquisa divide-se em momentos distintos de análise compondo-se de quatro capítulos.

No primeiro capítulo, *Os livros de leitura: entre regulamentações e práticas de produção*, a pesquisa se direciona para os textos que discorrem a respeito das normatizações para a produção dos livros de leitura e sua relação com o ensino da leitura nas escolas públicas do estado de São Paulo, dedicando-se especificamente ao período da

¹⁶ Em Oriani (2010), é possível encontrar um levantamento das publicações que contribuem para a formação da história do livro didático no Brasil, mais precisamente em relação à alfabetização. Cf. ORIANI, Angélica Pall. **Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. 288f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2012.

terceira década do século XX. Para isso, o trabalho traz como fonte os relatórios do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, publicados no período entre 1935-1936 e 1937-1938; artigos da *Revista de Ensino*, publicados entre 1902 e 1918, e artigos publicados em 1915 no jornal *O Estado de São Paulo*. A análise se constrói a partir dos enunciados, descrevendo-os, comentando-os e articulando-os, na tentativa de apresentar o que se dizia sobre os livros de leitura e sobre as ideias a respeito dos modos de avaliação do livro didático como eixo representativo para a configuração de sua materialidade.

No segundo capítulo, *Vida e obras de Fleury: leituras possíveis*, são apresentados tanto o autor da série de leitura graduada *Meninice*, Luiz Gonzaga Fleury, quanto um levantamento de sua produção bibliográfica e seu envolvimento nas discussões sobre ensino público paulista e sobre a avaliação dos livros de leitura.

No terceiro capítulo, “Adentrando pelas páginas da série graduada de leitura *Meninice*”, a pesquisa apresenta os exemplares das edições dos livros de leitura *Meninice*. Com isso, busca-se uma análise da obra a partir da recuperação de informações sobre sua publicação e as representações que envolvem os aspectos tipográficos da obra. Neste momento de análise, o trabalho direciona-se para a materialidade de quatro exemplares que compõem a série graduada de leitura *Meninice*.

Sob o título “Nos dispositivos textuais das Lições de *Meninice*: representações e intencionalidades”, o quarto capítulo realiza um levantamento e apreciação dos escritos dos quatro volumes desta série. A análise se volta para os dispositivos textuais, verificando de que forma eles se organizam e se materializam na série de livros, como também se apontam as marcas reveladoras da representatividade de um livro de leitura de qualidade.

A pesquisa, no entanto, não se restringe apenas a comparar edições da série graduada de leitura *Meninice*; ao trazer para a discussão os critérios que marcam o processo de revisão da literatura didática de 1935, cria-se a possibilidade de se olhar para as condições sociais, políticas e pedagógicas que influenciaram e/ou favoreceram o processo de edição, produção, circulação, recepção e até de apropriação das obras didáticas, e de como este discurso se materializa em uma série de livros de leitura.

Todavia, esta pesquisa se volta para as preocupações que determinaram as formas de produção e de elaboração das obras didáticas, tendo em vista que considerar a história do livro de leitura destinado ao *ensino primário* da primeira metade do século XX, é também

considerar os interesses que motivaram a produção da literatura didática nacional, a história dos modos de uso aos quais o impresso era remetido, além de descrever as circunstâncias de ensino e aprendizagem de uma cultura material escrita, utilizando-se dos aspectos e critérios que nortearam o processo de revisão e avaliação dos livros de leitura.

Ao focalizarmos o estudo nas formas de produção e de elaboração das obras didáticas por meio de diferentes fontes documentais, cabe considerar que

Ao identificar algumas habilidades de percepção que tinham de ser aprendidas com grande esforço, podemos reconstituir o olhar de um período – modo pelo qual indivíduos identificáveis foram treinados por sua cultura a ver obras de arte. De modo similar e mais direto podemos usar as práticas de escola humanista para recriar um estilo da época. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 25).

Entretanto, os enunciados presentes nos documentos, tomados como fonte e objetos possíveis de acessar um determinado modo de pensar e de avaliar a literatura didática de uma dada época, apontam critérios que são estabelecidos e que legitimam a boa qualidade dos livros de leitura para o ensino público brasileiro. Frente a este novo núcleo de fontes, torna-se necessário estimar que:

Em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Essa pesquisa se desenvolve na intenção de perceber esses *ecos* distantes e indicativos que determinam a produção de uma obra didática, bem como descrever o que foi possível inferir a partir dos discursos postos em um material impresso.

*Occupam lugar destacado na nossa literatura didactica as memorias,
As recordações, da infância ou dos tempos da meninice.
Mas despertarão esses livros muito por parte
das crianças para as quaes foram escriptos?
Há quem diga que os livros sobre crianças despertam
muito mais interesse por parte dos adultos,
que sentem prazer, remontando o curso da existência,
em rever as primeiras etapas da vida.¹⁸
Fernando Rios (1936)¹⁹*

Sem dúvida, nas últimas décadas a temática relacionada ao livro escolar produzido para crianças, assim como outrora marcou as primeiras décadas do século XX, hoje também desperta *muito mais interesse por parte dos adultos*, especialmente no caso dos livros destinados ao ensino da leitura, como está nos dizeres da epígrafe. Tal interesse, na contemporaneidade, ocorre não somente com o intuito de rememorar as primeiras experiências da vida escolar, mas se move com a finalidade de indagação, de estudo e de pesquisa, a fim de se compreender qual o universo social, econômico, político e educacional circundante da e na produção de obras didáticas no Brasil, bem como para apreender o processo de construção de uma *cultura material escrita* nos estabelecimentos de ensino.

Para tanto, neste capítulo procura-se esboçar um cenário historiográfico do livro de leitura no Brasil, atribuindo destaque aos principais marcos da produção editorial dos séculos XIX e XX. Neste período histórico, a pesquisa evidencia o livro de leitura como um instrumento auxiliar para o ensino e o processo de seleção e de avaliação como um modo de legitimação de aspectos valorativos da produção de obras didáticas.

O que os estudos historiográficos sobre os livros didáticos brasileiros apontam em relação ao livro de leitura, é que se trata de uma história de fatos e de regulamentações de modos de produção e de modos de usos, que se inicia aproximadamente em 1860. Essa configuração ocorreu juntamente com o movimento republicano de reforma da educação, a partir da Proclamação da República, em 1889, incorporando-se à implantação de um

¹⁸ Por trabalhar, diretamente, com os enunciados próprios de uma determinada época histórica, optou-se por assumir, no desenvolvimento da pesquisa, uma apresentação do texto, preservando a grafia original das citações transcritas dos documentos e das publicações analisadas.

¹⁹ ALMEIDA JUNIOR, A. O depoimento dos Delegados Regionais do Ensino. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937, p. 210.

modelo de escola e de um método de ensino público, legitimados como apropriados para o ensino das primeiras letras, preconizando-se ações eficazes e rápidas no combate ao analfabetismo.

Entretanto, a realidade do ensino público brasileiro, em seus primórdios, não apresentava uma organização sistematizada das atividades de leitura e escrita, tendo como referência ou apoio didático o livro de leitura. O período colonial até o Império, de acordo com Pfromm Netto *et al* (1974, p. 169), foi marcado por uma proposta de trabalho pedagógico mais individualizado, em que os livros escritos, sobretudo para o aprendizado escolar, eram praticamente desconhecidos nas escolas elementares em todo o território nacional. Para o desenvolvimento da prática da leitura escolar eram utilizados livros portugueses, livros traduzidos de originais europeus, como também materiais impressos não relacionados às questões pedagógicas, como a *Constituição do Império*, os *Evangelhos*, o *Código Criminal* ou algum livro contendo resumos a respeito da História de Brasil. O livro de leitura, com as características específicas de conter textos voltados para o ensino da leitura, composto por narrativas ou poemas, era um objeto desconhecido das práticas escolares. O padrão inicial de livros que foram oferecidos ao ensino desta habilidade era composto por livros ou outros materiais não produzidos com tal finalidade, como o livro de orações, de vida de santos, os salmos, os evangelhos, entre outros.

A pesquisa de Correa (2006, p. 132) revela que ocorreu no período do Império, por volta de 1870, um momento de transição em relação à escolha dos materiais utilizados como suporte de leitura nas escolas brasileiras, em que os profissionais do magistério passaram a dar preferência aos livros laicos, em detrimento dos livros religiosos, como os catecismos e livros de doutrina cristã²⁰, isso

Em função das transformações decorrentes do processo de reedição, poderíamos admitir a existência desses elementos de alfabetização nas primeiras edições do catecismo. No entanto, esta possibilidade parece remota depois de examinarmos alguns programas de ensino e os mapas de frequência organizados pelos professores das escolas primárias da década de 70. Através deles é possível

²⁰ De acordo com a pesquisa desenvolvida por Correa (2006, p.132) sobre o circuito do livro escolar no contexto amazonense, “Apesar da volumosa produção de catecismos e compêndios da doutrina cristã que se observava no País, nas escolas públicas da Província do Amazonas, as obras religiosas de Dom Antonio de Macedo Costa parecem ter sido as preferidas. Nas listas de pedidos elaboradas pelos professores do ensino primário, as três obras de Dom Antonio (*Catecismo do Pará*, *História Bíblica* e o *Compêndio de civilidade cristã*) eram recorrentemente solicitadas”.

verificar que a iniciação das crianças no aprendizado da leitura ocorria a partir de outros materiais (cartas de abc, cartas de nomes, *Método Facílmo e 1º Livro de leitura do Dr. Abílio*) que não o catecismo.

De acordo com Pfromm Netto (1974, p. 170), a produção de séries de livros de leitura graduada no Brasil teve como marco inicial os livros de leitura de Abílio César Borges (1824-1891) – Barão de Macaúbas²¹. Sua obra passou a ser reconhecida e adotada para o ensino das primeiras letras, em todo o território nacional, na segunda metade do século XIX, com o *Primeiro Livro de Leitura do “Método Abílio”*²², publicado a partir de 1863. Tratava-se de uma coleção de livros composta por cinco volumes para leitura seriada, destinada ao ensino elementar.

Com a publicação e divulgação das séries de leitura de Abílio Cesar Borges, instaurou-se um novo modelo de material de uso escolar, que asseguraria ao trabalho do professor um direcionamento da metodologia, como também inauguraria no ensino um modo distinto de inserção do livro de leitura nas práticas de ensino. Parece que ocorria, nas escolas brasileiras na segunda metade do século XIX, a instituição de um modelo de livro, juntamente com um modelo de instrução, o que passaria a ser considerado pelas autoridades governamentais um aspecto fundamental, visando uma uniformização para o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Toledo (2001), as coleções de livros de leitura foram criadas na França, durante o século XIX, em decorrência de uma prática editorial de selecionar e aglutinar, em um único volume, aqueles textos que mais interessariam ao leitor, a partir de um mercado variado e saturado de obras – no caso, os clássicos franceses. Assim, de posse de um novo formato, os textos poderiam atingir um público diferenciado, com a oportunidade de obter um espaço no mercado editorial e conquistar maior rentabilidade.

²¹ O baiano Abílio César Borges, *Barão de Macahúbas* (1824-1891), trocou a profissão de medicina pela carreira docente e exerceu atividades como educador por mais de trinta anos. Empenhou-se na publicação de obras nacionais, destacando-se pelo pioneirismo na produção de obras didáticas e de livros de leitura destinados á infância e a educação brasileira, “à medida que uma apreciação mais serena e aprofundada da história da educação brasileira ganha corpo, cresce cada vez mais a consciência da importância da contribuição do Barão de Macaúbas.” (PFROMM NETTO; *et al*, 1974, p. 170).

²² De acordo com Valdez (2004), em trabalho intitulado “*Livros de leitura* seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930)”, a autora traz 1866 como data de publicação do Primeiro Livro de Leitura.

Segundo a autora, no Brasil o processo ocorreu de modo diferente, pois no caso da produção de séries de leitura não se tratou da instauração de uma nova estratégia editorial do livro didático, mas da inauguração de um mercado editorial que ainda não havia sido consolidado.

Desta forma, as séries de leitura surgiam no Brasil com a finalidade de se preencher uma lacuna no mercado editorial em relação à literatura didática nacional. Superar a baixa produtividade de obras brasileiras, detectada com a constatação da falta de livros didáticos para escolha e adoção pelas escolas, passou a ser uma medida necessária para se estabelecer um ensino público de qualidade, que favorecesse a implementação do regime republicano, o que contribuiria para a iniciação do uso do livro pelo aluno como uma *cultura material escolar*.

Com a implantação da República no Brasil, os manuais escolares, especificamente os livros de leitura, foram se integrando de forma progressiva ao ensino das *primeiras letras*. Assim, no decorrer das primeiras décadas do século XX, a produção nacional de livros didáticos estaria mais solidificada e acabaria por ocupar uma posição de destaque, no *ranking* comercial, com a institucionalização da chamada “escola graduada de ensino”.

Ocorria com isso, que além da produção de obras dos livros didáticos do Barão de Macaúbas, outros autores se destacavam neste período com a produção de livros de leitura, como Hilário Ribeiro. Sua obra *Série Instrutiva* foi consagrada com o Diploma de Primeira Classe, numa Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro, em 1883. Hilário Ribeiro publicou, em 1887, o *Primeiro*, o *Segundo*, o *Terceiro* e o *Quarto Livro de Leitura*. Esta série de livros, que se iniciava com a *Cartilha Nacional*, conseguiu atingir mais de uma centena de edições em 1930, sendo difundida por todo o país. Sua série de cinco *Livros de Leitura* também foi premiada com medalha de prata na exposição internacional de Paris, em 1889, além de receber outros prêmios. (PFROMM NETTO; *et al*, 1974, p. 172).

Assim, outros títulos de livros de leitura iam surgindo, juntamente com os de Abílio Cesar Borges e de Hilário Ribeiro, como a produção de Felisberto de Carvalho²³, que iria

²³ De acordo com Lima (2012) “antes de se tornar um conhecido autor de obras didáticas, Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho exerceu inúmeras atividades. Além de jornalista e músico, foi professor, ofício este que começou a desempenhar ainda muito jovem, aos 13 anos, lecionando para adultos e menores em um curso noturno que acontecia em sua própria casa. Além de diretor da Escola Preparatória anexa à Escola Normal, foi nomeado professor da então Escola Normal, em Niterói, município em que nasceu. Foi também nomeado “lente repetidor” de Pedagogia na Escola Normal da Corte e da cadeira de Português no Colégio

trazer grande contribuição para a formação da literatura didática nacional. Publicados pela editora Livraria Francisco Alves, por volta de 1896, os livros de leitura de Felisberto passaram a disputar a preferência dos professores por trazerem ilustrações numerosas e coloridas.²⁴

A partir de 1900, havia várias produções de títulos nacionais em circulação no mercado editorial, os quais foram difundindo-se, ganhando espaço e credibilidade por parte do Governo, que foi demarcando terreno político, graças a medidas de incentivo ao processo de elaboração de séries, compra, aprovação e aquisição de obras para as escolas, o que se tornaria um verdadeiro fomento para a produção nacional de obras didáticas.

Diante do movimento de nacionalização, os livros de leitura procuravam trazer em sua composição textos nacionalistas, com temática em defesa da moral, do caráter cívico e da prática de virtudes. As obras de Romão Puiggari, *Coisas Brasileiras* (1900); os *Livros de Leitura* (1904) da série de Puiggari-Barreto; a série *Livros de Leitura* (1852-1926), de João Köpke²⁵; os livros de leitura de Francisco Vianna, *Leituras Infantis* (1908); *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac²⁶ e Manuel Bonfim, por exemplo, aparecem numa listagem

Pedro II. Em seguida, foi escolhido para secretário do *Pedagogium*, e mais tarde, seu diretor. Apenas seis anos antes de sua morte, começou a publicar sua coleção de livros de leitura”. In: LIMA, Alexandra da Silva. Livros de leitura de Felisberto de Carvalho e Mario da Veiga Cabral: usos e significados. 18.º Congresso de Leitura do Brasil. Associação de Leitura do Brasil, 2012. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3013.pdf, acesso em 21/11/2012. Veja também: CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático - os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. São Paulo: ECA-USP (Dissertação de Mestrado), 1994.

²⁴ Segundo Pfromm Netto *et al* (1974, p. 174): “[...] nos livros de leitura de Carvalho, cada lição é geralmente seguida de exercícios de recapitulação, exercícios de ditado, exercícios de elocução, exercícios de redação, exercícios de invenção e exercícios de recitação. Estes últimos transcrevem fábulas. Os exercícios de ditado não se relacionam com o conteúdo de cada lição. São textos independentes, sobre moral e civismo: versam sobre a honra familiar, a probidade, o respeito ao próximo, os deveres cívicos, etc. Os exercícios de elocução apresentam perguntas sobre o conteúdo de cada lição do livro”.

²⁵ Conforme Panizzolo (2006, p. 208), “Em 1884, João Köpke, cria um novo modelo de série graduada, fugindo completamente do modelo anterior de elaboração de livros de leitura. Destinados às aulas de leitura corrente, expressiva e suplementar, os livros compunham o *Curso sistemático de língua materna*, publicação que foi denominada de coleção João Köpke, e depois de série Rangel Pestana, e foi organizada em seis partes ou seis livros.” In: PANIZZOLO, Claudia. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras e escritor da modernidade**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 359f. Cf. SANTOS, Maria Lygia Cardoso Köpke. **Lendo com Hilda: João Köpke – 1902**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

²⁶ De acordo com Lajolo (1982, p. 46) “[...] como nenhum outro, Bilac foi um poeta que popularizou os críticos e estudiosos de sua obra. Foi idolatrado pelos contemporâneos, execrado pelos modernistas e repousa, hoje, no limbo reservado àqueles os quais a crítica já se pronunciou em definitivo. Mas elogios e restrições inserem-se no mesmo discurso estético-teórico que desconsidera a popularidade de Bilac e a riqueza da contradição entre essa popularidade e seu anunciado academismo”. In: LAJOLO, Marisa Philbert. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

de obras estudadas por Pfromm Netto *et al* (1974, p. 178), apontadas como contribuições para a formação de uma literatura didática brasileira²⁷.

A partir de 1920, o livro de leitura *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, daria para a literatura didática outra configuração; embora tenha se tornado um clássico da literatura infantil, a obra de Lobato se originou com a finalidade de ser livro de leitura para uso escolar. (PFROMM NETTO; *et al*, 1974)

Os estudos a respeito da história da literatura infantil, de acordo com Coelho (1991, p. 225), mostram que a produção de Monteiro Lobato representou um grande projeto de diferenciação dos livros de leitura de finalidade moralizante e patriótica, até então em circulação nas escolas brasileiras. Segundo a autora, o livro *A menina do Narizinho Arrebitado* “[...] vinha classificado como *Livro de Figuras*. Por essa classificação, o livro já se incluía na nova diretriz pedagógica (*Escola Nova*) que enfatizava a função da imagem nos livros infantis”.

Ainda que a literatura didática brasileira contasse com vários títulos em circulação nas escolas públicas, na primeira década do século XX o número de obras era considerado relativamente pequeno, o que não favorecia o processo de escolha no momento da adoção dos livros, nas escolas públicas. A produção editorial de livros de leitura iria se desenvolver mesmo somente a partir da segunda década do século XX, um período que se destacou pelo crescimento exorbitante dos títulos de livros de leitura, de diferentes autores e publicados por diversas editoras, que iam demarcando lugares nas listagens de livros aprovados²⁸ pelas Comissões Avaliadoras de Livros Didáticos²⁹.

A pesquisa de Toledo (2001) aponta que houve um aumento significativo da procura por obras nacionais, a partir da segunda década do século XX:

Se até a década de 30, o mercado editorial brasileiro é marcado pela importação de livros estrangeiros, sobretudo, de livros franceses e portugueses, a partir daí há um enorme crescimento da literatura nacional impressa em forma de livro, com

²⁷ Cf. Também em: COELHO, Nelly Novaes. O Brasil de Entre-séculos: do final do Império de D. Pedro II às vésperas do Modernismo (1861/1919). In: COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

²⁸ Cf. Anexos A, B e C, com as listagens de livros didáticos aprovados em 1918, 1935, 1937 publicadas nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*.

²⁹ Cf. GONÇALVES, Rita de Cássia. **Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1936):** guardião e censora da produção didática. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

aparecimento de novos autores e novos títulos, novos gêneros literários – ensaios, sínteses históricas, trabalhos científicos ou de divulgação, traduções, etc. – que começam a ser publicados pelas editoras brasileiras. A expansão do mercado editorial se dá, não só pela ampliação do interesse pelo livro nacional, mas também, pela expansão do mercado em direção a novos leitores, como as mulheres. (TOLEDO, 2001, p. 23)

Segundo Toledo (2001), foi nesse cenário de expansão do mercado editorial que ocorreu o movimento de intensificação da produção de livros de leitura a partir da estratégia de se publicar, para *novos leitores*, diferentes títulos e gêneros em forma de coleções recortadas e identificadas com o público leitor.

É possível perceber que além da expansão do mercado editorial direcionado ao público feminino, outro público estaria enchendo os olhos dos editores nacionais: a clientela infantil, que se apresentava custeada pela ação política do Governo para a aquisição dos livros nas escolas públicas.

Este fenômeno editorial, que marcaria a terceira década do século XX, pode ser considerado o alavancar da produção de obras didáticas brasileiras, em especial no estado de São Paulo, que estaria agregado outras ações mobilizadoras, entre as quais se destacam: (a) as medidas de encorajamento do Governo, comprando e aprovando as obras para distribuí-las nos estabelecimentos de ensino; (b) a grande aceitação das obras nas escolas públicas, juntamente com a propagação de uma proposta pedagógica inovadora dos educadores reformadores *escola novistas*; (c) o reconhecimento por parte dos profissionais do magistério das vantagens da inserção dos livros de leitura nas práticas pedagógicas³⁰; (d) a centralização da indústria editorial na capital paulista; (e) as investidas dos projetos editoriais de elaboração de séries pedagógicas como veículo de mercantilização. Esses fatores, sem dúvida, marcariam a década de 1930 como o período de “ouro” da produção de livros de leitura no estado paulista.

As obras didáticas caracterizavam-se por diferentes concepções de métodos de ensino e de modos de organização e configuração dos impressos. Assim, com a

³⁰ De acordo com o *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1908*, o procedimento de adoção dos livros ocorria por determinação do Governo do Estado, sendo uma medida que causava certo descontentamento entre os professores. Esta determinação acabou por funcionar, também, como um divisor de opiniões, pois o mesmo livro, escolhido para adoção, poderia ser adequado para uma dada realidade escolar e não ser o mais cabível para outra. Cf. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. Organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo, 1908-1909.

implantação do regime republicano, intensificava-se a necessidade, por parte do Governo, de uniformizar o ensino público primário, elegendo um método a ser utilizado no ensino da leitura e da escrita, como também de direcionar a prática do professor, tendo um controle do saber disseminado. (OLIVEIRA, 2004)

As séries graduadas de leitura atendiam à expectativa do Governo em relação à implantação de uma educação nacionalizadora e formalizada. Com isso, o Estado passou a investir em medidas de padronização de critérios para a elaboração das obras didáticas, determinando dispositivos gráficos e textuais para a composição dos livros, modos de produção, de avaliação e de adoção das obras didáticas nas escolas públicas.

Com o objetivo de promover e estimular a leitura, bem como atender às necessidades das escolas graduadas, os livros chamados de *série graduada de leitura* foram adotados, em larga escala, nas escolas públicas e privadas, em todo o território nacional. Estes manuais didáticos, além da opção de barateamento no custo de produção do livro, tornaram-se referência no movimento de reformulação do ensino escolar, como um meio de instrumentalização da aprendizagem da leitura e da escrita. (CUNHA, 2011).

Segundo afirma Cunha (2011, p. 156), durante os anos iniciais do século XX, os educadores brasileiros foram estimulados pelas ações de incentivo do Governo a produzirem livros escolares, incentivo este representado pela aprovação, premiação ou aquisição de obras didáticas. Assim, vários professores se mobilizaram para elaborar livros de leitura a serem adotados nas escolas primárias do país, movidos pela preocupação de oferecer um material didático compatível com uma instrução de qualidade.

Para a autora, as propostas pedagógicas defendidas pelo ideário educacional brasileiro a partir da década de 1920 e sistematizadas na década de 1930 pelo movimento intitulado *Escola Nova*³¹, apresentavam na escolarização da leitura um foco de atenção e de excelência.

³¹ De acordo com o diretor Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo em 1917, Oscar Thompson, a *Escola Nova* era compreendida como “a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental, volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinômio psíquico; é o estudo individual de cada aluno; é também o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é a adaptação do programa a cada tipo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabinas e exames; é o emprego de processos especiais para a correção de deficiências mentais; é a educação física e a educação profissional, caminhando, paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num terreno campo de experiência social, do cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da difusão dos preceitos de higiene, e, principalmente, dos ensinamentos da puericultura; é, em summa, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro: -

De acordo com Souza (2008, p. 1), este movimento dos reformadores da *Escola Nova* marcava-se pelo ideário da reorganização radical do sistema educacional brasileiro, pressupondo a mudança dos métodos pedagógicos e a redefinição da finalidade social da escola, a quem competia tanto a adaptação das crianças às necessidades da sociedade moderna, vista pela autora como uma “civilização em mudança”, quanto constituir-se em “[...] elemento transformador do meio social, abrindo-se à comunidade e intervindo nos processos sociais”.

As reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1920³², como a reforma de Sampaio Dória em São Paulo, em 1920; de Lourenço Filho, no Ceará, em 1922/1923; de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1928; de Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927/1928; de 1925/1928 no Rio Grande do Norte, por José Augusto, em Pernambuco (1928/1929) por Carneiro Leão; a do Paraná, em 1927/1928, por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais, por Francisco Campos e Mario Casasanta em 1927/1928 e a de Fernando de Azevedo³³ no Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1926, levantavam discussões, produzindo discursos com ênfase na instituição política, organizacional e pedagógica como fator de concretização das aspirações em torno da função social da escola.

A literatura educacional, na década dos vinte, reflete a confluência de dois importantes acontecimentos: a inquietação social e o entusiasmo pela educação. Da mesma forma em que outros domínios, a inquietação social estimula o aparecimento de muitas indagações que, por sua vez, provocam tentativas de solução dos problemas e também o estabelecimento de planos de atuação. No campo da escolarização, aquela inquietação dá origem ao fenômeno do entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico, que representam – como se pensava – o principal caminho para se fazer frente às exigências do momento. Por isso, a ligação entre a inquietação social e o entusiasmo pela educação traduz um aspecto essencial da relação entre escolarização e sociedade brasileira, que vai refletir nas

formar brasileiros, orgulhosos de sua terra e de sua gente.” In: THOMPSON, Oscar. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**. Directoria Geral da Instrução Pública. São Paulo, 1917, p.7. Cf. também, neste trabalho, o capítulo 2, página 102.

³² Cf. PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: _____. **Cadernos de Formação** – História da Educação. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

³³ Cf. CARVALHO, Maria Marta Chagas. Notas para reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.66, p. 4-11, agosto, 1988. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000300001&script=sci_arttext Acesso em 30/01/2013. Cf. também: _____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (a).

iniciativas, reformas e remodelações da instrução pública, bem como na literatura educacional. (NAGLE, 1976, p. 261)

Possivelmente levados por este *fenômeno do entusiasmo pela educação*, um grupo de treze intelectuais cariocas fundava, em uma sala da escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Iniciava-se, assim, outro movimento de produção de discursos direcionados aos modos de organização da educação nacional, que traria suas contribuições para a história do ensino na escola pública primária.

Com a realização da *IV Conferência Nacional de Educação*, em 1931, evento promovido pela ABE que teve a participação direta do governo Vargas através do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, foram convocadas as delegações de gestores públicos ligados à educação dos Estados da federação. Com isso, as discussões apresentadas nas conferências embasariam a elaboração de um documento para selar a IV Conferência Nacional de Educação e a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, que também sob inspiração das ideias políticas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, previa diretrizes para a educação nacional e priorizava o ensino público, obrigatório, integral e laico.

Estes movimentos discursivos sobre a educação influenciariam diretamente os modos de concepção do ensino público, como também alterariam os modos de concepção da atuação pedagógica, o que se refletiria de maneira contundente na construção de um ideário do livro didático brasileiro como um material de uso exclusivo do professor, como manual escolar, mas como um objeto de utilização, manuseio e orientação dos alunos no seu processo de ensino, como um instrumento de auxílio pedagógico.

1.1 O livro de leitura como instrumento auxiliar para o ensino

Depois da reforma de Sampaio Dória³⁴, em 1920, que levantou sua bandeira de combate ao analfabetismo³⁵, se por um lado instituía-se o “método de intuição analítica”,

³⁴ Durante o Governo de Washington Luís, é convidado para a direção geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em abril de 1920, o professor Sampaio Dória, que passa a elaborar a reforma do ensino, a qual se efetivaria pela lei nº 1.750. De acordo com Cavaliere (2003), Sampaio Dória “representava à época a corrente liberal, a qual defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação. Era vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo e via o analfabetismo como incompatível com a civilização”. In:

como meio mais eficaz para alfabetizar e escolarizar a massa da população, por outro se defendia a ideia de “autonomia didática”; de acordo com Cavaliere (2003, p. 40), essa inquietação com a autonomia didática e com a formação dos professores era o ponto central da qualidade do ensino, pois “[...] expressava uma ambiciosa pretensão em relação ao ensino público e a seus professores que ultrapassava em muito a mera montagem de uma engrenagem alfabetizadora”.

Para a autora, essas preocupações de Sampaio Doria em relação à instrução pública, referentes aos aspectos metodológicos envolvendo a atenção ao “como aprender” e à “capacidade de aprender”, redesenharia a atuação do professor sob outros moldes, o que se mostrava como antecipações de pontos centrais do escolanovismo.

Com a reforma da instrução pública implementada por Fernando de Azevedo³⁶, em 1927, no Distrito Federal, segundo Paulilo (2001, p. 81) ocorria uma reconfiguração da escola como veículo precursor da cultura:

A reforma do ensino aprovada pelo *Decreto n.º 3281*, de janeiro de 1928, definia e institucionalizava esses parâmetros da ação escolar. Ela configurou um processo educacional em que a instrução pública era representada como entreposto social da cultura. A educação popular não só deveria entrecruzar os métodos de ensino ao quadro de metas políticas da modernização cultural como também ultrapassar as distâncias entre as classes sociais. Desejava-se socializar a escola por meio de uma educação inicial, primária, única para todos, obrigatória e gratuita, e de um ensino que, além de aproveitar a atividade da criança como um instrumento da aprendizagem, procurava prepará-la para viver em sociedade e a trabalhar em cooperação.

Segundo Paulilo (2001, p. 101), o programa de instrução pública de 1929, propôs a “[...] trilogia solidariedade, cooperação e iniciativa como norma da configuração metodológica do ensino”. Para o autor, a preocupação das instruções oficiais sobre o

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Cf. ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **A reforma de 1920 da instrução pública no estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1967. 379f.

³⁵ Cf. MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Doria e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação em História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. 358f.

³⁶ De acordo com Vidal (1994) Fernando de Azevedo foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1927. Assessorado por uma comissão de educadores, elaborou a reforma da educação, que foi promulgada em janeiro do ano seguinte. Cf. VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 37, p. 35-51, 1994.

método se voltavam para que os professores percebessem o valor social da educação. O que deveria ocorrer, também, era uma preocupação com os modos de aplicação e desenvolvimento dos “métodos apropriados” os quais, para o autor, “[...] dificilmente apareceram dissociados do essencial: sempre, em qualquer matéria ou atividade escolar, figuravam como o prolongamento necessário das instruções sobre as qualidades e os sentimentos necessários à sociabilidade tanto espiritual quanto material da nação”.

Assim, houve um reposicionamento em relação à questão da inserção e da utilização do livro didático nas escolas públicas. Procurou-se, contudo, fazer um esclarecimento: o livro didático na *Escola Nova* não era visto como um elemento desprezível, mas procurou-se atribuir-lhe uma nova função, inserida no trabalho pedagógico do professor, especialmente em relação ao ensino da leitura e escrita.

A ideia a respeito do livro didático sofreria uma mudança: este passaria de objeto centralizador das práticas pedagógicas de leitura para um instrumento de trabalho, utilizado na realização das atividades de leitura e escrita em sala de aula. De um elemento padrão de ensino, que trazia em si a função controladora e autoritária, passaria a assumir a condição de um “elemento de cultura”, como descreve Azevedo (1933, p. 240):

O livro de texto, na escola tradicional, é o “centro”, em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada é um “instrumento de trabalho”, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança, - centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária, este, um “elemento da cultura”, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho – dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão horror aos livros; este, o livro de que se precisa e que se procura, como fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde a lembrança da escola e da própria infância a das leituras, com que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contactos com a experiência humana.³⁷

³⁷ AZEVEDO, Fernando de. O Livro e a Escola Nova. **Revista de Educação**. Secção: Atraves de Revistas. Vol. IV, dezembro, 1933.

Na *Escola Moderna* – escola dos anos 1920 a 1930 – a literatura escolar, embora em formação, assumia uma posição de relevância por permitir uma experiência humana com o conhecimento, possibilitando a fixação de aspectos reais da vida, por meio de uma experiência sensível, fosse pela página ou linha, pela cor, pelas formas, pelo relevo, pelo som, pela palavra impressa ou imagem, o livro trazia aspectos tipográficos concretos, que iriam despertar a sensibilidade, o pensamento e a reflexão.

A aprendizagem por meio dos livros remetia à ideia de um ensino que tinha por base a informação, de acordo com os ideários da *Escola Nova*, de um ensino prático e inovador, mas

Ao contrário: o livro é precioso auxiliar da escola moderna; o livro continua a ter na escola o papel importante que sempre teve. A diferença a esse respeito está, não em sua abolição, que seria absurdo, mas sim na forma de utilizá-lo. O livro continua a ser, como foi, repositório de saber; mestre e amigo sempre disposto a transmitir as informações que encerra, a comunicar a todos o que alguns descobriram, inventaram, compilaram ou organizaram. É, pois, para o ensino, auxiliar precioso que não poderia ser desprezado.³⁸

Num momento em que se preconizava uma educação por intermédio da experiência, da observação, da *intuição*, parecia que o livro didático não se instituíria como um meio favorável à aprendizagem, porque a informação deveria vir acompanhada da reflexão e da experiência sensível; entretanto, na proposta da *Escola Moderna* considerava-se necessário dar o livro de leitura à criança, desde que este “[...] não substitua a observação direta mas que a auxilie e complete; que seja perfeitamente compreendido e assimilado por quem lê; que traduza para a criança idéias, fatos e coisas e não apenas palavras; que ela aprenda sem decorar”³⁹.

Embora se reconhecesse a importância do livro de leitura para o ensino, sua definição se resumia em *auxiliar precioso*, o que favorece um discurso sobre o livro de leitura, a partir das reflexões das práticas e modos de seu uso. O artigo publicado na seção Questões Gerais da *Revista Escolar*, de autoria do professor americano Emerson White, em 1927, intitulado “Preparação do mestre: o mestre – uso do livro de leitura”, ao falar de

³⁸ CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna** – conceitos e praticas. 3. Edição. São Paulo: Francisco Alves, 1946, p.242.

³⁹ *Ibid.*, p.244.

método de ensino pressupunha que a presença habilidosa e bem formada do professor seria “[...] o elemento capital do ensino” e a “alma dos methodos”.⁴⁰

Os discursos sobre o livro de leitura procuram relacioná-lo às questões metodológicas do trabalho docente, destacando que somente ao “mestre” compete as atribuições de selecionar de maneira inteligente o conhecimento, de ordenar e de coordenar os passos dos conteúdos a serem aprendidos, principalmente em relação à leitura, pois “[...] as meras lições de leitura podem ser dirigidas por um espirito laborioso, que as tornará amenas, mas um systema de ensino cujo fim principal é o desenvolvimento e a educação do cérebro e do coração, requer a introspecção, a invenção, a habilidade, a inspiração dum mestre na arte de ensinar”.⁴¹

Para White (1927), o professor deveria estar diante da classe preparado para as exigências que esta *arte* de ensinar iria lhe requerer; para isso deveria ter o conhecimento do livro, um domínio do assunto e dedicar-se ao preparo das disciplinas diariamente. O livro de leitura deveria ser apenas um auxiliar, pois o assunto necessitaria estar no *espírito*:

Quando os alumnos usam o livro de leitura como instrumento básico de seu estudo, o professor deve se tornar tão familiar com esse livro, quanto ele deseja que os discípulos se tornem; do contrario, elle será incapaz de dar judiciosamente a necessária instrucção, assignalar as lições ou verificar o resultado do estudo. Finalmente, elle precisa não sómente conhecer o assumpto do livro, como a ordem em que é apresentado. Isto não significa que o mestre siga servilmente essa ordem e ou que mantenha o discípulo sob dominio de todos os factos apresentados. As lições serão assignaladas para aliviar o discípulo do estudo de questões sem importância que trazem muitos livros de leitura.⁴²

O assunto do livro deveria ser, de acordo com White (1927), tão familiar para o professor que nem mesmo haveria a necessidade de empregá-lo no ensino das lições, com exceção do ensino da leitura e soletração, exercícios em que se precisaria do uso do texto:

Há poucas coisas tão perniciosas como o emprego servil do livro no ensino das crianças. Isto reduz o mestre a uma machina, coloca uma barreira entre ele e o alumno, reprime o entusiasmo e torna a lição mecânica, sem vida. Depender do texto para corrigir as respostas do discípulo, é uma prova evidente de grande incompetência. O mínimo emprego do livro pelo mestre é o máximo do seu

⁴⁰ WHITE, Emerson E. Preparação do mestre: o mestre – uso do livro de leitura. **Revista Escolar**. São Paulo: Orgam da Directoria Geral da Instrucção Pública. Ano III. n.º 27, março, 1927, p.3-6.

⁴¹ *Ibid*, p.5.

⁴² *Ibid*.

sucesso. O professor deve entrar em classe com o espírito cheio, a mão livre e um olhar também livre.⁴³

Parece que em meio às discussões que circundam a implantação das inovações ideológicas da *Escola Nova*, os discursos sobre o livro de leitura alteram-se, deslocam-se de uma preocupação a respeito dos modos de constituição da obra, para os modos de sua utilização no estabelecimento escolar. O discurso apresentado pelo professor White direciona-se para as diferentes possibilidades de uso deste instrumento no processo de ensino, da inserção deste material nas escolas e da sua adequação ao trabalho docente.

O discurso sobre o livro de leitura se mostra movido pela representação de um objeto acessório, o que insinua questionamentos sobre a importância do livro na prática de ensino. Neste sentido poderia indagar de forma estas representações sobre o livro de leitura foram apropriadas ou reconstruídas pelos professores na implantação dos ideários da Escola Nova?

Os enunciados indicam uma transferência de eixos de significação nos discursos que, a princípio, voltam-se para a constituição da materialidade do livro de leitura, envolvendo os aspectos pertencentes ao processo de elaboração da linguagem escrita, para em seguida remeter-se às práticas de ensino da leitura a partir do livro, visto que, agora, o educador deveria conduzir progressivamente o “mecanismo psíquico da criança”, assim

Nas classes de ensino primário, as aulas devem ter uma feição compatível com a natureza do aluno; elas devem constituir verdadeiras palestras nas quaes todos os alumnos possam colaborar sob a direção e orientação do mestre. Este, por sua vez, encaminhará as lições de maneira a tornal-as atraentes, dando aos seus discípulos a liberdade de interrogar e objectar, para o que os educará de fôrma que a atividade de cada um manifeste em prejuízo da ordem e disciplina escolar.⁴⁴

A proposta da *Escola Nova* era formar o mestre, conscientizando-o dos seus deveres e das prioridades, longe dos preconceitos e dos processos mecânicos de aprendizagem, preparando-o como um homem completo, o que não significava “perfeito”, mas a pessoa como um todo que, de acordo com suas capacidades, tendesse a buscar o seu valor, compreendendo o professor sua função

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ **Revista Escolar**. Orgam da Directoria Geral da Instrucção Publica. Anno III. n.º 28. São Paulo, abril, 1927.

Como guia, pae, amigo e companheiro, agindo, portanto, com o coração e com a intellegencia, a acção do mestre não póde se restringir ao exclusivo ‘officio’ de ministrar letras e de alfabetizar puramente; vae além, duma constante preocupação de erguer o valor econômico e social dos indivíduos. Educar – urge repetir – não é apassivar a crianças aos conhecimentos e ás noções dos compêndios, erro a que, ainda, por falta de preparação adequada, insistem os que aferram á rotina ou aos processos da escola antiga e tradicional. A educação, pelo contrario, visa exercitar a atividade e a liberdade do alumno, espontaneamente, tornando-o uma força activa, digamos melhor, um fator positivo de progresso e de elevação moral da sociedade em que vivemos.⁴⁵

A formação profissional e técnica do professor, na concepção da *Escola Nova*, estava atrelada ao papel que lhe era atribuído, visto que “esse papel, decorre, principalmente, do deslocamento do centro do sistema escolar, que passa do mestre para o aluno”⁴⁶.

Ao professor competia conhecer seus alunos, saber do que cada um era capaz, ser observador de qual a possibilidade inata ou adquirida de que os alunos dispunham, respeitar as individualidades reconhecidas, permitindo que se expandissem, para em seguida “[...] organizar a vida escolar de modo que nessa expansão de individualidades os alunos tomem o melhor caminho, formando e aperfeiçoando sua mentalidade”⁴⁷.

O professor assumiria a função de guia, observador, orientador e organizador das atividades, de modo a possibilitar o avanço das capacidades mentais do aluno, que também seria compreendido como um ser ativo, capaz de exercer de forma livre e espontânea as atividades.

Este período em que ocorre uma reconfiguração da função docente e discente no processo de ensino, coincide com o período de formação da literatura didática no Brasil, no qual o professor assumia, também, a posição de intermediário entre a obra didática e o aluno, sob a crença de que a conquista do “saber escolar” não era alcançada de forma direta, pois necessitava percorrer um trajeto entre a autoridade docente, sua capacidade de articulação e de exposição deste conhecimento, entretanto

O livro didático independente da condição do professor, no transcorrer do séc. XX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula.

⁴⁵ O que quer a Escola Nova. **Revista Escolar**. Orgam da Directoria Geral da Instrucção Publica. Anno III. N.28. São Paulo, abril, 1927.

⁴⁶ CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna** – conceitos e praticas. 3. Edição. São Paulo: Francisco Alves, 1946, p.243.

⁴⁷ *Ibid.*, p.244.

O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à comunidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado. (BITTENCOURT, 1993, p. 283)

Este movimento de construção e consolidação da ideia do livro didático como um símbolo da *cultura escolar*, como “[...] um depositário privilegiado do saber a ser ensinado” ocorreu, de acordo com Bittencourt (1993), a partir da contribuição de três fatores: o primeiro referia-se ao aperfeiçoamento técnico da produção de obras didáticas; o segundo, ao número cada vez maior de alunos que passaram a ter acesso ao livro, graças à viabilidade de compra; e o terceiro abrangia a ideia de formação do corpo docente, do livro como complementariedade do trabalho pedagógico.

Ao tratar sobre o uso dos livros de leitura nas escolas, os olhares inclinam-se tanto para os professores, vistos como aqueles que facilitariam o domínio da habilidade de ler, quanto para a adequação de um espaço no estabelecimento de ensino para os livros: a biblioteca escolar. Entre as discussões a respeito *de quem, do que, do como e para quem* se escrevia, os discursos voltavam-se também para uma preocupação especial a respeito *de onde* se armazenariam os escritos dentro de uma instituição escolar, ou *onde* se promoveria a leitura de livros. A biblioteca passava a ser compreendida como um local apropriado para se promover a leitura.

A partir da Revolução de 1930 e da tomada do poder central por Getúlio Vargas, iniciativas significativas e centralizadoras ocorrem no movimento governamental brasileiro, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930.

De acordo com a pesquisa de Gonçalves (2005, p. 17), neste período a ação governamental demarcava seu poder político pela fiscalização escolar “[...] no que tange ao controle e vigilância da literatura com a instauração de comissões cuja finalidade é responsabilizar-se pela seleção de obras a serem utilizadas nas escolas públicas”.

Anos mais tarde, a criação, por Capanema, da Comissão Nacional de Literatura Infantil em maio de 1936, ajudaria a redesenhar este cenário do ensino público brasileiro. Segundo Gomes (2003, p. 117), a esta comissão era atribuída, entre outras funções, a realização de “[...] levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades as obras existentes e

censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens”.

Dois anos depois, com a instalação do Estado Novo (1937) e início do período autoritário do governo Vargas, pode-se perceber outras iniciativas transformadoras e centralizadoras na esfera educacional, como a instituição permanente da CNLD, a Comissão Nacional do Livro Didático, em 30 de dezembro de 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, artigo 9. Esta foi, “Oficialmente, a maior preocupação com o livro-texto, até agora manifestada entre nós, [...]”. (OLIVEIRA, 1986, p. 39).

O Decreto-Lei estabeleceu normas para a publicação dos livros escolares para as escolas brasileiras. Após a avaliação pela Comissão e sua devida aprovação, não haveria interferência na escolha da obra publicada, nem na forma de utilização pelas escolas e professores.

É neste cenário político que Cunha (2011) aponta o livro didático, especificamente o livro de leitura, como uma “prática cultural” que foi ressignificada para que, deste modo, pudesse incluir-se cada vez mais na vida cotidiana dos alunos, dos professores e da escola. Pois, a partir da inserção do livro de leitura no espaço de ensino, o seu consumo se consolidaria ao fazer-se objeto de uso personalizado, com lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa.

Gonçalves (2005, p. 17) constata que se instituía leis e critérios em relação a composição do livro didático entretanto “[...] em relação à autoria dos livros não havia critérios estabelecidos nem normas sobre quem poderia participar como autor dos livros didáticos em documentos legais”. Os estudos da autora apontam que entre as listagens de livros aprovados é possível observar que, juntamente aos títulos das obras, seguem nomes de autores que compõem a ala do “magistério educacional”.

Foi entre as três primeiras décadas do século XX que os livros de leitura tiveram como característica em sua composição, as marcas de autoria de produção escrita dos professores paulistas; assim, Bittencourt (2004, p. 483) assinala que os autores “[...] possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltados para a formação dos professores”.

Mestres que assumiram a função de autores de livros didáticos, além da atuação no magistério público. Autores que se destacaram por apresentar uma produção imbuída de um

ideário de reconstrução do ensino, guiados pela concepção de formar bons alunos e bons cidadãos republicanos e patriotas; uma representação que se tornaria *estandarte* da República de um ensino de qualidade, podendo-se destacar, com a mesma intensidade, as representações a respeito da configuração de “bons” livros de leitura no Brasil.

Tal movimento cultural e educacional, vivenciado pelos professores em busca da implantação de um ensino de qualidade na instrução pública, também apareceu no período entre 1935-1938, durante a administração do Diretor Geral do Ensino no Estado de São Paulo, Almeida Junior, quando a figura de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury destacou-se pela atuação como Chefe do Ensino Primário e Pré-primário; nessa ocasião, aproveitando o ensejo, ele deixou, juntamente com seu legado de contos literários e artigos científicos, a produção de uma série de livros de leitura, ingressando assim também no mercado editorial de obras didáticas.

Portanto, Fleury insere-se neste cenário dos autores paulistas de livros de leitura a partir da publicação de sua obra didática, a série graduada de leitura *Meninice* – utilizada como *corpus* de análise para o desenvolvimento deste trabalho – a qual integra-se neste panorama político e editorial⁴⁸ que visa à implantação dos pressupostos de uma pedagogia, a partir de um movimento discursivo de legitimação do livro didático nas unidades escolares, como um meio favorável de uniformização do ensino público.

Ao traçar um perfil histórico da produção de livros didáticos no Brasil, Pfromm Netto *et al* (1974) publica uma listagem de obras que marcaram a literatura didática nas décadas de 1910 a 1920, de 1920 a 1930 e de 1930 a 1950. A lista, embora incompleta, apresenta um número de publicações de séries graduadas de leitura que foi se avolumando no decorrer da primeira metade do século XX. Na relação de livros apresentada pelos autores, a série graduada de leitura *Meninice*, de Luiz Gonzaga Fleury, consta entre os títulos de séries de leitura que compuseram a listagem de 1930 a 1950⁴⁹.

⁴⁸ Período da República do Governo Constitucionalista de Getúlio Vargas, tendo como Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho.

⁴⁹ As especificações detalhadas a respeito da série *Meninice* encontram-se no capítulo 3.

1.2 Os livros de leitura no legitimar do processo de avaliação e de seleção

Ao assumir a Direção de Ensino do estado de São Paulo, em setembro de 1935, um dos primeiros atos que marcaria a gestão de Almeida Junior⁵⁰ seria a instituição de uma nova comissão avaliadora, com a finalidade de retomar e dar prosseguimento ao trabalho de revisão da literatura didática de 1933⁵¹, tido como uma ação relevante para o ensino da escola pública paulista⁵².

Preocupado com questão dos livros escolares, Almeida Junior destaca no relatório que compôs o *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, o contrassenso sobre que vinha ocorrendo na produção da literatura didática brasileira: a ascensão das obras escolares, junto com o declínio da qualidade das publicações:

A nossa literatura didática, como o café, soffre do excesso de produção. Excesso que seria louvável, se não fluísse, pela concorrência de preço, sobre a qualidade do produto. Porque o que mais importa é produzir barato...

Dezenas de “Cartilhas”, centenas de livros de leitura disputam o mercado das escolas. E ainda não basta. Como os autores sentem que há “lacunas a preencher”, pelas mãos das comissões de estudo passam cada semana novas obras propostas à aprovação. Mas, a despeito da plethora, os “homens de idade” continuam a reclamar para os seus netos, livros equivalentes ao de outrora, que abasteciam a meninice de emoções felizes e deixavam no espírito um sulco imperecível”⁵³.

⁵⁰ “Antonio Ferreira de Almeida Junior nasceu em Joanópolis, estado de São Paulo, em 8 de junho de 1892. [...] participou de algumas das mais importantes passagens da história da educação brasileira: em 1920 assessorou Antonio Sampaio Doria, então Diretor do Ensino do Estado de São Paulo, realizando o primeiro recenseamento escolar; foi um dos signatários do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932; auxiliou Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1934, importante colaborador da fundação da Escola Paulista de Medicina (hoje Universidade Federal de São Paulo) e Diretor do Ensino Público do Estado de São Paulo, durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938”. (GANDINI, 2010, p. 11).

⁵¹ Após o trabalho de Revisão da literatura didática, realizado em 1918 pelos Doutores Antonio Sampaio Doria, Américo de Moura e Plínio Barreto, a análise da problemática da produção dos materiais de leitura continua sua saga, retomando, em 1933, os processos de avaliação, conduzidos por uma comissão encarregada de revisar os livros escolares das escolas primárias. Alguns escritores foram convidados para apresentar sugestões a esta comissão, como Monteiro Lobato, Antonio Sampaio Doria, Humberto de Campos e as professoras Armanda Alvaro Alberto e Cecília Meireles, do Distrito Federal, mas por mudança da administração, o trabalho de revisão foi interrompido e a comissão se desfez. Cf. **Revista de Educação**. Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Vol. II, junho de 1933. Publicado na seção Fatos e Iniciativas.

⁵² Cf. GONÇALVES, Rita de Cássia. **Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1936):** guardião e censora da produção didática. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

⁵³ ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didáticos. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 46-47.

No decorrer de seu relatório, o diretor de ensino lamenta-se por não ser possível afirmar que a totalidade dos livros didáticos produzidos no Brasil fosse de boa qualidade para o ensino; assim, comenta que “[...] seria insincero quem dissesse que todos os livros atuais são todos bons. Alguns há realmente recomendáveis. Muitos deles porém, exploram uma puerilidade desconcertante”⁵⁴.

O discurso de Almeida Junior se apresenta em tom de crítica em relação à produção da literatura didática vigente, ao dizer que “[...] os livros que mais agradam às crianças, os que mais influem a sua formação espiritual, não são, em regra, os escritos sob medida, com exclusiva preocupação de dosear forma e conteúdo pela idade e adiantamento do leitor”⁵⁵.

Por isso, devia-se ter cuidado ao escolher uma obra didática, visto que “[...] o livro de leitura, que visa a formação cívica e o cultivo da linguagem, deve endereçar-se particularmente ao coração despertando emoções nobres e generosas, e, ao mesmo tempo, esmerar-se na forma, procurando sempre a clareza e a simplicidade”⁵⁶.

Dentre os aspectos observados no processo de avaliação de 1935, destacam-se a nitidez e naturalidade da linguagem escrita, e a estruturação das condições materiais da obra.

O discurso de Almeida Junior destaca que, junto com o aumento da produção de livros de leitura, havia um declínio da qualidade material do livro, isto porque, segundo o diretor, o interesse editorial estava em produzir os livros aprovados por um baixo preço para se obter o maior lucro possível; assim, ele desabafa: “Que dizer-se da parte material? Um editor me confessava, há pouco tempo, este fato bem compreensível: Como a administração escolar colloca todos os livros aprovados em pé de igualdade, o nosso interesse está em produzir por pouco preço, a fim de ganhar bastante”⁵⁷.

No relatório, Almeida Junior denuncia que a discussão entre os editores se dava em busca de redução dos custos; assim, se reduzia a espessura do papel, se diminuía o tamanho dos caracteres tipográficos, suprimiam-se gravuras coloridas, barateava-se a impressão, mas inferiorizava-se a encadernação, a “cartonagem” da capa. Os editores realizavam alterações

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

significativas na constituição da materialidade do impresso, para conseguirem um abatimento no valor final do livro⁵⁸.

O barateamento da impressão de livros viabilizava sua produção e, conseqüentemente, atingir-se-ia um público maior; adicionando-se a este cenário os incentivos do Governo para a produção e compra de séries de livros para as escolas públicas, tinha-se um aumento significativo na produção de livros didáticos no estado de São Paulo.

Diante da chuva de livros, surge a necessidade de se averiguar com mais cautela a qualidade deste material. Por isso a Comissão Avaliadora dos livros didáticos de 1935, instituída por Almeida Junior, esclarece que o trabalho de revisão das obras norteava-se a partir de três objetivos: primeiro de se exercer uma atuação “pedagógica” sobre autores e editores, a fim de que, salientados os principais defeitos e falhas dos livros escolares, ocorresse o aprimoramento necessário; segundo, de orientar o magistério primário, fornecendo-lhe critérios objetivos para a escolha de livros de classe; e terceiro, de selecionar, gradualmente, a tão almejada literatura didática de boa qualidade, afastando os produtos defeituosos e estimulando a produção de “boas obras”.

A formação da equipe avaliadora se constituiu diferentemente das comissões anteriores; para este processo de revisão foi organizada uma “comissão central” formada por seis membros do meio intelectual, escolhidos por sua formação acadêmica ou pela cultura literária.⁵⁹

Ocorreu, ainda, uma determinação que alteraria os procedimentos de revisão e de seleção de obras, com a instituição de critérios para a avaliação dos livros, com o intuito de

⁵⁸ O discurso destacou, ainda, que em muitas obras ocorriam modificações da primeira para a segunda edição, quando então a materialidade perdia a condição aceitável das primeiras edições, passando a assumir outra forma de impressão para enquadrarem-se na concorrência acirrada de preço posta pelo mercado editorial da literatura didática. In: ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 46.

⁵⁹ São citados como os membros da comissão central: “1) o dr. Antenor Romano Barreto, antigo administrador escolar, professor de Sociologia do Collegio Universitário; 2) o prof. João Damasco Penna, ex-professor primário, professor de Psychologia do Collegio Universitario; 3) o dr. Sergio Milliet da Costa e Silva, director do Departamento de Pesquisas da Prefeitura da Capital, jornalista e literato; 4) d. Branca do Canto e Mello, ex-professora primaria, professora de Historia da Civilização na Escola Secundaria anexa ao Instituto de Educação; 5) d. Lavínia da Costa Villela, normalista, autora de literatura infantil; 6) Dr. Vicente Lara, medico especialista em hygiene escolar.” Cf. ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p.50.

se padronizar os julgamentos por meio da elaboração de fichas impressas direcionando os aspectos que deveriam ser observados no processo de revisão.

Esta mudança acontecia devido ao aumento tão esperado, mas não em grau de qualidade tão elevado, da produção de obras didáticas; com isso, a *comissão central* encontra-se impossibilitada de realizar uma leitura e análise de todas as obras submetidas à avaliação, apresentando-se, então, a necessidade de se instituir *sub-comissões* para o auxílio do trabalho de revisão.

Para compor as *sub-comissões* foram escolhidos, segundo consta no relatório, os professores considerados “mais capacitados”, por se sobressaírem pela dedicação e competência no magistério primário da Capital – Rio de Janeiro. Com a atribuição de ler e criticar os livros, os avaliadores deveriam sublinhar, nas obras, os defeitos encontrados e emitir o parecer. A comissão central realizaria, assim, uma verificação das obras e redigiria um parecer final para a publicação.

As *sub-comissões* receberam fichas que orientaram o trabalho de revisão das obras didáticas. Segundo a pesquisa de Gonçalves (2005, p.51), a adesão ao uso das fichas traria “[...] um padrão de uniformização no julgamento de livros didáticos”; nestas fichas constavam vários aspectos que privilegiavam desde a revisão da qualidade gráfica até a propriedade do conteúdo, da fundamentação metodológica, atualidade dos assuntos e aspectos relacionados à recepção e aceitação da obra pelos alunos e professores.

A primeira parte da ficha consistia, a princípio, de um preenchimento de dados gerais da obra (nome do livro, autor, editor, data da edição, grau a que se destina).

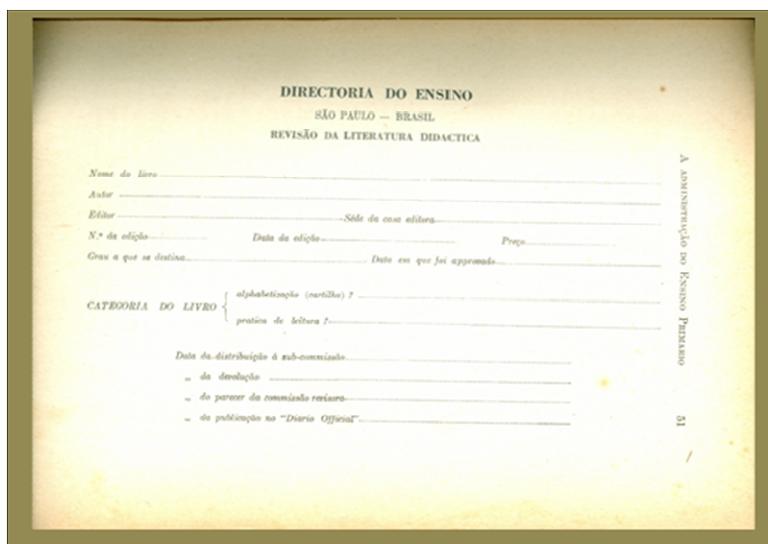


Imagem 1 – Ficha de critérios para revisão de livros didáticos. *Anuário de Ensino do estado de São Paulo de 1935*, p.51.

O quadro estruturado abaixo transcreve de forma mais nítida os quesitos destacados na ficha de avaliação dos livros didáticos:

Quadro 1 – Revisão da Literatura Didática⁶⁰

Revisão da Literatura Didática	
<i>Nome do Livro:</i>	
<i>Autor:</i>	
<i>Editor:</i>	<i>Sede da casa editora:</i>
<i>N.º da edição:</i>	<i>Data da edição:</i> <i>Preço:</i>
<i>Grau a que se destina:</i>	<i>Data em que foi aprovado:</i>
<i>Categoria do Livro</i>	<i>Alfabetização (cartilha):</i> <i>Prática de leitura:</i>
<i>Data da distribuição à subcomissão:</i>	
<i>Data da devolução:</i>	
<i>Data do parecer da comissão revisora:</i>	
<i>Data da publicação no Diário Oficial:</i>	

Nota-se que nesta ficha inicial recorre-se aos aspectos de apresentação de informações mais abrangentes sobre a obra, dentre os quais consta a classificação de uma categoria para o livro avaliado: *Alfabetização – Cartilha* – ou *Prática de Leitura*. O que indica um apontamento classificatório e avaliativo da materialidade do livro de leitura,

⁶⁰ Fonte: quadro adaptado pela autora dos dados dispostos no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.51.

determinante para a sua funcionalidade no contexto escolar, destacando se a obra destinava-se à aprendizagem da leitura ou ao seu aprimoramento.

O aspecto observado por Gonçalves (2005) nesta primeira ficha avaliativa diz respeito à autoria da obra e sua casa de edição. Para a autora, estes dados não indicam apenas o preenchimento de informações, mas uma forma de mecanismo de controle arguciosa exercida por declararem relativa “transparência”, manifestam com esses subsídios, a possibilidade da obra ser julgada e avaliada, levando-se em conta a autoria e o lugar de produção.

Para Gonçalves (2005, p. 58), ao se avaliar o autor da obra didática estava subentendido o quesito de possuir ou não uma posição de destaque no meio educacional, fosse pela sua formação pedagógica, fosse pela cultura literária, o que daria à obra um reconhecimento diferenciado. O mesmo ocorre em relação ao nome da editora, pois o livro didático também era visto e reconhecido pelos agentes da produção cultural, ou seja, pela autoridade do nome da casa editorial responsável pela produção do material impresso, atribuindo certa qualificação, uma vez que “[...] quando se tratava de livros didáticos, essa informação era fundamental pois tanto o nome do autor como o da editora combinavam com a competência e experiência na preparação e produção de livros didáticos”. (*op. cit.*)

Outro item observado na ficha está a discriminação do preço do livro; por que trazer esta informação seria significativa para o processo avaliativo da obra? De acordo com a pesquisa de Gonçalves (2005), a menção ao preço do livro estaria relacionada ao tipo de encadernação utilizada na estruturação da obra e, ainda, ao fato de que ao se declarar o valor da obra na ficha de avaliação não seria possível fazer alteração do custo para a venda ao público após a aprovação pela comissão.

Esta ficha inicial apresentou um espaço para se destacar o período em que se procedeu ao processo avaliativo da obra, indicando a data de recepção e de devolução da análise, o que parece ser uma forma de acompanhamento da *Comissão Central* ao tempo dedicado à apreciação da obra e do próprio andamento do percurso avaliativo pelo qual estaria subordinada a demanda da literatura didática.

Na ficha inicial também seria informado o parecer final da comissão avaliadora, fosse ele favorável ou não à autorização de uso, seguido da data de publicação no Diário

Oficial; segundo Gonçalves (2005), estes itens traziam prescrições para o arquivamento do processo avaliativo em prontuários.

Intitulada *Revisão da Literatura Didática*, a ficha apresentou-se dividida em quatro critérios que direcionaram a observação e a avaliação dos livros: 1) Parte Material; 2) Linguagem; 3) Exatidão das noções; 4) Valor pedagógico.

Com a implementação de um novo modo de revisar os livros didáticos, ocorria um redirecionamento da preocupação, tanto em relação aos critérios referentes à composição das obras – que se estendia para além da linguagem, do assunto e da metodologia das mesmas – quanto em relação aos modos como seriam avaliados; dito de outra forma, ocorria uma ampliação dos aspectos a serem observados nas questões avaliativas.

No primeiro quesito, *Parte Material*, se instituiu um espaço para a análise da materialidade do livro, deslocando o olhar para a qualidade física do impresso. Neste processo de revisão das obras, foram retomados, valorizados e expandidos os aspectos relativos à “Hygiene”; deveriam ser observados tanto a qualidade do papel, quanto da impressão; na composição da página, observava-se, também, o espaçamento entre as linhas e o emprego da ilustração. Foram incluídos, neste item, aspetos relacionados à “Esthetica”, ou melhor, a elementos que compreendiam a verificação da atratividade que a obra poderia proporcionar aos seus leitores.

A questão da qualidade da materialidade dos livros didáticos já havia sido pauta de discussão pela comissão avaliadora de 1918, de modo que o mercado editorial subordinava-se às influências da política governamental na definição dos padrões de produção da literatura didática; entretanto, caberia à editora a definição de uma padronização gráfica na configuração da obra, como a qualidade do papel, das ilustrações, do tamanho e do tipo dos caracteres, do espaçamento entre as linhas. (GONÇALVES, 2005)

O que se observa é que com a atuação da comitativa avaliadora instituída em 1935, o quesito da materialidade sobe ao pódio como critério de qualificação da obra; assim, analisam-se as apresentação tipográfica dos livros de leitura e suas características estruturais e físicas.

52

ANUÁRIO DO ENSINO

1. — PARTE MATERIAL

Encadernação adequada? _____

HYGIENE

Peso _____ grammas

Papel ... { Cdr. _____
 E' transparente? _____
 E' brilhante? _____

Linhas ... { Numero em cada pagina _____ linhas
 Comprimento das linhas _____ centímetros
 Largura das entrelinhas _____ milímetros

Typo, dimensões: _____ milímetros

Impressão { Cdr. _____
 E' nitida? _____

Ilustração { Ha illustrações? _____ Quantas? _____
 Quantas são as coloridas? _____ São nitidas? _____

ESTHETICA

São attractivas { a typo? _____
 as illustrações? _____

OBSERVAÇÕES: _____

2. — LINGUAGEM

Qual a orthographia empregada? _____

Nota incorrecções grammaticas? _____ Sublinhe as incorrecções e indique as paginas _____

E' satisfactorio o estilo: pela simplicidade? _____ clareza? _____ concisão? _____ adequação ao grau de ensino _____

E' o vocabulario { apropriado? _____
 variado? _____
 progressivamente graduado? _____
 Se encontrar defeitos relativos ao vocabulario, sublinhe-os e indique as paginas _____

OBSERVAÇÕES: _____

3. — EXACTIDÃO DAS NOÇÕES

Nota alguma noção incorrecta ou em desacordo com as normas cirticas ou moraes? _____ Sublinhe-as no texto e indique as paginas _____

OBSERVAÇÕES: _____

53

A ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PRIMARIO

Imagem 2 - Ficha de critérios para revisão de livros didáticos – Parte Material/ Linguagem. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.52-53.

Quadro 2 – Revisão da Literatura Didática – Parte Material⁶¹

1. PARTE MATERIAL		
<i>Encadernação sólida?</i>		
<i>Higiene</i>		
<i>Peso _____ gramas</i>		
<i>Papel</i>	<i>Cor: É transparente? É brilhante?</i>	
<i>Linhas</i>	<i>Número de cada página</i>	<i>linhas</i>
	<i>Cumprimentos das linhas</i>	<i>centímetros</i>
	<i>Largura das entrelinhas</i>	<i>milímetros</i>
<i>Tipo</i>	<i>Dimensões</i>	<i>milímetros</i>
<i>Impressão</i>	<i>Cor É nítida?</i>	
<i>Estética</i>		
<i>Ilustrações</i>	<i>Há ilustrações?</i>	<i>Quantas?</i>
	<i>Quantas são as coloridas?</i>	<i>São nítidas?</i>
<i>São atrativas</i>	<i>A capa? As ilustrações?</i>	
<i>Observações:</i>		

Os itens discriminados na avaliação da parte material do livro são perpassados por um discurso higienista, que se fazia predominante na educação pública paulista, e que havia colocado em destaque a vigilância da higiene escolar desde a diretoria geral do professor Oscar Thompson, em 1917, segundo apontam os estudos de Rocha (2001, 2004).

Para Gonçalves (2005), a utilização das cartilhas nas escolas públicas estava associada à higiene corporal, e a preocupação com o peso do livro não era um item isolado, mas um quesito em decorrência das discussões e das prescrições para o ensino da leitura e da escrita, desbravadas pelos educadores higienistas em relação ao ajustamento corporal no ensino.

A edição de 22 de fevereiro de 1915 do jornal *O Estado de São Paulo* publicou um texto na secção Caderno Geral, o artigo do professor José Pedro Cardoso da Silva⁶², sob o título *O livro escolar e alguns conselhos higienicos*, que retrata as diretrizes de composição dos textos nos livros. Este artigo apresenta algumas indicações concretas a respeito dos elementos considerados imprescindíveis na estruturação material do livro de leitura, os quais se mostram uma ampliação dos elementos anteriormente discriminados. Silva (1915)

⁶¹ Fonte: quadro adaptado pela autora dos dados dispostos no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.52-53.

⁶² José Pedro Cardoso da Silva era complementarista da Escola Isolada masculina Anhemby, pertencente ao grupo escolar de Angatuba, cujo diretor era o Sr. Orestes de Albuquerque.

reforça aspectos, já observados, que o livro de leitura deveria adaptar-se à idade, assim como ao sexo, ao caráter e ao grau de cultura do aluno.

Em relação à *hygiene* dos livros de leitura, Silva (1915) descreve alguns conselhos para a composição das obras, por defender que todo o material escolar, sob um ponto de vista pedagógico, deveria ser racional, ou seja, lógico, coerente na sua elaboração. Por isso a *hygiene da vista* aparece interligada à elaboração do livro de leitura, considerando que não era “[...] só o livro de um tuberculoso que pode(ria) prejudicar os outros leitores; um livro mal impresso causa(ria) também os seus danos”.

O discurso do autor se apoia em diferentes opiniões de autores franceses, que argumentam que a visão poderia ficar comprometida se os livros utilizassem caracteres muito finos, com impressão em papel ordinário, semitransparente, deixando ver a impressão das letras no verso.

Quanto ao numero de caracteres, segundo E. Javal e M. Perrin, os livros escolares não devem conter mais do que 6 a 7 letras dentro de um centímetro de comprimento. A cor do papel não é indiferente: os caracteres negros sobre um fundo branco brilhante fadigam a vista. Javal fez prevalecer em França o principio de dar ao papel dos livros clássicos uma coloração amarelada, doce aos olhos, o que é, pela *physica*, o resultado da absorção, isto é, da supressão dos raios de uma extremidade do espectro: violeta, anil, azul.

O autor reforça tais argumentações a partir de comentários a respeito de outros trabalhos sobre a constituição material do livro. Os escritos defendem que a criança deveria ler em livros com caracteres que não lhes cansasse a vista, por isso os impressos não poderiam ser feitos de caracteres usados (gastos) ou muito finos, nem mesmo usar um papel de pouca qualidade, visto que “[...] o livro mau impresso é uma causa de *myopia*”.

É interessante apontar que mesmo vinte anos após a publicação do artigo de Silva, a comissão avaliadora dos livros didáticos dos livros de leitura consideraria os mesmos aspectos referentes à materialidade da obra, num discurso que parece se firmar sobre a ideia de que a configuração dos caracteres do impresso era imprescindível para a saúde física do aluno.

A avaliação também compreendia os modos de configuração da ilustração como parte material do livro didático. As ilustrações eram julgadas pela conformidade com o assunto do texto, além da intensidade da coloração e da nitidez, o que se pressupunha ser um artifício de auxílio à interpretação da criança em relação ao texto. A ilustração atribuía

um valor estético à obra e, conforme indica Gonçalves (2005, p. 66), a “[...] capa com ilustrações chamativas e coloridas, refletia o uso de técnica de venda, tornando o livro atraente para seduzir os professores no momento da escolha e o aluno, o que despertaria o interesse principalmente da criança”.

As prescrições indicadas para a escolha dos livros no *Programma de Linguagem* (1934, p. 101), direcionam-se especificamente à confecção dos livros e apontam semelhança entre os itens observados na ficha de avaliação; orienta-se que “[...] a feitura do material dos livros usados deveria ser optima, dadas porém as dificuldades que isso acarreta para nós, teremos que contentar-nos com uma boa impressão typográfica, isto é, sem erros e nítida, papel não transparente, linhas não muito juntas, typo graúdo para as classes inferiores e gradativamente menor, até o normal sem chegar nunca a ser muito miúdo”.

Quadro 3 – Revisão da Literatura Didática - Linguagem⁶³

2. LINGUAGEM	
<i>Qual a ortografia empregada?</i>	
<i>Nota incorreções gramaticais? Sublinhe as incorreções e indique as páginas</i>	
<i>É satisfatório o estilo: pela simplicidade? Clareza? Concisão? Adequação ao grau de ensino?</i>	
<i>É o vocabulário</i>	<i>Apropriado?</i> <i>Variado?</i> <i>Progressivamente graduado?</i> <i>Se encontrar defeitos relativos ao vocabulário sublinhe-os e indique as páginas</i>
Observações:	
3. EXATIDÃO DAS NOÇÕES	
<i>Nota alguma noção inexata ou em desacordo com as normas cívicas ou morais?</i> <i>Sublinhe no texto e indique as páginas</i>	
Observações:	

O segundo quesito tratava-se da avaliação da linguagem escrita da obra. Os modos de elaboração da linguagem permaneciam no pódio das preocupações dos revisores, priorizando-se a ortografia correta e o uso de um vocabulário apropriado, variado e graduado, evitando-se as incorreções gramaticais. Insere-se uma denominação peculiar, o

⁶³ Fonte: quadro adaptado pela autora dos dados dispostos no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.52-53.

estilo da linguagem, item em que seriam observados aspectos como a clareza, a simplicidade, a concisão e a adequação ao grau de ensino.

Em decorrência da chegada de muitos estrangeiros ao país, no movimento de nacionalização da educação, a linguagem aparece como um elemento chave na edificação da padronização do idioma, na demarcação e caracterização do Brasil como uma nação.

Em relação à ortografia, Gonçalves (2005) mostra o quanto o Decreto n.º 23.028, de agosto de 1933, resultante do acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa, determinava a obrigatoriedade das regulamentações do sistema ortográfico da língua escrita e a adequação dos materiais didáticos.

As incorreções nos livros de leitura não parecem ser poucas, de acordo com Fleury (1936), em seu artigo “Sugestões para a aula de leitura”, aponta diversos erros encontrados nas obras em relação à ortografia, como também ao uso de pronomes e concordâncias nominais e verbais.

O *Programma de Linguagem* (1934, p. 101) também discrimina aspectos relativos à composição da linguagem nos livros, alertando para alguns descuidos que possivelmente ocorriam na apresentação da linguagem escrita dos livros escolares, como a falta de revisão e uso de palavras estrangeiras. Assim, recomenda-se que “[...] os livros didáticos, antes de mais nada precisam ser certos, ter a matéria exposta com clareza e methodo e de modo agradável e interessante, serem escriptos em linguagem simples e bom portuguez, isto é, com correção, e particularmente serem isentos de galicismos e anglicismos tão comuns pela influência de nossas leituras estrangeiras”.

O terceiro critério avaliativo trata da exatidão das noções, as temáticas Cívicas e Moraes que compunham as lições, constituindo-se apenas de uma questão para a observação dos pareceristas.

O quarto critério volta-se para o livro como um instrumento do ensino da leitura e da escrita e para isso preocupa-se em atribuir um valor pedagógico para a obra, analisando, ainda, o método empregado, a distribuição dos conteúdos em lições, a utilização de diferentes gêneros textuais – poesia, narrações, descrições, cartas e dissertações –, a apropriação dos temas em relação à série escolar e verificando se eram apresentados questionários ou sugestões de exercícios, além dos textos.

Quadro 4 – Revisão da Literatura Didática – Valor Pedagógico⁶⁴

4. VALOR PEDAGÓGICO
<i>Tratando-se de cartilhas, qual o método empregado? Está a matéria bem distribuída?</i>
<i>Qual o número de páginas em média dos capítulos?</i>
<i>Há poesias? Qual o seu valor quanto a forma? Quanto ao assunto? Sublinhe os versos que parecem defeituosos e indique as páginas</i>
<i>Há diálogos? Nota neles algum defeito?</i>
<i>Há narrações? Descrições? Cartas? Exposições? Dissertações? O excesso de qualquer dessas formas prejudica o livro?</i>
<i>São os assuntos apropriados ao grau escolar? Despertam interesse?</i>
<i>É o livro apropriado para meninos ou meninas?</i>
<i>Apresenta questionários ou sugestões para exercícios? Qual o valor pedagógico destes?</i>
<i>Já utilizou do presente livro? Com que resultados?</i>
<i>Em caso contrário tem elementos para julgá-lo? Quais?</i>
<i>Qual seu juízo a respeito do valor pedagógico do livro?</i>
<i>Observações:</i>

Observa-se que a linguagem estende-se ao valor pedagógico, visto que além da evidência dada à variedade textual que a obra priorizava, destaca-se o assunto dos textos, a adequação à idade, a questão do interesse que provocava e se a obra seria apropriada ou se havia uma adequação para os gêneros masculino ou feminino, ou seja, se os livros eram próprios e devidamente aconselhados para o uso de meninos ou de meninas.

O fato do processo de revisão ser realizado por professores possibilita a exploração de um critério ainda não observado nas avaliações anteriores: os modos de recepção da obra. Preenchida por docentes, a revisão permitia uma avaliação de como a obra era utilizada, ao questionar se o professor já fizera uso deste livro de leitura, quais os resultados obtidos, se a matéria estava bem distribuída, se havia defeitos, se despertava o interesse nas crianças.

Além das questões sobre os usos dos livros, solicita-se a apresentação de sugestões de exercícios e a descrição de um juízo de valor. Com isso, a comissão abria um espaço para se construir um discurso crítico da obra sob o prisma daquele que estava diretamente em contato com o material e sua aplicabilidade, ao questionar se “já fez uso deste material?” e “com que resultados?” – o que poderia indicar uma forma de controle da viabilidade da obra para o ensino da leitura e escrita nas escolas públicas.

⁶⁴ Fonte: quadro adaptado pela autora dos dados dispostos no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.54.

54
ANUÁRIO DO ENSINO

4. — VALOR PEDAGÓGICO

Tratando-se de cartilha, qual o método empregado? Está a matéria bem distribuída?

Qual o número de páginas, em média dos capítulos? Ha poesias? Qual o seu valor: quanto à forma? quanto ao assunto? Sublinhe os versos que lhe parecerem de- feituosos e indique as páginas

Ha diálogos? Nota nelles algum defeito?

Ha narrações? descrições? cartas? expositões? dissertações?

O excesso de qualquer dessas fórmulas prejudica o interesse do livro?

São os assumptos apropriados ao grau escolar? Despertam interesse?

E' o livro apropriado para meninos ou para meninas?

Apresenta questionarios e suggestões para exercícios? Qual o valor pedagogico destes?

Já se utilizou do presente livro? Com que resultado?

Em caso contrario, tem elementos para julgar-o?

Quaes?

Qual o seu juizo a respeito do valor pedagogico do livro?

OBSERVAÇÕES:

.....

.....

São Paulo, de de 19.....

A sub-commissão:

.....

.....

.....

Imagem 3 - Ficha de critérios para revisão de livros didáticos. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1935*, p.54.

A comissão parece investir em um modo de se avaliar a qualidade da literatura didática que seria oferecida aos alunos, um movimento que legitimava um discurso em relação aos modos de formatação da obra didática que era tida como apropriada para o uso nas escolas públicas primárias. A autoria dos livros passaria por este crivo antes de da obra ser oferecida ao mercado editorial.

Além da preocupação com a qualidade do material didático que circulava nas escolas paulistas, Almeida Junior se mostra preocupado tanto com a melhoria do ensino, quanto com o ato de se estabelecer uma economia apreciável aos cofres públicos, principalmente em relação ao orçamento decorrente da distribuição das obras aprovadas para as escolas; o diretor de ensino emite uma circular com orientações para se adotar uma medida de redistribuição de obras pelas delegacias de ensino, procedimento este que se justificava por sua finalidade: que os livros chegassem às mãos das crianças, proporcionando uma ampliação do acesso e da disponibilização do livro didático⁶⁵.

⁶⁵ A preocupação de Almeida Junior com os livros didáticos se mostra não apenas em relação aos modos de produção, ao organizar o processo de avaliação das obras, mas também com os modos de circulação dos

Outra preocupação foi com os modos de organização das séries de leitura, com a abertura de um edital para concorrência de texto de livro de leitura para cessão temporária ao Estado dos direitos autorais sobre os livros, que seriam destinados aos alunos do segundo ano do ensino primário⁶⁶.

Foi nesta perspectiva política que o livro didático, mais diretamente o livro de leitura, assegura ao Governo uma forma possível de demarcar a sua autoridade de controle sobre a produção cultural. O Governo abria concursos de textos para compor uma obra, com direito autoral sobre ela, que iria servir ao Estado e a seus interesses, e que depois de publicada seria vendida e/ou doada às escolas.

O crescimento das publicações didáticas na indústria editorial paulista efetivou-se na terceira década do século XX, quando o livro escolar parece ganhar interesses diferenciados e intensificados, não apenas como um simples instrumento pedagógico, mas

livros, ao solicitar o reaproveitamento dos livros que sobrassem, por meio da reunião das obras em *stock* nos estabelecimentos de ensino, formando novas coleções e redistribuindo-as para as escolas que precisassem. Para as instituições nas quais grande parte dos alunos não poderia adquirir os livros, devia-se solicitar ao *Almoxarifado* a remessa necessária para todos, o que não significaria o recebimento do título da obra, mas sim do grau a que se destinava: “O mobiliário e material consumível ao ensino são fornecidos pelo Almoxarifado da Secretaria de Educação mediante a requisição das autoridades escolares. O Almoxarifado da Secretaria de Educação, repartição autônoma no que concerne á Directoria do Ensino, tem, melhorado a olhos vistos a sua organização e seu funcionamento, graças, sobretudo, ao zelo e á competência do prof. Dario de Moura, seu diretor, o qual, por um bello passado de administrador do ensino, se poz em condições de conhecer superiormente as necessidades materiais das escolas.” (JUNIOR, 1936, p.172)

⁶⁶ Assim: “De ordem do sr. Director do Ensino, que se acha para isso devidamente autorizado pelo sr. Secretario da Educação, declaro aberto nesta Directoria, pelo prazo de quatro mezes, a encerrar-se em 6 de novembro próximo futuro, uma concorrência para a cessão temporária, ao Estado, de direitos autorais sobre o texto de livros de leitura destinados aos alumnos de ambos os sexos do segundo anno do curso primário. O texto, além de inédito e de acordo com o grau de adiantamento e os interesses da idade correspondente ao segundo anno primário (oito a dez anos), deve, sob forma didactica e própria a despertar emoções sadias, apresentar ideias e sentimentos condizentes com a nossa organização pilitica e social, e visar, nos termos da Constituição Federal, o desenvolvimento, num espirito brasileiro, da consciência da solidariedade humana”. O edital apresentou, ainda, outras cláusulas esclarecendo as normas a respeito da cessão temporária de direitos autorais para o Estado: 1) que os direitos autorais seria cedido ao Estado até 31 de dezembro de 1939; 2) durante o uso deste direito o Estado poderia realizar ilustração do texto, por artista de sua escolha; 3) até a data referida o Estado poderia fazer impressão de quantas cópias forem necessárias, mediante contratos terceirizados, para distribuí-los gratuitamente ou vendê-los no Estado e em todo território nacional, até se esgotarem as edições tiradas dentro do prazo de contrato; 4) as edições publicadas depois de 31 de dezembro de 1939 voltariam ao direito autoral do autor do livro, o que caberia também às ilustrações encomendadas pelo Governo; 5) o julgamento da concorrência seria realizado por uma comissão de cinco integrantes, nomeada pelo Diretor de Ensino; 6) para se efetuar a compra, a comissão julgadora deveria classificar os livros no máximo dois livros, em igualdade de condições; 7) o preço da cessão temporária dos direitos autorais ao Estado seria na quantia de “dez contos de reis”, este pagamento corresponderá a cada livro classificado. Cf. ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p.55.

como um produto comercial, como uma das mercadorias mais rentáveis do setor empresarial, conforme ocorria a expansão educacional no país. (BITTENCOURT, 1993)

De acordo com Bittencourt (1993, p.107), “[...] a importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como ‘a carne’ da produção de livros em contraposição aos de literatura ou ‘científicos’, que correspondiam aos ‘ossos’”.

A proposta do Governo de elaborar séries de livros e adotá-las nas escolas provocou alterações nas condições de produção, de adoção e de circulação dos livros didático, sendo um acontecimento determinante na formação da literatura didática brasileira, o que colocou a pesquisa diante de duas observações já apresentadas por Bittencourt (1993): uma de que o papel do livro didático deve ser considerado dentro de uma conjuntura, em que os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos estão em um movimento de articulação e interação; outra, de que os livros didáticos encontram-se no emaranhado de uma rede discursiva de opiniões discordantes, de um público leitor que não compartilha das mesmas concepções de livro nem dos modos de sua aplicabilidade.

Os pareceres de avaliação dos livros didáticos publicados durante as primeiras décadas do século XX, apontam um movimento discursivo de oscilação em relação às ideias que se construía a respeito do que seria um livro de leitura de qualidade, que vai desde preocupações com os modos de conceber o livro, até os modos de produção, composição e organização da obra, passando pelos modos de recepção, seleção e adoção nas escolas, o que legitimava uma representação do livro de leitura tanto como um instrumento de ensino, quanto como um produto de grande valor comercial, político e cultural.

A publicação dos pareceres legitimava, ainda, a qualidade que se esperava de uma obra didática, pois a publicação de listas de obras aprovadas tornou-se um “selo” de reconhecimento e de repercussão do valor da literatura didática nacional, visto que ter uma obra aprovada pela comissão avaliadora significava um atestado de que se tratava de um “bom” livro, ou seja, que tal obra tinha características aceitáveis em relação à linguagem escrita, ao conteúdo e à forma, podendo ser considerada própria para o ensino da leitura, adequada à compreensão e à idade da criança, apresentando-se assim como recomendável para uso e adoção.

CAPÍTULO II

2 VIDA E OBRAS DE FLEURY: LEITURAS POSSÍVEIS

*Nosso professor é um entusiasta de sua profissão,
Faz as explicações com clareza, com vivo interesse.
Todo empolgado pelo prazer de instruir e de educar.
Percebe-se que se orgulha da sua missão
De forjar corações e de iluminar a inteligência das crianças.
E é nobre essa missão, na verdade!
Sentimos a alma vibrar,
Sentimo-nos impulsionados a trabalhar também,
Sem preguiça, com ardor,
Em face do exemplo do nosso mestre,
É o contágio direto do sentimento,
Contágio vivo e ardente,
De coração a coração.*

Fleury (1948)⁶⁷
A face e o espelho
Assim devia ser a relação de autor para leitor:
Uma face nua num espelho límpido.
Mas é tão difícil...
Ou a face está mascarada ou o espelho embaciado.
Mario Quintana (2006)

A proposta de apresentar um autor e suas respectivas obras didáticas se depara com inúmeras dificuldades e limitações, por ser esta relação entre o leitor-pesquisador e o autor da obra analisada permeada pela obscuridade de dados, pela fragmentação de textos e documentos, pelas condições de produção da própria pesquisa, delineada pelas marcas de um determinado tempo e lugar. A cada passo investigativo, o encontro de outros documentos e publicações sustenta possibilidades únicas de se realizar uma leitura e galgar passos rumo à compreensão dos processos que envolveram o ato de elaboração dos livros que compuseram a série graduada de leitura *Meninice*, de autoria de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury.

O trabalho procura dar inteligibilidade aos enunciados de cada texto analisado, ainda que muitos escritos se mostrassem como *face mascarada* ou como um *espelho embaciado*, pela falta de complementariedade de fontes documentais com informações a respeito do autor e da produção de sua obra.

Ao considerar o texto impresso como um enunciado verbal, dentro de uma concepção dialógica, uma das possibilidades de compreensão das palavras ou dos sentidos que elas carregam ou desencadeiam pode se consolidar a partir de uma aproximação daquele(a) que as produziu. Isso porque “[...] todo texto tem um sujeito, um autor”, nos afirma Bakhtin (2003, p. 308), e conhecer as condições que cercaram, ou que um dia circundaram a produção escrita implica, também, em direcionar um olhar para aquele a quem se atribui a autoria da obra.

Em relação à ideia de que conhecer o autor torna possível apreender as suas formas de expressividade na produção escrita, Bakhtin (2003, p. 314) questiona a possibilidade de se perceber essa “imagem” do autor em suas obras, pois para ele a imagem de autor é também uma forma de representação. Tal representação é percebida de modo diferente

⁶⁷ FLEURY, Luiz Gonzaga de C. **Meninice Quarto Grau**. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1948, p. 161.

daquelas que se cria para seus personagens, pois ao autor está vinculada “uma imagem de tipo especial”, ou seja, este imaginário dependerá de quem o criou, das formas de apresentação do autor por outros autores, uma vez que “[...] podemos criar a imagem de qualquer falante, perceber objetivamente qualquer palavra, qualquer discurso, mas essa imagem objetiva não entra na intenção e na tarefa do próprio falante, nem é criada por ele como autor do enunciado”.

Neste sentido, a pesquisa não traz como objetivo central, na estruturação deste capítulo, traçar “imagens” do autor presentes em suas obras, mas firma-se, em primeiro plano, sobre a procura de compreender e de apresentar quem foi esse autor, a partir das representações daqueles que escreveram sua biografia (ou parte dela) e que com ele se relacionaram, até mesmo das representações obtidas pela pesquisadora ao transcrever dados presentes nos documentos; em segundo, procura descrever quais representações de livro de leitura percorreram sua produção, de modo que, posteriormente, se possa traçar o quanto é possível perceber em seus escritos a concepção de inter-relação entre o autor e sua obra, visto que “[...] tal autor está nela como um todo, e ademais em grau superior, mas nunca pode vir a ser parte componente figurativa (objetivada) da obra.” (BAKHTIN, 2003, p. 314).

Estar inteiramente presente em uma obra não significa que se esteja a salvo de qualquer relação direta com expressões, com ideias e com palavras de outros autores, ou que não haja o risco de aderir a outros pensamentos e concepções postos em discussão na época, porque a atitude de olhar e tentar entender a autoria de uma obra, comenta Bakhtin (2003, p.316), “[...] significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e de seu mundo, isto é, outro sujeito”.

Todo enunciado estará permeado por palavras do outro, segundo Bakhtin (2003, p.294), o que permite compreender que toda a experiência de produção escrita também se desenvolve a partir de uma interação constante e contínua com enunciados de outros.

Se o ato de compreensão dos modos de estruturação da linguagem escrita presente numa obra, no caso, uma série graduada de livros de leitura, enriquece a compreensão dos possíveis modos de utilização da língua como um sistema de interação entre diferentes interlocutores próprios da demarcação temporal e espacial, isso se deve ao fato de que:

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Ao trazer os discursos da Comissão Avaliadora dos Livros didáticos de 1935 a respeito do que se compreendia por um livro de leitura de “boa” qualidade, esta “veste verbalizada”, tornou possível à pesquisa destacar que a produção dos enunciados direcionou-se para uma apresentação dos modos de estruturação e de composição da linguagem escrita, legitimando elementos primordiais na elaboração dos textos presentes nos livros de leitura, como ações determinantes no processo de formação da literatura didática brasileira.

Ao discorrer a respeito do contexto de discussão sobre os procedimentos de avaliação da composição dos livros de leitura, a pesquisa percebe a necessidade de se olhar para uma série de livros de leitura produzida neste período, a fim de que se pudesse apresentar quais características se fizeram determinantes na estruturação da obra didática e, se possível, comparar o quanto dos discursos produzidos sobre um livro de leitura de “boa” qualidade, fora assumido e disposto pelo autor ou pelo editor na materialidade dos livros.

Desta forma, esta pesquisa, elege o trabalho de análise da série graduada de leitura *Meninice*, de autoria de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, composta por quatro livros, com data da primeira edição em 1937, pela Companhia Editora Nacional. Dois motivos propiciaram a escolha desta coleção: inicialmente, por já conhecer a obra em decorrência de um trabalho anterior⁶⁸, os livros estavam disponibilizados para a pesquisa; posteriormente, pelo fato desta obra se apresentar como uma produção de livros de leitura que trazia escritos direcionados ao professor, o que incitou a necessidade de compreender tais enunciados, como uma oportunidade de acesso às representações sobre livros de leitura, legitimadas pelos autores e editores, na primeira metade do século XX.

⁶⁸ O contato com a série graduada de leitura *Meninice* ocorreu em um trabalho anterior, referente à pesquisa de Mestrado em Educação, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, vinculada ao grupo de pesquisa ALLE e intitulada: *O Livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. (GOULART, 2009).

A decisão de assumir uma proposta de análise dos livros de leitura também se justifica por Fleury ter sido reconhecido por seus colegas como um escritor de referência e de destaque em relação ao aspecto da composição da linguagem escrita de seus textos, bem como por sua produção de contos e artigos publicados nos principais periódicos da época, além de ter sido autor de livros de literatura infantil.

Em segundo lugar, pelo fato de ter exercido diferentes cargos no magistério como professor, diretor e inspetor escolar, Fleury estaria diretamente relacionado à realidade da escola pública paulista.

Outro aspecto determinante para a escolha ocorre pelo fato de ele ter atuado como membro de comissões avaliadoras dos livros didáticos quando o Prof. Almeida Junior ocupou o cargo de Diretor Geral do Ensino de São Paulo – no período entre 1935 e 1937. Ao participar como membro avaliador dos livros didáticos, Fleury pôde conhecer quais as exigências eleitas e firmadas como indispensáveis para que os livros de leitura pudessem ser aprovados pelas comissões e, posteriormente, ser adotados nas escolas públicas paulistas.

Tais aspectos, que marcam a biografia de Fleury tanto como escritor quanto como professor e inspetor escolar, favorecem a análise da linguagem escrita que compõe a série de leitura *Meninice* no desenvolvimento desta pesquisa. Partindo do princípio de que o autor está presente em sua obra, conhecê-lo se mostra uma forma inicial de se aproximar e de compreender quais as representações de livro de leitura, quais os projetos editoriais – tipográficos e textuais – que são levados em consideração pelo autor ao compor a série graduada de leitura *Meninice*, em 1936.

2.1 Quem foi Luiz Gonzaga Fleury?

Luiz Gonzaga de Camargo Fleury nasceu no dia 8 de julho de 1891, na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, onde, um ano depois, recebeu os rituais da prática religiosa da Igreja Católica e Apostólica Romana⁶⁹. É o primogênito de seis filhos, resultantes da

⁶⁹ Os dados constam na Arquidiocese de Sorocaba, Batismo de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury. Exemplar do manuscrito: Livro n.º 25, fls. 109, vol. 1, setembro de 1891. Cúria Metropolitana de Sorocaba. Neste documento consta a inscrição: "A primeiro de setembro de mil oitocentos e noventa e um annos nésta Matriz,

união conjugal do Major Antônio Gonzaga Sêneca de Sá Fleury, advogado provinciano, natural da cidade de Meia Ponte, hoje conhecida como Pirenópolis, pertencente ao estado de Goiás, e de Tereza Guilhermina Grohmann Fleury, descendente de alemães. Recebeu o nome de seu avô paterno, Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, um influente político no estado de Goiás, também conhecido pela obra de sua autoria, *Roteiro de meia Ponte*⁷⁰.

Cursou os estudos primários no grupo escolar “Antônio Padilha”, da cidade de Sorocaba, local em que se matriculou no início de 1900. No final de 1902, sua família mudou-se para a Capital, Rio de Janeiro, e em 1903 ele frequentou o quarto ano do ensino preliminar no Grupo Escolar “Almeida Triunfo”, no Rio de Janeiro, onde, a seguir, para aperfeiçoamento na língua francesa, frequentou o “Curso Eduardo Vautier”. Em 30 de novembro de 1910, com dezenove anos, diplomou-se “Professor Normalista” pela Escola Normal Secundária da Praça da República, na cidade de São Paulo. Entregou-se, posteriormente, ao estudo de filosofia, psicologia, lógica, economia, política, sociologia, direito, entre outros. (MELO, 1954, p. 225)⁷¹

o Rvmo. Pe, Augusto Lessa (com licença minha) baptisou e poz os Santos Óleos a Luiz, nascido a oito de julho, filho legítimo do Major Antonio Gonzaga Seneca de Sá Fleury e de D. Thereza Guilhermina Grohmann. Padrinhos Luiz G. Confúcio de Sá (rezidente na capital de Goiaz) e nésta representado por Francisco Teixeira de Souza Leite (com Procuração) e D. Antonia Dorotéia Grohmann de Souza Leite." Informações cedidas por Marta Michelina Grohmann sobrinha neta da família de Fleury.

⁷⁰ As informações referentes à biografia de Fleury que se encontram nesta pesquisa, foram publicadas no jornal *Diário de Sorocaba*, na edição de 08 de novembro de 1967 e na edição de 14 de maio de 1969. Outras informações foram cedidas pelo acadêmico Sr. Otto Wey Netto, que ocupa a cadeira de número 37, que tem como patrono o prof. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, da *Academia Sorocabana de Letras*, Sorocaba, SP. O sr. Otto Wey Netto assumiu esta cadeira em 2000, que anteriormente pertencera ao jornalista Vitor Cioffi de Luca, que fora fundador e diretor do jornal *Diário de Sorocaba*, em 1958, e amigo íntimo de Fleury. As informações sobre Luiz Fleury, conhecido por “Prof. Lulu”, cedidas pelo Sr. Otto Wey Netto, foram obtidas a partir de pesquisas nos jornais de Sorocaba, além de informações colhidas por meio da convivência de anos de amizade com o irmão de Fleury: Renato Sêneca Fleury.

⁷¹ Melo (1954) traz a grafia do primeiro nome de Fleury escrita com “s” (Luís) para Luiz.

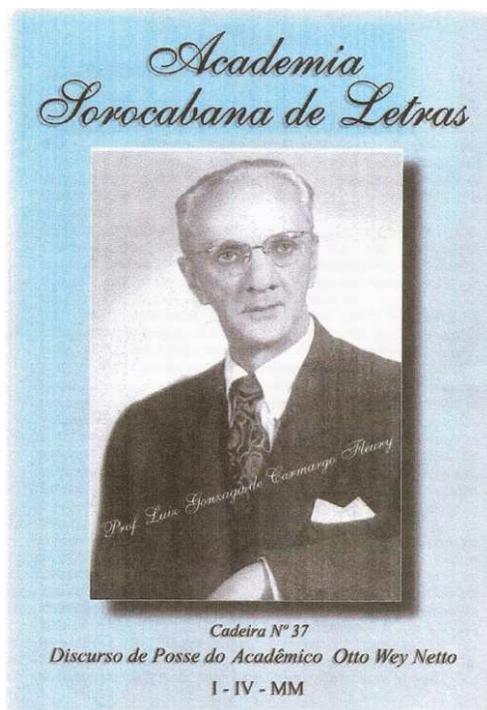


Imagem 4 – Capa do Discurso de posse do acadêmico Prof. Otto Wey Netto, trazendo foto de L. G. Fleury.

Casou-se em 23 de dezembro de 1911, um ano depois de formado, com a professora santista Ari Nelsen de Melo Fleury, filha do Capitão Tavares de Melo e de D. Silvina Nelsen, na cidade de Jacaréí, estado de São Paulo, união da qual resultaram sete filhos⁷².

De posse do novo estado civil, foi residir na cidade de Franca, SP, na condição de professor substituto efetivo no Grupo Escolar “Francisco Martins”. Logo depois, foi efetivado em concurso e pediu sua remoção para sua cidade natal, Sorocaba, sendo nomeado Professor Adjunto no Grupo Escolar “Antônio Padilha”.

Fleury não atuou apenas no magistério público, mas também ministrou aulas no magistério particular. Por possuir habilidade como desenhista, teve várias de suas charges publicadas em jornais de Sorocaba. Essa habilidade propiciou-lhe assumir as aulas de desenho e de francês no “Instituto Sorocabano”⁷³.

⁷² De acordo com os dados obtidos pela árvore genealógica da família: Profa. Eunice de Melo Fleury; Orlando de Melo Fleury (19/04/1918 - 08/05/1918); Enid de Melo Fleury (1919-2003); Dr. Edwaldo de Melo Fleury (1920-1992); Dr. Edgard de Melo Fleury; Eneida de Melo Fleury; Dr. Ewandro de Melo Fleury.

⁷³ Estas informações constam no discurso de posse do acadêmico Otto Wey Netto, da *Academia Sorocabana de Letras*, no dia 1 de abril de 2000, como também na obra de Melo (1954, p. 225).

Ao assumir a função de professor adjunto no ensino Normal, no mesmo Grupo Escolar em que foi aluno, ficaria registrada sua presença na pesquisa historiográfica de Silva (2006, p. 61), retratando as memórias e histórias do Grupo Escolar “Antônio Padilha”, da cidade de Sorocaba; Fleury apareceu compondo a ala masculina do corpo docente da escola:

Foi somente em 1910 que o Estado iniciou a construção do terceiro e definitivo prédio ocupado pela Antonio Padilha na Rua Cesário Motta. Sua entusiasmada inauguração foi feita com discursos, bandas, passeatas, fogos de artifícios e muito elogio. Ela foi recebida como a solução para todos os problemas e diziam que elas haveriam de “*fazer da pátria brasileira a nação mais culta, mais admirada e invejada de todo mundo*”. Agora em um prédio apropriado, o Grupo Escolar Antonio Padilha contava com o que era de mais rico e inovador no que diz respeito à estrutura, mobiliário e materiais para o ensino. Seu corpo docente contava com os seguintes professores na data da inauguração do novo prédio:

Ala masculina: *Maria Anunciação de Almeida, Anna de Barros, Laudelinna Rolim, Luiz Gonzaga Fleury, Salvador Santos, Ozório de Campos Maia, Fernando Rios, Florentino Bella, Luiz Vagner e Aristides de Campos.*⁷⁴

Na ala feminina: *Francisca de Almeida, Angelina Grohamann, Antonia Nogueira Padilha, Isoulaide Vieira Soares, Dinorah de Toledo, Maria José Loureiro, Escolástica Rosa de Almeida, Amélia Cezar, Benedicta Leite de Faria e Enygdia de Almeida.*

A inserção de Fleury no magistério paulista, a partir de 1910, ocorreu num período marcado pelo processo de construção de grupos escolares como nova forma de organização administrativa e pedagógica do ensino público primário, visando não apenas a implantação de escolas modernas e de “boa” qualidade, atendendo às exigências da urbanização, como também pela implantação de um plano do Governo para reorganizar o ensino popular. A participação de Fleury compondo o quadro de docentes na inauguração do terceiro prédio do grupo escolar “Antônio Padilha”, em Sorocaba, coloca o autor em interação com os processos políticos de inauguração de uma nova proposta do ensino público (o funcionamento do ensino primário em um prédio próprio, com salas arejadas, pátios arborizados, museus escolares, laboratórios, bibliotecas populares, mobílias adequadas e disponibilização de materiais didáticos para os alunos). (SOUZA, 1998, p.41).

⁷⁴ O texto de Silva (2006) apresenta nomes femininos compondo a ala masculina, sem uma justificativa deste fato, o que parece um erro de digitação. Cf. SILVA, Leandro Nunes da. Grupo escolar Antonio Padilha: sua historiografia através dos arquivos. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.23, p.59-68, 2006.

Poucos anos depois, no entanto, Fleury deixou a função de professor para ocupar cargos administrativos na educação, primeiro como diretor do grupo escolar “Cel. Joaquim Sales”, na cidade de Rio Claro, em 1919⁷⁵; depois, como inspetor distrital do Ensino em Piracicaba e em São Carlos. Logo retoma a função de professor, assumindo a cadeira de lente de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Secundária de Itapetininga, em cujo estabelecimento de ensino exerceu, também, o cargo de professor substituto de inglês.

Assumi a função de assistente técnico do Departamento de Educação do estado de São Paulo. Foi membro da Comissão Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação; assistente do diretor do Departamento de Educação do estado de São Paulo; presidente da comissão de Obras Didáticas e da Comissão de Justiça; vice-diretor da Escola Técnica de Comércio “Benjamin Constant”; Chefe do Serviço de Classificação e Promoção de Alunos do Departamento de Educação do estado de São Paulo; presidente da Comissão de Concursos de Ingresso, Promoção e Remoção; Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária, cargo em que se aposentou em novembro de 1939. Retomou a função de diretor do “Ginásio Paulista”, pertencente ao Centro Sorocabano de Letras e à “Sociedade de Filosofia”, de São Carlos⁷⁶. (MELO, 1954, p. 225).

Por ser um profissional atuante no magistério e por ocupar vários cargos administrativos, foi possível encontrar menção ao seu nome em diferentes trabalhos que retratam o contexto histórico da educação brasileira no início do século XX. Embora haja alusão ao nome de Fleury em algumas pesquisas, não constatamos estudos referentes a sua vida ou obras.

Era irmão mais velho de Renato Sêneca Fleury⁷⁷, que também se formou normalista, atuava como professor, jornalista, escritor, tendo sido autor de vários livros de literatura infantil e de séries de livros de leitura, entre eles a cartilha rural *Na Roça*. Ambos demonstram ter feito um trabalho em cumplicidade ao fundarem, em 1914, a revista *A.B.C.* na cidade de Sorocaba:

⁷⁵ Esta informação foi encontrada no relatório *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1919* (pág. 403) apresentado ao Sr. Secretário do Interior pelo Diretor Geral da Instrução Pública Oscar Thompson.

⁷⁶ As informações a respeito da atuação profissional de Fleury encontram-se descritas na obra *Dicionário de Autores Paulistas*, Melo (1954, p. 225), mas sem a indicação de datas, as quais, até este momento da pesquisa, não foram possíveis de serem identificadas.

⁷⁷ Cf. MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série Na Roça, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. 176 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012.

Em 1914, juntamente com o seu irmão mais velho, Luiz Gonzaga Fleury (que também teve atuação importante no magistério paulista e posteriormente como escritor), Renato Sêneca Fleury fundou “[...] uma importante revista da cidade de Sorocaba, a revista ABC. Tiveram a colaboração do professor Wagner, Bráulio Wernek e Camargo César.” (MESSENERG, 2009, p. 204)

Além de co-fundador da revista *A.B.C.*, também aparece como um dos fundadores da *Revista de Filosofia*, de São Carlos. Foi também colaborador de *O Estado de São Paulo*, *A Platéia*, *Cruzeiro do Sul*, *Feira Literária*, *Diário de Rio Claro*, *Cidade de São Carlos*, *O Alfa*, *Revista Nacional*, *Revista de Educação*, *Revista de Filosofia*, *Revista do Brasil*.

Faleceu aos 78 anos, no dia 8 de maio de 1969, na cidade de São Paulo, localidade em que foi enterrado⁷⁸. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury aparece no conjunto de profissionais que compõem a obra *Dicionário de Autores Paulistas*, como um profissional atuante e que ocupou diferentes cargos no magistério. É definido por Melo (1954) como contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, atuando como professor, diretor, inspetor de ensino, além de assumir funções administrativas.

Em 1956, dez anos antes de sua morte, a *Revista do Magistério*, ano IV, n. 9, na secção “Grandes vultos da Educação”, apresenta uma homenagem ao professor Fleury, ainda em vida, ressaltando ser este artigo uma exceção da revista, por se tratar de uma figura da educação merecedora de tal preito:

Os que, como diretor deste órgão, que privaram com êle, principalmente nas árduas e trabalhosas lutas de então “Comissão de Justiça” do Departamento de Educação, que emitia pareceres em tôdas as sindicâncias e processos administrativos. Nunca puderam distinguir qual a maior qualidade de Fleury: se a cultura geral e pedagógica, se a absoluta integridade do caráter, ou se sua modéstia quase irritante. Sempre foi um pacificador, um conciliador, mas quando as necessidades da justiça e da defesa dos pequenos e dos humildes exigiam energia, ele transformava sua timidez em arrojo, e se batia com denodo, afrontando os poderosos, inda que fossem amigos seus.⁷⁹

⁷⁸ Na edição de 15 de maio de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo* publica uma nota da missa de sétimo dia do falecimento de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, com data de realização no dia 16 de junho do mesmo ano; na edição de 6 de junho de 1969, o jornal *O Estado de São Paulo* publica uma nota da missa de um mês de morte do autor, realizada no dia 7 de junho, ambas na Igreja Nossa Senhora do Carmo, localizada na rua Braz Cubas, no bairro Aclimação. O jornal *Diário de Sorocaba* também presta sua homenagem ao autor na edição do dia 15 de maio de 1969.

⁷⁹ Cf. *Grandes vultos da Educação. Revista do Magistério*. Ano IV, n.9, p.2-3, 1956.

A revista ressalta que Fleury era escritor e que deveria ter aproximadamente umas trinta obras entre didáticas e literárias, entretanto acreditava-se que vendera seus direitos autorais e que por isso não usufruiu de vantagens por sua produção. Depois de aposentado, dividiu seu tempo de dedicação entre uma editora em São Paulo e a direção do “Ginásio Paulista”.

Foi escolhido como patrono da cadeira de número 6 da Academia Brasileira de Literatura Infantil⁸⁰, que teve como acadêmico seu irmão, Renato Sêneca Fleury, empossado em 1979⁸¹. Atualmente, seu nome encontra-se como patrono da 37.^a cadeira da Academia Sorocabana de Letras⁸², ocupada pelo acadêmico prof. Otto Wey Netto.

2.2 A produção bibliográfica de Fleury

Fleury, além das funções de diretor e inspetor escolar do ensino primário paulista, assumiu ainda a função de tradutor⁸³ de textos de autores estrangeiros (franceses) na *Revista Educação*, de São Paulo, por um período de dez anos. De acordo com o estudo de Mello (2007) a respeito dos discursos sobre alfabetização vinculados à *Revista Educação* no período entre 1933 a 1943, o periódico contou com a colaboração de 82 autores, sendo 74 homens e oito mulheres. Segundo a autora, dentre esses autores, destacam-se o Prof. J.

⁸⁰ A Academia Brasileira de Literatura Infantil foi fundada em 21 de março de 1978, no Teatro da Cultura Artística em São Paulo, tendo como principal fundadora Lenyra Camargo Fraccaroli; de acordo com o 1.º parágrafo do estatuto, a academia tinha por objetivo “a cultura do idioma e da literatura nacional infantil e juvenil, para a formação da infância e da juventude”. Informações obtidas no estatuto da Academia Brasileira de Literatura Infantil, pertencente ao acervo da Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, da cidade de Sorocaba.

⁸¹ Cf. MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série *Na Roça*, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. 176f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012, p. 61.

⁸² A Academia Sorocabana de Letras foi fundada em 26 de maio de 1979. Define-se como uma “associação civil sem finalidade econômica, com personalidade jurídica distinta dos seus membros, composta de sócios efetivos, honorários, eméritos, correspondentes e benfeitores, sem distinção de credo religioso ou político, cor e sexo, que tem por finalidade a cultura da língua e da literatura nacional”. Informações disponíveis em <<http://www.academiasorocabana.com.br/>>, acesso em 30/09/2012.

⁸³ Fleury aparece, ainda, como tradutor do texto *O corvo e a raposa*, na obra “As Fábulas de La Fontaine”, 3.º vol., Ed. Pedagógica Brasileira, SP, s/d, com comentários de José Arruda Penteado. Disponível em http://www.brasilcult.pro.br/fabulas/la_fontaine3.htm. Acesso em 05/01/11.

B. Damasco Penna⁸⁴ e o Prof. Luiz Gonzaga Fleury, por estarem encarregados de traduzir os textos de autores estrangeiros como Edouard Claparède, Henri Piéron, John Dewey, Ovidio Decroly, Adolpho Ferrière, Charles Richet, Fritjof Dettow, Mary A. Adams, R. Duthil, Sarah Byrd Askew e Alfred Binet⁸⁵.

O nome de Fleury também aparece na pesquisa de Vilela (2000, p. 48) sobre os autores que publicavam artigos na *Revista Educação* no período entre 1927 a 1961; segundo a autora, a revista “[...] *Educação* foi um periódico escrito prioritariamente por homens. Endereçava-se aos profissionais da educação, sobretudo do ensino elementar e médio”⁸⁶.

Segundo a pesquisa de Vilela (2000, p. 58), Fleury foi “[...] um dos articulistas mais frequentes e duradouros de *Educação*: colaborou com 28 matérias entre 1928 a 1939”. A autora destaca que a característica diferenciadora de Fleury em relação aos outros articulistas da revista estava em sua abrangência temática, pois além das resenhas de obras de autores nacionais e estrangeiros, também escrevia sobre os livros didáticos, sobre assuntos de higiene e saúde, bem como sobre indicações de procedimentos didáticos. Sua produção era vista como “teórica”, voltada para as questões de psicologia e filosofia; dentre os vários artigos publicados na revista encontram-se os capítulos de sua obra *Súmula de Lógica Clássica*, um texto bastante denso que esclarece sobre vários conceitos científicos e que, de acordo com a autora, seguramente não estaria destinado aos professores primários.

A *Revista Educação* se mostrou um periódico de intenso investimento da produção intelectual do Prof. Fleury, visto que ali se concentrou o maior número de publicações de seus artigos. Seu destaque neste periódico não se restringiu apenas aos textos traduzidos de autores franceses, mas fez-se reconhecido pela publicação de diversos textos de caráter “científico” e “teórico”, no discorrer de temáticas variadas.

⁸⁴ De acordo com o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*, o Prof. João B. Damasco Penna, professor de Psychologia do Collegio Universitário de São Paulo, participou como membro da comissão de revisão da literatura didática no período entre 1935-1936 e 1936-1937.

⁸⁵ Cf. MELLO, Marcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. 2007. 239 f. Tese de Doutorado em Educação. 2007. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Filosofia, Ciências e Letras. Marília, 2007.

⁸⁶ De acordo com Vilela (2000, p. 15) “O primeiro número de *Educação* veio a público em outubro de 1927. Substituta da *Revista Escolar*, era orientada por uma comissão mista de cinco membros, três ligados à Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e dois à Sociedade de Educação. Faziam parte da primeira comissão de redação o doutor Amadeu Mendes, o doutor Roldão de Barros e o professor João Toledo (representantes da Instrução Pública), além do professor Lourenço Filho e do professor Pinto e Silva (da Sociedade)”.

A atuação intensiva na *Revista Educação* poderia justificar a citação de uma publicação de Fleury, na pesquisa de Nery (1999), quando ao analisar os discursos produzidos sobre educação na segunda década do século XX, presentes em periódicos, a autora elege para seu estudo a *Revista Sociedade de Educação*, de 1920 a 1932. Nery comenta que, neste período, ocorreu um debate acentuado em torno da temática “o ensino das primeiras letras”, na *Revista Sociedade de Educação* de São Paulo, uma entidade que incorporou profissionais interessados na difusão da educação brasileira. Em 1924, o ex-diretor da Escola Normal da capital – Rio de Janeiro, e ex-diretor Geral do Ensino do Distrito Federal, Prof. Renato Jardim, realizou uma conferência sobre o *método analítico*, que causou certa contestação, permanecendo o assunto em discussão durante nove semanas. Em outra ocasião, Renato Jardim proferiu uma palestra que provocou debate semelhante. Publicada na *Revista Educação*, no terceiro volume, número 3, de junho de 1928, a palestra serviu como pretexto para a publicação do artigo escrito por Luiz Gonzaga Fleury com o título “As denominações método analítico e método sintético em Pedagogia”.

Os textos de Fleury foram destaque em vários periódicos de educação impressos da cidade de São Paulo, tendo este autor se destacado também pela composição de vários contos, livros de literatura infantil e de uma série de livros de leitura. Sua bibliografia aparece disposta por Melo (1954) em ordem cronológica de publicação:

“Contos”, S. Paulo, Ed. “Revista do Brasil”, 1922, 200 p.; “Súmula de lógica clássica”, S. Paulo, Ed. “Revista de Educação”, 250 p.; Série de livros de leitura “Meninice”: “Cartilha”, 96 p.; 1º. Livro, 150 p.; 2º. Livro, 150 p.; 3º. Livro, 180 p.; 4º. Livro, 196 p., S. Paulo, Cia Editora Nacional, 1936 a 1940, 19 cm.; “Caminhos do coração”, contos infantis musicados, de colaboração com o maestro Fabiano Lozano, S. Paulo, Editora Ricordi Americana, 43 p.; “O curumim de Araguaia”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “Araci e Moacir”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.; “O Palácio de Cristal”, S. Paulo, Editora Brasil, 1945, 70 p.; “A cidade maravilhosa”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 79 p., 21 cm.; “A lágrima do príncipe”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 21 cm.; “A pulseirinha de Dionice”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 61 p., 21 cm.; “O tesouro do deserto”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 62 p.; “Férias em São João do Ipanema”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 59 p.; “As sete travessuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 40 p.; “O cisne dourado”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 47 p.; “O menino Beija-Flor”, adaptação, S. Paulo, Editora Brasil, 1948; “As sete aventuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1951.

O levantamento realizado por Melo (1954) tornou-se ponto de partida para se iniciar uma verdadeira “operação de busca”, impulsionada pelo desafiante propósito de traçar um possível mapeamento das principais obras publicadas por Luiz Gonzaga Fleury. A partir da classificação elaborada por Melo (1954) de uma bibliografia que se iniciou na segunda década do século XX, foi possível encontrar outros títulos. As referências foram dispostas no quadro abaixo, para melhor observação dos dados:

Quadro 5 – Obras publicadas por Luiz Gonzaga Fleury⁸⁷

OBRA	EDITORA	DATA	REFERÊNCIA
<i>Contos</i>	Revista do Brasil	1922-1923	“Contos”, S. Paulo, Ed. “Revista do Brasil”, 1922-1923
<i>Contos e um artigo científico</i>	Melhoramentos	1922-1923	<i>Revista Nacional</i>
<i>Contos</i>	Academia Brasileira de Letras	1928	<i>Feira Literária</i>
<i>Artigos</i>	Revista de Educação	1928-1939	<i>Revista Educação</i>
Série de livros de leitura <i>Meninice</i>	Companhia Editora Nacional	1936 a 1940	“Cartilha”, 96 p.; 1º. Livro, 150 p.; 2º. Livro, 150 p.; 3º. Livro, 180 p.; 4º. Livro, 196 p., S. Paulo, Cia Editora Nacional, 1936 a 1940, 19 cm.
<i>Caminhos do coração</i>	Ricordi Americana	s/d	“Caminhos do coração”, contos infantis musicados, em colaboração com o maestro Fabiano Lozano, S. Paulo, Editora Ricordi Americana, p. 43.
<i>O curumim de Araguaia</i>	Anchieta	1945	“O curumim de Araguaia”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.
<i>Araci e Moacir</i>	Anchieta	1945	“Araci e Moacir”, S. Paulo, Anchieta, 1945, 60 p.;
<i>O palácio de cristal</i>	Do Brasil	1945	“O Palácio de Cristal”, S. Paulo, Editora Brasil, 1945, 70 p.
<i>A cidade maravilhosa</i>	Anchieta	1946	“A cidade maravilhosa”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 79 p., 21 cm.
<i>A lágrima do príncipe</i>	Anchieta	1946	“A lágrima do príncipe”, S. Paulo, Editora Anchieta, 1946, 21 cm.
<i>A pulseirinha de Dionice</i>	Do Brasil	1946	“A pulseirinha de Dionice”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 61 p., 21 cm.
<i>O tesouro do deserto</i>	Do Brasil	1946	“O tesouro do deserto”, S. Paulo, Editora Brasil, 1946, 62 p.

⁸⁷ Fonte: quadro confeccionado pela própria autora, segundo as referências indicadas por Melo (1954).

	<i>Férias em São João do Ipanema</i>	Do Brasil	1949	“Férias em São João do Ipanema”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 59 p.
	<i>O menino beija-flor</i>	Do Brasil	1948	“O menino Beija-Flor”, adaptação, S. Paulo, Editora Brasil, 1948.
	<i>As sete travessuras do mono Pinta-o-sete</i>	Melhoramentos	1949	“As sete travessuras do mono Pinta-o-sete”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 40 p.
	<i>O cisne dourado</i>	Melhoramentos	1949	“O cisne dourado”, S. Paulo, Edições Melhoramentos, 1949, 47 p.
Outras obras encontradas ⁸⁸	<i>A princesinha coração de pérola</i>	Melhoramentos	1949	
	<i>Percorrendo o litoral paulista</i>	Melhoramentos	1949	
	<i>Histórias de índios</i>	Do Brasil	1950	
	<i>O pastorinho de Aroer</i>	Do Brasil	s/d	
	<i>Lebrinha de neve</i>	Do Brasil	s/d.	
	<i>O cavalo encantado</i>	Do Brasil	s/d.	
	<i>O castelo dos três perdões</i>	Do Brasil	s/d.	
	<i>Histórias orientais</i>	Do Brasil	s/d.	
	<i>Os três peraltas</i>	Do Brasil	1957	
	<i>Seleção da Infância Primeiro e Segundo Grau</i>	Ed. Nacional	1948	
	<i>Introdução de O ateneu: crônicas de saudades</i>	Melhoramentos	1963	POMPEIA, Raul de Avila. <i>O ateneu: crônicas de saudades</i> . 3. Ed. São Paulo: melhoramentos, 1963.
	<i>A Matutina meiapontense</i>	SUDECO - Governo de Goiás	1976	

⁸⁸ Alguns títulos foram encontrados no acervo digital da Biblioteca Mario de Andrade, na cidade de São Paulo, como: *A cidade maravilhosa* (1946); *Historias de índios*; *A lágrima do príncipe* (1954); *A Pulseirinha de Dionice* (195?); *As sete travessuras do mono Pinta-o-sete*; *A matutina meiapontense* (1979); *Histórias orientais* (195?); *Lebrinha de neve* (195?); *O cavalo encantado* (195?); *O Pastorinho de Aroer* (195?); *O palácio de cristal* (195?); *Percorrendo o litoral paulista* (195?); *Os três peraltas* (1957). Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bma/>, acesso em 4/10/2012. Outros títulos como: *Meninice Cartilha* (1944), *Primeiro Livro* (1943), *Segundo Livro* (1938), *Terceiro Livro* (1937) e *Quarto Livro* (1943); *A cidade maravilhosa* (1946); *O cisne dourado* (1949); *Férias do São João do Ipanema* (1947); *Histórias de índios* (1954); *Historias do Oriente* (1954); *A lágrima do príncipe* (1946); *Lebrinha de neve* (1949); *O menino beija-flor* (194?); *O palácio de cristal* (1949); *O Pastorinho de Aroer* (1949); *Percorrendo o litoral paulista* (1949); *A princesinha coração de pérola* (1949); *A pulseirinha de Dionice* (1949); *As sete travessuras do mono Pinta-o-sete* (1947); *O tesouro do deserto* (1949) foram encontrados no acervo digital Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.bn.br/portal/>, acesso em 4/10/2012.

De acordo com o levantamento de Melo (1954), tem-se um montante de dezessete obras publicadas por Fleury, entre as quais o autor destaca de forma generalizada *Contos e Artigos*, sem um delineamento preciso de quais seriam estas produções, constando apenas a referência bibliográfica, o que contribuiu para uma dedicação intensiva do encontro dos textos.

Ao se realizar uma busca mais acentuada, num rastreamento das publicações deste autor, foram encontradas mais doze obras de autoria de Fleury, sem indicação de referência (local e data), que não constavam na relação apresentada por Melo (1954). Assim, no levantamento⁸⁹ realizado durante esta pesquisa a respeito da produção bibliográfica de Fleury, foi possível encontrar outras obras além das 17 produções apontadas por Melo (1954): o inventário consta de vinte e duas obras identificadas como “livros de literatura infantil”; uma série graduada de leitura, composta por cinco livros; uma seleta de textos de leitura; sete contos publicados em revistas, vinte e quatro artigos publicados em revista de educação (textos teóricos e científicos), cinco artigos publicados em jornais e oito obras traduzidas.

Quadro 6 – Obras traduzidas por Luiz Gonzaga Fleury⁹⁰

Título	Autor	Série	Ano
Animais	E. Barteis	Horas Felizes	1942
Aventuras de Globi	Bruggmann, Alfred; Schiele, J. K.	Globi	1950
Globi em Paris	Bruggmann, Alfred; Schiele, J. K.	Globi	1947
Globi no exílio	Bruggmann, Alfred; Schiele, J. K.	Globi	1948
Globi amigo das crianças	Bruggmann, Alfred; Schiele, J. K.	Globi	1948
Vitorias e derrotas de Globi	Bruggmann, Alfred; Schiele, J. K.	Globi	1950

⁸⁹ Para a realização do levantamento da produção bibliográfica foram consultados vários periódicos, como: *Revista Educação*, pertencente ao acervo da Biblioteca Nacional do Livro Didático, da Faculdade de Educação da USP, em janeiro de 2011 e de 2012; *Revista Escolar* e *Cartilha Meninice*, disponíveis no acervo do Instituto de Educação e Pesquisa *Sud Mennucci*, em janeiro de 2012; artigos de periódicos pertencentes ao acervo do Instituto Geográfico e Genealógico de Sorocaba e em documentos dos arquivos presentes na Biblioteca Municipal Infantil “Renato Sêneca Fleury”, de Sorocaba, em setembro de 2012; no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e na *Revista do Brasil* pertencente ao acervo Biblioteca Rodolfo Garcia, da Academia Brasileira de Letras, em novembro de 2012.

⁹⁰ Fonte: quadro confeccionado pela autora. Informações cedidas pela Bibliotecária da *Editora Melhoramentos*, Lia da Veiga de Matos, do arquivo editorial, via correio eletrônico, em 8/10/2012.

Bichinhos travessos	Daroqui, Julia	Horas Felizes	1959
Pedrinho e a fada	Schweigger, Olga	Histórias de animais	1959

A obra *Caminhos do coração* recebeu um comentário detalhado da história de sua produção, no discurso de posse do acadêmico Prof. Otto Wey Netto. Segundo consta do discurso, o Prof. Fleury compôs uma obra com contos infantis, denominada *Seleta Infantil*, direcionada ao primeiro e segundo ano do ensino preliminar. O maestro Fabiano Lozano musicalizou uma série de contos do autor; neste período, o Prof. Fleury trabalhava como inspetor escolar, em São Carlos, e lá conheceu o prof. Rafael Falco, um desenhista consagrado nesta cidade, o qual produziu as ilustrações para compor a obra *Caminhos do Coração*⁹¹.

Embora Fleury já tivesse se lançado no mercado editorial com a publicação de contos, na *Revista do Brasil*, sua maior publicação literária se concentra nos contos infantis, o que lhe confere a denominação de escritor de livros de literatura infantil, que ocorre depois da publicação da série graduada de leitura *Meninice*, em 1936.

Mesmo envolvido diretamente com a educação, atuando em áreas administrativas como direção e inspeção escolar ou em cargos administrativos na rede educacional da prefeitura de São Paulo, Fleury publica apenas *uma* coleção de livros de leitura de Língua Portuguesa com textos de própria autoria⁹², um fato que chama a atenção da pesquisa, a fim de se compreender as possíveis circunstâncias que moveram o autor a assumir a publicação de uma obra didática.

A constatação de que o autor publicara artigos na *Revista Educação* gerou a necessidade de se realizar um levantamento de quais eram esses escritos e quais as temáticas abordadas pelo autor. Pôde-se detectar uma publicação composta por vinte e um artigos e dois textos de traduções, distribuídos numa periodicidade de onze anos, de 1928 a 1939.

⁹¹Informações que se encontram no discurso de posse do acadêmico Otto Wey Netto, da *Academia Sorocabana de Letras*, no dia 1 de abril de 2000.

⁹²Foi possível encontrar no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro outra obra didática denominada *Seleta da Infância*, composta por dois livros 1.º Grau e 2.º Grau, ambos com data de 1948, pertencentes à “Serie Ceus e Terras do Brasil”, publicada pela Editora Companhia nacional, que poderia ser classificada como livros de leitura; entretanto, trata-se de uma coletânea de textos de diferentes autores, como Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Romão Puiggari, Arnaldo Barreto, Murilo Araújo, entre outros. Esta coleção identifica que as ilustrações pertencem a Augustus.

Quadro 7 – Artigos publicados por Fleury na *Revista Educação*⁹³

TEXTO	ANO	REFRÊNCIA
As denominações “Methodo Analytico” e “Methodo Synthetico”, em Pedagogia	1928	Revista Educação, vol. III, n.º 3, p.302.
Noções sobre a pedagogia de Decroly	1930	Revista Educação, ano III, janeiro de 1930, 28.º fascículo, p.11.
Methodos de projetos	1930	Revista Educação, ano III, fevereiro de 1930, 29.º fascículo, p.152.
Sobre o ensino da leitura	1930	Revista Educação, ano III, março, vol. X, 30.º fascículo.
Irritabilidade e reflexos	1932	Revista Educação, vol. VII, n.º 4 e n.º5, abril e maio.
Psychologia objectiva	1932	Revista Educação, vol. VIII, junho-julho.
A relatividade da Sciencia	1932	Revista Educação, v. X, n.º10 e n.º11, outubro-novembro.
Súmula de Lógica Clássica	1934	Revista Educação, vol. III, p.134.
Escolas Psychologias (Tradução)	1934	Revista Educação, vol. III.
Programas das Escolas do Districto Federal	1934	Revista Educação, vol. III, p.287.
O ensino da tabuada no 2.º ano	1936	Revista Educação, vol. XIII – vol. XIV, março-junho, p.28.
Súmula de Lógica Clássica	1936	Revista Educação, vol. XIII – vol. XIV, março-junho, p.80.
O trabalho por “equipes” na escola (Tradução)	1936	Revista Educação, vol. XV e vol. XVI, setembro-dezembro, p.3.
Sugestões para aula de leitura	1936	Revista Educação, vol. XV e vol. XVI, setembro-dezembro, p.56.
Súmula de Lógica Clássica (continuação)	1936	Revista Educação, vol. XV e vol. XVI, setembro-dezembro, p.71.
Súmula de Lógica Clássica (continuação)	1937	Revista Educação, março-junho, vol. XVII e XVIII, n. 17 e18..
Afranio Peixote e Edmondo de Amicis	1937	Revista Educação, março-junho, vol. XVII e XVIII, n. 17 e18.
Súmula de Lógica Clássica (continuação)	1938	Revista Educação, vol. XXI – vol. XXII, março-junho.
O impaludismo	1939	Revista Educação, vol. XXIII a XXVI, n.º23 a 26.
Súmula de Lógica Clássica (continuação)	1939	Revista Educação, vol. XXIII a XXVI, n.º23 a 26.
O methodo de projetos e os methodos tradicionais programas e horários	1939	Revista Educação, vol. 27-28, setembro-dezembro.
Súmula de Lógica Clássica	1939	Revista Educação, vol. 27-28, setembro-dezembro.
Illusões communs	1939	Revista Educação, ano III, setembro de 1930, 36.º fascículo, p.333.

⁹³ Fonte: quadro confeccionado pela própria autora a partir dos dados obtidos de pesquisa realizada nos volumes da *Revista Educação*, publicados entre os anos de 1928 e 1940, que pertencem ao acervo da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em janeiro de 2011.

A quantidade de publicações e a variedade de temáticas abordadas por Fleury, assim como diferentes campos do conhecimento (lógica clássica, psicologia, métodos de ensino da leitura) indicam uma formação sólida, que ele explora ao defender diferentes discussões temáticas em seus textos, neste período em que publicou na *Revista Educação*. Seu interesse pelo ensino da leitura, por exemplo, aparece ao escrever dois artigos: *Sobre o ensino da leitura*, em 1930, e *Sugestões para aula de leitura*, em 1936.

Além da *Revista Educação*, Fleury publicou, ainda, treze artigos em revistas reconhecidas no campo da literatura e da educação, como *Revista do Brasil*, *Revista Nacional* e em jornal de grande circulação, o *Jornal O Estado de São Paulo*.

Quadro 8 – Textos publicados por Fleury em outros Periódicos⁹⁴

Artigo	Ano	Referência
<i>Ao redor do moinho</i>	1922	<i>Revista do Brasil</i> , vol. 20, n.º 78. P. 146-156.
<i>O curandeiro</i>	1922	<i>Revista do Brasil</i> , vol. 19, n.º 73, p. 50-55.
<i>No laranjal</i>	1923	<i>Revista do Brasil</i> , vol. 22, n.º 86, p. 122-130.
<i>Tributo insano</i>	1923	<i>Revista do Brasil</i> , vol. 23, n.º 91, p. 221-228.
<i>O ensino da leitura (methodo analytico)</i>	1922	<i>Revista Nacional</i> . Anno I, n. 13. Editora Melhoramentos, secção Educação e Instrucção.
<i>Ao pleno sol</i> (conto)	1923	<i>Revista Nacional</i> . Anno II, n. 5. Editora Melhoramentos, secção Literatura.
<i>Desamparados</i> (conto)	1923	<i>Revista Nacional</i> . Anno II, n. 3. Editora Melhoramentos, secção Literatura.
<i>Impossivel!</i>	1928	Feira Literária, vol. 1, janeiro, p.14.
<i>O ensino de psychologia na escola primaria</i>	1929	<i>Jornal O Estado de São Paulo</i> , Caderno Geral, edição de 18 de janeiro, p.2.
<i>O ensino primário paulista e a Escola Nova</i>	1929	<i>Jornal O Estado de São Paulo</i> , Caderno Geral, edição de 28 de fevereiro, p.7.
<i>Educação Funcional ou Activa</i>	1929	<i>Jornal O Estado de São Paulo</i> , Caderno Geral, edição de 3 de março, p.2.
<i>Coisas do Ensino</i>	1929	<i>Jornal O Estado de São Paulo</i> , Caderno Geral, edição de 3 de abril, p.6.
<i>Um prodígio da engenharia no Brasil</i>	1950	Folhas Avulsas, Editora

⁹⁴ Fonte: quadro confeccionado pela autora a partir de dados encontrados durante a pesquisa.

Interessante apontar que a publicação de Fleury na *Revista Educação* se encerrou quando ele se aposentou no magistério público paulista, em 1939. Após sua aposentadoria, Fleury passou a dedicar-se à produção de livros infantis⁹⁵. Em 1950 assumiu o cargo de Coordenador Editorial da Companhia Melhoramentos⁹⁶, local em que permaneceu atuando durante 17 anos. Neste período, além de intensificar sua publicação de contos infantis, também elaborou a introdução da obra *O ateneu: crônicas de saudades*, de Raul Pompeia⁹⁷, o que não o impediu de colaborar com textos para alguns periódicos, como o *Diário de Sorocaba* e *Cruzeiro do Sul*⁹⁸.

2.3 A atuação intelectual e política de Fleury

Durante a Era Vargas, no período em que Gustavo Capanema esteve como ministro da Educação e Saúde Pública, a educação paulistana recebeu um reforço de ideias e ações inovadoras do Prof. Antônio Ferreira de Almeida Junior, no período entre 1935 e 1938, quando ocupou o posto de Diretor Geral do Ensino no estado de São Paulo, período em que ocorre a publicação da série *Meninice*.

Uma das primeiras atuações de Almeida Junior foi retomar a publicação dos relatórios descritivos apresentados ao Secretário da Educação e Saúde Pública⁹⁹. Nesta administração, o Prof. Luiz Gonzaga de Camargo Fleury assumiu o cargo de Chefe de

⁹⁵ O mesmo período indicado por Lajolo e Zilberman (1991, p.113) em que vários autores vão se habilitando na escrita de livros infantis, de obras que aparecem a partir dos anos 40, como: “Vicente Guimarães, Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, Renato Sêneca Fleury, Virgínia Lefèbre retomam a tradição do conto de fadas europeu, às vezes, utilizando também textos de ambivalência oriental, como Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, em *O Palácio de cristal* (1945), ou, antes dele, Mary Buarque, em *Rosinha chinesa* (1945)”.

⁹⁶ Entramos em contato com a Editora Melhoramentos (via correio eletrônico e por telefone) em busca de informações mais precisas a respeito de Fleury e do período em que esteve na coordenação editorial, mas não obtivemos resposta.

⁹⁷ O exemplar desta obra foi encontrado no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em novembro de 2012. Cf. POMPEIA, Raul de Avila. *O ateneu: crônicas de saudades*. 3. Ed. São Paulo: melhoramentos, 1963.

⁹⁸ Informações encontram-se no discurso de posse do acadêmico Otto Wey Netto, da *Academia Sorocabana de Letras*, no dia 1 de abril de 2000. O texto não consta informações a respeito das datas das edições de publicação dos textos nos jornais, o que dificultou a localização dos textos nestes periódicos.

⁹⁹ Neste período, consta como Governador do estado de São Paulo Dr. Armando de Salles Oliveira, que teve como secretário da Educação e Saúde Pública, o Dr. Cantídio de Moura Campos.

Serviço da Educação Primária e Pré-Primária, no qual se destacou pela participação ativa e influente de sua gestão.

O relatório do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937* encontra-se dividido em dez partes, as quais discorrem sobre diferentes assuntos da educação pública paulista. A Primeira Parte, denominada *Directoria do Ensino*, apresenta um relatório descritivo da atuação das chefias dos departamentos, dividido em três secções: “Serviços Técnicos”, “Secções Technicas” e “Comissões”. Na secção *Serviços Technicos*, constou um relato das atividades desenvolvidas pelos Chefes de Serviço. O Prof. Luiz Gonzaga Fleury, na condição de Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária, elencou suas atuações administrativas, como: organização de reuniões, as quais ocorriam a convite ou por determinação da diretoria, com os diretores das delegacias de ensino da capital (Rio de Janeiro), com os diretores regionais do ensino do estado (São Paulo) e com os professores do 18º distrito escolar da capital do estado de São Paulo (cidade de São Paulo), sendo esta última destinada ao “[...] estudo de questões relativas ao ensino das diferentes materias do programma nos quatro graus primários e discussão de planos de aula apresentados pelos professores”.¹⁰⁰

As questões relacionadas ao programa de ensino primário, que parecem demonstrar uma preocupação eminente em sua administração, estariam relacionadas não apenas à publicação do *Programa Minimo do Curso Primário*, publicado em 1936, mas às condições de receptividade e aplicabilidade, pelos professores, nas escolas públicas paulistas.

De acordo com o relatório de serviços prestados apresentado por Fleury, após cada reunião com o corpo administrativo de cada setor educacional elaboravam-se, a pedido da diretoria, relatórios sobre as conclusões a que chegaram as assembleias, comentando-as e apresentando os esclarecimentos a respeito das principais medidas a serem tomadas, ou sobre os modos de se efetuar as recomendações exigidas pela Diretoria de Ensino.

Outra função descrita no relatório são as visitas aos estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo. As viagens aconteciam sob duas modalidades; de acordo com Fleury, estas poderiam ser de *inspeção* a grupos escolares ou escolas isoladas do litoral norte e sul do estado, por ordem da diretoria ou a convite dos delegados de ensino; ou viagens a

¹⁰⁰ Os dados obtidos encontram-se em: ALMEIDA JUNIOR, A. F. Primeira Parte. Directoria do Ensino. II Serviços Técnicos. Chefia de Serviço da Educação Primária e Pre-Primaria. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937, p. 4.

serviço da diretoria, que determinava as cidades e as escolas a serem visitadas. Nestes estabelecimentos, eram observadas as atividades escolares em funcionamento e eram proferidas palestras, com o intuito de oferecer maiores instruções a respeito da implantação de novas medidas administrativas de ensino:

Percorri, em todos esses estabelecimentos, as classes que funcionavam á hora em que se deu a minha visita e realizei em todos eles, excepto nos dois últimos (Vila Virginia e Fazenda Dumont) uma palestra em torno do programa primário vigente, reunindo, para isso, os professores, o que fiz, tanto quanto possível, sem prejuízo para o funcionamento das aulas.

Puz em evidencia as passagens do programma e das suas indicações didacticas que mais se aproximavam da orientação pedagógica pregada pelos pedagogistas renovadores, fazendo considerações sobre a necessidade de se não deixarem inaplicadas essas passagens; procurei esclarecer questões que me foram propostas, se bem que raramente, pelos adjunctos a esse respeito; falei da necessidade de se cuidar com especial interesse da educação cívica, da educação hygienica e do ensino da nossa língua. Em uma ou outra classe, ou porque o professor me parecesse entusista, ou por motivos occasionaes, vali-me do ensejo para conversação íntima e cordial, tendente a conservar-lhe ou revigorar-lhe os sentimentos de educador.¹⁰¹

A produção escrita acompanhava o Prof. Fleury, independente do cargo que assumia no magistério público. Parece que era reconhecido, pelos colegas de trabalho, por sua intelectualidade e versatilidade no domínio com as palavras, visto que Fleury era indicado a compor diferentes grupos de elaboração de propostas, de documentos oficiais e decretos, como a elaboração do *Catálogo da Biblioteca Infantil*, que foi publicada em 1936; a revisão do *Programa de Ensino* para uma nova edição. Dentre tantas outras atribuições voltadas para a produção de textos oficiais, ele acrescenta: “[...] deixei de me referir a um Boletim que, a pedido de V. S., redigi e que contem sugestões praticas relativas ao ensino nas escolas rurais, pois demandando alguns de seus pontos maior desenvolvimento, ainda não pôde ser publicado”¹⁰².

Segundo o trabalho produzido por Viviani (2008)¹⁰³, o texto apresentado no Boletim de nº 7, intitulado *As Reprovações na Escola Pública*, de autoria do Prof. Luiz Gonzaga

¹⁰¹ ALMEIDA JUNIOR, A. F. Primeira Parte. Directoria do Ensino. II Serviços Técnicos. A. Chefia de Serviço da Educação Primaria e Pre-primaria. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937, p. 6.

¹⁰² ALMEIDA JUNIOR, A. F. Primeira Parte. Directoria do Ensino. II Serviços Técnicos. A. Chefia de Serviço da Educação Primaria e Pre-primaria. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937, p. 6.

¹⁰³ Este trabalho consta nos Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, que ocorreu na cidade de Porto, em 2008, com o título: *Divulgação e implementação de preceitos renovadores de ensino: a*

Fleury, publicado em 1936, aborda um tema bastante emblemático na época, ao tratar sobre a questão das reprovações escolares:

O único boletim que aborda um tema problemático é o nº 7, sobre as reprovações na escola primária, em que Luiz Gonzaga Fleury aponta um total de 24 causas para a questão, de natureza complexa. As causas relativas à atuação do professor apontam para a orientação pedagógica, com a defesa das ações da Diretoria, que estariam disponibilizando indicações e materiais variados para permitir a prática inovadora dos professores. Para aqueles renitentes, foi lembrada a relativa autonomia didática prescrita no Código de Educação, apontando a necessidade de seguir a orientação de diretores e inspetores. Também são citados o cansaço, faltas e licenciamentos abusivos de alguns professores, falta de livros, descontentamento quanto à sua colocação e remuneração, problemas de seleção e qualidade dos cursos de formação. No final, sugestões práticas para minorar o problema e uma listagem de grupos escolares com as respectivas porcentagens de promoção em 1935. (VIVIANI, 2008, p. 9)

Além das atribuições que competiam à chefia de Serviço da Educação, Fleury também atuou como membro do processo de seleção e avaliação dos livros didáticos, em 1935. Convocado para atuar como membro da *Comissão de revisão de livros didáticos*¹⁰⁴ e da *Comissão de Justiça*, Fleury ficou responsável pela escrituração das atas dos pareceres dos respectivos livros analisados.

Na função de membro da *Comissão de Justiça* parece que Fleury se destacou pela defensoria dos menos privilegiados de poder e atuação política dentro da educação pública,

atuação de Almeida Jr. como gestor do ensino de São Paulo (1935-1938). Segundo Viviani (2008, p. 3): “Esse conjunto de 18 boletins foi publicado apenas no período em que Almeida Jr. foi Diretor de Ensino e abordava assuntos variados, sendo os de nº 1 a 9 publicados em 1936, os de nº 10 a 16 em 1937 e o nº 17 e 18 em 1938. Esse material foi citado pelo próprio Diretor nos Anuários de Ensino de 1936 e de 1937, na seção de propaganda, como mais uma iniciativa de sua gestão, dentre tantas outras, inclusive da continuidade da publicação da Revista de Ensino. Desse conjunto, só não foi encontrado o Boletim nº 15, ainda que sua publicação tenha sido citada como uma realização da Diretoria (Anuário, 1937). A maioria dos boletins enfoca questões predominantemente pedagógicas, com três relatos de reuniões pedagógicas de gestores de ensino, uma indicação de como e porque organizar bibliotecas infantis e relatos de experiências consideradas bem sucedidas. A escola rural foi tema de um outro boletim, com a republicação de entrevistas de Almeida Jr. concedidas a um jornal da época. Dois boletins referiam se a programas para a escola normal, sendo o primeiro, de 1936, uma sugestão de autoria de vários professores e o segundo, de 1938, uma revisão dessas sugestões, de parte da Diretoria de Ensino, que inseriu sensíveis modificações aos programas iniciais”.

¹⁰⁴ A *Comissão de revisão de livros didáticos*, formada em 1935-1936, teve como presidente o Prof. Antenor Romano Barreto, que direcionou sua avaliação sob três objetivos: primeiro de se exercer uma atuação “pedagógica” sobre autores e editores, a fim de que, salientados os principais defeitos e falhas dos livros escolares, ocorresse o aprimoramento necessário; segundo, de orientar o magistério primário, fornecendo-lhe critérios objetivos para a escolha de livros de classe; terceiro, de selecionar, gradualmente, a tão almejada literatura didática de boa qualidade, afastando os produtos defeituosos e estimulando a produção de “boas obras”. Formada por uma *comissão central* e por *sub-comissões*; conferir capítulo I.

segundo descreve o artigo publicado em sua homenagem na *Revista do Magistério*, em 1956:

Em certa época, um ex-diretor geral, seu amigo íntimo, após processo administrativo, suspendeu uma professora. O diretor geral era de inteira confiança do governador de então, e os tempos eram de arbitrariedades. Como a Comissão de Justiça optara pelo arquivamento do processo, apesar de toda pressão de política, criou-se um caso. Reunida a Comissão, verificou-se que o terceiro membro julgava que a Comissão deveria silenciar, bastando ter cumprido seu dever. O outro membro, Prof. Moura Santos, julgava o fato uma ilegalidade e um abuso, mas era desafeto pessoal do diretor geral. E o Prof. Fleury, pondo de lado sua timidez, seu sossego e sua velha amizade pessoal, foi o intérprete da Comissão reunida, no mais enérgico protesto, de frente, contra o ato. Note-se que ele, como os demais membros da Comissão, até hoje não conhece a professora, e ela por certo ignora o temporal que houve, do qual resultou a dispensa da Comissão, “a pedido” (pedido que não foi feito), do prof. Moura Santos, alias servida de elogio insincero pelo “Diário Oficial”.¹⁰⁵

A função de redator dos pareceres da comissão de avaliação dos livros didáticos o colocaria em plena proximidade e conhecimento dos discursos – favoráveis e desfavoráveis – produzidos a respeito dos livros de leitura publicados, por meio do contato direto com as observações e os critérios de avaliações utilizados no processo de seleção dos livros didáticos.

Mas em 1936 – o mesmo ano de publicação da sua obra didática –, Fleury pediu um afastamento da função de membro da comissão de avaliação, concedido pelo ofício de n.º 809, de 15 de outubro deste mesmo ano: “Senhor Prof. Luiz Gonzaga Fleury. Concedendo-lhe a dispensa, que V. S. solicitou, de membro da Comissão de Justiça, venho agradecer-lhe os bons serviços que V. S. prestou no desempenho deste cargo. Atenciosas saudações. A. Almeida Junior. Diretor de Ensino”.¹⁰⁶

O afastamento da posição de membro da Comissão de exames de Obras Didáticas e da Comissão de Justiça, a pedido de Fleury, parece ter tido um motivo bastante plausível; mesmo não estando descrito, foi possível inferir a relação direta desse fato com a produção de sua obra *Meninice*, visto que a *Circular* de n.º 57, expedida no dia 4 de setembro de 1936, publicada no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936-1937*, trazia como

¹⁰⁵ Cf. Grandes vultos da Educação. **Revista do Magistério**. Ano IV, n.9, p.2-3, 1956. O artigo não traz indicação de autoria, mas neste período o diretor da revista era o professor Máximo de Moura Santos, um dos membros da Comissão de Justiça, o que se mostra um possível redator dos fatos ocorridos.

¹⁰⁶ ALMEIDA JUNIOR, A. Primeira Parte. Directoria do Ensino. II Serviços Técnicos. Chefia de Serviço da Educação Primaria e Pre-primaria. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1936-1937, p. 3.

primeiro item que “[...] a autoridade escolar interessada na venda de livros não pode tomar parte na reunião”. Esta “reunião” referia-se ao processo de revisão e avaliação das obras didáticas.

Concedido o afastamento da Comissão Avaliadora, Fleury teve sua série graduada de leitura *Meninice* aprovada e publicada na “Listagem de obras aprovadas”, pertencente ao texto que tratava a respeito da *Administração no Ensino Primario*, no item *Livros Didáticos*, do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936*:

Quadro 9 – Relação de Obras Didáticas submetidas à Diretoria do Ensino em 1935¹⁰⁷

APPROVADAS			
	NOME DA OBRA DIDACTICA	AUTOR	DATA DO DESPACHO
1	Dominó Chorographico Brasil	Leoncio Corrêa	22/11/35
2	Na Roça – Cartilha para Alfabetização rapida	Renato Seneca Fleury	12/12/35
3	Mappa Brasil de alphabetização	Elpidia de Lima Paiva	24/1/36
4	Mappa da Grandeza do Brasil	Buenaventura Diaz	14/2/36
5	Taboa Pythagorica	Ernesto Sêpe e Ferrucio Rubbiani	18/2/36
6	O Auxiliar da Leitura	Luiz Prata	5/3/36
7	O Auxiliar do Calculo (1.º livro)	Luiz Prata	5/3/36
8	O Auxiliar do Calculo (2.º livro)	Luiz Prata	5/3/36
9	Notas e Moedas para o calculo escolar	Luiz Prata	5/3/36
10	Colleção de moedas para trabalhos manuaes	Luiz Prata	5/3/36
11	O Jogo da Leitura	Maria de Lourdes Calazans	17/3/36
12	A História da Musica Contada á Juventude	Francisco Mignone e Margaret Steward	20/3/36
13	Na Roça – Primeiras Leituras	Renato Seneca Fleury	26/3/36
14	Meninice	Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	27/4/36
15	O Pequeno Escolar (3.º anno)	Maximo de Moura Santos	11/05/36
16	O Pequeno Escolar (4.º anno)	Alduino Estrada	11/5/36
17	Na Roça – Segundas Leituras	Renato Seneca Fleury	21/5/36
18	Na Roça – Terceiras Leituras	Renato Seneca Fleury	21/5/36
19	Mappa em relevo de acidentes geographicos	Antonio M. França	10/7/36
20	Cartões Postaes comemorativos ao 1.º Centenário de Carlos Gomes	Alberto J. Robbe	8/8/36

Ao pensar sobre as condições que poderiam ter contribuído para que o Prof. Fleury aderisse à produção de uma obra didática, a partir da leitura de sua produção científica e de

¹⁰⁷ Fonte: quadro confeccionado pela autora a partir dos dados disponíveis em ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1934-1935, p. 57.

seu percurso como Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária do estado de São Paulo, foi possível elencar alguns fatores que, talvez, teriam desencadeado essa “aventura escrita”, contribuindo, desta forma, para a formação da literatura didática nacional.

A primeira condição estaria relacionada à *ordem técnica*. Pode-se apontar que sua participação como membro da comissão avaliadora de obras didáticas de 1935 tenha lhe possibilitado um contato privilegiado, tanto com as obras didáticas avaliadas quanto com aos resultados dos pareceres das avaliações. Os discursos sobre os livros didáticos, neste período, mostraram que, embora houvesse crescido o número de livros de leitura produzidos e oferecidos às escolas públicas, estas obras não possuíam as qualidades esperadas. Fleury, atuando no processo de revisão de obras, teve contato com diferentes obras didáticas, especificamente os livros de leitura de autores paulistas. Esse fato lhe permitiu um acesso, privilegiado, às exigências dos modos de produção da linguagem escrita para a obtenção de livros de leitura de “boa” qualidade. E, atuando como membro da comissão de revisão e avaliação das obras, contribuiu também para a elaboração dos critérios de avaliação da composição das obras didáticas; teve conhecimento dos aspectos que deveriam e que não deveriam constar na produção de uma obra didática, para que esta pudesse ou não ser aprovada. Fleury teve acesso privilegiado às informações relevantes ao ideário de um livro de leitura e às expectativas construídas pelos pareceristas do que seria uma obra qualificada para utilização nas escolas públicas.

Como uma segunda condição que poderia ter favorecido a produção da série, seria pertinente pensar-se em questões de *ordem ideológica*. É possível que pelo fato de Fleury trabalhar como tradutor da *Revista Educação*, essa função tenha lhe possibilitado um contato com a publicação de diferentes autores internacionais, colocando-o em contato direto com as inovações e concepções pedagógicas disseminadas em outros países, naquele tempo histórico, assim como também tenha lhe propiciado um conhecimento direto das publicações nacionais, além da oportunidade de conviver com os grandes intelectuais da época.

Um escrito que ilustra sua relação com a elite intelectual aparece ao fazer a introdução de seu texto *Illusões Communs*; nele, Fleury fez referência à grandeza do trabalho de

Medeiros e Albuquerque, Sampaio Doria, Navarro de Andrade, Plínio Barreto e alguns outros, aliás raros, são exemplos admiráveis entre os homens do saber e talento dos mais poderosos, da liberdade encantadora em transmitir a quem os lê as mais complicadas idéas, com elegante simplicidade, com beleza por vezes verdadeiramente magistral. Sabem fazer da palavra o que ella deve ser antes de tudo – um luminoso e correntio veículo de idéias e sentimentos, e não, antes de tudo, pomposo enfeite de suas próprias pessoas.¹⁰⁸

Uma terceira condição estaria relacionada à *ordem pedagógica*. Outra contribuição que poderia ser indicada para a produção de uma série de livros de leitura, seria a própria atuação e experiência profissional de Fleury. Por ter desempenhado diferentes funções administrativas em sua carreira do magistério, como professor, diretor, inspetor de ensino e, principalmente, por ocupar a função de Chefe do Departamento do Ensino Primário e Pré-primário, Fleury estava em contato direto com a realidade do ensino em todo o estado de São Paulo. Fleury não apenas conhecia as movimentações políticas escolares, por meio de visitas às Delegacias de Ensino e às escolas.

Segundo consta no relatório apresentado no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1937*, proferir palestras para os professores e realizar visitas periódicas às escolas públicas era uma prática de trabalho do Chefe do Departamento do Ensino Primário, o que possibilitava um contato direto com as dificuldades e com os anseios dos professores paulistas, além de colocar Fleury em uma relação de proximidade com as autoridades escolares, o que acarretava plena ciência das necessidades do ensino, sobretudo em relação à inserção dos livros didáticos nas escolas e aos trabalhos desenvolvidos com os livros de leitura.

A partir destes apontamentos, pode-se dizer que além do lugar que ocupava, das redes de relações e da sua própria atuação profissional, Fleury teria sido beneficiado por condições que lhe permitiram aderir ao movimento ascendente de produção de obras didáticas que marcaria o início do século XX, no Brasil, principalmente, no estado de São Paulo.

¹⁰⁸ FLEURY, Luiz Gonzaga de C. *Ilusões Communs*. **Revista Educação**. Ano III, 36.º fascículo, setembro de 1930, p. 333.

2.4 Na produção bibliográfica de Fleury: preocupações com o ensino da leitura

A preocupação do Prof. Fleury com educação manifesta-se em vários de seus escritos, a partir de uma inquietação com as questões metodológicas que envolvem o ensino, direcionadas para a utilização de um método que auxiliasse de modo mais eficaz o desenvolvimento da leitura nas escolas públicas paulistas.

Um exemplo dessa preocupação com os métodos de ensino manifesta-se no artigo *O ensino da leitura (methodo analytico)*, publicado pela *Revista Nacional*, em 1922, na secção “Educação e Instrução”. O texto, além de esclarecer o que se entendia por *methodo analytico*, também apresenta modos de aplicação deste método no ensino da leitura, denominada *leitura analytica*, a partir do uso de textos e seus respectivos procedimentos, segundo as considerações do próprio autor.

A questão metodológica aparece também no artigo publicado em 1928, intitulado *As denominações “methodo analytico” e “methodo synthetico”, em Pedagogia*¹⁰⁹, na *Revista Educação*, em que o autor procura esclarecer as constantes dúvidas e confusões de nomenclaturas dos posicionamentos metodológicos utilizados pelos professores.¹¹⁰

Dois anos depois, ao escrever *Sobre o ensino da leitura*, publicado em 1930 pela *Revista Educação*, Fleury comenta que a experiência de dezenove anos atuando como

¹⁰⁹ Neste texto, Fleury trata de forma mais simplificada e objetiva a temática discutida no artigo de Renato Jardim, que fora publicado no mesmo ano na *Revista Escolar*. No artigo, Jardim explora o significado das expressões “analytico e synthetico” e esboça quatro possíveis conclusões, entre elas comenta que “[...] em se tratando de definir ou de explicar o que seja um dado ‘methodo geral’, tal exemplificação é de todo inoportuna e causadora de confusão. Para demonstrar que assim é, basta lembrar que os dous methodos geraes, os quaes tudo se reduz, - instructivo e deductivo, - UTILIZAM-SE AMBOS DOS DOIS PROCESSOS DE ANALYSE E DE SYNTHESE, apenas numa ordem diferente. A confusão motivada por este modo de explicar é visível no caso, muito frequente, em que a palavra ‘analytico’ é empregada para exprimir inductivo. Neste caso, por associação de ideias, chama-se syntetico ao methodo deductivo. Ora, methodo inductivo (também chamado observação, experimental, natural) compreende ambos os processos de analyse e synthese. Quando, pois, se pretende explicar que methodo inductivo é chamado analytico ‘ porque nelle se procede por analyses’, ou ‘porque nelle o todo é decomposto em suas partes’, a explicação é até ahi inteligível; mas ao passar esta á reciproca e ao enunciar que o methodo deductivo é denominado synthetico ‘porque se socorre do processo da synthese, porque nelle se vae dos elementos ao todo, do particular ao geral’, etc., nasce ahi o absurdo, e tudo obscurece, pois que o que então se aponta como a ordem deductiva (do particular para o geral) É MERAMENTE UMA DAS PHASES DA INDUCÇÃO, e, pois, do próprio methodo que ahi se chamou de ‘analytico’”. Cf. JARDIM, Renato. *As denominações ‘methodo analytico’ e ‘methodo syntetico’, em Pedagogia. Revista Escolar*. Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. jan-mar., 1928, p. 209-226.

¹¹⁰ Mortatti (2000, p. 186) traz as discussões entre as nomenclaturas dos methodos, “[...] as denominações ‘analítico’ ou ‘sintético’ são desaconselháveis por gerarem confusões, conforme apontam os pedagogistas como Bain, Compagne, Charboneau, Compayré, dentre outros, uma vez que as palavras ‘análise’ e ‘síntese’ devem ser entendidas em seu sentido lógico, anterior ao sentido químico que evocam”.

professor, diretor de grupo escolar e como inspetor de ensino, proporcionou-lhe algumas aprendizagens e observações; uma delas consistia na ideia de que uso do *método analítico* pelo professor favorecia uma alfabetização mais rápida e segura:

São aqueles que perceberam, ainda quando empiricamente, como na mór parte dos casos, que não convém fazer do syncretismo uma phase pura e bem delimitada e nelle permanecer por tempo muito longo, mas que, ao contrário, é vantajoso ir exercendo, desde logo, na medida do possível, a analyse, fazendo-se seguir a esta, também desde logo, consoante as oportunidades, raras de começo, a synthese dos elementos que se forem destacando e dominando – syllabas e, posteriormente, letras, - com a condição, entretanto, de serem taes elementos contidos em palavras dominadas, veiculadas por sentenças curtas, faccis grammaticalmente simples e em taes palavras apareçam muito reiteradamente.¹¹¹

Anos mais tarde, no artigo *Sugestões para aulas de leitura*, publicado em 1936, pela *Revista Educação*, Fleury traz para seu discurso o problema que muitos professores enfrentavam em relação aos livros de leitura: a falta de qualidade das impressões e a falta de revisão dos textos.

Neste artigo, Fleury inicia seu discurso chamando a atenção para a “força” que a palavra escrita poderia ter, impressa nos livros escolares. Sob esta argumentação, sustenta sua crítica a respeito das produções dos livros de leitura, alertando sobre a necessidade do comprometimento dos autores e dos editores para com a literatura didática. Para Fleury, uma vez que a criança apresentasse consideração pela palavra do adulto e do mestre, ela também a teria pela palavra impressa, o que colocaria os escritores de livros didáticos e aqueles que se dedicavam à escrita para crianças, em uma situação arriscada, pois:

Por ahí se vê qual a responsabilidade moral dos que escrevem para a massa do povo e especialmente para as crianças. Devem usar do maior cuidado para não deixarem passar lapsos, enganos ou erros, quer de forma, quer de matéria, maximé de matéria.

Os escriptores de livros para crianças, têm um trabalho difícil de executar de modo plenamente satisfatório, sendo raros os que o conseguem. Além de que mesmo os espíritos excepcionaes cochilam (“Quandoque bônus dorminat Homerus”...) é comum colaborar com eles, por accrescimos ou omissões, a boa ou má fé dos compositores ou dos revisores, colaboração essa a que acrescem as falhas oriundas dos interesses materiaes dos editores que nem sempre se

¹¹¹ FLEURY, L. G. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Orgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

dispõem a sujeitar-se a certos gastos ou a prejuízos commerciaes devidos ás delongas dos cuidados de revisão.¹¹²

Neste texto, Fleury explora em seu discurso duas questões sobre o livro didático, especificamente o livro de leitura, que também apareceram em discussão, em outros artigos, no decorrer das três primeiras décadas do século XX¹¹³ – um período que pode ser considerado de grande expansão da literatura didática brasileira. A primeira questão trata da composição da linguagem escrita dos livros de leitura. Seguindo uma tradição da crítica sobre a produção didática – volumosa, porém de pouca qualidade – Fleury também defende que o livro de leitura deveria apresentar alta qualidade na produção e na elaboração de uma linguagem escrita “adequada”, visto que se tratava de uma obra destinada à criança, a qual fora pensada, planejada e idealizada desde a composição da obra¹¹⁴.

É interessante apontar que a data de publicação deste artigo de Fleury coincide com o período em que participou da comissão avaliadora dos livros didáticos em 1936; em vista disso, pode-se observar no decorrer do texto um tom de crítica, que poderia estar pautado nas observações e levantamentos das falhas detectadas nos livros dos proponentes, como uma espécie de parecer, acompanhado de sugestões para que o professor pudesse contornar os equívocos de linguagem dispostos na obra.

Outra questão que aparece como uma tônica no discurso de Fleury é a preocupação em relação a *para quem* estaria direcionada a obra didática. O artigo comenta que o livro

¹¹² FLEURY, Luiz Gonzaga. Suggestões para aula de leitura. **Revista Educação**. Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Vol. I, 1936, p.56-58.

¹¹³ Como exemplo, pode-se citar o texto do Prof. Ribeiro, publicado na *Gazeta de Notícias*, em 1939, em que o autor critica o ensino da Língua Portuguesa e a forma como era desenvolvida nas escolas, pois além de grandes falhas no ensino da linguagem “agora, contudo, as questões avultaram. Os livros comerciais multiplicaram. Os professores se improvisaram. E impera uma tal confusão que já ninguém mais sabe onde anda o bom senso!” In: RIBEIRO, Altamiro Nunes. *A Língua e sua Pedagogia – o descalabro no ensino da linguagem*. **Gazeta de Notícias**. Edição de agosto de 1939.

¹¹⁴ Observação semelhante seria publicada três anos depois a respeito da formação de uma literatura didática que se direcionasse para a criança como criança: em *As imperfeições dos Bons Livros*, num artigo publicado na *Revista do Professor*, em 1939, o autor procurava ressaltar as várias imperfeições, ou equívocos na estruturação da linguagem escrita na obra *Pindorama*, de Ofelia e Narbal Fontes. Neste texto, o autor apontou incorreções mesmo nos livros considerados “bons” e destacou que a produção literária para a infância, quer para leitura, quer para consulta, demandava “condições especiais de fatura”, em relação ao feitio e ao investimento financeiro para revisão da obra, pois para se obter a qualidade da obra didática não se admitia: “Certas imperfeições de minucias, certas afirmativas deixadas no vago, certas ambiguidades ou certas maneiras incompletas de dizer, que podem tolerar num livro para adultos, desde que a cultura destes supre o que o escritor deixou subentendido, não se permitem em livro para infância. O escritor didático não tem o direito de apelar para as correções de seu trabalho, valendo-se da experiência e dos conhecimentos do educando, uma vez que o livro tem o fito de enriquecer-lhe a este a sabedoria.” In: S. M. *As Imperfeições dos Bons Livros*. **Revista do Professor**. Ano VI, n.22, 1939, p. 29.

escolar, apesar de ser escrito para crianças, primeiramente teria um leitor adulto. O que, para Fleury, deveria ser visto como um fato aceitável e quase inquestionável de que havia outro destinatário, o qual se deveria reconhecer, valorizar e atribuir-lhe evidência no momento da elaboração de uma obra didática: o professor.

Fleury (1936, p. 57) discute, ainda neste texto, as várias possibilidades de atuação do professor diante dos erros gráficos e ortográficos, ocasionados pelas omissões de palavras ou pelo emprego inadequado delas. Encontrar erros na linguagem escrita dos livros nacionais parece ser um fato constante, em decorrência da falta de revisão dos livros de leitura, o que suscita a necessidade do docente inteirar-se previamente da obra, para conhecê-la também em suas falhas, pois considera que “[...] o bom professor é aquele que sabe tirar proveito didático de tudo”.

O defeito que a obra apresentasse, para Fleury, poderia resultar em um “fator didático”, ou seja, poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, uma atividade eficiente para a aplicação de *aulas ativas*¹¹⁵, em que ocorria a participação e a colaboração de todos, o que também não deixaria de favorecer e aguçar a criticidade das crianças.

Para que isso acontecesse, Fleury considera que os alunos deveriam, em colaboração com o professor, descobrir todos os erros ou lapsos da lição em destaque naquele dia de aula. Uma atividade que demandaria uma revisão prévia do professor para indicar e conduzir a atenção dos alunos para tal erro, tomando os devidos cuidados para que o caso em estudo não ultrapassasse a capacidade de compreensão das crianças.

Após a realização desta atividade de análise crítica da linguagem escrita dos textos, direcionada pelo professor, os alunos poderiam realizar a revisão do escrito, corrigindo os possíveis erros, lapsos, omissões ou enganos. De acordo com Fleury (1936, p. 58), ao desempenhar esta proposta pedagógica os alunos poderiam alcançar grande aprendizado da língua escrita.

¹¹⁵ De acordo com Escobar (1928, p.129), o método de ensino na “escola ativa” consiste no incentivo à ação e ao interesse da criança: “só a atividade espontânea é inteiramente e completamente educativa, é a base da escola ideal. A atividade vale mais que a paralyisia, mas a atividade pessoal é a própria vida. A criança não aprende por aprender, nem trabalha por trabalhar. A acção não tem virtude em si mesma: a acção é um processo para conseguir fins que interessam ao indivíduo, é um meio para satisfazer necessidades. A acção depende da relação entre o sujeito e a finalidade que se propõe”. Cf. ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 128.

Fleury não apenas apresenta, mas também defende e incentiva, no decorrer do texto, a adesão do professor a esta proposta metodológica, acrescentando que o auxílio aos alunos seria apenas em casos de absoluta necessidade e que, na medida do possível, deveria se permitir que os alunos fizessem as observações dos erros e que chegassem a executar a reparação das falhas por si mesmos; assim comenta:

Bem sabemos que, em geral, os professores chamam a atenção de seus discípulos para os erros dos livros corrigindo-os. Mas fazem-no, muita vez, sem provocar a atividade da classe, sem fazê-la esforçar-se e descobri-los e corrigi-los por si, em trabalho de cooperação, sem aguçar o espírito de crítica sadia... E é para esse gênero de trabalho de classe que lembramos especial cuidado dos mestres de boa vontade.

Embora Fleury se mostre adepto ao *método analítico*, em partes seu discurso parece incentivar um aspecto educativo pautado em *aulas ativas*, ao indicar que a criança deveria realizar uma atividade por si mesma, porque “[...] os métodos ativos baseiam-se nisso e dentro dos limites que lhes são determinados eles produzem o que se pode esperar”¹¹⁶.

Se o artigo se mostra em apoio às propostas mais tradicionais de ensino, ora se vê orientado pelas novas propostas teóricas e metodológicas, principalmente aquelas pertencentes ao ideário da *Escola Nova*. O movimento em defesa de que as aulas deveriam ser mais participativas parece estar motivado por uma finalidade e por um desejo de sentido, ou seja, de que todo o conteúdo a ser ensinado precisaria partir de um interesse, ou responder a uma necessidade da criança.

Esta busca de um posicionamento mais flexível, talvez, em relação às propostas da adequação dos ideários da *Escola Nova* aparece em seu artigo *O ensino paulista e a Escola Nova*, publicado na edição de 28 de fevereiro de 1929, no jornal *O Estado de São Paulo*, Fleury traz como citação e base de suas ideias a definição de escola nova apresentada no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1917*:

A escola nova, para nós, é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e volitivo; é o desenvolvimento integral deste trinômio psíquico; é o estudo individual de cada aluno; é também o ensino individual de cada um deles; muito embora em classe; é a adaptação do programma a cada tipo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabatinas e exames; é o

¹¹⁶ FERRIERE, A. O papel do mestre na escola ativa. Tradução de Manoel Marques de Carvalho. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. I, 1933, p. 339.

emprego de processos especiaes para a correcção de deficiências mentaes; é a educação physica e a educação profissional caminhando paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança; é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica, de cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da difusão dos preceitos de hygiene, e, principalmente, dos ensinamentos da puericultura; é em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só lábaro: - formar brasileiros orgulhosos de sua terra e de sua gente.¹¹⁷

Para Fleury o que faltava para complementar esta proposta de educação inovadora, o que ele chama de “espírito pedagógico moderno” seria apresentar os “centros de interesse”, de acordo com a pedagogia de Decroly.

O professor na escola ativa era visto não como aquele que decidia o modo pelo qual as crianças iriam aprender, mas como aquele que oferecia diferentes oportunidades, por meio de diferentes e variados materiais, dando a liberdade para que as crianças manifestassem suas opções, de modo que tirassem proveito do que lhes era oferecido, visto que

O professor não pode ser um sábio arestoso, um monólito coberto de asperezas, divorciado dos interesses que as crianças sentem, mas ser acessível a ellas, saber seguir o rythimo dos pensamentos infantis para dirigil-os e dominal-os sem oposições nem resistências; quase sempre terá que dirigir, animar, propor, responder; poucas vezes que ‘mandar’.

Na escola activa o desenvolvimento é bilateral: o professor também cultiva, porque as crianças, com seu espirito aventureiro e interrogador obrigam-n-o a observar, a pesquisar, a estudar, a trabalhar.¹¹⁸

Em concordância com estas propostas de *ensino ativo*, Fleury também lembrou que, depois de um trabalho de análise e de revisão da obra, dever-se-ia oportunizar a descoberta e apreciação das “boas” qualidades dos trechos lidos, voltando a atenção dos alunos não apenas para as falhas, mas para aquilo que o livro poderia oferecer de melhor. A adoção dessa proposta apresentada, segundo Fleury, ofereceria efeitos salutareos ao trabalho dos professores com os livros de leitura, devido à frequência de defeitos que as obras escolhidas para adoção apresentavam em sua composição.

¹¹⁷ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino primário paulista e a Escola-Nova. **Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 fevereiro, 1929, p.7.

¹¹⁸ ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 138.

Nesta perspectiva, no discurso de Fleury parece transitar entre a divulgação de novas propostas educacionais e a defesa de métodos mais tradicionais para o ensino da leitura. O professor é reconhecido como um leitor atuante da literatura didática, que por isso mereceria, assim como o aluno, atenção e cuidados na elaboração e na produção da obra. O discurso presente nos textos de Fleury indicava a necessidade de que o livro escolar oferecesse, também, enunciados voltados ao professor, desde que não se perdessem no uso exagerado das palavras, o que inibiria a atuação docente, mas que o orientassem e apresentassem sugestões metodológicas, a fim de que ele próprio pudesse conduzir os alunos aos conhecimentos.

Fleury, diferentemente de outros autores de livros didáticos que investiam em prefácios para estabelecer um diálogo com os professores, como a série graduada elaborada por Firmino de Proença, como nos apresenta Maciel e Campelo (2010, p. 183), ao apontar que “[...] esses prefácios além de apresentarem um conjunto de intenções explícitas sobre as maneiras de ler, são ricos em indícios sobre a percepção do autor em relação ao processo educativo”. Fleury, não se limita ao uso de prefácios para estabelecer um diálogo, apenas no início da obra, mas recorre a outros dispositivos textuais ao elaborar a série de leitura *Meninice*, como notas explicativas e prescrições direcionadas aos professores, denominados de *sugestão de atividades* e *sugestões aos professores*, dispostas, logo após alguns textos, no decorrer dos quatro livros da série graduada de leitura.

Ao observar os discursos de Fleury a respeito do ensino da leitura foi possível identificar duas preocupações que parecem percorrer a produção de artigos voltados à educação: a primeira referente ao esclarecimento dos métodos de ensino, e a outra em relação aos modos de aplicação e de uso dos livros de leitura em sala de aula.

Os discursos sobre o ensino da leitura insinuam representações de leitura ora como uma atividade orientada e conduzida pelo saber e pelo uso de uma metodologia do professor, ora como uma atividade atuante e reflexiva do aluno *com* e *sobre* o texto.

Nesta perspectiva, ao traçar elucidações sobre os métodos de ensino da leitura e modos específicos de uso dos livros de leitura, o professor fora reconhecido, no discurso de Fleury, como um leitor atuante da literatura didática que por isso mereceria, assim como o aluno, a atenção e os cuidados na elaboração e na produção da obra didática.

O discurso presente nos textos de Fleury indica a necessidade do livro escolar oferecer, também, enunciados voltados ao professor, desde que não se perdessem no uso exagerado das palavras, o que inibiria a atuação docente; contrariamente, esses enunciados deveriam orientar o professor e apresentar-lhe sugestões metodológicas, a fim de que ele próprio pudesse conduzir os alunos aos conhecimentos.

CAPÍTULO III

3 ADENTRANDO PELAS PÁGINAS DA SÉRIE GRADUADA DE LEITURA *MENINICE*

Bôlhas de sabão

(...)

*Levíssimas bailando, efêmeras, brilhantes,
Só feitas para olhar, são nada rutilantes,
Que o contato desfaz, se possuí-las se anela.*

*Como as bôlhas, assim são nossos ideais:
Mal se vão atingir, já não existem mais...
Mas as bolhas são nada e os ideais são mundos!*

*Essenciais á nossa alma, êsses faróis de vida
Dão-lhe sentido e graça e calor para a lida.
E se são ilusões, deixam clarões fecundos!
Fleury (1948)¹¹⁹*

¹¹⁹ FLEURY, Luiz Gonzaga de Camargo. **Meninice Quarto Grau**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 97.

3.1 A série de leitura *Meninice*: descrevendo o *corpus* da pesquisa

3.1.1 A delimitação do *corpus*

A escolha da série *Meninice* como objeto de estudo resulta de um trabalho investigativo precedente¹²⁰, desenvolvido a partir da necessidade de se compreender a apropriação, o envolvimento através do qual “[...] livro e leitor tornam-se uma coisa só”, no dizer de Manguel (1997, p. 201). A investigação ganhou concretude com a constatação de que algumas pessoas conservavam consigo um material de leitura durante décadas; de que outras se sentiram movidas a encontrar um exemplar do livro em que haviam estudado, ou ainda de que havia quem guardava um livro que pertencera a outro. Tal relação com o objeto livro parecia bastante instigante para o desenvolvimento de um trabalho investigativo, pois o que levaria esses sujeitos a conservar um material de leitura durante tanto tempo? Que sentidos estariam agregados a esse material?

Com a realização da pesquisa, pôde-se constatar que ocorrera uma relação de envolvimento, de atitudes concretas e afetivas entre o leitor e a leitura, e entre leitores, em que o livro ganhava um papel de agente condutor, propulsor de ações e de relações sociais. Primeiro, quando se efetivavam as leituras: lia-se para e com alguém, lia-se e comentavam-se as imagens, realizavam-se intervenções sobre as ilustrações pelo ato de colorir, ou mesmo empreendiam-se ações desafiadoras de decorar, de declamar o texto ou de cantá-lo. Depois, pelas representações que lhe foram atribuídas, pelas experiências de leitura com ele vivenciadas, o livro recebia a função de um agente reconstituído de lembranças, de reminiscências.

O trabalho propiciou não só um contato com depoimentos de experiências de leitura, mas também com experiências de vida. Essa aproximação permitiu à pesquisa o contato com objetos de leitura raros, considerados valiosos por aqueles que os guardavam há décadas, material este constituído por cartilhas, livros de leitura e um almanaque. Foi este caminho que nos levou a encontrar a série graduada de Língua Portuguesa *Meninice*, de Luís Gonzaga Fleury (1948/1949), parte do “tesouro” guardado por um dos entrevistados da pesquisa.

¹²⁰ O trabalho refere-se à pesquisa de Mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, vinculada ao grupo de pesquisa ALLE e intitulada: *O Livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. (GOULART, 2009).

À série de leitura *Meninice* é conferida a posição de objeto concreto de estudo no presente trabalho. Torna-se o *espaço legível*¹²¹ de indícios das representações sobre o que poderia ser considerado como um “bom” livro de leitura, por meio de sua materialidade.

A publicação da primeira edição da série graduada de leitura *Meninice* ocorre em 1936, pela Livraria Editora Record, tendo sido a obra reeditada em 1937, pela Companhia Editora Nacional¹²², localizada na cidade de São Paulo. Trata-se de uma coleção composta por cinco livros, de cunho didático; cada volume estaria destinado a uma série escolar, sob a denominação de *Grau*.

O livro que inicia a série graduada *Meninice* é a *Cartilha*¹²³. A obra não traz numeração na capa referente à série ou grau de ensino correspondente, como ocorre nos demais livros; a distinção se faz por meio de uma estratégia editorial de indicação da palavra *cartilha* logo abaixo do título.

¹²¹ Cf. CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.266.

¹²² De acordo com Toledo (2010, p. 140), os trabalhos prestados pela Companhia Editora Nacional, entre 1920 a 1970, marcaram a cultura da escrita brasileira. Originária da antiga Monteiro Lobato e Cia, a “Companhia Editora Nacional foi fundada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira, em 1925, depois da gráfica e editora que também possuíam em sociedade. A Monteiro Lobato e Cia., premida pela necessidade de aumentar sua produção, resolvera investir em uma oficina gráfica de grande porte, contraindo dívidas enormes. Somadas a uma conjuntura desfavorável, essas dívidas a levaram à bancarrota: a Revolução de 1924, em São Paulo, que paralisou os trabalhos da editora; a seca prolongada de agosto de 1925, que impediu a realização dos trabalhos da gráfica; e a política deflacionária de Bernardes, baseada na retração dos créditos, não permitiram que a empresa conseguisse pagar as dívidas, levando-a à falência em 1925. (...) Assim, a Companhia Editora Nacional se iniciou com os fundos editoriais da antiga empresa falida e deu continuidade aos padrões de edição por ela estabelecidos.”

¹²³ A *Cartilha Meninice*, apresentada na primeira imagem, pertence ao acervo da biblioteca do Instituto de Estudos Sud Mennucci, do Centro do Professorado Paulista. De acordo com Pfromm Netto *et al.* (1974, p.165), essa cartilha encontra-se numa relação das cartilhas publicadas entre 1930 e 1940. Pôde-se obter a segunda imagem e a classificação desta cartilha como uma obra produzida nos anos 52 do século XX, a partir da consulta ao Catálogo Digital “Memória da Cartilha”, pertencente ao Acervo da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS. Acesso em 21/12/2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/index1.html>>.

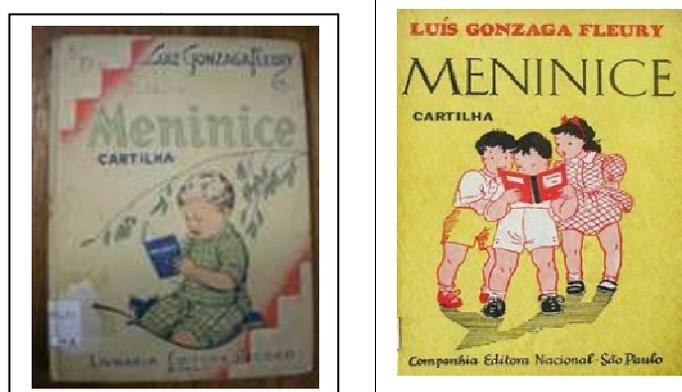


Imagem 5 – Cartilha *Meninice*

A primeira edição da *Cartilha Meninice* também foi publicada pela Livraria Editora Record, sem a indicação de data. A primeira versão trouxe na capa uma ilustração diferenciada dos demais livros que compuseram a série. A ilustração aparece composta por uma criança do sexo masculino, aparentando uma faixa etária aproximada entre cinco ou seis anos, em que o personagem, sentado em um banco, segurava um livro aberto nas mãos. A imagem insinua a realização de uma ação leitora ao ar livre – indicada pela figura do galho de uma planta – o que também sugere uma ideia de leitura precoce, envolvente, espontânea, individualizada e sem o acompanhamento de um adulto. Uma ideia de leitura que se mostra construída de modo diferenciado na edição de 1937, publicada pela Companhia Editora Nacional.

Embora a *Cartilha Meninice* possa ser reconhecida como um livro de introdução à série, delimita-se como *corpus* apenas os quatro volumes que compõem a série graduada de leitura *Meninice*, em decorrência dos objetivos que norteiam o desenvolvimento das análises desta pesquisa. O ato de não inclusão da cartilha, neste trabalho, justifica-se pelas especificidades que este livro demandaria, o qual se estenderia a um estudo direcionado à metodologia do ensino da leitura e escrita, o que remeteria o trabalho a outro foco investigativo.

Desta forma, assume-se como livros selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa a 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; a 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; a 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e a 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau.



Imagem 6 – Capas da série *Meninice*. In: FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948/1949.

De acordo com dados disponibilizados pela editora, em sítio virtual, a data da primeira edição de *Meninice* Primeiro Grau é 1937, sendo a última edição publicada em 1958 - 109ª edição; para *Meninice* Segundo Grau, a primeira edição data de 1938, e a última de 1959 - 162ª edição; para *Meninice* Terceiro Grau, a primeira edição data de 1937, e a última é de 1959, encerrando-se em sua 125ª edição; o Quarto Grau, sem identificação da data da primeira edição, tem a última em 1957 - 56ª edição.¹²⁴

Neste capítulo enfatiza-se a série *Meninice* em sua materialidade impressa, a análise constitui-se de uma descrição focalizada nos dispositivos tipográficos que compõem a capa, a quarta-capa e a folha de rosto dos quatro livros da série.

Ao assumir um olhar investigativo para esta série graduada de leitura, a pesquisa procura apresentar quais representações de livro de leitura de “boa” qualidade são possíveis de se perceber ou são levadas em consideração pelo Prof. Fleury ao compor a sua própria série de livros de leitura. Para isso, a análise se direcionará para a materialidade dos impressos, percebendo quais dispositivos editoriais foram utilizados com a finalidade de se atribuir uma forma concreta ao texto, uma vez que, segundo Chartier (2002, p. 127), “[...] não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor”.

¹²⁴ Alguns dados sobre a série de leitura graduada *Meninice* foram obtidos no site da Companhia Editora Nacional, disponível em < <http://www.ednacional-acervo.com.br/>>, acesso em 21/04/2012.

3.1.2 Ações de divulgação da obra

Nas primeiras décadas do século XX, era comum encontrar textos de divulgação de obras didáticas em algumas secções de diversos periódicos como, por exemplo, na secção de “Noticiário”, de “Anúncios” ou de “Crítica aos trabalhos escolares”, da *Revista de Ensino*, no período de 1902 e 1918. Eram textos que se centravam em uma indicação, uma divulgação ou uma avaliação crítica de obras didáticas (cartilhas, livros de leitura, livros de literatura, entre outros), especialmente com o intuito de lançá-los no mercado editorial. O livro didático parece ampliar seu espaço de reflexão e de apreciação nos periódicos especializados em educação, com textos descritivos que, além de apresentá-lo como um objeto do ensino, exaltando suas qualidades ou carências, também contribuíam para sua comercialização, divulgando-o como um produto rentável, tendo em vista que um “bom” livro era aquele bem aceito, ou seja, que atingia circulação e venda significativas no mercado editorial.

Um texto de divulgação da série *Meninice* foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em maio de 1938, na secção *Bibliographia*. O anúncio apresenta a série graduada *Meninice*, destacando algumas das “qualidades” presentes na linguagem escrita:

Meninice – Luiz Gonzaga Fleury – Companhia Editora Nacional – São Paulo – Rio – Recife.

O professor Luiz Gonzaga Fleury está escrevendo uma série de livros didacticos, todos eles com o mesmo nome – MENINICE – e adequados aos diversos graus das classes escolares primarias. Agora chega-nos ás mãos enviado pelo autor, um exemplar do destinado ao ensino da leitura no 3.º grau.

É um livro “Meninice” em que se revelam no autor qualidades aprimoradas de escritor didactico. Com o trabalho do prof. Fleury recebem, as nossas escolas primarias, uma obra que se recomenda pela sua fôrma literária no alcance do desenvolvimento infantil e pelo fundo, cujo transumpto vem dosado na medida suficiente para sua assimilação. A criança, por certo, não encontrará dificuldades de monta em apreender o que a lição ensina e reagirá perfeitamente ás solicitações educativas do seu enredo. Essas virtudes o livro “Meninice”, do prof. Luiz Gonzaga Fleury, apresenta, tornando-se portanto, trabalho de utilidades nas escolas para as quaes é destinado.¹²⁵

A obra, ao ser lançada, participa de um circuito de divulgação, que muitas vezes era patrocinado pelo próprio autor. No caso da série *Meninice*, segundo consta na matéria, Fleury envia um exemplar do terceiro livro para o jornal, o que pode ser entendido como uma estratégia de divulgação da obra.

¹²⁵ O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, edição de maio, 1938. Secção Bibliographia.

O texto, publicado na secção *Bibliografia* do jornal *O Estado de São Paulo*, apresenta e destaca a série graduada *Meninice*, de Fleury, junto ao público consumidor. O anúncio ou o texto informativo parece apoiar-se e realçar alguns aspectos da composição da linguagem escrita, considerados pelas comissões avaliadoras como o elemento fundamental na elaboração de um livro de leitura. O texto destaca os elementos da estruturação da linguagem escrita, que qualificam ou diferenciam a obra de Fleury de outras, elegendo como prioridade a “forma literária no alcance do desenvolvimento infantil” e um assunto temático ou aplicação de conhecimentos de modo “dosado”.

A divulgação da obra de Fleury se sustenta sob a divulgação de que traz uma preocupação com a estruturação interna de seus escritos, apresentando uma complexidade progressiva e gradual dos textos e conteúdos, dispostos na medida adequada para a assimilação intelectual da criança. O texto de divulgação remete à ideia de que a série de leitura foi pensada e elaborada tendo em vista o desenvolvimento e a capacidade de compreensão infantil, em concordância com os conceitos da Psicologia.

Outra forma de divulgação da série de leitura, assumida pelo próprio autor, é a doação de exemplares da obra para o acervo da Biblioteca do *Gabinete de Leitura Sorocabano*¹²⁶. Os exemplares referem-se à primeira edição de *Meninice Terceiro Grau*, de 1937, e à primeira edição de *Meninice Segundo Grau* de 1938:

¹²⁶ “A História do Gabinete de Leitura, fundado em 13 de janeiro de 1867 por uma pugna de homens arrojados, cuja frente salientava-se o abnegado Luis Matheus Maylasky. Em 1867 era composta a 1ª diretoria como Presidente: Luiz Matheus Maylask de 1867 a 1873”. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/biografias/355542>. Acesso em 29/03/2013.

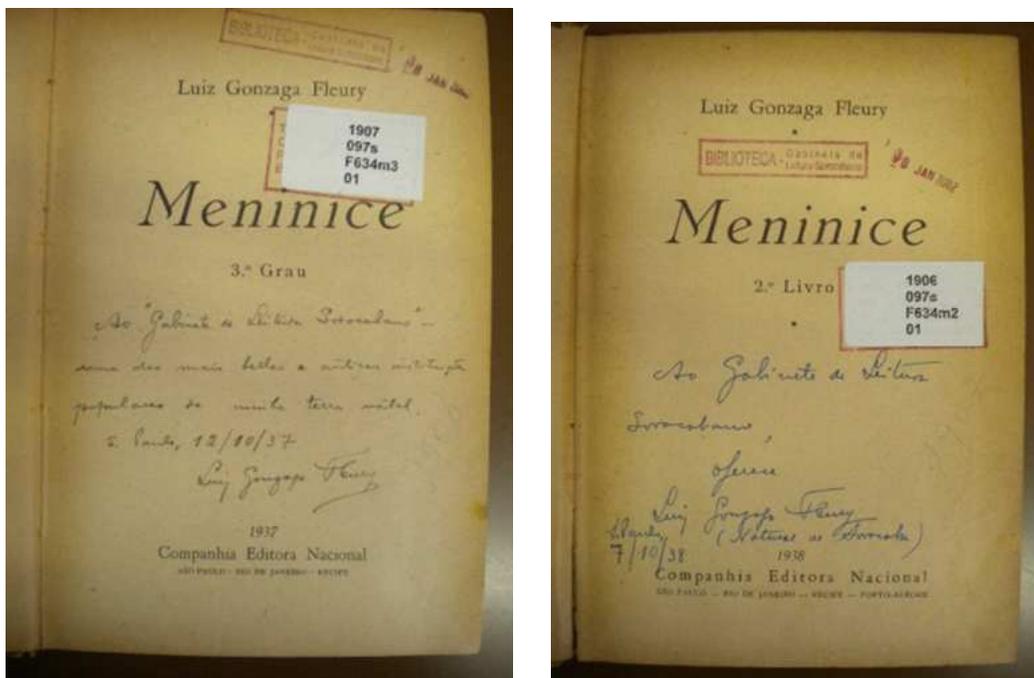


Imagem 7 – Exemplos da série *Meninice* doados ao Gabinete de Leitura Sorocabano.

Os exemplares trazem uma dedicatória assinada pelo próprio Fleury. Do exemplar de *Meninice* Terceiro Grau, constam os seguintes dizeres: “Ao Gabinete de Leitura Sorocabano – uma das mais belas e antigas instituições populares de minha cidade natal”; com data de 12 de outubro de 1937. *Meninice* Segundo Grau apresenta um texto mais sucinto e objetivo: “Ao Gabinete de Leitura Sorocabano, oferece Luiz Gonzaga Fleury (natural de Sorocaba)”, com data de sete de outubro de 1938. A dedicatória se mostra mais do que um ato de registro de doação feita pelo próprio autor; constitui-se também em uma estratégia de divulgação da obra, consolidada por dizeres que reafirmam sua naturalidade sorocabana.

3.2 As representações de livro de leitura nos dispositivos editoriais e tipográficos da série *Meninice*

Ao considerar que os livros de leitura não traziam em sua materialidade apenas textos, mas também representações sobre os modos de uso do livro e de realização da leitura, significa olhar para o livro como um objeto concreto de atuação editorial, como um

produto confeccionado e elaborado sob determinadas estratégias editoriais¹²⁷ com a finalidade de lançar e manter a obra no mercado.

Segundo Bittencourt (1993, p.105), a “[...] fabricação do livro inscreveu-se em outra divisão do trabalho, o trabalho da fábrica, no qual o editor deixou de ser um técnico ou artista e transformou-se em um empreendedor de negócios”.

Neste sentido, pode-se inferir que uma das estratégias editoriais estaria em conhecer e entender quais as expectativas em relação ao livro de leitura para favorecer as atividades de leitura que aconteciam na sala de aula, ministradas pelo professor, como também oferecer uma obra que poderia ser lida em outros lugares e de formas diferentes. Para isso, fazia-se necessário entender o que o livro de leitura significava, tanto para o professor quanto para o aluno: os consumidores da produção editorial.

A pesquisa de Oliveira (1986, p.14), ao apresentar uma definição de livro didático como aquele que teria a função de “informar, formar e comover”, destaca que dentre os livros de gêneros literários, o de “gênero didático” seria aquele capaz de ensinar e instruir, trazendo como finalidade científica “alinho literário da forma”. O que permite apontar que a obra didática, no caso o livro de leitura, além de sua função didática de ensinar e instruir deveria, ainda, trazer em sua materialidade um “requisite literário”; tal expressão insinua que a obra didática deveria agradar aos olhos, ser atrativa em sua forma física, mas pode-se questionar: junto a esta representação da materialidade do livro de leitura estaria agregado um ideário de leitura?

Desta forma, se se analisar o livro de leitura atrelado à ideia de uma prática de leitura, percebe-se que em discursos da época havia uma preocupação com o “gosto” pela leitura, como no texto do professor francês Mentré¹²⁸, traduzido como *Valor educativo dos grandes homens*, publicado na *Revista de Ensino*, em 1911. Neste texto, o autor explora a

¹²⁷ Compreende-se por *estratégias* editoriais e textuais, de acordo com Chartier (1990 *apud* Ferreira, 2012, p.145) “[...] como um conjunto de dispositivos acionado e incluído pelo editor e autor, em prefácios, orelhas, índices, capas das obras etc. visando um controle da leitura, propondo e orientando significados aos leitores. São mecanismos para que os leitores compartilhem de um repertório comum de referências culturais tornando a obra mais familiar e próxima de suas expectativas, valores, práticas de leitura. Dispositivos textuais que decorrem das estratégias de escrita e das intenções dos autores e dispositivos editoriais como que resultam da passagem do texto a livro ou impresso.” (CHARTIER, 1990, 127).

¹²⁸ MENTRÉ, F. Valor educativo dos grandes homens. **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do professor público do Estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno X, n.º 3, 1911, p.83.

ideia de que o “bom” livro precisaria promover o “gosto” pela leitura, fazendo-se necessário para tanto satisfazer todos os interesses e preferências de cada idade.

Para este autor, a qualidade do livro estaria em agradar tanto o “coração” quanto a “imaginação”; assim, o livro de leitura deveria conter tanto histórias emocionantes, que falassem aos sentimentos, quanto provocar a inteligência, com textos bem elaborados, sem exagerar no uso de linguagem refinada e obscura, bem como incitar o desejo de retornar à leitura, instigando a vontade de conhecer outras obras.

Ao discorrer sobre o *Emprego do livro na escola moderna*, Campos (1946, p. 249), defende que o “cultivo intenso da leitura, isto é, da leitura interessante, que prende e deleita, outro resultado ainda se obtém, e de alta monta: o estabelecimento do hábito e do gosto de ler, que se tornam fatores decisivos para a educação e instrução do povo e, conseqüentemente, para a vida da nacionalidade”.

De acordo com Gomes (2003, p. 119), esse debate a respeito do conhecimento do que poderia ocasionar o interesse dos leitores infantis pelos livros de leitura já vinha se desenvolvendo, no Brasil, desde os anos 1920, com o movimento da *Escola Nova* e com a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924). A autora destaca que este conhecimento sobre o que se lia “[...] tinha base em pesquisas empíricas que utilizavam modernas metodologias norte-americanas, como a da realização de inquéritos com aplicação de questionários tipo survey”.

Cecília Meireles realiza uma dessas pesquisas, e os resultados, publicados em 1934, trouxeram dados interessantes para os trabalhos da Comissão Nacional de Literatura Infantil, instituída em 1936. Tratava-se de um inquérito com escolares do Distrito Federal com faixa etária entre 7 e 17 anos, apurando que, em geral, as crianças e jovens gostavam de ler e davam valor ao livro. O que se lia era, sobretudo, “livros escolares” e na própria escola, mas havia uma preferência pelos “livros de histórias”, que se liam em casa, sem a interferência ou vigilância dos adultos¹²⁹. (GOMES, 2003)

Outra discussão promovida pela CNLI dizia respeito ao assunto que deveria abordar um livro infantil, percebido como um quesito importante para a qualificação do livro de leitura como obra literária ou didática. Segundo Fritzen e Cabral (2011, p. 130), a comissão

¹²⁹ Cf. SENA, Yara Máximo. **Uma leitura do relatório do Inquérito “Leituras infantis” de Cecília Meireles**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

questionava se o lúdico poderia educar e se o pedagógico poderia divertir; assim, “[...] para resolver esta questão, propõe então que se faça uma distinção entre as obras produzidas para crianças segundo a sua intenção: ‘literatura-meio’, que tiverem prévia e essencialmente a intenção de comunicar determinados conhecimentos, as de ‘literatura-fim’, escritas com a intenção artística de realizar simplesmente uma experiência de beleza”.

A preocupação com a produção de livros de leitura que promovessem esta “experiência de beleza”, que despertassem o “gosto” pela leitura, bem como o desejo de se apresentar uma obra que fosse demarcada pela intenção de comunicar determinados conhecimentos e a “beleza artística”, ou seja, a experiência de uma leitura de recreação, parecia percorrer muitos dos discursos da terceira década do século XX, o que não deixou de refletir no universo editorial, pois o atendimento a tais quesitos garantiria a aceitação da obra nas escolas públicas.

Parece que mesmo os livros didáticos classificados como livros de leitura deveriam ser capazes de atrair o interesse, a curiosidade, o encantamento do leitor. O que se percebe é que a série *Meninice* reafirma essa ideia do “gosto” pela leitura ao acrescentar a ação leitora às imagens de crianças e de livros na capa e na quarta-capa, incluindo-se, ainda, um parecer e uma carta-propaganda como estratégias editoriais, na intenção de atrair os leitores – professores e alunos – garantindo a permanência da obra no mercado editorial.

3.2.1 Na Capa: crianças, livro e ação leitora

Em relação à configuração da parte física do livro escolar, o trabalho de Oliveira (1986, p. 79) baseia-se em pesquisas americanas que apontam uma forma idealizada para a confecção dos livros; assim, aconselhava-se que “[...] a capa seja durável, flexível, não quebradiça, tenha aspecto atraente, com distribuição harmoniosa do título, nome do autor, editora, em cor agradável e firme. Se for ilustrada, revele sempre gosto artístico”.

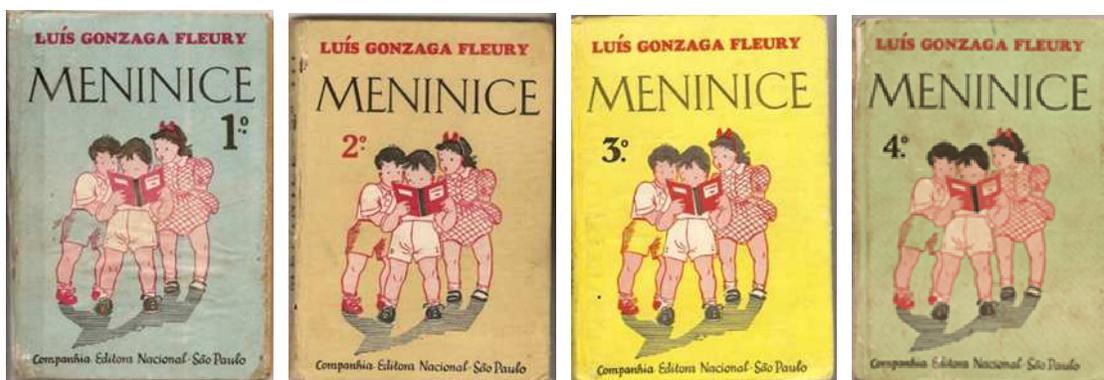


Imagem 8 – Capas da série *Meninice*. In: FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948/1949.

Neste sentido, observa-se que o nome do autor destaca-se em vermelho no início da página; logo abaixo, se encontrava o título da obra em evidência na cor preta (*MENINICE*), uma escrita que segue a mesma tipografia em todos os livros da série, assim como o formato e tamanho do impresso (19,5 cm x 13 cm), que permanecem os mesmos, trazendo como distinção, além da cor, uma característica na produção de livros em série – uma numeração ordinal, indicativo da série escolar à qual o livro estava direcionado. Ao final, tem-se o nome da editora e o estado (Companhia Editora Nacional – São Paulo).

O título *MENINICE* permite uma proximidade com a ideia de infância, de um período da vida marcado pelas brincadeiras, pela fantasia e pelas descobertas, um tema que foi ganhando espaço nas discussões sobre educação, nas primeiras décadas do século XX. Um título que admite, ainda, relacionar que se tratava de uma obra pensada, elaborada e publicada para a criança.

Foi possível identificar três construções de imagens utilizadas para a composição da capa da série de leitura *Meninice*; são elas: a edição de 1936, a edição de 1937 e a 92.^a edição de 1948, que para melhor compreensão e análise serão apresentadas separadamente, a seguir.



Imagem 9 – Capa de *Meninice* Quarto Grau (1936)

A primeira edição da série de leitura *Meninice*, publicada pela Livraria Editora Record¹³⁰, em 1936, traz outra imagem para compor a capa do quarto livro. A imagem de um menino sentado em um galho de uma árvore retrata a cena de uma criança brincando, insinuando uma fantasia infantil em que o galho poderia ser um cavalo. A imagem da criança está representada pela figura de um menino, aparentando um semblante de felicidade e contentamento durante uma brincadeira, fruto de sua imaginação, e que lhe proporciona grande divertimento.

Ao observar a imagem da capa, pode-se considerar a atuação de uma estratégia editorial pautada sob três elementos representativos, direcionados pela ideia do que se compreendia em relação à produção de livros infantis, apoiados na expressão “meninice”: primeiro, pode-se intuir que à infância estaria relacionada à ideia de liberdade, felicidade e de espontaneidade infantil; segundo, seria alusivo ao ideário de que o período da infância estaria relacionado ao ato de brincar, ao divertimento, a um tempo do não compromisso e obrigatoriedade; no caso, ressalta-se a brincadeira ao ar livre; e, por fim, estaria implícita certa intencionalidade na ação editorial de assegurar que na série graduada de leitura *Meninice*, poderiam ser encontradas histórias relacionadas aos momentos prazerosos da fantasia infantil.

¹³⁰ Este exemplar foi identificado no acervo da Escola Caetano de Campos, mantido pelo CRE Mário Covas, em agosto de 2012, por Norma Sandra de Almeida Ferreira e Iris Filomena Mendes de Oliveira.



Imagem 10 – Capa de *Meninice* Terceiro Grau (1937)

A publicação da série graduada de leitura *Meninice* pela Companhia Editora Nacional alterou os dispositivos gráficos de apresentação da obra. A primeira edição do terceiro livro da série *Meninice*, datada em 1937¹³¹, ressalta em sua materialidade aspectos totalmente distintos em relação à edição de 1936, pela Livraria Editora Record. O movimento de alteração dos elementos tipográficos se mostra uma estratégia editorial de distinção e, deste modo, inaugura outra faceta representativa na publicação da obra, que parece estar sustentada por uma ideia não apenas de livro de leitura destinado à infância, mas, sobretudo, indica uma ideia de leitura e estudo.

A ilustração da primeira edição de 1937, de *Meninice* Terceiro Grau, aparece composta pelo desenho de uma mulher, figura feminina que se pode entender como mãe ou professora, sentada em uma poltrona. Junto à imagem da mulher está a figura de uma menina uniformizada com um livro sob um dos braços. A cena sugere a realização de um momento de conversa ou um discurso de aconselhamento feito pela mulher de olhar austero, que mantém um braço em posição ligeiramente erguida e a mão fechada com o indicador apontado para a menina. A junção de tais aspectos figurativos na composição da

¹³¹ Esta obra foi identificada no acervo da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo, em pesquisa realizada em janeiro de 2011, pela própria pesquisadora.

capa permite estabelecer uma ideia de valorização do estudo como atividade a ser conduzida e instruída por alguém mais experiente.

Esta imagem reaparece no interior da obra como ilustração de um texto pertencente à lição *O Mágico e o boneco encantado*, na página 130, do livro *Meninice* Terceiro Grau, de 1937, como também nas demais edições deste volume encontradas no decorrer deste trabalho. Um fato indicativo de que a imagem não foi elaborada especificamente para compor a capa da obra, mas escolhida como uma estratégia editorial para compor a ilustração dos quatro livros da série – não se podendo precisar os critérios utilizados para tal escolha.

A Companhia Editora Nacional reeditou a série de leitura *Meninice*, alterando os dispositivos gráficos que compuseram as capas da obra¹³².



Imagem 11 – Capa de *Meninice* Terceiro Grau (1948)

Os exemplares disponíveis para a realização do estudo da presente pesquisa - da 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau, da 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau, da 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau, e da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau, trazem, na capa dura que envolve os livros, a mesma ilustração e os

¹³² Até este momento da pesquisa não foi possível obter informação precisa a respeito do período em que ocorreu a reedição e a consequente alteração das capas da série *Meninice*. Em pesquisa realizada ao acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em novembro de 2012, identificou-se que a 12ª edição, de 1943, de *Meninice* Quarto Grau, e a 53ª edição, de 1944, de *Meninice* Terceiro Grau, já traziam a alteração da imagem da capa.

mesmos dispositivos gráficos, alterando-se o colorido, como forma de diferenciá-los entre si. As figuras recebem um contorno de tonalidade avermelhada e uma variação na cor de uma das peças do vestuário (bermuda) da figura de um dos meninos, a mesma cor predominante na capa.¹³³

Na capa, em consonância com o título *MENINICE*, a ilustração está composta por três crianças: dois meninos e uma menina. As crianças estão bem vestidas (sapatos, meias, roupas apresentáveis) e usam calças curtas, insinuando que estariam cursando as séries iniciais de escolarização. A menina traz um laço de fita na cabeça, indicando cuidado, zelo, asseio, bom aspecto físico¹³⁴. O conjunto formado pelas ilustrações indica uma ideia de infância, de um tempo de “meninice”, de inocência, de ingenuidade e de descontração.

A ilustração representa uma cena em que uma das crianças segura um livro aberto; aparentemente todos os personagens estão satisfeitos e felizes, enquanto realizam a leitura das páginas do objeto-livro. O olhar dos personagens se mostra fixo para o interior do livro, indicando uma expressão facial de absorção e envolvimento pelo conteúdo visto, o que insinua a realização de uma ação leitora movida pelo interesse e pela curiosidade a respeito do texto ou das ilustrações ali dispostas. Aponta para a ideia de que as histórias do livro seriam interessantes, envolventes e que, possivelmente, contribuiriam para o desenvolvimento do tão esperado “gosto” pela leitura¹³⁵.

A composição da imagem da capa, vista como uma apresentação da obra, parece trazer como foco a criança em proximidade com um livro. Se o discurso da época firma-se sobre a ideia de que um livro de leitura deveria ser apropriado para o entendimento intelectual da criança, trazer na capa não somente a imagem da própria criança com um livro, mas da interação da criança com o material de leitura, permitiria uma associação de que o impresso estaria de posse das características de acessibilidade ao *espírito* infantil e

¹³³ Os quatro livros que compõem a série *Meninice* trazem os mesmos recursos tipográficos e o mesmo tamanho (19,5 cm x 13 cm) em todos os volumes, diferenciando-se apenas no colorido externo da capa e no uso de uma numeração ordinal, 1º/2º/3º/4º, visto como um dispositivo tipográfico para se fazer uma relação direta ao nível escolar ao qual o livro estará direcionado: 1º livro apresenta na capa a cor azul, o 2º, laranja, o 3º amarelo e o 4º verde.

¹³⁴ Cf. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes:** educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

¹³⁵ Em aproximação com o discurso presente no artigo de Charenton, publicado na secção “Educação profissional do mestre”, intitulado *De como desenvolver o gosto pela leitura*, publicado na secção “Educação profissional do mestre”, em 1911.

que seria provocador do interesse da criança, o que poderia atribuir à obra a classificação de um “bom” livro de leitura.

Na capa não se encontra mais a figura de um adulto – transmissor do conhecimento – como em 1937, nem mais a ideia de infância – fantasia e liberdade – como em 1936, pela Livraria Record; tem-se, agora, a imagem de crianças com um livro – leitura e envolvimento.

Embora em situação de leitura de um livro, a cena não represente uma postura disciplinar, ritualística, demarcada pela formalidade, ela inspira a possibilidade de um momento de leitura compartilhada, envolvente e agradável. O título, em junção com a imagem, pareceu reforçar a ideia de que se tratava de uma publicação pensada e elaborada para a criança, e que, conseqüentemente, poderia conter textos elaborados a partir de uma adequação à compreensão e ao seu entendimento, condizente com o desenvolvimento de sua inteligência. A imagem do livro, aberto e nas mãos de crianças, autorizava e reforçava uma associação com a propagação da atividade de leitura, remetendo à ideia de que a obra estaria preocupada em aguçar o interesse e a curiosidade pela leitura, apoiada numa concepção de leitura prazerosa e espontânea.

Por apresentar uma cena em que as crianças estão diante de um livro aberto, e não fechado, com um olhar direcionado para as páginas internas, e não para o leitor, a imagem indicaria ou se aproximaria de uma concepção, de uma forma específica de realização da atividade de leitura. A ideia de leitura como atividade realizada em conjunto, de maneira descontraída, que poderia acontecer fora de um ambiente escolar, sem a obrigatoriedade nem a demarcação de um lugar específico para sua concretização, ou mesmo da determinação de uma posição e de posturas do corpo, como o estar em pé, segurando o livro com a mão direita e com o polegar marcando a página em leitura¹³⁶.

A composição da ilustração da capa possibilita a construção da ideia de que a realização da atividade leitora poderia ocorrer de modo diferente daquele ensinado pela

¹³⁶ Como descreve o artigo de Silva (1915) sobre os modos de posicionamento e utilização do livro de leitura em sala de aula: “A leitura será sempre feita de pé: a posição erecta, corpo firme, descansando igualmente nas duas pernas, cabeça bem equilibrada, espaldas horizontaes, calcanhares unidos, ponta dos pés abertas. O livro será sustentado pela mão esquerda, diante do peito, a uma altura conveniente, 25 centímetros dos olhos, o braço direito cahido naturalmente”. Cf. SILVA, José Pedro Cardoso da. Assumptos pedagógicos. O livro escolar e alguns conselhos hygienicos. Caderno Geral. **Jornal O Estado de São Paulo**. Edição de 22 de fevereiro, 1915, p. 2.

escola, isto é, acompanhada de um ritual em que se defendia o posicionamento corporal para a realização do ato de ler. No entanto, a imagem inspira uma leitura possível de ser realizada em qualquer ambiente, de maneiras e posições diversas, no caso em pé, dividindo-a com outras crianças e não apenas solitariamente, mas de forma natural, prazerosa e compartilhada.

Na capa e contracapa das edições de 1948 e 1949, percebe-se que, embora os dispositivos textuais sejam os mesmos e na mesma sequência, eles seguem uma tipografia diferente da apresentada na primeira edição de 1937. Um detalhe interessante, que se poderia ressaltar, apareceu em relação à escrita do nome do autor, grafado com a letra z em *Luíz*.

Por retratarem atos diferentes da ação leitora, as imagens nas duas produções editoriais de 1937 e 1948/1949 dos livros da série *Meninice* publicados pela Companhia Editora Nacional, indicam uma representação de leitura também distinta, um recurso que permite considerar que “[...] as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é.” (CHARTIER, 2009, p. 52)

Além das observações obtidas pelas ilustrações das capas, outros dispositivos tipográficos e textuais, presentes na obra, indicam que a materialidade da série *Meninice* traz representações de um livro de leitura de “boa” qualidade, a partir da ideia a que remetia: de que se tratava de um livro elaborado e adequado à compreensão da inteligência da criança; de que se referia a um livro com histórias interessantes, que despertariam o gosto pela leitura e de que se tratava de um livro aprovado pelo Governo para o uso escolar.

3.2.2 Na Quarta-capa: crianças e livros, muitos livros

As ilustrações que aparecem na composição da obra, utilizadas não somente na elaboração da capa, mas da quarta-capa (das edições de 1948 e 1949), sugerem uma preocupação em apresentar a imagem de um livro pensado e elaborado para uma determinada clientela: a criança como um leitor ativo.



Imagem 12 – Quarta-capa de *Meninice* Primeiro Grau. In: FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice* Primeiro Grau. 63.^a edição São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

Nesta quarta-capa da 63^a edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau, aparece, novamente, a imagem de duas crianças – parece que estão em maior evidência que na capa – lendo um livro em atitude de contentamento. Seguram com as mãos um livro aberto. A criança mais à frente é a foto de um garoto que tem os olhos fixos no livro e um sorriso estampado na face. Ao fundo, uma menina ilustrada de forma mais estilizada, envolvida pela leitura. Entre eles, uma mesa com livros. A cena sugere uma leitura concentrada, realizada de forma individual, e não mais compartilhada como se mostra na capa desta mesma edição, em que cada criança teria o seu livro e poderia ler outros, pois se encontravam disponíveis e acessíveis. Uma imagem que insinua tratar-se de uma obra apropriada para crianças, referente a um produto de “boa” qualidade, pois agradaria àquele que se aproximasse dele ou que o adquirisse.

A quarta-capa (1949) se mostra, ainda, como um espaço de exposição de outras obras e de outros produtos confeccionados para crianças, a partir do título de divulgação: “Livros Infantis”, estando acompanhada dos dizeres: “Livros coloridos, com figuras em relevo, figuras com movimentos, bonequinhos para vestir, estampas pré-recortadas para armar, jogos e brinquedos originais”. E, ainda, de um quadro com o título de “Grande Novidade”, trazendo o nome das coleções publicadas pela Companhia Editora Nacional. Cada coleção apresenta-se composta por vários títulos, seguidos da indicação dos preços.

Entre os títulos das coleções, temos: Brinquedo, Figuras, Nova Fantasia, Estrelas, Vestidos, Natureza.

Os dispositivos gráficos sugerem que havia uma preocupação em comercializar produtos direcionados para um público-leitor específico, as crianças; uma ideia que apareceu reforçada na apresentação dos atrativos que o impresso divulgado oferecia, como por exemplo, “livros coloridos” ou “com figuras em relevo”.

Uma propaganda que coloca em destaque leitores entretidos com o livro que lhes dá prazer, um texto que oferece livros diversos (lúdicos e coloridos), uma listagem que aponta uma chamada para as “grandes novidades”, o que parece indicar que a editora teria para oferecer não apenas livros de interesse do leitor, mas outros materiais de leitura.

A quarta-capa da 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau*, também trouxe divulgações de outras obras publicadas pela Editora Nacional, trabalhando a mesma ideia de que havia produções de livros especializadas para a criança como o principal público leitor.



Imagem 13 – Quarta-capa de *Meninice Segundo Grau*. In: FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice Segundo Grau*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

Dentre as obras listadas tem-se *Robson Cruzoe*, de Daniel Defoe; *Bandeira das Esmeraldas*, *História do Brasil para crianças*, *Meu Torrão* e *Cazuza*, de Viriato Corrêa; *Histórias de João Mindinho*, de Gondim da Fonseca, *Alice no País das Maravilhas*, de

Lewis Carroll, *Contos de Grimm*, dos Irmãos Grimm e *Pinocchio*, de C. Colodi, que são obras identificadas como literatura infantil (LAJOLO; ZILBERMAM, 1986, 1991), destinadas à leitura de fruição.

Além da listagem de livros, a quarta-capa de *Meninice Segundo Grau* (1948) traz uma “chamada” de divulgação de livros em uma linguagem que usa expressões que parecem aproximar-se, estar em familiaridade com a criança, um enunciado que se direciona-se a um público leitor específico: “Gurizada! Novos livros para vocês!”.

A ilustração, diferentemente do livro que anuncia imagens de crianças lendo, traz os personagens das obras de Monteiro Lobato¹³⁷ (Emília, Visconde, Saci-pererê), Gato Félix e uma fada, como se estivessem saindo de um livro aberto. Uma imagem que parece atribuir vida aos personagens, sugerindo que com eles o leitor poderia estabelecer uma interação por meio da leitura e da imaginação. Na parte superior da quarta-capa, há a figura de lombadas de vários livros, o que sugere a ideia de uma estante de uma “biblioteca”.

No texto escrito, encontra-se ainda a expressão: “Livros! Presentes de amigo!”. Um discurso que reforça outra concepção do livro de leitura: a de um objeto concreto de atuação do leitor. O livro como um objeto poderia ser visto, lido, apreciado e adquirido não somente como um instrumento pedagógico, de uso restrito do e no estabelecimento escolar, reservado apenas aos que dominavam as primeiras letras, mas poderia também ser compreendido como um produto comercializado, como um objeto acessível a todos, como um material de grande valor cultural e afetivo, portanto digno de ser presenteado.

¹³⁷ De acordo com Bignotto (2010, p.125) durante este período Lobato não estava mais na empresa editorial, Cia. Editora Nacional, mas suas obras teriam ficado: “Em 1929, Lobato vendeu suas ações da empresa ao sócio Octalles, para se recompor de perdas sofridas com o *crash* da Bolsa de Nova York, na qual investira todos os recursos que pudera reunir. Ao vender as ações, parece ter vendido também os direitos autorais sobre suas próprias obras, que pertenciam à companhia.” Cf. BIGNOTTO, Cilza Carla. **Novas perspectivas sobre as praticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagens, Campinas, 2007.



Imagem 14 – Quarta-capa de *Meninice* Terceiro Grau e Quarto Grau.¹³⁸

A 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e a 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau trazem na quarta capa a mesma configuração de imagens. Apesar de serem ilustrações diferentes da 63ª edição do Primeiro Grau e da 92ª edição do Segundo Grau, apresentaram a mesma composição: figuras de crianças (um menino e uma menina) segurando um livro aberto nas mãos, reforçando a ideia de que era possível a realização de uma leitura de fruição; ler poderia ser uma atividade agradável, que promovesse o contentamento e a diversão. A 86ª (1948) e a 34ª (1948) edições repetem os mesmos enunciados da quarta capa da 63ª edição (1948): “Livros coloridos, com figuras em relevo, figuras em movimentos, bonequinhos para vestir, estampas pré-recortadas para armar, jogos e brinquedos originais”, acrescentando ao texto as imagens dos produtos aos quais se referiam.

São apresentadas várias coleções de livros, em forma de listas, com os livros pertencentes a cada coleção e seu respectivo preço. No quadro intitulado “Grande Novidade” aparecem as coleções: “Cenários”, “Contos Codex”, “Pararmar”, “Brinquedo”, “Figuras”, “Nova Fantasia”, “Estrelas”, “Vestidos” e “Natureza”. As coleções possuem

¹³⁸ In: FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice* Terceiro Grau. 86ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948; _____. *Meninice* Quarto Grau. 34ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

entre três a sete títulos. Desses títulos são selecionados alguns, que compõem a imagem ao lado, como: “Aviões de caça”, “Fábulas de La Fontaine”, “O Príncipe pobre”, “Nossa roupinha de inverno”, “Alice no país do espelho”, “Peter Pan e Wend” “Remo e Lucy”, “São Francisco de Assis”.

Segundo Bittencourt (1993, p. 109), a produção de obras didáticas caracterizava-se por ter uma “vida efêmera”, o que obrigava os editores a criar formas de produção e de venda especializadas. A autora aponta quatro estratégias editoriais, entre elas: o cuidado com a divulgação das obras por todo o território nacional; a comercialização, que tinha que garantir a viabilidade da compra, com isso a obra precisa ser um produto de preço acessível, possível de ser adquirido pelos professores e alunos; a divulgação da produção da literatura didática em periódicos e nas capas finais de outras obras didáticas.

Deste modo, a quarta-capa se constitui em um espaço privilegiado de estratégias editoriais de divulgação da produção de obras e de outros produtos confeccionados para crianças, espécie de um verdadeiro “catálogo editorial”. Ao que tudo indica, o uso da quarta capa era visto como um local demarcado para exposição e investimento publicitário na divulgação de outros produtos que não se restringem aos da própria editora, como o caso da Editora Civilização Brasileira¹³⁹. Esta prática pode ser constatada, inclusive, quando, neste exemplar, se reserva um espaço para apresentação dos lançamentos de obras, com o enunciado: “Grandes Novidades!”, que aparece nas quartas-capas de todos os exemplares analisados.

Na quarta-capa, além dos títulos e das imagens dos livros publicados por aquela editora, encontram-se expostas também informações sobre o preço dos produtos anunciados. Um livro que anuncia outros livros; um objeto que demarca, na materialidade, um espaço divulgador, com o intuito de promover o reconhecimento e a inserção de diferentes obras no mercado editorial.

Outra estratégia editorial disposta na quarta-capa, que despontou como a “grande novidade” no mercado livreiro e que se fortaleceu no decorrer da primeira metade do século XX, foi a divulgação das produções de coleções de obras literárias e as produções de séries

¹³⁹ “Pelo menos de igual importância, para o desenvolvimento da indústria editorial brasileira, foi o exemplo dado por Enio Silveira na administração de sua própria empresa, a Civilização Brasileira. Sua contribuição em métodos administrativos, publicidade, produção gráfica e política editorial foi, no conjunto, quase tão importante, em seu tempo quanto haviam sido as inovações de Monteiro Lobato”. (HALLEWELL, 1985, p. 445). Segundo o autor a independência da C. E. N. ocorreu em 1963.

graduadas de leitura, o que, de acordo com Toledo (2001, p.23), caracteriza-se como um movimento de expansão do mercado editorial em busca de novos leitores.

Este movimento de divulgação de livros parece uma forma de reforçar certa ideia de que a Editora Nacional teria muitos livros, livros novos, livros de literatura infantil, livros que podem entreter e ao mesmo tempo envolver o jovem leitor numa leitura espontânea individualizada ou compartilhada.

3.2.3 Nas Folhas de rosto: a marca da oficialização



Imagem 15 – Folha de rosto da série *Meninice*. FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948/1949.

A folha de rosto traz a mesma estratégia editorial de valorização e legitimação da obra, já comentada nas cartas dos professores Fernando Azevedo e Antônio Firmino Proença.

Na folha de rosto da 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; da 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; da 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau, pode-se encontrar informações sobre a produção editorial de cada livro. Tem-se uma visibilidade do nome do autor no alto da página, do título da obra, centralizado, constando a especificação do número da edição; no final da página, encontra-se o nome da editora e a cidade em que a obra foi publicada. É o mesmo padrão visual e tipográfico utilizado nessas edições dos quatro livros da série.

O dispositivo tipográfico que se destaca na folha de rosto dos volumes analisados traz os dizeres: “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde”,

acompanhado do número de registro específico referente a cada volume (Registro nº 1675, do Primeiro Grau; Registro nº 1658, do Segundo Grau; Registro nº 1664, do Terceiro Grau e Registro nº 1560, do Quarto Grau).

Além de constar a autorização de uso da obra fornecida pelo Ministério de Educação e Saúde, a 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau, e a 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau apresentam, respectivamente, os dizeres: “Aprovado pelo Departamento de Educação de São Paulo para o 2º Grau” e “Obra aprovada pela Diretoria do Ensino”.

O processo de avaliação de obras didáticas ocorria desde os anos finais do século XIX, mas nem todos os livros traziam impresso na obra a “marca” da autorização de uso liberada pelo Governo. No período entre 1934 e 1945, o Ministério da Educação e Saúde esteve sob o comando de Gustavo Capanema, que estabeleceu com empenho administrativo a implementação das reformas educacionais e a elaboração de currículos e normas de controle, tanto ideológicas quanto pedagógicas, demarcadas pela instituição de regulamentos e decretos-lei. Em decorrência de vários problemas relacionados à produção de obras didáticas no Brasil, Gustavo Capanema, ressaltou a importância de se elaborar um decreto que fiscalizasse a elaboração dos livros escolares, visto que se tratava de um

Instrumento do universo cotidiano escolar, a produção desse material atinge educadores, alunos e familiares, autores, editores, intelectuais e autoridades políticas. Se, para o Estado a organização e monitoramento dessa produção representa controle ideológico, para as editoras, os livros didáticos são produtos economicamente rentáveis. A materialidade está submetida a programas curriculares estabelecidos pelo Estado, dependente da autorização do poder educacional e das forças de comercialização e circulação. (FERREIRA, 2008, p. 36)¹⁴⁰

Na pesquisa realizada por Ferreira (2008) sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, a autora considera que os livros didáticos sofriam uma intervenção político-cultural, influência esta que enquadrava o escrito às prescrições estabelecidas anteriormente

¹⁴⁰ A autora pesquisa o arquivo pessoal de Gustavo Capanema e utiliza como fonte investigativa os documentos referentes às políticas públicas realizadas pelo Ministério de Educação e Saúde, durante o regime do Estado Novo (1937- 1945), direcionando-se às medidas relacionadas à política educacional, especificamente o controle da produção e uso dos livros didáticos, aprofundando-se nos arquivos que tratam dos projetos de lei, parte dos papéis administrativos da Comissão Nacional do Livro Didático. Cf. FERREIRA, Rita de Cassia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação de Mestrado. 139 f. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

para leitores pensados e idealizados. Ao situar os temas, a ordem e a forma de ensino, o Estado constituía uma trama que controlava tanto os autores quanto os editores – intermediando a produção de uma literatura didática – e o público a que esta produção se destinava. (FERREIRA, 2008).

Com a regulamentação de comissões para avaliação e seleção, os livros didáticos passariam para um plano de reconhecimento e de oficialização política, com a instituição do Decreto-lei nº 1.006, em 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, de importação e de utilização de livros didáticos no país. A regulamentação apresentou-se dividida em cinco capítulos, contendo, em sua totalidade, 40 artigos. O Capítulo I fundamentou-se na elaboração de diretrizes e na utilização dos livros escolares; o Capítulo II dispôs sobre a organização da Comissão Nacional do Livro Didático; em relação à especificação do processo de autorização de uso, dedicou-se o Capítulo III; as causas de impedimento de autorização, foram tratadas no Capítulo IV, e o Capítulo V encerrou-se com a apresentação das disposições gerais e transitórias.

Publicado em dezembro de 1938, no Diário Oficial, o decreto regulamentava a liberdade de produção e de importação de obras didáticas no país e declarava que a partir do dia 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tivessem uma autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, regidos pelos termos do decreto, não poderiam ser adotados nas escolas *primárias, pre-primárias, secundárias, normais, profissionais*, em todo território nacional. A única exceção seriam os livros destinados ao ensino superior, que estariam isentos de aprovação do governo, cabendo aos professores a orientação dos alunos para escolha e utilização das obras.

Assim, no artigo 19, do Decreto-lei nº 1.006, constava que

Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida entre parênteses, declarar-se-á ainda o número de registro feito pela Comissão nacional do Livro Didático, pela maneira seguinte: Registro n...¹⁴¹

O julgamento das obras pela Comissão Nacional do Livro Didático, assim como as avaliações realizadas por comissões, como as que ocorreram em 1904, 1913, 1918 e 1935-

¹⁴¹ Consta no Capítulo V, Artigo 35, que “Será apreendida a edição dos livros didáticos, que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da educação, sem que essa autorização tenha sido concedida”.

1936, deveriam emitir um parecer sobre os motivos precisos da decisão pela outorga ou recusa da autorização de uso da obra. O parecer poderia, ainda, indicar modificações a serem efetuadas no texto, para que a obra fosse autorizada. O Ministério de Educação publicaria no *Diário Oficial*, anualmente, a relação completa de livros autorizados, agrupados de acordo com o grau de ensino a que estivessem destinados.

Portanto, era obrigatório que a obra didática apresentasse o número de registro de autorização do governo, reconhecida como um “selo de autenticação”. Neste contexto, pode-se afirmar que a obra de Fleury encontrava-se dentro dos registros de normatização nacional para o consumo, por trazer nas folhas de rosto da 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; da 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; da 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau, o registro de autorização do governo.

Assim a Comissão Nacional do Livro Didático oferecia garantias de que a obra tinha uma qualidade desejável para ser aceita e adotada nas escolas públicas. A autorização ou aprovação funcionava como uma espécie de “selo” de qualidade da obra. A marca de aprovação passou a legitimar qual livro poderia ser reconhecido como um “bom” livro de leitura, estando assim autorizado para adoção pelo público leitor e consumidor: a escola.

3.2.4 Na apresentação do quarto livro: parecer, carta-propaganda e legitimação

Outra estratégia editorial pôde ser encontrada no exemplar da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau ao apresentar, na folha seguinte à folha de rosto, uma transcrição de trechos de duas cartas direcionadas ao autor, uma do Prof. Fernando de Azevedo¹⁴² e a

¹⁴² De acordo com a 53ª edição de 1957 de *Meninice* Quarto Grau, neste período Azevedo ocupava o cargo de Diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. O professor mineiro Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG, em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro de 1974. Além de educador, crítico, ensaísta e sociólogo, Fernando de Azevedo, destacou-se na atuação como militante, tendo participado de frentes administrativas da educação brasileira como redator e primeiro signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932; foi também membro da comissão organizadora da Universidade de São Paulo, em 1934, entre tantos outros cargos administrativos que exerceu. Cf. PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Acesso em 7/11/2012, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>.

outra do Prof. Antônio Firmino Proença¹⁴³, como uma espécie de apresentação da obra aos leitores.

São cartas-pareceres utilizadas como *paratextos*¹⁴⁴, que apresentando e elogiando a obra indicam uma estratégia editorial que consiste em legitimar e referendar o produto:

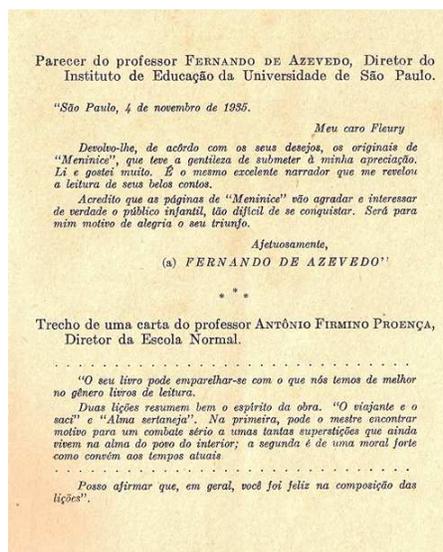


Imagem 16 – Apresentação do Quarto Livro. In: FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. Quarto Grau. 34.ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

O primeiro excerto, com data de quatro de novembro de 1935, é um parecer a respeito da série de leitura *Meninice*, escrito pelo professor Fernando de Azevedo, que na época atuava como Diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo:

Meu caro Fleury
Devolvo-lhe, de acordo com os seus desejos, os originais de "Meninice", que teve a gentileza de submeter à minha apreciação. Li e gostei muito. É o mesmo excelente narrador que me revelou a leitura de seus belos contos.
Acredito que as páginas de "Meninice" vão agradar e interessar de verdade o público infantil, tão difícil de se conquistar. Será para mim motivo de grande alegria o seu triunfo.

¹⁴³ De acordo com a 53ª edição de 1957 de *Meninice* Quarto Grau, no período em que escreveu o parecer Proença estava como diretor da Escola Normal. Antônio Firmino de Proença (1880-1946), conterrâneo de Fleury, dedicou-se ao magistério público como professor, diretor, Diretor Geral de Ensino, além de autor de séries de livros de leitura. Cf. RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (org.). **Antônio Firmino de Proença**: professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

¹⁴⁴ Segundo Ferreira (2012, p. 145), as cartas-pareceres podem ser denominadas de *paratextos* "[...] pelo lugar e função que ocupam nessa obra. Não fazem parte do conteúdo propriamente dito (poemas e narrativas); são textos ali inseridos como estratégias editoriais que têm a finalidade de apresentar a obra para o leitor, orientando-o para uma leitura do livro e dando a este um estatuto de prestígio".

O professor Fernando de Azevedo, neste excerto, deixa transparecer sua satisfação em ler e poder emitir uma apreciação a respeito da obra, sobre a qual ressalta as qualidades de seu autor como escritor de contos. Segundo ele, a escrita bem articulada faz-se possível de ser identificada nos textos que compõem os volumes da série de leitura *Meninice*. Um parecer que demonstra a credibilidade da obra, que poderia agradar e interessar ao público infantil, considerado pelo professor Azevedo, “tão difícil de se conquistar”. Uma opinião de prestígio, visto que, naquela época, Azevedo era uma autoridade reconhecida no meio educacional, além de ser uma figura política.

A estratégia editorial de incluir, logo após a folha de rosto, um parecer de Fernando de Azevedo se mostrou uma providência não aleatória. Desde 1931, na Companhia Editora Nacional, foi lançada e organizada por Azevedo a *Biblioteca Pedagógica Brasileira* (BPB), um projeto que colocava a editora de forma atuante num embate discursivo em torno da “reforma da cultura pela reforma da educação”, conforme destaca Toledo (2010, p. 147). A opinião de Fernando de Azevedo sobre a série *Meninice* representava uma condição de distinção e enaltecimento para a obra, por ser um nome significativo em relação à produção de livros de leitura produzidos pela Editora Nacional¹⁴⁵.

O segundo excerto refere-se a um trecho de carta escrita pelo professor Antônio Firmino Proença que, como já foi dito, à época exercia a função de Diretor da Escola Normal, mas que também já era conhecido como autor de livros didáticos. Escreve ele que:

O seu livro pode emparelhar-se com o que temos de melhor no gênero livros de leitura.

Duas lições resumem bem o espírito da obra. “O viajante e o saci” e “Alma sertaneja”. Na primeira, pode o mestre encontrar motivo para um combate sério a uma das tantas superstições que ainda vivem na alma do povo do interior; a segunda é uma moral forte como convém aos tempos atuais.

... Posso afirmar que, em geral, você foi feliz na composição das lições.

Ao colocar a obra *Meninice* em pé de igualdade com a produção de livros considerados de “melhor” qualidade do gênero de livros de leitura, o professor Antônio

¹⁴⁵ De acordo com Toledo (2010, p.148), “A escolha do nome Azevedo pela Nacional devia-se justamente à projeção que vinha obtendo desde o Inquérito de 1926, aumentada com a reforma de 1928, no Distrito Federal, e suas relações pessoais com Lobato. Participante ativo do movimento educacional, ele possibilitaria a projeção da editora na nova frente da literatura educacional e da literatura sobre o Brasil, colocando-a em condições de concorrer comercialmente nesse novo mercado”.

Firmino Proença apoia-se na linguagem escrita que a série apresenta. Para isso, o professor destaca dois textos da obra: “O viajante e o saci” (*Meninice* Quarto Grau, p. 68) e “Alma sertaneja” (*Meninice* Quarto Grau, p. 71). O primeiro texto é um conto a respeito da história de um cavaleiro que se encontrara com o Saci-Pererê e tomara-lhe o gorro. No título, encontra-se uma nota explicativa: “Destina-se este conto a distrair o espírito das crianças e a oferecer ensejo para o professor combater as superstições e credices”.

O segundo texto é uma narrativa sobre a história de uma menina órfã de mãe, que fora criada pelo pai e avô, mas que no decorrer dos anos presenciaria a morte do pai e depois a do avô. O texto permitia várias indagações sobre relações familiares, sobre saúde, sobre os cuidados com os mais velhos, sobre a vida, sobre a solidão; assuntos que não são questionados pelo autor, nem aparecem acompanhados de nota explicativa, mas que são perceptíveis no enredo da história, o que poderia ter levado o professor Proença a afirmar que se tratava de um texto portador de uma “moral forte”, uma característica das narrativas que compunham os livros de leitura da época, um aspecto da linguagem escrita da obra *Meninice*, visto como fator de indicação ou classificação de “bom” livro de leitura.

Os dois textos selecionados como representativos da qualidade da obra apontam para uma valorização da escola, através da leitura, como formadora de bons valores morais, mas também como erradicadora das credices e superstições e incentivadora do bom comportamento e cuidados com a saúde e higiene.

De acordo com Ferreira (2012, p. 146), uma obra não é lançada no mercado editorial tão somente como uma ação particularizada, visto que as cartas-propagandas ou cartas-pareceres dão “[...] visibilidade a uma rede de relações legitimada pela comunidade em que obra e autor se inserem seja uma importante estratégia editorial para uma publicação que se lança como “estreadante” no mercado editorial”.

3.3 Marcas da ação editorial no terceiro livro da série *Meninice*

O percurso investigativo pelas produções de Fleury possibilitou o encontro de quatro exemplares do terceiro livro da série *Meninice*: um referente à primeira edição de 1937, pertence ao acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; outro, referente à 53ª edição de 1944, pertencente ao acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; outro à 86ª edição, de 1948 e à 121ª edição de 1957 – que se encontra sem a capa – ambos pertencentes ao acervo pessoal da pesquisadora.

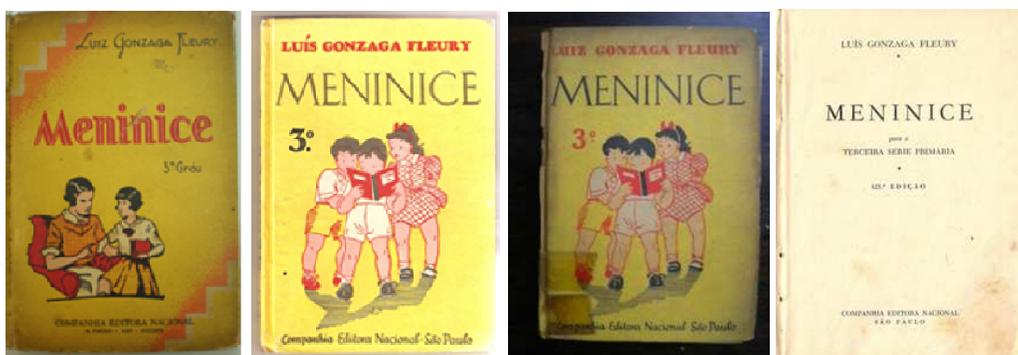


Imagem 17 – Capas de *Meninice* Terceiro Grau. FLEURY, Luiz Gonzaga. *Meninice*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937; 1944; 1948; 1957.

Frente aos exemplares do terceiro livro da série *Meninice*, foi possível verificar quatro diferentes projetos editoriais. Deste modo, a pesquisa direciona o olhar investigativo para os aspectos gráficos e textuais que marcam a constituição da materialidade destes impressos. A partir das observações e análises desses exemplares, foi possível identificar indícios de dois movimentos realizados pelo autor ou pelo editor, nas reedições da obra: um movimento de *alteração* dos dispositivos gráficos e textuais, outro de *permanência* desses dispositivos.

As alterações que ocorrem na estrutura física dos livros, conforme aponta Chartier (2002, p.133), indicam uma relação com os modos de leitura; a mesma mudança também pode ocorrer com “[...] a imagem, no frontispício, ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, pois esta classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador”.

3.3.1 Alteração dos dispositivos gráficos e textuais

O movimento de *alteração* dos dispositivos gráficos pode ser percebido nas mudanças que a obra sofreu de uma edição para outra, quanto à capa, à ilustração no interior da obra e aos dispositivos textuais. A mudança da configuração gráfica da capa é perceptível da primeira edição de 1937 de *Meninice* Terceiro Grau, que difere da 53ª edição de 1944, da 86ª edição, de 1948 e da 121ª edição de 1957.

Na capa observa-se que, além da ilustração, a marca da mudança se mostra nos recursos tipográficos que compõem os escritos da capa da primeira edição de 1937, em relação às demais edições do terceiro livro; dados como o nome do autor, da obra, da editora, embora pareçam dispostos na mesma sequência, foram impressos com a utilização de diferentes recursos tipográficos, assim como com efeitos de cores e tamanho diverso das letras.

Outro aspecto gráfico diferenciador observado, na primeira edição em relação às demais analisadas, refere-se às ilustrações internas que acompanham os quarenta e dois textos no decorrer dos impressos. O colorido das ilustrações que acompanham os textos da primeira edição de 1937 de *Meninice* Terceiro Grau, diferenciam-se na apresentação gráfica em relação às demais edições do terceiro livro. Os desenhos ganham um preenchimento colorido interno de cor laranja, na primeira edição de 1937, diferentemente do que ocorre na 53ª edição de 1944, na 86ª edição de 1948 e na 121ª edição de 1957:



Imagem 18 – Ilustração do texto *Que Mágica!* Da esquerda para a direita: página 11 da primeira edição de 1937, 86ª edição de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau.

Um movimento interessante de *alteração* ocorre em relação à ilustração que acompanha o texto *Que mágica!* - página onze. Observa-se que, da primeira edição de 1937 para a 53ª edição de 1944, na 86ª edição e na 121ª edição, além da ausência de cor, ocorre uma substituição do próprio personagem. O recurso de retirada da cor interna das imagens poderia ser um indicativo do movimento editorial de barateamento da obra, mas o recurso de alteração na produção gráfica, marcado pela substituição de um personagem por outro, não ocorre com outras ilustrações das demais edições de *Meninice* Terceiro Grau. Um aspecto que nos leva a questionar: o que teria havido para que ocorresse esta troca de um personagem por outro?

Outro aspecto diferenciador entre as obras diz respeito à estruturação textual. Há uma mudança, ou melhor, uma adaptação significativa dos dispositivos textuais em relação à ortografia das palavras, da primeira edição de 1937, para a 53ª, a 86ª edição e a 121ª edição.



Imagem 19 – Ortografia do texto *O que é o céu?* Da esquerda para a direita: página 85 da primeira edição de 1937 e da 53ª edição de 1944, de *Meninice* Terceiro Grau.

O ajustamento da linguagem escrita presente na série *Meninice* pode ser entendido como atendimento ao Art. 23 do Decreto lei de nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, por contar que “Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei”. Por isso a alteração estaria relacionada ao acordo

ortográfico de 1943¹⁴⁶, em que a Língua Portuguesa passaria a seguir normas mais próximas à realidade sociolinguística brasileira, distanciando-se em certos aspectos da grafia do português de Portugal.

3.3.2 A *permanência* dos dispositivos gráficos e textuais

Outro recurso editorial identificado refere-se à *permanência* dos dispositivos textuais e gráficos, sem quaisquer modificações entre a primeira edição de 1937, a 53ª edição de 1944, a 86.ª edição, de 1948, e a 121ª edição, de 1957, de *Meninice* Terceiro Grau. Observa-se que, excetuando as alterações apontadas, os demais dispositivos gráficos e textuais permanecem os mesmos.

Assim, conservam-se os dispositivos textuais com mesma composição e configuração dos textos, do vocabulário, dos exercícios, das sugestões para professores, e, igualmente, mantém-se os dispositivos tipográficos, como as ilustrações e a tipografia interna da obra, com mesmo formato, tamanho cor e disposição interna dos escritos. O recurso se mostra como estratégia editorial de continuidade dos elementos gráficos e textuais que configuram o impresso, ainda que este se referisse à ausência de uma ilustração na composição da página.

A formatação gráfica do corpo textual dos exemplares do terceiro livro, analisados nesta pesquisa, não sofre alterações, mantendo 155 páginas e estando composta por 42 textos, conservando a mesma modalidade da linguagem escrita num período de vinte anos de circulação da obra, exceto em relação à adequação ortográfica da escrita de algumas palavras. Percebe-se que o movimento de *permanência* dos dispositivos gráficos e textuais

¹⁴⁶ “Por iniciativa da Academia Brasileira de Letras, em consonância com a Academia das Ciências de Lisboa, com o objetivo de se minimizarem os inconvenientes desta situação, foi aprovado em 1931 o primeiro acordo ortográfico entre Portugal e o Brasil. Todavia, por motivos que não importa agora mencionar, o acordo não produziu, afinal, a tão desejada unificação dos dois sistemas ortográficos, fato que levou, mais tarde, à convenção ortográfica de 1943. Diante das divergências persistentes nos Vocabulários publicados pelas duas Academias, que evidenciavam os poucos resultados práticos do acordo de 1943, realizou-se em Lisboa, em 1945, novo encontro entre os representantes daquelas duas agremiações, o que levou à chamada Convenção Ortográfica Luso-Brasileira de 1945. Mais uma vez, entretanto, o acordo não produziu os efeitos desejados, adotado em Portugal, mas não no Brasil.” Disponível in: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2454&sid=19>, acesso em março de 2013.

se mostra muito mais frequente nos volumes da série graduada de leitura *Meninice*, aqui analisados, do que o movimento de *alteração*.

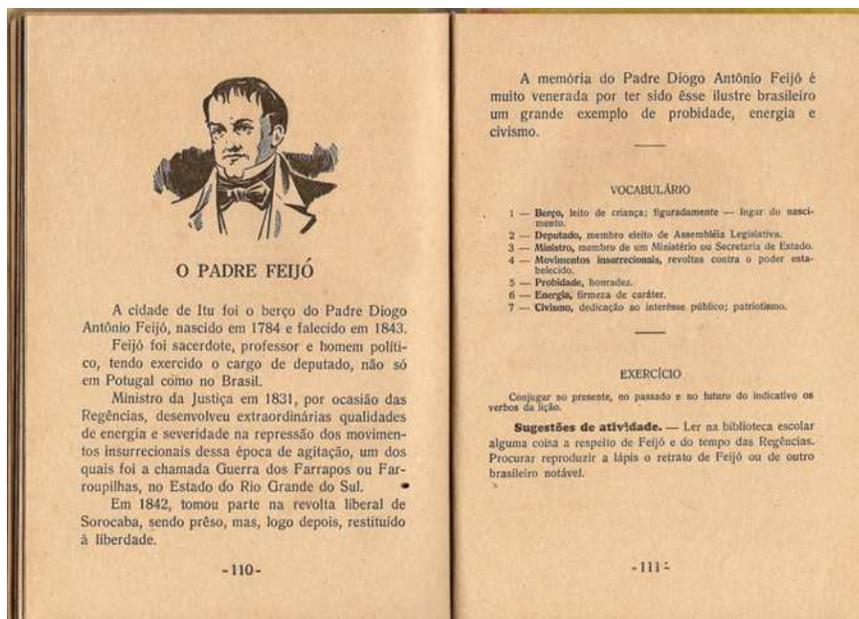


Imagem 20 - Modo de apresentação interna das páginas – *Meninice* Terceiro Grau.

A organização e a estruturação editorial interna da obra também permanecem as mesmas comparando-se a primeira edição de 1937 até a edição de 1957: um texto precedido de uma ilustração e de um vocabulário. Depois dos textos, seguem-se os conteúdos gramaticais, exercícios, sugestões de atividades para os alunos e sugestões de práticas de leitura voltadas para o professor.

No sumário, percebe-se a utilização de um recurso editorial de indicação da correspondência entre texto e gramática, ao se inserir, após alguns títulos, a classificação do gênero textual ou a identificação do conteúdo gramatical a ser trabalhado naquela lição.

ÍNDICE		PÁGS.
1 — Que mágica!	(Substantivo)	11
2 — O vaso de cravos	(Adjetivo)	14
3 — Como se fazem mágicas	(Pronome)	17
4 — O eloizinho de José	(Verbo)	21
5 — A mosquinha encantada	(Advérbio)	23
6 — Araci e seu avô	(Preposição)	29
7 — Uma coisa puxa outra	(Conjunção)	32
8 — Meu professor	(Interjeição)	36
9 — Mente sã em corpo são (<i>poesia</i>)	(As partes do discurso — Resumo das lições anteriores)	40
10 — O ninho enfeitado	(A sentença)	43
11 — A galinha e os patinhos	(Sujeito e predicado)	47
12 — Arnaldo lá mudou-se	(Divisão dos verbos quanto ao sujeito)	51
13 — Um rasgo de coragem — I		56
14 — Um rasgo de coragem — II	(Divisão dos substantivos)	59
15 — Marrim Alfonso e Brás Cubas	(Divisão dos verbos, quanto ao complemento)	63
- 9 -		

16 — As charadas de título — I		67
17 — As charadas de título — II		70
18 — O padre Anchieta	(Divisão dos adjetivos qualificativos)	73
19 — Que melado gostoso!	(Divisão dos adjetivos determinativos)	76
20 — Amador Bueno	(Classificação dos pronomes)	81
21 — Que é o céu? (<i>poesia</i>)		85
22 — Os bandeirantes		88
23 — Na oficina de ferrador		92
24 — Os irmãos Andrada	(Proposições simples e complexas)	96
25 — As flores (<i>poesia</i>)	(Proposições compostas, Período)	100
26 — Os Chupins e os Tico-ticos — I		103
27 — Os Chupins e os Tico-ticos — II		106
28 — O padre Feijó		110
29 — Indiscreção		112
30 — Os dois frangos		115
31 — O homem		118
32 — Viagem a Santos — I		121
33 — Viagem a Santos — II		124
34 — O aparelho digestivo		127
35 — O mágico e o boneco encantado	(Algumas expressões errôneas)	130
36 — O sonho de Elvira (<i>poesia</i>)		134
37 — O aparelho respiratório		137
38 — Até os animais aprendem — I		141
39 — Até os animais aprendem — II		144
40 — O aparelho circulatório		147
41 — Bom filho — I		150
42 — Bom filho — II		153
- 10 -		

Imagem 21 – Índice de *Meninice* Terceiro Grau

Segundo nos apontam os professores Fernando de Azevedo e Antônio Firmino Proença ao escreverem uma carta-parecer a respeito da série *Meninice*, a obra poderia se igualar ao que havia de melhor em livros de leitura. As lições compõem-se de textos narrativos, contos, fábulas e poemas, os quais abordam temas variados como fantasia (ou ficção), situações do cotidiano da criança, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Na relação dos quarenta e dois textos, apresentada no sumário, apenas vinte deles foram selecionados pelo autor (ou pelo editor) para terem o conteúdo gramatical a ser trabalhado. Nessas edições analisadas de *Meninice* Terceiro Grau, não se encontrou notas restritivas ou explicativas direcionadas ao professor – a discussão e análise destes aspectos se farão no próximo capítulo.

Nas edições evidencia-se, internamente, além da uma progressão em relação à extensão e à complexidade dos textos utilizados, uma seleção quantitativa de palavras para a composição do vocabulário, a exposição das sentenças gramaticais e a elaboração das propostas de atividades. Uma configuração de graduação dos dispositivos textuais que possibilita a classificação da obra *Meninice* como “série graduada de leitura”.

Os dispositivos editoriais utilizados na organização textual colocaram os livros de leitura no campo daquelas obras de destinação claramente escolar, mais especificamente

voltados ao trabalho sistemático e progressivo do ensino da leitura, atribuindo-lhe a função de manual escolar. (BATISTA e GALVÃO, 2009).

Diferentemente da proposta de outros livros seriados publicados na mesma época, como por exemplo, a série de *Livro de Leitura*, de Firmino de Proença¹⁴⁷, que compôs todos os textos da obra a partir de um enredo centrado num único personagem principal, construindo uma saga repleta de aventuras e conflitos, Fleury preferiu apresentar uma série de leitura caracterizada pela elaboração de textos com histórias diversificadas, ou seja, com enredos criados de forma independente, sem estabelecer um único personagem principal, sobre o qual se narram ou se descrevem fatos, ações ou acontecimentos.

Entretanto, o autor apresentou na composição dos textos do terceiro livro da primeira edição de 1937, assim como na a 53ª edição de 1944, a 86ª edição, de 1948, e de 121ª edição, de 1957, uma estratégia de textos sequenciados, ou seja, uma mesma história aparecia dividida em dois textos, recebendo a mesma titulação, diferenciando-se, apenas, pela numeração romana I e II. Dividir um mesmo texto em duas partes parece ser uma estratégia editorial, elaborada com o intuito de não cansar o leitor com textos longos e de provocar o interesse pelo seguimento da leitura.

Ao manter o título, o autor indica ao leitor uma continuidade da história, mas as duas partes dela recebiam ilustrações distintas. A imagem estava relacionada aos elementos descritos ou pertencentes ao contexto de cada parte da história. No entanto, percebe-se o uso de um dispositivo tipográfico de exclusão de uma imagem na composição da segunda parte de um texto sequenciado: *As charadas do Titio I e II*, nas páginas 67 e 70. Não trazer uma imagem acompanhando o texto era, porém, uma exceção nos livros da série. Observa-se que, neste caso, apenas o primeiro texto recebeu a ilustração, o mesmo não ocorrendo com o segundo fragmento da narrativa:

¹⁴⁷ Cf. RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença**: professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

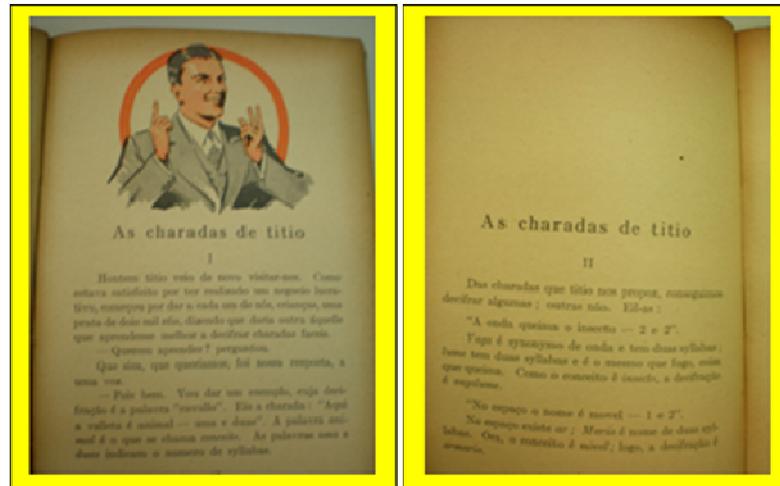


Imagem 22 – Ilustração do texto *As charadas do titio*. FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.67; 70.

De acordo com Petrucci (1999, p.171), a produção editorial encontra-se acompanhada por estratégias de transformação da página em algo atrativo, pois

[...] os operadores gráficos ponen en acción determinadas estratégias creativas que transforman em alguna medida los signos que constituyen la escritura usada, exaltan sus aspectos estéticos, multiplican sus elementos ornamentales y decorativos, y transforman su conjunto em um escrito preferentemente sígnico.

Este movimento de configuração da página se utilizava de vários recursos para sua composição, como nos mostra, por exemplo, a pesquisa de Frade (2010) sobre as cartilhas de alfabetização. A autora aponta o uso de clichês tipográficos, de variados tamanhos e de diversos tipos de caracteres, concluindo que a ilustração, na cartilha, não aparece apenas para ser descrita, mas para ser lida e vista, ou apreciada, passando a ocupar diferentes funções no decorrer da estruturação do impresso.

Percebe-se em todas essas edições do terceiro livro da série *Meninice* analisadas – 1937, 1944, 1948, 1957 – que a equipe editorial abriu mão de um recurso tipográfico atrativo, como o uso de imagens, quando preferiu não empregar uma ilustração para compor o segundo fragmento do segundo texto. Há uma desconsideração da relação texto imagem, mas o que teria tornado a ilustração desnecessária neste excerto do texto ou na composição desta página? Este ato poderia ser identificado como uma falha dos dispositivos tipográficos, ou como uma estratégia editorial de barateamento da obra?

A observação dos exemplares indicou que ocorreu uma intencionalidade na utilização de recursos *diferenciadores* e de recursos *permanentes* na elaboração editorial de uma edição para outra, em forma de adaptação, de alteração ou de exclusão na composição das ilustrações e na produção dos escritos que integravam a obra.

Ferreira (2009, p. 199), ao estudar as edições da obra literária *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, descreve que há uma representação de leitor que aparece inscrita na obra, no polo da produção editorial, que se altera no decorrer das edições; com isso “[...] nas primeiras, é menos marcada a categorização do leitor como escolar, como criança, como imaturo na leitura, etc. E, à medida que se distanciam do momento de produção, as edições incorporam outras marcas, ligadas a um modelo de leitor infantil, naquilo que os editores pensam ser seus gostos, suas expectativas”.

Os aspectos identificados como diferenciadores na obra *Meninice*, em cumplicidade com a pesquisa de Ferreira (2009), apontam este movimento editorial de alteração, tendo por guia uma representação de leitor e de práticas de leitura próprias de um dado tempo e lugar. A composição do impresso marca-se pela efemeridade e mobilidade, o que confere a possibilidade de variação dos elementos gráficos; contudo, percebe-se que na composição do impresso, também se encontram marcas da permanência, da conservação de modelos gráficos vistos como característicos ou determinantes daquela obra.

Se a história das práticas de leitura pode ser considerada uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras, a pesquisa entendeu que a série *Meninice* carrega em suas páginas dispositivos tipográficos e textuais que incitam a necessidade de se estender e de se aprofundar os estudos referentes à materialidade do impresso, bem como compreender o quanto o discurso pedagógico presente no texto impresso pode ser revelador de representações de leitura, de práticas culturais e sociais de atividades leitoras e daquele que a promove no ambiente escolar: o professor.

CAPÍTULO IV

4 NAS LIÇÕES DE *MENINICE*: TEXTUALIDADE, REPRESENTAÇÃO E INTENCIONALIDADE

*E agora qual será o futuro do livro?
Com o aumento crescente do que se publica,
a seleção será cada vez mais difícil,
e o espaço para sua guarda cada vez mais escasso.
Já se tentou o livro filme que se desenrola na própria mesa,
à velocidade desejada, conservado em rolos,
em pequenos depósitos de dimensões minúsculas.
Já se sonha com o livro sonoro,
que “os milagres de cellula photoelétrica” autorizam.
Mas sob qualquer fôrma, desde a primitiva,
até esta de maior riqueza depositária,
o livro continuará a ser a “grande arma do pensamento humano”.*

Francisco Venancio Filho (1932)¹⁴⁸

¹⁴⁸ FILHO, Francisco Venancio. Entre livros. **Revista de Educação**. Órgão da Directoria Geral do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo, vol. VIII, junho-julho, nº 6 e 7, 1932, p.140.

*Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá num ato de ler em público.
Tais ocasiões e, especialmente quando este ato de ler em público
tem lugar em uma sala de aula,
costumamos dizer que se trata de uma lição.
Larrosa (2010, p.139)*

É frente às peripécias das *palavras* que se pode distinguir sua funcionalidade: a interlocução. As palavras não percorrem seu destino solitárias, elas provocam, desencadeiam interações e a elas agregam-se outras *palavras*, tecendo redes dialógicas. A sala de aula pode ser considerada um desses atos de *aventura das palavras*, torna-se o auditório dialógico, adicionada a uma atividade de leitura expressiva, oralizada ou, até mesmo, silenciada; oportuniza a junção privilegiada entre a comunicação e a interação social com a interlocução verbal, no feitio da desafiante atividade demarcada pela *lição* presente nos livros de leitura.

Deste modo, neste capítulo a análise direciona-se aos dispositivos textuais, editoriais e tipográficos que compõem as *lições* de *Meninice*, de modo a traçar um olhar descritivo para os escritos que compõem os quatro livros da série, destacando tanto o conteúdo temático quanto a estrutura formal que os acompanham.

Ao iniciar o trabalho de apreciação da obra, percebe-se que há uma escolha recorrente pela palavra *lição* nos quatro livros da série graduada de leitura *Meninice*, uma escolha que se mostra carregada de expressividade. É o que nos assegura Bakhtin (2003, p. 292), que a cada *palavra* escolhida traz em si a expressão do conjunto, pois quando “[...] escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é em face do conjunto do nosso enunciado”.

Percebe-se que neste conjunto de enunciados, a palavra *lição* se mostra interligada ao contexto dos escritos dispostos na série de leitura *Meninice* de Fleury. A palavra *lição* não se mostra um enunciado vazio, disposto ao acaso, mas repleto de significação e pertencente a uma unidade expressiva de vozes, que possibilitam leituras múltiplas decorrentes de um tempo e de um espaço que lhes são próprios. Diante disso, pode-se questionar até que ponto a palavra *lição* pode ser entendida como um dispositivo textual usado pelo autor na configuração do conjunto da obra, como forma de interação com seu interlocutor. Mas se tratando de um livro de leitura, material utilizado num estabelecimento escolar, o que é possível entender por *lição*?

No percurso histórico, *lição* se mostra entrelaçada às práticas escolares. Ao estudar sobre a história das práticas de leitura e escrita do período entre o final do século XIII, em que se instauram os colégios nas cidades europeias, e século XIV, quando os suportes didáticos marcam como novas tecnologias para produzir novas práticas; Hébrard (2007, p.15) escreve sobre a relação entre a *lição* e o *exercício*, como duas bases paradoxais, mas complementares das práticas escolares:

No colégio, a lição e o exercício são dois tempos distintos da aprendizagem: a lição pertence à relação professor-aluno; o exercício pertence somente ao aluno. Na escola, fundada sobre a lição, o exercício e a lição se fundem. Na escola inventa, assim, uma prática de oralização que, de fato, um exercício, pois visa a fazer interiorizar, pelo aluno, um saber (religioso) cuja avaliação é a manifestação de uma competência: saber identificar num texto os relatos ou as explicações que se tem, por outro lado, na memória.

A “lição de leitura” no Antigo Regime, segundo Hébrard (2007), consistia em uma ação recursiva de evocação oral do texto e do ato de deslizar o dedo sobre o livro, enquanto se lia, até a memorização das palavras, conquistada pela repetição das preces e orações recitadas. A escola, que de início voltava-se exclusivamente para a *oralização* da leitura, passava a integrar modos de agir dos Colégios que se utilizavam de exercícios para a memorização do texto.

Ao falar sobre a *lição* – do latim *lectio*, que significa leitura – Larrosa (2010, p.139) define-a como a leitura e verbalização oral pública do escrito, com a finalidade de se compartilhar ou de se trazer o texto para um ato de ler em comum, pois

[...] o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele evoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 2010, p.139)

Para Larrosa (2010), a *lição* compreende a leitura oralizada, imbricada nas ações de ensinar e aprender. Neste ato de leitura, para o autor, está envolvida uma espécie de *jogo*, que facilita o ensino e a aprendizagem, bem como um modo de se propor uma experiência de leitura em comum que, simultaneamente, promove uma experiência de leitura numa

relação consigo mesmo, que Larrosa denomina de *liberdade*, e outra numa relação social, a *amizade*.

A *lição* presente nos livros de leitura, compreendida num percurso de estabelecer uma relação direta com o assunto em discussão no texto e vinculada com o ato de ensinar e aprender, pode ser percebida no contexto educacional em que estes livros de leitura foram produzidos, em 1936, balizados em sua composição escrita sob a mira influente e determinante do *método intuitivo*¹⁴⁹, visando ao processo de ensino da leitura e escrita. De acordo com Valdemarin (2004, p. 136),

[...] o ensino da leitura sob o método intuitivo desenvolvido por Calkins insere-se num esforço de substituir os processos de memorização, elevando a aquisição da leitura ao centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial com inovações metodológicas.

Os princípios do *método intuitivo* para o ensino das primeiras letras seguia um guia de orientações detalhadas de cada passo a ser realizado, que prosseguia do concreto ao abstrato, do simples ao mais complexo, dos fatos para as regras, ou convenções. A sequência das *lições* partia do reconhecimento da palavra, da frase para as sentenças, considerando o significado da palavra ou “coisa”, relacionando ideia com palavra, ou seja, a pronúncia com a forma escrita.

O *método intuitivo* não deixou sua marca apenas na fase inicial da alfabetização, com a ênfase na palavra como unidade da linguagem e símbolo de ideias, o que se refletiu na elaboração de cartilhas, como nos mostra a pesquisa de Valdemarin (2004); também na segunda fase do ensino da leitura, que acontecia com a utilização do livro de leitura, este método traria uma maneira específica de relacionar-se com o livro, tanto na materialidade – apresentando modos de uso do texto e de realização da leitura seguida de um ritual, posicionamento do corpo – quanto na subjetividade, indicando uma relação entre o que *Lição de coisas* propunha e seu questionamento sobre o objeto ou assunto descrito pela

¹⁴⁹ Segundo o artigo *Intuição*, publicado em 1933, na *Revista de Educação*, “*Intuição* é uma palavra que deriva etimologicamente do verbo latino *intueri* que significa *ver*. Mais tarde o significado de *intuição* ampliou-se; hoje pode-se dizer que é uma *vista intelectual* que apanha plenamente um objeto ou fato qualquer. Entende-se geralmente por *intuição* um ato da inteligência humana, o mais natural e o mais espontâneo de todos, por meio do qual o espírito se apodera de uma realidade, verifica o fenômeno e ve no primeiro relance de olhos o que há nele ou o que fará dele”. Cf. [s/a]. *Intuição*. **Revista de Educação**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. vol. VI. junho, 1934, p.99.

lição, o que proporcionava uma leitura mais abrangente do texto ao incentivar a expressão oral do que fora lido. Este processo se aproxima daquilo que Larrosa (2010) chama de experiência de aprendizagem na *amizade*.

Na expansão do *método intuitivo*, a palavra *lição* pareceu ampliar seu significado nas propostas de ensino, por mostrar-se relacionada não apenas com a prática de leituras, como o ato de ler oralmente, mas por estar intimamente relacionada com os modos de se ensinar a leitura e a escrita.

Com a divulgação e implementação da ideologia da *Escola Nova* tem-se uma preocupação balizada por novos interesses e objetivos em relação ao ensino da leitura nas escolas brasileiras, priorizando os métodos *ativos* e com ele novos modos de ler são valorizados, como a leitura silenciosa¹⁵⁰, o que trouxe para a expressão *lição* outras roupagens.

De acordo com o Programa de Ensino publicado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal, em 1934, no Vol. III da *Revista de Educação*, uma das mais significativas modificações introduzidas no ensino primário foi, sem dúvida, a importância atribuída ao ensino da leitura, ao considerar que o ato de ler ocorria em diferentes situações do ambiente escolar e fora dele. Na escola, a leitura “se vai transformando em meio por excelência de adquirir conhecimentos em outras disciplinas do programma escolar”; e fora dela a “palavra impressa domina o mundo”.

Segundo o Programa de Ensino lia-se o livro, o jornal, a revista movido por finalidades diversas: para obter informações, para adquirir conhecimentos, para tirar dúvidas, para saber o que se passa na escola, para recrear o espírito, como fonte de aventura. A leitura se mostrava como um meio de colocar o indivíduo a par dos conhecimentos que circulavam na sociedade, por isso ela é vista como um “instrumento social”, por ser fonte de prazer, de informação e de cultura. Desta forma:

A criança deve lêr, como o adulto, para seu prazer, e para informação. E o trabalho do professor deve consistir sobretudo em preparar-lhe tal ambiente que ella seja levada não só a querer assenhorear-se do mecanismo complicado da leitura, mas

¹⁵⁰ Cf. VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura. In: _____. **O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente** do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, p.201.

alcançar perfeita capacidade no manejo da língua, a adquirir bons hábitos de leitura e a interessar-se pela literatura.¹⁵¹

Se à leitura era atribuída dada importância, o texto passava a ocupar lugar de centralidade do trabalho pedagógico e, a partir dele, dever-se-ia realizar as atividades de leitura sugeridas pelo programa de ensino, como a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, que poderia ser uma atividade de leitura dialogada (divisão da leitura de acordo com os diálogos); de histórias; hora de histórias; clubes de leitura; dramatizações.

Durante a gestão do diretor geral do ensino público paulista, Professor Almeida Junior, em 1937, apresentou-se à educação o *Programma Mínimo para o Curso Primário*, em 1934, do 1.º ao 4.º ano, “Disciplinas de Expressão”, compreendendo o ensino da Leitura, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Desenho, Trabalhos Manuais e Música¹⁵².

Para as disciplinas de *Leitura*, o *Programma Mínimo para o Curso Primário* descrevia exercícios de observação dos objetos ou gravuras com a intenção de se ampliar o vocabulário do aluno, bem como o incentivo à leitura oralizada, diária, corrente e *dialogada*, pela atividade de reprodução do texto lido. Para a disciplina de *Expressão Oral* o programa apresentava atividades de descrição, comentários, interpretação oral da história lida, recitação de poemas ou outros textos¹⁵³. O programa oficial de ensino parecia garantir a realização da atividade de leitura em sala de aula, como também a expressão oral da criança a partir do que fora lido.

O *Programma Mínimo para o curso Primario* volta-se com exclusividade para atos de leitura *dialogada*, uma expressão que denota não o diálogo, a interlocução verbal, mas a oralização da palavra, a verbalização do texto pela leitura oral, ou seja, a aplicabilidade da *lição*; as ações que demarcariam esta atividade em sala de aula, competiriam ao trabalho do professor.

Assim, de acordo com o relatório do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1936*, o trabalho do professor deveria estar pautado sobre o método *analítico-sintético*; o não cumprimento das indicações referidas no programa necessitaria de uma autorização da Diretoria de Ensino, mediante uma justificativa escrita do professor explicando os motivos

¹⁵¹ Programas das Escolas do Distrito Federal. **Revista de Educação**. Vol. III, 1934, p.294.

¹⁵² ALMEIDA JUNIOR, A. *Programma Mínimo para o Curso Primario*. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 113.

¹⁵³ Idem.

pela preferência por outro método de ensino. Com isso, a educação primária paulista teria um programa de ensino que asseguraria *o que ensinar na disciplina de Leitura e o como se ensinar* pela determinação de um método.

Neste sentido, o uso da palavra *lição* na série *Meninice* se mostra repleto de expressividade, uma vez que nela estaria subentendido um texto e todo um trabalho metodológico de verbalização da palavra por meio da leitura oral e de atividades de questionamento e reflexão a partir do assunto do texto, podendo ser seguido ou não da escrita.

Fleury, ao escrever sobre a proposta da *Escola Nova* em seu artigo *O ensino paulista e a Escola-Nova*, publicado na edição de 28 de fevereiro de 1929, no jornal *O Estado de São Paulo*, manifesta sua preocupação em adequar o trabalho do professor à nova proposta pedagógica, ao destacar que o mestre ao trabalhar com o programa de ensino: “[...] sempre que for possível, será conveniente relacionar com o mesmo objeto as diversas lições do dia (a lição de “coisas”, a de linguagem, a da moral, a de desenho, etc.) de modo que a unidade de impressão dessas diversas formas de ensino deixe um traço mais duradouro no espírito das crianças”¹⁵⁴.

A produção da série graduada de leitura *Meninice* por Fleury, em 1936, além de trazer a bagagem de experiências do autor como professor, inspetor escolar e Chefe do Ensino Primário, parece atender ou aproximar-se das requisições atribuídas ao ensino das *Disciplinas de Expressão*, dispostas no *Programma Minimo para o Curso Primário*, por não se mostrar incólume às influências dos discursos construídos sobre os livros didáticos, sobre os modos de composição dos livros de leitura balizados pelas Comissões Avaliadoras. Como escritor e já inserido no ramo editorial de publicação de artigos e contos, ele aprimoraria sua habilidade com as palavras escritas ao tecer uma obra didática, na qual procuraria atender às exigências discursivas a respeito do que se compreendia por um “bom” livro de leitura.

Tendo atuado como membro da Comissão Avaliadora do Livro Didático de 1935, Fleury teria condições de assumir a autoria de uma obra didática, uma vez que estava ciente das necessidades e das exigências que a literatura didática enfrentava para sua aprovação,

¹⁵⁴ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino primário paulista e a Escola-Nova. **Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 de fevereiro, 1929, p.7.

bem como das expectativas dos professores em relação ao ensino da leitura nas escolas públicas.

É possível que os estudos e publicações de Fleury sobre a Psicologia tenham trazido contribuições ou influências sobre a produção de textos relacionados à Educação, como também na elaboração da série de leitura graduada *Meninice*.

De acordo com seu artigo *O ensino de psychologia na escola primária*, publicado na edição de 18 de janeiro de 1929, no jornal *O Estado de São Paulo*, Fleury defende que “[...] tudo está no modo de referência ou apresentação dos factos, todos tão sugestivos, no modo de explicá-los intuitivamente e com simplicidade levando-se quando possível a criança a fazer experiências, a observar a si mesmos e aos outros e a tirar conclusões de alcance prático para serem aplicadas em si e no trato com os outros”¹⁵⁵.

Ao direcionar a análise para os dispositivos textuais, editoriais e tipográficos que compõem as *lições* dos quatro livros da série graduada de leitura *Meninice* de Fleury, pode-se considerar a interferência das indicações discursivas publicadas em vários de seus artigos, que poderiam qualificar quais os aspectos indispensáveis à apresentação de um livro de leitura escolar para que ele fosse reconhecido como de “boa qualidade” para aprovação, adoção e uso.

Para melhor dispor o estudo dos dispositivos observados e analisados na configuração da série *Meninice*, dividiu-se a análise a partir de três segmentos argumentativos: 1) o primeiro, referente à variedade dos conteúdos dos textos, em que o assunto abordado se mostra um recurso marcado pela representação do que se exigia de um livro de leitura de qualidade, como a *temática*, a *linguagem* e a *disciplina curricular*; 2) o segundo, alusivo aos modos de elaboração e de organização dos textos sobre as páginas dos livros, como dispositivo editorial de fator estético e pedagógico; 3) o terceiro, indicativo das prescrições e orientações pedagógicas, visto como um dispositivo textual marcado pela intencionalidade de se instituir um determinado fazer pedagógico *com e sobre* o texto.

¹⁵⁵ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino de psychologia na escola primária. **Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo, 18 de janeiro, 1929, p. 2.

4.1 A variedade textual articulada nos quatro livros da série *Meninice*

De autoria de Luiz Gonzaga Fleury, os textos que compõem a série graduada de leitura *Meninice* parecem guiados pela finalidade de apresentar *lições* que abordem assuntos atraentes, escritas sob a forma de contos, histórias de animais, historietas e fábulas, poemas, conforme as especificações apontadas no *Programma de Linguagem* (1934, p. 100). Os assuntos dos textos tendem, ainda, a contribuir para a formação do caráter dos estudantes, por trazerem temáticas que visavam a um ensinamento quase que puramente moralizante.

Os quatro livros analisados apresentam uma linguagem escrita que busca conquistar a aprovação e o interesse do público infantil, “tão difícil de se conquistar”, conforme menciona Azevedo no parecer de abertura da 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau. Escrever para crianças era algo desafiante para aqueles que ousassem aventurar-se pelas estreitas páginas dos impressos. O desafio estava em atender as expectativas e normatizações dos programas de ensino, adequando-se à realidade educacional, criando-se uma espécie de pacto entre *o que* professor deveria ensinar e *o que* o aluno teria condições de aprender.

Desta forma, o artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1938, como forma de divulgação da obra – já citado no capítulo anterior – procura reforçar que a linguagem da obra de Fleury se mostrava ao alcance do desenvolvimento infantil, explorando assuntos dosados na medida suficiente para assimilação da criança, que não encontraria dificuldades na apreensão dos ensinamentos da *lição*.

Nesta perspectiva, a pesquisa guiada pela finalidade de melhor descrever este segmento argumentativo denominado de *variação textual*, balizou-se pela intenção de compreender ou mesmo de aproximar-se das representações de livro de leitura de qualidade que orientaram o processo de elaboração dos textos da série *Meninice*¹⁵⁶ optando-se por analisar de forma conjunta os dispositivos textuais dos quatro livros da série *Meninice*. As observações indicam que ocorrem movimentos temáticos norteadores da obra, como: textos com temas infantis relacionados ao cotidiano e ao entendimento da criança; histórias com

¹⁵⁶ Os textos selecionados para a análise referem-se aos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, correspondentes à 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; à 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; à 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e à 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau.

ensinamentos de valores, de bons comportamentos morais ou cívicos e textos portadores de conhecimentos gerais de História e de Ciências Naturais.

A apresentação dos textos nos livros da série *Meninice* parece se constituir, ainda, de dois movimentos: um de exclusão de um dos temas, outro de conexão entre eles. Deste modo, foi possível – pela leitura, observação e análise dos escritos – perceber a presença desses eixos temáticos na composição dos textos dos quatro volumes analisados. Embora se percebesse, também, que em um determinado volume prevalecia a exploração de um tema em detrimento de outro, pôde-se apreender, ainda, a junção de dois ou mais eixos em consonância num único texto.

O exemplar da 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau*, foi o único volume, dentre os quatro livros da série graduada, que apresentou uma classificação dos textos em forma de *gênero* ou de *temática* no índice da obra:

Quadro 10 – Índice de *Meninice Segundo Grau* 1948¹⁵⁷

Textos	Classificação do autor/editor
1. O monjolo, a roda d' água e o passarinho	Cena da vida infantil
2. Ter juízo	Conto infantil
3. A gatinha arrependida	Fábula
4. Que mau gosto	Conto infantil
5. O presente de Maria	Conto infantil
6. O bonde	Poesia
7. O descobrimento do Brasil	História
8. A história do sapo	Noções comuns em fábula
9. A história da borboleta	Noções comuns em fábula
10. A flor	Noções comuns
11. Os índios - I	História
12. Os índios - II	História
13. De manhã	Narrativa
14. A água e a chuva	Noções comuns
15. Quem muito quer...	Poesia
16. Caramuru – o homem do fogo	História
17. Minha Pátria	Civismo
18. João Ramalho	História
19. O papa-capim ensinado	Narrativa
20. A briga	Conto
21. As primeiras povoações brasileiras	História
22. O buldogue covarde	Fábula
23. Tomé de Sousa	História
24. O macaquinho Simão	Fábula
25. As bandeiras	História
26. Meu lar	Poesia (História)

¹⁵⁷ Fonte: quadro confeccionado pela própria autora a partir do índice apresentado na 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau*.

27. Fernão Dias e Bartolomeu Bueno	História
28. Conversa de Plantinhas	Noções comuns em conto
29. Tiradentes	História
30. A circulação do sangue	Noções comuns
31. Duas rosas	Conto infantil
32. A independência do Brasil	História
33. Diálogos entre animais - I	Noções comuns em fábula
34. Diálogos entre animais - II	Noções comuns em fábula
35. Diálogos entre animais - III	Noções comuns em fábula
36. Libertação dos escravos	História
37. Nosso céu	Poesia
38. A proclamação da República	História
39. A queda dos corpos	Noções comuns
40. O que arde cura	Conto
41. A respiração	Noções comuns
42. Um amigo da escola	Conto
43. A digestão	Noções comuns
44. A chave dos sentidos	Conto
45. Águia brasileira	História

A disposição de uma categorização acompanhando os títulos se mostra um dispositivo editorial que teria a função de nortear um leitor específico: o professor, a respeito dos assuntos que seriam trabalhados no decorrer das *lições*. Esse dispositivo sinaliza uma estratégia de intervenção que se apresenta como um protocolo de leitura para orientação do professor em relação à finalidade de cada texto, antes do uso do livro de leitura.

O dispositivo editorial, como viabilização da obra para um determinado leitor, é compreendido por Chartier (1999, p.130) como uma ação movida pela representação que se tem das competências e das capacidades de leitura para quem o livro foi produzido, de modo que

A leitura implícita suposta e visada por tal trabalho pode ser caracterizada como uma leitura que exige sinais visíveis de identificação (como é o caso dos títulos antecipados ou dos resumos recapitulativos, ou ainda, das gravuras, que funcionam como protocolos de leitura ou lugares de memória do texto), uma leitura que só se sente à vontade com sequências breves e fechadas, separadas umas das outras, uma leitura que parece satisfazer-se com uma coerência global mínima.

A classificação dos textos, apresentada no índice do segundo volume da série *Meninice*, torna-se este sinal *visível de identificação* para orientar a leitura que o professor desenvolveria em sala de aula, conforme descreve Chartier (1999).

Neste sentido, esta categorização torna-se o ponto de partida para a análise dos demais textos que compõem a série *Meninice*. Através dela, pode-se observar que ocorre um esforço em apresentar uma *variedade textual* para compor os quatro volumes da série graduada de leitura *Meninice*. Ao observarmos e analisarmos todos os textos da série, foi possível identificar que a *variedade textual* se apresenta e se configura sob três aspectos: a) a *temática*, b) a *linguagem* e c) a *disciplina curricular*.

a) *A temática*

A ênfase *temática* presente nos quatro livros da série de leitura *Meninice* aparece relacionada ao universo infantil, compreendendo cenas do cotidiano, vinculadas ao contexto social da criança e próprias da época. Esta configuração se mostra movida por duas finalidades: uma de despertar o interesse da criança pelo texto, ao descrever situações sobre aquilo que lhe era próximo. Outra de adequação da obra aos discursos em circulação na época sobre *o que* os textos dos livros de leitura deveriam abordar.

No artigo *Leitura no Primeiro Grau*, publicado na *Revista Educação*, em 1933, por Gertrudes Shipley, a autora defende a ideia de que as primeiras atividades de leitura deveriam basear-se na experiência da criança, de que a professora deveria partir do vocabulário oral da criança, considerando o “símbolo oral” para a iniciação do ensino da leitura e da escrita, indicada como o “símbolo visual”. Em relação aos textos presentes nos livros de leitura, a autora destaca que:

Os assuntos escolhidos para as atividades de leitura que precede o livro devem ser variados. Quanto maior fôr a variedade e quanto mais numerosas as atividades, tanto menos necessidade haverá de exercício que constitui trabalho penoso. Assunto que valham a pena podem ser derivados das experiências comuns (passeios, jogos, partidas, excursões, feriados, atividades caseiras, dramatizações, etc.); da literatura de interesse comum (narrativas, poesias infantis, charadas) e de fontes existentes na natureza (um animal de estimação, o aquário da escola, uma casaca de ovo, um canteiro de flores, etc.)

A autora explora a ideia de que o livro de leitura deveria apresentar textos com assuntos variados, dentro de três eixos de interesse que ela apresenta como *experiências comuns*, *literatura de interesse comum* e *fontes existentes na natureza*, particularidades que são perceptíveis nos textos que compõem a série *Meninice*.

Nos textos da 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau*, como *O monjolo, a roda d' água e o passarinho*, *Ter juízo*, *A briga*, *Meu lar*, *Um amigo da escola*, percebe-se que a temática contempla a característica *experiências comuns*, discorrendo sobre situações possíveis de ocorrer na vida da criança. Nestes textos o que se percebe é um esforço de Fleury em apresentar narrativas marcadas pela descrição do contexto social da criança.

Em outros textos, como *A história do sapo*, *A história da borboleta*, *O buldogue covarde*, *A flor*, *A água e a chuva*, *Conversa de plantinhas*, *Nosso céu*, percebe-se narrativas e descrições marcadas pela característica de uma temática inspirada nas *fontes existentes na natureza*, o que também pode ser identificado como textos curriculares para o ensino de *Noções Comuns*, que será comentado posteriormente.

O primeiro texto que compõe a 92ª edição de *Meninice Segundo Grau*, *O monjolo, a roda d' água e o passarinho*, está identificado no índice como *Cena da vida infantil*; observa-se que, apesar de outros textos discorrerem sobre essa temática, apenas a este título foi atribuída tal classificação, uma denominação que não se mostra aleatória, mas que pode ser compreendida como um modo de demarcação da temática a ser trabalhada. Um traço da ação editorial que evidencia uma estratégia para se ressaltar que o livro de leitura estaria em consonância com a vivência cotidiana da criança:

O monjolo, a roda d'água e o passarinho

Lulu e sua irmãzinha Conceição brincavam no fundo do quintal.

Lulu tinha feito um monjolinho e uma rodinha d'água. Eram de pau de paineira, que é macio e fácil de ser cortado a canivete.

A água para mover o monjolo e a roda vinha de uma lata grande e era conduzida por bicas de taquara.

O monjolinho socava e a roda girava que era uma boniteza!

Os dois irmãos estavam muito entretidos, quietinhos, vendo-os trabalhar. Chiééé... toc! Fazia o monjolo. Ruc... ruc... ruc! Fazia a roda d'água.

De repente, conceição ouviu o canto de um passarinho, que dizia:

– Ti... tirititi... tisiu!

Perguntou baixinho ao irmão que passarinho seria aquele.

– Ora! É um tisiu. Ele mesmo está dizendo! E é assim que é conhecido. Está ali. Olhe. Ali na cêrca, por trás daqueles ramos. Veja como ele faz quando canta. Dá um pulo para cima, batendo as asas, e volta ao lugar em que estava.

Ficaram olhando.

– É pretinho, disse Conceição.

– Pois é.

O passarinho fêz: Ti... tirititi... depois deu o pulo, disse seu nome no ar... tisiu! E voltou ao ponto em que se achava.

– Como é engraçado! Exclamou Conceição. Até parece que êle está querendo imitar a roda e o monjolinho!

Mas a menina tinha falado alto demais e o passarinho, assustado, prr... lá se foi voando...

Que pena!¹⁵⁸

A realidade infantil como temática centralizadora desta *lição* está em trazer a criança como personagem principal, em exhibir seus interesses, modos de brincar, descrevendo particularidades do ato de criar brinquedos e brincadeiras próprios da época. A liberdade e a espontaneidade pueril aparecem nas ações realizadas ao ar livre, com a descrição do cenário, a presença da natureza e de aves pertencentes à fauna da região.

Ao discorrer sobre assuntos relacionados à infância nas *lições*, a obra de Fleury consideraria tanto o *Programa Mínimo para o curso Primário*, segundo o qual nas disciplinas de *Leitura e Linguagem Oral*, deveria ocorrer o “[...] comentário de gravuras expressivas, que refiram a assumptos relacionados com a vida infantil”¹⁵⁹ - quanto o *Programa de Ensino* e o *Programma de Linguagem*, publicado em 1934, sob a determinação de que

Os assumptos das lições devem, pois, estar rigorosamente á altura da compreensão da criança e, para isso, devem ser tirados de coisas e scenas de seu pequeno mundo: da casa, da escola, das ruas por onde passa, de modo que lhe sejam aprazíveis e ao mesmo tempo lhe revelem como possíveis fontes de informação, uteis á sua vida infantil. De tal sorte a leitura, desde o início, será para a criança uma coisa interessante por si mesma, e, por isso, ardentemente desejada.¹⁶⁰

Na 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau, embora não apareça a descrição da *temática* ou do *gênero* junto aos títulos dos textos no índice, a temática *Cena da vida infantil* pode ser observada em diferentes textos que tratam sobre assuntos da *experiência comum*, como *Um passeio*, *Automoveizinhos*, *O macaco velocipedista*, *Batizados de bonecas*, *A chácara de titio*, *Saudade da Infância*, *A piscina*, *Distração de velha*, *Jôgo de empurra*, entre outros; observa-se que são textos curtos em que Fleury explora a *descrição* de diferentes ações do fazer cotidiano ou de brincadeiras infantis:

BATIZADOS DE BONECAS

¹⁵⁸ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Segundo Grau**. 92ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 11.

¹⁵⁹ ALMEIDA JUNIOR, A. *Programma Mínimo para o Curso Primario*. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 113.

¹⁶⁰ *Programas das Escolas do Distrito Federal*. Revista Educação. Vol. III, 1934, p.295. Cf. também: BRASIL. Departamento de Educação. Directoria Geral da Instrução Pública. **Programma de Linguagem**. Série C, Programmas, n.º 1. Rio de Janeiro, 1934, p. 19.

Tenho uma boneca de louça que diz – mamãe!
Quando deitada, fecha os olhos, como se dormisse.
Batizei-a domingo passado. Convidei para o batizado algumas amiguinhas.
Maria Júlia foi a madrinha da boneca. Meu irmão Carlos serviu de padre.
Para a festinha, comprei alguns doces: cocadas, sequilhos, e balas de frutas.
Passamos, assim, o domingo, muito contentes.
Findo o batizado, brincamos de roda no quintal.
Domingo que vem será o batizado da boneca da Maria Júlia. Vou ser a madrinha e a boneca dela terá o meu nome. O padre será ainda o Carlos.
No batizado haverá doces e será servido refrêscos de groselha.
Estou ansiosa por que chegue logo o domingo.
Vamos divertir-nos à grande outra vez!¹⁶¹

No texto *Batizado de bonecas* descreve-se de modo detalhado as ações do personagem narrador, num relato que retrata elementos do universo infantil. Este recurso se mostra em outros textos, como *A perereca verde*, *A formiguinha*, *Abelha*, *O coelho gigante*, *O cavalinho*, *A rainha das flores*, *O sapo valente*, *No mar*, *Andorinhas*, *Dias de sol*, em que a finalidade do texto está em descrever e apresentar características do animal, da situação, do lugar ou da cena de *fontes existentes na natureza*:

DIAS DE SOL

Depois de uma semana de chuva, o dia, afinal, amanheceu luminoso.
Como são belos os dias claros! Reanimam a gente; comunicam alegria ao espírito.
O azul do céu, o verde das plantas, a luz dourada do Sol parecem penetrar na alma.
Despertam esperanças e desejo de viver.
A chuva é necessária. Sem ela, a vida seria impossível. Mas se os dias de chuva se sucedem, acabam aborrecendo.
Umidade, ar sombrio, tristeza, ontem, hoje, amanhã... é de desesperar!
Se a chuva é indispensável à vida, também o é o Sol com seu calor, a sua luz, a sua beleza, a sua alegria!¹⁶²

b) A linguagem

A linguagem escrita dos textos, observada nos quatro volumes da série *Meninice*, se mostra outro aspecto bastante decisivo na articulação da *variedade textual*. Fleury organiza sua obra didática a partir de diferentes textos de sua própria autoria, de modo a oferecer uma *literatura de interesse comum*, contendo narrativas, poesias infantis, fábulas, contos,

¹⁶¹ FLEURY, L. G. de C. *Meninice Primeiro Grau*. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 23.

¹⁶² *Ibid.*

entre outros, conforme descreveu Gertrudes Shipley, em 1933, no artigo *Leitura no Primeiro Grau*, publicado na *Revista Educação*.

Outras discussões travadas a respeito dos modos de produção da literatura didática brasileira ocorreram em 1918, quando Sampaio Doria publicou um artigo intitulado “Methodologia do ensino e literatura didactica”, na *Revista de Ensino*, sem indicação da secção. Neste texto, o autor praticamente destaca três características que a linguagem escrita deveria apresentar na composição dos livros de leitura, já apontadas no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1918.

Segundo Doria, para atender à finalidade da educação, a literatura didática precisava aprimorar-se em três qualidades em relação à estruturação da linguagem escrita, que seriam: a *beleza*, a *verdade* e a *moralidade*.

A qualidade considerada eficaz na literatura didática denominada de *beleza*, era compreendida por Sampaio Doria a partir da ideia de que a formação do espírito do educando envolveria também uma formação *estética*. A apreciação da arte na expressão verbal do pensamento não atingiria uma profundidade de compreensão e de utilização, caso não fosse introduzida já no início do trabalho com a linguagem infantil. Por se tratar de uma obra infantil, acreditava-se que a linguagem deveria apresentar por predominância a “simplicidade e naturalidade” das palavras, mas não deveria ser escrita com descaso, nem contaminada pelo exagero do refinamento linguístico, devendo ser utilizada uma linguagem escrita acessível à compreensão da criança.

Os textos que compõem as *lições* da série graduada de leitura de Fleury parecem se aproximar ou corresponder, de certa forma, a esses três quesitos estabelecidos por Sampaio Doria. Observa-se que em relação ao quesito *beleza*, Fleury elabora textos com temas que estão relacionados à linguagem infantil, a partir do movimento de acercar-se da realidade cotidiana da criança, retratando fatos e situações entendidas como habituais ou pertencentes ao contexto social da época, por meio de narrativas, contos, poemas e fábulas.

O dispositivo textual percebido na linguagem dos textos de Fleury pode ser identificado como uma figura de pensamento, a *personificação*, que atribui qualidades, sentimentos e ações humanas aos animais, plantas e objetos, um tipo de recurso que se mostra presente não apenas nas fábulas, mas em contos, narrativas e poemas:

O COELHO GIGANTE

- O Coelho Branco apareceu na toca muito assustado.
Trocava as orelhas, com o coração aos pulos e os bigodes a tremer.
– Que foi que lhe aconteceu? Perguntou D. Coelho.
– Ih! Mamãe; levei um susto! Vi um coelho gigante, cem vezes maior do que o papai.
– Não há coelhos deste tamanho, meu filho.
– Há, sim! Vamos até perto do rio para a senhora ver. Mas vamos com cuidado. Foram. A certa altura do caminho o Coelho Branco parou de repente.
– Mamãe, disse êle, está ali o monstro, o coelho gigante!
D. Coelhoa voltou-se, olhou e pôs-se a rir.
– Ora, meu filho! O animal que você está vendo nunca foi coelho. É um jumento. Só parece coelho pela beleza das grandes orelhas¹⁶³.

Havia uma preocupação de que os textos do primeiro livro apresentassem frases curtas, pois de acordo com o *Programa Mínimo para o Curso Primário*¹⁶⁴, os textos deveriam apresentar “leituras de sentenças simples e concatenadas” e com “relativa facilidade”. O que se percebe nos textos do primeiro livro da série *Meninice* é a predominância de frases dispostas, normalmente, na ordem direta – sujeito seguido de predicado.

Outra preocupação em relação ao publicado no relatório do *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, em 1936, por Almeida Junior, diz respeito ao conteúdo e à linguagem dos livros escolares, constando que o “[...] livro de leitura, que visa sobretudo a formação cívica e moral e o cultivo da linguagem, deve endereçar-se particularmente ao coração despertando emoções nobres e generosas, e, ao mesmo tempo, esmerar-se na forma, procurando sempre a clareza e a simplicidade”¹⁶⁵.

Por retratar uma linguagem escrita com características próprias de uma determinada época, o pesquisador pode, segundo Maciel (2010, p.190), ver-se tentado a estabelecer relações de proximidade com o contexto atual, mas “[...] é preciso cuidado e rigor para poder olhar para o passado com as lentes do passado”.

¹⁶³ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Primeiro Grau**. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 37.

¹⁶⁴ ALMEIDA JUNIOR, A. *Programa Mínimo para o Curso Primário*. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 113.

¹⁶⁵ ALMEIDA JUNIOR, A. *Livros didáticos*. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1934-1935, p. 46-47.

A articulação da linguagem escrita em alguns dos textos de Fleury se mostra de modo bastante curioso; observa-se no texto *O jequitibá e a Rocha*, da 34ª edição de *Meninice* Quarto Grau, a presença de um vocabulário mais elaborado:

O JEQUETIBÁ E A ROCHA

A meia encosta de uma colina, não longe da casa da fazenda e junto de uma pedreira, um soberbo jequitibá erguia a sua copa imensa a mais de quarenta metros do solo. Era o soberano das árvores da mata, as quais, a seu lado, pareciam frágeis arbustos.

Juquinha gostava muito de contemplá-lo, não se cansando de falar, com admiração, daquele gigante vegetal, de tronco tão alto e quase tão grosso como uma torre.

Estava uma vez naquele sítio, alheado de si, a admirar a majestosa árvore e a grande pedreira anfractuosa e pardacenta, quando, com espanto, ouviu um vozeirão farfalhante, que dizia:

– Miserável pedra bruta, quanta inveja há de ter de mim! [...]

No texto, podem ser encontradas várias palavras e expressões, como *soberbo*, *frágeis*, *soberano*, *gigante vegetal*, *contemplá-lo*, *admiração*, *anfractuosa*, *pardacenta*, *farfalhante*, *há de ter*, entre outras, sobre as quais não é possível dizer com precisão se faziam ou não parte do universo infantil.

Destarte, a análise direcionada ao vocabulário linguístico dos textos requer um olhar criterioso e cauteloso, pois se o discurso volta-se para a utilização de uma linguagem escrita clara e simples, o que se percebe em alguns textos da série *Meninice* é a marca de um ideário de composição textual da época pautado, talvez, pela erudição. Ao utilizar-se de contos, narrativas, poemas, fábulas, dispostos numa linguagem, aparentemente, bastante rebuscada, a pesquisa esbarra em vocabulários e expressões de característicos de um determinado tempo e lugar, o que dificulta ao pesquisador estabelecer um parâmetro do que se entendia por *simplicidade* da linguagem, tomando como referência a linguagem atual presente nos livros de leitura.

Ao trabalhar com a linguagem de um determinado tempo, Certeau (2010, p.217) declara que “[...] a escrita que invade o espaço e capitaliza o tempo opõe-se a palavra que não vai longe e que não retém”. Não há como desvincular ou deslocar a palavra da localidade nem da temporalidade de sua produção, compreendendo que “[...] o significante não é destacável do corpo individual ou coletivo”. A palavra torna-se o *corpo significante*.

E este *corpo significante* na obra *Meninice*, de Fleury, pode ser compreendido nas *lições* por se constituir de enunciados repletos de significação, pertencentes a uma época distinta, o início do século XX. O que se percebe é que a *lição* faz uso de uma escrita mais elaborada. A linguagem rebuscada e articulada que caracteriza Fleury como escritor de contos, não se ofusca no tecer dos textos de uma obra didática para crianças. Evidencia-se logo no primeiro livro, de forma mais acentuada nos poemas, como em *Coração*, da página 21: “Pulsa, pulsa, noite e dia,/ Dia e noite, sem cessar./E o sangue com galhardia,/ Faz os vasos circular”; no poema *No mar*, na página 49, “Mansas ondas vêm rolando/ irisadas como sêda./E a canoa deslizando/ Corre tão suave e lêda!”, ou em *Quadros II*, na página 78, “Céu azul. O sol escalda./ Sob a luz, a laranjeira/ Parece toda esmeralda./ E a passarada brejeira/ Pela fronde, que palpita,/ Voeja, canta e saltita”.

Para amenizar, talvez, a articulação de uma linguagem um tanto refinada, Fleury utiliza como dispositivo textual o *Vocabulário* como um recurso de orientação, de controle da leitura, que visa direcionar as crianças para a compreensão de uma possível expressão ou palavra desconhecida. Observa-se que no primeiro livro, o *Vocabulário* se encontra disponível após cada poema. A partir do segundo livro este recurso é utilizado com mais frequência, acompanhando além dos poemas, outros textos no decorrer das *lições*.

Retomando os quesitos apontados por Sampaio Doria (1918), a *verdade* aparece como a segunda qualidade que deveria acentuar-se e ser uma preocupação da linguagem de uma obra didática. Segundo Doria, oferecer em nos escritos abusos, deturpações e mentiras seria arruinar o futuro da criança, aprisionando-a num mundo de atraso, de preconceito e de superstições que geravam a intolerância. Por isso, a literatura didática deveria declarar repúdio à mentira e cultivar a verdade pura e límpida.

Os textos que compõem a série *Meninice* parecem sinalizar o conceito de *verdade* apontado por Doria. No decorrer das *lições* visualiza-se a preocupação em indicar formas de conduta, dar ênfase aos valores, à moralidade e ao patriotismo. Dentre estes se podem destacar dois discursos voltados à rejeição das superstições ou credices: uma orientação em *Sugestão ao professor* em relação ao texto Fernão Dias e Bartolomeu Bueno, na página 73, da 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau*, o autor traz como dispositivo textual, o seguinte aconselhamento: “Aponte no mapa os lugares a que se faz referencia no texto. Aproveite o ensejo para mostrar que as superstições e credices resultam do atraso

mental e da ignorância. Combata as superstições vulgares: crença em dias aziagos, como os dias 13, sextas-feiras, etc., e lobisomens, os sacis, etc.” Para o texto *O viajante e o saci*, consta apenas uma nota indicando: “Destina-se êste conto a distrair o espírito das crianças e a oferecer ensejo para o professor combater as superstições e crendices”.

Outra característica da linguagem escrita que se faz presença marcante nas *lições de Meninice* trata-se do quesito *moralidade*. Os discursos sobre a literatura didática, na época, defendiam o ensino de valores e das questões de moralidade; com isso, os textos não deviam voltar-se apenas para a apreciação do que era belo e agradável, visto que, para Sampaio Doria, em 1918, a literatura didática era considerada, por destino, moralizadora. Por isso, para este autor, mais do que qualquer outro gênero da literatura, a de ordem didática deveria encaminhar, com brandura, o *espírito infantil* para a pureza das intenções morais, fazendo predominar o respeito e a justiça.¹⁶⁶

A literatura didática é entendida, na concepção de Sampaio Doria (1918), como a arte que contempla as questões de *moralidade*. Para ele, a apreciação do belo e agradável, não era vista como leitura de fruição por si só, mas que deveria, principalmente, educar a criança segundo as *lições* da moral.

O discurso sobre o uso da moral nos livros de leitura se encontra, também, no relatório do diretor de ensino Almeida Junior (1936). Para o diretor geral de ensino, os livros de leitura tinham por finalidade a formação cívica e moral. Ele parece reforçar a ideia de Sampaio Doria, dizendo que a literatura didática, por dirigir-se à infância, deveria com rigor ir além da literatura comum, que era marcada pela fruição, pela leitura deleite. Mais do que qualquer outro gênero da literatura, a didática deveria, com suavidade, insuflar no *espírito infantil* a pureza das intenções morais, o predomínio do respeito e da justiça.

Uma educação moral que também era alimentada ou justificada pelos conhecimentos da Psicologia, vista como aquela que colabora para a formação do homem, porque o conhecimento de si possibilita a superação de seus limites. Uma educação que enfatiza não só a racionalidade, mas o domínio dos instintos, das paixões, o emprego adequado da imaginação.

¹⁶⁶ THOMPSON, Oscar. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1918, p. 143.

Em 1929, ao publicar o artigo “O ensino de psychologia na escola primária”, no *Jornal O Estado de São Paulo*, Fleury defende as vantagens e as possibilidades de um ensino a partir de noções intuitivas e práticas de psicologia, assim questiona:

Quem há que não concorre com isso quando, por exemplo, tem em vista as regras práticas para a aquisição dos bons hábitos, para o emprego mais proveitoso da memória e da imaginação, para a direção racional da associação de idéas, para o domínio das paixões, para o aperfeiçoamento do caracter, para o aumento do poder e da vontade?¹⁶⁷

Para Fleury, o homem tem necessidade de conhecer a si mesmo e aos outros para que, desta forma, possa exercer a capacidade de se autogovernar e de orientar convenientemente sua conduta nas relações sociais, porque ao se conhecer é possível dominar-se, é tornar-se dono e senhor de si próprio,

É ser capaz de intervir racionalmente nos fenômenos da percepção, da memória, da imaginação, da associação e da elaboração de idéas, no juízo, no raciocínio, no exercício da razão, nos sentimentos e nas paixões, nos instintos, nos hábitos e nas volições. É saber discriminar os poderes e operações do espirito para estabelecer o seu equilíbrio e harmonia, estimulando ou opondo resistência a esta ou aquella tendência, de acordo com as necessidades. É saber analisar friamente os moveis e motivos de ação e saber como levar a vontade a sujeitar-se por hábito às normas morais.¹⁶⁸

Para Fleury, conhecer e saber aplicar as leis que regem o “espírito humano” significava o aperfeiçoar de uma aptidão mais ou menos “instintiva” e mais ou menos empírica, que se estabelece ao nos relacionarmos com o semelhante, e para isso tornava-se necessário a análise das ações e sujeitá-las às normas morais.

Ao assumir nas *lições* de *Meninice* os conhecimentos da reflexão moral em seus textos, Fleury também trataria de práticas de conduta com base na psicologia, conforme afirma: “[...] se é verdade que a moral nua causa desgosto; se é verdade que o conto faz pensar a moral; muito mais verdadeiro é dizer que as lições experimentais de psychologia,

¹⁶⁷ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino de psychologia na escola primária. *Jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo, 18 janeiro, 1929, p. 2.

¹⁶⁸ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino de psychologia na escola primária. *Jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo, 18 janeiro, 1929, p. 2.

como a que acabamos de ver, são brinquedos que acompelle a criança a convicções moraes orgânicas e indestructiveis”¹⁶⁹.

Os textos que compõem os quatro livros de leitura da série *Meninice* sugerem um ensinamento moral, preparando ou cultivando tanto os sentimentos e os valores nobres, quanto contribuindo para a formação do caráter da criança, conforme conduta seguida por outros escritores da época¹⁷⁰. Aliava-se, assim, a formação moral da criança aos princípios do desenvolvimento cognitivo, com base nos conhecimentos advindos da psicologia:

FAÇO O BEM QUE POSSO

Pedrinho mora em frente de casa.
Seus pais são verdureiros.
Tenho muita pena de Pedrinho.
Anda mal vestido, descalço, e, às vezes rôto.
Não está na escola. Não pode matricular-se por falta de roupa e sapatos.
Sempre que posso dou-lhe alguma coisa: um doce, uma fruta, um brinquedo.
Ele fica muito contente. Agradece-me, sorrindo.
Há algum tempo, dei-lhe uma cartilha, um lápis e um caderno.
Ele vem à minha casa à noite. Estou-lhe ensinando a ler e escrever.
Vai aprendendo com facilidade.
Como fico satisfeito com isso!
Devemos fazer aos outros o bem que podemos.¹⁷¹

Assim, as lições que retratam uma boa conduta nas relações humanas aparecem com veemência na obra de Fleury. O ensinamento da moral se mostra um ideário defendido em suas conferências e artigos, destacando que para se conhecer as leis que regem o *espírito* humano, deve-se propiciar a formação moral, pois desta forma pode-se “[...] tornar mais fácil a mutua compreensão, a tolerância e a bondade entre paes e filhos, educadores e educandos, patrões e operários, políticos e cidadãos, compatriotas e estrangeiros”¹⁷².

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ Como a série graduada de leitura (*1.º, 2.º e 3.º Livro de Leitura*, de 1940 a 1956) de Antônio Firmino de Proença. Cf. MACIEL, F. I. P. A série de leitura graduada de Firmino Proença: nas escolas primárias na primeira metade do século XX. In: RAZZINI, M. de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010. Ou em *A série Pedrinho (1953-1970)*, de Lourenço Filho, In: ABREU, Raquel. *A série graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, 2009.

¹⁷¹ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Primeiro Grau**. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p.25.

¹⁷² FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino de psychologia na escola primária. **Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo, 18 janeiro, 1929, p. 2.

No primeiro e no segundo livro da série *Meninice*, as narrativas e fábulas priorizam o ensinamento de uma boa conduta, enaltecendo as virtudes e valores nobres para formação do *espírito infantil*:

O VEADO E O LÔBO

Uma tarde, o lobo encontrou-se com o veado.
Sabia que ele tinha uma companheira.
Como queria apanhar os dois, perguntou-lhe:
– Onde mora você, amigo?
– Com a minha companheira, D. Corça, respondeu o veado.
– Sim. Mas onde mora D. Corça?
– Comigo.
– Ora! Exclamou o lobo já zangado. Onde moram vocês dois?
– Moramos juntos, respondeu o veado.
O lobo, enraivecido, atirou-se sobre êle e matou-o.
O pobre animal morreu, mas não disse onde morava. Assim, salvou a vida da companheira, como queria.¹⁷³

Em *Meninice* Terceiro e Quarto Grau, o ensinamento moral se mostra dentro de um enredo que permite uma reflexão a partir de um mau comportamento, no intento de ajuizar, de ensinar valores morais, éticos e o cultivo de virtudes:

A gatinha arrependida (Fábula)

A gata D. Bichana, avó da gatinha Mimi, costumava contar-lhe histórias morais para distraí-la e oferecer-lhe bons exemplos.
Ao concluir as histórias, dizia sempre:
– Está aí um procedimento que você deve imitar, Mimi.
A última das histórias foi a de um gatinho que tinha praticado uma travessura e, arrependido, pediu perdão á mãe.
Passados alguns instantes, D. Bichana precisou de seus óculos. Procura que procura e nada de descobri-los. D. Bichana estava já desanimada.
De repente, apareceu Mimi fazendo uma carinha muito pesarosa. E disse:
– Vovó fui eu que escondi os seus óculos... Mas estou muito arrependida... Venho pedir-lhe perdão. Quero ser tão boazinha como o gatinho da história que você me contou...
– Há de ser, respondeu D. Bichana, sem zangar-se muito, por ter percebido a ingenuidade de Mimi. Há de ser... Mas isso, quando você não proceder mal de propósito para ter do que fingir arrependimento...¹⁷⁴

¹⁷³ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Primeiro Grau**. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p.13.

¹⁷⁴ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Segundo Grau**. 92ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 16.

De acordo com Fleury (1929), várias e belíssimas *lições* podem tratar assuntos diversos, de acordo com o alcance da inteligência infantil; desde que sejam tratados com tato pedagógico, podem ser explorados certos aspectos da percepção, como a associação da influência recíproca do psíquico e da moralidade, como também “[...] do poder dynamogenico das sensações, do poder motor das imagens, das sugestões, da imitação, da imaginação, do raciocínio, da sensibilidade, dos sentimentos, da sympathia, dos hábitos, dos instintos e até da vontade!”¹⁷⁵.

O uso de um texto indicando ou descrevendo um comportamento inadequado moralmente, indica outro recurso que poderia favorecer a reflexão ao leitor, também criança, a partir dos aspectos da associação e da sensibilização do bom comportamento desejado. Assim, explora-se relações de respeito para com os mais velhos, os mais pobres, a família, os amigos e a natureza, de acordo com a realidade da época, como por exemplo, o ato de caçar passarinhos:

Tonico e o sabiá

O maior prazer de Tônico era matar passarinhos. Passava quase o dia inteiro no pomar da chácara onde residia, de bodoque na mão, arremessando, a quanto passarinho aparecesse, pelotas de barro que preparava, ou seixos arredondados que ia buscar à margem do rio.

Um dia, estava muito entretido, sentado à sombra de enorme figueira, a consertar o seu bodoque, que tinha os barbantes rebentados, quando um ruflar de asas lhe chamou a atenção. Acabava de pousar num galhinho da figueira um lindo sabiá de peito castanho.

– Oh, que bonito sabiá! E estar rebentado o meu bodoque! Exclamou Tônico, erguendo uma pedra.

O coração pulsava-lhe forte e as pernas tremiam-lhe de emoção. Procurou uma boa posição e zás!... a pedra partiu.

Ao arremessá-la, porém, Tônico resvalou a mão pelo tronco áspero da figueira e esfolou-a.

Contudo, por um acaso, a pedra tinha sido certa e, estrebuchando, ensanguentado, o sabiá caíra quase a seus pés.

– Pobre sabiá! Disse Tônico, erguendo a ave e contemplando-a na mão. Coitadinho! Como há de estar sofrendo para morrer! Pois se eu, que apenas levei uma esfolada, sinto tanta dor na mão, a ponto de gemer...

O sabiá agonizava, a cabecinha caía, os olhos fechados. Estava todo arrepiado e as perninhas tremiam-lhe.

– Como fui mau! Como tenho sido malvado! Quantos dos passarinhos que matei haviam de ter ninho, ficando os filhotes abandonados e morrendo de frio e fome! Como tudo isso me dói agora na consciência.

¹⁷⁵ FLEURY, Luiz Gonzaga. O ensino de psychologia na escola primária. **Jornal O Estado de São Paulo**. São Paulo, 18 janeiro, 1929, p. 2.

E, assim pensando, Tônico teve uma resolução súbita: apanhou o bodeque e quebrando-o no joelho.

– Êste sabiá é o último passarinho que mato! Nunca mais serei mau como tenho sido até hoje; nunca mais!

Tônico soube manter sua palavra.¹⁷⁶

O ensinamento, por ocorrer através de uma *lição* cujo assunto discorria sobre alguém que cometera violações às normas e valores morais, e que por isso era castigado, gerava a reflexão ou o julgamento moral pelo convencimento do leitor das ações impróprias praticadas, servindo assim o personagem de modelo à criança para que pudesse mudar sua atitude. Trata-se da literatura infantil, conforme Coelho (1985, p. 168), que se revela como de natureza formativa ou de uma educação voltada para a “[...] consolidação dos valores do Sistema herdado”¹⁷⁷.

c) *A disciplina curricular*

Outro segmento de articulação dos assuntos das *lições* trata-se das disciplinas curriculares. A descrição do *Programma Mínimo para o curso Primário*, a respeito da Disciplina *Noções Comuns*, diz que o professor do “1º e 2º anos” deveria trabalhar diferentes tópicos voltados às Ciências Naturais, sendo assim, a partir do “3º e 4º anos”, incluía-se as disciplinas de Geografia e História. Os livros de leitura que trouxessem textos que abordassem diferentes áreas disciplinares proporcionariam aos estudantes um material que, em suas horas de lazer, proporcionaria a retomada dos conhecimentos já aprendidos, favorecendo com isso o desenvolvimento da inteligência.

Havia, porém, controvérsias, pois o que o relatório do *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1936*, apresenta em relação ao programa para o ensino primário é que a sua organização auxiliaria e permitiria ao professor executar ou “movimentar-se

¹⁷⁶ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Quarto Grau**. 34ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 11.

¹⁷⁷ De acordo com Coelho (1985, p. 168), as primeiras obras desde meados do século XIX e início do século XX, eram regidas por “valores ideológicos”, distribuídos sob quatro pilares do sistema educacional: “1. *Nacionalismo*: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos, entusiasmo e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra com ênfase na vida rural e, consequentemente, idealização da vida do campo, em oposição à vida urbana). 2. *Intelectualismo*: valorização do estudo e do livro, como meios essenciais de realização social, - meios que permitiam a ascensão econômica através do saber. 3. *Tradicionalismo cultural*: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos da cultura a ser assimilada e imitada. 4. *Moralismo e Religiosidade*: exigência absoluta de retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos”.

livremente”, independente de qualquer que fosse sua orientação processual, ou seja, independente de quaisquer formas de condução das *lições* escolares. O uso de textos nas disciplinas era “livre”, desde que sob o direcionamento do professor.

De acordo com os preceitos da *Escola Nova*, a finalidade básica da escola não era, tão somente, comunicar conceitos, mas sim, favorecer os meios de adquiri-los, sendo que o livro de leitura era considerado material para uso livre do aluno, desde que trouxesse diferentes textos e contribuísse para sua formação intelectual.

Isto significa que o objeto de conhecimento a ser assimilado pelos alunos deveria ser apresentado a eles em diferentes linguagens, explorando o texto escrito, a expressão oral, os desenhos, entre outras possibilidades, podendo-se inferir que aí se daria a inserção de textos disciplinares, como os de História e Noções de Ciências, nos quatro livros de leitura da série *Meninice*.

Partindo da classificação dos textos apresentada no índice da 92ª edição de 1948, de *Meninice* Segundo Grau obteve-se o seguinte levantamento dos textos:

Quadro 11 – Classificação dos textos do Segundo Livro da série *Meninice* (1948)¹⁷⁸

Classificação dos textos pelo autor/editor	
Textos	Segundo Livro
Narrativas	2
Contos	7
Fábulas	4
Poemas	4
História	15
Civismo	1
Noções Comuns	7
Noções Comuns em fábulas	5
Cenas da vida infantil	1
Total	45

A classificação atribuída pelo autor ou editor, basicamente, corresponde ao conteúdo nele proposto. A denominação *Noção Comum* está relacionada aos assuntos mais direcionados às Ciências Naturais, explorando noções de higiene, noções sobre o

¹⁷⁸ Fonte: quadro confeccionado pela própria autora a partir do índice da 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau.

funcionamento do corpo humano, sobre biologia, botânica ou às Ciências Sociais, tratando de noções de localização geográfica ao trazer narrativas de histórias de viagens. Todos estes conteúdos podem ser observados em *Meninice* Terceiro Grau, nos títulos: *Viagem a Santos I e II, Aparelho digestivo, Até os animais aprendem I e II, O aparelho circulatório*; como nos textos: *Uma lição de Botânica, Viagem pelo Universo I, II e III, O Sol, Associações interessantes, Plantas carnívoras, O mimetismo*, em *Meninice* Quarto Grau.

Já em *Meninice* Segundo Grau, pode-se identificar títulos direcionados apenas à disciplina de Ciências, como *A flor, A história do sapo, Conversa de plantinhas, Diálogos entre animais I, II e III, A circulação do sangue, A queda dos corpos, A respiração, a Digestão*.

A circulação do sangue

O coração é um músculo oco, de cor vermelha. Está no peito, um pouco à esquerda, com a ponta voltada para baixo.

Trabalha sem cessar, dia e noite, para fazer o sangue circular pelo corpo. Para isso, pulsa mais de setenta vezes por minuto.

Dentro dele existem quatro cavidades. Duas ficam em cima, à direita e à esquerda. São as aurículas. As outras duas ficam em baixo, também à direita e à esquerda. São os ventrículos.

O sangue circula assim: vem do corpo; entra na aurícula direita; passa ao ventrículo direito; sobe aos pulmões; desce à aurícula esquerda; passa ao ventrículo esquerdo e sai para percorrer o corpo e alimentá-lo. Depois volta novamente ao coração, continuando sempre assim.

O sangue corre por tubos chamados artérias e veias.

Recebe substâncias nutritivas resultantes do que comemos e bebemos. Nos pulmões, purificamos em contacto com o ar que respiramos. Tira do ar um gás, o oxigênio, e, em troca, deixa o gás carbônico.

O sangue purificado chama-se arterial e é de cor vermelha viva. Percorrendo o corpo, carrega-se de impurezas e torna-se escuro. Chama-se de sangue venoso.¹⁷⁹

De acordo com o *Programma Mínimo para o Curso Primario*, a disciplina de História para o segundo ano primário deveria tratar sobre “O estado primitivo do nosso Paiz. O descobrimento. Os índios. O início da colonização. O progresso actual do Brasil. O presidente em exercício. Datas históricas: 7 de setembro e 15 de novembro. A Bandeira Nacional”.

Na 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau observa-se que o texto *A proclamação da República* está em articulação com o conteúdo disciplinar de História:

¹⁷⁹ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Segundo Grau**. 92ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 82.

A proclamação da República

A ideia republicana existia no Brasil desde os tempos coloniais. Foi crescendo e fortalecendo-se aos poucos até produzir a queda da Monarquia com a revolução de 15 de novembro de 1889.

D. Pedro II, filho de D. Pedro I, era sábio, poeta e sincero patriota. O povo estava satisfeito com ele e até hoje lhe venera a memória de homem magnânimo.

O conflito com a Igreja, a questão militar e a libertação de escravos, que se fez com prejuízo para inúmeros agricultores, aumentaram o movimento em favor da República.

Benjamim Constant Botelho de Magalhães preparou a revolução republicana e, na madrugada de 15 de novembro de 1889, as tropas saíram dos quartéis comandadas pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que proclamou a República.

O Marechal Deodoro assumiu, então, o governo do país.

D. Pedro II e toda a sua família foram exilados do Brasil e a república foi, dentro em pouco, reconhecida por todas as nações.

Seu atual Presidente é o General Eurico Gaspar Dutra.¹⁸⁰

Ao analisar os demais textos que compõem o segundo livro da série *Meninice*, pode-se afirmar que a abordagem curricular de História está de acordo com a proposta do *Programma Mínimo para o Curso Primario*, presente nos títulos: *Os índios I*, *Os índios II*, *O descobrimento do Brasil*, *Caramuru*, *João Ramalho*, *Tiradentes*, *A independência do Brasil*, *Libertação dos escravos*, *A proclamação da República*.

Os textos discorrem sobre personagens que deram sua contribuição à História do Brasil, explicando sobre datas cívicas e promovendo a exaltação à pátria, como se esforçam em apontar os textos: *O Brasil*, em *Meninice Primeiro Grau*; *Civismo*, em *Meninice Segundo Grau*; *O Patriotzinho Brasileiro I e II*, em *Meninice Quarto Grau*. A lição se mostra um campo em que se institui a construção da imagem de personagens da história do Brasil, para se indicar, segundo Certeau (2010, p.272), no *herói* a fonte divina de suas “[...] ações e heroicidade de suas virtudes”:

O PADRE FEIJÓ

A cidade de Itu foi o berço do Padre Diogo Antônio Feijó, nascido em 1784 e falecido em 1843.

Feijó foi sacerdote, professor e homem político, tendo exercido o cargo de deputado, não só em Portugal como no Brasil.

Ministro da Justiça em 1831, por ocasião das Regências, desenvolveu extraordinárias qualidades de energia e severidade na repressão dos movimentos

¹⁸⁰ *Ibid*, p. 105.

insurrecionais dessa época da agitação, um dos quais foi a chamada Guerra dos Farrapos ou Farroupilhas, no Estado do Rio grande do Sul.

Em 1842, tomou parte na revolta liberal de Sorocaba, sendo preso, mas, logo depois, restituído à liberdade.

A memória do Padre Diogo Antônio Feijó é muito venerada por ter sido esse ilustre brasileiro um grande exemplo de probidade, energia e civismo.

A *variedade textual* que compõe as *lições* de *Meninice* é compreendida nesta pesquisa como um dispositivo textual do autor com finalidade de atender ao programa do ensino primário, atraindo com isso os interesses de um leitor determinante na escolha e uso da obra didática: o professor. Mas, por outro lado, esse dispositivo também busca atrair o leitor ativo dos livros de leitura, ou seja, a criança, oferecendo-lhe textos com temáticas relacionadas ao cotidiano infantil e em linguagem predominantemente acessível, sob a ótica da moralidade, além de trazer os conteúdos das disciplinas de *Noções Comuns*.

4.2 Modos de elaboração e de configuração gráfica dos escritos

Os modos de elaboração e de organização dos escritos que compõem a série de leitura *Meninice* parecem guiados por preocupações referentes ao método intuitivo, que traz como base que a educação deve corresponder a um método integral, que considera a observação como um meio primordial de aquisição da ideia, ou do conhecimento, segundo Valdemarin (2004). Os estudos da autora apontam que as observações devem ser vistas como um ato de progressão das ideias, que parte do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, do simples para o complexo.

O princípio de progressão das ideias aparece demarcado nos livros de leitura pela utilização do dispositivo editorial da graduação da complexidade do conteúdo ou do assunto abordado, adequando tamanho do texto, número de linhas, narrativa com vocabulário mais elaborado e em relação à disposição dos escritos sobre as páginas.

A elaboração e estruturação dos textos que compõem os quatro volumes da série *Meninice* parecem respeitar – com fidelidade – esse critério da apresentação em graus progressivos das dificuldades de composição da linguagem escrita, conforme o grau de escolaridade a que se destinava cada um dos volumes.

A graduação das dificuldades e das complexidades dos assuntos, de acordo com a capacidade cognitiva da criança, foi ganhando espaço nas discussões sobre o ensino com o livro e se incorporando em cada processo avaliativo das obras didáticas. Graduar voltava-se ao aspecto metodológico do ensino, como fora apontado por Doria (1918), o qual, na *Revista do Ensino*, ao falar a respeito da atividade educadora, considerou quais aspectos competiam ao educador

É uma tarefa dupla. Antes de tudo, lhe cumpre fixar e graduar o objeto da atividade educativa para si e para o alumno. Já na criação das escolas, na organização dos programas, na feitura de livros didacticos, na regência escolar, o educador, legislando, administrando e ensinando, determina a matéria e o grão de estudos, a que os educando tem de submeter-se. É uma determinação inspirada na evolução psychica, e no preparo dos escolares. Em segundo logar estando a escola em via de função, revela ao professor dirigir o esforço do educando, que se forma, se habilita e aprende. Nesta sua direção, não substitue o esforço do educando, tal como as mães que, ao fazer andar, encaminhando-os e amparando-os. O educador encaminha os educandos na sua formação mental, moral e profissional, evitando esforços inúteis, e apontando-lhes o oriente que devem seguir.¹⁸¹

Ao observar a quantidade de textos que compõem a obra, pode-se ressaltar que, embora a quantidade de textos varie entre 44 para o primeiro livro, 45 para o segundo, 42 para o terceiro e 48 para o quarto, ocorre uma diferenciação na extensão dos escritos. Os textos do primeiro e do segundo volumes são curtos, ocupam a extensão de uma a duas páginas, enquanto que os textos do terceiro e do quarto volumes são mais longos e oferecem períodos mais articulados, estando dispostos em três ou mais páginas.

A extensão do texto parece, então, estar vinculada à ideia de que a complexidade pode ser “controlada” e que a compreensão do texto pode ser “conduzida” pelo autor, oferecendo, assim, textos mais curtos, com frases na ordem direta para o primeiro ano, indicando uma ideia de facilidade e de menor complexidade da leitura.

Seguem abaixo alguns textos pertencentes ao primeiro, segundo, terceiro e quarto volumes da série *Meninice*, selecionados para efeito de comparação quanto ao nível de complexidade gradualmente controlada, segundo a intenção editorial:

¹⁸¹ DORIA, A. de Sampaio. Methodologia do ensino e literatura didcática. **Revista de Ensino**. Anno XVIII, n.º 1 a 4, junho a dezembro, 1918, p.44.

Texto 1 – Meninice Primeiro Grau

UM PASSEIO

Que linda manhã de hoje!
Deu-me vontade de sair.
Falei com a mamãe. Ela me permitiu ir ao Jardim Público, que é próximo.
O jardim estava todo florido, o ar perfumoso, o céu muito azul.
Nas árvores cantavam passarinhos.
Passei durante algum tempo. Afinal, sentei-me num banco, junto ao lago.
Ali fiquei distraído, vendo cisnes brancos e negros nadarem vagorosamente.
Quando cheguei de volta a casa, já o almoço estava na mesa.
Comi com apetite.
O passeio fez-me bem. Sentia-me leve de corpo e de espírito e com o coração satisfeito.

O texto apresenta uma narrativa em primeira pessoa, o que acena para uma maior identificação com o leitor. As frases são curtas e dispostas na ordem direta – sujeito e predicado – de enredo simples, próximo do dia a dia da criança, sem conflitos ou suspense no texto. Poucos personagens, apenas o narrador que conta sua experiência na realização de uma atividade. O texto caracteriza-se como uma narrativa descritiva, pois ao estabelecer a descrição de objetos, pessoas, ações e situações como característica textual da série, o autor indica a proximidade ao *método intuitivo*, por utilizar-se da exposição como um meio de induzir à observação, à comparação e à identificação com aquilo que se apresenta ou a outros semelhantes.

Texto 2 – Meninice Segundo Grau

Ter juízo...

Luisinha tinha cinco anos. Era boa menina mas muito travessa. Um dia estava correndo por cima dos canteiros de hortaliças. Vendo assim o pai zangou-se e disse-lhe que andava precisando de umas palmadinhas para tomar juízo.

Luisinha, envergonhada, quase chorando, foi ter com a avó. Sentou-se junto dela e perguntou-lhe:

– Vovó, a senhora batia em papai quando era criança?

– Não, Luisinha, nunca! respondeu a avó.

– Então como é que êle tem juízo?

– Ora essa! Que pergunta!

– Pois papai já me tem repetido tantas vezes que preciso de palmadas para tomar juízo... Vovó bem podia mostrar-lhe que isso não é verdade.

– Mas ele nunca foi levado da breca como você... Era obediente e muito bem comportado.

Luisinha refletiu um instante. Depois continuou:

– Pois bem, vovó! Prometo que de hoje em diante serei como o papai era em pequeno.

– Muito bem, Luisinha! Exclamou a avó, abraçando a neta.

E o certo é que Luisinha deixou de ser a travessa que era.

No segundo livro a narrativa descritiva acontece na terceira pessoa, com a utilização de frases mais longas. Nos textos opta-se pela presença do narrador como aquele que apresenta o personagem e descreve a história, inserindo a descrição de um diálogo.

Texto 3 – Meninice Quarto Grau

A professorinha

Perto da casa de Ana residia um carroceiro que tinha dois filhos já crescidos: o Maneco e a Zica.

O pobre homem, mal ganhando para sustentar a família e não podendo comprar livros nem calçados para os filhos, não os matriculava numa escola e, assim, eles cresciam – coitadinhos! – analfabetos.

Viviam tristes por isso e sentiam muita inveja de Ana, principalmente quando a viam, toda catita e risonha, com seus cadernos e livros, a caminho da escola.

– Gostariam de aprender? Perguntou-lhes, um dia, a menina.

– Que sim, responderam ambos.

Ana sabia o motivo por que não frequentavam escola e, penalizada, pois tinha excelente coração, ofereceu-se para ensiná-los todas as noites.

– Podem estudar nos meus livros, disse ela.

Muito contentes, as crianças, com o consentimento dos pais, começaram a aprender. Não faltavam uma só noite à casa de Ana.

Em três meses terminaram a “Cartilha” e liam a primeira lição do “Primeiro Livro”!

Como estavam alvoroçados! Com mais alguns meses, liam quase correntemente, escreviam com letra sofrível e contavam alguma cousa, além de terem aprendido noções preliminares de Geografia e de Botânica.

Ao ver os filhos adiantados, o pobre carroceiro ficou satisfeitíssimo e fez ir à sua casa a “professorinha”, como chamava à boa menina Ana. Quis dar-lhe o presente de dez cruzeiros para que ela comprasse uma boneca.

– Muito agradecida, disse-lhe Ana; aceito o presente. Quero ter o prazer de dar cinco cruzeiros ao Maneco e cinco à Zica, como prêmios de seus esforços no estudo... com êsse dinheiro, eles comprarão brinquedos para si.

– Você é um anjo, minha filha! Exclamou o carroceiro, fitando em Ana os olhos úmidos. Como é bonito ter educação! Pobre de mim, não passo de um homem grosseiro, que nem sabe ler... mas já meus filhos são serão como eu, graças a sua bondade, menina.

Ana ouvia, cheia de emoção.

– Pobre homem! Pensava. E sentindo-se feliz pelo bem que prestava, prometeu continuar por mais algum tempo as lições...¹⁸²

Ao comparar o texto 3 em relação aos textos 1 e 2, observa-se que a diferenciação acentua-se não apenas em relação à extensão dos textos, mas que se estende à graduação da extensão dos períodos, com a utilização de frases mais longas e estruturalmente mais elaboradas, com a inserção de orações coordenadas e subordinadas. Percebe-se, ainda, que a distinção entre os textos se entende à construção do enunciado, ou melhor, do enredo sobre o qual discorre a narrativa.

¹⁸² FLEURY, L. G. de C. **Meninice Quarto Grau**. 34ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 26.

Há um movimento no eixo norteador da *lição*, que vai do uso de sentenças curtas e de base puramente descritiva das ações do personagem, para uma narrativa com mais de um personagem, com desenvolvimento mais articulado das ações, com o uso de uma situação de conflito e um desfecho visando a resolução do problema. Incluindo uma preocupação com temporalidade da narrativa: nos dois primeiros textos a ação ocorre dentro do mesmo período; já no terceiro, há uma passagem significativa de tempo (“com mais alguns meses...”).

Texto 4 – Meninice Primeiro Grau

A formiguinha

Uma formiguinha andava passeando.
Era muito nova e não tinha prática da vida.
Afastando-se do formigueiro, sentiu-se desnorteada. Não sabia voltar.
Como fazer? Resolveu esperar algum bicho que lhe ensinasse o caminho.
Não demorou, viu um besouro; mas não teve coragem de falar com ele. Era muito feio e pareceu-lhe um bicho mau.
Cheia de medo, a formiguinha escondeu-se atrás de uma folha seca. Só saiu dali quando o besouro estava bem longe.
Afim descobriu um louva-a-deus verde. A formiguinha não o tinha visto porque a côr o confundia com a folhagem.
O louva-a-deus, de mãos postas, parecia rezar, com os olhos fitos no céu.
– Aquele, sim, deve ter bom coração! Pensou a formiguinha.
E aproximou-se dele para pedir que lhe ensinasse o caminho.
O louva-a-deus estava com fome. Assim que viu a pobre formiguinha, agarrou-a com as patas dianteiras e devorou-a num instante.¹⁸³

Um segundo movimento se dá na adequação da linguagem escrita, que se desloca do escrito simplificado ao complexo, dentro do mesmo volume e em relação aos quatro volumes da série. Ao observar o texto *A formiguinha* da 63ª edição de 1948, de *Meninice Primeiro Grau*, percebe-se que o processo de graduação da linguagem ocorre dentro do próprio texto, com a utilização de frases mais longas, dispostas na ordem direta, utilização dos pronomes pessoais do caso oblíquo, conforme se prossegue as *lições* dentro do mesmo volume e ao longo dos quatro livros da série. Assim, na *lição* da 86ª edição de 1948, de *Meninice Terceiro Grau*, o texto *O sonho de Elvira*, traz uma estruturação da linguagem escrita diferenciada em comparação com os textos do primeiro volume:

¹⁸³ FLEURY, L. G. de C. *Meninice Primeiro Grau*. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 23.

O sonho de Elvira

Amando as flores, a menina Elvira
Um lindo jardimzinho possuía.
Certa vez, para ali se dirigira,
De seu louro irmãozinho em companhia,
Para gozar dos ares a frescura,
O mavioso cantar da passarada,
Da fragrância das flores a doçura.
E, pela paz do ambiente acalentada,
Caiu, enfim, num sono sossegado.
Mas ei-la que já acorda, ei-la a sorrir...
Vê o pequenito – como está corado! –
Num tapiz de violetas a dormir.
Aflita exclama Elvira: - Pobres flores!
E o irmão desperta. Mas de mau humor
O menino acordou. – Meu bem, não chores!
Vou te contar um sonho meu amor.
Sonhei que tu eras um anjinho lindo!
Tesoura em punho, ao céu te vi voar...
– Depois? Pergunta êle, agora rindo.
– Depois, o céu puseste-te a cortar
Em violetas azuis, com que estrelaste
A verde alfombra dos canteiros meus...
Sobre as minhas florinhas te deitaste!
Eu dormia... e avisou-me, em sonho, Deus...¹⁸⁴

Outro aspecto observado nos textos da série *Meninice* refere-se à distinção tipográfica utilizada nas historietas. Para a apresentação dos textos do primeiro livro da série são utilizados caracteres de tamanho maior em relação aos demais livros. A escolha dos caracteres parece guiada pela ideia de que por ser o primeiro livro destinado à iniciação à leitura, as letras deveriam ser mais visíveis, para que a criança distinguisse as diferenças entre os tipos de letras. Além disso, outra ideia seria de que o leitor iniciante poderia se cansar com mais facilidade, por ainda não ter ou não manter certo ritmo de leitura, o que levaria a uma merecida atenção dedicada aos caracteres dos textos.

Ideias que não estavam alheias aos discursos publicados na época sobre os modos de composição dos livros didáticos. Os discursos defendiam que a criança deveria ler em livros com uma tipografia que não lhe cansasse a vista, por isso os impressos não poderiam ser feitos de caracteres usados (gastos) ou muito finos, nem mesmo usar para a impressão um papel de pouca qualidade, visto que o livro mal impresso seria “uma causa de myopia”,

¹⁸⁴ FLEURY, L. G. de C. **Meninice Terceiro Grau**. 86ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948, p. 134.

de acordo com as observações dispostas por Silva (1915, p.2), essa foi uma preocupação que se estendeu até aos modos de posicionamento e utilização do livro de leitura em sala de aula.

A ação editorial de diminuição do tamanho dos caracteres do impresso, conforme avança o grau dos livros de leitura, estava em conformidade com as prescrições indicadas no *Programma de Linguagem* (1934, p. 101), indicando que o tipo das letras deveriam se apresentar em caracteres maiores, “typo graúdo” para as “classes inferiores” e ser gradativamente minimizado sem “nunca chegar a ser miúdo” para as séries mais avançadas.

Os modos de apresentação gráfica dos textos na série de livros de leitura *Meninice* indicam, também, uma preocupação em atender a outro critério explorado pelos processos de avaliação do livro de leitura que exigiam, além de uma linguagem apropriada à compreensão da criança, que a obra deveria conter textos sobre assuntos e enredos variados, por isso a Comissão Avaliadora de 1918 apontou a requisição do uso de uma “didaticidade” na organização das páginas e na forma de estruturação dos textos e dos conteúdos a serem trabalhados.

Interligada à materialidade do objeto-livro, estava a “metodologia” de exposição dos escritos sobre este material. No uso da expressão “didaticidade” subentendia-se uma determinada maneira de movimentar ou de dispor o escrito sobre as páginas impressas do livro, de articular e desenvolver a narrativa e da aplicabilidade que a disposição deste escrito ofereceria aos alunos:

Será, porém, didático o livro que comece desenvolvendo a narração, encadeando os fatos, accessíveis á intelligência dos seus leitores, dando-lhes desenvolvimento natural, que vá interessando e empolgando. O espirito do estudante se sente atraído, se exalta por força mesma das realidades, que a palavra lhe suggere. E, então, por uma analyse espontânea, destaca-se-lhe mentalmente a heroicidade das personagens em acção. É, neste momento, opportuno que se lhe fale em heroísmo, em heroicidade, em heroes. O termo vem a seu tempo, para preencher uma necessidade, para se associar a uma idéa nova, estabilizando-a e prendendo-a, por assim dizer, na memória do leitor aprendiz. O autor de um livro assim se revela, ao meu ver, com qualidades de professor e escriptor. Marchou do concreto para o abstracto, dos factos individuaes para generalidades do attributo, das cousas conhecidas para o desconhecido e novo, que, então o discípulo assimila, filia e systematiza com o que já sabe, já aprendeu, já se lhe estruturou no cerebro, e se incorporou no espírito. Só desta forma, a leitura é útil, e o autor do livro se pode gabar de ter methodo didatico.¹⁸⁵

¹⁸⁵ TOMPSON, Oscar. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1918, p. 147.

Ainda que esta característica fosse considerada importante pela comissão, segundo apontam os pareceres, esse aspecto seria muito subjetivo, porque um livro poderia ser bem aproveitável e admirável nas mãos de um determinado professor, e desprezível e falho nas mãos de outro. O livro para ser ou não, considerado bom dependeria da atuação do professor. O livro estaria vulnerável às variações de compreensão e de utilização, o que não implicaria, nem alteraria a qualidade de um livro de leitura.

O aproveitamento do material didático, em maior ou em menor grau de qualidade pedagógica, foi apontado pela comissão como uma particularidade das ações do professor. A facilidade ou dificuldade de articulação dos livros de leitura, numa determinada prática pedagógica, não desqualificaria o livro. Se o professor soubesse fazer uma utilização adequada da obra, seria porque tinha consigo a compreensão de que um mestre seria bom mesmo sem um livro, ou mesmo diante de um livro ruim ainda assim seria capaz de ministrar suas aulas com competência.

Com isso, tinha-se uma representação do livro de leitura articulado ao fazer pedagógico, reforçando a ideia de que o livro seria um instrumento de uso e aplicabilidade da ação do professor, a “didaticidade” das *lições* estaria atrelada aos procedimentos didáticos do professor. O que poderia ser compreendido como uma forma de assegurar o controle do fazer pedagógico, garantindo a formalização do ensino público.

Observa-se que, em cada volume da série, ocorre um modo ritualístico de disposição dos escritos no espaço físico da página:

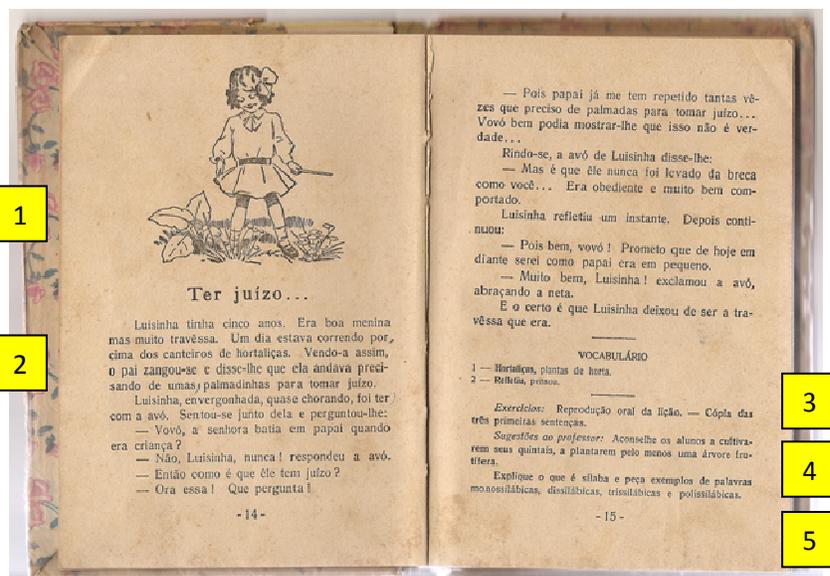


Imagem 23 – Dispositivos tipográficos e textuais em *Meninice* Segundo Grau. In: FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice - Segundo Grau*. 63ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949, p. 14-15.

As etiquetas enumeradas aplicadas sobre a imagem indicam uma maneira específica de configuração gráfica da página, usada como dispositivo editorial. Segundo Frade (2010, 2012), o livro pode apresentar um conjunto de recursos chamado de *mise-en-page* que podem estar relacionados à forma gráfica, tamanho da letra e à forma como se apresenta; aos modos de organização geral da página, em que se consideram as margens, espaços, amarrações para iniciar ou finalizar uma *lição* e, ainda, às ilustrações e esquemas gráficos.

Fraenkel (2010) ao estudar sobre os escritos do trabalho e práticas de leitura no campo da linguística e antropologia, apresenta a tendência dos trabalhos que se voltam para as características gráficas, as formas da escrita, a formatação, assim opta pela distinção de quatro níveis de análise: os aspectos tipográficos da escrita (maiúsculas, minúsculas, tipo e tamanho da fonte, por exemplo), a organização da página, a organização da escrita (*mise en écriture*), da página (*mise en page*), do texto (*mise en texte*), e do livro (*mise en livre*).

Percebe-se que há um modo de organização dos dispositivos tipográficos e textuais sobre a página, *mise en page*, que prevalece em toda a obra *Meninice*. Essa organização procura orientar os leitores – o aluno e o professor – no desenvolvimento das *lições*, marcado pelo uso consecutivo de: (1) uma *imagem*, relacionada ao conteúdo do texto; (2) um *texto*; (3) um *vocabulário*, com a quantidade de palavras de acordo com a elevação do grau do livro; (4) *exercícios ou sugestão de atividades*, com a intenção de encaminhar um

trabalho direcionado à leitura em voz alta como “reprodução oral”, “reprodução escrita” e “ditado”, nos primeiros volumes, dedicando-se os dois últimos aos exercícios a respeito das classes de palavras; e (5) *sugestão ao professor*, com orientações variadas, indicando diferentes possibilidades de atuação docente frente ao conteúdo em destaque.

A “didaticidade” guia-se pela preocupação com o modo de apresentação do escrito sobre a página. Uma ação editorial que estaria marcada pela intencionalidade de conduzir o leitor a uma determinada leitura, pois Darnton (1991, p. 169) esclarece que “[...] os textos têm propriedade tipográficas que guiam a reação do leitor”. E esta forma física do texto, segundo Mchenzie (1991) reconstrói o significado do texto.

Outra marca da “didaticidade” está no uso da ilustração como dispositivo editorial, que além de um recurso frequente para os autores que adotavam o método *intuitivo*, teve considerável expansão ao ser utilizada também como um poderoso recurso na produção de livros infantis, no decorrer das primeiras décadas do século XX. Ao observar as imagens utilizadas na obra *Meninice*, pode-se classificá-las a partir da função que exerciam na composição dos escritos da obra.

Assim, identificam-se três funcionalidades para as estampas: uma de acompanhamento e complementação do texto, com a função de fragmentá-lo e não causar fadiga no leitor; outra referente à função estética, de adorno e atratividade da obra, e a pedagógica, de incentivo à expressão artística nas aulas de desenho. A utilização da ilustração na composição dos livros de leitura não ocorre de forma aleatória, mas de acordo com Silva (1915, p.2) “[...] as estampas despertam a vontade de folhear o livro, cream o amor do livro, encorajam o escolar no aprendizado da leitura, ajudando a fantasia e facilitando as associações de ideias”.

Segundo Silva (1915), o emprego das ilustrações se mostra tanto um recurso estético de valorização da obra, como também um modo de auxiliar as atividades de leitura e compreensão textual, além de aguçar a curiosidade e o interesse da criança pelos livros.

Diante da inviabilidade ou da impossibilidade de se trazer situações ou objetos reais para complementar a explicação docente, conforme propunha o método *intuitivo*, em relação ao assunto exposto pelo texto na sala de aula, a utilização da ilustração era um dispositivo gráfico e pedagógico altamente valorizado. Por meio das imagens dos livros, o

professor promoveria a evocação mental conveniente e a coordenação de ideias do estudante para elucidação proposta.

Em conformidade à ideia de que à ilustração era atribuída uma função estética e pedagógica, na 63ª edição de 1949, de *Meninice Primeiro Grau*, foi utilizado pelo autor ou pelo editor um recurso incentivador do gosto pelas artes plásticas. No decorrer do primeiro livro, aparece a aplicação de uma atividade de expressão artística, quando se dispõem indicações ou instruções para os alunos de como desenhar. As instruções seguem a sugestão de quatro passos, sempre acompanhadas da expressão: *Como se faz um...* (coelho, gato, coruja, peixe, cisne, borboleta, marreco, passarinho, pato e um rato).

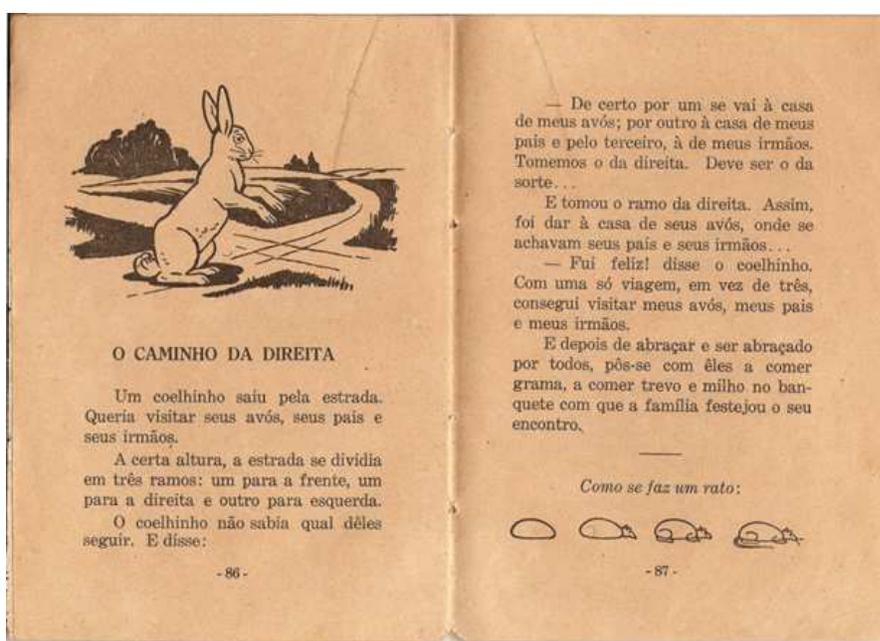


Imagem 24 – Exercícios de artes. In: FLEURY, L. G. de C. *Meninice Primeiro Grau*. 63ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949, p. 86-87.

As atividades de desenho aparecem indicadas nas *lições*, entretanto em todos os exercícios de traçados de desenhos não se percebeu nenhuma relação com a temática dos textos. Parece ser mais um incentivo à produção artística, e também, uma forma de propiciar a ludicidade, um momento recreativo que complementaria ou encerraria uma aula de leitura ou a *lição* trabalhada – o que também poderia estar relacionado ao fato de o próprio Fleury apreciar desenhos, tendo mesmo sido professor de desenho, no início da carreira.

Considerar que no *Programma Minimo para o curso Primário* a disciplina de Desenho estava assegurada para todos os anos do ensino primário, ajuda a compreender em quais motivos teria se apoiado Fleury para trazer para sua obra uma atividade demarcada pela intencionalidade, firmada pela estratégia editorial de adequação e de cumprimento às exigências do programa oficial de ensino¹⁸⁶.

Outra justificativa poderia ser entendida pela aplicação do *método intuitivo* nos livros de leitura, que atribuía à observação uma forma de percepção e compreensão do mundo; o desenho adquiria um *status* de centralidade da atenção, vinculado tanto à ornamentação quanto à construção do objeto dentro da obra didática, visto que segundo Valdemarin (2004, p. 110):

Todos os exercícios de desenho devem estar voltados para a educação do olhar, principal instrumento de percepção e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho, a fim de que os pequenos desenhistas não copiem servilmente os modelos apresentados, mas tenham condições adequadas para inventar e compor, consistindo esta atividade, sobretudo, numa oportunidade de preparação para a vida inteligente e ativa do homem, que pode contribuir para a manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa.

Também de acordo com os estudos de Valdemarin (2004, p.165) sobre os manuais do *método intuitivo*, estes determinam que o ensino consiste em colocar diante dos olhos da criança os objetos e as figuras que os representam, visto que “[...] os exercícios escritos e o desenho motivam as crianças, ocupam a mão, o olho e a inteligência”.

Em relação ao ensino do desenho, Valdemarin (2004) destaca que mesmo que se trate de um conteúdo ministrado pelo professor, deve ser considerado uma estratégia para se averiguar a aprendizagem de outros conteúdos ministrados.

¹⁸⁶ALMEIDA JUNIOR, A. *Programma Minimo para o Curso Primario. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1934-1935, p. 113.

4.3 Nas prescrições e orientações da série *Meninice*: marcas da intencionalidade metodológica

O Boletim nº 7, *As reprovações na escola pública* (O phenomeno das reprovações – Analyse das causas – Medidas contra o mal – Dados estatísticos), publicado em 1936 e realizado a pedido do Diretor do Ensino Almeida Junior, faz a abertura justificando que durante o ano letivo de 1935, realizou-se uma averiguação do rendimento escolar da escola pública primária da região da capital de São Paulo (116.060 de crianças) para promoção, informando que houve, contudo, um índice de 58% de reprovação.¹⁸⁷

Ficou ao encargo do professor Fleury a análise desses dados, a fim de se compreender o que provocara este “phenomeno das reprovações”. Fleury, além da análise dos dados estatísticos dos índices de reprovação no estado de São Paulo, descreveu no 7º Boletim sobre o mal que a reprovação causava nos alunos, apontando vinte e quatro possíveis causas. Entre os fatores determinantes da reprovação analisados por Fleury, observou-se que os itens (a) a *Deficiencia quantitativa e qualitativa de material escolar, especialmente de material didactico* e (b) *Programas extensos e Deficiencia de orientação pedagógica*, trazem certa proximidade com o discurso implícito nas prescrições e orientações pedagógicas que se encontram presentes na série de leitura graduada *Meninice*.

Em relação à qualidade do material didático, Fleury relata no 7º Boletim que este problema era um mal menor, pois geralmente os livros preenchiam os quesitos mínimos, e ao mestre competia a escolha e supressão de uma ou outra deficiência. Sobre o a extensão do programa de ensino, via-se remediado pela adoção do “Programa Mínimo”, e para a questão da deficiência de orientação pedagógica, contava-se justamente com a orientação dos diretores, dos inspetores e dos delegados a respeito do programa de ensino e das devidas indicações a serem executadas no decorrer do ano letivo, por isso Fleury não acreditava que se devessem intensificar mais orientações, visto que aos “[...] professores de boa vontade que lerem essas indicações e que quiserem valer-se da experiência didactica dos seus superiores hierarchicos, têm, á sua mão, meios sufficientes para orientar-se

¹⁸⁷ Cf. GIL, Natalia. *As reprovações na escola pública paulista (1890-1930)*. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Historia da Educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, novembro, 2000. Disponível em [http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/AS%20REPROVACOES%20NA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20PAULISTA%20\(1936-1938\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/AS%20REPROVACOES%20NA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20PAULISTA%20(1936-1938).pdf), acesso em 30/05/2013.

pedagogicamente, tanto mais quanto são recommendadas as ‘reuniões pedagógicas’ para estudo e discussão de assumptos attinentes ao ensino”¹⁸⁸.

Para Fleury, esses itens destacados, que se apresentavam como causa de reprovação, já eram um problema resolvido ou para o qual havia soluções possíveis. Percebe-se que as discussões a respeito do livro de leitura integravam com ênfase os assuntos referentes à docência e ao trabalho pedagógico, porque um livro de leitura de qualidade seria aquele que apresentasse textos condizentes com o programa de ensino, sendo um excelente condutor para os professores iniciantes e para aqueles mais experientes. Para o aluno, além da exposição ordenada de um assunto, elaborado pelo autor e de acordo com elementos essenciais do programa, cada *lição* deveria também vir acompanhada de resumos, revisões, exercícios e indicações de atividades, como nos mostra Batista (2009, p.55); tratava-se de um modelo de livro que tinha por destinatário o aluno, deste modo:

A destinação a esse leitor é evidente na organização e na linguagem dos textos impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigiam ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também; estas, ao mesmo tempo, solicitavam sua intervenção, que deve ler os textos, dar respostas, discutir passagens, fazer exercícios e assim por diante.

Diferentemente das obras didáticas que apresentavam um discurso de orientação pedagógica em forma de prefácio, os livros que compõem a série *Meninice* procuram estabelecer um diálogo com o professor, utilizando-se de breves notas explicativas, prescrições e orientações, que estão dispostas no decorrer da obra, logo após a indicação de exercícios ou atividades para os alunos, como que encerrando a lição. A partir do texto, forneciam-se sugestões de atividades, de procedimentos pedagógicos, de indicações de ações, de comentários ou de reflexões que deveriam ser propiciadas, conduzidas e estimuladas pelo professor sobre a temática das *lições*.

Em todos os volumes da série encontram-se várias prescrições direcionadas ao professor, com exceção da 63ª edição de *Meninice* Primeiro Grau, de 1949, em que há apenas uma instrução, intitulada: *Nota ao professor*, que consta do seguinte enunciado: “A respeito de cada lição estudada, devem ser feitos exercícios de cópia, ditado e reprodução oral e, logo que possível, de reprodução escrita, sempre depois da oral”.

¹⁸⁸ FLEURY, Luiz Gonzaga. As reprovações na escola primaria. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA SAUDE PUBLICA. **Boletim n.º7**. São Paulo, 1936, p.21.

As indicações trazem orientações claras e objetivas de atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo professor para garantir diferentes usos da linguagem oral e escrita, instruções que reproduzem, basicamente, as ementas das disciplinas de Leitura, Linguagem Oral e Linguagem Escrita contidas no *Programma Minimo para o curso Primario*, de 1936. Segundo Fleury o “[...] próprio programa de ensino traz por matéria e por anno do curso indicações de character didactico, sem o intuito de constranger a acção dos professores, mas unicamente para orientar os mais experientes”¹⁸⁹.

O fato de só o primeiro livro trazer uma nota explicativa se mostra uma decisão curiosa e, até mesmo, contraditória em relação às ideias da época: por se tratar de uma série escolar utilizada no período em que os alunos estariam no início da aquisição da leitura e da escrita, defendia-se um trabalho pedagógico mais intenso da parte do professor, o que possivelmente demandaria a necessidade de se oferecer um maior número de instruções. Um segundo ponto é que os índices de porcentagem de aprovação destacados pelo próprio Fleury em relação aos “[...] grupos da Delegacia Regional da Capital, em 1935, apontam a seguinte escala ascendente de porcentagens do 1º ao 4º anno: 1º grau – 60,38%; 2º grau – 69,60%; 3º grau – 73,40%; 4º grau – 88,02%”, o que indica que o primeiro ano obtém a menor porcentagem de aprovação nas escolas da capital paulista, o que poderia levar a se pensar na necessidade de uma atenção mais direcionada a esta série. Entretanto, este volume parece estar orientado pela ideia ou pela concepção de professor como aquele que já dominaria o conteúdo, e que por isso não necessitaria de detalhamentos para a realização de seu trabalho.

A organização e configuração gráfica do primeiro livro eram pensadas para o leitor iniciante, e nele observa-se que cada lição apresenta a mesma regularidade: resume-se em oferecer um texto antecedido de uma imagem, seguido, com rara frequência, de um vocabulário. A *lição* torna-se o elemento fundamental para a aula de leitura; a partir dela, regulam-se as demais atividades de *reprodução oral*, de cópia, de ditado e de *reprodução escrita*, para a expressão escrita ou composição.

Os demais livros da série apresentam uma quantidade considerável de instruções ou prescrições direcionadas à docência. Na 92ª edição, de 1948, de *Meninice Segundo Grau* –

¹⁸⁹ *Ibid.*

como também na 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e na 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau – o autor, de maneira sutil, todavia imperativa, apresenta a obra e prescreve ações e modos de como o professor deveria atuar ou conduzir as *lições* presentes no livro, indicando vários procedimentos pedagógicos em relação ao ensino da leitura e escrita. As notas parecem funcionar como uma espécie de prefácio, que não se limita ao início da obra, mas que marca presença no decorrer dela.

Quadro 12 – Notas ao professor – *Meninice* Segundo Grau¹⁹⁰

Notas	Texto
O livro contém vocabulários, exercícios e sugestões ao professor.	Final do índice – p. 9
Os vocabulários que acompanham as lições não dispensam o professor de explicar o sentido das palavras. A explicação oral, viva e completa, é sempre indispensável.	Primeiro texto p. 13
As lições de História contidas neste livro são mais ou menos minuciosas. O professor não deverá, porém, exigir que os alunos retenham tudo, mas apenas o essencial e uma ou duas das mais importantes datas mencionadas em cada lição.	O descobrimento do Brasil p. 26
As lições desacompanhadas de vocabulário ou que o tenham incompleto destinam-se a exercícios em que a classe toda, em cooperação, guiada e auxiliada pelo professor, deverá apontar o significado das palavras menos conhecida dos alunos.	A flor p.33
As presentes sugestões deverão ser apresentadas por parte em vários dias, conforme as oportunidades.	Diálogos entre animais I, II, III p. 91

As notas configuram um discurso voltado diretamente ao professor leitor e consumidor do livro de leitura. Os escritos, além de apresentar a obra, ao descrever o que aquele determinado volume oferece no interior de suas páginas, também orientam as ações pedagógicas que deveriam ser seguidas, juntamente com a concretização das *lições*.

Talvez a experiência de professor, bem como a de diretor, inspetor escolar e chefe do ensino primário, teria favorecido Fleury a direcionar seu olhar para as atividades docentes. Parece, também, que ele teria a representação da figura do professor como a de alguém que precisaria ser melhor conduzido e orientado através do livro de leitura que adotava, desde que a orientação ocorresse de forma cautelosa, abreviada e eficaz.

¹⁹⁰ Fonte: quadro confeccionado pela própria autora a partir das notas explicativas presentes na 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau.

Essa ideia pode ser percebida quando Fleury traz uma discussão complexa, no Boletim de nº 7, em relação à *autonomia didática*. Para o autor, se a independência dos professores na escolha dos procedimentos pedagógicos, em relação ao que a diretoria de ensino determinava – consignação de um método de ensino – fosse mal interpretada, poderia transformar-se em “licença”, em “tolerância absoluta”, em agravamento para o ensino, o que seria, até mesmo, pior que a própria falta de autonomia:

O que parece estar acontecendo, não raro, é que, crendo-se pedagogicamente livres de qualquer superintendência, alguns professores se magoam á menor intervenção das autoridades, em matéria de orientação didactica, enquanto, por sua vez, algumas dessas autoridades se sentem dispensadas de dar-lhes orientação. A autonomia didactica devêra ser uma conquista do mestre e não uma concessão geral da lei.¹⁹¹

A discussão sobre a *autonomia didática* não fora privilégio de Fleury, o assunto já estava em pauta em discussões anteriores. Segundo nos aponta os estudos de Gonçalves (2005), o *método analítico* fora oficialmente indicado para ser adotado nas escolas públicas durante a gestão do diretor de ensino Oscar Thompson em 1910; dez anos mais tarde seria instituída, na Reforma de 1920, por Sampaio Dória, e publicada na Lei de n.º 1750, a tão almejada “autonomia didática” em relação à escolha do método de ensino. Assim,

Com tal disposição legal, inserindo certa liberdade para iniciativa dos professores em atuar segundo o que ocorria na prática, e não por intermédio de formas prescritas do método analítico, possibilitou vislumbrar embates em torno dos métodos. Pode-se falar em projetos hegemônicos, visto que ao tempo em que há o predomínio de um determinante – o *analítico* – há abertura para discussão de outro – o *analítico-sintético* ou *misto*. (GONÇALVES, 2005, p. 10)

O discurso de Fleury, publicado quinze anos depois, apresenta uma situação do ensino bastante delicada no que concerne aos procedimentos metodológicos, o que explicaria os vários artigos publicados por ele sobre os métodos de instrução, na tentativa de defini-los, como também de se esclarecer ao professor em que consistia um trabalho didático pautado sob uma metodologia.

Para Fleury, interferir em demasia nos modos de atuação docente poderia causar-lhe constrangimento, o que não significava deixá-lo à deriva, sem orientação e

¹⁹¹ FLEURY, Luiz Gonzaga. As reprovações na escola primaria. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA SAUDE PUBLICA. **Boletim n.º 7**. São Paulo, 1936, p. 21.

acompanhamento pedagógico. Talvez esta preocupação de Fleury com a prática de ensino ajude a compreender o modo distinto que ele utiliza para tecer um diálogo com os professores no decorrer da obra *Meninice*, ou ainda suas ideias a respeito não somente do que se deveria dizer aos professores, como também dos modos de se referir a eles, em forma de notas explicativas, prescrições e orientações, como um ato de comunicação verbal que o aproximaria das ações do mestre, que faz entender que “[...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social”. (BAKHTIN, 2006, p.126)

As orientações que Fleury prescreve ao professor no decorrer dos três volumes da obra *Meninice* abraçam sua causa pelas práticas de ensino, além de atender aos interesses do programa de ensino, em relação ao quesito da disciplina de Leitura, por trazerem indicações de procedência do fazer pedagógico, o que garantia a aceitação da obra pelas escolas públicas. Na série, as atividades de leitura se configuram a partir do texto, e para isso Fleury apresenta exercícios a serem realizados, favorecendo a articulação da leitura oral, como também da expressão oral e escrita da criança.

Destaca-se no quadro a seguir, algumas das *atividades e sugestões ao professor* propostas por Fleury no segundo livro da série *Meninice*:

Quadro 13 – Exercícios e Sugestões ao professor – *Meninice* Segundo Grau¹⁹²

Texto	Exercícios e/ou Sugestões de Atividades	Sugestões ao professor
O monjolo, a roda d' água e o passarinho p. 13	Reprodução oral da lição. – Cópia dos três ou quatro primeiros períodos. Formação de sentenças.	Construir uma rodinha d'água ou um monjolinho nas aulas de trabalho manuais.
Ter juízo... p. 15	Reprodução oral da lição. – Cópia dos três primeiras sentenças.	Aconselhe seus alunos a cultivarem seus quintais, a plantarem pelo menos uma árvore frutífera. Explique o que é sílaba e peça exemplos de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
A gatinha arrependida (fábula) p. 17	Cópia e ditado das duas ou três primeiras sentenças.	Explicar o significado da palavra “fábula”.
Que mau gosto! p. 18		Faça sentir os alunos que as crianças precisam crer na palavra dos pais e, em geral, dos mais velhos.
O presente de	Cópia dos versos – formação de	Fale de amor filial, materno, paterno, etc.

¹⁹² Fonte: quadro confeccionado pela própria autora. Cf. Anexo F, página 230, o quadro completo de sugestões de atividades que apareceram no decorrer da 92ª edição de 1948, de *Meninice* Segundo Grau.

Maria p. 21	sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.	
O bonde p. 25		Fale sobre o comportamento no bonde, nas ruas e lugares públicos, bem como nas casas de diversões. Diga que no Brasil não existe diferença de classes sócias reconhecida por lei, podendo homens do povo subir aos mais altos cargos públicos. Lembre-se, entre outros, o exemplo do ilustre Luís gama, homem de cor, nascido escravo e que chegou a ter prestígio a ponto de contribuir para a libertação dos cativos.
O descobrimento do Brasil p. 26	Respostas a perguntas do professor. Deve este mostrar no mapa-mundi ou globo terrestre a situação geográfica de Portugal, da África, das Índias e do Brasil e mostrar o caminho seguido por Cabral. Indique no mapa a Bahia, Porto Seguro, o Monte Pascal.	
A história do sapo p. 29		Mostre desenhos representando a metamorfose do sapo. Explique que o sapo é animal repelente mas útil porque destrói insetos e moluscos nocivos. Ensine que a pele do sapo tem glândulas que produzem um líquido cáustico.
A história da borboleta p. 31		Mostre desenhos representando a metamorfose do bicho-da-seda. Peça exemplos de animais úteis e nocivos, quer vertebrados, quer invertebrados.
A flor p. 33	Cada aluno deve examinar uma flor completa, que trará de casa.	Explique a função do vento, das abelhas, borboletas e beija-flores na transmissão do pólen.
Os índios II p. 37	Respostas a perguntas do professor, que deverá explicar termos menos fáceis e mostrar gravuras representando os índios, suas armas, etc.	Dê os nomes de algumas tribos e aponte no mapa os lugares onde habitavam.
De manhã p. 39		Fale da necessidade do asseio, do banho, etc. Fale do leite e do pão como alimentos substanciais. Explique quais cuidados necessários com os dentes para evitar a cárie. Diga da utilidade dos dentes.
A água e a chuva p.41	Respostas a perguntas do professor. – Formar sentenças orais e escritas sobre a água e seus estados.	
Quem muito quer... p.43		Explique o provérbio: “Quem muito quer, tudo perde.” Mostre que é necessário nada emprendermos além das nossas forças, mas sim tudo quanto de útil estiver ao nosso alcance, ainda demande esforço.
Caramuru – o homem do fogo p.45	Respostas a perguntas do professor sobre o assunto da lição.	
Minha Pátria p.48		Fale sobre o patriotismo e sobre a

		<p>necessidade de trabalharmos pelo bem do nosso país.</p> <p>Mostre um mapa do Brasil. Diga que nosso país tem vinte Estados, um Distrito Federal e cinco territórios.</p> <p>Diga que as doenças mais comuns no país são a ancilostomíase ou amarelão e a maleita ou febre intermitente. A primeira evita-se com o uso de calçado e da fossa e a segunda, escoando-se as águas paradas dos brejos, lagoas, etc., ou deitando-se-lhes querosene, pois é nessas águas que se criam os mosquitos anófeles, portadores do micróbio da moléstia. O amarelão é produzido por um verme – o ancilóstomo, que penetra pela pele, principalmente do pé, e se aloja no intestino.</p> <p>Fale da necessidade de procurar um médico para o tratamento dos doentes dessas moléstias, tratamento que é relativamente fácil.</p>
--	--	---

Dentre os “exercícios” ou “sugestão de atividades” apresentados por Fleury, a orientação *Reprodução oral da lição* é usada com frequência no decorrer das *lições*, e pode ser entendida como um modo de acatar as exigências do *Programma de Linguagem* (1934, p.15), que prezava pela realização tanto da *leitura silenciosa* quanto da *leitura oral*, sob a justificativa de que:

A leitura oral é importante, sobretudo, nos primeiros anos de escola, que é quando a criança se firma no manejo da língua, partindo da leitura. Esse progresso é constante e muito sensível até o 4.º ano, mais ou menos, classe em que a criança deve alcançar o máximo desenvolvimento da leitura oral. Pela leitura falado o aluno: 1) aumenta o poder da elocução; 2) harmoniza o tom de voz, habituando-se a dar inflexões apropriadas e fazer pausas necessárias; 3) enriquece mais facilmente o vocabulário, pelas ocasiões em que tem que ouvir palavras e receber explicações; 4) corrige vícios e erros de pronuncia; 5) pelo lado hygiênico, melhora sua attitude esthetica.

A atividade de *reprodução oral da lição*, que aparece nos quatro livros da série, era voltada para a leitura oralizada, mas o *Pragramma de Linguagem* (1934, p. 16) apresentava uma proposta de trabalho em relação à “expressão oral” após a leitura da *lição*:

A leitura em voz alta deve seguir-se de comentário animado e interessante, que implica na troca de idéas em o qual a leitura falada seria apenas simples exercício

de pronúncia, desprovido de valor. De tal forma dado o alcance social da leitura falada, a escola tem o dever de aperfeiçoar essa forma de leitura.¹⁹³

No caso da série *Meninice*, a articulação da oralidade era desenvolvida pelo professor: as instruções indicam, sugerem ou ordenam um posicionamento do professor em relação à *lição* em forma de diálogo: “Fale sobre/de...”, “Comente a respeito de...”, “Explique...”, “Diga...”, “Aconselhe...”, “Mostre que...”, “Esclareça pela explicação oral...”, “Complete pela palavra falada a explicação resumida que constitui a lição”¹⁹⁴.

Os demais “exercícios” ou “sugestão de atividades”¹⁹⁵, como cópia dos períodos; formação de sentenças (frases); ditado de sentenças; respostas a perguntas formuladas pelo autor sobre o texto, privilegiam a linguagem escrita, indicam uma ação do fazer pedagógico que competia ao aluno.

De acordo com Hébrard (2007, p.18), entre a *lição* e o *exercício* havia uma diferenciação, que considera mais simbólica que funcional, pois “[...] a lição é de ordem do saber que só se exprime quando perfeita. O exercício, ao contrário, é a autorização que a instituição dá ao aluno de mostrar suas tentativas, seus esforços, seus fracassos, suas dificuldades”.

Percebe-se que a *lição* apresenta o texto, uma temática, a *oralização* da leitura e, ainda, comporta exercícios de aprimoramento, fixação e compreensão do tema ou conteúdo proposto pelo texto. A *lição* do livro de leitura parece mover-se em círculo num percurso de atividades *com* o texto e *sobre* o texto.

Assim, as “sugestões de atividades” se mostram dispositivos textuais que se referem a detalhamentos e pontuações bem direcionadas de procedimentos pedagógicos, quase que prescrições dos modos de atuação docente. Vão desde explicação do vocabulário, até orientações para atividades orais, opinando sobre modos de verbalização não apenas da leitura, mas das expressões dialógicas que o texto poderia indicar, descrevendo o que o professor deveria conversar com os alunos para que eles tivessem melhor compreensão e interesse pelo texto. São atividades de natureza diversa: de ordem sintática, gramatical,

¹⁹³ Programas das Escolas do Distrito Federal. **Revista de Educação**. Vol. III, 1934, p.295.

¹⁹⁴ Cf. Anexo F.

¹⁹⁵ Consta também, no anexo F, o quadro de sugestões de atividades da 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau.

usos da modalidade da linguagem oral e escrita. Na 63ª edição do segundo livro de *Meninice*, de 1949, encontra-se o seguinte texto:

Quem muito quer...

(Fábula)

Não foi sempre assim tão feio
O sapo. Era até elegante,
Mas uma ideia lhe veio:
A de voar triunfante...

Amarrou penas nos braços,
Subiu num coqueiro esguio
E lançou pelos espaços
Um olhar de desafio...

Batendo as “asas”, largou-se...
Mas, como chumbo que cai,
Veio ao chão e esborrachou-se...
Desfaleceu sem um ai!

E quando voltou a si,
Inda muito perturbado,
Disse: - Isto é incrível! Morri,
Mas ei-me ressuscitado!

Quero viver mesmo assim,
Disforme, feio, aleijado.
Voar não é para mim...
Da ambição fiquei curado!¹⁹⁶

Depois desse texto, seguem-se algumas orientações de como conduzir uma reflexão sobre a moralidade, o ensinamento, tomando como objeto de discussão as ações do personagem ou do enredo da história: “*Sugestões ao professor*: Explique o provérbio: Quem tudo quer, tudo perde. Mostre que é necessário nada emprendermos além das nossas forças, mas sim tudo quanto de útil ao nosso alcance, ainda que demande esforço.”¹⁹⁷

As instruções são formadas de expressões empregadas com o verbo no modo imperativo, o que se mostra um dispositivo textual de Fleury para caracterizar uma prescrição: “explique o provérbio”; “mostre que é necessário”; do mesmo modo se apresentam as “sugestões de atividades”, dispostas no do Quadro 12: “Aconselhe seus alunos”, “Fale sobre o comportamento no bonde”.

¹⁹⁶ FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice Segundo Grau**. 63ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949, p. 43-44.

¹⁹⁷ *Ibid.*

Em relação ao discurso de ordem, ocorre uma espécie de modelagem do enunciado, que de acordo com Bakhtin (2006) estará relacionada à situação e ao auditório, ou seja, a quem a enunciação se direcionará. Diferentes formas de enunciados exigem uma expressão definida, que se ampliada pela ação e gestos, encontra-se com o elemento *extraverbal*, que provoca uma ação responsiva. No caso do enunciado escrito, não ocorrerá a associação *extraverbal*, então se tem uma situação da linguagem em que o interlocutor contará com o que Bakhtin (2006, p.137) chama de *significação*, que não está nem na palavra escrita ou naquele que a produziu, nem mesmo no interlocutor, mas no movimento de tensão entre eles, pois “[...] ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”. Para Bakhtin (2006) a genuinidade da compreensão está em ser ativa, em provocar uma resposta, é o que dá à compreensão “forma de diálogo”.

Na série *Meninice*, o pretendido diálogo entre Fleury e os professores se mostra em forma de prescrições imperativas, apresentando modos de fazer a ser seguidos; não se trata de troca de informações, mas de uma interação verbal firmada pelo direcionamento da ação do seu interlocutor. Seu discurso traz, juntamente com a *significação*, um *acento apreciativo* determinado, capaz de orientar a resposta do interlocutor, que poderá causar-lhe ou provocar-lhe o contentamento ou o descontentamento, a partir da identificação com o interesse do professor, para efetuação ou não da atividade proposta.

As orientações destinadas ao trabalho docente sinalizavam propostas pedagógicas distintas, para atividades orais (reprodução do texto, leitura e conversa com os alunos), atividades de escrita (cópia, ditado, resumos), ensino de gramática (sílabas, formação de sentenças, etc.) e atividades práticas (construir uma horta, construir um monjolinho, etc.).

A sugestão de se realizar uma atividade prática estaria em conformidade com a proposta da disciplina *Trabalhos Manuais*, do *Programa Mínimo para o curso Primário*. Na série *Meninice*, Fleury aproxima o trabalho manual ou a atividade prática ao assunto abordado no texto, como em *Conversa de Plantinhas*, da página 76, da 63ª edição de 1949, de *Meninice Segundo Grau*: “Um menino plantou um grão de milho e perto dele um grão de feijão. Veio a chuva. O grão de milho e o de feijão incharam com a umidade. Alguns dias depois, o menino viu que tinha nascido uma plantinha de milho e outra de feijão. (...)”.

Logo após o texto, o autor apresenta três possibilidades de atuação pedagógica com e sobre o assunto abordado no texto:

Exercício: Reprodução oral da lição.

Sugestão ao professor: Mostre as diferenças entre as plantas monocotiledôneas e dicotiledôneas.

Sugestões de atividades: Plantar, em latinhas, grãos de milho e feijão para observar a sua germinação e o crescimento das plantinhas. Os grãos que forem deixados em terra seca não germinarão. As plantas que crescerem no escuro ficarão amarelas. Conduza o professor as crianças a concluírem, do que tiverem observado, as condições da germinação.

Também se pode mostrar as diferenças de vigor das plantas nascidas em terra boa ou adubada, comparadas às que nascem em terra pobre.

A distinção entre essas atividades aparece na nomenclatura utilizada pelo autor ou pelo editor como dispositivo textual para a identificação da proposta metodológica a ser indicada: de “exercício”, de “sugestão ao professor” e “sugestão de atividades”. As atividades de leitura e escrita se mostram organizadas a partir do conteúdo do texto, indicando um modo de procedência ou de execução seguidas de ações específicas e independentes, mas interligadas pelo contexto da história. Assim, o *Exercício* se constitui em uma ação que estaria relacionada diretamente com o texto (leitura oral, cópia de sentenças do texto, ditado de palavras que aparecem no texto, questionário sobre o texto); as *Sugestões ao professor* referem-se a uma exposição oral da temática apresentada no texto, a partir de explicações e comentários feitos pelo professor, normalmente dando ênfase a um ensinamento moral abstraído da lição, e a *Sugestão de atividades* expõe possibilidades de uma aplicação prática dos conteúdos ou assuntos dispostos no texto (a ação da criança, a marca da atividade concreta apresentada pela *Escola Ativa*).

A *Sugestão de atividades* não se resume a exercícios para fixação do conteúdo proposto, ela orienta como se trabalhar com o texto (“Fale sobre...”; “Esclareça pela explicação...”); além disso, a proposta metodológica parece basear-se em uma concepção sobre ensino, visto que, segundo Paulilo (2001, p. 96), os discursos sobre a *Escola Nova* traziam uma representação de que havia uma finalidade social na educação pública. O que percorria nos documentos oficiais em relação às modalidades em que se dariam o aprendizado escolar, era a ideia de que a forma de “[...] organização das atividades

manuais, do trabalho educativo, na escola contribuía desse modo para torná-la um diversificado e maleável dispositivo de instrução e educação”.

E esses discursos, de acordo com Paulilo (2001) apresentavam a preocupação de enfatizar que a escola pública primária, para cumprir esta finalidade social, deveria solicitar a participação dos alunos, o que poderia justificar atividades como a de “plantar sementes”, aconselhada por Fleury. Neste sentido, a *Escola Nova* defendia que a orientação estava em que o conteúdo não deveria ser apenas exposto pelo professor ou acumular-se em exercícios escolares, mas fazia-se necessário completar o ensino, sistematizá-lo de maneira a valorizar a ação da criança no processo de aprendizagem.

Ao que parece, as prescrições na série *Meninice* de Fleury são um movimento discursivo em que o autor estabelece uma interlocução com o professor, entendendo com Bakhtin (2006) que ocorrerá esta ação responsiva frente aos enunciados. O discurso de Fleury não se mostra neutro em relação às discussões ideológicas, políticas e metodológicas da época, mas se estruturava com a finalidade de atender às proposições defendidas pela *Escola Nova*, visando provocar no professor um posicionamento pedagógico frente às expectativas do ensino público primário paulista.

Considerações finais

O livro de leitura: objeto constitutivo da cultura material escolar

*É aqui onde a leitura exerce sua influencia salutar.
A chuva de bem que se derrama sobre
as páginas vae refrescar as almas.
E ellas, sentindo-se puras, sentindo-se boas,
Vôam até o ideal.
A grande comunidade humana recebe a sua influencia.
E não haveria progresso,
Não haveria raça, nada haveria se não houvesse o livro.
O livro já glorificado pelo poeta
E consagrado pela civilização!
È aqui, precisamente, na escola primaria,
onde se deve ensinar a ama-lo,
a quere-lo, a ouvi-lo quando fala em silencio.*

Guilherme Carabajal (1911)¹⁹⁸

Diante da concepção de leitura como prática produtora de sentidos e da apropriação cultural como atividades estratégicas no processo de produção de uma obra didática, buscou-se no desenvolver desta pesquisa olhar para a materialidade de uma série de livros de leitura graduada na intenção de observá-la, descrevê-la e analisá-la para se apresentar em quais dispositivos textuais, editoriais e gráficos são possíveis identificar representações de livros de leitura de qualidade, tendo em vista a interação de um leitor. Assim, procurou-se identificar que leitor estaria representado nos livros de leitura graduada: seria a figura do aluno, redesenhado por um ideário de infância, ou um professor “formador” ou “consumidor” de um material propício à aplicação de práticas pedagógicas do ensino da língua, assinalado por uma *cultura material escolar*?

Assume-se, diante disso e para o prosseguimento das análises, a concepção de livro como “[...] o ato de fala impressa”, segundo Bakhtin (2006, p. 127). O livro de leitura é considerado um componente da comunicação verbal e objeto ativo sob a forma de interação dialógica, o que possibilita delinear os fios condutores da pesquisa, considerando que as séries graduadas de leitura ocupam um espaço representativo na organização do ensino público, ora pela ideia, como nos aponta a epígrafe, de um objeto “[...] onde a leitura exerce

¹⁹⁸ CARABAJAL, Guilherme. O conceito da leitura. **Revista de Ensino**. Anno X, nº 3, dezembro de 1911, p. 73.

sua influencia salutar”, ora por ocupar um lugar “[...] na escola primária, onde se deve ensinar a ama-lo, a quere-lo, a ouvi-lo quando fala em silencio”, por aquilo que ele representa: “opção salvadora” do ensino público primário.

Para isso, a pesquisa considera que a *palavra* impressa nos livros de leitura, especificamente na série graduada de leitura *Meninice*, carrega em suas páginas dispositivos que podem indicar práticas e representações culturais e sociais de atividades leitoras, movidas pela ideia de livro de leitura de qualidade.

A análise investigativa da pesquisa depara-se com um movimento de interação e dialogicidade entre a *palavra* impressa e sua autoria, que acontece num jogo de relações em que, segundo Brandão (2005, p.267) “[...] o Objeto passa a ser algo *representado* por um Sujeito que lhe confere sentido”.

No movimento da produção escrita deste trabalho, tem-se como *sujeito* do jogo de relações o professor sorocabano Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, articulista e tradutor da *Revista de Educação*, professor de psicologia, diretor escolar, inspetor de ensino, Chefe do Serviço de Educação Primária e Pré-primária, em 1935-1939.

E como *objeto* material deste complexo comunicativo têm-se os quatro livros da série de leitura graduada *Meninice*. A análise volta-se especificamente para os volumes referentes à 63ª edição, de 1949, de *Meninice* Primeiro Grau; à 92ª edição, de 1948, de *Meninice* Segundo Grau; à 86ª edição, de 1948, de *Meninice* Terceiro Grau e à 34ª edição, de 1948, de *Meninice* Quarto Grau.

Fleury é compreendido como *sujeito*, por ser aquele que cria a obra de maneira articulada, que mobiliza a produção escrita tendo em vista seu destinatário leitor. Uma produção, no caso a didática, aparece marcada pela intencionalidade da escrita, o que implica ao autor estabelecer um movimento de interação com o seu leitor. De acordo com Brandão (2005, p. 270), este movimento advém de duas instâncias: uma que ocorre em “nível pragmático”, quando o autor de uma obra veicula a produção textual em favor deste interlocutor previamente pensado. Esta concepção de autor, descrita por Brandão, está baseada em Bakhtin (2006, p. 116), que considera que a *palavra* tem um direcionamento ao seu interlocutor, não existe um interlocutor abstrato, a imagem deste destinatário é tecida pelo “prisma social” que envolve este autor, o que também, considera-se que “[...] é preciso

supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito”.

A pesquisa, ao direcionar-se ao levantamento biográfico e bibliográfico de Fleury, depara-se com este *sujeito-autor*, homem e profissional atuante na educação pública paulista, participante da elite intelectual da época e reconhecido por sua produção literária de contos.

Apesar de escritor e tradutor da *Revista Educação*, Fleury apresenta ao mercado editorial apenas uma série de livros de leitura graduada. A esta iniciativa de inserção na produção da literatura didática elenca-se três possíveis condições que tenham favorecido esta decisão: a primeira de *ordem técnica*, determinada pela sua participação na comissão avaliadora de obras didáticas de 1935, que lhe possibilitou um contato privilegiado com diversas obras didáticas avaliadas; com aos resultados dos pareceres das avaliações; com as exigências dos modos de produção da linguagem escrita para a obtenção de livros de leitura de “boa” qualidade e com aspectos que deveriam e que não deveriam constar na produção de obras didáticas para obter aprovação.

A segunda condição seria de *ordem ideológica*, pelo fato de Fleury trabalhar como tradutor da *Revista Educação*, o que lhe oportunizava o acesso às publicações de diferentes autores internacionais, concepções pedagógicas disseminadas na época e das discussões sobre um ideário de educação nacional. A terceira de *ordem pedagógica*, que seria determinada pela própria atuação e experiência profissional de Fleury: como professor, como inspetor de ensino e, principalmente, por ocupar a função de Chefe do Departamento do Ensino Primário e Pré-primário, o que o colocava em contato com a realidade e as necessidades do ensino em todo o estado de São Paulo.

As condições que, possivelmente, levaram Fleury à produção de uma única série de livros de leitura graduada se mostram orientados por este *horizonte social*, que aparece delineado pela *concepção ideológica* do grupo social característico de sua época e para o qual estaria destinado a sua produção didática.

Ao elencar a motivação que, provavelmente, implicara na produção da série de leitura graduada *Meninice*, foi possível perceber que a obra se mostra configurada a partir da imagem de leitores distintos. As observações e análises apontam uma produção que

toma como destinatário ora o aluno, pensado e articulado na materialidade da obra, desde a organização das capas, no tecer e na escolha das ilustrações, dos escritos, da fonte, quanto nos dispositivos textuais, com a escolha e composição dos textos, como um leitor que, embora iniciante, era considerado ativo, o que se tornava promissor no ramo editorial. Ora o professor aparece como leitor pensado na elaboração de prescrições e inscrições de procedimentos metodológicos de atividades com e sobre os textos, ora como um interlocutor atuante e participativo na apresentação e desenvolvimento da *lição* e, sem dúvida, como um divulgador e comercializador da obra didática. A pesquisa identifica, ainda, outro leitor-destinatário que aparece de forma implícita na configuração tipográfica e textual dos livros de leitura: a comissão avaliadora das obras didáticas, para quem os livros eram direcionados e submetidos à apreciação, muitas vezes, antes de serem adotados nas escolas públicas primárias.

Os estudos de Bittencourt (2004, p. 479) sobre os autores de obras didáticas apontam que este autor “[...] deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional”. O que se pode observar é que além deste atrelamento aos pareceres oficiais, o autor encontra-se em estado de condicionamento da equipe editorial, uma dependência que ocorre em momentos distintos, desde a aceitação ou encomenda da obra para publicação até a transformação do manuscrito em suporte de leitura disponibilizado ao mercado.

Ao direcionar-se para as obras didáticas, Bittencourt (2004, p. 479) ressalta que o olhar deve ir para além do seu conteúdo, que são os escritos em que o autor estabelece um diálogo, uma interlocução com seu leitor: aluno, família, professor, autoridades.

Desta forma, a obra *Meninice* não está isenta de neutralidade na sua produção, mas ocorre uma preocupação em atender aos interesses ideológicos, sociais e políticos da educação em relação à literatura didática, o que indica o estabelecer de vínculos com o conteúdo da consciência dos receptores, visto que a

[...] obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida de uma obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. (BAKHTIN, 2006, p. 123)

E é à medida que a obra estabelece este contato com a *ideologia do cotidiano* que ela passa a ser um objeto de representação pertencente à sua época. A série *Meninice* se mostra um objeto material carregado de representação ideológica e constitutiva de uma *cultura material escolar*, instituindo modos de uso do livro, modos de aplicabilidade e de realização da leitura, o que é considerado por Escolano Benito (2001, p. 35) como

Objecto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos há llegado a ser calificada de *livesca*, el manual no es sólo un elemento material del ajuar de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textura escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula.

De acordo com Escolano Benito (2001, p. 38), os manuais escolares são um espaço de memória quando assumem três funcionalidades: primeiro por ser um *suporte curricular*, pelo qual se veiculam conteúdos curriculares da *vulgata* escolar, entendendo que “una *vulgata* escolar sería, en su representación textual una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de un manual, es decir, en sus marcos y páginas”.

A segunda atuação está relacionada à ideia do livro escolar ser um *espelho da sociedade* que o produziu, servindo como uma representação de seus valores, atitudes e ideologias “[...] que caracterizan la materialidad dominante de una determinada época, o lo que es mismo, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por curriculum oculto y también del explícito”. (ESCOLANO BENITO, 2001, p. 38).

O terceiro refere-se ao livro escolar como um sinal dos modos e processos de comunicação pedagógica, dos procedimentos didáticos utilizados pelos professores em outro tempo, neste sentido “[...] un manual es un espacio de memoria de los métodos de enseñanza y aprendizaje usados en desarrollo del programa escolar”. (ESCOLANO BENITO, 2001, p. 38).

Os livros de leitura graduada da série *Meninice* são percebidos, neste trabalho, também como um espaço de memória, por trazer em sua materialidade uma *vulgata* escolar, as representações, valores, atitudes e ideologias de uma determinada sociedade e

por apresentar um modo de pensar sobre o processo de ensino da leitura nas escolas públicas paulistas.

O que se aproxima da definição atribuída por Larrosa (2009) sobre o livro como um *dispositivo temporal*, uma perspectiva que possibilitou um contato com o contexto histórico em que esta série foi produzida, favorecendo repensar sobre as condições de produção pelas quais a obra passa antes de sua finalização.

O revisitar da contextualização histórica que circunda os discursos sobre a literatura didática, consente a afirmação de que havia uma expectativa sobre *o que* ou *o como* o livro de leitura deveria ser, ou seja, sobre as formas de apresentação e configuração dos dispositivos gráficos e textuais. Os discursos produzidos na terceira década do século XX apontam a representação de que o livro de leitura de qualidade deveria ser uma obra que favorecesse o ensino, visto que deveria constar além de uma literatura voltada para a infância, textos variados direcionados ao ensino da leitura, ao desenvolvimento da moral, contemplando alguns conteúdos disciplinares e algumas temáticas vistas como necessárias para a formação dos alunos.

A pesquisa, ao direcionar este olhar para as representações sobre os livros de leitura, percebe que a proximidade deste ideário de livro é que possibilita considerá-lo como objeto concreto de uma *cultura material escolar*, visto que estes livros circularam em um determinado lugar – uma instituição escolar – e em um tempo distinto – a terceira década do século XX.

Tendo em vista que o livro pode ser considerado um objeto concreto de uma *cultura material escolar* por encontrar-se ali um espaço, uma temporalidade e uma linguagem específica, a pesquisa voltou-se para a estruturação dos enunciados, publicados na época, sobre a prática de leitura, procurando entender o que se diziam sobre o ensino da leitura, nestes discursos foi possível identificar algumas preocupações em relação aos modos de configuração dos livros de leitura.

A forma física e o conteúdo textual dos livros de leitura eram assuntos discutidos, por vários autores, a partir de quesitos elencados como determinantes na composição de uma obra didática e conseqüentemente para o ensino da leitura nas escolas.

Para Darnton (1990, p. 168), ao se considerar a leitura como uma forma de produção de sentidos afetada pela diversidade cultural, estudá-la torna-se um processo

laborioso, por isso o autor indica cinco abordagens metodológicas que podem contribuir para a resolução deste problema. Uma dessas modalidades está no estudo do livro como objeto físico, visto que “[...] a disposição tipográfica de um texto pode determinar a um grau considerável a forma como era lido”.

Na materialidade dos livros de leitura se configuram marcas tipográficas dos modos como os livros deveriam ser lidos e também daquilo que se esperava de uma obra didática. Os dispositivos editoriais e textuais da série *Meninice* sinalizam o desencadear de uma *cultura material escolar* movida pela representação presente em três segmentos argumentativos: o primeiro apresenta uma variedade dos conteúdos dos textos, em que o assunto abordado se mostra um recurso marcado pela ideia do que se exigia de um livro de leitura de qualidade, configurada sob: a) a *temática*, b) a *linguagem* e c) a *disciplina curricular*. O segundo eixo argumentativo refere-se aos modos de elaboração e de organização dos textos sobre as páginas (*mise em page*) dos livros, como fator estético e pedagógico; há uma maneira específica de apresentar os escritos, chamada de *didaticidade*, que orienta o leitor-aluno no decorrer da obra. O terceiro eixo aponta para as prescrições e orientações pedagógicas, como um dispositivo textual direcionado ao professor leitor, consumidor da obra e aplicador das propostas metodológicas nela apresentadas, marcado pela intencionalidade de se instituir um determinado fazer pedagógico *com e sobre* o texto.

O que permitiu a identificação de que a produção de livros de leitura seguia uma representação de obra de qualidade por seus autores e editores, subsidiada nos discursos oficialmente produzidos a respeito do livro didático e guiados por objetivos específicos, tendo em vista a quem se dirigia a obra.

Retomando à segunda instância que percorre a produção deste trabalho, indicada por Brandão (2005), é aquela que se sucede em nível semântico-linguístico, em que o texto é percebido como uma potência de significados, desencadeada pelo ato de leitura. E esta rede de significação, para Bakhtin (2006, p.137), não está na palavra falada ou impressa, nem somente no seu interlocutor, ela está no “[...] efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”.

Desta forma, compreende-se que a produção escrita, a partir da análise apresentada neste trabalho, perpassa por uma rede de significação, precedida do efeito de interação

entre a ação pesquisadora e a materialidade dos livros de leitura graduada de Fleury e as fontes documentais.

Assim a construção de uma escrita histórica que se concretiza neste trabalho passa por um movimento discursivo de significação e também por uma problemática da relação entre o acontecimento e o fato; de acordo com Certeau (2010, p. 103),

[...] o acontecimento é aquele que *recorta*, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que *preenche* para que haja enunciados de sentido. O primeiro condiciona a organização do discurso, o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de elementos significativos.

A operação *escriturística* em que se procura situar o leitor-pesquisador sobre o contexto histórico da terceira década do século XX, se mostra uma atividade de criação inventiva por intermédio da interação dialógica com as *palavras* impressas, entendendo que o material de pesquisa aqui apresentado foi escolhido, recortado e analisado a partir de um trabalho investigativo intenso e árduo, mas envolto pelo encantamento

[...] criado por ações combinatórias, que recortam do universo de uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras de uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E os vestígios dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma *visão* social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um olhar. É necessário aí uma operação técnica. (CERTEAU, 2010, p. 81).

Esta *operação técnica* possibilitou olhar para a série graduada de leitura *Meninice*, como um objeto repleto de representação, como um material de leitura que carrega em sua materialidade aspectos tipográficos e textuais tidos como determinantes de um livro de leitura de qualidade.

O tecer desta pesquisa possibilitou olhar para o livro de leitura como um material que desencadeia ações, relações e interações humanas, que gera discursos, preocupações, embates e disputas, que em favor dele se promovem deliberações políticas e sociais, regulamentações, modos de avaliação, aprovação, seleção e de uso, que seu feitio é pensado, articulado e produzido para atender finalidades específicas; deste modo, pode-se perceber que sua articulação não acontece na neutralidade, mas sim, carregada de intencionalidades. A representação de “bom” livro de leitura assegura todo um investimento econômico, cultural e educacional sobre a produção da literatura didática

brasileira, não pelo que o livro é em si, mas pelo que se acredita que ele seja ou que deveria ser, movimentam-se pessoas, ações e *palavras*.

Referências bibliográficas

*Aquele que apreende a enunciação de outrem
não é um ser mudo,
privado da palavra,
mas ao contrário
um ser cheio de palavras interiores.*
Bakhtin (2006, p.155)

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Os caminhos dos livros**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), São Paulo: FAPESP, 2005.

ABREU, Raquel. **A série de leitura graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização de Lourenço Filho**. 2009. 259 f. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2009.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **A reforma de 1920 da instrução pública no estado de São Paulo**. 1967. 379 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1967.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.462.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p.529-575.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de letras, 2009.

BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de letras, 2009.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M.; KINKLE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**. nº 20, p.27-47, maio-agosto, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica. Arte e política.** Obras escolhidas. 7ª ed. São Paulo, 1994.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925).** 2007. 422 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagens, Campinas, SP, 2007.

_____. Monteiro Lobato: editor revolucionário? In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, M. (Orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. 369 f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo. v.30, nº 3, p.475-491, set-dez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSI, Ecléa. Dante Moreira Leite: mestre da psicologia social. **Instituto de Psicologia.** Universidade de São Paulo. vol.11, nº 2, São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000200002> Acesso em 31/12/09.

BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, M. (Orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Maria Marta Chagas. Notas para reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, nº 66, p. 4-11, agosto, 1988.

Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000300001&script=sci_arttext Acesso em 30/01/2013.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, nº 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. Vol. I e II.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Meneses. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. M. Del Priore. Brasília: Ed. UnB, 1994.

_____. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Formas e sentidos**. Cultura escrita entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, nº 3, p.549-566, set./dez. 2004.

_____. Política dos livros escolares no mundo, perspectiva comparativa e histórica. **Revista História da Educação**. Pelotas, v.12, nº 24, p.9-28, jan./abr. 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil:** das origens indoeuropeias ao Brasil Contemporâneo. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, nº 114, p. 103-120, jan-mar, 2011.

CORREA, C. H. A. **Circuito do livro escolar:** elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910. Campinas: [s/n], 2006.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. **A escola na República Velha:** expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo: EDEC, 1983.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um Patriotismo são: lições de história para a Escola primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas.** Florianópolis, v.12, nº 01, p.154-169, jan-jun, 2011.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos** e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. O que é a história dos livros? In: DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette.** Mídia, Cultura e Revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista Teias.** v.1, nº 2, p.1-12, 2000.

_____. El livro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBAH, G.; SOMOZA, M. (eds.) **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.** UNED: Madrid, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **Modos de ler, formas de escrever:** estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura:** um estudo dos resumos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. (Org.) **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

_____. Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. **Revista Proposições.** Campinas, v. 20, nº 2 (59), p. 183-203, maio/agosto, 2009.

_____. Duas autoras, duas obras e três temas: a literatura, a escola e a criança. In: COENGA, Rosemar (org.). **Leitura e Literatura Infanto-juvenil: redes de sentido**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010, p. 383.

_____. Páginas Infantis – para ouvir, declamar, imprimir no espírito. In: ROSA, Cristina Maria (org.). **Escritas, leitores e história da leitura**. Pelotas: UFPEL, 2012, p. 141-167.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros**. (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Proença e leitura do Principiante de Antônio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (Org.). **Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor** (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

_____. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). Revista **Brasileira de História da Educação**. Campinas, v.12, n° 2, p.171-208, maio-agosto, 2012.

FRAENKEL, Beatrice. A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. O que ensina também pode divertir, mas nem tudo o que diverte ensina: os debates da Comissão Nacional de Literatura Infantil (1936-1938). **Revista Patrimônio e Memória**. UNESP – FCLAs, v.7, n° 2, p.127-139, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GANDINI, Raquel. **Almeida Junior**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

GAZOLI, Monalisa Renata. **O método analítico para o ensino de leitura em “Série de leitura Proença” (1926-1928)**, de Antonio Firmino Proença. 2010. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GIL, Natalia. As reprovações na escola pública paulista (1890-1930). In: Anais do I **Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, novembro, 2000. Disponível em [http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/AS%20REPROVACOES%20NA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20PAULISTA%20\(1936-1938\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/AS%20REPROVACOES%20NA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20PAULISTA%20(1936-1938).pdf), acesso em 30/05/2013.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1951):** guardiã e censora da produção didática. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **O livro: objeto de estudo e de memória de leitura**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Série graduada de Língua Portuguesa de Luiz Gonzaga Fleury (1948/1949): um estudo sobre as representações de leitura e de prática pedagógica. **Linha Mestra**. Ano VI. nº 20, jan-jul, p.1-11, 2012.

_____. Representações sobre o ensino da leitura nos discursos de Luiz Gonzaga Fleury. II SIHELE – Seminário Internacional de História do Ensino de Leitura e Escrita. **Anais do II SIHELE – Seminário Internacional de História do Ensino de Leitura e Escrita – Métodos e material didático na história da alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil**. ABALF. Belo Horizonte - MG, 2013.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. **Revista USP**. São Paulo, nº 59, p.116-133, 2003.

GRAFTON, A. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. Vol. II, p. 5-39.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Revista de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. v.32, nº 01, p.11-20, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveduacao>. Acesso em 20/05/2013.

LAGUNA, Shirley Puccia. O livro de leitura (1889-1933): instrumento de educação e instrução. **14º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE)**. Anais do 14º Congresso de leitura do Brasil. Campinas, UNICAMP, 2003. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html Acesso em 30/07/2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAM, R. **Um Brasil para crianças – para conhecer a literatura infantil brasileira**: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

_____. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LARROSA, Jorge B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e máscaras. 5ª ed. Trad. Alberto Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Carta a los lectores que van a nacer – com um prólogo que la justifica y um prólogo que la hace prescindible. Revista **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, Ano 27, n.52, jun-dez, 2009.

LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. A série de leitura graduada de Firmino Proença nas escolas primárias na primeira metade do século XX. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (Org.). **Antônio Firmino de Proença**: professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, Marildes. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: mercado de Letras, Belo Horizonte: Ceale, 2001.

MCKENZIE, Donald. The book as na expressive form. In: MCKENZIE, Donald. **Bibliography and the Sociology of Texts**. Cambridge University Press, 1999.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antonio de Sampaio Doria e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. 358 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, História, Política e Sociedade. São Paulo, 2005.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de autores paulistas**. Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1954, p.225-226.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional**: o caso da revista *Educação* (São Paulo). UNESP/Marília, 2007.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. **A série *Na Roça*, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP, 2012.

_____. Um estudo sobre *Na Roça*: cartilha rural para alfabetização rápida (1935), de Renato Sêneca Fleury. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 9, nº 2, p. 200-213, Marília, 2009.

_____. **Um estudo sobre *Na roça*: cartilha rural para alfabetização rápida (1935)**, de Renato Sêneca Fleury. 2008. 78 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP, 2008a.

_____. **Bibliografia de e sobre Renato Sêneca Fleury (1895-1980): um instrumento de pesquisa**. Marília, São Paulo, 2008b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NAGLE, Jorge. Literatura educacional. In: NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NERY, Ana Clara B. **A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1999.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O Livro Didático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, nov., 2000.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de. **As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista de Araraquara. Araraquara, SP, 2004.

ORIANI, Angélica Pall. **Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil**. 2010. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1989-1930). In: _____. **Cadernos de Formação – História da Educação**. 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

PANIZZOLO, Cláudia. **João Köpke e a escola republicana: escritor de leitura, escritor da modernidade**. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Sociedade. São Paulo, SP, 2006.

PAULILO, André Luiz. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920** (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular). 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro na história do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil**. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

PERES, E.; TAMBARA, Elomar. **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil** (séculos XIX e XX). Pelotas: Seiva, 2003.

PFROMM, NETTO; et al.. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PORCHIA, A. **Voces**. Buenos Aires: Edicial, 1989.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Escolarização, Higienização e Modernidade. Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação escolar em perspectiva histórica**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2004.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (Org.). **Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor** (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de ideias, 2010.

_____. Produção de livros didáticos e expansão escolar em São Paulo (1889-1930). **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação – A educação e seus sujeitos na História**. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/index.htm> . Acesso em 30/07/2013.

SENA, Yara Máximo. **Uma leitura do relatório do Inquérito “Leituras infantis” de Cecília Meireles**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

SILVA, Leandro Nunes da. Grupo escolar Antônio Padilha: sua historiografia através de seus arquivos. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 23, p.59-68, set. 2006.

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.

_____. Ressonâncias da Nova Escola no ensino primário paulista. **ANAIS do V Congresso Brasileiro de História da Educação** – O ensino e a pesquisa em História da educação. São Cristóvão: UFS; Aracaju: UT, 2008.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas:** do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). 2001. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2001.

_____. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, M. (orgs.) **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

TREVISAN, Thabatha Aline. **A pedagogia por meio de pedagogia:** teoria e prática (1954), de Antônio D'Ávila. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas:** análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEZ, Diana. Livros de Leitura: a infância nas linhas e nas imagens (1890-1950). 14.º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE). **Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil.** Campinas, UNICAMP, 2003. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html. Acesso em 30/07/2013.

_____. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866-1930). **Revista Linhas.** Florianópolis, UDESC. Vol.5, nº 2, p.1-19, 2004.

VERISSIMO, José. **A Educação Nacional.** 3ª ed. Porto Alegre: Novas perspectivas, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, nº 37, p. 35-51, 1994.

_____. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história:** estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**. v.9, nº 1, p. 25-41, 2009.

VILELA, Marize Carvalho. **Discursos, cursos e recursos: autores da Revista Educação (1927-1961)**. 2000. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo, SP, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, nº 0, p. 63-82.

VIVIANI, Luciana Maria. Divulgação e implementação de preceitos renovadores de ensino: a atuação de Almeida Jr. como gestor do ensino de São Paulo (1935-8). Cultura Escolar Migrações e Cidadania **Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação**. Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto).

As fontes

Artigos em periódicos

ADAMS, Mary A. A leitura nos graus intermediários. **Revista de Educação**. Órgão da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Vol. IV, dezembro, 1933, p. 57-61.

AMARAL, Ignacio M. Azevedo. O professor e o aluno. **Revista Escolar**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p.298.

AZEVEDO, Fernando de. O Livro e a Escola Nova. **Revista de Educação**. Seção: Atraves de Revistas. Vol. IV, dezembro, 1933.

Bibliographia. Jornal **O Estado de São Paulo**. São Paulo, edição de maio, 1938.

BRITO, Joaquim. A seriação dos livros de leitura. **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do professor público de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno I, Vol. I, n.2, junho de 1902, p.180.

CALVO, José. O livro de texto. **Revista Educação**. Seção Através de Revistas. Vol. III, dezembro, 1934.

CARABAJAL, Guilherme. O conceito da leitura. **Revista de Ensino**. Anno X, n.3, dezembro de 1911, p. 73.

CARDOSO, Luiz. Instrução Publica. O problema do ensino. **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do professor público do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno VIII, n.2, 1909, p.26.

CARVALHO, Augusto R. de. O livro. **Revista de Ensino**. Associação Beneficente do professor público de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno IV, n. 5, março de 1906, p.817-818.

COELHO, José Barreto. O livro e a Penna. **Revista de Ensino**. Associação Beneficente do professor público de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Vol. I, n.4, pag. 54-55, 1915.

CHARENTON, L. De como desenvolver nas crianças o gosto pela leitura. **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do professor público do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno X, nº 2, 1911, p.47.

DORIA, A. de Sampaio. Methodologia do ensino e literatura didactica. **Revista de Ensino**. Ano XVIII, nº 1 a 4, junho a dezembro de 1918, p. 73.

ESCOBAR, José. O catecismo da escola activa. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. Janeiro-março, 1928, p. 138.

Escolha de livros didacticos. **Revista de Educação**. Órgão da Directoria de Ensino. Vol. XVII e XVIII, março-junho, 1937, p.118.

FERRIERE, A. O papel do mestre na escola ativa. Tradução de Manoel Marques de Carvalho. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. I, 1933, p. 339.

FIGUEIREDO, Candido. Vantagens de ler. **Revista de Ensino**. Anno X, nº 3, dezembro, 1911.

FILHO, Francisco Venancio. Entre livros. **Revista de Educação**. Órgão da Directoria Geral do Ensino do estado de São Paulo. São Paulo, vol. VIII, junho-julho, nº 6 e 7, 1932.

FLEURY, Luiz Gonzaga de Camargo. O ensino da leitura (methodo analytico). **Revista Nacional**. Anno I, nº 13. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1922.

_____. As denominações ‘methodo analytico’ e ‘methodo syntetico’, em Pedagogia. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrucção Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. III, 1928, p.302.

_____. O ensino de psychologia na escola primaria. Jornal **O Estado de São Paulo**. Secção Caderno Geral. Edição de 18 de janeiro de 1929, p. 2.

_____. Noções sobre a Pedagogia de Decroly. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, janeiro, Vol. X, 1930.

_____. Sobre o ensino da leitura. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Ano III, março, Vol. X, 1930.

_____. Suggestões para aula de leitura. **Revista Educação**. Órgão do Departamento de Educação do estado de São Paulo. Vol. I, 1933, p.56-58.

_____. Illusões Communs. **Revista Educação**. Ano III, 36.º fascículo, setembro de 1930, p. 333.

_____. As reprovações na escola primaria. In: SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA SAUDE PUBLICA. Boletim n.7. São Paulo, 1936, p.21.

HARDY, Marjory. A leitura de livros no Primeiro Grau. **Revista de Educação**. Vol. IV, dezembro, 1933.

JARDIM, Renato. As denominações 'methodo analytico' e 'methodo syntetico', em Pedagogia. **Revista Escolar**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Vol. II. jan-mar, 1928, p. 209-226.

KUHLMANN, Guilherme. O Civismo nas escolas. **Revista de Ensino**. Anno XVIII, nº 1 a 4, junho a dezembro de 1918, p.20.

Lourenço Filho, M. Bergström. A uniformização do ensino primário no Brasil. **Revista Educação**. Órgão da Directoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação. São Paulo, vol. II, janeiro-março, 1928.

MENTRÊ, F. Valor educativo dos grandes homens. **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do professor público do estado de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Official. Anno X, n.3, 1911, p.83.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Vol. II, junho de 1933. Publicado na secção Fatos e Iniciativas.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Programas das Escolas do Distrito Federal. Vol. III, 1934, p.295.

REVISTA ESCOLAR. São Paulo: Orgam da Directoria Geral da Instrução Pública. Anno I, n.19, outubro de 1925, p.1.

REVISTA ESCOLAR. Orgam da Directoria Geral da Instrucção Publica. Anno III. nº 28. São Paulo, abril, 1927.

REVISTA ESCOLAR. Orgam da Directoria Geral da Instrucção Publica. Anno III. nº 32. São Paulo, 1927, p. 31.

REVISTA DO MAGISTÉRIO. Grandes vultos da Educação. Ano IV, nº 9, p.2-3, 1956.

SOBRINHO, Maranhão. O Livro. **Revista de Ensino.** Associação Beneficente do professor público de São Paulo. São Paulo: Typographia do Diário Oficial. Anno I, Vol. I, nº 1, abril de 1902, p.560.

TOLOSA, B. M. Ensino da leitura pelo methodo analytico. **Revista de Ensino.** Ano XVIII, nº 1 a 4, junho a dezembro de 1918, p. 153.

WHITE, Emerson E. Preparação do mestre: o mestre – uso do livro de leitura. **Revista Escolar.** São Paulo: Orgam da Directoria Geral da Instrucção Pública. Anno III. nº 27, março, 1927, p.3-6.

Documentos

ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo.** 1934-1935, p. 46.

ALMEIDA JUNIOR, A. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo.** 1936-1937.

BRASIL. Departamento de Educação. Directoria Geral da Instrucção Pública. **Programma de Linguagem.** Série C, Programmas, nº 1. Rio de Janeiro, 1934.

CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna** – conceitos e praticas. 3ª Edição. São Paulo: Francisco Alves, 1946.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo.** Organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo, 1908-1909.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUCÇÃO PUBLICA. **Anuário de Ensino do Estado de São Paulo,** 1913.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

BRASIL. Departamento de Educação. **Programa de Linguagem.** Directoria Geral de Instrucção Pública. Rio de Janeiro. Série C. Programas. nº 1, 1934.

TOMPSON, Oscar. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo.** 1918.

Obras Analisadas

FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. 63ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. Cartilha.

_____. **Meninice**. 92ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. Primeiro Grau.

_____. **Meninice**. 86ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936/1940. Segundo Grau.

_____. **Meninice**. 86ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. Terceiro Grau.

_____. **Meninice**. 34ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. Quarto Grau.

ANEXOS

A. Listagem das obras didáticas seleccionadas pela Comissão Avaliadora em 1904.

SECÇÃO B		
Livros que podem servir de guia para os professores no ensino das diversas matérias do programa do curso preliminar - Linguagem		
1	Grammatica Elementar, com exercicios	Felisberto de Carvalho
2	Grammatica das Escolas (3 periodos)	Miguel Alves Feitosa
3	Noções de Grammatica	Menezes Vieira
4	Noções de Grammatica	Hilario Ribeiro
5	Curso de língua materna	João Köpke

Arithmetica		
1	Arithmetica escolar, livro do mestre	Ramon Roca Dordal
2	Calculo mental	Brasilicus
3	Calculo Arithmetico	Alfredo Soares
4	Compendio de Arithmetica Elementar	D. M.
5	Soluções e respostas de Arithmetica e Systema Metrico, curso elementar e médio	U. Auvert

Geographia e Cosmographia		
1	Geographia Elementar	Carlos Navaes
2	Geografia Geral	Tancredo do Amaral
3	Geographia do Amaral	Arthur Thiré
4	Geographia Geral	Moreira Pinto
5	São Paulo em 1899	Moreira Pinto
6	Curso de Geographia Geral	H. Scrosoppi
7	Geographia Physica	Geikie
9	Oceanos e Continentes	Grove (original em francês)
9	Astronomia	Lockier (Bibliotheca do Ensino Intuitivo)

Historia Pátria		
1	Epitome de Historia do Brasil	Moreira Pinto
2	Licções de Historia Patria	Estacio de Sá Menezes
3	Historia do Brasil	J. Ribeiro
4	Licções de Historia do Brasil	Xavier Pinheiro
5	Historia da America	Rocha Pombo

Geometria		
1	Primeiras Noções de Geometria Pratica	Olavo Freire
2	Elementos de Geometria	Sabino Luz
3	Licções de Geometria Pratica	Gabriel Prestes

Sciencias		
1	L'année preparatoire d'enseignement scientifique	Paul Bert
2	La première année	Paul Bert
3	La deuxième année	Paul Bert
4	Noções de physica	Barfour Stewart, trad. De H. Aquino
5	Chimica	Roscoe (Biblioteca do Ensino Intuitivo)
6	Geologia	Geikie
7	Premières notions de zoologie	Paul Bert
8	Lectures sur l'histoire naturelle des animaux	P. Bert
9	Noções de Historia Natural e Hygiene	Felisberto de Carvalho
10	Botanica elementar	Garcia Redondo

Gymnastica e exercícos militares		
1	Manual Theorico e Pratico de Gymnastica	M. Baragiola
2	Licções de praticas de gymnastica	Julia E. da Silva
3	Manual de gymnastica escolar	M. Caldas e E. Carvalho

Licções de coisas: primeiras licções de coisas		
Calkins, trad. Ruy Barbosa		
Musica		
1	Curso theorico e pratico	J. Gomes Junior e M. Carneiro Junior
2	Arte de musica	Elias Lobo
3	Leçons de solfeges	Garandé
Trabalho Manual		
1	Le travail manual à l'école primaire	Jully e Rocherolles
2	Le travaeil manual à l'ecole et à la famille	Bertrand et Touissant

CURSO COMPLEMENTAR – SECÇÃO A		
PRIMEIRO ANNO		
Portuguez		
1	Livro de leitura para o curso complementar	Olavo Bilac e M. Bomfim
3	Livro de composição	Olavo Bilac e m. Bomfim
3	Anthologia Brasileira	Eugenio werneck
Francez		
1	Lectures conrantes année preparatoire	Guyau
2	Premières lectures enfantines	Ed. Rocherolles
3	Lectures pratiques	Jost & Humbert
SEGUNDO ANNO		
Portuguez		
1	Auctores contemporaneos	J. Ribeiro
2	Lendas e narrativas	A. Herculano
Francez		
1	Lectures courantes	Jost Cahen – 1.ª parte
2	Lectures courantes, année première	Guyau
3	Nouvelles narrations francaises	Filion
TERCEIRO ANNO		
Portuguez		
1	Lusiadas	Ed. José Verissimo
2	Anthologia Nacional	Fausto Barreto
Francez		
1	Nova selecta franceza	Kühn, trad. Said Ali
2	Lectures courantes	Jost Cahen – 2.ª parte
QUARTO ANNO		
Portuguez		
1	Selecta Nacional	Caldas Aulete
2	Arte de educar os filhos	A. Werneck
Francez		
1	Selecta	Roquette
2	Petit cours de litterature française	Ch. André

Anexo B – Listagem de obras aprovadas pela Comissão Avaliadora em 1918

Quadro III – Listagem de obras didáticas aprovadas pela Comissão de 1918¹⁹⁹

Obras selecionadas	
Série	Obras
Aprendizagem da leitura	<i>Meu livro</i> , de Theodoro de Moraes <i>Cartilha Infantil</i> , de Gomes Cardim <i>Cartilha Analytico-syntetica</i> , de Mariano de Oliveira
1.º Ano	<i>Primeiro Livro</i> , de João Köpke
2.º Ano	<i>Segundo Livro</i> , de João Köpke
3.º Ano	<i>Terceiro Livro</i> , de João Köpke
4.º Ano	<i>Através do Brasil</i> , de Olavo Bilac e Bomfim

Quadro IV – Listagem de obras didáticas suplementares

Obras suplementares e auxiliares	
Título da obra	Autor
<i>Poemas Infantis</i>	Olavo Bilac
<i>Leituras preparatórias</i>	Rita Macedo
<i>Leituras Preparatórias</i>	F. Vianna e Miguel Carneiro
<i>Contos Infantis</i>	Julia Lopes
<i>Fábulas</i>	Justiniano da Rocha
<i>Páginas Infantis</i>	Mariano de Oliveira
<i>Cousas Brasileiras</i>	Puiggari-Barreto
<i>Páginas Infantis</i>	P. de Almeida
<i>Contos Infantis</i>	Julia Lopes
<i>Alma Infantil</i>	Francisca Julia
<i>História de Nossa Terra</i>	Julia Lopes
<i>Contos Práticos</i>	Coelho Netto e Olavo Bilac
<i>Nossa Pátria</i>	Rocha Pombo
<i>Contos Moraes</i>	Arnaldo Barreto
<i>Biblioteca Infantil</i>	Arnaldo Barreto
<i>Minha Pátria</i>	Pinto e Silva
<i>Pequenos Trechos</i>	Octaviano de Mello
<i>Leituras Práticas</i>	João Köpke
<i>Leituras Manuscritas</i>	B. P. R.
<i>Moral Pratica Elementar</i>	Emilia Costa
<i>Don't, Meu Livro</i>	Theodoro de Moraes
<i>Livros de Leitura (1.º, 2.º e 3.º),</i>	Puiggari-Barreto
<i>Segundo e Terceiro Livro</i>	Galhardo
<i>Primeiro, Segundo e Terceiro Livro</i>	Francisco Vianna
<i>Novas Leituras (1.º, 2.º e 3.º)</i>	Roca e M. Oliveira
<i>Coração das Crianças</i>	Rita Macedo

¹⁹⁹ Para melhor exposição da lista de obras selecionadas pela comissão avaliadora, optamos por apresentá-las em um quadro, a lista encontra-se em sua apresentação original, In: TOMPSON, Oscar. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. 1918, p. 148-149.

<i>Palestras sobre as Plantas</i>	C. Brilho
<i>Leituras Intermediárias</i>	Maria Rosa

Quadro V – Relação de Obras Didáticas submetidas à Diretoria do Ensino²⁰⁰

APPROVADAS			
	NOME DA OBRA DIDACTICA	AUTOR	DATA DO DESPACHO
1	Dominó Chorographico Brasil	Leoncio Corrêa	22/11/35
2	Na Roça – Cartilha para Alfabetização rapida	Renato Seneca Fleury	12/12/35
3	Mappa Brasil de alphabetização	Elpidia de Lima Paiva	24/1/36
4	Mappa da Grandeza do Brasil	Buenaventura Diaz	14/2/36
5	Taboa Pythagorica	Ernesto Sêpe e Ferrucio Rubbiani	18/2/36
6	O Auxiliar da Leitura	Luiz Prata	5/3/36
7	O Auxiliar do Calculo (1.º livro)	Luiz Prata	5/3/36
8	O Auxiliar do Calculo (2.º livro)	Luiz Prata	5/3/36
9	Notas e Moedas para o calculo escolar	Luiz Prata	5/3/36
10	Colleção de moedas para trabalhos manuaes	Luiz Prata	5/3/36
11	O Jogo da Leitura	Maia de Lourdes Calazans	17/3/36
12	A História da Musica Contada á Juventude	Francisco Mignone e Margaret Steward	20/3/36
13	Na Roça – Primeiras Leituras	Renato Seneca Fleury	26/3/36
14	Meninice	Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	27/4/36
15	O Pequeno Escolar (3.º anno)	Maximo de Moura Santos	11/05/36
16	O Pequeno Escolar (4.º anno)	Alduino Estrada	11/5/36
17	Na Roça – Segundas Leituras	Renato Seneca Fleury	21/5/36
18	Na Roça – Terceiras Leituras	Renato Seneca Fleury	21/5/36
19	Mappa em relevo de acidentes geographics	Antonio M. França	10/7/36
20	Cartões Postaes comemorativos ao 1.º Centenário de Carlos Gomes	Alberto J. Robbe	8/8/36

Quadro VI – Relação de Obras Didáticas submetidas à Diretoria do Ensino²⁰¹

APPROVADAS PRELIMINARMENTE			
	NOME DA OBRA DIDACTICA	AUTOR	DATA DO DESPACHO
1	Leituras da Infancia	Achilles de Almeida	22/11/35
2	Canções de Criança (Cartilha)	Rita de Machado Barreto	22/11/35
3	O Sacy Perere	Leonor da Silva Gomes e Orlando M. Lino	22/11/35
4	Vamos Ler	Elisa de Mello Godoy Moreira	2/12/35
5	Cartilha A.B.C.	Maria dos Remedios Marcondes dos Santos	12/2/36
6	Meu Livrinho	Maria de Lourdes Ferreira Pacheco	12/2/36
7	Alvorada	Antonio Faria	14/2/36
8	Sejamos Bons	Julio de Faria e Souza	18/2/36
9	Cartilha Bandeirante	Julietta Nogueira	21/3/36

²⁰⁰ ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1934-1935, p. 57.

²⁰¹ ALMEIDA JUNIOR, A. Livros didacticos. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. 1934-1935, p. 58.

10	O Acampamento da Boa Vista	Leão de Salles Machado	15/5/36
11	O Livro de Lais	Francisco de Oliveira Junior	26/6/36
12	Brasil Maravilhoso	Horacio Faria	26/6/36
13	Alegria Infantil	Vicente Peixoto	3/8/36

Anexo C – Listagem das obras aprovadas pela Comissão Avaliadora em 1936

1.º GRAU					
N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
101	Minha Cartilha	Rachel Amazonas Sampaio ..	Relação de livros adoptados — Diário official		14-1-930
102	Cartilha intuitiva	Faria e Souza	Publicação do "Diário Official"	14-9-933	19-9-933
103	Cartilha supplemento do Jogo da Leitura	Maria de Lourdes Calazans ..	Processo n.º 1.529	17-3-936	
105	Cartilha dos Pequenininos ..	José Scaramelli	Relação de livros adoptados — Diário Official		14-1-930
106	Cartilha (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	11-6-912	
107	Pasta de Leitura	J. O. Orlandi	Processo n.º 2.034	12-2-934	
108	Cartilha Brasileira de Alfabetação	Elpidia de Lima Paiva	Ficha do Protocollo	6-2-934	
109	Nova Cartilha Analytico-Synthetica	Mariano de Oliveira	Annuario do Ensino		1918
110	Cartilha (Série Oscar Thompson)	Altina Rodr. de A. Freitas ..	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	16-7-921	
111	Cartilha de Brinquedo — Methodo Activo	Ofelia e Narbal	Processo n.º 1.446	10-2-934	
112	Cartilha Facil (Collecção Caetano de Campos)	Claudina de Barros	Diario Official		23-3-932
113	Cartilha do Operario (Adultos)	Theodoro de Moraes	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	16-7-921	

186

ANUARIO DO ENSEINO

1.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
144	Cartilha Auri-Verde	Orlando Mendes de Moraes	Processo n.º 1560-7	8-3-937	
145	Leitura Intermediária	Erasmo Braga	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-930
146	Sei Lér — Leitura intermediária (Série Cesario Motta)	Theodoro de Moraes	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-930
147	Leitura Intermediária	Maria Rosa Moreira Ribeiro	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	9-3-911	
148	Minhas Historias	Leonor S. Gomes e Orlando Martins Lino	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	19-12-924	
149	Corações de crianças (Leituras preparatorias)	Rita de M. Barreto	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-915
150	Paginas Infantis — Leituras preparatorias	Mariano de Oliveira	Anuario do Ensino		1918
151	Leitura preparatoria (Leituras Infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		19-1-913
152	Leitura Intermediária	Faria e Souza	Diário Oficial	14-9-933	19-9-933
153	Leitura intermediária (Série Oscar Thompson)	Altina Rodr. de A. Freitas	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-930

PROBLEMAS GERAES DO ENSINO PAULISTANO
189

1.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
114	Cartilha Analytica	Arnaldo de Oliv. Barreto	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-930
115	Cartilha das Mães	Arnaldo de Oliveira Barreto	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		19-1-913
116	Na Roca — Cartilha rural de alphabetização	Renato Seneca Fleury	Processo n.º 8.217	12-12-935	
117	Cartilha infantil — (Methodo Analytico)	Carlos A. Gomes Cardim	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	6-3-911	
118	Cartilha do Povo	Cia. Melhoramentos de São Paulo — (Ed. prop.)	Relatorio do Director do Ensino		1927-1928
119	A Cartilha de Cecilia (Intuitivo-dynamico)	Egydio Prada e Luiz Prada	Processo n.º 995	6-3-935	
120	Cartilha Analytica (Série Vida Escolar)	Cesar Martinez	Publicação do "Correio Paulistano"	17-9-930	19-9-930
121	Minhas lições (Collecção Caetano de Campos)	J. O. Orlandi	Relatorio do Director Geral do Ensino		1927-1928
122	Cartilha Bandeirante	Julia Macedo Pantoja	Processo n.º 12.724	8-1-935	
123	Cartilha — Ensino rapido da leitura	Mariano de Oliveira	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	16-6-922	12-7-927
124	Minha Cartilha	Olga Bordli	Cópia da certidão fornecida á autora		
125	Cartilha das Creanças	Clary Galvão Novas	Processo n.º 448	4-2-935	
126	Cartilha Proença	Antonio Firmino de Proença	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	20-10-926	

PROBLEMAS GERAES DO ENSINO PAULISTANO
187

1.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
154	Pequenas leituras	Ramon Roca Dordal	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	6-7-912	
155	Corações de Crianças (1.º livro)	Rita de M. Barreto	Relação de livros adoptados — Diário Official		14-1-930
156	Leitura do principiante ...	Antonio Firmino de Proença	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos."	20-10-926	
158	1.º livro de leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. de Lacerda Ortíz	Processo n.º 812	26-1-934	
159	Primeiro Livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez	Relação de livros adoptados — Diário Official		14-1-930
160	Novas Leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado".	3-7-914	
161	Pirulito (1.º anno — Serie Coração Brasileiro)	F. Faria Netto	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos."	16-7-926	
162	Primeiro livro (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna	Relação de livros adoptados — Diário Official		10-1-913
163	Minhas historietas (Serie Orlando Mendes de Moraes)	Orlando Mendes de Moraes	Ficha do Protocollo	23-9-933	

190

ANUARIO DO ENSINO

1.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
164	Meu Companheiro	Walfredo Arantes Caldas ...	Processo n.º 13443	1-9-932	
165	1.º livro de leituras (Serie Puiggari Barreto	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari,	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		19-1-913
166	Leituras moraes e instructivas (Serie Rangel Pestana)	João Kopke	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		19-1-913
167	Na Roça (Primeiras leituras)	Renato Seneca Fleury	Processo n.º 831	26-3-936	
168	Leituras do Operario (adultos)	Theodoro de Moraes	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-930
169	Minha infancia	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	Processo n.º 14098	22-11-932	
171	Sejamos bons — 1.º livro	Faria e Souza	Processo 2834-6	23-11-936	
172	Meu livrinho — Cartilha	Maria de Lourdes Ferreira Pacheco	Processo n.º 901-7	2-2-937	
173	Cartilha Bandeirante (Serie Bandeirante)	Julieta Nogueira	Processo n.º 1074-7	15-2-937	
174	Livro dos principiantes	N. de Araujo	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-915
175	Cartilha Moderna	R. Rocca	Relação de livros adoptados — Diário Oficial		14-1-915

PROBLEMAS GERAES DO ENSINO PRIMARIO

191

2.º GRAU

132

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
201	Na Roça (Segundas Leituras)	Renato Seneca Fleury	Processo n.º 2610	21-5-936	
202	Infancia	Henrique Ricchetti	Processo n.º 1876-6	28-9-936	
203	Segundo livro (Serie Primavera da Alma)	Cesar Martinez	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		17-1-931
204	Historias infantis (Serie Orlando Mendes de Moraes)	Orlando Mendes de Moraes	Publicação do "Correio Paulistano"	17-9-930	19-9-930
205	Leituras moraes e instructivas — 2.º livro — (Serie Rangel Pestana)	João Kopke	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
206	Segundo livro de leitura ..	Hilario Ribeiro	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		12-4-921
209	Minha Patria	J. Pinto e Silva	Relação de liv. adopt. — "Diario Official"		19-1-913
208	Meu livro (Segundas leituras) ..	Theodoro de Moraes	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	12-11-913	
210	Minhas lições	Aprigio Gonzaga	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	26-2-926	
211	Tempos de escola	Erasto de Toledo	Relatorio do Director Geral		1927-1928
212	Meus deveres	J. Pinto e Silva	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	21-2-914	
213	Leitura (2.º livro — Serie Oscar Thompson)	Altina Rodr. de A. Freitas	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de obras didacticas"	13-9-926	

ANUARIO DO ENSINO

2.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
214	Leitura para o segundo anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro	Livro "Acto do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	23-4-924	
215	Horas felizes	Walfredo Arantes Caldas	Ficha do Protocollo	5-5-934	
216	Infancia na Roça	Fernandes Paes de Barros	Processo n.º 15675	13-10-933	15-10-933
217	Segundo livro (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
218	Corações de crianças (2.º livro)	Rita de M. Barreto	Publicação do "Diario Official"	8-1-913	10-1-913
219	Pequenas historias	Assis Cintra	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	24-1-924	
220	Segundo livro de leitura ..	Thomas Galhardo	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
221	Recordando (Collecção Caetano de Campos)	Beatriz de Lacerda	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
222	Novas leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal	Annuario do Ensino		1918
223	2.º livro de leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. Lacerda Ortiz	Processo n.º 5616	26-1-934	

PROGRAMAS GERAES DO ENSINO PRIMARIO 193

2.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
224	Segundo livro de leitura (Serie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
225	Pirulito (2.º anno — Serie Coração Brasileiro)	F. Faria Netto	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
226	1.º livro de leitura	Antonio Firmino Proença	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
227	O livrinho das crianças	José Scaramelli	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
228	Segundo livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez	Relatorio do Director Geral		1927-1928
229	Leitura I (Serie Braga)	Erasmus Braga	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		12-4-921
230	Espelho (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
231	Vida na roça (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade	Processo n.º 5.804	21-3-933	
233	Sei Lêr (1.º livro — Serie Cesario Motta)	Theodoro de Moraes	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
235	Historietas	J. Pinto e Silva	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913

194

ANUÁRIO DO ENSINO

3.º GRAU (Continuação)

196

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
312	Leitura II (Serie Braga)	Erasmus Braga	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		12-4-921
313	2.º livro de leitura	Antonio Firmino de Proença	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		14-1-930
314	Leitura simples	Orlando Mendes de Moraes	Publicação do "Correio Paulistano"	17-9-930	19-9-930
315	Leitura (3.º livro — Serie Oscar Thompson)	Altina Rodr. de A. Freitas	Cópia do certificado fornecido á autora	10-6-927	
316	O lar	Miguel Milano	Publicação do « Diario Official »	20-3-915	23-3-915
317	Minha Patria	J. Pinto e Silva	Publicação do « Diario Official »		19-1-913
318	Terceiro livro (Leituras infantis)	Francisco Furtado Mendes Vianna	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
319	Terceiro livro (Serie Vida Escolar)	Cesar Martinez	Relatorio do Director Geral		1927-1928
320	3.º Livro de Leitura (Serie Cruzeiro do Sul)	G. Lacerda Ortiz	Processo n.º 5.616	26-1-934	
321	Terceiro livro de leitura	Hilario Ribeiro	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		12-4-921
322	Primavera escolar	Luiz Prada	Ficha do Protocollo	21-2-933	
323	Corações de crianças (3.º livro)	Rita de M. Barreto	Relação de livros adoptados — "Diario Official"		19-1-913
324	Trabalho (Serie Thales de Andrade)	Thales de Andrade	Livro "Actos do Director Geral sobre approvaçào de trabalhos didacticos"	13-8-926	

ANUÁRIO DO ENSINO

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO	
325	As Férias no Pontal	Rodolpho von Ihering	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	20-5-924	1918	
326	Primeiras saudades	M. Bomfim	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	16-7-921		
327	Pequenos trechos	Octaviano de Mello	Annuario do Ensino			
328	Paginas infantis	Prisciliana Duarte de Almeida	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	2-2-922		
330	Novas leituras (Serie Oliveira Dordal)	Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal	Livro "Registro de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado"	3-7-914		
331	Na Roça (Terezas leituras)	Renato Seneca Fleury	Processo n.º 2664	21-5-936		
332	Coração brasileiro	F. Faria Netto	Processo e despacho	4-6-924		
334	Paginas civicas (1.º livro)	Ramon Roca Dordal	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	16-7-921		
335	Livro de Nilda	Leonor Possada	Livro "Actos do Director Geral sobre aprovação de trabalhos didacticos"	9-9-926		
336	Campos e arreboes	Tullio de Castro	Relação de livros adoptados — "Diario Official"			
						14-1-930

PROGRAMAS GERAIS DO ENSINO PRIMARIO

197

4.º GRAU

198

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA	DATA
				DO DESPACHO	DA PUBLICAÇÃO
401	Leitura III (Serie Braga)	Erasmus Braga	Relação de livros adoptados — Diário Official		12—4—921
402	Alma do meu paiz	Isabel V. Serpa e Paiva	Officio enviado á autora	2—1—932	
403	Sei lêr (3.º livro — Serie Cesario Motta)	Theodoro de Moraes	Relação de livros adoptados — Diário Official		14—1—930
404	Minhas Leituras — (Serie Orlando Mendes de Mo- raes)	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	Processo n.º 14098	22—11—932	
406	Terceiro Livro de Leitura	Antonio Firmino de Proença	Relação de livros adoptados — Diário Official		14—1—930
407	Livro de Leitura	Maria H. de Portella	Ficha do Protocollo	19—9—933	
408	Lições uteis	Francisca Neves Lobo	Processo n.º 2767	22—2—934	
409	Quarto livro de leitura (Se- rie Puiggari Barreto)	Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari	Anuario do Ensino		1918
410	Saudade	Thales de Andrade	Relação de livros adoptados — Diário Official		12—4—921
411	Meus deveres (4.º anno)	J. Pinto e Silva	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	9—1—925	
412	Leitura para o quarto anno	Maria Rosa Moreira Ribeiro	Libros "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	23—4—924	
413	Os Sertões na fazenda	Guiomar Rinaldi	Ficha do Protocollo	14—9—933	19—9—933
414	A minha escola	Guiomar Rinaldi	Relatorio do Director Geral		1927—1928

ANUARIO DO ENSINO

4.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA	DATA
				DO DESPACHO	DA PUBLICAÇÃO
416	A linda historia do meu paiz	Cesar Martinez	Relação de livros adoptados — Diário Official		14—1—930
417	Recordações	Erasto de Toledo	Relação de livros adoptados — Diário Official		14—1—930
418	Memories	Luis Gonzaga Fleury	Processo n.º 4820	27—4—936	
420	São Paulo e suas grandezas	Aprigio Gomaga	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	26—2—926	
421	Scars patrioticas	Antonio Faria	Livro "Actos do Director Geral so- bre aprovação de trabalhos dida- cticos"	21—1—925	
422	Contos infantis	Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida	Relação de livros adoptados — Diário Official		19—1—913
423	Quarto livro de leitura Serie (Cruzeiro do Sul)	G. Lacerda Ortiz	Processo n.º 5616	26—1—934	
424	Cerações de crianças (4.º livro)	Rita de M. Barreto	Relação de livros adoptados — Diário Official		19—1—913
426	Livro das escolas	Tancredo do Amaral	Relação de livros adoptados — Diário Official		19—1—913
428	Almas sensiveis	Leona H. Pereira Guilherme	Relação de livros adoptados — Diário Official		14—1—930
429	Pindorama	Oflia e Nartai	Processo n.º 11865	30—7—932	

Pensamentos Genuinos do Ensino Primario

199

4.º GRAU (Continuação)

200

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
430	Patria e amor	Miguel Milano.....	Livro "Registo de obras approvadas e adoptadas nas escolas do Estado	9-10-924	
431	O Pequeno Escolar (Série Moura Santos — 4.º anno)	Maximo de Moura Santos ..	Processo n.º 4488	11-5-936	
433	Estrada Luminosa	Alduino Estrada	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	3-4-924	
434	Mocidade	Maximo de Moura Santos ..	Processo n.º 15385	9-11-933	
437	Brasil Eugénico	Ulysses Freire	Processo n.º 19878	26-2-932	
438	João Pergunta	Newton Craveiro	Relatorio do Director Geral		1927-1928
439	Narizinho Arrebitado	Monteiro Lobato	Relação de livros adoptados — Diario Official		12-4-921
440	Ferias de inverno	Ulysses Freire	Officio enviado ao autor	26-2-932	
441	Os nossos amigos	Anna de Castro Osorio e Paulino de Oliveira	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	7-4-923	
444	Paginas civicas (livro 2.º)	Ramon Roca Dordal.....	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	16-7-921	
445	Fabulas	Monteiro Lobato	Livro "Actos do Director Geral sobre approvação de trabalhos didacticos"	23-12-921	
448	Através do Brasil	Bilae e Bomfim	Anuario do Ensino	1918	1918
449	Leituras praticas	João Kopke	Relação de livros adoptados — Diario Official	19-1-933	19-1-913

ANUARIO DO ENSINO

4.º GRAU (Continuação)

N.º	OBRA	AUTOR	DOCUMENTO DE APROVAÇÃO	DATA DO DESPACHO	DATA DA PUBLICAÇÃO
450	Historias da nossa terra . .	Julia Lopes de Almeida	Relação de livros adoptados — Diário Official		19-1-913 1918
454	Contos patrios	Olavo Bilac e Coelho Netto	Annuario do Ensino		
455	Vida escolar	Maria Salomé Penna	Processo n.º 2073-6	6-11-936	

(Relação abrangendo os livros approvados até o dia 18 de agosto de 1937).

Anexo D

Classificação feita pela pesquisadora segundo a classificação disposta no 2.º Livro da série Meninice, os textos poderiam ser classificados da seguinte forma:

Quadro IX – Textos do primeiro livro da série *Meninice*

Títulos	Gênero textual	Temática
1. A perereca verde	Conto	Ciências naturais
2. O veado e o lobo	Conto	Amizade
3. Um passeio	Conto	Amizade
4. O macaco velocipedista	Conto	Ações – brincadeiras
5. A saúde	Noções comuns	Corpo humano
6. O coração	Poesia – Noção comum	Corpo humano
7. Batizado das bonecas	Narrativa	Ação – brincadeiras
8. Faço o bem que posso	Noção comum	Ensino
9. As árvores que plantei	Noção comum	Ação social
10. A formiguinha	Conto	Ensino
11. O Brasil	Civismo	Ciências sociais
12. A aroeira e a laranjeira	Fábula	Ensino
13. A abelha	Poesia	Ciências naturais
14. O coelho gigante	Narrativa	Cenas divertidas
15. O rádio	Noção comum	Ciências sociais
16. O trem de ferro	Noção comum	Ciências sociais
17. O macaco e o lagarto	Fábula	Ensino
18. Caçada de tigre	Noção comum	Cinema
19. Caçada de marrecos	Noção comum	Livros de aventura
20. No mar	Poesia	Ciências naturais
21. Saudade da infância	Noção comum	Família
22. Dias de sol	Noção comum	Ciências naturais
23. Automoveizinhos	Noção comum	Brincadeiras
24. A chácara do titio	Noção comum	Ciências sociais
25. O Cavalinho	Noção comum	Ciências naturais
26. A piscina	Noção comum	Relações sociais
27. A rainha das flores	Narrativa	Ciências naturais
28. Quadros I	Poesia	Ciências naturais
29. D. Ovelha e o Macaco	Conto	Ensino
30. Jogo de empurra	Fábula	Ensino
31. Distração de velha	Narrativa	Cenas divertidas
32. O Sapo valente	Conto	Ensino
33. O galo, o peru e o urubu	Conto	Ensino
34. Andorinhas	Narrativa	Ensino
35. Quadros II	Poesia	Ciências naturais
36. O Macaco que ficou rico	Narrativa	Relações sociais
37. O Macaco e a onça	Conto	Ensino
38. Ninho iluminado	Narrativa	Ciências naturais
39. O caminho da direita	Narrativa	Ensino
40. Os ratinhos gêmeos	Conto	Ensino
41. Quadros III	Poesia	Ciências naturais
42. As abelhas operárias	Narrativa	Ciências naturais
43. A raiz e a sola de sapato	Narrativa	Ensino
44. A visita do peruzinho	Conto	Ensino

Anexo E

Textos: Meninice – 2.º grau primário

Classificação dos textos disposta pelo autor no índice págs.7, 8 e 9.

Texto	Classificação
1. O monjolo, a roda d'água e o passarinho (p. 11)	Cena da vida infantil
2. Ter juízo (p. 14)	Conto infantil
3. A gatinha arrependida (p. 16)	Fábula
4. Que mau gosto! (p. 18)	Conto infantil
5. O presente de Maria (p. 21)	Conto infantil
6. O bonde (p. 24)	Poesia
7. O descobrimento do Brasil (p. 26)	História
8. A história do sapo (p. 29)	Noções comuns em fábulas
9. A história da borboleta (p. 31)	Noções comuns em fábulas
10. A flor (p. 33)	Noções comuns
11. Os índios – I (p.3 5)	História
12. Os índios – II (p. 37)	História
13. De manhã (p. 39)	Narrativa
14. A água e a chuva (p. 41)	Noções comuns
15. Quem muito quer (p.43)	Poesia
16. Caramuru (p. 45)	História
17. Minha Pátria (p. 48)	Civismo
18. João Ramalho (p. 51)	História
19. O papa-capim ensinado (p. 53)	Narrativa
20. A briga (p. 55)	Conto
21. As primeiras povoações brasileiras (p. 57)	História
22. O buldogue covarde (p. 59)	Fábula
23. Tomé de Sousa (p. 62)	
24. O macaquinho Simão (p. 65)	Fábula
25. As bandeiras (p. 68)	História
26. Meu lar (p. 71)	Poesia e História
27. Fernão Dias e Bartolomeu Bueno (p. 73)	História
28. Conversa de plantinhas (p. 76)	Noções comuns em conto
29. Tiradentes (p. 79)	História
30. A circulação do sangue (p. 82)	Noções comuns
31. Duas rosas (p. 84)	Conto infantil
32. A independência do Brasil (p. 87)	História
33. Diálogos entre animais – I (p. 90)	Noções comuns em fábulas
34. Diálogos entre animais – II (p. 93)	Noções comuns em fábulas
35. Diálogos entre animais – III (p. 96)	Noções comuns em fábulas
36. Libertação dos escravos (p. 100)	História
37. Nosso céu (p. 103)	Poesia
38. A proclamação da República (p. 105)	História
39. A queda dos corpos (p. 108)	Noções comuns
40. O que arde cura (p. 111)	Conto
41. A respiração (p. 114)	Noções comuns
42. Um amigo da escola (p. 116)	Conto
43. A digestão (p. 119)	Noções comuns
44. A chave dos sentidos (p. 121)	Conto
45. Águia brasileira (p. 124)	

Quadro XI – Sugestões ao professor – Meninice Segundo Grau

Texto	Exercícios e/ou Sugestões de Atividades	Sugestões ao professor
O monjolo, a roda d' água e o passarinho p. 13	Reprodução oral da lição. – Cópia dos três ou quatro primeiros períodos. Formação de sentenças.	Construir uma rodinha d'água ou um monjolinho nas aulas de trabalho manuais.
Ter juízo... p. 15	Reprodução oral da lição. – Cópia dos três primeiras sentenças.	Aconselhe seus alunos a cultivarem seus quintais, a plantarem pelo menos uma árvore frutífera. Explique o que é sílaba e peça exemplos de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
A gatinha arrependida (fábula) p. 17	Cópia e ditado das duas ou três primeiras sentenças.	Explicar o significado da palavra "fábula".
Que mau gosto! p. 18		Faça sentir os alunos que as crianças precisam crer na palavra dos pais e, em geral, dos mais velhos.
O presente de Maria p. 21	Cópia dos versos – formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.	Fale de amor filial, materno, paterno, etc.
O bonde p. 25		Fale sobre o comportamento no bonde, nas ruas e lugares públicos, bem como nas casas de diversões. Diga que no Brasil não existe diferença de classes sócias reconhecida por lei, podendo homens do povo subir aos mais altos cargos públicos. Lembre-se, entre outros, o exemplo do ilustre Luís gama, homem de cor, nascido escravo e que chegou a ter prestígio a ponto de contribuir para a libertação dos cativos.
O descobrimento do Brasil p. 26	Respostas a perguntas do professor. Deve este mostrar no mapa-mundi ou globo terrestre a situação geográfica de Portugal, da África, das Índias e do Brasil e mostrar o caminho seguido por Cabral. Indique no mapa a Bahia, Porto Seguro, o Monte Pascal.	
A história do sapo p. 29		Mostre desenhos representando a metamorfose do sapo. Explique que o sapo é animal repelente mas útil porque destrói insetos e moluscos nocivos. Ensine que a pele do sapo tem glândulas que produzem um líquido cáustico.
A história da borboleta p. 31		Mostre desenhos representando a metamorfose do bicho-da-seda. Peça exemplos de animais úteis e nocivos, quer vertebrados, quer invertebrados

A flor p. 33	Cada aluno deve examinar uma flor completa, que trará de casa.	Explique a função do vento, das abelhas, borboletas e beija-flores na transmissão do pólen.
Os índios II p. 37	Respostas a perguntas do professor, que deverá explicar termos menos fáceis e mostrar gravuras representando os índios, suas armas, etc.	Dê os nomes de algumas tribos e aponte no mapa os lugares onde habitavam.
De manhã p. 39		Fale da necessidade do asseio, do banho, etc. Fale do leite e do pão como alimentos substanciais. Explique quais cuidados necessários com os dentes para evitar a cárie. Diga da utilidade dos dentes.
A água e a chuva p.41	Respostas a perguntas do professor. – Formar sentenças orais e escritas sobre a água e seus estados.	
Quem muito quer... p.43		Explique o provérbio: “Quem muito quer, tudo perde.” Mostre que é necessário nada emprendermos além das nossas forças, mas sim tudo quanto de útil estiver ao nosso alcance, ainda demande esforço.
Caramuru – o homem do fogo p.45	Respostas a perguntas do professor sobre o assunto da lição.	
Minha Pátria p.48		Fale sobre o patriotismo e sobre a necessidade de trabalharmos pelo bem do nosso país. Mostre um mapa do Brasil. Diga que nosso país tem vinte Estados, um Distrito Federal e cinco territórios. Diga que as doenças mais comuns no país são a ancilostomíase ou amarelão e a maleita ou febre intermitente. A primeira evita-se com o uso de calçado e da fossa e a segunda, escoando-se as águas paradas dos brejos, lagoas, etc., ou deitando-se-lhes querosene, pois é nessas águas que se criam os mosquitos anófeles, portadores do micróbio da moléstia. O amarelão é produzido por um verme – o ancilóstomo, que penetra pela pele, principalmente do pé, e se aloja no intestino. Fale da necessidade de procurar um médico para o tratamento dos doentes dessas moléstias, tratamento que é relativamente fácil.
João Ramalho p.51	Respostas a perguntas do professor sobre o assunto da lição.	Mostre no mapa os lugares a que se refere a lição.
O papa-capim ensinado p. 53	Respostas a perguntas do professor sobre a lição e sobre a utilidade das aves como destruidoras de insetos nocivos.	Fale sobre o respeito aos pássaros e seus ninhos.

A briga p. 55	Reprodução oral e escrita da lição.	Mostre que a verdadeira coragem é firme mas refletida.
As primeiras povoações brasileiras p. 57	Respostas a perguntas formuladas pelo professor, que deverá mostrar num mapa os lugares a que se refere a lição.	
O buldogue covarde p. 59	Cópia e ditado dos primeiros períodos da lição. – Formação de sentenças. – reprodução oral da lição.	Combata o mau velo de as crianças se provocarem e causarem brigas. Fale contra a covardia e exalte a verdadeira coragem.
Tomé de Sousa p.62	Respostas a perguntas formuladas pelo professor.	Mostre no mapa do Brasil os lugares referidos na lição. Fale das capitânicas, dizendo que não prosperaram, salvo duas ou três, e que foi, por isso, necessária a criação de um governo-geral. Diga que o terceiro Governador-geral foi Mem de Sá, cujo sobrinho, Estácio de Sá, fundou, em 1565, a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, atualmente capital do país.
O macaquinho Simão p.65	Reprodução oral da lição.	Conduza as crianças por perguntas hábeis, a extraírem a moral da lição. Combata o mau hábito dos pequenos furtos, comum nas crianças, e fale do respeito à propriedade alheia. Diga alguma coisa tendente a combater a mentira infantil.
As bandeiras p.69	Respostas a perguntas do professor sobre o assunto da lição.	Mostre num mapa da América do Sul os lugares a que alude a lição.
Meu lar p.71	Reprodução oral da lição. – Formação de sentenças.	Fale do lar, do amor que deve unir os membros da família e da Pátria e do respeito devido a ambos. Explique os graus de parentesco: pais, avós, bisavós, tataravós, filhos, irmãos, netos, bisnetos; tios, sobrinhos, primos; cunhados, padrastrós, enteados.
Fernão Dias e Bartolomeu Bueno p. 73	Respostas a perguntas formuladas pelo professor sobre o assunto da lição.	Aponte no mapa os lugares a que se faz referência no texto. Aproveite o ensejo para mostrar que as superstições e credices resultam do atraso mental e da ignorância. Combata as superstições vulgares: crença em dias aziagos, como os dias 13, sextas-feiras, etc., e lobisomens, os sacis, etc.
Conversa de plantinhas p.76	Reprodução oral da lição. Plantar, em várias latinhas, grãos de milho e feijão para observar a germinação e o crescimento das plantinhas. Os grãos que forem deixados em terra seca não germinarão. As plantas que crescerem no escuro ficarão amarelas. Conduza o professor as crianças a concluir, do que tiverem observado, as condições da	Mostre a diferença entre as plantas monocotiledôneas e dicotiledôneas.

	<p>germinação. Também se pode mostrar a diferença de vigor das plantas nascidas em terra boa ou adubada, comparadas às que nascem em terra pobre.</p>	
Tiradentes p. 79	Respostas a perguntas feitas pelo professor sobre o fato histórico de que fala a lição.	Fale do amor à pátria. Explique o que é imposto e mostre a sua necessidade e nossa obrigação de pagá-lo. Aponte no mapa os lugares a que alude a lição.
A circulação do sangue p. 82	Respostas a perguntas formuladas pelo professor.	<p>Desenhe um coração esquemático no quadro-negro ou use uma estampa adequada para fazer compreender a circulação. Esclareça, com suas explicações, o resumo que constitui o texto da lição.</p> <p>Fale sobre a higiene da respiração. Diga que para se manter o sangue rico é necessária alimentação sadia e variada.</p>
Duas rosas p.84	<p>Reprodução oral da lição Ler na biblioteca escolar o conto infantil – “Branca de Neve”.</p>	
A independência do Brasil p.87	Respostas a perguntas formuladas pelo professor.	Mostre aos alunos os retratos de D. Pedro I, José Bonifácio e um desenho do Monumento do Ipiranga. Explique a significação do termo “patriarca”.
Diálogos entre animais I p. 91	Respostas a perguntas feitas pelo professor, relativas aos assuntos da lição.	Ver as que se acham apenas à última parte da lição.
Diálogos entre animais II p.93	idem	idem
Diálogos entre animais III p.96	idem	<p>Peça exemplos de animais vertebrados e invertebrados. Faça os alunos distribuírem os exemplos de vertebrados pelas cinco classes em que se dividem. Peça nomes de animais úteis e nocivos, vertebrados e invertebrados. Aconselhe os alunos a manterem bem limpos os quintais e sem águas represadas, pois as moscas se multiplicam nos monturos e os mosquitos (pernilongos) nas águas estagnadas ou contidas em vasilhas como latas, tinas e mesmo em ocós de troncos, folhas afuniladas, telhas, etc.</p> <p>Lembre que os ratos transmitem a peste bubônica; os pernilongos, segundo a espécie, a febre amarela, a febre palustre; a mosca, o tifo, etc. pois servem de veículo dos respectivos micróbios; o cão e outros animais, quando hidrófobos, a hidrofobia, que se pode evitar com tratamento a tempo, no Instituto Pasteur, São Paulo.</p> <p>Fale da pediculose, causada pelos piolhos; da sarna e seu tratamento; do</p>

		combate aos parasitos, como as pulgas, percevejos, etc.
Libertação dos escravos p.100	Respostas a perguntas feitas pelo professor a respeito do assunto da lição.	Diga alguma coisa sobre a vida de trabalho e sofrimentos que levavam os escravos. Mostre gravuras que representam cenas da escravidão. Lembre o heroísmo de Henrique Dias; a vida de Luís Gama, José do Patrocínio, etc., e combata o preconceito da cor. Fale da nossa agricultura e seus principais produtos; da necessidade de combater os animais que a prejudicam (formiga, gafanhotos); de evitar as queimadas, que empobrecem o solo ou da necessidade de reflorestamento.
Nosso céu p. 104		Dê uma ligeira explicação do universo. Diga o que são os astros, a Via-Láctea, o Sol, a Lua e as estrelas. Mostre que a Terra é um astro que não tem luz própria, sendo, portanto, planeta e não estrela, como o sol, e que pertence ao sistema planetário solar. Fale dos cometas e combata a superstição de que são anunciadores de desgraça.
A proclamação da República p. 105	Respostas a perguntas formuladas pelo professor.	Mostre estampas relativas ao fato da proclamação da República. Explique a diferença entre Monarquia, governo de rei ou Imperador por direito hereditário, e República, governo em que o povo escolhe por eleição o chefe de Estado, etc.
A queda dos corpos p. 109	Realizar as experiências com duas bolinhas de papel e com uma destas e o papel dobrado.	Complete com a palavra falada a explicação resumida que constitui a lição. Mostre um desenho do tubo de Newton e de uma máquina pneumática, explicando por alto o funcionamento desta.
O que arde cura p. 111	Interpretação oral e resumo escrito da lição.	
A respiração p. 114		Esclareça que pela explicação oral diante de uma gravura conveniente, a exposição resumida que constitui o texto da lição.
Um amigo da escola p.116	Reprodução oral e escrita da lição. – Formação do feminino, do plural, do aumentativo e diminutivo de substantivos e adjetivos dados pelo professor.	
A digestão p. 119		Esclareça pela explicação oral, diante de uma gravura conveniente, o singelo resumo que constitui a lição.
A chave dos sentidos p. 121	Reprodução oral e escrita da lição.	
Águia brasileira		Dê ligeiras notas bibliográficas relativas a Santos Dumont e a Bartolomeu Lourenço de Gusmão, o Padre Voador, inventor do aeróstato.

		<p>Sugestão de leitura para os alunos: Ler na biblioteca da escola alguma coisa sobre Santos Dumont e Bartolomeu Lourenço de Gusmão.</p>
--	--	--

Anexo G

Quadro 8 – Meninice Terceiro Grau - Conteúdo Gramatical e Sugestões de atividades

Texto	Conteúdo Gramatical	(SA) Sugestão de atividades (E) Exercícios	Sugestão ao Professor
Que mágica! p.11	Substantivos	(E) Procurar os substantivos da lição. – inventar outro título que convenha a lição. – formar sentenças com as palavras do vocabulário: encaracolado, agilmente, etc. – Reproduzir oralmente a lição.	
O vaso de cravos p.14	Adjetivo	(E) Procurar os substantivos da lição e apontar os adjetivos que os modificam. – dizer se esses adjetivos são qualificativos ou determinativos. – formar sentenças com os adjetivos do vocabulário.	
Como se fazem mágicas... p.17	Pronome	(E) Procurar os pronomes da lição e dizer a que pessoa pertencem. (SA) – Quem será capaz de reproduzir a “mágica” de que trata a lição? Experimentem fazê-la...	
O cãozinho de José p.21	Verbo	Procurar os verbos da lição. – dizer a que conjugação pertencem e se exprimem ação ou estado. - Apontar os sujeitos desses verbos.	
A mosquinha encantada p.25	Advérbio	(E) Procurar os advérbios da lição.	Sugestão de Leitura: - Ler na biblioteca escolar alguma sobre mosca e os micróbios. Para linguagem escrita, o professor, depois de dar as necessárias explicações, proporá que os alunos escrevam a respeito dos males de que as moscas são causa e dirá da necessidade de combater esses perniciosos insetos. Aconselhe os alunos a manter bem limpos os quintais de suas casas, pois as moscas se reproduzem onde há substâncias em decomposição – lixo, estrume, etc.
Araci e seu avó p.29	Preposição	(E) Procurar as preposições da lição. – Reproduzir a lição. – Deve o professor explicar que as preposições em e de se contraem com artigos o, a, os, as, um, uma, uns, umas; com os	

		pronomes ele, ela, tec. (no, na... num, numa... nele; do, da, duma... dele...).	
Uma coisa puxa outra... p.32	Conjunção	(E) Procurar as conjunções da lição. – reproduzir a lição por escrito, resumindo-a.	
Meu professor p.36	Interjeição	(E) Reproduzir a lição. Copiar o mapa do Brasil.	
Mente são em corpo são p.40	As partes do discurso (resumo das lições anteriores)	(E) Reproduzir à prosa a poesia lida. – Mostre as vantagens dos exercícios físicos para a saúde do corpo e do espírito.	
O ninho enfeitado p.43	A sentença	(E) analisar gramaticalmente as três primeiras sentenças da lição, dizendo a que parte do discurso pertence cada uma das palavras que as compõem, assim: <i>Maria</i> , substantivo; <i>estava</i> , verbo estar; etc. Formar, com palavras da lição, sentenças declarativas (afirmativas e negativas), interrogativas, exclamativas, imperativas e optativas, como as seguintes: “Os bons são estimados” (declarativa afirmativa); “Nem tudo a todos se diz”, “Não ande com maus companheiros” (declarativa negativa); “Quem está aí?” (interrogativa); “Como o dia está bonito!” (exclamativa); “Cumpra o teu dever.” (imperativa); “cumpra-se a sua vontade” (optativa). As sentenças <i>imperativas</i> exprimem mando ou súplica: as <i>optativas</i> , desejo ou permissão.	
A galinha e os patinhos p.47	Sujeito e Predicado	(E) Achar o sujeito e o predicado das seguintes sentenças: “Foste a São Paulo?” “Aqui sempre venta”. “Ele comprou três livros”. “Caímos num logro”.	
Arnaldo ia mudar-se... p.51	Divisão dos verbos, quanto ao sujeito (ativo, passivo, reflexivo, neutro)	(E) Procurar os verbos da lição e dizer se são ativos, passivos, reflexivos ou neutros. – Reproduzir a lição. (A) Aconselhe o professor os alunos a plantarem pelo menos uma árvore frutífera no quintal de sua casa. Fale sobre a influência dos vegetais na purificação do ar e sobre o mal da devastação das florestas e das queimadas, mostrando a necessidade do reflorestamento.	
Um rasgo de	Divisão dos	Dar exemplo de substantivos das	

coragem II p.59	substantivos (concretos, abstratos, próprios, comuns ou apelativos, simples, compostos, coletivos)	espécies enumeradas.	
Martim Afonso e Brás Cubas p.63	Divisão dos verbos, quanto ao complemento (verbo transitivo, intransitivo, relativo, transitivo-relativo, conectivo)	Procurar os verbos da lição e dizer se são transitivos, intransitivos, relativos, transitivos-relativos ou conectivos. O professor deve explicar que o verbo haver, com significação de existir, é transitivo direto, mas impessoal, isto é, sem sujeito determinado. Em “Há vaga”, “Há homens” não há sujeito determinado, são objetos diretos. Há verbos que impessoalizam, como o verbo fazer, neste exemplo: “Faz dois anos que moro aqui”. (faz ou há dois anos...).	
As charadas de titio I p.67			Ensine o que é sílaba e o que são palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; sinônimas e antônimas; homônimas (homófonas e homógrafas) e parônimas. Peça exemplos como estes: serrar, cerrar, cela, sela (homônimas homófonas); sábia, sabia e sabiá (homônimas homógrafas); arrolhar, arrulhar (parônimas), etc. Este exercício contribui para o enriquecimento do vocabulário e para o conhecimento da ortografia acertada das palavras, conforme a sua significação.
Charadas do titio II p.70		(E) Procurar no dicionário palavras que se prestem para ser decompostas em outras e formar charadas com elas. Aproveite o professor a oportunidade para ensinar o manejo do dicionário.	
O Padre Anchieta p.73	Divisão dos adjetivos qualificativos	(E) Dar exemplos de adjetivos restritivos e explicativos.	

	(restritivo, explicativo)		
Que melado gostoso! p.76	Divisão dos adjetivos determinados (articulares/ artigos, demonstrativos, numerais, possessivos, distributivos, conjuntivos, indefinidos)	(E) Classificar os adjetivos determinativos da lição, de acordo com a explicação acima. – Fazer um resumo escrito da lição.	
Amador Bueno p.81	Classificação dos pronomes (pessoais e adjetivos)	(E) Reproduzir oralmente a lição.	Escolha uma das lições anteriores, mais apropriada para isso, e faça os alunos procurarem os pronomes e dizerem se são pessoais ou adjetivos, etc.
Que é o céu? p.85		(E) Reduzir à prosa a poesia, depois de uma interpretação oral.	Aproveite a oportunidade para falar sobre astros e o Universo.
Os bandeirantes p.88		(E) Reproduzir oralmente a lição.	Ler na biblioteca escolar alguma coisa sobre os bandeirantes.
Na oficina de ferrador p.92		(E) Qual o menino capaz de imaginar outro desfecho para a cena da lição? – Formar sentenças com as palavras do vocabulário.	
Os irmãos Andrada p.96	Preposições simples e complexas		
As flores p.100	Preposições compostas		
O Padre Feijó p.110		(E) Conjuguar no presente, no passado e no futuro do indicativo os verbos da lição. (SA) ler na Biblioteca escolar alguma coisa a respeito de Feijó e do tempo das Regências. Procurar reproduzir a lápis o retrato de Feijó ou de outro brasileiro notável.	
Indiscrição p.112		(E) Formar o aumentativo e o diminutivo dos substantivos e adjetivos da lição. – usá-los em sentenças em que apareçam no plural. Explique o professor que os verbos concordam em número com os sujeitos e que os adjetivos concordam em gênero e número com	

		os substantivos a que se referem.	
Os dois frangos p. 115		(E) Reprodução escrita da lição. Formar sentenças com as palavras do vocabulário.	
O homem p.118			Complete o professor pela explicação oral, diante do desenho de um corpo humano, a exposição resumida que constitui a lição.
O aparelho digestivo p.127			Fale o professor sobre a higiene da alimentação.
O mágico e o boneco encantado p.130		(E) Reprodução oral da lição.	
Sonho de Elvira p.134		(E) Interpretação oral do pequeno conto em versos que constitui a lição. Sua reprodução escrita. Algumas expressões errôneas: É errado dizer: 1 – Para mim ler. 2 – Dei pra ele. 3 – Vi ele. 4 – Não deixe ela fazer isso. 5 – Aluga-se salas. 6 – Não encontrei ele em casa. 7 – Me diga uma coisa... 8 – Foi ele que disse-me. 9 – De modos (ou maneiras) que... 10 – O pessoal saíram. O certo é: 1 – Para eu ler. 2 – Dei-lhe. 3 – Vi-o. 4 – Não a deixe fazer isso. 5 – Alugam-se salas. 6 – Não o encontrei em casa. 7 – Diga-me uma coisa... 8 – Foi ele que me disse. 9 – De modo que... de maneira que.. 10 – O pessoal saiu.	O professor deve explicar as razões desses erros e dar novos exemplos.
O aparelho respiratório p. 137			Fale o professor a respeito da higiene da respiração. Preparem os alunos um pouco de água de cal e soprem-na por um tubo para que vejam turvar-se. Prepara-se a água de cal pela dissolução de cal em água, na proporção de 1 para 700 quanto ao peso. Encontra-se já preparada nas farmácias.

Até os animais aprendem II		(E) Reprodução oral da lição.	
----------------------------	--	-------------------------------	--

Anexo H -

Quadro 9 – Meninice Quarto Grau - Conteúdo Gramatical e Sugestões de atividades

Textos	Conteúdo Gramatical	Exercício Sugestão de atividades	Sugestão ao professor
Tonico e o sabiá p.11	Substantivo		
Boa lição p.14	Substantivo (continuação)	(E) dar exemplos de exercícios concretos (como – José, Maria, Brasil, cabra, borboleta, pedra, água, ar) e de substantivos abstratos (como – altura, beleza, inteligência, peso). Procurar os substantivos da lição, dizendo quais os concretos e quais os abstratos.	
O menino mau p.18	Substantivo (continuação)	(E) reprodução oral da lição. – Tomar um objeto e abstrair dele qualidades e propriedades, cujos nomes são substantivos abstratos. Exemplo: de um giz abstraem-se qualidades e propriedades que tem nomes brancura, cumprimento, peso, etc.	
A borboleta p.23	Divisão dos substantivos (concreto, abstrato e próprio)	(SA)Fazer uma borboleta como a da lição.	
A professorinha p.26	Divisão dos substantivos (continuação) (comum, composto, primitivo/derivado, coletivo)	(E) Dar exemplos de todas as espécies de substantivos.	
Consequências de uma boa ação p.33	Adjetivo	(E) Reprodução oral e, a seguir, escrita, da lição. Procurar os adjetivos nela existente.	
Longe do lar p.36	Adjetivos qualitativos e determinativos	(E) Reprodução oral da lição. Achar os adjetivos existentes no texto e dizer se são qualitativos ou determinativos. Escrever em casa uma carta a um amigo e trazê-la ao professor para ser corrigida.	
Falsa acusação p.40	Divisão dos adjetivos qualitativos (restritivos, explicativos)	(E) Reprodução oral ou escrita da lição. Dar exemplos de adjetivos qualitativos, restritivos e explicativos.	

Deslealdade p.44	Divisão dos adjetivos determinativos (numerais, possessivos, demonstrativos)		
As nuvens e a chuva p.48	Divisão dos adjetivos determinativos (continuação) (conjuntivos, indefinidos, articulares, interrogativos)		
Enio p.52	Pronome		
O mentiroso p.55	Pronomes pessoais		
As sempre-vivas p.61	Pronomes adjetivos (demonstrativos, conjuntivos, interrogativos, indefinidos)		
Vida rural p.65	Verbo		
O viajante e o Saci p.68 * * destina-se este conto a distrair o espírito das crianças e a oferecer ensejo para o professor combater as superstições e credences.	Sujeito		
Alma sertaneja p.71	As quatro conjugações	(E) Procurar na lição os verbos. Dizer a que conjugação pertencem e quais os seus sujeitos. Conjugá-los. Reprodução oral da lição.	
A mentira do Sr. Tibúrcio p.76	Vozes do verbo Divisão dos verbos quanto ao sujeito (ativos, passivos, reflexivos, neutros)		
No fim deu certo p.79	Exemplos de verbos passivos		
Providência* p.84 O assunto destes versos foi tomado de uma anedota popular.	Advérbio	(E) Reprodução em prosa do assunto da poesia que constitui a lição.	
Uma lição de botânica p.87	Preposição	(E) Reprodução escrita da lição. (SA) - Colher algumas flores e examiná-las para descobrir suas	

		partes.	
Visita a uma oficina p.91	Conjunção Interjeição	(SA) – Visita a uma fábrica ou oficina e descrição das observações e impressões da visita.	
Bolhas de sabão p.97		(E) Reprodução oral da poesia pelos alunos com o necessário auxílio do professor.	Explicar as diferenças entre poesia e prosa
Jequinha p.99	Classificação do advérbio		
Papai p.104	Divisão dos verbos quanto ao complemento		
Uma experiência interessante I p.108	Divisão dos verbos quanto ao complemento (continuação)		
Uma experiência interessante II p.111	Divisão dos verbos quanto ao complemento (conclusão)		
O jequitibá e a rocha p.115	Outras denominações dos verbos		
Doentinhas p.120	Frase, oração, locução e período		
Por mal fazer, mal haver p.124	Proposição, oração ou sentença		
O patriotazinho brasileiro I p.126	Proposições simples e complexas		
O patriotazinho brasileiro II p.130	Proposição composta		
Minha mãe I p.135	Cláusulas		
Minha mãe II p.139	Período		
Melhor surpresa p.146			Falar sobre o amor que deve unir os membros de uma família, imagem do amor que deve unir filhos de uma mesma Pátria.
Viagem pelo Universo III p.157			Perguntas e explicações relativas ao assunto da lição. Falar do Sol, dos planetas, das estrelas, das constelações, da Via-Láctea, dos cometas, O Cruzeiro do Sul. A influência da luz e do calor do Sol na vida do homem,

			animais e plantas.
Associações interessantes p.171		Sugestão aos alunos: a propósito da lição que acabaram de ler e das seguintes, convém consultar e ler livros ilustrados da biblioteca escolar, bem como visitar um museu.	