

ENTRE SÍLABAS E PALAVRAS: A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS CARTILHAS DE JOÃO KÖPKE E THOMAZ GALHARDO

BETWEEN SYLLABLES AND WORDS: CHILDREN'S LITERACY IN THE PRIMERS OF JOÃO KÖPKE AND THOMAZ GALHARDO

Lucilene Rezende Alcanfor

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
lucilenealcanfor@unilab.edu.br

Claudia Panizzolo

Universidade Federal de São Paulo
claudia.panizzolo@unifesp.br

RESUMO

O artigo analisa o emprego do método silábico a partir do estudo de três cartilhas de ampla circulação no Brasil do final do século XIX: *Methodo rapido para aprender a ler* (1874) e *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879), de João Köpke, e a *Cartilha da Infância* (1887), de Thomaz Galhardo. Inseridos em uma nova geração de autores de livros escolares, Köpke e Galhardo contribuíram para a consolidação de uma profícua literatura destinada ao ensino da leitura, cuja difusão relaciona-se tanto à emergência de um mercado editorial nacional voltado ao livro didático quanto à adequação de suas propostas à organização do ensino primário. O estudo tem como objetivo identificar aproximações e especificidades metodológicas entre as cartilhas analisadas, considerando sua materialidade, organização dos conteúdos e as práticas de leitura que buscavam instaurar. Ancorada na História da Educação e na História Cultural, a análise compreende os impressos escolares como artefatos culturais vinculados a projetos de escolarização da infância e a um ideário civilizador associado ao modelo educacional republicano. Argumenta-se que o método silábico, longe de constituir apenas uma técnica de ensino, integrou um campo de disputas simbólicas e políticas em torno do sentido social da alfabetização no período.

Palavras -chave: João Köpke; Thomaz Galhardo; Cartilhas; Métodos sintéticos.

ABSTRACT

The article analyzes the use of the syllabic method based on the study of three widely circulated primers in Brazil at the end of the nineteenth century: *Methodo rápido para aprender a ler* (Quick method for learning to read) from 1874 and *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* (A rational and quick method for learning to read without spelling) from 1879, by João Köpke, and *Cartilha da Infância (Primer of Childhood)* from 1887, by Thomaz Galhardo. As part of a new generation of authors of school books, Köpke and Galhardo contributed to the consolidation of a fruitful literature aimed at the teaching of reading, the diffusion of which is related both to the emergence of a national publishing market focused on textbooks and to the adequacy of their proposals to the organization of primary education.

The study aims to identify similarities and methodological specificities between the analyzed booklets, considering their materiality, organization of the contents and the reading practices they sought to establish. Anchored in the History of Education and Cultural History, the analysis understands school books as cultural artifacts linked to childhood schooling projects and to a civilizing ideology associated with the republican educational model. The argumentation is that the syllabic method, far from being just a teaching technique, was part of a field of symbolic and a political disputes around the social meaning of literacy in the period.

Keywords: João Köpke; Thomaz Galhardo; Primers; Synthetic methods.

Introdução

Nas últimas décadas do século XIX, o processo de consolidação do regime republicano no Brasil esteve profundamente articulado a um projeto de reorganização social, política e cultural, no qual a educação assumiu papel estratégico. A formação do chamado “homem novo” — concebido como regenerado, civilizado, moderno, escolarizado e trabalhador — constituiu-se como um dos eixos centrais desse projeto, uma vez que se esperava que esse sujeito incorporasse condutas compatíveis com os valores republicanos e estivesse apto a integrar uma sociedade urbana, industrial e científica em construção. A escola e os dispositivos pedagógicos nela mobilizados passaram, assim, a operar como instâncias privilegiadas de difusão de novas sensibilidades, normas e racionalidades, em oposição aos valores associados ao regime monárquico e à sociedade escravagista e agrária.

Nesse cenário, conforme aponta Panizzolo (2006), o campo educacional, anteriormente marcado pelo centralismo imperial e pela forte influência da Igreja Católica, transformou-se em um espaço de intensas disputas ideológicas, no qual diferentes grupos buscavam legitimar seus projetos de sociedade. Essas disputas não se restringiram ao plano dos discursos pedagógicos, mas se materializaram de modo concreto na definição dos métodos de ensino da leitura e da escrita, bem como na produção, circulação e uso de materiais impressos destinados à alfabetização.

Mortatti (2000) também destaca que a história da alfabetização no Brasil é atravessada por recorrentes disputas em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita, as quais expressam não apenas divergências pedagógicas, mas também projetos políticos, culturais e sociais mais amplos. Desde o final do século XIX, o embate entre métodos sintéticos — como o alfabético, o fônico e o silábico — e métodos analíticos ou globais passou a organizar o campo da alfabetização, sendo frequentemente apresentado como uma oposição entre o “tradicional” e o “moderno”. Mortatti problematiza essa polarização ao demonstrar que tais disputas se reatualizam continuamente, por meio de reconfigurações discursivas que atribuem aos métodos anteriores a responsabilidade pelo fracasso escolar, legitimando, assim, a adoção de novas propostas. Para a autora, os métodos não podem ser compreendidos de forma isolada, pois se articulam às concepções de infância, linguagem, ensino e aprendizagem vigentes em cada período histórico, bem como às condições institucionais da escola. Desse modo, a centralidade conferida aos métodos tende a encobrir continuidades, rupturas e permanências que atravessam a história da alfabetização, evidenciando que a disputa metodológica constitui, sobretudo, um campo de tensões simbólicas e políticas em torno do sentido social da alfabetização.

Deste modo, os impressos escolares — como tábuas, tabelas, cartas de sílabas, abecedários, cartas de ABC e silabários — devem ser compreendidos, neste estudo, como elementos constitutivos da cultura material escolar. Mais do que simples instrumentos técnicos de ensino, esses objetos configuram-se como artefatos culturais portadores de normas, valores e concepções acerca da infância, da aprendizagem, da linguagem e do próprio papel da escola. Sua materialidade — formatos, suportes, tipografias, organização gráfica e modos de manipulação — inscreve práticas pedagógicas específicas e orienta gestos, ritmos e relações no interior do espaço escolar.

Sob essa perspectiva, a análise da cultura material escolar permite apreender como determinados projetos pedagógicos se corporificam em objetos concretos, produzindo efeitos sobre as práticas de ensino e sobre a experiência dos sujeitos escolares. Ainda que, em muitos casos, as denominações atribuídas a esses materiais pareçam designar objetos semelhantes ou intercambiáveis, uma análise mais atenta de suas características materiais e funcionais revela distinções significativas, que remetem tanto a diferentes tradições pedagógicas quanto às disputas metodológicas em curso ao longo do século XIX.

As contribuições de Frade (2010) e Vojniak (2014) oferecem importantes subsídios para essa problematização. Frade (2010), ao discutir a genealogia dos impressos destinados ao ensino da escrita no século XIX, evidencia o papel das tábuas e tabelas na institucionalização do método monitorial mútuo, também conhecido como lancasteriano. A disposição desses materiais no espaço da sala de aula, visíveis a grandes grupos de alunos, articulava práticas de leitura coletiva e escrita efêmera, revelando uma concepção de ensino baseada na repetição, na vigilância e na economia de recursos humanos e materiais. Trata-se, portanto, de objetos que expressam uma racionalidade pedagógica afinada com os ideais de disciplinamento, eficiência e controle característicos do período.

Vojniak (2014), ao analisar o conjunto de impressos destinados ao ensino das primeiras letras, destaca a diversidade de formatos e propostas pedagógicas que circularam ao longo do século XIX. As cartas de alfabetos, organizadas em folhetos que apresentavam diferentes tipos de letras e combinações silábicas, privilegiavam o apelo visual e a memorização, evidenciando uma concepção de alfabetização centrada na decomposição da língua escrita em unidades mínimas. Esses materiais indicam que a alfabetização era concebida como um processo gradual, linear e cumulativo, no qual o domínio do código precedia a atribuição de sentido, revelando uma relação específica entre método, material e prática pedagógica.

Os abecedários, especialmente os ilustrados, introduzem nuances a esse modelo ao articularem imagens e letras, buscando despertar o interesse da criança pela leitura. Conforme destaca Frade (2010), embora sigam a sequência alfabética, esses impressos permitiam leituras não lineares, aproximando-se dos livros de imagens e sugerindo outras formas de interação com o texto escrito. As Cartas de ABC, por sua vez, caracterizavam-se por uma estrutura previsível e conteúdo relativamente estável, o que favorecia sua circulação para além do espaço escolar, especialmente no ambiente doméstico. Já o silabário, conceito polissêmico, podia designar tanto um tipo específico de livro quanto um conjunto de tabelas ou mesmo um método de alfabetização, reforçando sua centralidade na cultura escolar oitocentista e no ensino da leitura (Frade, 2010).

A análise desses materiais torna-se ainda mais significativa quando situada no contexto das disputas metodológicas que marcaram o ensino da leitura no período. A oposição entre os métodos sintéticos — alfabético, fônico e silábico¹ — e os métodos considerados inovadores, baseados na palavração, revela concepções distintas acerca da linguagem, do aprendizado e do papel do significado no processo de alfabetização. Conforme define Frade (2010), os métodos sintéticos privilegiam as correspondências fonográficas e a análise das unidades mínimas da escrita, promovendo um distanciamento das situações de uso e do sentido, em favor da compreensão do sistema gráfico.

Dentre os métodos sintéticos, o método alfabético, amplamente utilizado em países da Europa e no Brasil até o início do século XX, destaca-se por sua longevidade e difusão. Esse método consistia na apresentação das letras do alfabeto como partes mínimas da escrita, que, combinadas, formariam sílabas e, posteriormente, palavras. Segundo Frade (2005), os aprendizes deveriam, inicialmente, memorizar o alfabeto, letra por letra, para somente depois compreender a formação das sílabas e das palavras. O procedimento da soletração, com exercícios repetitivos e cantilenas, ocupava lugar central nesse processo, sendo amplamente reforçado pelo uso sistemático de silabários.

1 Recorre-se à Frade (2005) para a definição do método:[...] nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita (p. 22).

É nesse quadro teórico e histórico que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar a produção, a materialidade e os pressupostos pedagógicos dos métodos de alfabetização propostos por João Köpke e Thomaz Galhardo, autores nascidos em 1852 e amplamente reconhecidos no campo educacional brasileiro. Tomam-se como fontes as obras *Methodo rapido para aprender a ler* (1874) e *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879), de João Köpke, e a *Cartilha da Infância* (1884), de Thomaz Galhardo. Busca-se compreender como esses autores se posicionam no debate metodológico de seu tempo e de que modo seus livros materializam concepções específicas de ensino da leitura, inscritas na cultura material escolar.

As cartilhas são aqui entendidas como fontes privilegiadas para a História da Educação, na medida em que se situam no cruzamento entre prescrições oficiais e práticas pedagógicas efetivas, expressando tanto normas institucionais quanto escolhas individuais dos professores (Choppin, 2002). A análise ancora-se no diálogo entre a História Cultural (Chartier, 1996, 1998, 2004) e a História da Educação, compreendendo os impressos escolares como objetos que produzem sentidos, regulam práticas e participam ativamente da constituição da cultura escolar. O texto organiza-se em três seções. A primeira, intitulada *João Köpke e seus dois métodos para ensinar a ler crianças de pouca idade*, dedica-se à apresentação do autor e de suas obras. A segunda seção, *A Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo*, apresenta o autor, sua obra e sua proposta metodológica. Por fim, a terceira seção analisa as aproximações e especificidades do emprego do método da silabação em três cartilhas de ampla circulação publicadas no Brasil no final do século XIX.

João Köpke e os seus dois Métodos para ensinar a ler crianças de pouca idade

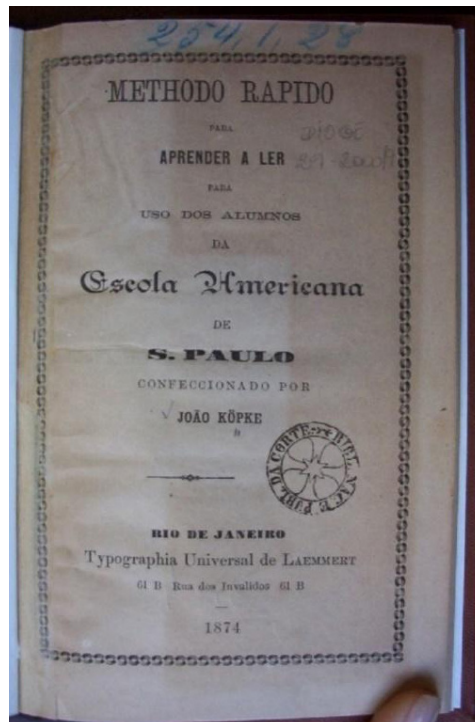
João Köpke, filho de Henrique Köpke e Felisbella Cândida de Vasconcelos, nasceu em 27 de novembro de 1852, em Petrópolis, então Imperial Colônia da Província do Rio de Janeiro. Casou-se, em 1872, com Maria Isabel de Lima e faleceu em 28 de julho de 1926, em sua residência no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. Sua trajetória foi marcada por uma atuação intensa, consistente e articulada nos campos da educação elementar e secundário. Köpke dedicou-se à elaboração de métodos graduados para o ensino da leitura e da escrita, bem como à produção de livros e materiais de leitura voltados à instrução e à formação moral. Produziu e adaptou peças teatrais, fábulas, músicas e narrativas infantis, além de divulgar sistematicamente seus ideais pedagógicos por meio de artigos e conferências.

Ademais, esteve diretamente envolvido na abertura e manutenção de instituições escolares e contribuiu de forma decisiva para a consolidação de um novo campo pedagógico, fundamentado nos princípios do ensino intuitivo, científico, racional, seriado, simultâneo e leigo. Destacou-se, sobretudo, como pioneiro na divulgação e na implementação do método analítico de leitura no Brasil. Por meio da imprensa e das práticas escolares, colocou em circulação uma pedagogia moderna, alinhada aos ideais republicanos, sustentada por recursos privados, currículos baseados no ensino prático e concreto, metodologia intuitiva, ensino simultâneo da leitura e da escrita, organização seriada das aulas, atividades extraclasse e atenção sistemática aos materiais didáticos (Panizzolo, 2006, 2022).

Em 1874, quando ainda frequentava a Academia de Direito do Largo de São Francisco, João Köpke publicou a cartilha intitulada *Methodo rapido para aprender a ler*, cuja proposta central consistia em atenuar a penosidade atribuída ao ensino inicial da leitura. Para tanto, o autor defendia a substituição dos silabários tradicionais e a adoção sistemática do método da silabação, concebido como um percurso metodicamente orientado que conduziria os aprendizes por um caminho descrito como “manso, suave, fácil e cheio de luz” (A Província de São Paulo, Seção Livre, 19.03.1879).

Na capa da obra (ver Figura 1) figuram o título, a indicação de sua destinação — “para uso dos alunos da Escola Americana” —, o nome do autor, João Köpke, e a identificação da casa editora, a *Typographia Universal Laemmert*². O exemplar não apresenta página de rosto nem informações relativas à tiragem. O volume é composto por 55 páginas e caracteriza-se pela ausência completa de ilustrações, aspecto que o aproxima dos modelos mais tradicionais de cartilhas de leitura do período.

Figura 1- Capa do Methodo rapido para aprender a ler



Fonte: Köpke, 1874.

O prefácio é assinado pelo professor de primeiras letras José Victorino Freitag, docente do Colégio Köpke, em Petrópolis, instituição pertencente a Henrique Köpke, pai do autor. Nesse texto introdutório, Freitag legitima o método ao atestar os resultados obtidos a partir de sua aplicação continuada, ressaltando tanto a facilidade com que crianças muito jovens aprenderiam a ler quanto a segurança adquirida no domínio da leitura:

Eu abaixo assinado, professor de primeiras letras do Colegio Köpke, em Petropolis, atesto, que durante os três anos em que tenho exercido este encargo, tenho sempre seguido, no ensino da leitura, o sistema adotado neste livro e sempre com muito lisonjeiros resultados; sendo para notar-se a facilidade com que, mesmo crianças de muita pouca idade, por ele aprendem, e a certeza com que ficam lendo (Freitag, Prefacio, *In*: Köpke, 1874, p.3).

Essa apresentação inicial, subscrita por um professor vinculado a um colégio reconhecido, constitui um elemento importante para compreender as estratégias de legitimação da obra. Nesse sentido, Roger Chartier (1998, p. 8) observa que “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”. Assim, os elementos que compõem a

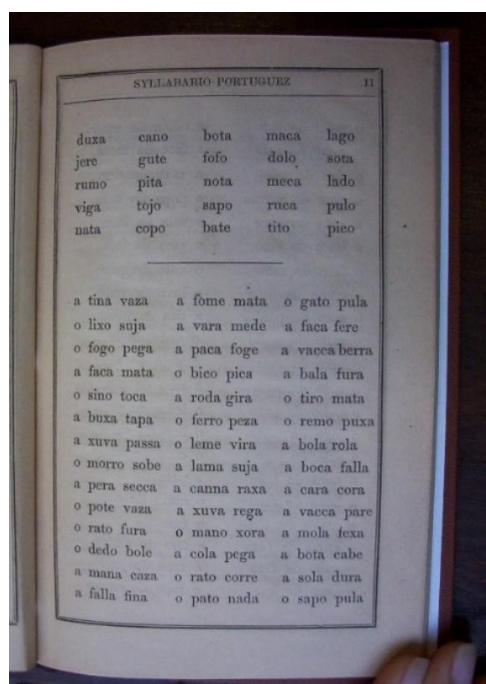
² Em 1833, os irmãos Eduardo e Henrique Laemmert figuravam como proprietários da Livraria Universal; em 1837, adquiriram três impressoras e, no ano subsequente, inauguraram a Tipografia Universal, sediada no Rio de Janeiro (Silva, 2008). Conforme assinala Razzini (s/d), na segunda metade do século XIX, as editoras Garnier, Laemmert e a Livraria Clássica de Alves & Cia., todas estabelecidas na capital do Império, foram responsáveis por mais de 44% da produção nacional de livros escolares, segundo dados apresentados no *Catálogo do Museu Escolar Nacional de 1885* (s/p).

materialidade da obra também participam da construção de sua autoridade e de sua circulação. No *Methodo rapido*, tal ordenação manifesta-se de forma explícita no discurso prefacial, que não apenas recomenda a obra aos professores, mas também antecipa os efeitos esperados sobre os alunos, orientando práticas de leitura e modos de apropriação do texto. Nessa perspectiva, as palavras de José Victorino Freitag operam como um dispositivo de mediação que articula o autor, os docentes e os aprendizes, conformando o que Chartier (1996) denomina uma panóplia de narrativas destinada a funcionar como uma “maquinaria” produtora de efeitos obrigatórios e garantidora da chamada “boa leitura” (p. 96).

Indicado como o primeiro livro do Curso de primeiras letras, o *Methodo rapido* introduz os futuros leitores no universo letrado por meio da apresentação inicial das vogais “a, e, i, o, u”, acompanhadas da inscrição em latim *Sinite parvulos venire ad me* (Deixai vir a mim os pequeninos). A presença dessa frase, de forte conotação religiosa, sugere desde o início a articulação entre alfabetização, moral cristã e formação do caráter infantil. A partir da página seguinte até o final do volume, cada página apresenta, em seu cabeçalho, a inscrição *Syllabario portuguez*, reafirmando o caráter sistemático e normativo da proposta.

Dando continuidade há várias combinações de sílabas iniciadas com as vogais em combinação com as letras “b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, x”, finalizando com a apresentação das famílias silábicas, como exemplo, “bi, ba, be, bu, bo”, todas apresentadas em letra de forma minúscula. A sequência didática desenvolve-se por meio da apresentação de combinações silábicas formadas pelas vogais associadas às consoantes “b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, x”, culminando na exposição das famílias silábicas, como “bi, ba, be, bu, bo”, todas grafadas em letra de forma minúscula. Em seguida, o autor dedica-se à apresentação de palavras iniciadas pelas vogais e consoantes já estudadas, organizadas em cinco colunas, como “bago, duro, gala, juro, leme” (Köpke, 1874, p. 9). Após duas páginas dessas listas, introduzem-se pequenas frases — “a tina vaza”, “a vara mede”, “a boca fala”, “o saco de pano” (p. 11–12) — que ampliam gradualmente o horizonte de leitura, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Pequenas frases



Fonte: Köpke, 1874, p. 11.

Na sequência, Köpke apresenta conteúdos que parecem ser concebidos como de maior complexidade cognitiva, organizados em “lições”³ dedicadas aos encontros consonantais “ch”, “lh” e “nh”. Observa-se a ausência de uma progressão rígida na apresentação das famílias silábicas, rompendo parcialmente com a lógica sequencial tradicional. Embora se mantenha o uso exclusivo de letras minúsculas de forma, cada nova lição inicia-se com a família silábica destacada em negrito e em tamanho ampliado, recurso tipográfico que reforça visualmente a hierarquização dos conteúdos. As lições estruturam-se em listas de palavras dispostas em cinco colunas, seguidas de pequenas frases em duas colunas e, ao final, de frases isoladas separadas por hífen, sem articulação semântica entre si.

As lições subsequentes mantêm essa mesma organização e são destinadas ao ensino de “ça, ço, çu, ce, ci”; “ge, gi”; “que, qui”; “gue, gui”, seguidas dos encontros vocálicos “ai, ei, oi, ui, ie, io, iu, oe” e do uso do til restrito ao “ão”, formando palavras como “joão”, “melão” e “galão”. Nas páginas posteriores, o autor retoma todos os conteúdos trabalhados, reunindo letras e sílabas em colunas de palavras e pequenas frases, agora abrangendo a totalidade do repertório apresentado ao longo do livro.

Nas cinco lições seguintes, são introduzidas palavras com terminações e combinações silábicas, provavelmente consideradas por Köpke como mais complexas, como “am, em, um, om, im”; “on, in, en, un”; “al, el, ul, il, ol”; “ar, er, ir, or, ur”; “as, es, is, os, us”, em diferentes posições nas palavras. Embora a estrutura geral seja mantida, substituem-se as frases isoladas por um pequeno texto cujas sentenças, ainda que semanticamente relacionadas, permanecem separadas pelo recurso da hifenização. Na sequência, duas lições finais abordam os encontros consonantais com “l” e “r”, apresentados deliberadamente fora da lógica tradicional das famílias silábicas, o que indica a intencionalidade do autor em elevar o grau de complexidade do processo de leitura e exigir maior autonomia cognitiva das crianças.

Nas páginas finais do *Methodo*, Köpke inclui um texto de caráter motivacional, no qual celebra as conquistas alcançadas pelo aluno e projeta os desafios futuros, articulando êxito escolar, reconhecimento familiar e valorização do esforço individual:

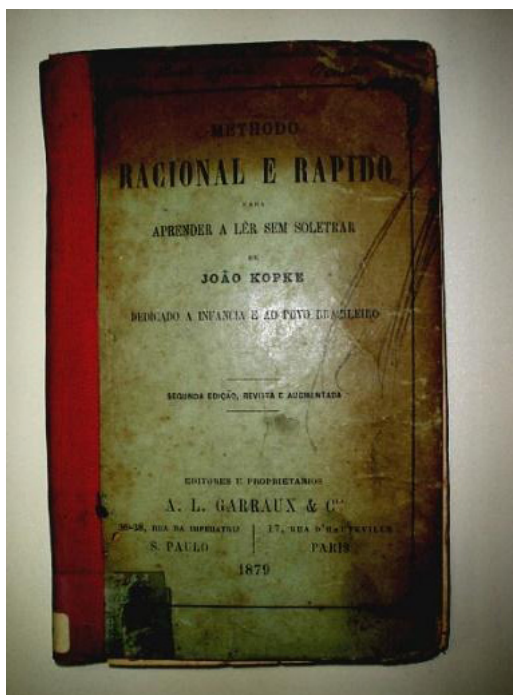
[...] eis quase chegado o momento em que poderás, meu menino, dizer com alegria: já sei ler qualquer livro! Que prazer para teu bom pai e tua carinhosa mãe! Que contentamento tamanho para ti próprio, que poderás também dizer: bem aproveitei o dinheiro de meus pais, o zelo de meus mestres e a inteligência que deus me deu! se desejas chegar a um resultado tão belo, esforça-te mais um pouco e, prestando atenção ao que se segue, em breve tempo o conseguirás- o que se segue é mais fácil do que tudo quanto tens aprendido; não vás agora desanimar e demorar-te em chegar ao fim da jornada, que está a terminar [...] (Köpke, 1874, p. 51).

Em contraste com o formato predominante da cartilha, o autor dedica ainda três páginas a um texto dissertativo voltado ao ensino de regras gramaticais relativas ao uso de “s” e “z”, aos plurais em “ães”, “ãos” e “ões”, ao emprego de “ph” e a palavras com “bs”. Por fim, na última página, o autor explicita orientações metodológicas dirigidas à prática docente e à conduta do aprendiz, enfatizando a leitura em voz alta, a correta divisão silábica, a busca de auxílio para a compreensão de termos desconhecidos e, de modo significativo, a adesão à crença religiosa, por meio da frase “Chegaste ao fim do livro, sabes ler, e ler bem, se observares as minhas recomendações. Agora, como em todas aquelas ocasiões da tua vida, em que fores bem-sucedido, dirige teu coração ao céu e dá GRAÇAS A DEUS” (Köpke, 1874, p. 55). Tal encerramento evidencia que, para além do ensino técnico da leitura, o *Methodo rapido* inscreve-se em um projeto mais amplo de formação moral da infância, no qual alfabetização, disciplina intelectual e fé cristã aparecem profundamente imbricadas.

3 O autor do *Methodo rapido para aprender a ler* não utiliza o termo “lição”, que foi usado por mim para evidenciar cada nova família silábica apresentada.

Após cinco anos, foi publicado o *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879), o que representa uma continuidade e ao mesmo tempo um refinamento do *Methodo rapido* de 1874, situando-se no contexto da institucionalização do ensino da leitura no Brasil oitocentista. O exemplar analisado corresponde à segunda edição, revista e ampliada, cuja capa (Figura 3) indica seu público-alvo, “à infância e ao povo brasileiro”, e a editora responsável, A. L. Garraux & Cia⁴. A página de rosto apresenta exclusivamente o título da obra, enquanto o corpo do livro compreende 82 páginas ricamente ilustradas, ainda que a iconografia não mantenha correspondência direta com os exercícios propostos.

Figura 3 - Capa do *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar*



Fonte: Köpke, 1879.

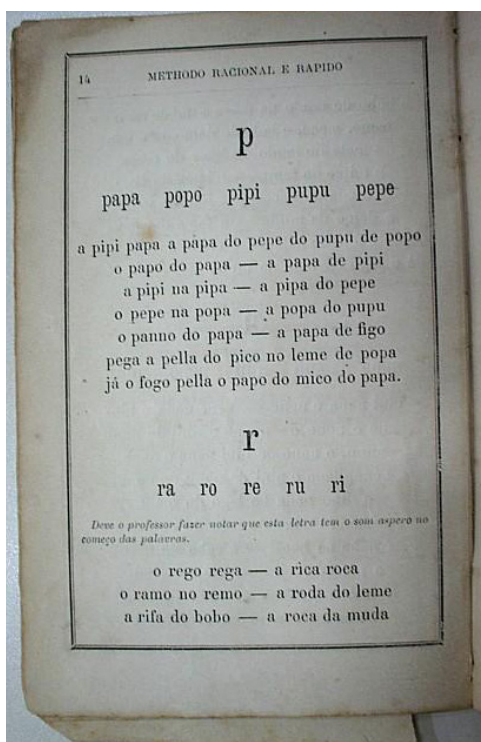
A obra se inicia com uma seção intitulada “Advertência”, na qual o autor dirige-se diretamente ao professor, ressaltando que as modificações introduzidas derivam de sua prática pedagógica. Köpke enfatiza a adoção do método da silabação, recomendando que o docente não avance nos exercícios enquanto persistirem hesitações nas etapas anteriores (Köpke, 1879, p. 4), e sublinha a importância da diferenciação sonora entre sílabas homônimas. Tal orientação revela uma indicação da compreensão do autor, de que a leitura não se limita à decodificação mecânica, mas implica um processo de percepção fonêmica e progressão graduada. Paralelamente, o autor motiva o professor, assegurando que a aplicação rigorosa do método possibilita habilitar “discípulos de pequena idade, em três meses, à leitura corrente e desembaraçada” (p. 5), legitimando a designação do método como “rápido” e reforçando a promessa de eficácia pedagógica.

4 A *Casa Garraux*, segundo Hallewell (1985), até 1920 apresentava um catálogo de publicações próprias muito restrito, no entanto, de acordo com o visitante americano Christopher C. Andrews destacava-se como a “melhor livraria e papelaria de todo o Brasil” (p. 227). O interesse em comercializar livros a serem adotados por professores e estudantes da Academia de Direito ficou evidenciado no catálogo de 1865, quando a *Casa Garraux* se apresentou como “Livraria da Academia jurídica de São Paulo” (p.227). Provavelmente a publicação do *Methodo racional* deveu-se para além do mérito do autor e da obra, à sua proximidade com a Academia de Direito, seus professores e estudantes, levando-se em conta que Köpke ali estudou e obteve o título de bacharel em 1875, passando um curto período em Itapeva da Faxina, entre 1876 e 1879, como promotor público e retornando a São Paulo em 1879, para assumir o cargo como professor substituto do Curso Preparatório Anexo à Academia de Direito.

O livro é organizado em 28 exercícios progressivamente complexos. O primeiro exercício apresenta as vogais – a, e, i, o, u –, dispostas de forma a permitir que o aluno as diferencie a partir de seus sons, independentemente da memorização formal (A Província de São Paulo, Seção Livre, 19.03.1879).

O exercício 2 apresenta orientações⁵ aos professores no início e ao longo das apresentações das novas letras. Assim, por exemplo, na primeira página do exercício o autor destaca que “é necessário não passar aos exercícios posteriores, enquanto sobre este não houver completo desembaraço” (Köpke, 1879, p. 8); e ao longo, detalha por exemplo, com relação ao “r” no início das palavras que “deve o professor fazer notar que esta letra tem o som áspero no começo das palavras” (p. 14), ou no caso do “s” inicial, que “deve o professor fazer notar que esta letra tem o som silabante no princípio das palavras” (p. 16). Esse exercício é o maior do livro, ocupando 13 páginas, com a apresentação da letra, seguida de palavras e frases com “d, b, c, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, x, z”. A estrutura adotada é a apresentação da letra em negrito, seguida de combinações das sílabas replicadas, por exemplo, “fofo, fafa, fifi, fufu, fefe” e por fim, pequenas frases, conforme se vê na figura 4, promovendo a inter-nalização das relações grafema-fonema.

Figura 4- O “p” e o “r”



Fonte: Köpke, 1879, p. 14.

Ao término deste exercício, Köpke afirma que o aluno adquire domínio sobre as consoantes e a capacidade de leitura de múltiplas frases, preparando-se para o terceiro exercício, que consolida a familiarização com todas as consoantes minúsculas (A Província de São Paulo, Seção Livre, 19.03.1879). O quarto exercício introduz diferentes tipos de letra – maiúscula e minúscula, romana, gótica e redonda –, encerrando a primeira fase do aprendizado, relativa às sílabas simples. Tal sequência pedagógica, que parte do simples para o complexo, reflete uma consciência da operação mental envolvida na silabação, na qual o espírito do aprendiz articula, de modo quase instantâneo, os sons das letras em sílabas compostas:

5 Ao longo do livro somente nos exercícios 2 e 16 Köpke (1879) inseriu orientações aos professores.

Sendo as sílabas o elemento da palavra que preceitua a leitura pela *silabação*, atendendo a rapidez e certeza com que o espírito, por uma operação maravilhosa, mas instantânea, congutina os sons simples das letras no som composto das sílabas, deveria ter em vista a dificuldade destas, para entre elas, estabelecendo uma escala gradativa, subir das mais fáceis às mais difíceis (A Província de São Paulo, Seção Livre, 19.03.1879).

A segunda parte da cartilha concentra-se nas sílabas mais complexas, concomitantemente ao aumento da dificuldade dos exercícios, que passam a integrar palavras e pequenas frases. Entre os exercícios cinco e oito, são introduzidos os encontros consonantais “ch, nh, lh”, apresentados sem sequência pré-determinada, refletindo uma lógica não linear de aprendizagem, similar ao *Methodo rapido* de 1874. Nesta fase, observa-se a introdução da letra maiúscula nas frases, bem como a distribuição das palavras em cinco colunas e das frases em itálico, separadas por hífen, consolidando a familiarização com a diversidade gráfica e fonética do português. O exercício oito assume função de revisão, reforçando os diferentes sons já estudados.

Nos exercícios nove a quinze, são trabalhados encontros silábicos como “ça, ço, çu, ce, ci”; “ge, gi”; “que, qui”; “qua, quo”; “gue, gui”; “gua, gue”, estruturando palavras e frases que privilegiem a prática das sílabas, como laço, cimo, gelo, leque, água. O exercício dezesseis introduz os encontros vocálicos “ai, ei, oi, ae, ie, oe, eu, ao, eo, io, uo, au, iu, ou, ea, ia, ua, ui, ão”, seguindo a mesma lógica do *Methodo rapido* de 1874. Entre os exercícios dezessete e dezenove, são trabalhadas palavras com “h, ph, k”, sem inclusão de frases.

Nos exercícios vinte a vinte e cinco, Köpke reproduz *ipsis litteris* os conteúdos do *Methodo rapido para aprender a ler*, enfatizando a prática de combinações silábicas consideradas complexas e a consolidação de palavras formadas por sílabas como “am, em, um, om, im, on, in, en, un, an”; “al, el, ul, il, ol, el, al”; “ar, ur, or, ir, er, ar, ur”; “as, es, us, os, es, is, as”. Os exercícios vinte e quatro e vinte e cinco concentram-se nos encontros consonantais com “l” e “r”, apresentando combinações extensas que evidenciam a intencionalidade do autor em complexificar o aprendizado e desafiar a memorização mecânica, introduzindo um elemento de imprevisibilidade dentro da lógica silábica.

Nos exercícios vinte e seis a vinte e oito, Köpke introduz inovações relativas ao ensino do “z”, aos plurais em “ães, ãos, ões” e ao encontro “ns”, que no livro anterior foi disposto de modo muito condensado em um formato parecido ao de regras gramaticais. E na sequência reproduz o mesmo texto de encerramento do livro de 1874.

Ao longo do *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* foram inseridas 20 ilustrações⁶, que, no entanto, não guardam nenhuma relação com o exercício proposto, ou dito de outra forma, com a letra ou sílaba ensinada, retratando, frequentemente, contextos europeus, como vestimentas, edifícios e atividades de inverno, o que evidencia a circulação de modelos pedagógicos externos ao contexto brasileiro.

Nos exercícios vinte e seis a vinte e oito, Köpke introduz inovações relativas ao ensino do “z”, aos plurais em “ães, ãos, ões” e ao encontro “ns”, seguido pelo texto motivacional de encerramento do *Methodo rapido*. Em termos iconográficos, a obra incorpora vinte ilustrações, que não possuem correspondência direta com os exercícios ou sílabas ensinadas, retratando, frequentemente, contextos europeus, como vestimentas, edifícios e atividades de inverno, o que evidencia a circulação de modelos pedagógicos externos ao contexto brasileiro.

6 Segundo Bittencourt (2004) a história dos livros destinados à escolarização carrega a marca francesa nas ilustrações, o que provavelmente “ocorreu por termos nos baseados, durante muitos anos, nas propostas curriculares da França, mas também pela relação das casas editoras brasileiras com este país, sendo que a maior parte dos livros nacionais eram impressos em Paris até os anos 30 deste século” (p. 76). Pesquisas posteriores também evidenciaram a presença francesa nas ilustrações de séries graduadas. Merece destaque a pesquisa de Paulino (2019) sobre a produção de Francisco Mendes Vianna e de Alcanfor (2016) acerca de Thomaz Galhardo. Com as ilustrações dos livros de Köpke provavelmente ocorreu o mesmo, cabendo uma investigação mais detalhada e aprofundada.

Apesar das inúmeras semelhanças metodológicas entre o *Methodo rapido para aprender a ler* (1874) e *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879), observa-se que a segunda obra introduz inovações significativas que revelam o aprimoramento e a sistematização da prática pedagógica do autor. Em primeiro lugar, nota-se uma ampliação estrutural e tipográfica: enquanto o livro de 1874 possui 55 páginas sem ilustrações, o livro de 1879 apresenta 82 páginas e inclui 20 ilustrações, ainda que estas não guardem relação direta com os exercícios ou as letras ensinadas. A presença das imagens, embora ilustrativa e apresentando contextos europeus, indica uma tentativa de tornar o livro mais atrativo para o público infantil e de reforçar a dimensão visual do aprendizado.

Outro aspecto distintivo é a progressão e detalhamento dos exercícios. No livro de 1874, as “lições” seguem uma sequência relativamente flexível, e a apresentação das famílias silábicas não obedece à lógica linear. Em contraste, o livro de 1879 adota uma organização mais racionalizada e gradativa, com 28 exercícios estruturados, orientações explícitas ao professor e introdução de letras maiúsculas. Além disso, a obra posterior enfatiza a diferenciação fonética de cada letra com instruções detalhadas, como a pronúncia do “r” áspero no início das palavras ou o “s” silabante, fornecendo ao professor ferramentas para garantir a precisão do aprendizado.

No que diz respeito ao conteúdo gramatical, nota-se que o livro de 1874 apresenta regras sobre o uso do “s” e “z”, plurais e ortografia apenas ao final do livro, de forma resumida. Já o livro de 1879 expande e organiza essas regras em exercícios específicos (26 a 28), incluindo ainda o ensino do plural com “ães, ãos e ões” e o encontro “ns”, consolidando o aprendizado de forma mais sistemática. Tal diferenciação revela a preocupação de Köpke em tornar o ensino não apenas rápido, mas também rigorosamente estruturado, garantindo a assimilação correta das regras ortográficas.

Finalmente, a obra de 1879 introduz instruções pedagógicas mais detalhadas, buscando orientar o professor sobre a forma correta de conduzir os exercícios, de enfatizar a leitura em voz alta, de verificar dúvidas e de estimular a perseverança do aluno, culminando em um encerramento que integra não apenas a aquisição da leitura, mas também a formação moral e religiosa. Esse cuidado não se observa de maneira tão explícita no livro de 1874, cuja orientação pedagógica depende em grande parte do prefácio de um professor externo.

Portanto, embora ambos os livros compartilhem uma base metodológica comum, do método sintético, ao que parece Köpke esteve atento à seleção do que considerou sílabas mais simples e mais difíceis de aprendizagem; preocupou-se com o ensino das letras, encontros vocálicos e consonantais; com a apresentação de palavras e pequenas frases caracterizadas pela regularidade ortográfica. O livro *Methodo rapido para aprender a ler* embora parte das letras, delas avança rapidamente para sílabas, palavras e frases. Do que é possível apreender, sem um manual ou orientações aos professores, não é a valorização da memorização do alfabeto, que aliás não é ensinado em sua sequência; também não é de cantilenas de junção de letras em sílabas e encontros silábicos e vocálicos, que são pouco explorados no livro. Mas, pode-se afirmar que o *Methodo rapido para aprender a ler* é pautado no ensino por silabação, deriva das partes para o todo, e “a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (Frade, 2005, p.27), ainda que valorize as palavras e as pequenas frases. Por sua vez, o *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* evidencia um aprimoramento didático e editorial, com maior complexidade, sistematização e detalhamento pedagógico, consolidando a experiência prática de Köpke em uma obra mais robusta e orientada para o sucesso da aprendizagem infantil.

Em termos analíticos, os dois livros de Köpke exemplificam os pressupostos de Chartier (1998), segundo o qual o livro didático instaura uma ordem: de decifração, de compreensão e de autoridade pedagógica. O método sintético adotado por Köpke evidencia uma preocupação com a progressão graduada e com a consolidação de saberes, transformando a leitura em operação controlada, mas também potencialmente prazerosa. Conforme Panizzolo (2006), a cartilha revela a função do livro escolar como mediador entre tradição e inovação: mantém estratégias já consagradas no *Methodo rapido para aprender a ler*, ao mesmo tempo em que introduz no *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* novas sistematizações, reforçando o caráter racionalizado e instrumental do ensino da leitura no contexto oitocentista.

A Cartilha da Infância de Thomaz Galhardo

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo nasceu em Ubatuba, no litoral norte de São Paulo, no dia 29 de dezembro de 1852. Era filho do médico José Paulo da Rosa Galhardo e Bom Sucesso e de Anna Bernardina Rodrigues Galhardo. Casou-se, em 1887, na Província de São Paulo, com sua sobrinha Anna Paula Galhardo Guimarães e faleceu aos 51 anos, na capital paulista, em 30 de junho de 1904. Sua trajetória foi marcada pelo magistério público primário no início de 1870, passando por alguns distritos e províncias até ingressar, em 1875, na segunda turma da Escola Normal de São Paulo, concluindo o curso em 1876. No ano de 1879 radicou-se na escola da Freguesia da Sé da capital. Logo, tornou-se conhecido pelas funções que assumiu nos cargos da Diretoria de Instrução Pública, aposentando-se neste órgão em 1897 (Alcanfor, 2016).

A afirmação e o reconhecimento social dos professores evidenciaram que o processo de profissionalização da atividade docente constituiu a base para a legitimação da corporação docente como um tipo específico de funcionário público, uma vez que “[...] a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (Nóvoa, 1999, p. 17). Engajados na vida política, esses professores tiveram sua notoriedade igualmente registrada em revistas e periódicos educacionais. Thomaz Galhardo integrou e atuou como redator em diversos periódicos e revistas, como *A Educação*, *Associação Pedagógica União Escolástica* e *O Aspirante*. Elaborou, ainda, o documento *Bases gerais para a reforma da instrução pública*, apresentado como proposta ao Conselho de Instrução para a reforma da educação. No âmbito desse Conselho, publicou também matéria no jornal *A Província de São Paulo*. Foi membro da comissão de fundação do *Grêmio do Professorado Paulista*, presidente da *Associação dos Funcionários Públicos* e tentou, sem êxito, a carreira política, candidatando-se aos cargos de deputado e senador.

A carreira de escritor de livros escolares começou na década de 1880 com a publicação de *Monographia da letra A* (1883), *Pesos e medidas do systema métrico decimal*, (n.d.), *Cartilha da infância* (1887)⁷, *Segundo livro de leitura para a infância* (1895), *Terceiro livro de leitura para a infância* (1902) e a obra póstuma *Contos infantis* (1913).

Do conjunto de sua obra, Thomaz Galhardo passou a ser reconhecido principalmente pelos livros destinados à instrução primária, em especial pela série graduada de leitura *Na escola e no lar*. Essa série é inaugurada pela *Cartilha da Infância*, obra voltada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, à qual se somam, alguns anos depois, o *Segundo livro de leitura para a infância* e o *Terceiro livro de leitura para a infância*, destinados ao ensino gradual da leitura.

7 Como não foi encontrada a primeira edição da Cartilha da Infância, nem a data precisa de sua publicação, a suposição provável nos leva a inferir que ela foi editada, pela primeira vez, em 1887, coincidindo com o período em que Galhardo estava à frente da Diretoria de Instrução. No ano seguinte, em 14/02/1888, foi publicada na seção 'Instrução Publica' do jornal A Província de São Paulo uma nota do Conselho Superior deste órgão que resolve adotar essa Cartilha para o ensino público.

Figura 5: Capa da Cartilha da Infância

Fonte: Galhardo, 1911.

Com base nas edições consultadas da *Cartilha da Infância*, de 1908 a 1992, constatou-se que pouco se alterou em sua materialidade⁸. A partir da segunda edição (1891), a obra passou por modificações e ampliações realizadas pelo professor recém-formado pela Escola Normal de São Paulo, Romão Puiggari, que assim justifica as modificações no prefácio da Cartilha, em julho de 1890.

O método de leitura organizado pelo professor Thomaz Galhardo, tem oferecido vantagens extraordinárias sobre todos os métodos até hoje empregados em nossas escolas. É isto atestado por todos quantos o têm empregado. Demonstra-o a grande aceitação que tem tido, obrigando os ativos editores a fazerem nova tiragem. Entretanto, alguns defeitos encontramos nele, e a prática que temos do ensino, animou-nos a corrigi-los. Se depois de escrito o método, tivesse seu ilustre autor continuado no exercício do magistério, a ele caberia esta correção. Mas outros labores ocupam seu precioso tempo. Assim, permita o distinto mestre que o mais humilde de seus discípulos termine a obra por ele tão brilhantemente começada (Puiggari apud Galhardo, 1911, s/n).

Na obra também consta um prefácio *Ao leitor* e o texto *Dois palavras às mães de família*, nos quais Galhardo inicia afirmando que inúmeros são os obstáculos enfrentados pelos professores no ensino da leitura. Tais obstáculos possuem diversas causas: algumas relacionadas à péssima organização das escolas; outras, à deficiência da maior parte dos sistemas de leitura existentes; e outras, ainda, aos vícios adquiridos pelas crianças no primeiro ensino que lhes é ministrado no lar (Galhardo, 1911, s/n).

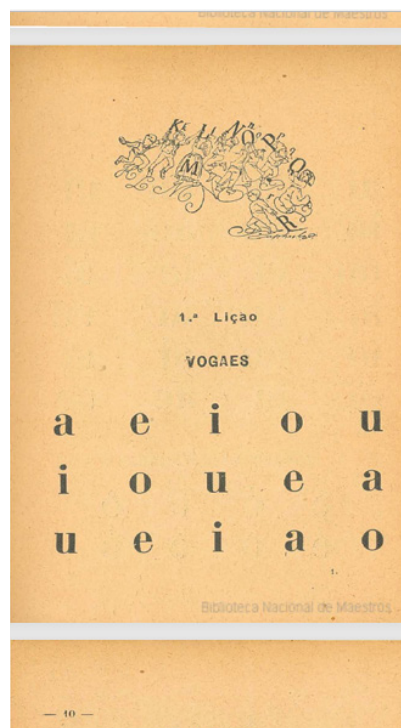
No entanto, a centralidade de seus argumentos justifica-se pela escolha do método adotado na *Cartilha da Infância*, que se propunha a ensinar a ler bem no menor espaço de tempo possível. Diante dos três métodos de ensino da leitura então em circulação — o antigo, ou da

⁸ Temos indícios prováveis de que sua primeira edição foi em 1887 com interstício de quatro anos entre a primeira e a segunda edição, publicada somente em 1891, ambas pela Teixeira & Irmão – Editores. A partir de 1894, a Editora Francisco Alves comprou os direitos de publicação e editou a Cartilha até 1992, totalizando 233 edições, conforme informações coletadas em nossa pesquisa na imprensa e nos acervos de livros didáticos (Alcanfor, 2016).

soletração; o moderno, ou da silabação; e o moderníssimo, ou da palavração —, a cartilha opta por uma posição intermediária. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que o método silábico apresentava resultados considerados admiráveis, sobretudo quando associado à aplicação imediata das sílabas na formação de palavras e, em seguida, destas em frases curtas e de fácil compreensão (Galhardo, 1911, s/n).

A Cartilha é composta por sessenta e três páginas, organizada em trinta e três lições e oito histórias destinadas à prática da leitura, apresentando um uso bastante restrito de ilustrações. No conjunto das lições, identifica-se apenas uma imagem introdutória na lição das vogais (figura 6), enquanto as demais representações visuais aparecem de forma discreta, limitando-se à abertura das historietas destinadas aos exercícios de leitura. Essa economia de imagens sugere uma ênfase no texto escrito como eixo central do processo de alfabetização, característica recorrente em cartilhas da época, nas quais a leitura era concebida sobretudo como prática de decodificação e progressão gradual dos conteúdos, ao mesmo tempo em que evidenciam limites técnicos e editoriais do período.

Figura 6: Lição 1 - Vogais



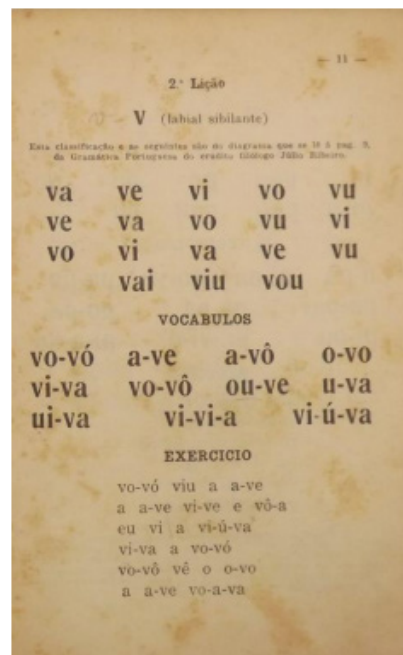
Fonte: Galhardo, 1938, p. 09.

No caso das cartilhas oitocentistas, a presença comedida de ilustrações pode ser analisada à luz das reflexões de Roger Chartier (1990) acerca da materialidade do texto e dos modos de leitura. Para o autor, a articulação entre imagem e texto funciona como “protocolos de leitura” ou “lugares de memória do texto”, na medida em que oferece sinais visíveis de identificação que orientam a interpretação e tornam a leitura mais acessível aos leitores ainda inábeis.

Após o prólogo, segue-se a apresentação metodológica da cartilha, na qual se observa que a ordem das lições empregada pelo autor não é aleatória. O percurso inicia-se pelas chamadas “vozes primitivas” — *a, e, i, o, u* — consideradas “puras”, a partir das quais são formados os ditongos orais (*ai, ia, au* etc.), avançando, em seguida, para as vogais acentuadas (*ê, ó, é, ô*). As lições prosseguem com a introdução das consoantes, começando pela “labial sibilante” *v*, classificação adotada ao longo da obra com base no diagrama da Grammatica Portugueza de Julio Ribeiro (1914).

A combinação das consoantes com as vogais, que inaugura cada lição, é apresentada de forma não linear, com o objetivo de “[...] evitar a decoraç o inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos” (Galhardo, 1911). Para o autor, tal procedimento conduz   apresenta o gradual das dificuldades, com a intercala o, em todos os exerc cios de leitura, das s labas j é aprendidas. Essa estratégia visaria impedir o esquecimento, por parte do aluno, dos elementos trabalhados em li es anteriores, configurando o que Galhardo denomina de “recorda o cont nua”, modelo metodológico que se mantm ao longo de toda a cartilha, como se pode observar no exemplo da segunda li o apresentado a seguir na figura 7.

Figura 7: Li o 2 - V



Fonte: Galhardo, 1938, p. 11.

Nos exerc cios, as s labas s o gradativamente combinadas na forma o de palavras correspondentes a cada li o (por exemplo, *bota*, *tatu*, *botija*), encerrando cada sequência com atividades de recapitula o. Essa organiza o evidencia uma progress o silábica cuidadosamente estruturada, na qual as unidades sonoras s o introduzidas, retomadas e ampliadas conforme o avan o das li es. As leituras passam, assim, a ser apresentadas por “fam lias de sons”, respeitando uma hierarquiza o das s labas segundo grau de dificuldade, o que resulta em um prolongamento deliberado do tempo dedicado ao trabalho silábico, entendido como condi o necessária para a consolida o da aprendizagem da leitura.

Seguindo as reflex es de Chartier (2005, p. 25), a aquisi o ordenada das correspondências gráfico-fnicas constitui um pré-requisito fundamental para a entrada na leitura. Nesse sentido, aquele que domina “os princ pios” das rela es entre letras e sons detm a chave para todas as leituras. Contudo, para alcan ar as palavras e as frases que permitem o acesso ao sentido, o leitor precisa compreender o modo como se constituem as unidades elementares da oralidade, especialmente as s labas, e aprender a decodificá-las sem erro.

Nessa etapa do processo de aprendizagem, o método proposto pressupõe que as crian as j é estejam lendo, ainda que de forma escandida e artificial. É a partir dessa compreens o que lhes s o oferecidos textos de maior extens o, concebidos como exerc cios de consolida o da leitura, nos quais a progress o silábica anteriormente trabalhada se articula, de modo gradual,   constru o de sentidos.

Desse modo, a *Cartilha da Infância* evidencia uma concepção de alfabetização ancorada na centralidade da progressão silábica e no domínio sistemático das correspondências gráfico-fônicas como condição para o acesso à leitura. A organização ordenada das lições, a retomada constante das sílabas já trabalhadas e a introdução gradual de textos mais extensos revelam uma proposta pedagógica que busca equilibrar a aprendizagem mecânica da decodificação com a aproximação progressiva do sentido.

Aproximações e especificidades entre os métodos de Köpke e Galhardo

O artigo apresentou o emprego do método da silabação a partir de três cartilhas de ampla circulação publicadas no final do século XIX no Brasil — *Methodo rapido para aprender a ler* (1874) e *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879), de João Köpke, e a *Cartilha da Infância* (1887), de Thomaz Galhardo. A análise permitiu situar esses autores como representantes de uma nova geração de produtores de cartilhas, cuja atuação contribuiu para a consolidação de uma profícua literatura escolar no período. A expressiva difusão dessas obras relaciona-se tanto à emergência de um mercado editorial nacional voltado ao livro didático quanto à adequação de suas propostas à estrutura do ensino primário vigente, na dispersão de novas práticas de leitura e no debate travado em torno dos diferentes métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Como destacou Mortatti (2000) em relação aos embates em torno dos métodos de ensino para a leitura e escrita, tais disputas se renovam em diferentes momentos, por meio de reconfigurações discursivas, legitimando a adoção de novas propostas pedagógicas que tornam o livro didático uma mercadoria moderna e necessária ao processo civilizatório (Bittencourt, 1993). Desse modo, doutrinar, civilizar, instruir, educar e ensinar são termos mobilizados ao longo do processo histórico da educação brasileira, cuja missão, desde o período imperial, tem sido inserir a criança no mundo da escrita e da leitura, possibilitando um acesso mais aprofundado tanto ao conhecimento quanto à formação social do chamado “homem novo” (Boto, 2020).

Em diálogo com Chartier (2001) acerca dos modos de entrada na leitura pelo método da silabação — no qual, ao longo do processo de aprendizagem, a memorização dos elementos ocorre de forma complementar pela leitura e pela escrita —, o método adotado por Köpke e Galhardo reafirma a leitura como uma prática construída gradativamente. Nessa perspectiva, a compreensão apoia-se no domínio prévio das unidades elementares da língua, cuja apreensão progressiva sustenta o acesso ao sentido das práticas de leitura e escrita que se pretendia legitimar. No entanto, apesar das aproximações desses dois intelectuais pela opção ao método da silabação, suas cartilhas guardam especificidades próprias de sua materialidade.

Tanto na cartilha do *Methodo rapido para aprender a ler*, como em *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar*, de João Köpke, evidencia-se uma proposta de alfabetização organizada segundo uma lógica predominantemente silábica, marcada por forte caráter normativo e pela articulação entre ensino da leitura, moral cristã e formação do caráter infantil. A sequência didática, que parte da apresentação das vogais e avança para combinações silábicas, palavras, frases e textos breves revela tanto a busca por sistematização quanto a introdução gradual de conteúdos considerados mais complexos, exigindo progressivamente maior autonomia cognitiva do aluno. Os recursos tipográficos e a organização das lições reforçam a hierarquização dos saberes e o controle do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que alguns deslocamentos em relação à progressão tradicional indicam certa flexibilidade metodológica. Ao final, o texto sintetiza o projeto pedagógico da obra, articulando êxito escolar, valorização do esforço individual e reconhecimento social, elementos centrais do ideário civilizador que atravessa o método.

Já a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo apresenta uma proposta mais simplificada a partir do método silábico. Sua cartilha segue a estrutura metodológica muito próxima das cartilhas de Köpke, no entanto, as lições são mais concisas e os textos para a leitura são mais curtos. A organização não aleatória das lições, iniciada pelas vogais e ampliada gradualmente por meio da introdução das consoantes, ditongos e sílabas em diferentes combinações, revela uma metodologia pautada na retomada contínua dos conteúdos já trabalhados, entendida por Galhardo como estratégia de consolidação da aprendizagem. A denominada “recordação contínua”, aliada à hierarquização das dificuldades e ao prolongamento deliberado do trabalho silábico, pressupõe uma leitura inicialmente escondida, mas orientada para a progressiva construção de sentidos, apesar de artificial. Desse modo, a cartilha articula a aprendizagem mecânica da apropriação do sistema de escrita à introdução gradual de textos mais extensos, configurando um projeto pedagógico coerente, segundo ele, com as concepções de alfabetização e escolarização vigentes no período e acessível para os leitores inábeis, o que fazia a excelência de um método para o público em geral.

Concluimos que as obras estudadas se inscrevem no conjunto das cartilhas oitocentistas que, ao mesmo tempo em que preservam os fundamentos dos métodos sintéticos, ensaiam estratégias voltadas à ampliação das finalidades da leitura no âmbito da escolarização das crianças, a despeito das disputas que tencionaram o debate da época.

Referências

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, Seção Livre, 19.03.1879.

ALCANFOR, Lucilene Rezende. Produção, circulação e método de leitura e escrita na Cartilha da infância de Thomaz Galhardo. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, n. 1, e260, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e260>.

ALCANFOR, Lucilene Rezende. *Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

BOTO, Carlota. A Cartilha Maternal, A Cartilha do Povo e a Caminho Suave: Três perspectivas sobre alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 12, p. 192-211 – 2020.

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

CHARTIER, Anne-Marie. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*, ASPHE/FaE, UFPel, Pelotas, v. 10, p. 141-154, out. 2001.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do antigo regime*. São Paulo: UNESP, 2004.

- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v.6, n.11, p.5-24, 2002.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, leitura e escrita - Ceale: FAE/ UFMG, 2005.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, p.264-281, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200005>
- GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da infância – ensino da leitura*. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Paris, Lisboa, Francisco Alves & Cia, Aillaud, 58ª ed., 1911.
- GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da infância– ensino da leitura*. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Livraria Francisco Alves, 140ª ed., 1938.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil; sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz, Edusp. (Coleção Coroa Vermelha: Estudos brasileiros; v.6), 1985.
- KÖPKE, João. *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar*, dedicado à infância e ao povo brasileiro. 2ªed. São Paulo: A. L. Garraux, 1879.
- KÖPKE, João. *Methodo rapido para aprender a ler*. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1874.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2000.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor* (org.). Porto, Porto Editora, 1999.
- PANIZZOLO, Claudia. O Methodo rapido para aprender a ler de João Köpke e as polêmicas em torno da soletração, silabação e palavrção (1874-1879). *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], n. 18, 2022. DOI: 10.47249/rba2022672. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/672>. Acesso em: 19 jan. 2026.
- PANIZZOLO, Claudia. *João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*. 2006. Tese de doutorado em Educação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, São Paulo.
- RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portuguesa*. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte. Livraria Francisco Alves & C., 1914.
- SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil- Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. Dissertação de mestrado em História Social- Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- VOJNIAK, Fernando. O Império das primeiras letras: epítome de uma história de cartilhas de alfabetização no século XIX. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v.3, n.1, p.23-37, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n1a2014-27680>.

Recebido em: 27/01/2026

Aceito em: 30/03/2026