

# O LETRAMENTO DAS CRIANÇAS PELA HISTÓRIA DOS LIVROS DE LEITURA

CHILDREN'S LITERACY THROUGH THE HISTORY OF READING BOOKS

**Carlota Boto**

Universidade de São Paulo  
reisboto@usp.br

**Tiziana Ferrero**

Universidade de São Paulo  
ferrero@usp.br

## RESUMO

O presente artigo propõe-se a averiguar algum registro de práticas escolares entre final do século XIX e meados do século XX, a partir da figura do livro didático e da maneira pela qual esse artefato compreenderá o processo de ensino da habilidade do letramento. O caminho metodológico que se traçou para a pesquisa foi documental e bibliográfico, trafegando pelo discurso sobre o letramento, a partir da referência de Magda Soares e, também, pelo repertório da história das disciplinas escolares. Em relação aos procedimentos adotados, foi realizado um levantamento de obras didáticas entre o final do século XIX e meados do século XX localizadas no acervo da Biblioteca do Livro Didático e nas coleções especiais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por fim, concluiu-se que, a partir da leitura de textos existentes, estruturava-se uma linguagem partilhada, a qual proporcionava fundamentalmente códigos e princípios tidos por imprescindíveis ao convívio em sociedade.

**Palavras-chave:** letramento; livro didático; leitura; escola.

## ABSTRACT

This article proposes to investigate some records of school practices from the end of the 19th to the middle of the 20th century, based on textbooks and how these artifacts will understand the process of teaching literacy skills. In the present study, we proceed to the bibliographical review and documentary examination, through the discourse on literacy, from the reference of Magda Soares, and also through the repertoire of the history of school subjects. Regarding the procedures adopted, a survey of reading textbooks from the end of the 19th century and the mid-20th century was carried out. Textbooks are located at the Biblioteca do Livro Didático and the special collections of the Faculty of Education of the University of São Paulo. Finally, it was concluded that, from the reading of those texts, a shared language was structured, which fundamentally provided codes and principles considered essential for living in society.

**Key words:** literacy; textbook; reading; school.

## Prolegômenos: Magda Soares e o processo de alfabetizar letrando

No último dia 1º de janeiro, quando o Brasil se emocionava com um tempo auspicioso prometido pelo novo governo então empossado, a comunidade educacional e acadêmica perdia uma de suas mais singulares protagonistas: morria, naquele 1º de janeiro, Magda Soares. Magda Becker Soares nasceu em 1932 em Belo Horizonte, onde estudou em um colégio de matriz protestante. cursou Letras na UFMG. Foi lá que, em 1959, ela ingressou como docente nos cursos de Letras e Pedagogia. Magda Soares teve também uma importante experiência junto ao Colégio de Aplicação da mesma Universidade (Mortatti e Oliveira, 2012, p.23). Na UFMG, ela fez toda sua carreira acadêmica, tornando-se professora titular na universidade. No âmbito da reforma universitária ocorrida na UFMG, ela participou ativamente da criação da Faculdade de Educação, da qual também foi diretora e posteriormente foi homenageada como professora emérita. Nos anos 90, fundou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e criou junto à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) o Grupo de Trabalho de Alfabetização. No início dos anos 2000, Magda Soares teve um importante papel como consultora da rede municipal de educação da cidade de Lagoa Santa, em Minas Gerais, onde coordenou projetos de alfabetização das escolas públicas.

Tendo inaugurado os estudos acerca do letramento das crianças no Brasil, Magda Soares sempre soube articular sua perspectiva pedagógica e seu conhecimento linguístico com sua sensibilidade social. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, datado de 2012, foi elaborado sob a referência dos trabalhos de sua autoria. A educadora pensava o desenvolvimento de uma sociedade letrada como forma de criar também uma sociedade mais justa, com melhor distribuição de riqueza, onde todas as pessoas pudessem acessar equitativamente os bens culturais. O caráter inovador de seus estudos sobre a alfabetização infantil foi central na formação de professores em nosso país. Pode-se dizer que, pela leitura dos textos de Magda Soares, nós nos formamos como alfabetizadores.

No conjunto de sua obra, vale destacar a publicação em 1986 da obra *Linguagem e Escola*, que hoje está na 18ª edição, pela Editora Contexto. Ali, Magda Soares problematizava o conflito entre a democratização do acesso à escola, ocorrida no Brasil ao longo da segunda metade do século XX e o fracasso escolar que se lhe seguiu. Para a autora, com a escola ampliada para acolher camadas economicamente desfavorecidas, as quais anteriormente não eram recebidas pela instituição, passou a haver uma tensão entre a linguagem valorizada pela escola – que é a linguagem das camadas privilegiadas – e a maneira como se expressavam linguisticamente as camadas populares. Magda Soares demonstra que houve basicamente três vertentes explicativas para essa diversidade de padrões linguísticos.

- 1) A primeira, dentre essas vertentes, é o que a autora caracteriza por ideologia do dom ou do talento. Sob tal perspectiva, haveria uma igualdade de oportunidades no acesso à escolarização e, portanto, se sobressairiam aqueles que evidenciassem ser os melhores. O pressuposto é, portanto, o de que a escola seleciona basicamente os mais capazes de falar a língua que ela própria – escola – veicula. As desigualdades, sob tal vertente, seriam de dom, de aptidão ou de inteligência; e seria a partir disso que haveria desigualdade no aproveitamento escolar dos alunos.
- 2) A segunda interpretação desse fenômeno da diversidade dos padrões linguísticos parte do que a autora qualifica por ideologia da deficiência cultural. Tal ponto de vista compreende que haveria um código elaborado de compreensão da linguagem, que poderia se tornar a métrica universal de medida; havendo, como contraponto, o universo de códigos restritos a partir das categorias de falta, de carência e de privação. Se, na primeira vertente, a responsabilidade do fracasso se encontraria basicamente nas capacidades do aluno, aqui a família e o meio é que seriam os culpados pelo não aprendizado, por causa de uma suposta pobreza do seu contexto linguístico.

- 3) A terceira e última vertente interpretativa corresponderia ao que Magda Soares chama de ideologia das diferenças culturais. A premissa norteadora dessa corrente seria a de que todas as culturas são igualmente elaboradas, complexas, estruturadas e coerentes. Portanto, a marginalização cultural só ocorre porque são estabelecidos padrões idealizados de cultura. Contra isso, haveria de se reconhecer e legitimar a variedade linguística, de modo que a escola possa ter uma abrangência maior, abarcando não apenas o dialeto das camadas privilegiadas, mas também os demais modos de falar das diferentes camadas da sociedade.

Magda Soares compreende a língua como um elemento da cultura, sendo produzida por ela, que, ao mesmo tempo, confecciona a própria vida cultural. A partir da suposição de que o código linguístico regula as relações sociais, a linguista questiona os significados pretensamente universalistas das opções gramaticais. O fato é que quando os educadores estão imersos na interpretação da carência cultural, isso gera, em relação às crianças mais pobres, expectativas negativas, que se substanciariam no que os autores denominam de profecia autorrealizadora. O fato é que cada região elabora de uma maneira sua linguagem oral. Vários dialetos comporiam, portanto, uma variedade de registros, gerando, em muitos casos, manifestações de prestígio social ou de preconceito linguístico. Nem todos os estilos e nem todas as variações da língua são aceitos pela escolarização. E, nessa toada, é gerada a realidade do fracasso escolar. A referência torna-se – de modo etnocêntrico – os padrões culturais e linguísticos das camadas privilegiadas. Contudo, Soares recorda que os usos da língua condicionam a interação verbal, demarcando posições distintas dos interlocutores e relações simbólicas de força. Haveria, no limite, um mercado linguístico, no qual as palavras tornam-se bens de troca. As regras gramaticais tornam-se ou não internalizadas pelo falante, que, antes disso, é também um ouvinte. Isso produz uma inculcação dos padrões da norma culta, havendo concomitantemente uma estratificação social pela comunicação pedagógica. Com a tentativa de introjetar a cultura tida por legítima, a comunicação pedagógica pode inclusive representar uma violência simbólica, posto que tende a perpetuar a estratificação social quando distribui de maneira desigual o reconhecimento da língua. A atitude prescritiva diante das diferenças de linguagem gera inevitavelmente fracasso e marginalização escolar.

Em sua obra *Alfabetização e Letramento*, publicada originalmente em 2003, Magda Soares ocupa-se basicamente em traçar, sob vários pontos de vista, a distinção entre os dois conceitos. Alfabetização é compreendida assim como o processo de aquisição do código escrito, compreendendo nele as competências e as habilidades da leitura e da escrita. Ou seja: quando se fala em alfabetização, fala-se necessariamente em um processo que envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita. No entanto, quando se alfabetiza, desenvolve-se paralelamente uma dimensão de compreensão de significados. Isso envolve o que a autora chama de letramento: a imersão da criança no reconhecimento dos usos da cultura escrita. Sucede que, na perspectiva da autora,

A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita quanto em relação ao padrão culto da língua oral. (Soares, 2018, p.24)

Letramento, então, pressupõe o domínio das competências da leitura e da escrita para além da capacidade prática e mecânica do conhecimento básico do ler e escrever. Trata-se, pois, do uso competente da leitura e da escrita. Trata-se, pois, da capacidade de fazer uso dos modos de ler e das práticas de escrever. A acepção de letramento seria, então, complementar à especificidade contida

no processo da alfabetização. Esta compreende basicamente a codificação e decodificação dos significados impressos no texto e a tradução da forma sonora para a forma gráfica, como etapas fundamentais de aquisição da língua escrita. Magda Soares alerta que “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (Soares, 2018, p. 40).

Acerca dos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais, Magda Soares recorda que há diferenças estruturais na gramática da fala dos vários dialetos correspondentes às variadas camadas da sociedade. Por essa razão, “a linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas; as funções que predominam no uso que se faz da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes” (Soares, 2018, p. 97).

Magda Soares enfrenta, ainda, um tema espinhoso na seara pedagógica: a questão da alfabetização na Educação Infantil. Recorda Soares que Emília Ferreiro dizia ser a polêmica sobre a idade certa para a alfabetização uma falsa polêmica, em virtude de ter como princípio o fato de que seriam os adultos que decidem sobre quando ocorrerá essa aprendizagem. Ninguém vai consultar as crianças? Soares entende ser recomendável que as habilidades da alfabetização e do letramento abarquem também as crianças pequenas, as quais vivem basicamente em contexto grafocêntricos. Por causa disso, a autora compreende que, na Educação Infantil, deveriam estar presentes elementos de “introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções” (Soares, 2018, p. 140), bem como a aprendizagem dos usos sociais e culturais – qualificados como letramento. Nas palavras de Magda Soares, temos o que segue:

No entanto, é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização, no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita: compreender o que é lido e escrever de forma a que os outros compreendam o que se escreve; conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles, para ler e para escrever; participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura e a escrita. Em síntese, construir familiaridade com o mundo da escrita, adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita, desenvolver atitudes positivas em relação à importância e valor da escrita na vida social e individual. Na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a invenção da palavra letramento se tornou necessária. (Soares, 2018, p. 140).

O terceiro livro de Magda Soares que recordaremos aqui é aquele pelo qual ela recebeu o Prêmio Jabuti de 2017: *Alfabetização: a Questão dos Métodos*. Nessa, que foi uma de suas últimas obras, Magda Soares teoriza o tema da metodologia, identificando método como um conjunto de procedimentos linguísticos e pedagógicos voltados para a orientação da aprendizagem. Soares argumenta que, em *Alfabetização: a Questão dos Métodos*, ela procurou elaborar uma revisão teórica e crítica sobre o processo da alfabetização – nas palavras da autora -, “motivada por meu inconformismo com o reiterado fracasso da alfabetização em nossas escolas; ao mesmo tempo em que lia, relia, livros e artigos, montava fichas e fichas que me permitissem compreender o campo, estava integrada em uma rede pública, vivendo o processo enquanto o estudava” (Soares, 2022, p. 13).

Na condição de ser um caminho em direção a uma finalidade, o método diz respeito a processos cognitivos do aprendiz, mas também diz respeito ao uso inteligente de diferentes teorias. Magda Soares, a propósito dos métodos, sublinha que as palavras escritas trazem três tipos de informação: ortografia, pronúncia e significado. Dependendo do ponto do qual se parta, escolhe-se um método. De acordo com a educadora, entretanto, o ensino da habilidade da leitura e da escrita começa por qualquer um dos três elementos. E, em qualquer dos casos, o processo de alfabetização requererá algum elemento de memorização, em virtude do fato de a criança ter de adquirir a grafia correta das palavras, considerando-se o caráter arbitrário do código escrito. A polêmica que se coloca, para o aprendiz do ler e escrever das camadas populares, à luz da variação linguística de uma realidade como a brasileira, envolve a polêmica entre o aprendizado construtivista e o ensino direto. Nas palavras de Magda Soares a propósito do tema, temos o que segue:

No entanto, se há consenso sobre a necessidade da aprendizagem do sistema de escrita, a controvérsia, a polêmica parecem estar sobretudo em dois pontos de divergência: a divergência sobre como orientar a aprendizagem – de forma direta e explícita, no quadro do paradigma fonológico, ou de forma indireta, no quadro do paradigma construtivista – e a divergência sobre o tempo da alfabetização - a partir de quando e durante quanto tempo se desenvolve o processo de alfabetização da criança? (Soares, 2018, p. 334)

Sabe-se, desde o trabalho de Emília Ferreiro, que a criança experimenta a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza, sendo, portanto, a aprendizagem um processo ativo e intencional por parte daquele que aprende. Alguns entendem que se deve acompanhar esse processo da criança em relação à construção do próprio conhecimento sobre a leitura. Por outro lado, há aqueles que entenderão que deve haver instrução explícita que induza o estudante ao conhecimento das letras, das sílabas e das palavras. Nos termos de Soares:

A controvérsia e a polêmica em torno de métodos de alfabetização parecem ser decorrência de um pretensão antagonismo entre os dois paradigmas, de que resultou a dicotomia entre um ensino construtivista e um ensino explícito: de um lado, o argumento de que os alunos aprender por construção do conhecimento sobre o sistema alfabético; de outro, o argumento de que os alunos, ao contrário, aprendem por instrução e orientação explícitas sobre o sistema alfabético.” (Soares, 2018, p. 336)

Seja como for, Magda Soares considera que os alfabetizadores, para proceder ao ensino exitoso da leitura e da escrita, necessitam identificar o sistema de representação alfabética e as normas ortográficas, bem como os processos cognitivos e linguísticos envolvidos no processo. Mais uma vez, a autora destaca a necessidade de se superar a resistência dos educadores quanto a familiarizar a criança pequena com o contexto e com os usos da alfabetização e do letramento:

Assim, a controvérsia, polêmica em torno de iniciar ou não a alfabetização nesta ou naquela idade, neste ou naquele segmento da educação básica é uma questão mal colocada porque desconsidera que a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes de instituições, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela. (Soares, 2018, p. 342)

Magda Soares assevera, ainda, que as aprendizagens do ler e do escrever são muito distintas uma da outra, tanto nos aspectos linguísticos quanto cognitivos. Isso, por si, já significa que ambas

as habilidades – leitura e escrita – serão formadas não por um método, mas por métodos diferentes: “por isso já não se pode mais falar de um método para aprendizagem inicial da língua escrita, mas de métodos, no plural” (Soares, 2005, p. 249). O grande desafio, entretanto, que se apresenta aos educadores comprometidos com a teoria e a prática da alfabetização é exatamente a maneira pela qual pode-se estabelecer uma correlação entre, de um lado, a cultura das camadas populares, especialmente aqueles que são predominantemente orais, e os processos intencionais do ensino da leitura e da escrita, considerando

(...) o dilema da escola de, nos processos de alfabetização e letramento, respeitar as peculiaridades de subculturas a que pertençam os alunos, em que a esses são atribuídos valores e importância diferentes dos valores e importância que lhes atribui a escola, e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes o direito de acesso pleno à cultura letrada. (Soares, 2005, p. 251)

Em *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado originalmente em 1998, Magda Soares retoma sua preocupação com a distinção entre o ato de adquirir as tecnologias do ler e do escrever e as práticas de inserção da leitura e da escrita nos usos sociais. A autora compreende inclusive que “tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada” (Soares, 2022, p. 37). Considerando que, para a educadora, as competências da leitura são adquiridas por métodos e técnicas distintos daqueles exigidos pela competência da escrita, seria fundamental, do ponto de vista pedagógico, “alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2022, p. 47). Finalmente, aquela que é considerada como a maior especialista da alfabetização no Brasil, destaca que o letramento é hoje um direito humano absoluto (Soares, 2022, p. 120), devendo ser assim considerado quando são pensadas e projetadas as políticas nacionais no campo da alfabetização.

## **Registros da prática do letramento, antes da existência do conceito**

O fato é que as escolas sempre lidaram com a realidade do letramento, mesmo antes do surgimento do conceito. O que se pretende fazer aqui é averiguar algum registro de práticas escolares entre final do século XIX e meados do século XX, a partir da figura do livro didático e da maneira pela qual esse artefato compreenderá o processo de ensino da habilidade do letramento. A hipótese que fundamentou a presente pesquisa é a de que os livros escolares não visavam apenas inserir a criança no universo letrado, mas faziam isso prescrevendo valores, normas e saberes. O caminho metodológico que se traçou para a pesquisa foi documental e bibliográfico, trafegando pelo discurso sobre o letramento, a partir da referência de Magda Soares e também pelo repertório da história das disciplinas escolares.

Em relação aos procedimentos adotados, foi realizado um levantamento de obras didáticas entre o final do século XIX e meados do século XX localizadas no acervo da Biblioteca do Livro Didático e nas coleções especiais da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foram selecionadas nove obras didáticas e para sustentar a análise, foram elencadas as seguintes categorias operatórias: leitura; escrita; métodos de ensino; professor; aluno; comportamentos e códigos de civilidade. Subseqüentemente, o fichamento, a sistematização e o confronto entre os dados foram realizados. Por fim, concluiu-se que, a partir da leitura de textos existentes, estruturava-se uma linguagem partilhada, a qual proporcionava fundamentalmente códigos e princípios tidos por imprescindíveis ao convívio em sociedade.

O livro didático é considerado um artefato perecível, descartável e com prazo de validade (Razini, 2014), uma espécie de livro “menor” dentre os “maiores” (Batista, 2002, p. 529), com “texto para ler e botar fora” (Lajolo e Zilberman, 2019, p. 205). Devido ao seu desprestígio em relação aos demais impressos, por um longo período seu estudo não suscitou interesse no meio acadêmico. A partir dos anos 1980 (Choppin, 2004), contudo, os estudos voltados para este objeto avançaram significativamente e se multiplicaram em diversas partes do mundo, evidenciando a urgência em compreender as dimensões técnicas, materiais, editoriais, didáticas, etc.

O balanço da produção científica nacional indica um crescente interesse na história do livro e da leitura, o que possibilitou grandes avanços para a história do livro didático. Tais trabalhos apontam para diferentes aspectos do livro escolar, como a dimensão mercadológica (Cassiano, 2013; Munakata, 2012); os discursos ideológicos (Santos, 2013; Silva, 2011); a modernização dos métodos de ensino (Mortatti, 2000; Oliveira, 2017); as imagens e ilustrações (Belmiro, 2000; Fontes, 2008); as práticas de alfabetização (Bertoletti, 2006; Peres, 2008); a produção do conhecimento e a evolução das disciplinas escolares (Bittencourt, 1993; Vidal, 2005), entre outros. As pesquisas têm mostrado a necessidade de investigar o passado da escola, através do estudo de objetos escolares e seus modos de fabricação (Rocha, 2019).

Considerando-se o fato de que permitem aclarar a realidade de um dado período histórico, favorecendo a compreensão sobre os fazeres ordinários da classe (Chartier, 2000), as obras didáticas são percebidas como vias privilegiadas ao campo da História da Educação. Logo, por meio da análise de livros didáticos, mais especificamente livros de leitura destinados ao antigo ensino primário, pretendemos desvendar algum rastro de práticas escolares em escolas brasileiras, entre o final do século XIX e meados do século XX. Por partilhar do entendimento de que os livros didáticos são artefatos produzidos na, para e pela escola, ou seja, símbolos da cultura escolar, a acepção de cultura escolar como proposta por Julia (2001) lançou luz sobre os debates que envolveram as práticas da leitura e da escrita.

O livro didático é aqui tomado como documento e monumento, visto que, por estar inscrito no passado, “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990, p. 545). Investigamos a relações específicas que envolvem a atividade da leitura e da escrita, uma vez que elas variam de acordo com as circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais. Foi considerado o caráter criativo da escola (Chervel, 1990) e as culturas produzidas em seu interior (Escolano, 2017; Viñao Frago, 2008).

Foram selecionados nove livros de leitura, sendo esses os livros escolares que mais se aproximam da busca de ensinar a prática do letramento. Tinham eles grande circulação nas escolas primárias brasileiras – eram *best-sellers* –, evidenciado pela quantidade de edições publicadas, ou poderiam ser também alguns utilizados em menor escala, mas indicando inovações, por vezes imperceptíveis, quanto aos conteúdos, aos métodos e às estratégias pedagógicas (Choppin, 2002).

O *corpus* documental foi composto pelas seguintes fontes: *Infância*: quarto livro, de Ricchetti (1947); *Leitura para o terceiro grau*, de Sousa (195-?); *Livro de leitura*: para o curso complementar das escolas primárias, de Bilac e Bomfim (190-?); *Novas leituras*: terceira série, de Roca e Oliveira (1914); *Pedrinho e seus amigos*: segundo livro, de Lourenço Filho (1958); *Primeiro livro de leitura*, de Carvalho (1911); *Quarto livro de leitura*, de Carvalho (1910); *Segundo livro de leituras morais e instrutivas*: para uso das escolas primárias, de Köpke (1948); *Seleção escolar*: quarto livro, de Santos (1957).

## O livro escolar como instrumento civilizatório

Desde o século XVIII até o final do século XIX, as políticas educativas estavam convencidas de que o ensino da leitura poderia transformar a sociedade. A suposta neutralidade e instrumentalidade da leitura garantiam a sua eficácia social. Para Hébrard (2001), tais políticas indicavam o conhecimento de somente uma modalidade da leitura: aquela que transforma a cera mole que era o leitor. Nesse contexto, o livro tem o poder de destruir antigas crenças e modelos e, portanto, “(...) ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro” (Hébrard, 2001, p. 36).

Na França oitocentista, os livros escolares eram instrumentos de poder essenciais ao projeto republicano em curso. Os discursos presentes nas obras escolares do final do século XIX asseguravam que o conhecimento legítimo se situava nos livros. À guisa de exemplo, um método de ensino de leitura e escrita se dirigia às crianças francesas nos seguintes termos: “agora você pode ler, e em breve você será capaz de ler sozinho boas histórias nos livros. Todo o saber humano está nos livros. Se você pode ler, você pode tornar-se sábio” (Cuissart, 1882 *apud* Chartier, 2014, p. 25). Por intermédio da leitura, cabia ao ensino primário combater falsos conhecimentos e crenças perpetuadas pela oralidade e, por ser o primeiro passo para “todo o saber humano”, o livro didático era concebido como um impresso que inicia e conduz o leitor, ou, ainda, “um livro dos livros” (Chartier, 2014, p. 25).

O livro didático não é algo dado, imutável, atemporal. O estudo em torno das experiências docentes da escola secundária inglesa levou Goodson (1997) a desmistificar a suposta ideia de estabilidade e neutralidade do currículo, de modo a reconhecer a disciplina escolar como construção social e política. A história social do currículo revela o jogo de conflitos e interesses subjacentes aos grupos poderosos da sociedade, em que, além de fixar parâmetros para o trabalho docente, legitima certos saberes em detrimento de outros.

A escola não pretende ensinar apenas a ler, escrever e contar, mas também condutas, regras e comportamentos necessários ao convívio social (Boto, 2012). Diante de sua suposta universalidade e atemporalidade, os conteúdos transmitidos deliberadamente pela escola – e somente pela escola – disseminam habilidades, valores e pressupostos considerados legítimos em um determinado período sócio-histórico (Forquin, 1993). Por serem “referenciais de civilização”, tais conhecimentos precedem, ultrapassam e definem os sujeitos.

Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que “vale a pena” ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo o ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e que por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável só por considerações circunstanciais e pragmáticas. (Forquin, 1993, p. 147)

Nas palavras de Julia (2001, p. 23), “trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’”. Diante da precária formação do magistério seria preciso, ainda, ensinar a ensinar o professorado (Silva, 2019) e, sob esse viés, o livro escolar serviria também como um instrumento pedagógico, que direcionaria

a aula dos docentes (Bittencourt, 1993). Com o intuito de retirar os males advindos do analfabetismo da população e superar as consequências da herança colonial, os educadores brasileiros buscaram métodos, materiais e tecnologias de ensino nos países considerados mais avançados. Tal processo procuraria retirar o cidadão da barbárie e regenerar a Nação (Marcílio, 2016).

Os livros didáticos produzidos em território brasileiro surgiram devido ao apelo de grupos de educadores, tendo o intuito de diminuir as dificuldades do magistério e sanar as consequências deixadas pelo período monárquico. Avolumaram-se propostas para elaborar livros didáticos nacionais, que garantiriam um programa de ensino propício ao domínio estatal e adequado aos interesses republicanos. As críticas se voltavam para as obras importadas do exterior, sobretudo aquelas de Portugal, destoantes dos costumes e hábitos do Brasil.

Uma vez que se acreditava que os impressos eram apreendidos integralmente pelos leitores, a confecção destas obras era responsabilidade dos homens honrados e das altas personalidades da nação, que cumpririam com perfeição tal tarefa patriótica (Bittencourt, 1993). O papel do impresso recaía sobre a certeza de que “(...) um livro lido é um livro apropriado que induz a novos hábitos” (Bittencourt, 1993, p. 21). Diante desse contexto, a própria redação do livro escolar, “(...) constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial...” (Choppin, 2002, p. 21). Tendo por propósito a formação do cidadão do amanhã, cabia à escola orientar as crianças para a vida e para o futuro. Os livros escolares buscaram, dessa maneira, estabilizar a heterogeneidade de práticas de leitura encontradas na escola e imprimir hábitos, através da difusão de ideais civilizatórios.

## O letramento em ação pelas rotinas escolares

Por meio das mensagens nas contracapas, prefácios, notas dirigidas aos leitores e professores, etc., foi possível perceber que os editores e autores dos impressos procuravam explicitar os motivos pelos quais as obras deveriam ser adquiridas. Diante de seu caráter temporário e provisório, o descarte é característica constitutiva do livro didático, sendo já previsto pelo mercado editorial. Para permanecer no mercado editorial a obra deve se valer de “estratégias de convencimento”, procurando persuadir o leitor de que o impresso é um produto atualizado em relação às prescrições oficiais e os motivos pelos quais deve ser adquirido (Ferreira, 2014).

Nessa direção, Ramon Roca e Mariano de Oliveira (1914), autores de *Novas Leituras*, indicam possuir dois propósitos com a redação do livro: disponibilizá-lo a um preço acessível e apresentar ao professor iniciante lições que sirvam de norma para o trabalho em sala de aula. Na *Série Viva o Brasil! Leitura para o terceiro grau*, de Júlio de Faria e Sousa, os editores da Companhia Editora Nacional frisam inúmeras razões pelas quais o livro deveria ser adquirido. Em uma nota preliminar, é ressaltado que o autor é um professor preocupado com o sentimento de nacionalidade e que as lições do livro, além de estarem de acordo com o programa oficial, despertam para o robustecimento moral e cívico dos futuros servidores do país (Sousa, 195-?, p. 10).

Olavo Bilac e Manoel Bomfim iniciam o *Livro de Leitura: para o curso complementar das escolas primárias* com a aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal, sendo que o parecerista José Rodrigues de Azevedo Pinheiro enfatiza que a obra deve ser adotada nas escolas públicas e impressas pelo Governo Municipal, em razão de reconhecer que ela satisfaz uma necessidade urgente da literatura escolar, afinal “(...) ocuparia um lugar honroso em qualquer literatura pedagógica, quanto mais na nossa, paupérrima a esse respeito” (Bilac e Bomfim, 190-?, p. 5).

No tocante aos métodos de ensino para o ensino da leitura e da escrita, foi possível perceber diferentes estratégias empregadas, como o método analítico (Köpke, 1948), método silábico, o próprio método fônico (Carvalho, 1911; Carvalho, 1910), o método analítico-sintético (Roca e Dordal, 1914) e o chamado método misto (Lourenço Filho, 1958), em que se intercala o método sintético e o analítico. Ao percorrer a história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2006) acentua a frequente mudança de métodos, que é demarcada, sobretudo, pelo embate entre os considerados métodos “modernos” e os ditos “atrasados”. Seria preciso romper com o método antigo – identificado como um impedimento ao progresso – e recorrer ao mais adequado, rápido e eficaz (Mortatti, 2006).

Em *Primeiro livro de leitura*, Felisberto de Carvalho (1911) salienta a necessidade de combinar a leitura, a caligrafia e a ortografia, pois tal combinação além de possibilitar o aprendizado da leitura, garante a boa ordem da escola e o progresso dos estudantes. Carvalho aponta, ainda, a superioridade do método da emissão de sons que, segundo ele, foi aprovado de modo unânime por todos os professores que se ocupam da instrução primária.

Em *Pedrinho e seus amigos*, Lourenço Filho (1958) traz algumas orientações ao magistério. O segundo livro da série graduada representa a transição entre a leitura dirigida e a leitura autônoma. É a fase em que o professor deve favorecer a aquisição de “(...) hábitos de boa elocução, associados ao de curiosidade mental e boa organização do pensamento” (Lourenço Filho, 1958, p. 128). O livro didático é, desse modo, um referencial para o trabalho em sala de aula, que contém princípios e orientações aos professores (Cassiano, 2012). Deve seguir a padronização do estilo, ortografia e currículo, como fica evidente na apresentação de *Seleta Escolar: 4º livro*, de Máximo de Moura Santos (1957, p. 3): “A parte gramatical é semelhante à da série ‘O Bom Colegial’ cuidadosamente revista e adaptada, e que se presta à fiel execução dos programas e à boa aprendizagem da língua”.

No *Quarto livro de leitura*, de Carvalho (1910), é priorizada a leitura expressiva, e para conseguir tal intento supunha-se um leitor com as seguintes características: domínio da leitura corrente (presente em seus segundo e terceiro livros); inteligência para compreender o sentido do texto; vista exercitada, ouvido atento e voz agradável; sensibilidade para captar o que o autor quis expressar; e gosto formado por diferentes textos. Carvalho (1910) apresenta como deve ser realizada a lição de leitura:

1ª Preparação do trecho que deve ser lido;

2º Leitura expressiva pelo professor, ou por um dos alunos mais adiantados;  
3º Catequização geral, a fim de fazer descobrir: a síntese do trecho, suas ideias principais, e o modo por que se ligam umas às outras; o gênero da composição descritivo, narrativo, ou oratório); e o acento que nele domina.  
4º Nova leitura pelo professor e nova catequização destinada a fazer encontrar por meio do raciocínio: a) O objeto do pensamento e o sentido das expressões figuradas; b) O caráter da entonação e das inflexões; c) As palavras que se devem acentuar; d) Os movimentos de aceleração e os de retardação da voz;  
- Leitura pelos alunos, enfim. (Carvalho, 1910, pp. 9-10).

A leitura é dirigida e deve ser realizada pelo professor ou por leitores mais adiantados. Logo, é preciso controlar a leitura e condicionar o gesto leitor. Sob este aspecto, Anne-Marie Chartier (2003) enfatiza que a entoação do professor é suficiente para que os alunos da escola primária compreendam a moral dos contos. São apresentados modelos de boas leituras e, nesse sentido, as seletas escolares com trechos selecionados de obras clássicas e consagradas são referências do que as massas devem conhecer. A nota de explicação da obra de Bilac e Bomfim (190-?) mostra esta pre-

ocupação, quando é afirmado que são selecionados trechos de autores modernos, que facilitam o aprendizado da leitura corrente, ou seja, é apresentado um modelo de elocução a ser imitado pelas crianças. Chartier e Hébrard (1995) chamam a seleção de textos de referências compartilhadas e indicam que a literatura desempenha uma função primordial no ensino republicano. Para os historiadores (1995, p. 302), a literatura exerce “(...) o papel de um corpus fundador, fonte de significados a serem compartilhados, de valores a serem transmitidos, que exigem a adesão pessoal e as práticas de convívio social”.

Nas fontes analisadas, o aprendizado da leitura está associado ao esclarecimento da população, em que certos saberes seriam gradualmente apreendidos e incorporados pelas novas gerações. Em *Infância*, de Henrique Ricchetti (1947), a escola é apresentada como um ambiente de luz e esplendor e atribui-se a leitura, por sua vez, uma função redentora. Ao olhar de sua cela, um preso assiste com tristeza as crianças saindo da escola, uma vez que não pôde se instruir:

Imóvel na janela, o velho condenado

Os meninos contempla, alegres a correr...

E com um tom de voz, profundo, amargurado,

Murmura surdamente: EU NUNCA SOUBE LER! (Ricchetti, 1947, p. 30)

Nota-se uma situação semelhante na obra de Roca e Oliveira (1914). Nesta lição, um menino que aprendera a ler, escrever e contar rapidamente, “apesar da insuficiência das nossas escolas” (1914, p. 65), dirige-se com seu pai, um delegado da polícia local, a um presídio. Ao perceber que a criança lê atentamente uma folha de papel, um prisioneiro desata a chorar e, quando questionado o motivo, afirma:

Comparo a minha ignorância que é desgraça, sendo homem sem conhecer uma letra, com a felicidade dessa criança que já sabe ler e escrever, e considero-me mais infeliz. Lendo, o menino aprende, toma bons conselhos que lhe servirão de norma na vida e o tornarão feliz, enquanto que eu... e desata em pranto.

- Não chores, Bernardo, não chores, diz o menino; serei teu professor, aprenderás a ler. (Roca e Oliveira, 1914, p. 66)

O menino decide, por fim, “munido de um silabário português, de uma lousa e de um lápis” (Roca e Oliveira, 1914, p. 67), alfabetizar o homem. Após cumprir sua pena, o homem reconhece a imprudência de ter cometido um crime e agradece a oportunidade de ter aprendido a leitura e a escrita, possibilitada pela reclusão. Os livros, então, procuram evidenciar para os leitores a necessidade de seguir as mesmas atitudes dos personagens, e caso os alunos não cumpram com seus deveres, devem se arrepender de suas ações, tal como fazem os personagens. Isso é evidenciado por Lourenço Filho (1958) na lição “Brio de estudante”, em que um menino não faz a lição de casa e, após chorar arrependido por ter tirado uma nota baixa, promete que será o aluno mais estudioso da escola. A lição “Ódio à mentira” explicita o que deve ser feito frente à possibilidade de mentir. Nela, Köpke apresenta a história de Conrado que, enquanto participava de um concurso de melhor escrita, percebeu que o caderno avaliado como vencedor do prêmio não era o seu. Quando notou, o garoto contou ao examinador e, por fim, “foi para casa, mais contente do que se tivesse recebido o prêmio” (Köpke, 1948, p. 83).

Além disso, percebe-se a marcada distância entre o mundo adulto e o mundo da criança. Os adultos – particularmente os pais e os professores – são autoridades que devem ser respeitadas e, em toda oportunidade, devem procurar inculcar saberes, códigos e preceitos. Os estudantes devem ser obedientes àqueles que são a via de acesso ao conhecimento. Considerando que o livro escolar era um instrumento fundamental não somente para ensinar o aluno, mas também para ensinar o professor a ensinar o aluno, os professores deveriam seguir certas regras difundidas nas obras didáticas. Dentre as condutas exigidas, era necessário que o professor contasse aos alunos as belezas e riquezas da terra (Carvalho, 1910), não perdoasse demasiadamente cada falha do aluno (Santos, 1957), mas também não o constrangesse, limitando-se a chamar atenção de frases que não fossem bem empregadas (Roca e Oliveira, 1914).

O professor é firme e conceituado. Diante de sua importante missão, ele é percebido como um símbolo de autoridade e de ordem. A professora, por outro lado, é uma figura maternal, dedicada e esforçada. Embora tenham algumas diferenças entre a figura do professor e da professora, percebe-se que os educadores de ambos os gêneros devem ser “o espelho da classe” (Roca e Oliveira, 1914, p. 24). Em outras palavras, devem ser bondosos e justos, além de despertar os mesmos sentimentos em seus alunos. Enquanto discípulos, os alunos devem ser parecidos com os mestres: esforçados, virtuosos, honestos e trabalhadores. As crianças que não apresentarem tais qualidades ou subverterem as regras estabelecidas pela escola e sociedade, sofrerão prontamente as consequências.

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar vale-se de certos elementos constitutivos: o acesso ao saber escolar depende do domínio da língua escrita e exige um espaço e tempo próprios para a socialização da infância, sustentado pela codificação de saberes e práticas que produzam efeitos para além da educação. Estes elementos característicos da escola compõem uma forma de liturgia, que prepara os corpos para o roteiro que o aluno deve seguir (Boto, 2017). Certos movimentos, posturas e comportamentos serão internalizados pelos estudantes, inscrevendo de modo consciente e inconsciente sentidos em seus corpos.

A escola difere de outros ambientes de socialização. As crianças são transformadas em alunos, em um processo que não é meramente uma alteração semântica. Segundo Chervel (1990), o uso da palavra “aluno” – ao contrário de outras como criança, menino e estudante – tem uma forte relação com a história das disciplinas escolares. O termo seria destinado à criança e ao adolescente que precisariam de um ensino que mescla o conteúdo cultural à formação do espírito. Faria Filho (1998) argumenta que, diante das inúmeras práticas culturais que habitam e se chocam na sala de aula, a corporeidade da criança é transformada em corporeidade do aluno. Através de mecanismos de poder, um corpo escolarizado é produzido, a fim de homogeneizar o ensino.

Quanto aos comportamentos e códigos de civilidade, as fontes apontam que os estudantes devem seguir determinadas condutas, como cumprir com os afazeres, estudar bastante, ser assíduo às aulas, respeitar os professores e amar a pátria. Como os protagonistas, o aluno deve cuidar da própria saúde, levantar-se cedo, escovar os dentes, calçar sapatos, praticar esportes, alimentar-se com regularidade e, após o almoço, passear ao ar livre. Cuidar da saúde é preparar o homem do amanhã para o trabalho.

Assim como as abelhas, as formigas, as ovelhas e tantos outros animais laboriosos que aparecem nas fontes, todos devem ter um trabalho e todos os trabalhos são dignos (Lourenço Filho, 1958). Como reforçado por Sousa (195-?), desde os mais ricos aos mais pobres, todos devem trabalhar com amor e alegria, em razão de que a pátria exige filhos trabalhadores:

Ninguém pode deixar de trabalhar. O trabalho é a vida. O pobre trabalha por necessidade e o rico, por dever. O trabalho *dignifica e* robustece o que a ele se entrega; garante-lhe a *subsistência*; torna-lhe a vida feliz, dando-lhe *bem-estar e* alegria. A pessoa que trabalha é, além do mais, útil à *sociedade*. A Pátria, para seu constante progresso, exige que seus filhos sejam trabalhadores. Todo brasileiro precisa ter, por isso, uma ocupação *séria*, ainda mesmo que *modesta*. (...) Qualquer que seja o serviço, é *indispensável* que a pessoa o *execute* com grande cuidado. O bom operário, aquele que conhece bem o seu ofício, alcança sempre os melhores *salários*. O mau operário *labuta* a vida inteira, sem nunca poder contar com dias *prósperos*. É na escola profissional que se formam os bons operários. Procure-a, criança! E, mais tarde, ainda que a riqueza lhe *bafeje* a existência, nunca despreze o trabalho. (...) Assim, sua *prosperidade* tornar-se-á ainda maior e, favorecendo a vida a outras pessoas, poderá concorrer para a grandeza do país. (Sousa, 195-?, pp. 82-83, grifos do autor)

Posto que cumprir com gosto os afazeres, em princípio, revelaria as aptidões e os finos hábitos do sujeito (Roca e Oliveira, 1914), observou-se que os personagens dos contos e anedotas estão sempre a postos para fazer o bem; e o fazem de boa vontade. Os preceitos da civilidade direcionam as ações das crianças e adolescentes, como se a mensagem fosse transmitida diretamente ao adulto que a criança iria se tornar.

Elaborada por Köpke (1948), a lição “O cabecinha de prata” caminha nesse rumo. Um menino de seis anos afirma que gostaria de ser um homem justo e bondoso, que auxilia os menos afortunados e, ao conversar com sua mãe sobre o seu desejo, o garoto compreende que somente as boas crianças se tornarão bons adultos, afinal aqueles que cumprem com suas tarefas certamente serão adultos estimados. Logo, todas as crianças que partilham deste sonho devem seguir a orientação da anedota.

Tendo por finalidade prevenir desvios e promover o cidadão do futuro, foi possível compreender que o *corpus* põe em evidência a crença de que se as prescrições forem seguidas, o Brasil se tornará um dos países mais desenvolvidos do mundo (Roca e Oliveira, 1914, p. 149). O discurso prescritivo e moralizante presente nos documentos indicam as atitudes, as condutas e as regras que deverão ser adotadas pelas gerações mais jovens.

## Considerações finais

O livro didático é um objeto controverso e inserido em complexas relações sociais. As disputas de setores em luta ficam evidentes nas pesquisas que tomam os livros didáticos como fonte e objeto de estudo. Ao produzir e constituir sentidos, as situações de leitura variam historicamente. Desse modo, compete-nos questionar os usos e representações dos textos no contexto em que foram concebidos, investigando as intenções dos discursos dos responsáveis pela produção do impresso (Chartier e Hébrard, 1995).

Foi possível perceber que os responsáveis por produzir os impressos escolares procuram explicitar os motivos pelos quais as obras eram relevantes e pioneiras. Em síntese, busca-se convencer o leitor (seja o professor, os pais ou outros adultos que mediassem a leitura) de que o livro escolar havia sido produzido por um autor extremamente capacitado, e que é mais moderno e superior em relação aos demais.

Por evidenciar a realidade educacional, a obra didática é um dispositivo privilegiado que revela os conflitos e negociações que se inserem no espaço e tempo escolar. A partir da leitura de textos considerados apropriados para a leitura em sala de aula, todo um repertório comum seria proporcio-

nado, como também códigos e princípios necessários ao convívio em sociedade. Seja por meio de conteúdos edificantes e moralizantes, com personagens que estabelecem exemplos de atitudes a seguir, seja pelo caráter afetuoso e em tom amigável do discurso, que pretende conversar diretamente com o público infantil, as fontes analisadas mostram conhecimentos e valores fundamentais às novas gerações. No tocante ao conteúdo dos livros, o que se evidencia é exatamente a busca, por parte da escola, em transformar a leitura em uma prática social de uso corrente, ou seja agregar, como diria Magda Soares, a alfabetização ao letramento. Nesse sentido, olhar para a história dos materiais escolares pode ser um dispositivo operatório para nos levar a compreender muitas das ações cotidianas de nossa escola contemporânea.

## Fontes

BILAC, O.; BOMFIM, M. *Livro de leitura: para o curso complementar das escolas primárias*. Francisco Alves, 190-?.

CARVALHO, F. R. P. *Primeiro livro de leitura*. ed. 59. v.1 Francisco Alves; Paulo de Azevedo, 1911.

CARVALHO, F. R. P. *Quarto livro de leitura*. 18.ed.v.4 Francisco Alves, 1910.

KÖPKE, J. *Segundo livro de leituras morais e instrutivas: para uso das escolas primárias*. 77.ed.v.2 Francisco Alves, 1948.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Pedrinho e seus amigos: 2º livro*. 6. ed. v.2 São Paulo, SP: Melhoramentos, 1958.

RICCHETTI, H. *Infância*. 17. Ed. v. 4 São Paulo, SP: Nacional; Distribuidora Paulista, 1947.

ROCA, R.; OLIVEIRA, M. *Novas Leituras: terceira série*. São Paulo, SP: Typ. Siqueira, Nagel, 1914.

SANTOS, M. M. *Seleção escolar: 4º livro*. 9.ed. v.4 Francisco Alves, 1957.

SOUSA, J. F. *Leitura para o terceiro grau*. 7.ed. São Paulo, SP: Nacional, 195-?.

## Referências

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras Edições e Livraria, Ass. de Leitura do Brasil e Fapesp, p. 529-575, 2000.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 72, p. 11-31, Ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2022.

BERTOLETTI, E. N. M. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livros Didáticos e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. jan. /jun. 1996, p. 89-110.

BOTO, C. J. M. C. R. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

BOTO, C. J. M. C. R. *A liturgia escolar na idade moderna*. Campinas: Papyrus, 2017.

- CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 252f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2007.
- CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, A-M. Os modelos contraditórios da leitura entre formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa. *História da Educação*. ASPHE/ FaE/UFPel, Pelotas (13): 35-49, Abr. 2003.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 157-168, 2000.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, p. 77-105, 2001. .
- CHARTIER, R. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora Unesp, Marília: oficina universitária, p. 21-41, 2014.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.
- CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):5-24, abr. 2002.
- ESCOLANO, A. *La escuela como cultura: experiencia, memoria, arqueología*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, L. M. Culturas e práticas escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cad. Pesquisa*, n. 103, p. 136-149, mar. 1998.
- FERREIRA, N. S. A. Entre livros: a história do ensino de leitura e de escrita. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora Unesp, Marília: oficina universitária, p. 121-139, 2014.
- FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo , v. 8, n. 16, p. 363-378, dez. 2008 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2008000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 out. 2022.
- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação liberdade, 2001.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2019.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990.
- MARCÍLIO, M. L. *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.
- MIRANDA, A. R. M. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPel). *Revista Cadernos de Educação*. Pelotas, nº66, e056622, 2022, p.1-20.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições* [online]. 2012, v. 23, n. 3, pp. 51-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>. Epub 14 Dez 2012. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004>.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. 2a. edição. São Paulo/Marília: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2012. p. 23-34.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência: Alfabetização e letramento em debate. Brasília, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. A. *A Aritmética Escolar e o Método Intuitivo: Um novo saber para o curso primário (1870 – 1920)*. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERES, E. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação Unisinos* [en línea]. 2008, 12(2), 111-121. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644446006>. Acesso em: 29 de out. 2022.

RAZZINI, M. P. G. O poder dos livros de leitura no início do século XX. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora Unesp, Marília: oficina universitária, p. 291-313, 2014.

ROCHA, H. H. P. “Indispensáveis em todas as escolas”: uma incursão no mundo dos objetos escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 95-118, jul./ago. 2019.

SANTOS, M. S. *A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira: uma perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, A. C. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, V. B. *Livros que ensinam a ensinar: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)*. São Paulo: Appris, 2019.

SOARES, M. B. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. *Revista Educação em Questão*. vol.24, nº10, setembro-dezembro 2005, p.245-251.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

VIDAL, D. G. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. [S.l.: s.n.], 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

Recebido em: 09/03/2023

Aceito em: 26/05/2023