

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA

**"INTRODUÇÃO DA SCIENTIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO
PRIMARIA": O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO
LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

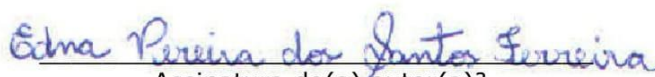
Nome completo do autor: Edna Pereira dos Santos Ferreira

Título do trabalho: "**INTRODUÇÃO DA CIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA**": O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)

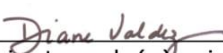
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☐ SIM ☒ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 31/08/2017

¹Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

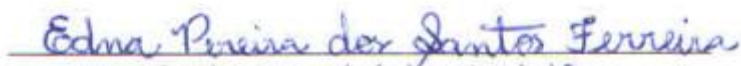
Nome completo do(a) autor(a): Edna Pereira dos Santos Ferreira

Título do trabalho: **"INTRODUÇÃO DA CIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA": O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO¹**

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura da orientadora²

Data: 08-06-2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

EDNA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA

**"INTRODUÇÃO DA SCIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO
PRIMARIA": O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO
LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)**

Dissertação de mestrado defendida para
obtenção do título de Mestre em
Educação, da linha de pesquisa Estado,
Políticas e História da Educação, do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, sob
orientação da Prof^a. Dr^a. Diane Valdez.

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Edna Pereira dos Santos
"Introdução da Sciencia no Amago da Instrução Primaria": O ensino
de Ciências Naturais no Terceiro Livro de Leitura de Felisberto de
Carvalho (1892-1959) [manuscrito] / Edna Pereira dos Santos
Ferreira. - 2017.
109 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Diane Valdez.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2017.

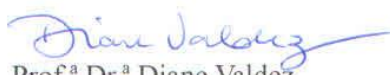
Bibliografia.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. História da educação. 2. Livros Seriados de Leitura. 3. Ciências
Naturais. 4. Felisberto de Carvalho. 5. Conhecimento Científico. I.
Valdez, Diane, orient. II. Título.

CDU 37(09)

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE EDNA PEREIRA DOS SANTOS FERREIRA – Aos vinte e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (21/08/2017), às 09h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.^a Dr.^a Diane Valdez**, orientadora, doutora em Educação pela Unicamp; **Prof.^a Dr.^a Maria Nazaré Stevaux**, doutora em Ciências Biológicas pela UNESP; **Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG e a **Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em Educação pela PUC SP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“INTRODUÇÃO DA CIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA: O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO TERCEIRO LIVRO DE LEITURA DE FELISBERTO DE CARVALHO (1892-1959)”**, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Edna Pereira dos Santos Ferreira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, **Prof.^a Dr.^a Diane Valdez** que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, **Adenilde de Oliveira Souza**, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.^a Dr.^a Diane Valdez
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Maria Nazaré Stevaux
Membro – ICB/UFG



Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra
Membro – PPGE/FE/UFG

*Dedico esta dissertação ao meu melhor amigo,
meu companheiro, meu incentivador de
sempre, meu esposo Ordante.*

*Dedico também ao meu filho Guilherme, por
superar a distância física que esta pesquisa
ocasionou.*

Dedico ainda, ao meu pai (In memorian).

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e à Universidade Federal de Goiás por oportunizar este mestrado viabilizando a experiência profissional e pessoal única e enriquecedora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG e aos docentes das disciplinas cursadas que contribuíram neste processo de formação científica.

À banca por aceitar o convite, pelas contribuições enriquecedoras, por dividir suas experiências e pelo carinho que me acolheram tornando este momento muito especial.

Ao meu esposo, Ordante, que durante um longo período do nosso relacionamento tem se dedicado e me apoiado em minha trajetória educacional e profissional. Sempre me incentivando a seguir em frente em meus objetivos, me motivando nas dificuldades e desânimos de percurso. E, no mestrado em específico, teve a missão de suprir minha ausência nos cuidados com o pequeno Guilherme, além de abdicar de muitos finais de semana em meu favor. Minha gratidão, meu amor!

Ao meu pequeno príncipe Guilherme, que teve que lidar com as minhas ausências nestes dois anos, que com um ano e meio acabou desmamado da presença diária da mamãe, e por quatro meses a ausência foi maior, passando por cirurgia sem poder desfrutar do meu carinho e cuidados ao adentrar no centro cirúrgico. Ao meu pequenino, que muitas vezes ‘estudou’ ao meu lado, me ajudando a tecer esta dissertação.

À minha família, em especial minha mãe e minha sogra, Julia e Maria Lúcia, minhas duas mães, por me apoiarem em diversos momentos da minha formação, auxiliando nos cuidados com Guilherme. Muitíssimo obrigada!

Aos meus irmãos Edson e Edlaine.

Aos colegas do Minter IFMT/UFG pelo companheirismo, apoio e incentivo nesta árdua jornada, de modo especial, Andreia, Carminha, Edna Souza, Sônia, Tulio e Vera.

Aos colegas da UFG, agradeço pela experiência e convivência.

Aos meus amigos do IFMT e da vida, pela amizade, apoio e incentivo, em especial Andressa, Elen, Kellen, Leidiane, Vanessa e Vinicius.

Às amigas da graduação para a vida, Divanete e Luciana.

Aos meus professores da educação básica.

Ao meu professor da graduação, Hilton Morbeck de Oliveira, mesmo sabendo que eu não tinha preparo algum para enfrentar uma seleção de mestrado na UFLA, me enviou para participar da seleção. Não me desanimou em nenhum momento. Obrigada, Morbeck, se tivesse dito que não tinha chance, eu não teria persistido em busca desta formação que tanto almejei e hoje conquisto.

Ao professor Leone Covari, pela amizade e incentivo, “pare de crescer para os lados, cresça para cima! ” Muito obrigada.

À professora Rosenei Bairros de Freitas Carvalho, pelo carinho e amizade.

Por fim, agradeço de modo muito especial, à minha orientadora, Diane Valdez, por oportunizar esta experiência única nesse programa de mestrado, contribuindo relevantemente para o meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico, não desistindo de mim em minhas dificuldades e momentos de desânimo. Não tenho palavras para descrever a minha gratidão, por me escolher e acolher, me presentear com meu objeto de pesquisa e pelo carinho dispensado. Agradeço por confiar em mim, Diane, minha sincera gratidão!

Educar a vista, o ouvido, o olfacto: habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com efficacia; ensina-los a apprehenderem os fenômenos que se passamm de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exacta das coisas, a noção precisa dos factos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso paiz (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA 1883, p. 118-119).

RESUMO

FERREIRA, Edna Pereira dos Santos. "*Introdução da Sciencia no Amago da Instrucção Primaria*": O ensino de Ciências Naturais no Terceiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1892-1959). 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2017.

Esta pesquisa teve como finalidade investigar o ensino de Ciências Naturais no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, educador, escritor, jornalista e músico. Este autor publicou cerca de dezessete obras destinadas à instrução, sendo o livro que analisamos parte da série de cinco livros seriados intitulados Livros de Leitura que circulou no Brasil desde a última década do século XIX até meados do século XX. O objetivo foi identificar a relação do ensino de Ciências Naturais e a legislação vigente no final dos oitocentos. Adotou-se, então, a História Cultural como aporte teórico-metodológico, uma vez que a pesquisa se encontra no campo da História da Educação, a fim de evidenciar como a história do objeto desta pesquisa, dentro da realidade social da época e de diferentes lugares, foi construída no período em que circulou. Algumas questões nortearam esta pesquisa: o ensino de Ciências Naturais na obra de Felisberto de Carvalho está em conexão com o método intuitivo das Lições de Coisas vigente na legislação do final do século XIX? A edição analisada (1911) mantém o mesmo tipo de ensino sugerido no Império? O argumento de um ensino científico em detrimento de um ensino moral cristão prevalece nesta obra? A construção de um Brasil industrial republicano pode justificar a permanência de um ensino científico? O lugar ocupado pela área de Ciências Naturais, que incluía outras ciências, manteve o formato do livro de leitura, que tinha por objetivo ensinar a leitura para crianças das séries primárias? Estabeleceu-se como objeto e fonte principal o *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho e como fonte complementar o Decreto nº 7.247/1879 e o Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário proposto pela Comissão de Instrução Pública (1883). Buscou-se pistas na legislação mencionada para a ênfase dada pelo autor às Ciências Naturais nos livros de leituras. Deste modo, foi possível identificar a relação das Lições de Coisas na série graduada de leitura com o ensino de Ciências Naturais, uma vez que tem relação direta com o método intuitivo e a legislação vigente, sendo que esta última propõe o ensino por meio das coisas, o método intuitivo. Em relação ao ensino científico, o ensino moral cristão passa a não prevalecer mais, fato este que faz destacar a importância do conhecimento científico baseado no ensino intuitivo, o que busca desenvolver na criança a capacidade de observação, potencializando os conhecimentos sólidos e duráveis.

Palavras-chave: História da educação. Livros Seriados de Leitura. Felisberto de Carvalho. Ciências Naturais. Conhecimento Científico.

ABSTRACT

FERREIRA, Edna Pereira dos Santos. "*Introdução da Sciencia no Amago da Instrucção Primaria*": The teaching of Natural Sciences in the *Terceiro Livro de Leitura* by Felisberto de Carvalho (1892-1959). 2017. 109f. Dissertation (Master's degree in education) – Federal University of Goiás, Education College, Goiânia, 2017.

This research aimed to investigate the teaching of Natural Sciences in the *Terceiro Livro de Leitura* by Felisberto de Carvalho, educator, writer, journalist and musician. This author, published about seventeen works for instruction, the book we analyzed, is part of the series of five series books entitled *Livros de Leitura* that circulated in Brazil from the last decade of the nineteenth century until the mid-twentieth century. The goal was to identify the relation between the teaching of Natural Sciences and the legislation in force at the end of the eighties. Cultural history was adopted as a theoretical and methodological contribution, since the research is in the field of History of Education, in order to highlight how the history of the object of this research, within the social reality of the time and of different places, it was Built in the period in which it circulated. The guiding questions of this research were: is the teaching of Natural Sciences in the work of Felisberto de Carvalho in connection with the intuitive method of the *Lições das Coisas* in the legislation of the late nineteenth century? Has the edition reviewed (1911) maintained the same kind of teaching suggested in the Empire? Does the argument of scientific teaching over Christian moral teaching prevail in this work? Can the construction of a republican industrial Brazil justify the permanence of a scientific education? The place occupied by the area of Natural Sciences, which included other sciences, maintained the format of the reading book, which was intended to teach reading for children in the primary grades? The *Terceiro Livro de Leitura* by Felisberto de Carvalho was established as object and main source, and as a complementary source, Decree n. 7.247 / 1879 and the Opinion / Project for the Reform of Primary Education proposed by the Public Instruction Commission (1883). Clues were sought in the legislation mentioned for the emphasis given by the author to the Natural Sciences in the books of readings. In this way, it was possible to identify the relation of the *Lições das Coisas* in the graduated series of reading with the teaching of Natural Sciences, since it has direct relation with the intuitive method and the current legislation, the latter proposes the teaching through the things, the intuitive method. In relation to scientific education in detriment of a Christian moral teaching prevails in this work, the presence of religious teaching was not verified, fact that emphasizes the importance of scientific knowledge based on intuitive teaching, so as to develop in the child the capacity of observation, strengthening solid and durable knowledge.

Key-words: History of education. Serial Reading Books. Felisberto de Carvalho. Natural Sciences. Scientific knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do Primeiro Livro de Leitura, 1911	68
Figura 2 - Capa do Segundo Livro de Leitura, 1911	69
Figura 3 - Capa do Terceiro Livro de Leitura, 1911.	71
Figura 4 - Capa do Quarto Livro de Leitura, 1910	74
Figura 5 - Capa do Quinto Livro de Leitura, 1910	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- O ensino de Ciências Naturais nas quatro categorias da Escola Primária	42
Quadro 2 – Obras publicadas para o Ensino Primário.....	51
Quadro 3 - Obras publicadas para o Ensino Secundário e Superior.....	52
Quadro 4 – Classificação dos animais abordados nas lições 6 ^a , 7 ^a e 8 ^a	94
Quadro 5 – Classificação dos vegetais abordados nas lições 12 ^a , 13 ^a e 14 ^a	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Obras de Felisberto de Carvalho publicadas pela Editora B. L. Garnier e ano de publicação	55
Tabela 2 - Obras de Felisberto de Carvalho publicadas pela Editora Francisco Alves e o respectivo ano de publicação	55
Tabela 3 – Série Graduada de Felisberto de Carvalho recebida por doações em Minas Gerais em 1893 e 1900	59
Tabela 4 – Organização dos temas do Terceiro Livro de Leitura	85
Tabela 5 – Áreas abordadas no Terceiro Livro de Leitura	86
Tabela 6 – Temas abordados e frequência no Terceiro Livro de Leitura.....	87

LISTA DE SIGLAS

BNM – Biblioteca Nacional de Maestros – Argentina
CN – Ciências Naturais
EN – Escola Normal
FC – Felisberto de Carvalho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I - “A INTRODUÇÃO DA CIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO POPULAR DESDE A ESCOLA”: O LUGAR DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO	23
1.1 O Decreto de 1879 para o Ensino Primário e a tentativa de reorganização da Instrução	24
1.2 Reforma do Ensino Primário: Parecer da Comissão de Instrução Pública.....	28
1.2.1 Lições de Coisas: ‘o ensino de todas as materias, como o methodo commun, adaptavel e necessario a todas’	33
1.3 Rudimentos das Sciencias Physicas e Naturaes no Parecer e Projeto Substitutivo..	35
1.4 Projeto de Reforma da Instrução Pública: Moralidade, Higiene e Laicidade	40
CAPÍTULO II – EDUCADOR, ESCRITOR, JORNALISTA E MÚSICO: FELISBERTO RODRIGUES PEREIRA DE CARVALHO	44
2.1 O Educador fluminense Felisberto de Carvalho.....	45
2.2 Livros para ensinar: publicação e circulação das obras.....	51
2.2.1 As edições e editoras: Serafim, Garnier e Francisco Alves.....	54
2.2.2 A circulação dos livros de leitura: ‘Foi os livro de valô, Mais maió que vi no mundo’	57
2.3 A Série Graduada de Leitura: Segunda Metade do Século XIX	60
2.3.1 ‘Associar a escripta á leitura’: os livros seriados de Felisberto de Carvalho	62
2.3.2 As imagens e as leituras: ‘a mais risonha recordação dos livros de Felisberto’	67
CAPÍTULO III – “A CIENCIA DA REALIDADE O QUE DEVE CONSTITUIR A MATERIA VIVA DO ENSINO”: O LUGAR E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	79
3.1 “Novas Teorias, as Novas Classificações e as Últimas Descobertas”: Noções de Sciencias Naturaes.....	79
3.2 Observar e Treinar os Sentidos: o Ensino Intuitivo nas Lições.....	84
3.3 Os Reinos da Natureza: suas utilidades, suas importâncias	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

APRESENTAÇÃO

O tema escolhido para a presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, está inserido na área de história da educação brasileira. O recorte temporal é 1892-1959, período em que foi publicada nossa fonte referencial, a qual faz parte da literatura didática do período, trata-se dos livros de leitura seriados voltados para o ensino da leitura em diferentes áreas do então ensino primário. Nesta pesquisa, focamos a área de Ciências Naturais¹ (CN). Priorizamos ainda um autor considerado referência no recorte cronológico anunciado: Felisberto de Carvalho (1850-1898), professor e autor da série graduada de leitura composta por cinco livros e de outras obras didáticas. A escolha se deu tendo em vista que seus livros circularam no país do final dos oitocentos até a década de sessenta, do século XX.

O professor Felisberto de Carvalho (FC) chegou a cursar medicina, porém trocou o curso pela Escola Normal. De acordo com Pimentel (1974), desde os treze anos mantinha na casa de seus pais um curso noturno para menores e adultos, ou seja, ele iniciou sua carreira no magistério precocemente. Suas obras tiveram ampla circulação em todo país, sendo de grande relevância para a educação brasileira. Além da série graduada de leitura, publicou diversos outros livros para o ensino primário, secundário e para formação de professores, entre eles o *Tratado de Metodologia*, *Noções de História Natural e Higiene*, *Exercícios de Estilo e Redação*.

¹ Tomando por base o estudo desenvolvido por Wortmann (1999, p. 85) a respeito do ensino de Ciências na Instrução Escolar no Rio Grande do Sul, destaca que no “Regulamento 6 da Instrução Primária e Secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul”, de 1º de junho de 1857, abrangia na programação as matérias *Sciencias Naturaes*: compreendendo *Zoologia e Botânica com aplicação à Agronomia*, para o terceiro ano do ensino secundário; e *Sciencias Naturaes*: compreendendo *Chimica e Phisica aplicada às Artes*, para o quarto ano. Já em 1889 na Escola Normal do RS, há registros da cadeira de “Ciências Naturais” (5ª cadeira) compreendendo o estudo de *Cosmografia, Física, Química, Geologia, Mineralogia, Botânica, Zoologia e Agricultura*. E, posteriormente o diretor da Escola Normal, Paulo Emílio Loureiro de Andrade, propõe a reorganização desta cadeira dividindo-a em “*Ciências Físicas, Ciências Biológicas e Ciências Sociais*”. Assim, por meio dos estudos de Wortmann, interpretamos como uma realidade nas demais Províncias, pois não há uma definição concreta das Ciências Naturais como uma área do conhecimento ou como uma disciplina, uma vez que os estudos bibliográficos não são claros, ao passo que a nossa compreensão é que as CN compreendem o ensino de diversos conteúdos que atualmente são definidas em áreas do conhecimento distintas, mas que no período estudado não foi identificada tal distinção, portanto, adotaremos o termo CN como uma área do conhecimento que compreendia disciplinas como Zoologia, Botânica, Física, Química, Geologia, dentre outras.

Diante dos recortes especificados, analisamos o *Terceiro Livro de Leitura* da série deste autor em confronto com o método intuitivo, também conhecido como *lições de coisas*² e a legislação educacional vigente no período. O Parecer que tinha como relator Ruy Barbosa foi utilizado para confrontar o livro anunciado, este documento representa importante contribuição na história da educação do período. Nossa proposta foi perceber as influências, ou não, do método intuitivo na obra de Felisberto de Carvalho, em especial no que se preconizava o uso do método intuitivo, determinando as Lições de Coisas como um método a ser utilizado e não uma disciplina, como previa o Decreto nº 7.247/1879 proposto pelo ministro do Império, Leônicio de Carvalho. Foi dada ênfase a “Reforma de ensino primário e várias instituições complementares da instrução”, que incluía o “Parecer da Comissão de Instrução Pública com o Projecto substitutivo sobre a reforma do ensino primário”.

No decorrer do texto adotamos o termo Ciências Naturais, uma vez que faz referência à nomenclatura utilizada no período em estudo, identificado tanto no Decreto (1879) quanto no Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário proposto pela Comissão de Instrução Pública (1883).

Nossa pesquisa consistiu em apreender os movimentos educacionais sustentados pela concepção teórica da História Cultural, uma vez que o ponto comum entre os historiadores culturais é a preocupação com o simbólico e suas interpretações que apresentam as contradições, costumes e práticas de um dado período. Neste sentido, o livro, enquanto objeto, é um símbolo que traz consigo as práticas e representações de uma sociedade, trazendo uma abordagem do passado e transmitindo os significados que carrega, além de transparecer para quem era destinado e, como afirmou Burke (2005), nos mostra como a realidade é construída, como é produzida.

Nossa percepção sobre a História Cultural vai ao encontro de compreender como a história ocorreu, buscando questionar esta fonte (o *Terceiro Livro de Leitura*), tendo em vista a realidade social a ser decifrada por meio das práticas e representações deste período da história. Assim, os vestígios e pistas deixados pelo passado foram nossos pontos de partida nesta pesquisa.

² As *Lições de Coisas*, também conhecida como método intuitivo, baseava-se no ensino por meio das coisas, partiam do particular para o geral, daquilo que se conhece para então iniciar o desconhecido, educando assim a vista e o ouvido. Neste período, Leônicio de Carvalho propôs o Decreto nº 7.247/1879, a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, recebendo muitas críticas, e por isso foi criada uma comissão para analisar este Decreto (1879), em que Rui Barbosa foi o relator, resultando em dois pareceres propondo a reforma do ensino secundário e superior, e também do ensino primário.

As noções de ‘práticas’ e representações são norteadas pela compreensão de Chartier (2002) sobre o objeto, o qual devemos buscar a realidade social de uma época e de diferentes lugares, o modo como é construído e pensado neste objeto. Diante disso, utilizamos os conceitos de práticas e representações que foram construídas por meio dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho. Pensar este objeto na realidade social em que foi introduzido buscou compreender qual a prática e a representação construída no período em que circulou.

Nosso entendimento, em relação às práticas culturais foi o de questionar a fonte desta pesquisa, procurando compreender quem foi este autor que escreve livros, de onde ele falava, para quem foram destinados, que lugar ocupou nesta sociedade. Neste sentido, enfatizamos os modos como esta fonte foi construída e sua realidade social, buscando entender as práticas e costumes do período estudado. As representações são complementares às práticas, uma vez que são o modo em que as práticas são visualizadas numa sociedade, tal como afirma Pesavento (2014, p. 40), “[...] A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. ”, ou seja, segundo esta autora, as representações não são reflexas da realidade social, mas uma construção a partir dela.

Assim, a série graduada de leitura do referido autor é composta por cinco volumes: *Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto e Quinto Livro de Leitura*, no entanto, vale registrar que, a despeito da série ser composta por cinco volumes, esta pesquisa se delimitou ao *Terceiro Livro de Leitura*, uma vez que o ensino de CN predominou neste volume. Esta obra³ é composta por vinte e sete lições, todas com ilustrações relacionadas ao conteúdo abordado, algumas coloridas e outras preta e branca. Deste total de lições, duas delas são de outra área, ou seja, não corresponde às CN, o que nos faz questionar esta fonte para buscar compreender o que motivou a ênfase dada a esta em relação às outras áreas como a Língua Portuguesa, a Matemática e a História, dentre outras.

Em meados do século XIX, as Ciências tiveram como marco importante a Teoria da Evolução baseada nos estudos de Charles Darwin e Alfred Russel Wallace, porém nesta pesquisa não foi possível aprofundar nas teorias, devido ao recorte feito e por

³ Ao longo deste estudo, adotamos o termo ‘obra’ para referenciar a produção intelectual e científica de FC, uma vez que o livro é a obra científica impressa. O *Terceiro Livro de Leitura*, assim como as demais obras da série graduada de leitura do autor está disponível, no site da Biblioteca Nacional de Maestros. Esta obra faz parte da série graduada de leitura que Felisberto de Carvalho publicou na última década do século XIX, num total de cinco livros intitulados *Primeiro Livro de Leitura, Segundo Livro de Leitura, Terceiro Livro de Leitura, Quarto Livro de Leitura e Quinto Livro de Leitura*.

“buscarmos” entender como os acontecimentos históricos ocorreram ao longo do tempo, bem como a representação de como e onde os fatos ocorreram referente ao nosso objeto.

O século XIX, também conhecido como período oitocentista, foi marcado por acontecimentos políticos e sociais que influenciaram a instrução escolar, uma vez que esta foi um mecanismo de governo a fim de direcionar qual caminho a ser trilhado, além de garantir que não desviasse do caminho traçado. É importante ressaltar que este momento da história da educação brasileira, marcado pelo fim do Império, foi um tempo em que autoridades educacionais investiram na necessidade de ofertar instrução escolar para o povo brasileiro, em especial, debatia-se a respeito da criação da escola para as classes populares.

Nosso recorte histórico, anos setenta do século XIX, se deu em função de não ser possível falar sobre os pareceres já citados, produzidos nos anos oitenta, sem recorrer ao Decreto nº 7.247/1879, de autoria de Leôncio de Carvalho⁴, pois o Parecer é consequência deste Decreto. Realizamos ainda o confronto com as outras duas fontes já citadas: o Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres da Comissão de Instrução Pública (1883) com a análise da série graduada de leitura com ênfase no *Terceiro Livro de Leitura* (1911) de Felisberto de Carvalho, para as análises da investigação.

A perspectiva da História Cultural permite mostrar o caminho percorrido, uma vez que ao buscar os traços deixados pelo passado tentamos compreender como a história ocorreu, indagando a fonte e buscando os vestígios que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, o que estabelece uma semelhança do historiador com o detetive Sherlock Holmes:

É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou *puzzle* de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias (PESAVENTO, 2014, p. 64, grifo da autora).

Neste caminho percorrido, juntamos as peças que nos faltavam deste quebra-cabeça, recolhendo os vestígios e traços deixados no meio do caminho da história da

⁴ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, publicado na Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, no site do Senado Federal, além da coleção completa das leis do império, publicada pela Imprensa Nacional, na Biblioteca Digital da Câmara, e compreende o período de 1808 a 1889.

educação brasileira sobre um autor que trouxe contribuições para a educação enquanto educador atuando diretamente na Instrução Pública, e escritor com a publicação de diversas obras voltadas para a instrução primária e secundária que, no entanto, é desconhecido por grande parte da sociedade.

Sobre o aspecto metodológico, foi realizado um quadro comparativo dos cinco livros de leitura para definição de qual seria nosso objeto de pesquisa da dissertação e notamos que a partir do Terceiro Livro é dada maior ênfase ao ensino das CN. Neste terceiro livro, levantamos os conteúdos abordados, bem como a quantidade de lições; a quantidade de ilustrações por lição e total do livro, se colorida ou preta e branca; quantidade de páginas que cada lição ocupa; conteúdos que são dados maior ênfase; quais exercícios são abordados em cada lição; dentre outros aspectos.

Averiguamos nas fontes a definição das CN para compreender o lugar que esta área ocupava em uma obra didática decorrente da legislação vigente além de identificar as justificativas sociais e econômicas que sustentavam o ensino de ciências duras em um livro de leitura destinado para crianças do ensino primário. Averiguamos ainda a estrutura material da obra dentro da perspectiva do ensino das CN, tomando como referência as prioridades de temas, formato das lições, distribuição de ilustrações e linguagem registrada.

Diante disso, levantamos os seguintes problemas que nortearam a pesquisa: o ensino de CN na obra de Felisberto de Carvalho está em conexão com o método intuitivo das Lições de Coisas vigente na legislação do final do século XIX? As diferentes edições da obra mantêm o mesmo tipo de ensino desde a primeira edição, no final do Império até os anos sessenta da República? O argumento de um ensino científico em detrimento de um ensino moral cristão prevalece nesta obra? A construção de um Brasil industrial republicano pode justificar a permanência de um ensino científico? O lugar ocupado pela área de CN, que incluía outras ciências, manteve o formato do livro de leitura, que tinha por objetivo ensinar a leitura para crianças das séries primárias?

Por fim, buscamos confrontar a primeira fonte, o livro de leitura, com a legislação educacional do período, ao passo em que nossa pesquisa foi se constituindo. Essa tarefa exigiu uma leitura não só das fontes, mas exigiu, sobretudo, indagar as fontes apoiadas pela teoria eleita para obter as respostas das perguntas propostas.

A escolha deste tema, que incluiu estudos de um período da História da Educação Brasileira, justificou-se, além de sua relevância, também a relação das formações na graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas e Química. Desta forma,

foi possível conciliar um tempo de estudos acadêmicos com uma investigação que pretendia encontrar nos livros de leitura uma oportunidade para explorar o percurso da abordagem das CN destinada para o ensino de crianças.

Moveu-nos também a perspectiva de conhecer um autor como Felisberto de Carvalho identificando-o no contexto da história da educação, dos impressos pedagógicos, do lugar ocupado por este educador e de sua obra que permaneceu circulando em espaços educacionais de todo o país por quase um século. Interessou-nos ainda identificar e se apropriar do conhecimento formulado na época recortada em consonância com as exigências políticas, econômicas e sociais que circulavam no país, pois sabe-se que a educação não estava – e não está – desconectada desses contextos.

Não foi uma tarefa fácil analisar obras que foram produzidas e adotadas há mais de um século, pois, para se realizar a leitura de uma época, foi necessário decifrar suas representações, e na perspectiva da História Cultural, como registrou Pesavento (2014, p. 32), isso foi relevante uma vez que se busca por meio das práticas e experiências, a tradução em “[...] valores, ideias e conceitos sobre o mundo”. Vale registrar ainda a importância de se conhecer o percurso de materiais que circulavam nas escolas, para assim perceber as transformações e permanências, o que, no caso, são as obras didáticas, que no período recebiam a denominação de livro de leitura.

Nossa pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro intitulado “*A Introdução da Sciencia no Amago da Instrução Popular desde a Escola*”: o lugar das Ciências Naturais na legislação, destacamos o Decreto nº 7.247 de 1879 e o Parecer da Reforma do Ensino Primário, proposto pela Comissão de Instrução Pública (1883). No decorrer deste capítulo discorreremos sobre a proposta da legislação em introduzir o ensino científico como essência da Instrução Primária.

No segundo capítulo, designado *Educador, escritor, jornalista e músico: Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*, apresentamos a biografia deste educador referência na produção de obras didáticas no final dos oitocentistas, ressaltando sua atuação no magistério e lugares ocupados na sociedade. Destacamos também suas obras e editoras em que teve seus livros publicados, bem como o público a quem eram destinadas suas obras. E ainda, discorreremos sobre a série graduada de leitura que foi publicada na última década do século XIX.

E, por fim, no terceiro capítulo “*A sciencia da realidade o que deve constituir a materia viva do ensino*”: o lugar e o ensino das Ciências Naturais, destacamos o lugar ocupado pelas CN no terceiro livro do autor, a quantidade de lições e de ilustrações, além

de evidenciar os principais conteúdos contidos nesta obra. Buscamos, também, relacionar o ensino intuitivo proposto na série graduada e a legislação do período.

Esperamos com esta pesquisa contribuir um pouco mais com o debate acerca das representações de materiais didáticos no Brasil oitocentista, bem como as repercussões destes no ensino do período. É importante registrar nesta apresentação que, nas citações das fontes, optamos por manter a grafia encontrada nas mesmas, seja nos livros ou em outros documentos, pois o formato da escrita está relacionado com os moldes educativos do período, por isso, a manutenção da escrita original.

Optamos, neste trabalho, concentrar o tema de livros no século XIX, contudo é importante esclarecer que a circulação de livros no Brasil aconteceu anterior a este século. A circulação de livros no Brasil de colonização portuguesa (1500-1822) acompanhava o ritmo de um tempo em que a leitura estava limitada nas mãos de uma elite intelectual que se compunha, quase sempre, de homens do clero e de outros que tinham acesso a colégios, universidades, seminários, bibliotecas e outros espaços.

Optamos pelo século XIX não por se considerar mais relevante que outros períodos, mas, sobretudo, pelo fato de constatar que foi neste período a produção dos primeiros livros destinados a infância escolar. Portanto, é importante focar este tempo em consonância com o que se demandava e o que se produzia de livros em outros lugares, até mesmo para compreender o processo no interior de uma sociedade agrária, patriarcal e escravista.

De acordo com Villalta (1997), a leitura foi ganhando maior espaço, no final do século XVIII e início do século XIX, na medida em que foi se criando um ambiente para a leitura e os livros, no espaço doméstico. Assim, as casas de pessoas da elite intelectual foram se adaptando e, junto as poucas mobílias, os livros foram ganhando espaço. Pequenas estantes, prateleiras ou escrivaninhas, abrigavam alguns livros, juntamente com objetos que favoreciam a leitura nestes ambientes: lupas, óculos, papéis, tintas, penas e outros.

A chegada da Coroa portuguesa no Brasil no início do século XIX alterou o cenário referente à circulação de livros no Brasil de colonização portuguesa. Materiais que faziam parte da Biblioteca Real lusitana, como livros, documentos, obras de artes, dentre outros objetos, ocuparam lugar nas embarcações que atravessaram o oceano rumo às terras coloniais. Pensar em livros neste período é pensar também em quantidade própria da época, evitando tomar o presente como referência, pois não era uma característica

desse tempo histórico a larga produção, consumo e circulação de obras de leitura, não só na colônia, como também na metrópole.

Isso refletia, conseqüentemente, nos espaços escolares, em especial nas Escolas de Primeiras Letras, lugares destinados ao ensino de crianças. A falta de livros para o ensino da leitura proporcionava a busca de outros materiais destinados a este fim. Assim, recorria-se aos silabários, cartas de ABC e cartilhas, todos produzidos artesanalmente. Utilizava-se ainda diferentes documentos como registros de cartórios, legislação, jornais, manuscritos e outros. Sobre isso, Valdez (2003, p. 2) afirmou que “as cartinhas, mais tarde cartilhas para ensinar a ler e a escrever e noções de catecismo marcam o surgimento da literatura didática no Brasil”.

Além destes materiais utilizados para o ensino da leitura, utilizava-se ainda, em menor proporção, em especial nos colégios formais, os clássicos da literatura internacional, uma vez que no Brasil Colonial não se produziam livros⁵. Esses clássicos nem sempre eram destinados ao público infantil, fato que dificultava o acesso das crianças.

Até o início do século XIX, havia poucos livros específicos destinados ao ensino das crianças, apesar de a Coroa Portuguesa ter trazido coleções de livros para o Brasil, os de cunho escolar não eram muitos, além do que, estes eram para compor a Biblioteca Real. Vale citar ainda que até o final do processo de colonização, a metrópole portuguesa não permitia a instalação de gráficas e editoras no Brasil. Embora a inserção de livros na sociedade ainda estivesse acontecendo de modo “tímido” de acordo com Gasparello e Villela (2006, p. 40-41), em função do processo de Independência (pós 1822), “[...] foi autorizado o funcionamento de gráficas e a produção de livros manteve um crescimento significativo até 1870”.

A despeito de a produção nacional crescer, em função do preço do papel, muitos optavam pela importação de livros, por isso, até meados do século XIX, boa parte dos livros utilizados para a instrução eram exportados de outros países. Mesmo em uma época em que havia a circulação de jornais e revistas no país, a impressão de livros para o ensino elementar de Primeiras Letras ainda era limitada, embora houvesse demanda. O crescimento na produção de livros e na circulação de periódicos (jornais e revistas)

⁵ Segundo Valdez, (2006, p. 192) “[...] a expressão livro didático não era utilizada no período, utilizava-se os termos compêndios, livros para a escola, livrinhos para a infância e outros. Entendia-se por compêndios os livros de disciplinas específicas, como matemática, gramática etc., contudo, nas fontes, essa divisão não era muito rígida, pois, de modo geral, compêndios traduzia todos os livros escolares”.

influenciou mudanças no setor e, de acordo com Gasparello e Villela (2006, p. 41, grifo do autor), “[...] a produção *didática* revelou-se também um ramo com grandes possibilidades de lucro, com a presença do poder público como importante cliente, na compra de materiais didáticos e impressão de livros”.

O número de livros limitados por escola, assim como a inexistência de uma política de produção de livros escolares, não era uma realidade de províncias consideradas distantes dos grandes centros do Império. Esta foi uma realidade da maioria das Províncias, uma vez que eram poucos livros disponíveis que muitas vezes eram utilizados coletivamente. Na Província de Mato Grosso, de acordo com Amâncio (2005), as crianças aprendiam a escrever fazendo cópias da documentação oficial da província.

Estudos recentes sobre a educação brasileira demonstram que várias províncias no século XIX passaram a discutir o que Faria Filho (2000, p. 135) chamou atenção da “[...] necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’”. O debate, a respeito da necessidade e a pertinência de instruções de determinados sujeitos, como a população negra, escrava, indígena, feminina e outros, alertava para a necessidade de produção de material impresso. Dessa forma, era impossível desconiliar as discussões a respeito da escolarização da produção de livros para este público.

Dessa maneira, era impossível negar o fato de que na sociedade da época havia poucos livros e materiais didáticos com finalidades de utilização no ensino elementar, como registrou Batista e Galvão:

Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso) o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. (BATISTA; GALVÃO, 1998, p. 1-2).

Tal fato pode se justificar em virtude do Ensino de Primeiras Letras ter início em engenhos, fazendas, espaços domésticos, ministrados por mestre-escola, padre ou alguma pessoa letrada. Sobretudo, a partir do período imperial, de acordo com Batista e Galvão (1998, p. 2), a necessidade de escolarização aumentou significativamente, e “[...] a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da ‘civilidade’”.

Estudos sobre o ensino primário ressaltam percursos não homogêneos da criação, métodos, livros e aprendizagens no tempo estudado. Visto que não é a intenção de este trabalho investir nesse tema, apesar de nosso objeto se localizar na instrução primária, optamos por recortar a legislação e um livro para perceber como uma área se configurou neste ensino. Sabemos da importância da instrução primária no período, mas sentimos a impossibilidade de nos dedicarmos mais ao tema específico diante das exigências complexas que propomos a respeito das consonâncias, ou não, da legislação e do livro de Felisberto Carvalho.

Esperamos a partir de este trabalho contribuir com o campo vasto da história da educação em especial no que se refere ao campo de impressos pedagógicos, história das disciplinas, matérias ou áreas, biografia de intelectuais oitocentistas, circulação e série de livros de leitura, assim como outros.

CAPÍTULO I

“A INTRODUÇÃO DA SCIENCIA NO AMAGO DA INSTRUÇÃO POPULAR DESDE A ESCOLA”: O LUGAR DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA LEGISLAÇÃO

Para compreender a organização da área que propomos investigar nos livros escolhidos, faz-se necessário investigar o que antecedia, ou o que vigorava, na legislação, pois o livro escolar, desde este período deveria estar nos conformes das leis escolares, inclusive para ser aprovado e poder circular nos ambientes escolares.

Neste capítulo, abordaremos a legislação do período estudado nesta pesquisa. A primeira normatização é o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, que também ficou conhecida na história da educação como Decreto Leôncio de Carvalho. A mesma legislação propôs a reforma do ensino primário e secundário na Corte e do ensino superior em todo o Império.

Estabeleceu-se uma Comissão para realizar estudos sobre a reforma proposta por Leôncio de Carvalho que resultou em dois pareceres e suas respectivas propostas de projeto substitutivo para reforma da Instrução Pública, tendo como relator Ruy Barbosa, este documento é conhecido como os Pareceres de Ruy Barbosa (1882 e 1883). Entretanto, parece-nos justo referenciar a Comissão de Instrução Pública composta com a finalidade de realizar um estudo aprofundado do Decreto (1879) proposto pelo então Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. Os Pareceres/Projetos são conhecidos na história da educação como Pareceres de Ruy Barbosa, no entanto, utilizaremos neste trabalho a referência Barbosa, Espinola, Vianna, uma vez que a referida comissão foi composta, além do deputado e jurista Ruy Barbosa, que a presidia, por Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna, pois os três fazem jus à autoria.

São estes documentos as referências para identificarmos o formato dado ao ensino de CN, pois esses serviram como base para a elaboração de livros escolares do período. O Decreto nº 7.247/1879, ato administrativo do Ministro do Império, estabeleceu a execução imediata dos regulamentos que não envolviam aumento de despesas e, necessitava de aprovação do Poder Legislativo.

Em contrapartida, foi criada a Comissão de Instrução Pública (1883) encarregada pela apreciação deste decreto proposto por Leôncio de Carvalho. A

Comissão realizou um detalhado levantamento sobre a situação educacional de países como a Inglaterra, Estados Unidos, França, e diversos outros, a fim de comparar à realidade brasileira. Deste modo, foram submetidos à apreciação da Câmara dos Deputados os pareceres e os projetos substitutivos referentes ao ensino primário, ensino secundário e superior.

A expressão ‘instrução popular’ se referia, neste momento histórico, a proposta de alargar, ou tornar exequível, a instrução primária, tema que atravessa a segunda metade do século XIX nos discursos e propostas do Império. A aula primária teria que ser um espaço que não se limitasse aos rudimentos da leitura e da escrita, tampouco se limitasse aos ensinamentos religiosos, mas sim o ensino científico devidamente inserido na chamada ‘renovação fundamental dos métodos’. Popularizar a instrução, desta forma, era aumentar o número de escolas primárias e não democratizar o ensino fora da escola.

A organização deste capítulo foi subdividida em quatro seções: a primeira trata sobre o decreto (1879) proposto por Carlos Leôncio de Carvalho, então Ministro do Império; a segunda aborda o Parecer da Comissão de Instrução Pública (1883) que propôs a Reforma do Ensino Primário; a terceira versa sobre os Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais enfatizadas no parecer e projeto substitutivo; e, por fim, a quarta e última seção apresenta os destaques às CN no projeto substitutivo proposto pela Comissão.

1.1 O Decreto de 1879 para o Ensino Primário e a tentativa de reorganização da Instrução

O principio vital da reorganização do ensino, que o paiz anhele, é a introdução da sciencia no amago da instrucção popular desde a escola. Esta necessidade, que de espaço demonstraremos no parecer acerca do ensino primario, cujos trabalhos vão já assaz adiantados, necessidade que se liga estreitamente a da renovação fundamental dos methodos, domina as instituições docentes em todos os graus, e reclama os mais energicos esforços. Ahi adduziremos factos irrecusaveis, para evidenciar a necessidade e a exequibilidade do ensino positivo e integral desde a aula primaria. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1882, p. 8).

A segunda metade do século XIX não só marcou os debates fervorosos em relação a importância do ensino, como também enfatizou um ensino baseado na ciência que contrapunha com um estado monárquico católico. Rumar o país a sonhada civilização

exigia mudanças no ensino em diferentes graus, conforme assinalou a comissão citada anteriormente. O tema da instrução ganhou destaque, provocando uma série de discussões sobre a organização do sistema de ensino, fator considerado relevante para a construção de uma nação ‘civilizada’ aos moldes dos países europeus.

Os embates estavam postos ao meio de outros temas e as mudanças no governo conduziram à pasta do Ministério do Império, Carlos Leôncio de Carvalho⁶, o novo ministro, empenhou-se na proposta de reforma eleitoral aliando às questões educacionais, já que uma das propostas seria o fim do voto dos analfabetos, conforme registrou Castanha (2013).

O desenvolvimento da Instrução Pública significaria avanço, por isso era necessário o aumento do número de escolas, fato que, entretanto, acarretaria em aumento das despesas. Para Leôncio de Carvalho, as despesas impactariam o governo, mas os resultados estavam comprovados estatisticamente por estudos que a educação diminuiria consideravelmente, segundo Castanha (2013, p. 212), “[...] o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais e cadeias”.

O Decreto nº 7.247/1879, em seu primeiro Artigo estabelece: “É completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene” (BRASIL, 1879, p. 1).⁷

No Decreto (1879) proposto, o ensino primário nas escolas foi dividido em 1º e 2º Grau, além de estabelecer que as crianças (ambos os sexos), entre sete e quatorze anos de idade, eram obrigadas a frequentar as escolas primárias de 1º grau, e os pais que não cumprissem esta obrigatoriedade seriam multados. Para as crianças pobres sem condições de frequentar, o Artigo 2º estabelecia:

[...] § 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparalos para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte. (BRASIL, 1879, p. 2).

⁶ Carlos Leôncio de Carvalho foi ministro do Ministério do Império de janeiro de 1878 e junho de 1879, no período em que atuou, propôs a reforma, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Livre.

⁷ A liberdade proposta pelo Decreto (1879) era ambígua e complexa, no entanto não é nosso objetivo investir nesse tema, pois certamente desfocaria o tema central da pesquisa.

O mesmo Decreto (1879) previa ainda a criação de jardins-de-infância⁸, criação da caixa econômica escolar, de pequenas bibliotecas e museus escolares. Estabeleceu ainda a não obrigatoriedade da instrução religiosa, determinando que esta deva ser lecionada em dias determinados da semana, antes ou depois das horas destinadas às outras disciplinas.

Observamos a relevância do Decreto nº 7.247/1879 para a Corte brasileira, em seus 29 artigos que dispõe sobre a reforma do ensino na Corte e em todo o Império, percorrendo todos os níveis de ensino, primário, secundário e superior. O Decreto (1879) é inovador por apresentar em vinte e nove artigos a reforma de todo sistema educacional⁹, desde o ensino elementar até o mais alto nível de instrução do país.

Para Melo e Machado (2009, p. 294):

O Decreto 7.247 consiste num interessante documento que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social. Nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo.

A Instrução Pública do país necessitava de ação por parte do Estado, visto que os documentos oficiais revelavam a insuficiência da quantidade de instituições educativas oferecidas para a população, além de outros problemas que afligiam o Império, como os altos índices de analfabetismo que dificultava o desenvolvimento esperado pelos governantes. Nesta perspectiva:

A obrigatoriedade de ensino primário exigia, por um lado, a ampliação da quantidade de instituições educativas para atender a toda população em idade de recebê-lo e, por outro, este era um investimento considerado necessário, visto possuir possibilidades de trazer benefícios à sociedade. Por meio da educação, poder-se-ia moralizar o povo, inculcando-lhe hábitos de higiene e amor ao trabalho, de modo a desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública (MELO e MACHADO, 2009, p. 299).

Estender a obrigatoriedade da instrução primária era uma tentativa de diminuir o índice de analfabetismo já visando o interesse no fim do voto dos analfabetos para a

⁸ Não há evidências da criação de instituições de educação infantil para crianças pobres, durante o século XIX. Segundo Kuhlmann Jr. (2006), as iniciativas que se tem registro são de jardins-de-infância para atendimento dos setores mais privilegiados da sociedade. A ausência destas instituições, para a educação das crianças pobres, insere-se como uma necessidade nas discussões sobre o sistema educacional, conforme salientou este autor.

⁹ Sobre este tema ver mais em BRASIL (1879).

reforma do sistema eleitoral. Revela ainda as nuances da intencionalidade do Império ao instituir a educação à população, uma vez que por meio desta se educaria para “desenvolver a indústria e aumentar a riqueza pública”, conforme menciona as autoras supracitadas.

No que se refere ao ensino Primário, ou Primeiras Letras, como já foi citado, estava dividido em dois graus: primeiro e segundo, o Decreto (1879) não prevê disciplina relacionada às CN no ensino de 1º grau, ou seja, nas séries iniciais deste ensino, o ensino estava limitado ao ensinamento de:

[...] Instrução moral.
Instrução religiosa.
Leitura.
Escripta.
Noções de cousas.
Noções essenciaes de grammatica.
Principios elementares de arithmetica.
Systema legal de pesos e medidas.
Noções de historia e geographia do Brazil.
Elementos de desenho linear.
Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.
Gymnastica.
Costura simples (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2)

Para as escolas de 2º grau do Ensino Primário, além da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º, propõe dentre outras:

Principios elementares de algebra e geometria.
Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.
Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.
Noções de lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia domestica (para as meninas).
Pratica manual de officios (para os meninos).
Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1879, p. 2)

Nota-se, pelo Decreto nº 7.247/1879, que as aplicações do ensino ofertado no Ensino Primário, assim como sua prioridade, tinham objetivo: aplicar o conteúdo, com base na necessidade da indústria, ou seja, as noções do conhecimento científico seriam ensinadas enfatizando as principais aplicações à indústria e para usos da vida. Aqui também indica uma pista sobre as disciplinas que contribuiriam para esta aplicação: física, química e história natural, ou seja, era preciso iniciar no ensino primário, após o domínio

da leitura apreendido pelos leitores, noções de um ensino que serviria para a vida individual e coletiva. Indicações mais precisas da legislação encontramos nas reformas de ensino que davam continuidade ao ensino primário.

De acordo com Lourenço Filho (2001), o Decreto (1879) foi encaminhado para apreciação da Câmara dos Deputados para autorização de novas despesas, além de alguns dispositivos que exigiam o voto do parlamento, e não seria necessária a discussão de toda matéria. Entretanto, a reforma do ensino primário da Comissão de Instrução Pública (1883) apresenta um extenso estudo, e em nada se assemelha com um parecer. Assim, tendo em vista sua extensão, o Parecer possui trezentas e quarenta e oito páginas, além de trinta páginas que compõem o projeto substitutivo, e se insinua como a justificativa de um novo projeto (substitutivo), conforme discorreremos a seguir.

1.2 Reforma do Ensino Primário: Parecer da Comissão de Instrução Pública

O documento Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública, com o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, foram apresentados em setembro de 1882, para apreciação da Câmara, entretanto, sua publicação está datada em 1883. No início, o documento apresenta a finalidade do estudo desenvolvido por esta comissão:

Mas a verdade - e a vossa comissão quer ser muito explicita a seu respeito, desagrada a quem desagradar - é que o ensino publico está á orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilisada ; é que ha decadencia, em vez de progresso; é que somos um povo de analphabetos, e que a massa delles, si decresce, é n'uma proporção desesperadamente lenta; é que a instrucção academica está infinitamente longe do nivel scientifico desta idade; é que a instrucção secundaria oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para o receber; é que a instruccção popular, na Côrte como nas provincias, não passa de um *desideratum*; é que ha sobeja materia para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heroicos esforços por uma rehabilitação em bem da qual, si não quizermos deixar em duvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrificio nenhum; não só porque, de todos os sacrificios possiveis, não haveria um que não significasse uma despeza *proximamente* reproductiva, como porque trata-se aqui do nome nacional n'um sentido mais rigoroso, mais serio, mais absoluto do que o que se defende nas guerras á custa de dezenas do milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilisadores de todos os impostos (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 1-2, grifo do autor).

A comissão apresentou o parecer em quadros organizados por meio de informações oficiais¹⁰. Seguindo a premissa dos documentos da época, somada ao espírito polêmico e questionador de Ruy Barbosa, o parecer faz críticas em relação à quantidade de escolas primárias do Império com base nos estudos realizados em Relatórios do Ministério do Império, uma vez que apresentam quantitativo de escolas que, segundo o Parecer, não condizem com a realidade.

A Comissão faz uma minuciosa análise dos quadros, na mesma perspectiva segue apresentando dados e tecendo críticas ao número de escolas, aumento das matrículas de alunos, inferioridade da instrução brasileira em comparação a outros países e, principalmente, as estatísticas brasileiras oficiais deste período:

[...] dos dados estatísticos existentes o que se colhe unicamente é, não o numero de individuos que “*recebem instrucção*” escolar, segundo a lisongeira linguagem dos relatorios administrativos, mas o dos que registraram o *nome* na escola, o dos que *transitam* por ella um dia, ainda que nesse dia a deixassem, para não voltar (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 11).

O Parecer apresenta inúmeros temas para serem investigados na história da educação brasileira, como a questão da matrícula e frequência escolar, no entanto, para não nos estendermos em outros espaços e alongar muito, vamos centrar no tema que propomos. Neste aspecto, a Comissão destaca o ensino científico, ressaltando que a instrução estava sendo usurpada, tendo em vista que nenhuma Escola Primária do Império possuía as coleções escolares de espécies de História Natural, nem mesmo a mais luxuosa havia alguma tentativa ou indício deste material, o que pressupõe que as aparências não bastam:

Do material technico de ensino existem apenas os elementos mais rudimentares e os typos mais primitivos. Tudo está revelando o dominio absoluto da palavra autoritaria do mestre, ou das formulas ferrenhas do compendio, servidas pela memoria passiva do alumno. Nada falla aos olhos da criança; nada lhe provoca os instinctos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade; nada a põe em contacto com o mundo e a natureza. Nem cartas muraes, nem collecções de objectos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação. A inviolabilidade das paredes é religiosamente observada, em alguns desses estabelecimentos, graças a recommendações estrictas, que apenas se poderiam comprehender, si vissemos provida a escola de porta-cartas estantes moveis, ou outros meios proprios de apresentar aos alunos os quadros, as estampas, os modelos precisos. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 24, grifo do autor).

¹⁰ As informações oficiais fazem referências aos Relatórios do Ministério do Império de 1854, 1870, 1872, 1874, 1878, 1880 e Relatório do Inspector Geral da Instrução Primária e Secundária do Municipio Neutro em 1858.

No contato com este documento, notamos que a Comissão desenvolveu um minucioso estudo, aprofundado e fundamentado em estudos de outros países como França, Inglaterra, Bélgica, dentre outros, inclusive enfatizando que mesmo não havendo vestígios ou tentativas da instalação de material técnico, a aparência convenceu, “[...] E parece que é o que basta. Eis o ensino distribuído á infância.”, na exposição de Philadelphia (1876). Nesta perspectiva, o parecer é duro nas críticas a respeito da instrução no Império, não somente a respeito dos dados duvidosos, como também sobre o método de ensino utilizado que se baseava em um ensino mecânico e repetitivo, sem buscar desenvolver a inteligência da criança e sem partir da observação da sua realidade.

No decorrer do parecer, os autores exaltam a natureza e os instintos humanos da criança que deveriam ser considerados, assim enfatizam a ciência de toda pedagogia racional, “[...] educar os meninos, como a natureza educou o gênero humano” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 118). Com base no parecer, é necessário um ensino por meio da observação da realidade.

Os mesmos deputados autores do Parecer apresentam a proposta de um ensino baseado no método intuitivo, partindo daquilo que é conhecido para a criança, para só então partir para o que é desconhecido, “[...] Uma das condições cardeais da reforma escolar, portanto, está em fazer da intuição a base de todo o methodo, de todo o ensino, de toda a educação humana”, por meio da comparação, distinção e combinação “[...] é que o menino chegará, pelo methodo natural” (1883, p. 119).

Ao criticar o método vigente, remetem à culpa da preguiça e má vontade dos meninos aos pais e aos mestres, mas, sobretudo, ao método, uma vez que se utiliza de palavreado inadequado à infância com lendas religiosas ou místicas que não convém a esta idade “faminta de saber positivo”, ou seja, saber como os fatos se organizam e se estruturam, que é o conhecimento científico, pois:

[...] É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos phenomenos exteriores; é por elles, pois, que se ha do encetar a educação racional: o seu methodico emprego constitue o primeiro modo de exploração scientifica: a observação. O primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitue propriamente *a lição coisas* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Em defesa do método intuitivo, a Comissão de Instrução Pública (1883) cita Amos Comenius, como o “primitivo criador” deste método, e contextualiza as ideias

deste, é fundamental que o ensino seja iniciado pelas coisas, e o contrário disso, é denominado o erro fundamental “principiar o ensino pela língua, e terminar pelas coisas”, isso por que a criança aprende com base na sua realidade, por isso a alfabetização deve proporcionar o ensino por meio das coisas, observação e reflexão.

A importância deste método de ensino é ressaltada e indicada desde a primeira infância, uma vez que se tal processo for tardio, ou direcionado apenas ao uso de compêndios, num ensino mecânico, asfixia a mente dos alunos e impede o desenvolvimento da inteligência.

A Comissão (1883) destaca que o Decreto de Leôncio de Carvalho procedeu adequadamente ao introduzir as lições de coisas na escola popular, entretanto, esta não deve ser uma disciplina a ser cursada e, sim, o método de ensino a ser seguido:

[...] A *licção de coisas* não é um *assumpto especial* no plano de estudos: é um *methodo* de estudo; não se circumscreve a uma secção do programma: *abranque o programma inteiro*; não occupa, na classe, um logar separado, como a leitura, a geographia, o calculo, ou as sciencias naturaes: é o *processo geral*, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrucção elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programma; porque constitue o espirito delle; não tem logar exclusivo no horario: preceitua-se para o ensino de *todas* as materias, *como o methodo commun, adaptavel e necessario a todas*. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 167, grifo do autor).

Observamos ao longo do parecer a importância das CN para a formação do indivíduo e do ‘espírito’ científico, além disso, resalta-se no parecer do ensino primário a utilização da lição de coisas como um método pelo professor e não como uma disciplina conforme propunha o Decreto oficial do Império (1879).

De acordo com Lourenço Filho (2001), não se pode negar a existência de uma filosofia nos pareceres, para além disso, Ruy Barbosa demonstra a sua preocupação com os rumos da educação para o país, uma vez que as minúcias no estudo realizado justificam não só a reforma das instituições, mas a essência que almejava para o sistema educacional brasileiro. Para este autor, os pareceres inovaram muito ao seu tempo, em propostas de criações que somente cinquenta ou sessenta anos depois começaram se concretizar.

Em menos de duas décadas, as últimas do século XIX, foram propostos sete¹¹ projetos de reforma em que o Estado brasileiro necessitaria assumir os encargos

¹¹ Projeto nº 183/1870 apresentado pelo Deputado Paulino José Soares de Souza; Projeto nº 290 e 463/1873 apresentado pelo Deputado Antônio Cândido da Cunha Leitão; Projeto nº 73A/1874 apresentado por João Alfredo Corrêa de Oliveira; Projeto nº 92/1877 apresentado pelo Deputado Antônio Cândido da Cunha

financeiros para a oferta da Instrução Pública, entretanto, conforme afirma Machado (2006, p. 92), “[...] nenhum deles foi implementado, muitas vezes nem foram discutidos na Câmara dos Deputados.”. Dentre os sete projetos mencionados, destacamos o Decreto Leôncio de Carvalho e os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’, fonte de pesquisa do nosso estudo.

A preocupação em investir na Instrução Pública para o povo trazia interesses políticos velados, uma vez que estava fortemente relacionado à formação do cidadão-eleitor. Na verdade, segundo Machado (2006), o que se pretendia era preparar o povo para o sufrágio universal e, quando este fosse estendido a todo cidadão brasileiro, aqueles teriam a garantia de exercer sua função.

Para Machado (2006, p. 99), os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’ (referência que faz a autora) propõem que “[...] o ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim de infância por meio da observação e da experimentação”. Além disso, todo conteúdo era baseado no ensino da ciência elementar, relacionado ao sentimento de amor à pátria e ao trabalho. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa buscou atender as necessidades do povo com a reforma do ensino, visto que ao preparar a criança para a vida em sociedade, ressaltava o seu objetivo principal que era a formação de cidadãos úteis à pátria, conforme o Parecer do ensino primário destaca “Si acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernaculo, a cultura do sentimento moral e a sciencia elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela” (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122, grifo do autor).

Sem dúvida alguma a Comissão de Instrução Pública (1883) desenvolveu um rico estudo sobre a experiência educacional de outros países, como França, Estados Unidos, Inglaterra, dentre outros, para justificar a reforma do ensino brasileiro, entretanto, conforme ressalta Machado (2006), os ‘Pareceres/Projeto de Rui Barbosa’, assim como muitos outros projetos, não tiveram andamento na Assembleia Legislativa. Para esta autora, “[...] as questões mais gerais que poderiam levar à organização dos sistemas nacionais de ensino ficaram como letra morta” (MACHADO, 2006, p. 100).

Leitão; dentre outras propostas de projetos. Tais projetos culminaram na proposta do Decreto nº 7.247/1879, uma vez que a maioria do que fora proposto encontra-se contemplado neste Decreto.

1.2.1 Lições de Coisas: ‘o ensino de todas as materias, como o methodo commun, adaptavel e necessario a todas’

As lições de coisas foram introduzidas na legislação brasileira no Decreto nº 7.247/1879 e estabeleceu as disciplinas para o ensino nas escolas primárias de primeiro grau, dentre elas, as ‘noções de coisas’, assim como também determina a disciplina de ‘Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas’ integrante das disciplinas a serem ensinadas nas Escolas Normais.

A Comissão de Instrução Pública (1883) salienta o acerto do Decreto (1879) em inserir na escola popular as lições de coisas, entretanto, acrescenta que Leôncio de Carvalho errou ao incluí-la como uma disciplina isolada, quando na verdade não é um assunto especial e, sim, um método de estudo.

Deste modo, em síntese, a essência das Lições de Coisas é “Apresentar ao menino antes dos vocábulos as coisas, antes dos nomes as idéas. Industrial-o em observar, executar e dizer”. (CALKINS, 1886, Folha de Rosto).

No Manual de Norman Allison Calkins, Primeiras Lições de Coisas¹², traduzido e adaptado por Ruy Barbosa, principia com que o autor denomina como princípios fundamentais das lições de coisas:

O primeiro passo preparatorio para a educação de creanças convem que seja estudar a natureza do espirito e sua condição na puericia, seus modos naturaes de desenvolvimento e os processos melhor adaptados a disciplinar-lhe acertadamente as faculdades. Obtidas essas noções, facil empenho será o affeição de accordo com ellas o ensino. Como introito a essa diligencia preliminar, indicaremos alguns factos, que lhe sirvam de base.

1. E' pelos sentidos que nos advem o conhecimento do mundo material. [...]
2. A percepção é a primeira phase da intelligencia; e, pois, de ver está que a educação ha de começar pela cultura das faculdades perceptivas. [...]
3. A existencia de uma noção no espirito nasce da percepção das semelhanças e differenças entre os objectos. [...]
4. Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercicio adequado; correndo o risco de se debilitarem, se as sobrecarregamos, ou se as applicamos a materias que não estejam naturalmente ao seu alcance.
5. Algumas das energias mentaes são tão activas e quasi tão vigorosas no menino, quanto no homem: taes a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. [...]
6. O mais natural e saudavel incentivo para obter, entre creanças, a atenção e a aquisição de conhecimentos, e associar a recreiação ao ensino. [...]

¹² Adaptado às condições do idioma do Brasil por Ruy Barbosa, era um manual de ensino elementar para uso dos pais e professores, publicado em 1886, pela Imprensa Nacional. Disponível no sitio do Senado Federal, na Coleção Livros Raros.

7. E' do bom ensino o inspirar contentamento à infância; e, onde isso não se verifica, algum vicio ha, seja no modo de expor, seja na propria natureza do assumpto, que se escolheu para objecto da lição.

8. Os habitos de atenção firme são permanentes mananciaes de educação intellectual.

9. O *processo natural de ensinar parte do simples para o complexo*; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos, para as causas; das coisas, para o nome; das idéas, para as palavras; dos principios, para as regras. (CALKINS, 1886, p.1-3, grifo nosso).

Observamos a preocupação do autor na ênfase dada aos sentidos, uma vez que é pelos sentidos que proveria todo conhecimento da criança, por isso, as primeiras lições do manual introduzem exercícios para desenvolver os sentidos da vista, ouvido, gosto, olfato e tato, além do ensino de formas, cores e números.

O mais importante período na educação e o que decor-re na aula de primeiras letras. Os que assumem, pois, o encargo de educar creanças nessa quadra da vida, deviam de ser especialmente aparelhados para elle, adestrados na cultura dos sentidos, peritos em ensinar *coisas reaes, fôrmas reaes, côres e sons reaes*, cada qual com a palavra que os represente, habeis, afinal, em encaminhar o espirito a rectificar as suas concepções [...] (CALKINS, 1886, p. 8, grifo do autor).

Para Buisson (1878, p. 239) “[...] a intuição é um ato o mais natural e o mais espontâneo da inteligência humana, pelo qual o espírito compreende uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação”. Assim, as lições de coisas foram sendo introduzidas nos livros, sendo que, no final do século XIX, principalmente na última década, vários autores publicaram Livros de Leitura Seriados e muitos deles influenciados pelas lições de coisas. Em vista disso, Buisson (1878, p. 241) afirma que o objetivo da lição de coisas “é de ensinar aos alunos antes de tudo a *observar* as coisas, depois a *nomear*, e, enfim, as *comparar*”, e, seguindo este método, o procedimento adequado e proveitoso é a “observação pelos olhos e pelo espírito”. Cabrini (1994, p. 19) afirma que “[...] o ensino da leitura seria uma forma entre outras de educar “a vista e o ouvido” e, através da educação, o corpo e a mente seriam contemplados”.

Até o final do século XIX, não havia uma definição, no seu uso escolar, para a palavra ‘disciplina’ e ‘disciplina escolar’¹³, nada além do sentido de uma forma de vigilância e repressão de condutas nos estabelecimentos escolares, segundo Chervel

¹³ Sobre história das disciplinas escolares ver mais em: CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

(1990). Este autor ressalta também a ausência do termo em todos os dicionários do século XIX, no sentido de ‘conteúdo do ensino’. Independente dos sentidos que a palavra ‘disciplina’ adquiriu ao longo do tempo, para Chervel (1990, p. 180) é “[...] em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. ”, ou como o próprio autor diz “[...] A disciplina é aquilo que se ensina e ponto final[...]” (*Ibidem*, p. 177). Entretanto, o próprio Decreto nº 7.247/1879 e o Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário proposto pela Comissão de Instrução Pública (1883) mencionam o termo ‘disciplina’ no sentido de matéria, conteúdo, e que constituem o programa da escola primária.

De acordo com os estudos de Viviani (2007, p. 22), quarenta e quatro anos depois da criação da primeira Escola Normal (em 1890), foi implantada uma disciplina, a qual fazia parte da reforma educacional proposta por Caetano de Campo, relacionada à área de conhecimentos biológicos na escola normal paulista:

Esta novidade pôde ser entendida como parte de um projeto reformador republicano de implantação de uma nova escola, direcionado ao desenvolvimento da cidadania e do progresso no país, combatendo o analfabetismo. Seria dever do Estado desenvolver a educação popular, elegendo o ensino elementar como prioritário, e a escola normal como eixo do sistema escolar. [...].

Neste sentido, notamos que a indefinição de noção ou conceito do termo ‘disciplina’ no período estudado não impediu que a escola fosse organizada com matérias ou conteúdo de ensino para a Instrução Pública, tendo o ensino elementar como prioridade.

1.3 Rudimentos das Sciencias Physicas e Naturaes no Parecer e Projeto Substitutivo

No capítulo sobre os *Methodos e Programma Escolar* do Parecer, observamos que as CN ocupam desde o princípio um lugar relevante na educação, uma vez que é enfatizada a importância do conhecimento científico no desenvolvimento de habilidades intelectuais nas crianças, conforme relata a Comissão de Instrução Pública (1883) “[...] da curiosidade nasce a atenção; da atenção a percepção e a memória inteligente[...]”.

Segundo os estudos da Comissão de Instrução Pública (1883, p. 179), em um período de quinze anos foram instituídas pelo menos cinco comissões na Inglaterra para investigar a respeito da “[...] sciencia como instrumento do ensino commum [...]” e que despertava ‘grandioso interesse’ na sociedade europeia, em especial a inglesa.

As críticas dirigidas à instrução tinham como referência de sucesso, sobretudo, os países europeus, sendo esses considerados como sociedades ‘civilizadas’ a despeito do lugar que o Império ocupava, o que era uma característica dos homens oitocentistas, seja de onde falavam: intelectuais, abolicionistas, monarquistas, republicanos, políticos, militares etc. Neste contexto, o império brasileiro deveria copiar os modelos educacionais considerados exitosos por este grupo de políticos e intelectuais preocupados com a educação do país.

No que se refere ao ensino de CN não era diferente. Os países mais urbanizados europeus que investiram neste ensino eram citados nos documentos como uma espécie de passaporte para o progresso. Desde a primeira Comissão (1861), este tema é enfatizado nos documentos, em especial o fato da escola não contemplar o ensino de CN em detrimento da literatura. Outro fator relevante para esta Comissão era a insistência de que o ensino dessas deveria começar o quanto antes, pois a iniciação precoce facilitaria a compreensão do futuro adulto neste gênero de ensino. Entretanto, assinala que não é este o único caso em que a iniciação da juventude nas ciências da natureza deve ser aplicada. A mesma Comissão afirma que o ensino científico devia iniciar desde que a criança entrasse na escola, ou seja, desde o *Kindergarten*¹⁴, estendendo para o ensino superior.

[...] Ellas apuram, e cultivam directamente a faculdade observativa, que, em muito individuos, jaz quasi dormente a vida inteira, o poder de generalisar com exactidão e rapidez, os habitos intellectuaes de ordem e methodisação; acostuma os moços a traçarem a sequencia de causas a effeitos; familiarisa-os com uma especie de raciocinio que os interessa, e que lhes é susceptivel de prompta comprehensão; sendo, outrossim, o melhor correctivo contra esse vicio dos espiritos maldespertos (*half-awakened*), por força do qual fogem de todo o esforço, que não seja, como a applicação da memoria, puramente mecanico (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179, grifo do autor).

A Comissão (1861) trata a questão da iniciação da juventude às CN, uma vez que esta desenvolve a capacidade de observação e ainda inculca hábitos no indivíduo de observar os fenômenos da natureza nos acontecimentos diários cotidianos. A ausência das

¹⁴ Denominação dada aos jardins de infância, fundado por Friedrich Froebel, e segundo Kuhlmann Jr (2006), são estabelecimentos adequados ao desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos.

CN, segundo esta Comissão, torna o adulto sem o desenvolvimento necessário de sua capacidade mental, não desenvolve uma área em que há maior interesse e na qual tem maior habilidade, isso em razão da falta da iniciação do conhecimento científico nos primeiros anos de ensino da criança.

Para Mendes Sobrinho (2014), no final do século XIX as CN ganharam destaque no Brasil pelo materialismo, o darwinismo e o positivismo, tendo sua consolidação nas últimas décadas do Império. Esse autor ressalta as ideias de Caetano de Campos, defensor do ensino das CN na Escola Normal, uma vez que para ele:

[...] o conhecimento humano, bem como a prática pedagógica estavam alicerçadas na intuição, e a formação intelectual do professor era uma decorrência dos conhecimentos científicos que ele deveria deter. Assim, segundo a crença positivista que, então, iniciou a ser fortemente presente, este era o conhecimento verdadeiro e tinha um valor utilitário em contraposição ao conteúdo dantes. (MENDES SOBRINHO, 2014, p. 276).

É perceptível a ênfase dada nestes documentos à importância do ensino das CN no desenvolvimento das habilidades de observação, disciplina o entendimento, indução e dedução:

[...] Não podemos considerar completo um plano de instrucção, que omita o estudo de um assumpto de tão elevada importancia. Ao nosso juizo, é facto demonstrado que o estudo das sciencias naturaes desenvolve, *melhor que outtros quaesquer estudos*, as faculdades de observação; disciplina o entendimento, ensinando a inducção, assim como a deducção; estabelece uma proficua compensação aos estudos de mathematica, e linguagem, e fornece muitos conhecimentos de alto valor para o deante nos misteres da vida (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 179-180, grifo do autor).

O conhecimento científico conquista espaço na Instrução Pública nas últimas décadas do Império, associada à intuição no desenvolvimento das habilidades de observação a partir daquilo que está presente no dia a dia e nos fenômenos da natureza, ressaltando que as CN ‘desenvolve, *melhor que outtros quaesquer estudos*’, tais habilidades no indivíduo.

A comissão *Science Comission* foi instituída a fim de investigar as CN como instrumento de ensino comum e a comissão, presidida pelo duque de Devonshire¹⁵, também se preocupava com o ensino das CN. Este não tinha o intuito de comunicar os

¹⁵ Não há datação para a *Science Comission* e a comissão presidida pelo duque de Devonshire, nomeação dada pelo Comissão de Instrução Pública (1883) sem citar o ano das comissões mencionadas.

fatos científicos, mas, sim, de situar o aluno a observar e comparar a fim de produzir sua própria reflexão. Por isso, insistiam na necessidade da admissão do ensino científico como parte integrante da instrução escolar.

Por fim, a comissão inglesa de 1875 emitiu o seguinte parecer:

[...] Razão é de serio pezar o omittir-se num programma de educação liberal um grande ramo do cultivo da intelligencia; e, considerando a importancia crescente da sciencia em relação aos interesses do paiz, não nos é possível deixar de olhar a sua exclusão quasi como *una calamidade nacional (as little less than a national misfortune)* (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 180, grifo do autor).

A comissão (1875) enfatiza a importância da introdução do conhecimento científico como parte integrante da instrução escolar. Então, os elementos das CN são parte essencial das escolas primárias, assim, a exclusão deste ‘ramo de cultivo da intelligencia’ impossibilita a aproximação das crianças à observação de fatos e fenômenos pelos quais estão cercados, viabilizando o desenvolvimento das faculdades intelectuais por meio de exercícios adequados.

Todas as comissões inglesas foram unânimes, visto que a exclusão da instrução científica nas escolas trazia consigo sérias consequências para a sociedade inglesa. Desse modo, o parecer da Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza os estudos realizados por estas comissões a respeito do ensino científico nas escolas e sua relevância para a educação.

No decorrer do parecer é evidenciada a experiência de outros países tais como Bélgica, Estados Unidos, Áustria, dentre outros, em relação às CN, destacando que a observação é uma das primeiras habilidades que se desenvolvem na criança e que é mais fácil prender a atenção dessas em algo que é possível ver do que em abstrações.

A Reforma do ensino primário propõe a junção da educação com a natureza, habituar as crianças a explorarem os segredos da natureza, ensinando-as a aprender diretamente da sua realidade:

[...] por todas as razões, a comissão vê no ensino elementar da sciencia *a parte mais imprescindivel da instrucção primaria*. Quer como disciplina formadora da intelligencia, quer como elemento moralizador e educador do character, pertence-lhe, no plano de estudos escolar, a supremacia. Para não converter a creança em machina de repetir idéas, alheias, cumpre ensinal-a a pensar, antes; de instruil-a em exprimir o pensamento; e deste resultado só o cultivo scientifico é capaz. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 187-188).

A Comissão de Instrução Pública (1883) enfatiza a importância do ensino das CN, uma vez que é por meio dessa que são conhecidas as leis e fenômenos da natureza, proporcionado o desenvolvimento da observação e o raciocínio na criança por meio da realidade. Deste modo, cativa no indivíduo a essência da observação e permite o aluno formar seus próprios conceitos a partir daquilo que se vê sem a imposição de um conteúdo e conceitos previamente estabelecido na figura do professor, além de ajudá-lo a descrever a realidade observada.

O estudo desenvolvido por Domingues (1997, p. 122) evidenciou que:

[...] as ciências naturais no Brasil começaram a ser incentivadas, sistematicamente, em função do objetivo político de desenvolver a agricultura, o que vai além da simples busca de conhecimento e exploração dos produtos nativos da flora, fauna ou de minerais desconhecidos. A meta do governo, primeiramente o metropolitano e depois o imperial independente – ao incentivar a prática institucional das ciências naturais – era desenvolver a agricultura baseada no cultivo de produtos exóticos orientais, que seriam aclimatados ao país.

A institucionalização das CN tem relação direta com o processo de construção política e ideológica da nação. Segundo Domingues (1996, p. 42), “[...] A idéia de nação que se desenvolveu no Brasil naquela época criou uma imagem da nação associada às suas riquezas naturais: as riquezas, potencialmente econômicas que o país guardava em suas entranhas ainda inexploradas. [...]”. A autora ressalta a preocupação do Imperador em realizar um levantamento das regiões para atualizar os mapas defasados, que facilitariam a exploração das riquezas naturais do Brasil, como a agricultura e a mineração.

Se por um lado, a Comissão de Instrução Pública (1883) demonstrava a preocupação com a Instrução do país, de outro havia a preocupação do Império em explorar as riquezas naturais para o ‘processo de construção política e ideológica da nação’.

Notamos o forte discurso positivista no decorrer do parecer que coloca no centro da reforma a inclusão das CN no programa escolar desde o ensino elementar. Além disso, esse discurso ressalta a importância do ensino por meio das coisas, uma vez que, segundo Barbosa, Espinola e Vianna (1883, p. 189) confirmam essa ideia: “[...] ensinar a sciencia pelas coisas, e não pelos livros, isto é, ensinar as sciencias naturaes pela observação pessoal do alumno, ensinar as sciencias phisicas associando-se o alumno ao mestre na pratica dos methodos experimentaes”.

Neste sentido, apontamos a ênfase ao professor que deve se desprender da fraseologia técnica aprendida de cor e proporcionar aos alunos o aprendizado por meio do ensino de coisas, observação, assimilação, invenção, produção, etc.

1.4 Projeto de Reforma da Instrução Pública: Moralidade, Higiene e Laicidade

O projeto da Reforma do Ensino Primário apresentado pela Comissão de Instrução Pública (1883) evidencia um ensino primário livre, sob as condições de moralidade e higiene, e a laicidade da Instrução Pública. Por outro lado, o Decreto nº 7.247/1879 propõe um ensino livre e de livre frequência. O projeto substitutivo enfatiza a obrigatoriedade da frequência das escolas públicas para as crianças de ambos os sexos, sendo eles dos sete aos treze anos de idade.

O projeto substitutivo estipula a divisão da educação primária em quatro categorias: Jardins de crianças (curso de três anos, dos quatro aos sete anos de idade); Escolas Primárias Elementares (curso de dois anos); Escolas Primárias Médias (curso de dois anos); e Escolas Primárias Superiores (curso de quatro anos). O artigo segundo do projeto apresentado por Barbosa, Espinola e Vianna (1883, p. 354), em seu parágrafo segundo, diz que “O jardim de crianças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades phisicas, moraes e intellectuaes das creanças na primeira idade, mediante o emprego do methodo Froebel”. Já no parágrafo terceiro do mesmo artigo, eles ressaltam:

§ 3º Na escola primaria o intuito fundamental do ensino consiste em proseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução.

I. Para este fim serão rigorosamente excluidos todos os systemas mecânicos de ensino, todos os processos que appellem para a memoria de palavras, empregando-se constantemente o methodo intuitivo, o ensino pelas coisas de que será simples auxiliar o ensino pelos livros.

II. Com este proposito cada escola, segundo a sua categoria, possuirá completo o material de ensino practico e experimental pela realidade; e, em cada uma, se formará pelo professor, com a cooperação dos alumnos, uma collecção de objectos naturaes e artificiaes correspondentes ao seu gênero de ensino (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 356).

A comissão determina no projeto a finalidade da escola primária, enfatizando a importância de desenvolver as habilidades de observação, apreciação, enunciação e execução, pautados no método intuitivo, desenvolvendo-as por meio da utilização de

coleções de objetos naturais e artificiais, valorizando a essência do ensino por meio das coisas, o que se inicia com a observação daquilo que é conhecido, para só então, introduzir o desconhecido.

Destacamos na proposta da Comissão de Instrução Pública para o curso da Escola Primária Elementar, o detalhamento do programa deste curso em relação às CN e compreende, dentre outras disciplinas:

[...] e) Primeiros rudimentos das sciencias physicas e naturaes, pelo aspecto das coisas e experimentação elementar do phenomenos e propriedades. Descrição do corpo humano e de animaes. Noções de botanica estudadas directamente nas plantas (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 357).

Observamos que, desde a escola elementar, as CN são enfatizadas como fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento científico na criança, uma vez que estimula, por exemplo, o estudo de botânica por meio das plantas, ou seja, a Comissão propõe que o ensino se inicie pela observação da realidade, daquilo que é concreto. Valdemarin (2004) afirma que a principal inovação curricular foi a inserção do estudo da natureza na educação pré-escolar, uma vez que as CN despertam a curiosidade nas crianças e, com o método intuitivo, o ensino da forma, da força e do movimento relacionados aos vários aspectos da vida são proporcionados através da observação que é inato ao ser humano, possibilitando a percepção e a compreensão dos fenômenos da natureza.

Já no curso da Escola Primária Média, a Comissão de Instrução Pública (1883) propõe:

[...] Desenvolvimento gradual das noções scientificas das coisas: fenômenos physicos e chimicos (mediante aparelhos e experiencias rudimentares); animaes, vegetaes e mineraes (pela observação imediata dos objectos) (Ibidem, 1883, p. 357).

Notamos que no decorrer de todo o projeto substitutivo, a Comissão ressalta a relevância da observação ao quando mencionar o desenvolvimento das noções científicas das coisas por meio da observação imediata dos objetos. Desse modo, Valdemarin (2004) afirma que o ensino deve propiciar as condições para a observação, partindo do saber simples para um saber complexo, estimular as crianças por meio de experiências sistematizadas, além de auxiliar no ato distinguir e relacionar, elaborando respostas aos

questionamentos ao invés de obtê-las prontas e acabadas, sem que possibilite a reflexão do indivíduo.

Quadro 1- O ensino de Ciências Naturais nas quatro categorias da Escola Primária

CATEGORIAS DA ESCOLA PRIMÁRIA	DURAÇÃO	COMPOSIÇÃO DO CURSO
Jardins de crianças	Três anos	Nos dois primeiros anos: Gymnastica; canto; brincos e trabalho de Froebel; Ensino rigorosamente intuitivo; cultura moral. No último ano (denominado transição entre o Jardim de Crianças e a Escola de Primeiras Letras): continuarão a observar os princípios de Froebel, sendo realizada a primeira iniciação da criança nos elementos constitutivos da linguagem, preparando para o ensino da leitura.
Escolas Primárias Elementares	Dois anos	a) O ensino concreto das formas, cores, numeros, dimensões, tempo, sons, qualidades dos objectos, medidas, seu uso e applicação. b) Desenho. c) Escripta e leitura. d) Ensino practico da lingua materna. e) Primeiros rudimentos das sciencias physicas e naturaes, pelo aspecto das coisas e experimentação elemental do phenomenos e propriedades. Descripção do corpo humano e de animaes. Noções de botanica estudadas directamente nas plantas. f) Arithmetica practica até á divisão por um algarismo. Primeiras idéas de fracções. Problemas faceis, concretamente formulados. g) Elementos rudimentares de geographia, por lições de coisas, começando pelo estudo topoigraphico da escola e sitio escolar, ao qual se seguirá o do municipio. Orientação. Levantamento da planta da escola e suas dependencias. h) Grandes factos da historia especialmente patria, anecdoticamente ensinados, por lições oraes do professor, livros de leitura, estampas e quadros appropriados, sem tarefas de cór. Execução de trabalhos e distracções tendentes a desenvolverem a agilidade das mãos, o gosto artistico e o espirito de invenção. i) Musica (coros). j) Gymnastica. Para as meninas, especialmente calisthenia.
Escolas Primárias Médias	Dois anos	a) Desenho. b) Leitura e escripta. Dictados. c) Grammatica practica. Exercicios de expressão e redacção do pensamento. No ultimo anno, primeiros rudimentos theoricos dos factos da linguagem, euristicamente ensinados pelos processos intuitivos. d) Desenvolvimento gradual das noções scientificas das coisas: fenômenos physicos e chimicos (mediante aparelhos e experiencias rudimentares); animaes, vegetaes e mineraes (pela observação imediata dos objectos). e) Descripção, pelos alumnos, de objectos e factos observados por elles. Arithmetica practica, até regra de tres simples. f) Systema metrico. Tachymetria. g) Geographia. Curso adequado ás escolas desta categoria. Primeiros elementos do desenho de mappas. h) Factos caracteristicos das grandes épocas historicas e das nações preponderantes na historia da civilisação. Noções concretisadas dos usos, costumes e instituições que individualizam os varios estados sociaes. i) Execução de trabalhos manuaes, mais desenvolvida que na escola elemental. j) Canto. k) Gymnastica. Calisthenia.

Escolas Primárias Superiores	Quatro anos	a) Leitura expressiva e commentada de modelos classicos do idioma vernaculo. Declamação. b) Exercicios de composição e estylo. Theoria essencial dos factos da linguagem patria. c) Arithmetica practica e theorica, até raizes quadradas e cubicas e logarithmos inclusive. d) Noções de geometria, algebra até equações do 1º grau. Rudimentos de trigonometria e agrimensura. e) Noções de mecanica, physica, cbimica, botanica, geologia e mineralogia, practicamente ensinadas. Idéas elementares de classificação das sciencias da natureza. f) Geographia geral e physica. Desenho, na pedra e no papel, copiado e de memoria, das cinco partes do mundo, dos paizes da America, especialmente do Brazil, e dos da Europa. Noções de cosmographia. g) Elementos de historia contemporanea, especialmente de historia do Brazil. Noções das grandes épocas da historia antiga, média e moderna. Datas essenciaes da chronologia. h) Escripturação mercantil por partidas dobradas (no ultimo anno); contas correntes. i) Noções das leis da vida social e direito patrio. j) Primeiros elementos de economia politica e domestica. k) Desenho. l) Canto. Leitura elementar da musica. m) Gymnastica. Exercicios militares (para os alumnos). Calistihenia (para as alumnas). n) Prendas de agulha.
------------------------------------	-------------	---

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto de Reforma do Ensino Primário (1883, p. 355, 357-358).

Após discorrer sobre os conteúdos que devem ser abordados desde a escola primária elementar, a Comissão de Instrução Pública (1883) recomenda que “O ensino das sciencias physicas e naturaes effectuar-se-ha sempre mediante apresentação dos objectos; experiencias, emprego de projecções luminosas, desenhos e uso do microscopio” (Ibidem, 1883, p. 358), ressaltando novamente a importância do ensino científico por meio da observação, partindo do que é conhecido para o desconhecido, sustentado por objetos familiares tanto do aluno como do professor.

CAPÍTULO II

EDUCADOR, ESCRITOR, JORNALISTA E MÚSICO: FELISBERTO RODRIGUES PEREIRA DE CARVALHO

Neste segundo capítulo apresentamos dados a respeito de Felisberto de Carvalho (que identificaremos com as iniciais FC), educador considerado referência na publicação de obras no período em estudo, uma vez que foi um dos autores de livros de leitura seriados mais lidos durante várias décadas em todo país. Como boa parte dos homens de seu tempo, ocupava distintos lugares, além de professor e escritor, foi jornalista e músico. Sua experiência no magistério resultou na publicação de diversas obras didáticas, trazendo contribuições importantes para a História da Educação Brasileira.

Como já foi apontado, o foco desta pesquisa é o *Terceiro Livro de Leitura* deste autor. No entanto, faz-se necessário que o leitor conheça um pouco do autor, suas relações, produções, origens e espaços de circulação no Brasil naquele período. É sabido que suas obras destinadas para crianças do ensino primário tiveram ampla circulação e adoção no país, sendo editados de 1892 até 1959, ou seja, permaneceram nas escolas por mais de meio século. Seus livros tornaram-se famosos passando por várias gerações e, hoje, além de servirem como fonte para a escrita da história da educação, integram o acervo de livros raros.

Não encontramos registros sobre estudos relacionados a esta obra, utilizada como nossa fonte de pesquisa neste estudo, entretanto, Cabrini (1994) realizou seu estudo com base na série graduada de leitura de Felisberto. Em 1974, Pimentel escreveu um verbete sobre FC, na obra *Eles nasceram em Niterói*. Aníbal Bragança também divulgou as obras de FC em seu *Blog Ler*, escrever e contar. Além destes, outros autores estudaram de maneira mais ampla os livros de leitura seriados, mencionando as obras do autor, como Bezerra (2009, 2010), Batista, Galvão e Klinke (2002), Bittencourt (2004), Pinheiro e Moreira (2013), Valdez (2003, 2004) e Villela (2004).

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, realizamos um texto que fala sobre a biografia do autor na segunda metade do século XIX na província do Rio de Janeiro, destacando sua formação inicial, atuação no magistério e lugares ocupados na sociedade oitocentista. Já na segunda, damos espaço as suas obras, destacamos seus

estilos de escritos, público (ensino e série) e circulação das obras no país para, em seguida, abordar sua série graduada de leitura, iniciada na segunda metade do século XIX.

2.1 O Educador fluminense Felisberto de Carvalho

Filho de Honorato Inácio de Carvalho (professor de Primeiras Letras) e Adelaide Herculina da Cruz Pereira de Carvalho, Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho nasceu em agosto de 1850, em Niterói e faleceu em outubro de 1898, no Rio de Janeiro. Na obra *Eles nasceram em Niterói*, FC é contemplado com um verbete na qual o autor da obra, Pimentel (1974), ressaltou-o como um autor que, por meio de seus livros de leitura, foi lido por várias gerações. Registrou ainda sua preocupação com a Instrução Pública recorrendo a sua atuação em instituições que o possibilitaram a elaboração de materiais didáticos apropriado ao ensino brasileiro. Diferente de muitos de seus colegas, como Abílio César Borges, João Köpke, Rangel Pestana e outros autores de obras escolares que eram diretores e proprietários de escolas privadas.

FC cursou as primeiras letras em sua cidade natal, planejava seguir a carreira médica, o que o levou a cursar a Faculdade de Medicina da Corte (criada em 1808, com o nome de ‘Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia’, posteriormente, em outubro de 1832, recebeu o nome de ‘Faculdade de Medicina’), porém trocou a carreira de médico pela de professor. Foi aluno da primeira Escola Normal¹⁶ (EN) do Brasil, a de Niterói (capital da província do Rio de Janeiro). Fundada em 1835, foi uma importante instituição voltada à formação de professores para o magistério da instrução primária. Segundo Villela (2011), apesar de não se situar na Corte, a Escola Normal, decorrente da supremacia de políticos fluminenses, teve grande influência nas decisões educacionais do país.

Desde muito jovem, FC evidenciava sua prática de educador:

[...] Educador inato, aos 13 anos, na casa de seus pais, na Ponta d’Areia, mantinha um curso noturno para menores e adultos, transmitindo à noite, o quanto aprendera em sua pouca idade. Bom psicólogo, compreensivo,

¹⁶ No ano de 1965, essa instituição se transformou em Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC).

brilhante, cheio de amor pelas crianças, foi logo nomeado para reger a escola pública da Rua São Lourenço. Destacou-se de tal maneira que foi destinado logo para dirigir a Escola Preparatória anexa à Escola Normal, onde os futuros professores praticavam didática. Pouco depois nomeado professor de matemática na mesma Escola Normal, sendo na mesma época nomeado “lente repetidor” de pedagogia na Escola Normal da Corte e da cadeira de Português no Colégio Pedro II, [...]. (PIMENTEL, 1974, p. 23).

De acordo com o biógrafo podemos perceber que a entrada de FC na carreira de magistério se fez na adolescência, talvez influenciado pela carreira do pai. Ministrando um curso noturno para os chamados ‘menores’ e ‘adultos’ pode indicar que este primeiro público de alunos pertencia a uma classe baixa, ou seja, não se tratava de uma escola formal, mas talvez uma iniciativa de alfabetizar uma parte da imensa população que não dominava a escrita e a leitura. Pimentel, ao narrar sobre o professor FC, não economiza elogios, algo bastante comum em biografias feitas por memorialistas da época, chamando-o inclusive de psicólogo, profissão que não existia no tempo de sua atuação profissional.

Não foi possível encontrar mais dados a respeito de sua nomeação para reger a Escola Pública da Rua São Lourenço¹⁷. Provavelmente, essa escola recebia outro nome, sendo esta denominação a forma como era conhecida na época. FC também ocupou o cargo de Diretor da Escola Preparatória anexa à Escola Normal que, como o nome diz, tratava-se de uma escola em que se preparavam alunas e alunos normalistas a desenvolverem práticas pedagógicas. Uma espécie de colégio de aplicação da atualidade.

Seguindo a carreira no magistério, FC foi nomeado professor de Matemática e ocupou ainda o cargo de Diretor Interino, em tempos diferentes, da mesma Escola Normal onde estudou e se formou professor. Estendendo sua atuação, foi nomeado “lente repetidor” de Pedagogia na Escola Normal da Corte (criada em 1880) e da cadeira de Português no Colégio Pedro II. De acordo com o Decreto nº 1.331-A, de 17/02/1854, em seu Art. 91 é criada a classe dos “repetidores” no Colégio Pedro II, “[...] Estes serão obrigados a morar dentro delle, e a auxiliar os alumnos no estudo e preparo das lições durante as horas para isso marcadas.”. Segundo Soares (2014, p. 6, grifo da autora), os repetidores eram designados “para substituir os professores em seus impedimentos temporários, desde que habilitados para tal”. Essas instituições, do período imperial brasileiro, eram espaços de ensino reconhecidos, talvez por isso se faziam também espaços de disputas de poder.

¹⁷ A rua São Lourenço se destaca em decorrência da instalação de importantes estabelecimentos comerciais e industriais devido à proximidade do porto e da ferrovia no Rio de Janeiro.

Fora da escola, exercendo efetivamente o magistério, FC atuou em outros espaços da instrução. Foi membro do Conselho de Instrução e ocupou o cargo de secretário e vice-diretor do *Pedagogium*, do qual falaremos mais adiante. Apesar das inúmeras ocupações, o educador fluminense não se diferenciava de seus colegas do período, como enfatizou Villela (2004, p. 2-3), FC,

[...] teria sido, talvez, apenas mais um nome dentre tantos que protagonizaram a instrução pública brasileira no século XIX não fosse por um detalhe – deixou um conjunto de livros didáticos que atravessaram gerações [...]

Era comum homens, intelectuais, escritores, jornalistas, atuarem no magistério e também em espaços diversos do público, seja por meio de nomeações, indicações, concursos, entre outros. Ainda sobre o autor, Villela (2004, p. 7) destacou:

Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho formou-se professor em 1870. Integrou uma geração de normalistas que vivenciou mudanças profundas tanto na forma quanto no conteúdo e finalidades do curso de formação de professores no século XIX. O fato de “pertencer” à geração de 70 não deve ser desprezado na análise do perfil desse estudante, futuro professor de destaque na cena educacional de sua época e autor de inúmeros livros didáticos. [...]

A mesma autora, ao lembrar que FC fez parte da geração de normalistas que tiveram destaque frente à uma nova pedagogia incentivada na década de 1870, reforça a importância da formação profissional específica de um grupo de professores que estava envolvido diretamente com o magistério. Não se tratava de profissionais liberais que atuavam no magistério, como era comum na época, mas sim professores com formação que buscavam se fundamentar no que era reconhecido como ‘moderno’ para a época. Inspirava-se em autores estrangeiros, como Mme. Pape Carpentier, dentre outros, a fim de absorver o que havia na literatura sobre os métodos de ensino em outros países, sobretudo os europeus.

A experiência de FC com alunos reais, a teoria posta em prática, proporcionou o olhar crítico do autor diante das necessidades concretas vividas no dia a dia. Suas dificuldades resultaram na reflexão de sua prática educativa e incentivo para a elaboração de material próprio e apropriado. Assim, segundo Villela (2004, p. 11-12):

Desde logo Felisberto concluiu que o uso do método intuitivo em nossas salas de aula tinha seu limite bem aquém dos radicalismos em moda (como, por exemplo, a postura de rejeição ao uso de livros em favor de material concreto). Para o ensino da gramática inventou um esquema mnemônico que consistia no

desenho de uma árvore com seus galhos, ramos e folhas que seriam as classes gramaticais e suas subdivisões. Foi o primeiro passo para a composição de outros textos, como os livros de leitura, com forte apelo a visualização. Pouco lhe importava que o método intuitivo preconizasse o uso de material concreto e nenhum apelo à memorização. Isso poderia valer num país com recursos para museus escolares e escolas organizadas em classes seriadas por idade ou adiantamento. Aqui a realidade era bem diferente, escolas que não tinham mais que uma mesa para o mestre e toscos bancos para os alunos. Como garantir a atenção e a aprendizagem de crianças de várias idades e diferentes adiantamentos, aglomerados numa sala, como era a regra? O professor respondeu com seus livros. Livros, muitos livros, este seria o caminho para formação, não apenas intelectual, mas sobretudo moral.

De acordo com a autora, FC entendia que o uso do método intuitivo era limitado devido à realidade concreta do país, distante das possibilidades de outros países, somado às resistências de professores ao método importado. Para ele, trabalhar com material concreto estava distante em um país com escassez de mobiliário básico para as salas de aulas, materiais como livros e outros, além da ausência de museus escolares. Assim, partindo desta realidade, FC escreveu os livros de leitura ‘com forte apelo a visualização’, adequando o material próprio para o ensino, o que o fez usufruir de desenhos que possibilitavam a observação do concreto, daquilo que era ensinado.

O autor buscou fundamentação para a elaboração de um método de ensino, sem se distanciar da realidade brasileira, pois para ele, em nada adiantaria propor um método, como o método intuitivo, se nas escolas do país não tivessem organização para aplicação do ensino por meio das lições de coisas disponíveis para o ensino. Por isso, o autor adaptou à realidade brasileira o método intuitivo, que nomeou como processo intuitivo-figurativo¹⁸, e deveria ser utilizado quando não havia o objeto em estudo para apresentação, comum nos casos de estudos de Geografia, História e Ciências Naturais.

Diante das críticas de FC a respeito da impossibilidade de aplicação do método intuitivo, da dificuldade de material adequado ao ensino das Lições de Coisas no Império brasileiro, tal qual acreditava ser utilizado em países europeus, segundo Vilella (2004), FC optou pela representação do concreto por meio da utilização de ilustrações. Essa é uma justificativa para o número de ilustrações que tem em suas obras seriadas, algo que não era consonante em livros do período, pois não havia essa preocupação, provavelmente porque encarecia a obra.

Relevante pensar no quanto este professor, a partir de sua experiência nos cargos do magistério, construiu um método nos livros diante das adversidades. De acordo com

¹⁸ Sobre processo intuitivo-figurativo, ver *Tratado de Metodologia*, 1909.

Pimentel (1974), o Imperador Pedro II chegou a nomear Felisberto como diretor da Escola Masculina da Corte na Quinta Imperial da Boa Vista, porém este professor, apesar de simpatizar-se com o Imperador, moveu-se pelas suas convicções republicanas e rejeitou o convite. Desvencilhar de um convite do Imperador, neste período, significava deixar a vaidade e confirmar as convicções.

A convicção republicana do autor em questão encaminhou-o para o grupo que, logo no início da implantação da República, pensava a educação em um formato que pretendia diferenciar do Império. A criação, em 1890, no Rio de Janeiro, do *Pedagogium*, uma espécie de estabelecimento profissional com várias frentes que visavam a melhoria do ensino nacional, foi uma das iniciativas que teve a participação de FC como docente e diretor.

De acordo com Bastos (2002, p. 251):

O *Pedagogium* foi considerado uma das mais importantes iniciativas e inovações republicanas, lideradas nos primeiros anos por Benjamim Constant, mas com a sua concretização foi efetivada pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, seu primeiro diretor (1890-1896).

Este órgão representava parte das luzes da nova forma de governo, uma espécie de símbolo da modernidade educacional para o grupo republicano que, já vinha se posicionando criticamente, durante o período imperial, a respeito de assuntos educacionais. Além de FC, Menezes Vieira, Rui Barbosa, dentre outros, tinham o mesmo posicionamento, uma vez que, segundo Bastos (2002, p. 251): “[...] sua intenção era a de implantar um projeto de educação pública para a transformação ‘da sociedade brasileira, buscando na França o seu modelo de inspiração’”. O modelo francês está explícito nas obras que este autor consultava para escrever sua série de livros para crianças, como poderemos ver nos quadros e tabelas tratados posteriormente neste capítulo.

No que se refere ao espaço do *Pedagogium*, primeiramente, FC ministrou o curso de Metodologia, fruto do trabalho desenvolvido em sua obra *Tratado de Metodologia*, publicado pela primeira vez no ano de 1888. Posteriormente, ministrou cursos e conferências, nas quais se dava ênfase no conhecimento científico, consequência da proposta de modernidade pedagógica do regime republicano,

FC assume a direção do *Pedagogium* por seis meses, em maio 1894, por ocasião do afastamento do então diretor Menezes Vieira, devido problemas de saúde. Segundo Bastos, ao assumir a direção externa manifestou suas preocupações:

Não sei se poderei alcançar, como por várias vezes a tendes conseguido, livrar o Pedagogium de terríveis combates da fortuna, que julgo – e com muito bem fundadas razões, parece-me – não tardarão a se reproduzir. Se tal suceder, se de novo se conjurarem contra ele os elementos destruidores que o ameaçam...
(CARVALHO, 1894 apud BASTOS, 2002, p. 306, grifo da autora).

Com a aposentadoria de Menezes Vieira, FC assumiu a Direção deste espaço formativo. No entanto, em março de 1895, a aposentadoria foi considerada sem efeito e o titular reassume o cargo. O professor de Niterói foi reconhecido por suas contribuições em diferentes aspectos da instrução brasileira, sendo homenageado após sua morte. Em 1917, foi escolhido como patrono da Cadeira nº 19 da Academia Fluminense de Letras e, em 1950, foi comemorado o centenário de seu nascimento, segundo Pimentel (1974), quando foi homenageado com seu nome dado a uma escola de sua cidade natal, localizada na Vila Progresso: “Escola Municipal Felisberto de Carvalho”. Encontramos também duas outras escolas que recebem seu nome, uma em Palmitos-SC e a outra em Caruaru-PE.

Ademais, FC recebeu a honraria da Câmara de Niterói, por meio da Resolução nº 1.728, de 06/10/1988 que cria a Medalha Professor Felisberto de Carvalho, com a finalidade de conceder esta honraria aos professores que foram destaque na área educacional, sendo concedidas dez medalhas anualmente, e entregues no dia 15 de outubro, em homenagem ao Dia do Professor.

Apesar de ter morrido jovem, aos 48 anos, FC teve uma produção bibliográfica ampla, produção esta que circulou no país inteiro com inúmeras edições. Suas obras circularam pelo país desde a data das primeiras publicações (1880) até meados do século XX. Seus livros de ensino, conforme a época, abrangiam temas diversos e públicos diferentes, como veremos na próxima parte deste trabalho.

Importante ressaltar que apesar da vasta produção bibliográfica do autor, e de sua participação geração dos normalistas da década de 70, FC não se sustentava da venda de livros, pois tinha outras ocupações como professor, secretário do *Pedagogium*, lente repetidor, dentre outras, tendo em vista que a sua formação foi professor, jornalista, músico e escritor, o que justifica seu destaque no cenário nacional.

2.2 Livros para ensinar: publicação e circulação das obras

Como já foi mencionado, o autor estudado se destacou no cenário da Instrução Pública em diferentes aspectos. No entanto, foi a publicação de sua série de livros de leitura que o levou para o patamar de reconhecimento, pois estes livros circularam em tempos e lugares distintos do Brasil.

Segundo a “Relação Completa das Obras publicadas pela Livraria Francisco Alves”, registrada por Cabrini (1994), FC publicou, por esta Livraria, diversos livros na categoria denominada “Livros de Ensino”, como os livros seriados de leitura, voltados para o ensino de crianças que frequentavam o ensino de Primeiras Letras. Também escreveu obras destinadas ao Ensino Secundário, sendo eles compêndios de várias áreas do conhecimento como: Língua Portuguesa, Pedagogia, Aritmética e Geometria, Ciências, Moral e Cívica e Geografia.

O mérito de alguns livros publicados, a partir de critérios como número, adoção, inovação, entre outros, era medido por meio de prêmios. Segundo Cabrini (1994), em 1892, FC recebeu dois contos de réis pela adoção do *Primeiro e Segundo Livros de Leitura*. Já no ano de 1894, o autor recebeu a quantia de um conto de réis pela adoção do *Terceiro Livro de Leitura*. Então, era comum o editor premiar os autores que tinham o certificado de adoção pelo Estado de seus livros, uma vez que o risco comercial era menor.

No quadro abaixo, podemos visualizar as obras de FC destinadas ao ensino primário:

Quadro 2 – Obras publicadas para o Ensino Primário

TÍTULOS	NÍVEL DO CONHECIMENTO
Primeiro Livro de Leitura	Instrução Primária
Segundo Livro de Leitura	Instrução Primária
Terceiro Livro de Leitura	Instrução Primária
Quarto Livro de Leitura	Instrução Primária
Quinto Livro de Leitura	Instrução Primária

Fonte: Elaborado pela autora a partir das bibliografias e fontes consultadas.

As obras publicadas para o Ensino Primário são os livros de leitura que circularam por todo o país até meados do século XX. Diferente de outros autores que publicavam suas obras seriadas uma de cada vez, os três primeiros volumes da série graduada, *Primeiro*, *Segundo* e *Terceiro Livro de Leitura*, foram editados pela primeira vez em 1892. Já o *Quarto* e *Quinto Livro de Leitura* tiveram sua primeira edição

publicada em 1895. Após isso, a série graduada foi editada várias vezes, e, segundo registros, os três primeiros livros tiveram a última publicação em 1959.

Esses livros seriados eram subdivididos em alguns cursos: curso elementar, no *Primeiro e Segundo Livro de Leitura*; curso médio, *Terceiro Livro*; e curso superior, no *Quarto e Quinto Livro de Leitura*. Apesar da organização pensada pelo autor, a tradição de concluir um livro e passar para o outro tendo como critério a ‘capacidade’ da criança persistiu durante muito tempo. A medida que a criança avançava a cada volume, o autor introduzia exercícios e conteúdo abordados em lições anteriores, como exercícios de elocução, ditado e redação.

De acordo com Batista e Galvão (1998), os livros de leitura de FC tiveram destaque nacional, uma vez que foi publicado no final dos oitocentistas e utilizado até meados do século XX, circulando em todo o país. Este foi o mérito do autor: publicar seus livros seriados que, mesmo após sua morte, seguiram sendo reimpressos, apesar do mercado ter sido mais competitivo em relação à época das suas primeiras edições.

Já as obras publicadas para o ensino secundário, como já foi apontado, eram destinadas a várias áreas do conhecimento como: língua portuguesa (seis obras), ciências (uma obra), geografia (uma obra), moral e cívica (uma obra), aritmética e geometria (duas obras) e, por fim, pedagogia (uma obra, destaque para a preparação de professores).

Quadro 3 - Obras publicadas para o Ensino Secundário e Superior

TÍTULOS	NÍVEL DO CONHECIMENTO
Exercícios de Arithmetica e Geometria	Ensino Secundário
Arithmetica para as escolas primárias	Ensino Secundário
Noções de História Natural e Hygiene	Ensino Secundário
Rudimentos de Geografia Geral seguida da Corografia do Estado do Rio de Janeiro	Ensino Secundário
Trechos escolhidos para os exercícios graduados de análise	Ensino Secundário
Elementos da Gramática da Língua Portuguesa	Ensino Secundário
Exercícios de Estylo e Redacção	Ensino Secundário
Diccionario Grammatical	Ensino Secundário
Exercícios de Língua Portuguesa	Ensino Secundário
Selecta dos autores modernos	Ensino Secundário
Instrução Moral e Cívica	Ensino Secundário
Tratado de Methodologia	Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora a partir das bibliografias e fontes consultadas.

O *Tratado de Metodologia* foi uma obra muito importante em que o autor retrata os principais métodos baseado em sua experiência. FC ressalta que a obra é resultado da experiência de dezessete anos de magistério, por isso reuniu observações que acreditava ser pertinente, fundamentado em assuntos e autores que versavam sobre os métodos de ensino. Assim, no prefácio da 1ª edição do *Tratado de Methodologia*, também replicado

no prefácio da 3ª edição, Carvalho (1909, p. 7) explicita a finalidade do livro aos professores, “[...] proporcionando-lhes ocasião de conhecer o que de melhor se tem escripto sobre a difícil missão de ensinar”, e com essa intenção, traduziu, imitou e resumiu o que diziam acerca dos assuntos que deviam ser tratados e de autores que serviram de guia como: Mr. Mariotti, A. Bain, Mme. Pape Carpentier, Mrs. Charles Robert, Taupier e Anquetil, Mr. Acchile V. A.

De 1880, ano de publicação da primeira obra de FC, até sua morte, em 1898, foram dezessete obras publicadas e posteriormente editadas até o ano de 1959, ano este que se tem registro na bibliografia. Dentre estas, se destacaram o *Tratado de Metodologia* e os cinco volumes dos livros de leitura, sendo estes últimos os que tiveram maior número de edições.

Para diferentes autores que pesquisaram a respeito dessas obras escolares, é consenso que as séries de livros foram fundamentais na construção de uma cultura escolar do livro no Brasil. Também é consenso que os mesmos cumpriam uma função moralizadora de comportamento baseado na religião - pelo fato de não haver separação rígida entre Estado e Igreja - e cívica - por promover a construção de uma nação. Assim, estes livros proporcionavam para as crianças da escola primária o acesso ao conhecimento de várias áreas ao mesmo tempo. Trata-se de obras que chegavam as crianças brasileiras em tempos em que o modelo europeu e norte-americano predominava, já que o fato dos mesmos livros serem escrito por brasileiros, já indicava um outro olhar para o modelo educacional que se construía em uma sociedade separada rigidamente pela classe social.

Deste modo, conforme afirmam Pinheiro e Moreira (2010, p. 4), “[...] o livro escolar era uma possibilidade de divulgar um saber, de socializar conhecimentos, de ensinar patriotismo e condutas de comportamento”. Nesta perspectiva, nas considerações de Oliveira e Souza (2000, p. 26), os livros de leitura retratam conhecimentos e valores de uma determinada época, visto que esta fonte tem finalidades para a qual foi pensada e constituída, uma vez que “[...] o livro de leitura compreendia um objeto cultural e era, ainda, um instrumento de ensino da língua e da leitura e um auxiliar do trabalho docente”. Além disso, era preconizado o ensino da leitura nas escolas de Instrução Primária, já que a leitura sempre foi o foco do ensino elementar, por isso a ênfase dada nos livros da época:

O livro era considerado um objeto redentor que daria saber e traria luzes a uma província que se encontrava isolada e distante dos grandes centros litorâneos. Essa crença no poder do livro como depositário privilegiado do saber escolar e objeto de viabilização dos projetos educacionais, incluindo a formação de

professores e alunos, com poucas diferenças, transparecia nos discursos de grupos conservadores católicos, positivistas ou cientificistas republicanos em diferentes lugares do Brasil oitocentista. (VALDEZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 11).

Observamos que os livros de leitura são impregnados de significados e costumes da época em que circularam, uma vez que sua produção compôs as séries graduadas de leitura, que teve como pioneiro o barão de Macahubas com a primeira edição em 1868. As séries graduadas de leitura foram fundamentais para a educação brasileira, já que abrangiam uma série de conteúdos considerados essenciais à época para a formação da criança e ainda, seguindo o que regia a legislação, para a inserção de conteúdos considerados.

Por outro lado, faz-se necessário compreender os valores e significados que os livros representaram para o período, a intenção dos autores e a quem ele buscava como leitor, pois, para Pesavento (2014), as representações dizem mais do que mostram ou anunciam, visto que esses são também portadores do simbólico e estão impregnados de sentidos ocultos. Assim, os livros de leitura carregam em si muito mais do que é evidenciado, uma vez que é uma construção produzida e intencionada através do olhar de quem escreveu.

2.2.1 As edições e editoras: Serafim, Garnier e Francisco Alves

Os livros de FC foram editados e publicados pelas editoras Serafim Alves, B. L. Garnier e Francisco Alves, enquanto em vida. Após sua morte, aos poucos, a editora Francisco Alves acabou comprando parte dos direitos, se tornando a única a publicar seus livros. A editora Serafim Alves era de menor porte em relação as demais (não encontramos registros sobre esta editora) e apenas posteriormente passou a ser chamada de Livraria Jacintho. Por essa editora, FC publicou a obra *Selecta dos autores modernos*, em 1881, pelas informações encontradas a única publicação pela Serafim Alves.

Outra editora que publicou suas obras foi a Editora B.L. Garnier, que, segundo Cabrini (1994), tratava-se de uma editora que, como muitas outras, se fundiam e mudavam de nome ou mantinham parte do nome de família. Baptiste Louis Garnier, sócio da Garnier Irmãos, empresa conhecida no século XIX, tornou-se independente e passou

a publicar obras então sob o nome de B. L. Garnier. Os nomes franceses já apontavam de onde vinham essas empresas, já que muitas das publicações eram impressas em gráficas europeias devido o valor do papel e melhor qualidade. Não é coincidência que os formatos dos livros que circulavam no Brasil até por volta da primeira metade do século XX obedecerem ao formato francês (16,5 x 10,5 cm e 17,5 x 11,0cm) introduzido pela família Garnier.

Organizamos as obras com seus respectivos títulos e ano na tabela abaixo:

Tabela 1 - Obras de Felisberto de Carvalho publicadas pela Editora B. L. Garnier e ano de publicação

Obras Publicadas	Ano de Publicação
Elementos da Gramática da Língua Portuguesa	1880
Exercícios de Língua Portuguesa	1883
Selecta dos autores modernos	1883
Exercícios de Estylo e Redacção	1885
Exercícios de Arithmetica e Geometria	1885 e 1890
Diccionario Grammatical	1886 e 1888
Trechos escolhidos para os exercícios graduados de análise	1887
Noções de História Natural e Hygiene	1888
Instrução Moral e Cívica	1892

Fonte: Elaborado pela autora a partir das bibliografias e fontes consultadas.

Como é possível observar, nos anos entre 1880 a 1890, desde a primeira obra do autor, *Elementos da Gramática da Língua Portuguesa* (1880), assim como outros oito livros, foram publicados pela Editora B. L. Garnier. As áreas do conhecimento não seguem uma mesma prioridade, sendo que Língua Portuguesa perfaz um total de seis obras e Aritmética e Geometria, Ciências e Instrução Moral e Cívica, uma obra de cada.

A editora Francisco Alves teve como precursora a Livraria Clássica, de propriedade de seu tio Nicolau António Alves, entretanto, posteriormente, Francisco Alves findou comprando a parte de todos os sócios e até de seu tio. Deste modo, o editor inicia os trabalhos da editora, a princípio, pela publicação de livros didáticos, chegando a quase ter o domínio do livro didático no Brasil. Foi somente a partir de 1888 que FC começou a publicar suas obras pela Editora Francisco Alves que comprou os direitos sobre parte das obras publicadas pela B.L. Garnier. Foram publicados por esta editora dezesseis títulos do autor (CABRINI, 1994).

Tabela 2 - Obras de Felisberto de Carvalho publicadas pela Editora Francisco Alves e o respectivo ano de publicação

Obras Publicadas	Ano de Publicação
Arithmetica das escolas primárias	1888
Tratado de Methodologia	1888 e 1909
Trechos escolhidos para os exercícios graduados de análise	1888
Primeiro Livro de Leitura	1892 - 1959
Segundo Livro de Leitura	1892 - 1959

Terceiro Livro de Leitura	1892 - 1959
Quarto Livro de Leitura	1895 - 1942
Quinto Livro de Leitura	1895 - 1942
Noções de História Natural e Hygiene	1894
Elementos da Gramática da Língua Portuguesa	1894
Exercícios de Estylo e Redacção	1894
Diccionario Grammatical	1896
Exercícios de Língua Portuguesa	1896
Selecta dos autores modernos	1896 – 1954
Rudimentos de Geografia Geral seguida da Corografia do Estado do Rio de Janeiro	1898
Instrução Moral e Cívica	1912

Fonte: Elaborado pela autora a partir das bibliografias e fontes consultadas.

A relação entre Felisberto de Carvalho e Francisco Alves foi destaque no estudo de Villela (2004) onde afirma que são protagonistas de uma nova pedagogia que se construía no final do século XIX. Foi uma relação construída ao acaso, de um lado o educador que expressou suas experiências didáticas na produção de material didático apropriado ao ensino e, de outro, um editor experiente que acreditou em sua intuição e investiu na produção bibliográfica de FC, que lhe rendeu várias reedições das obras. Conforme afirma Villela (2004, p. 6):

[...] Publicar pela editora Francisco Alves além de outras vantagens permitia ao escritor exercer sua função de autor, extraíndo ganho certo estipulado em contrato. Muitos devem ter sonhado com tal possibilidade mas apenas um grupo bastante seletto chegou a desfrutar dessa oportunidade. Pois uma outra característica apontada por biógrafos desse editor foi o seu tino comercial, seu faro para identificar o que venderia. Não jogava para perder.

Deste modo, Francisco Alves com seu ‘faro comercial’ decidiu promover a publicação das obras do autor. Cabrini (1994, p. 56) salienta que a aceitação das obras de Felisberto de Carvalho pelo mercado editorial foi decorrente de seus livros “[...] atenderem aos interesses e necessidades da elite intelectual dirigente, facilitando a aprovação dos mesmos [...]”, uma vez que os livros didáticos eram sujeitos à “aprovação pelo Conselho de Instrução Pública, sem a qual não poderiam ser adotados nas escolas”, segundo Villela (2004, p. 12). Inclusive, encontramos em algumas edições, chamadas de capa onde se grafava “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação” acompanhado do número do registro¹⁹.

¹⁹ De acordo com o registro encontrado no *Blog Ler*, escrever e contar, de Aníbal Bragança, o *Primeiro Livro de Leitura* está registrado sob nº 1.440; o *Segundo Livro de Leitura* está registrado sob nº 1.438; e o *Terceiro Livro* está registrado sob nº 1.439.

2.2.2 A circulação dos livros de leitura: ‘Foi os livro de valô, Mais maió que vi no mundo’

A circulação dos livros de leitura de FC teve longa duração, percorrendo diversos lugares do país e atingindo públicos variados de diferentes camadas sociais, o que fez deixar rastros por onde circulou. Alguns destes vestígios conseguimos evidenciar por meio das leituras realizadas, pois, tal como historiador cultural, estamos perante as representações do passado e, conforme Pesavento (2014, p. 53), em busca de registros deixados ao longo do tempo, além da “[...] descoberta de como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte, exclusão”.

Deste modo, os registros encontrados, seja de depoimentos e/ou autobiografias, são portadores de significados, que nos dão pistas dos lugares em que os livros circularam, e isso nos fazem questionar em que mãos acomodaram estes livros, uma vez que os registros evidenciaram a circulação dos livros de leitura de FC, em São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Mato Grosso, Amazonas, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, além de tantos outros lugares que circularam.

No que se refere a circulação das obras, encontramos pistas de que vários estados as adotavam. Segundo Amâncio e Cardoso (2006), dentre as cartilhas que circularam em Mato Grosso no período de 1927 a 1977, o Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho tem registro citado em 1939.

Aníbal Bragança (2009), em seu *Blog Ler*, escrever e contar divulga o artigo do escritor Genolino Amado, ‘O Século de Felisberto’, publicado na revista O Cruzeiro, de 26/08/1950, na sua coluna Luzes da Cidade.

...Duas ou três gerações, garotos do Norte e do Sul, cresceram com a sua cartilha, com seus tão saudosos compêndios de leitura. (...) E sobre as suas páginas ingênuas debruçaram-se milhões de cabeças infantis, cabeças que atualmente, já grisalhas, ainda guardam, queiram ou não queiram, pela sobrevivência da meninice na idade madura, algumas frases soltas do escritor que lhes abriu os olhos e o espírito para o prazer da literatura. (...) (AMADO, 1950, *apud* BRAGANÇA, 2009).

Mais uma vez, os vestígios do passado rescrevem o presente, o que fez evidenciar a relevância deste educador que transitou em vários ambientes, deixando suas marcas eternizadas na memória, na poesia e em versos. Vários comentários no *Blog* de Aníbal Bragança retratam experiências daqueles que tiveram contato com os livros de FC, mostrando que sentem saudades do tempo em que folheavam o livro de leitura do

autor, além de evidenciar que os livros de FC passaram por diversas mãos, deixando rastros preciosos.

Segundo Cabrini (1994), em um depoimento com o livreiro aposentado da Livraria Francisco Alves, Sr. Thomaz, este afirma que aquele que estudasse toda a série graduada, forma-se em engenheiro de hoje (1994, período em que foi coletado o depoimento), e ainda que vendeu muitos livros que iam para o interior do país, de Norte a Sul. Dentre estes, podemos destacar o poeta Patativa do Assaré que registrou em seu poema a importância dos livros de FC:

[...] No verdô da minha idade
Só tive a felicidade
De dá um pequeno ensaio
In dois livro do iscritô
Filisberto de Carvaio [...]
[...] Foi os livro de valô
Mais maió que vi no mundo
Apenas daquele autô
Li o premero e o segundo
Mas, porém, esta leitura
Me tiro da treva escura
Mostrando o caminho certo [...]
(ASSARÉ, 1978, p. 17)

Mesmo após sua morte, seus livros foram reeditados e circularam um longo período, o que proporcionou experiências como a do poeta Patativa, evidenciando o lugar que seus livros ocupavam e as diferentes pessoas que tiveram acesso ao conhecimento disseminado nos livros do autor, ‘foi os livro de valô, mais maió que vi no mundo’.

De acordo com Batista, Galvão e Klinké (2002), em um estudo²⁰ desenvolvido por Karina Klinké (2001), a série graduada de Leitura de FC, *Primeiro, Segundo, Terceiro* e o *Quarto Livro de Leitura* foi a que teve maior destaque, sendo um dos selecionados dentre os livros solicitados pelas escolas primárias de Minas Gerais no final do século XIX.. Para os autores, com a intenção de uniformizar as práticas escolares do período, foram realizadas várias doações de livros didáticos, com maior número de doações os livros de FC.

²⁰ Estudo desenvolvido sobre as cartilhas e séries graduadas recebidas por doações a escolas primárias de 1ª e 2ª circunscrições literárias de Minas Gerais em 1893 e 1900.

Tabela 3 – Série Graduada de Felisberto de Carvalho recebida por doações em Minas Gerais em 1893 e 1900

Título	Localidade	Cadeira / nº Alunado	Volumes
Primeiro Livro de Leitura	Inhaúma	Masculina / 20	6
	Ouro Preto	Masculina / 47	5
	Ouro Preto	Feminina / 23	6
Segundo Livro de Leitura	Ouro Preto	Masculina / 47	1
	Ouro Preto	Feminina / 23	6
Terceiro Livro de Leitura	Inhaúma	Masculina / 20	5
	Ouro Preto	Masculina / 47	3
	Ouro Preto	Feminina / 23	6
Quarto Livro de Leitura	Inhaúma	Masculina / 20	5
	Ouro Preto	Masculina / 47	1
	Ouro Preto	Feminina / 23	6

Fonte: Transcrição da tabela²¹ elaborada por Batista, Galvão e Klink (2002), com destaque para as obras de Felisberto de Carvalho, excluindo os demais autores.

Além dos livros de FC, também foram solicitados os de Hilário Ribeiro e Abílio Cesar Borges, entretanto, para nosso estudo interessa-nos apenas os de FC, sendo que os livros deste último foram todos solicitados no ano de 1900, ano este limite para o recorte da pesquisa de Klink (2001), deixando-nos instigados quanto a um resultado diferente caso o recorte fosse além deste ano.

Observamos pelos dados a quantidade de volumes doados dos três primeiros volumes, uma vez que a primeira edição destes foi em 1892 e neste curto período de pouco mais de sete anos, foram dezessete volumes do Primeiro Livro de Leitura, sete do Segundo Livro e quatorze do Terceiro Livro. Já o Quarto Livro de Leitura, somente teve sua primeira edição publicada em 1895, e ainda assim, foram doze volumes doados no período estudado pelos autores Batista, Galvão e Klink (2002).

Notamos ainda que a média de livros não ultrapassavam quatro volumes, enquanto a quantidade de livros doados por cadeira/nº alunado tinha proporção distinta da quantidade de alunos sendo que as que receberam mais livros, os alunos dividiam em grupo de três e quatro para cada livro, algumas até mais: cerca de dez alunos por livro, além daquelas que somente receberam um único volume e que possivelmente este livro devia ser direcionado ao professor.

Em relação à doação de livros, alguns autores a praticavam como forma de diminuir a insuficiência destes nas escolas, como exemplo Abílio Cesar Borges. Conforme Valdez (2006), em tais doações eram divulgadas os nomes dos beneméritos,

²¹ Na transcrição foi subtraída a coluna autor e ano da doação, uma vez que o primeiro foi feito recorte apenas às obras de FC, e o segundo, em virtude de fazer referência a um mesmo ano, 1900. Para consultar tabela original, ver: Livros Escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956), disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a03.pdf>

apesar de que a doação não era comum, uma vez que nos relatórios oficiais não há um número expressivo de autores que faziam doações além de Abílio.

Entretanto, é evidente a carência de livros para a instrução primária das crianças, como podemos observar na tabela acima, mesmo com a doação de livros de FC, pois as obras não eram em número suficiente para cada aluno, sendo necessário dividir por cadeira/nº alunado para que tivessem acesso ao material disponível, tendo em vista que era pouco acessível, principalmente em virtude do preço, segundo afirma Valdez (2006).

2.3 A Série Graduada de Leitura: Segunda Metade do Século XIX

A segunda metade do século XIX marca um movimento em torno da educação que se constrói por meio de legislações escolares e exigências que desafiavam a ordem imperial. A criação de estabelecimentos de ensino primário e secundário nas províncias estabeleciam providências ainda mais exigentes no que se refere a material impresso para uso escolar. É neste contexto que surgem os primeiros livros seriados de leitura destinados para crianças brasileiras que frequentavam escolas e para famílias que instruíam seus filhos. De acordo com estudos realizados por Valdez (2004), Batista e Galvão (1998), tais livros foram publicados no final da década de sessenta do século XIX e se tornaram populares por cerca de um século.

Para Bittencourt (2004), a segunda metade do século XIX ficou marcada por evidenciar que o livro não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava trechos do texto nas aulas. As novas demandas da pedagogia moderna ressaltavam a criança com maior ênfase, assim o livro deveria sair das mãos dos mestres para as mãos dos alunos. Em virtude disso, o livro escolar teve que se readaptar às mudanças e necessidades deste público, desde a linguagem até as ilustrações.

Apesar de este período ser identificado como positivo na publicação de impressos escolares, ainda era sério o problema de acesso aos livros, objetos caros e distantes para as classes sociais pobres. Para Valdez (2006, p. 198), o problema da falta de livros não se dava em função de falta de autores para produzir livros mais próximos da realidade brasileira. Talvez este problema pudesse estar relacionado ao poder público ou estabelecimentos de Instrução Pública, pois, ao que nos perece, as escolas privadas, confessionais ou laicas garantiam o acesso do livro para seus alunos. Essa questão precisa

ser melhor elucidada, pois desconhecemos pesquisas que abordam a ausência de livros nos estabelecimentos privados frequentados por filhos da elite brasileira.

Neste contexto, surgiram educadores brasileiros, homens com experiências na instrução, seja em cargos públicos ou proprietários de estabelecimentos de ensino, que produziram as primeiras séries graduadas de livros de leitura, inicialmente com Abílio César Borges e, mais tarde, conforme registraram Pfromm Neto, Dib e Rosamilha (1974, p. 170), “[...] Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisco Vianna, João Köpke e outros”.

A primeira edição de um livro seriado de leitura destinado para crianças ocorreu no final da década de 60. Foi o *Primeiro Livro de Leitura*, publicado sob a responsabilidade de Abílio César Borges que, mais tarde, recebeu o título de barão de Macahubas. Abílio, médico baiano, já tinha ocupado o cargo de Diretor de Instrução Pública da Bahia e era proprietário do Ginásio Baiano, internato para meninos da elite baiana. Além de ter sido pioneiro na escrita de livros para crianças escolares, divulgava suas obras em todas as outras províncias:

A princípio, com a intenção de divulgá-los, o autor distribuiu gratuitamente seus livros, ou seja, em um tempo no qual o custo de um livro era consideravelmente alto, essa distribuição fez com que suas obras chegassem às mãos de crianças de várias regiões, como da poetisa goiana Cora Coralina que ressalta em seu poema *Vintém perdido...* (VALDEZ, 2004, p. 10).

Os autores de livros de leitura viveram no fim do Império, sendo eles a grande parte proprietária de escolas privadas, como Hilário Ribeiro, Abílio Cesar Borges, João Köpke. Entretanto, esse não era o caso de FC, que desempenhou suas atividades na docência e na escrita de livros voltados para a instrução, destinados às crianças e à formação de professores na Escola Normal.

Deste modo, podemos mencionar os autores das séries graduadas de leitura para as crianças, conforme elencados por Pfromm Neto, Dib e Rosamilha (1974), como Abílio Cesar Borges, Menezes Vieira, Hilário Ribeiro, Francisco Vianna, Edmundo de Amicis, Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, dentre outros, a fim de enfatizar a permanência da obra de FC, uma vez que não era falta de obras do gênero, mas o diferencial de suas obras, ilustrações coloridas e incolores, utilizando-se o método intuitivo no ensino das crianças da Instrução Primária, além de serem aprovados pelo Conselho de Instrução Pública para uso nas escolas.

2.3.1 ‘Associar a escripta á leitura’: os livros seriados de Felisberto de Carvalho

A bôa pronúnciação dá beleza á leitura, tanto quanto a má torna-se insupportavel. É portanto indispensável que se não descuide o professor de continuar, na leitura corrente, a exigir dos seus alumnos a pronúnciação a que os deve ter obrigado na leitura elementar. Assim, o professor se esforçará para extirpar nos seus discípulos, os graves defeitos: de pronunciar uma palavra dividindo-a em duas ou mais partes; de lêr, cantando, ou no mesmo tom monótono, ou elevando a vóz no fim de cada palavra; finalmente de pronunciar a palavra articulado de modo particular certas consoantes desfigurando as syllabas, ou alongando desmedidamente as vogaes.

(Felisberto de Carvalho)

Republicanistas como FC, Ruy Barbosa e outros intelectuais, mesmo antes do advento da República, já defendiam a instrução fundamentada no conhecimento por meio da observação científica. Os livros de FC foram influenciadas por essa corrente de pensamento, uma vez que são impregnados de saber científico nas lições relacionadas às CN, reforçando a influência que os Pareceres da Comissão de Instrução Pública (1883) tiveram no período, apesar de não terem sido efetivamente postos em prática.

O autor direciona uma nota intitulada “Aos Nossos Colegas”, a respeito do ensino da escrita e leitura, na qual expressa sua experiência de mais de dez anos à frente da Escola Primária anexa à Escola Normal na antiga província do Rio de Janeiro. E por esta experiência, o autor salienta que muitos silabários ou dos primeiros livros de leitura eram desprovidos de desenhos e, por isso, não auxiliavam para que o aluno compreendesse o assunto, no que dependesse de sua intuição, além disso, os desenhos não despertavam o interesse e/ou desejo de saber acerca do assunto.

Por isso, publicou o presente “livrinho” como se refere o autor, incentivado pelo ilustre professor Menezes Vieira, por acreditar que este será útil, mas que os colegas ficassem cientes de que faltariam algumas das qualidades que tais livros requerem. Contudo, FC enfatiza acerca do ensino da leitura em geral e da leitura elementar, leitura corrente e leitura expressiva, em particular, em razão de que poderia ocorrer de alguém que não seja professor, logo, não conhecedor de Pedagogia, e seja necessário começar o ensino a alguma criança, e, portanto, deveria saber sobre os métodos de ensino da leitura.

Assim, no prefácio do *Primeiro Livro de Leitura*, FC explicita a finalidade dos livros, tendo em vista sua experiência na escola primária, identificando que o ensino era

baseado em palavras soltas, silabários sem ilustrações, não desenvolvendo a intuição do aluno, assim os livros tinham por objetivo:

- 1º – Despertar no alumno o desejo de aprender a lêr.
- 2º – Facilitar-lhe de certa maneira a leitura, pelo exame prévio do desenho que precede cada lição;
- 3º – Não apresentar de uma só vêz, como aliás, já o têm feito alguns autôres, todas as letras e essa grande quantidade de syllabas que desanimam a criança;
- 4º – Fugir do que é muito trivial e fazer que o aluno adquira sempre idéas novas, apresentando-lhe algumas palavras cuja significação não póde saber, para que o professor tenha ocasião de lh’as explicar;
- 5º – Associar a escripta á leitura, poupando ao professor o trabalho de representar por muitas vezes, em manuscripto, as palavras ou phrases; cumprindo aqui dizer que se não trata de exercícios *calligraphicos*, mas simplesmente *logographicos*, isto é, da escripta *correcta* das palavras, ainda que não seja *bella*;
- 6º – Desenvolver sempre, cada dia de aula, a intelligencia do menino, levando-o a raciocinar e a expender bem os seus juizos. (CARVALHO, 1911c, p. 9, grifo do autor).

Observamos nos objetivos do autor a importância da leitura para a instrução das crianças, assim, para ele a leitura é uma arte que desenvolve todos os sentidos: a ‘vista’, o ‘ouvido’, os ‘órgãos da palavra’, entre outros. Na obra *Tratado de Metodologia*, FC ressalta a relevância dos resultados que a leitura proporciona, para o aluno, a chave de todos os conhecimentos e, para o adulto, o maior bem que a escola pode lhe oferecer, proporcionando a continuidade de instrução. Assim, segundo Carvalho (1909, p. 124-125, grifo do autor):

A arte da leitura exige a atenção do espirito e da vista, para se distinguirem os diversos caracteres; - exercita o sentido do *ouvido* pela audição e pela distincção dos sons, das entonações, das inflexões, assim como pela observação das regras de harmonia: eufonia, cadencia e *rhythm*; fórma os *órgãos da palavra* pela emissão dos mesmos sons, cultiva a *inteligência* pelo exercício do pensamento, e desenvolve a *sensibilidade e o sentimento moral*.

Ainda nos objetivos dos livros, FC aborda a questão do auxílio do desenho que facilita a leitura, de modo que isso explica a maioria das lições dos livros de leitura do autor seja iniciado com uma ilustração, propiciando uma leitura prévia do assunto abordado, ainda que o aluno não soubesse ler. Outra orientação em relação à finalidade dos livros, o autor retrata que é necessário introduzir aos poucos as letras e as sílabas, uma vez que se introduzidas todas de uma vez desanimam a criança, devido ao excesso de informações, dificultando o aprendizado.

No quarto objetivo, o autor incentiva que os professores insiram palavras que os alunos não tenham conhecimento no cotidiano, para assim instiga-los a pensar e desenvolver as faculdades intuitivas e para que o professor possa explicar-lhes a significação.

Outro objetivo proposto pelo autor é associação da escrita à leitura, utilizando-se de exercícios logográficos para habituar o aluno à escrita correta e não necessariamente bela, por isso, ele aborda a importância dos exercícios ‘logographicos’ e não ‘calligraphicos’. O autor destaca o fundamental, ou seja, o ato do aluno realizar a escrita correta das palavras, mesmo que não seja bela, uma vez que o próprio autor, Carvalho (1909, p. 146) define que a caligrafia também chamada de ‘bella escripta’, “[...] é arte de traçar de modo legível e agradável à vista, os caracteres que representam os sons, ligar esses caracteres na formação das palavras conformando-se com as leis essenciais do belo.”. Deste modo, notamos que a preocupação do autor não é com aquilo que é belo, mas com o aprendizado efetivo, ou seja, que o aluno seja capaz de escrever corretamente as palavras, relevando a bela escrita.

A questão da leitura é importante instrumento de continuidade da busca por instrução e entendimento da vida em sociedade, conforme Pinheiro e Moreira (2010, p. 13-14):

[...] Ler significava, portanto, aprender. Lia-se para conhecer as condutas que deveriam ser adotadas durante a vida em sociedade, para aprender vocabulário e para adquirir conhecimentos de diferentes aéreas. Mesmo a informação de que era preciso ensinar a ler estava associada ao aprendizado prático: o professor deveria levar os alunos a valorizarem os personagens que praticavam boas ações e a condenar aqueles que se desviam do caminho indicado. Os alunos deveriam ser levados, também, a tirar o melhor proveito dos conhecimentos gerais, uma vez, que a maioria não terminaria as primeiras séries do primário. Entre avanços e retrocessos, o ensino da leitura chega ao século XX brasileiro permeado por concepções teóricas e pedagógicas que marcaram a própria história da leitura.

E, por fim, FC recomenda que o professor desenvolva diariamente a inteligência do aluno, através do desenvolvimento da intuição, cultivando a inteligência proporcionada pelo exercício do pensamento que a leitura realiza; pela observação de ilustração, relacionando as letras e sílabas; apresentando conteúdos moderados, não sobrecarregando as crianças; introduzindo palavras incomuns no dia a dia; associando a escrita à leitura, por meio de exercícios de escrita correta, mesmo que não seja bela.

Realizando todos os objetivos propostos por FC, o professor desenvolverá cotidianamente a inteligência da criança, ‘levando-o a raciocinar e a expender bem os seus juízos’.

Ainda no prefácio, o autor evidencia que se alcançar tais ‘*desiderata*’, mesmo sem o êxito deste ofício, é importante que os professores não esperem surgir outros livros que atendam às necessidades do ensino, mas que possam utilizar os materiais e meios disponíveis.

FC deixa claro a finalidade dos livros evidenciando que o aprendizado da leitura é preponderante, por isso a ênfase dada no próprio título das obras. Assim, tanto nos livros deste autor, como de outros, “[...] uma das primeiras referências de todos os autores é colocar a leitura como prioridade na aprendizagem da criança, isso num tempo em que a escola priorizava a leitura e a escrita” (VALDEZ, 2004, p. 13).

As características gerais dos livros de FC seguiam o formato francês dos livros adotados pela B. L. Garnier. Assim, a finalidade do livro determinava o tamanho e a proporção das páginas. O *Tratado de Metodologia* foi impresso no formato in-doze (17,5 x 11,0 cm), enquanto a série graduada de leitura no formato in-dezesseis (19,5 x 13 cm). O primeiro livro da série possui 145 páginas; o segundo, 186 páginas; o terceiro, 217 páginas; o quarto, 299 páginas; e o quinto, com 389 páginas, sendo que os dois últimos eram um volume único e, entretanto, foi adaptado a fim de atender as regras pedagógicas com base no programa do curso superior das escolas públicas do Distrito Federal.

A capa dos livros da série graduada de leitura tem acabamento cartonado (ou capa dura) que aumenta o valor do livro, agregando maior durabilidade ao produto. Além disso, na capa, são destacadas ilustrações que daremos ênfase posteriormente. Assim, era comum os autores utilizarem a contracapa para divulgarem outras obras de sua autoria. Desse modo, com FC não foi diferente, seus livros acompanhavam a lista com uma breve descrição indicando o valor, além da edição a que correspondia, assim como livros de outros autores. Além disso, internamente, logo no início do livro, são apresentadas somente as obras de FC. Em todos os livros da série graduada não há índice de indicação de páginas e títulos das respectivas lições. As ilustrações foram desenhadas e refundidas por seu filho Epaminondas de Carvalho.

Logo após a folha de rosto, há uma nota dos editores ao público, informando que os cinco livros de leitura foram totalmente refundidos devido alguns professores apontarem à falta de alguns exercícios referente às letras Y e Z e, por isso, os livros passaram por uma completa revisão, o que levou a convidarem dois lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que revisaram os assuntos sobre Física, Química e CN,

atualizando às novas teorias e novas classificações para não perder a aceitação contínua destes livros. Deste modo, convidaram o filho de FC para modernizar os desenhos sem, entretanto, tirar o cunho altamente didático dos livros. A nota ao público é replicada em todos os livros da série graduada.

FC inicia suas obras com uma orientação pedagógica dirigida aos professores e introduz o Método de ensino da leitura, extraído de sua obra *Tratado de Metodologia*, no decorrer da série, estabelecendo a leitura elementar para o primeiro livro; a leitura corrente para o segundo e terceiro livros; e a leitura expressiva para o quarto e quinto livros.

Sobre a preparação das lições, FC salienta nesta obra que:

Um bom ensino é aquelle que atinge ao seu fim, isto é, aquelle que dá o conhecimento progressivo, tanto theorico como pratico, da matéria ensinada, exercitando convenientemente as faculdades dos alumnos: não é, pois, senão uma série de boas lições. Esta qualidade não poderão ter as lições se não forem bem preparadas, bem comprehendidas, bem retidas, bem applicadas e bem verificadas. Destas cinco condições, tres são relativas ao professor: a lição *bem preparada, bem dada e bem verificada*; - as outras referem-se aos dicipulos. (CARVALHO, 1909, p. 98).

Para que haja um ensino de qualidade, segundo o autor, este deve ter ‘uma série de boas lições’ com um ‘conhecimento progressivo’, aliando teoria e prática do conteúdo ensinado. Desse modo, o autor atribui a responsabilidade de um bom ensino ao professor, uma vez que ‘a lição bem preparada, bem dada e bem verificada’ compete a este, enquanto que aos alunos competem reter e compreender o assunto aplicado.

Os livros de FC foram reeditados diversas vezes tendo atravessado gerações, visto que mesmo após sua morte, as obras passaram para adequações e atualizações, entretanto, não observamos mudanças significativas, o que de fato dá maior credibilidade a este autor que escreveu sua série graduada no final do século XIX, sendo publicada até meados do século XX, mas com a essência do autor preservada.

O *Primeiro e Segundo Livro de Leitura* tiveram sua primeira edição publicada em 1892 e a última em 1959, em sua centésima trigésima nona e centésima décima sétima edição, respectivamente. O *Terceiro Livro de Leitura* foi publicado também em 1892 e sua octogésima segunda edição, a última, em 1959. Já o Quarto e Quinto Livros foram publicados pela primeira vez em 1895 e a sua última publicação em 1942, enquanto que para o quinto não encontramos informações oficiais de sua última edição e ano, entretanto, acreditamos ser o mesmo ano que o quarto livro.

2.3.2 As imagens e as leituras: ‘a mais risonha recordação dos livros de Felisberto’

Não é nossa intenção abordar todos os livros de leitura, contudo, achamos importante trazer as capas da série, analisando-as rapidamente para que se perceba a inserção das CN nos livros que tinha como referência as capas que os anunciavam. Notamos que as capas trazem muito das lições que são abordadas em cada um dos livros da série.

As ilustrações dos livros de leitura de FC foram realizadas por seu filho Epaminondas de Carvalho, além de redesenhadas e refundidas nas edições subsequentes. Os cinco volumes da série graduada apresentavam inúmeras ilustrações coloridas e também incolores, desde a capa até às lições. Isso demonstra a preocupação do autor em ensinar por meio da observação, já que a realidade brasileira não permitia o ensino em museus escolares, mapas geográficos e outros materiais que auxiliassem no ensino por meio das coisas.

O *Primeiro Livro de Leitura* apresentava quarenta e oito lições e em cada uma delas com ilustrações referentes às letras ou sílabas em que estavam sendo ensinadas, doze destas lições eram coloridas que cativavam as crianças, muito inovador para a época e, no total do livro, são oitenta e três ilustrações, destas treze são coloridas. Já no *Segundo Livro de Leitura*, a obra era composta por trinta e quatro lições dispostas com ilustrações que enfatizavam o conteúdo a ser ensinado, do total de cinquenta e oito ilustrações, quatorze são coloridas, sendo uma em cada lição. O *Terceiro Livro de Leitura* era dividido em vinte e sete lições, constituídas de duzentas e sete ilustrações, sendo que, dessas, cento e cinquenta e quatro são coloridas, distribuídas em dezenove lições, ora dividindo lições com ilustrações incolores, ora sendo exclusivamente coloridas. O *Quarto Livro de Leitura* foi dividido em trinta e sete lições e treze delas são coloridas, com vinte e seis ilustrações coloridas, de um total de duzentas e quatorze ilustrações. E, por fim, o *Quinto Livro de Leitura* é constituído de trinta e quatro lições, sendo que cinco lições têm ilustrações coloridas, compostas de vinte e duas ilustrações, de um total de cento e oitenta e nove ilustrações do livro.

Vale ressaltar que as lições apresentam, muitas vezes, ilustrações coloridas e incolor simultaneamente em única lição e, por vezes, há várias ilustrações coloridas numa mesma lição. Observamos isto principalmente em relação às lições que competem às CN, possivelmente influenciado pelo pensamento positivista na disseminação do conhecimento científico.

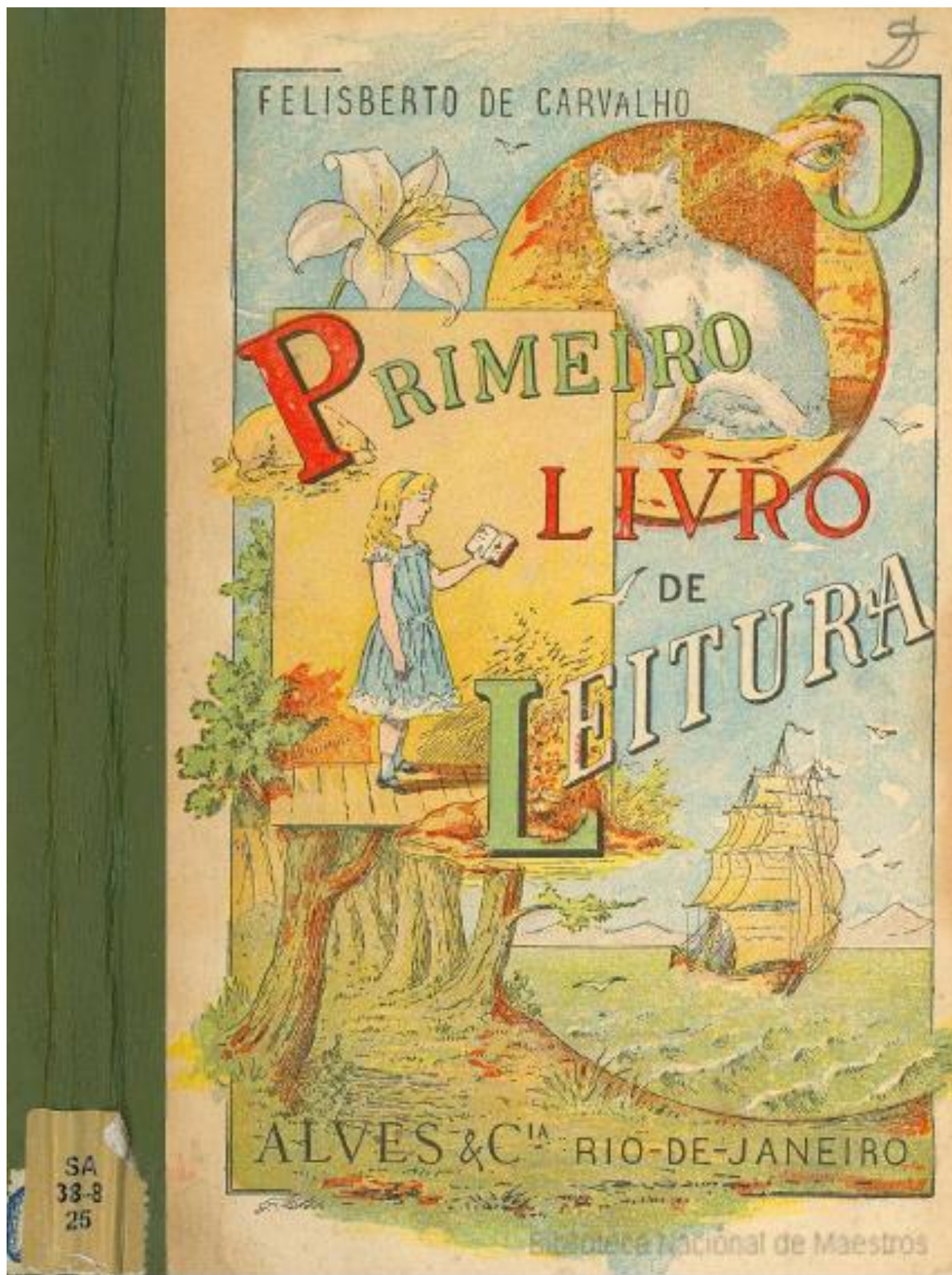


Figura 1 - Capa do *Primeiro Livro de Leitura*, 1911. Fonte: BNM.

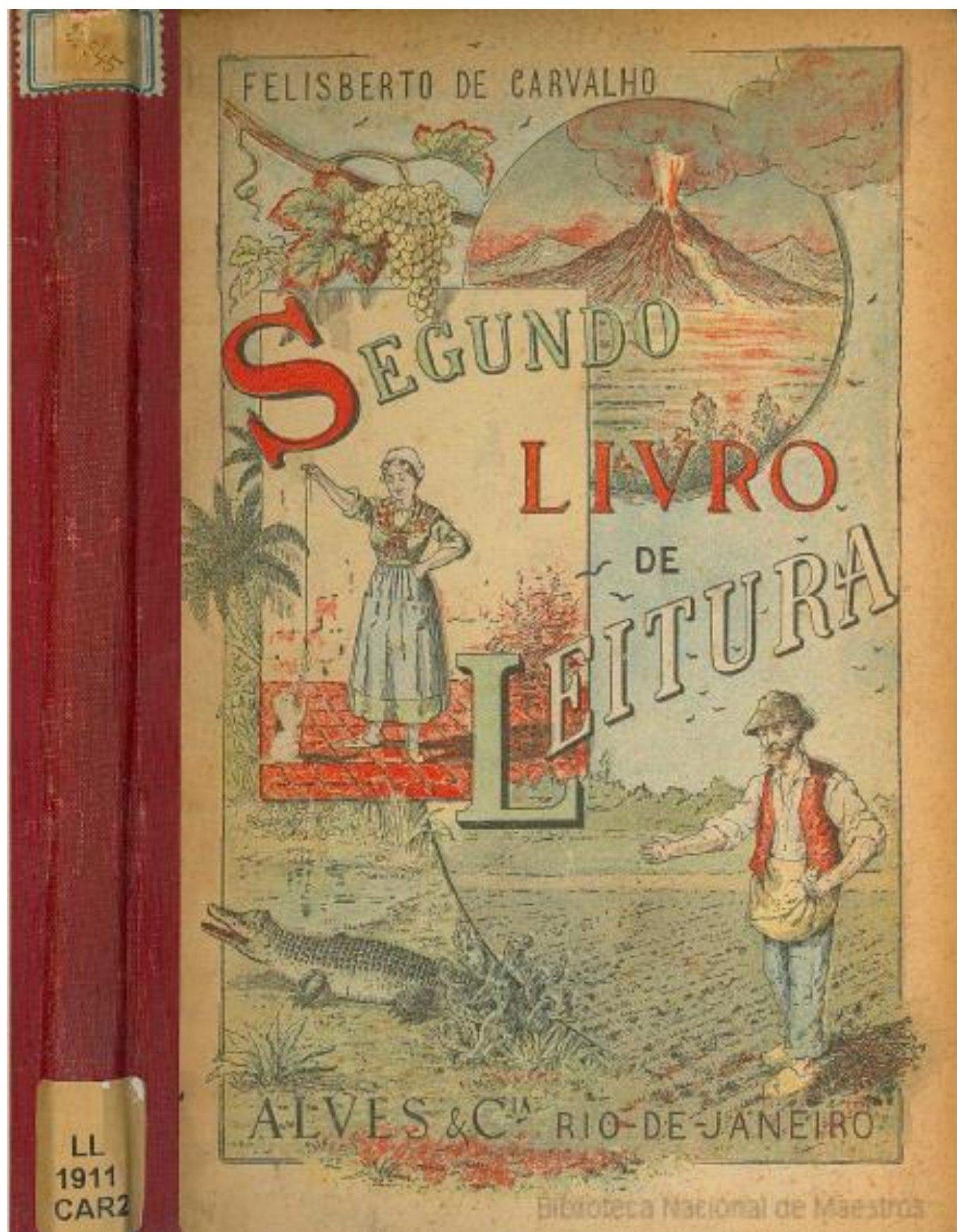


Figura 2 - Capa do Segundo Livro de Leitura, 1911. Fonte: BNM.

Logo pela capa o autor busca cativar as crianças com ilustrações coloridas que tem relação direta com o conteúdo do livro, sendo isso uma inovação para a educação do período, o que enfatiza o ensino através da observação e desenvolvimento da intuição por meio dos sentidos.

Neste sentido, segundo Bezerra (2009), se os livros de leitura de Abílio Cesar Borges foram os primeiros do gênero a circularem no Brasil, os de Felisberto de Carvalho tiveram grande valor significativo devido às ilustrações coloridas em livros destinados para as crianças. Assim, ressaltamos a intenção da obra de FC na divulgação do método intuitivo e das lições de coisas como forma de desenvolver as faculdades intelectuais.

O *Primeiro Livro de Leitura* da série graduada de FC apresenta ilustrações de animais (gato, porco, aves voando e leão), plantas (árvores mostrando parte de uma mata e lírio), a caravela do “descobrimento”, menina segurando o livro com a mão esquerda enquanto a direita fica livre, em posição de leitura (procedimento de leitura escolar), além de um olho humano representando o sentido da visão (incentivo à observação). Como observado por Maciel (2002), em cada letra do título deste primeiro volume, o autor relaciona com uma das ilustrações: a letra ‘O’ é preenchida pela ilustração do olho humano; na letra ‘P’ de ‘Primeiro’, há um porco por trás da letra; na letra ‘L’ de ‘Livro’, há a ilustração de uma menina segurando um livro; e, na letra ‘L’ de ‘Leitura’, há um leão ilustrado.

As ilustrações da capa do *Segundo Livro de Leitura* são constituídas de significados e se relacionam com o conteúdo das lições, como animais (jacaré), vegetais (uvas), camponês semeando o campo, fenômenos da natureza (vulcão) e uma mulher brincando com um gato para entreter o filho (conforme ilustra a lição 1ª). Ao observar tais ilustrações, nos questionamos o porquê da ênfase dada ao jacaré, às uvas e/ou ao camponês semeando no campo? A resposta possivelmente era devido à sua utilidade que têm para o homem.

No *Terceiro Livro de Leitura*, recorte da nossa pesquisa, a capa retrata animais (como aves, polvo), fungos, homens extraindo a borracha da seringueira, homem utilizando o desfibrador que tem a função de extrair as fibras do linho e o navio representando instrumentos utilizados no transporte.

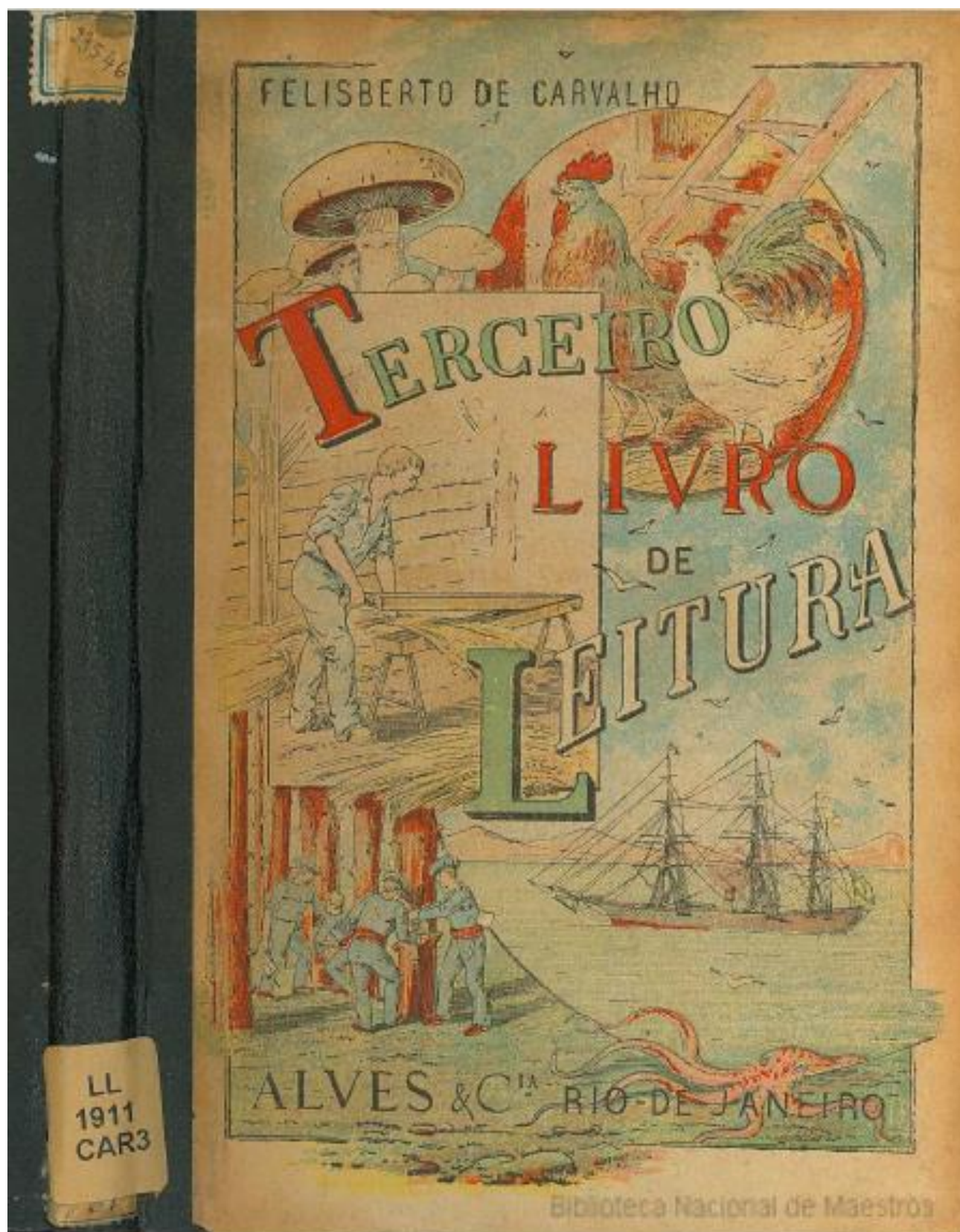


Figura 3 - Capa do *Terceiro Livro de Leitura*, 1911. Fonte: BNM.

Observamos a relação direta das ilustrações na capa com o conteúdo, sempre em contato com a natureza. As aves ilustradas fazem parte da lição em que retratam alguns animais úteis. Na capa, o galo garboso com penas coloridas e domínio do território ao lado da galinha e uma escada ao fundo que dá acesso ao poleiro pode ser relacionado, no decorrer do conteúdo, com a forma de criação adequada à cada tipo diferente, sendo que às galinhas deve ser dada particular atenção, tendo em vista que são muito úteis. “[...] É preciso conservar-as separadas das outras que as incomodem ou maltratem, principalmente nos *galinheiros* onde precisam de *poleiros*, espécies de escadas de madeira e fixas nas paredes; e de *ninhos* um pouco elevados, para nelles pôrem os ovos” (CARVALHO, 1911c, p. 214).

Reparamos a presença de fungos na capa. Estes são abordados na lição sobre os vegetais, quando os vegetais são classificados em dois: os que não produzem flores, chamados de Criptógmas, e aqueles que produzem flores, chamados de Fanérogamas. No caso, os cogumelos se enquadram no primeiro caso, entretanto, atualmente é classificado em outro reino, o *Fungi*, uma vez que são poucas as características em comum com as plantas.

Visualizamos ainda homens retirando a borracha (seiva da planta) da seringueira, assim, a lição apresenta as plantas que produzem a seiva e circula no vegetal por um sistema vascular transportando nutrientes, sendo alguns resinosos ou em gomas. Desse modo, por meio da incisão no caule se obtém da seringueira, a borracha; do pinheiro, a terebintina; além de diversas gomas extraídas da laranjeira, cajueiro e outros. Na ilustração, os homens estão extraindo da árvore a seiva, demonstrando a intenção do autor em ressaltar a importância da utilidade da natureza para o homem.

Na 20ª lição, o autor aborda os instrumentos agrícolas, para isso define que a agronomia é “[...] a sciencia que estabelece as regras que se devem applicar na *cultura da terra*, isto é, na *agricultura*, arte que tem por fim augmentar a fertilidade da terra e della tirar a maior colheita possível.”. Assim, apresenta, no decorrer da lição, vários instrumentos capazes de auxiliar nos trabalhos agrícolas, como o machado, a foice, etc. Dentre outros trabalhos agrícolas, há ainda outros instrumentos que auxiliam nas técnicas agrícolas, como é caso do debulhador, do ventilador e do desfibrador, ilustração que tem destaque na capa, sendo este último responsável pelo início do processo de extração das fibras do linho (CARVALHO, 1911c, p. 157, grifo do autor).

Outra ilustração que protagoniza a capa é um navio à vela demonstrando a utilização do vento pelo homem para realizar o transporte de mercadorias ou de viagens.

Na lição ilustrada, são abordados os instrumentos utilizados no transporte, como carroça, bondes, jangadas e canoas.

Por fim, a última ilustração é um polvo. A lição a qual faz parte trata da caracterização dos moluscos, dentre eles ostras, marisco, caramujo e o polvo. É discutida a morfologia de cada molusco e quando utilizada pelo homem é descrito seu emprego na sociedade.

As ilustrações da capa do *Quarto Livro de Leitura* apresentam insetos (borboleta, mosca), aves (arara), corpo humano (sistema circulatório), animais (serpente, leão e foca) e um homem da raça mongólica ou amarela. Já a capa do último livro da série, o *Quinto Livro de Leitura*, é ilustrada com experimentos científicos, termômetro, flores e trigo.

Para FC sua experiência em sala de aula o instigou a elaborar a série de livros de leitura, tendo em vista que era escasso o material para a Instrução Pública, além de as escolas não possuírem material técnico para o ensino científico. Deste modo, Carvalho (1911c) observou que os silabários, ou primeiros livros de leitura, não buscavam o auxílio do desenho para que o aluno compreendesse o assunto que seria estudado por meio de sua intuição, uma vez que “Desenho é a arte de representar, por meio de linhas traçadas na pedra, na ardósia ou no papel, os contornos, verdadeiros (projeções) ou aparentes (perspectiva), dos corpos que existam realmente, ou se imaginam. [...]” (CARVALHO, 1909, p. 197), por isso o autor ressalta o desenho como essencial para representar aquilo que existe ou se imagina.

Na obra *Tratado de Metodologia*, o autor enfatiza que a prática do desenho habilita o aluno a exercitar a visão, uma vez que esta analisa com atenção os detalhes do objeto desenhado e o que este deve representar, examinando as formas, dimensões e proporções. Além disso, ao observar o desenho, o aluno desenvolve a faculdade de julgar e raciocinar, a imaginação, o gosto estético e o senso moral.

Importante ressaltar que as ilustrações²² dos livros de leitura de FC não eram desenhos para serem realizados pelas crianças, mas para serem observados, como o próprio autor afirma, a fim de exercitar a visão por meio da observação dos detalhes presentes no decorrer das lições, associando-a ao conteúdo ensinado.

²² Adotamos o termo ilustração para fazer referência às gravuras presentes nas lições do *Terceiro Livro de Leitura*. Felisberto abordou em sua obra *Tratado de Metodologia*, a importância do desenho como ferramenta utilizada pelo professor para facilitar a compreensão e o desenvolvimento das faculdades intelectuais da criança.

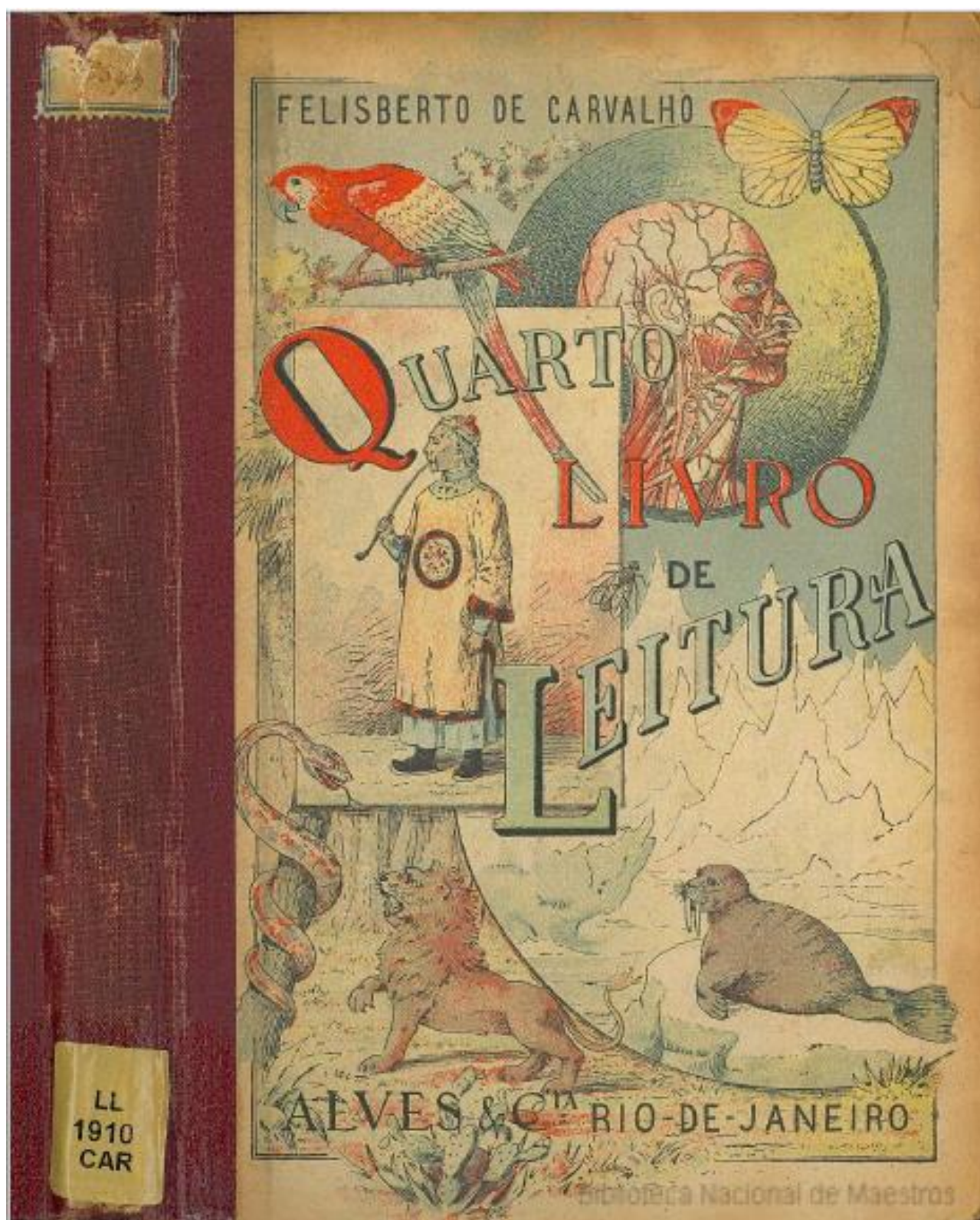


Figura 4 - Capa do *Quarto Livro de Leitura*, 1910. Fonte: BNM.

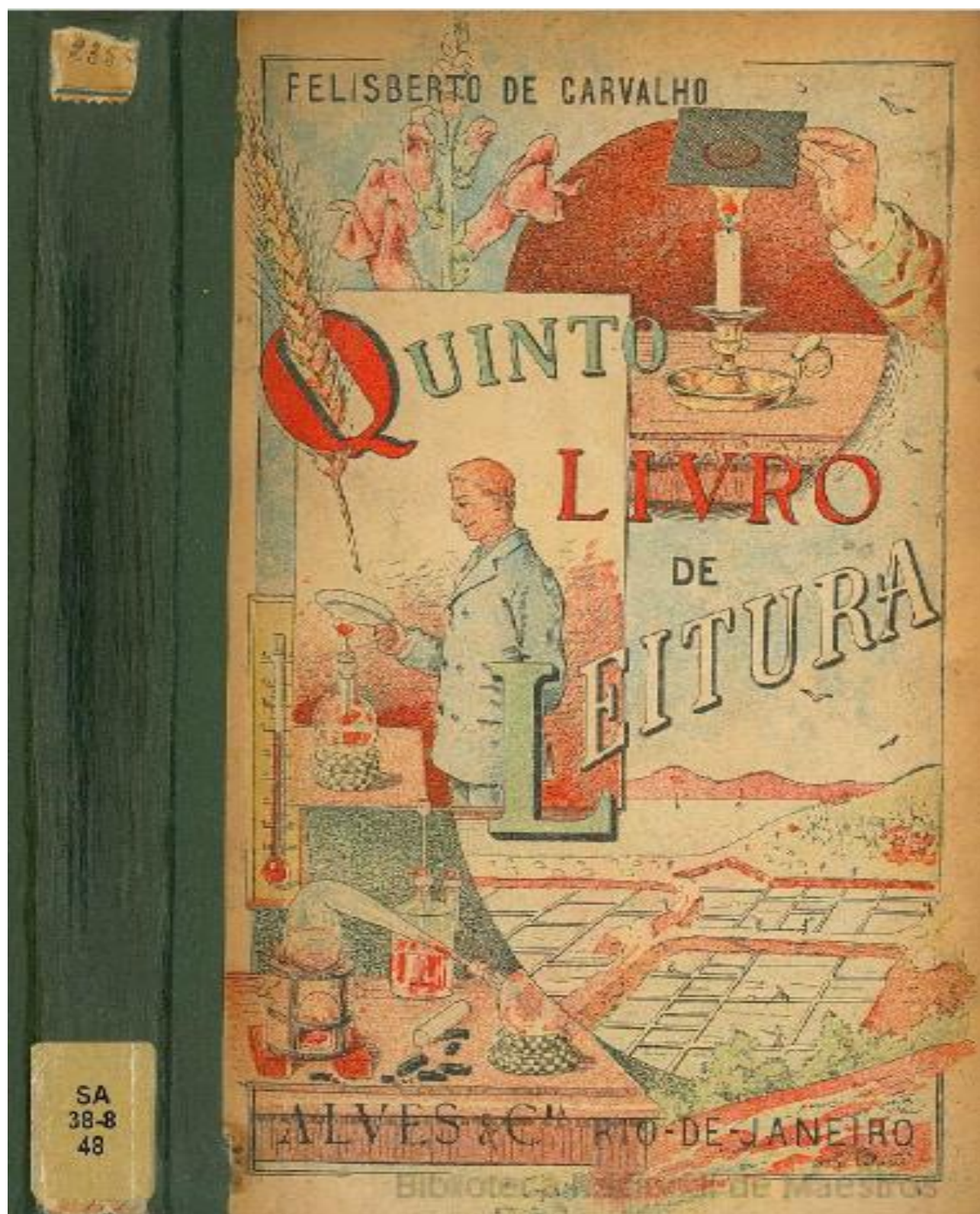


Figura 5 - Capa do *Quinto Livro de Leitura*, 1910. Fonte: BNM.

Na escola primária, o desenho, além de satisfazer a uma necessidade innata no menino, serve a muitas especialidades importantes do ensino; [...] Cumpre ainda dizer que se o desenho é ensinado na escola e compreendido pelos alunos, poderá o professor, em mil circunstâncias, dar-lhes, em um simples e rápido esboço, uma idéa exacta de objetos que não seriam conhecidos senão difícil e imperfeitamente por meio das descrições verbaes. (CARVALHO, 1909, p. 198-199).

Nesta passagem do Tratado, o autor evidencia que o desenho é um instrumento auxiliar para o desenvolvimento das habilidades intelectuais, desenvolvendo a inteligência, a intuição, a julgar, a raciocinar, através do desenho que aproxima a realidade desconhecida por meio de um ‘simples e rápido esboço’, dando uma ideia de objetos que as descrições verbais não abrangeriam a intuição e nem a observação.

Aníbal Bragança (2001), em seu *Blog* destaca a entrevista dada por Humberto de Campos (jornalista, político e escritor brasileiro) concedida à Francisco Galvão abordando acerca dos livros de FC e as ilustrações coloridas presentes na obra:

Posso lhe dizer que aprendi com minha mãe o primeiro e segundo livro de leitura de Felisberto de Carvalho. E estava, já, meitando o terceiro livro, de Hilário Ribeiro, quando fui matriculado em uma escola particular. Desejo referir aqui, à influência que exerceu sobre mim, o aspecto material de um livro de escola. Guardo a mais risonha recordação dos livros de Felisberto. Eram amplos e claros. As letras, as sílabas, as palavras não se aglomeravam neles, como nos outros autores, e possuíam figuras coloridas, que emprestavam a cada página a feição de um dever e de um brinquedo. (GALVÃO, 1937 *apud* BRAGANÇA, 2011, *Blog* Ler, escrever e contar).

Os livros de FC vão ocupando espaço na história da educação brasileira, como bem retrata a entrevista de Humberto de Campos, em que guarda ‘a mais risonha recordação dos livros de Felisberto’, por ser livros que atendiam a sua finalidade, ‘as letras, as sílabas, as palavras não se aglomeravam neles’, conteúdo organizado e ricamente ilustrado de modo que a ilustração condizia com o conteúdo abordado, além de muitas delas apresentarem coloração que chamava a atenção da criança. Além disso, é importante ressaltar dois dos objetivos da série graduada que FC enfatizava, um que orientava facilitar a leitura por meio da análise de exame prévio do desenho que precede a lição e, o outro, em não apresentar os conteúdos todos de uma vez, pois isso desanimaria a criança.

A entrevista de Humberto Campos evidencia que o conteúdo não se aglomerava ‘como nos outros autores’ e ainda que as ilustrações coloridas das lições ‘emprestavam a cada página a feição de um dever e de um brinquedo’, que para a criança deveria ser

prazeroso estudar com ilustrações coloridas, numa época em que os livros não eram uma realidade para todos. Além disso, ter acesso a estes abriam um leque de possibilidades e conhecimentos, já que até o fim dos oitocentos, praticamente, o material de ensino utilizado era a legislação, manuscritos e a Bíblia.

De acordo com a Comissão de Instrução Pública (1883), a leitura e a escrita são o primeiro estágio de ensino em voga no período, entretanto, ressalta que na ordem do desenvolvimento humano o desenho precedeu a leitura, por exemplo, na idade da pedra em que o homem representava as cenas de caça. Por isso, a Comissão enfatiza que:

[...] Na progressão natural, portanto, o desenho ha de preceder a escripta. Dominada pelo genio da curiosidade, a creança não o é menos pelo genio da imitação. Todos os meninos desenhão, por um natural pendor dos mais energicos instinctos dessa idade. Modelar fórmas, e debuxar imagens: eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade creadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programma escolar, precedencia á escripta, cujo ensino facilita, e prepara. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 122).

Observamos a ênfase dada ao método intuitivo, aprender por meio das coisas, daquilo que é conhecido para o desconhecido, a intencionalidade em inculcar na criança a observação, instigá-la a descrever aquilo que observa, comparando e criando conclusões a partir de novas observações, produzindo assim sua própria reflexão. Por meio do desenho, a criança desenvolve a sua ‘capacidade creadora’, uma vez que ‘dominada pelo gênio da curiosidade’ exercita a observação, cada detalhe é analisado minuciosamente, e possibilita o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e cognitivas.

As imagens em livros são representações e significados de uma época, sua disposição, seja no início ou no fim da página, tem função distinta, assim “[...] as imagens vêm ilustrar um texto já estabelecido e impresso, o que faz aumentar a sua sedução, e torna também mais explícitos e decifráveis os seus contornos, [...]” (CHARTIER, 2002, p. 180). Desse modo, as ilustrações dos livros de FC são portadoras do simbólico, significados da realidade de uma sociedade no fim do século XIX, que se destacou de tal modo a ponto de seus livros continuarem a circular até meados do século XX.

De acordo com Pesavento (2014, p. 59), as representações carregam sentidos ocultos, necessitam de decifração e conhecimento de códigos de interpretação “[...] ir ao encontro das representações antigas, recuperando os registros do passado na sua irreduzível especificidade, quando os homens falavam, agiam e construíam representações do mundo estranhas aos nossos códigos e valores. [...]”, por isso a história

é construída, produzida por meios dos traços do passado através do olhar do historiador que dá sentido ao real.

Na perspectiva da história cultural, observamos na série graduada de leitura de FC os vestígios do passado, portadores de significados, assim como a capa de todos os livros ilustradas e coloridas, o que condizem com o conteúdo abordado nas lições, pois, em geral, enfatiza o ensino por meio da observação da realidade como meio de facilitar o aprendizado. Nota-se também que essas obras carregam conceitos e modelos elaborados no século XIX que perpassam um tempo significativo, ou seja, se a República propunha inovar, isso foi feito com o que tinha no Império, sem grandes modificações.

Isso nos faz pensar a respeito de uma suposta ‘Escola Nova’ divulgada nas primeiras décadas republicanas. Se as Lições de Coisas importadas e traduzidas para a realidade brasileira traduz parte significativa do ensino intuitivo, teria sido uma criação da República ou mais uma adaptação da legislação imperial? Uma outra questão para reflexão é a respeito da religião em confronto com a ciência. Para o autor em estudo, a prioridade foi escolhida, assim como na legislação já discutida que nem de longe favorece dogmas religiosos, em um tempo que a religião Católica Apostólica Romana era, oficialmente, a religião do Império Brasileiro.

São questões que merecem mais investigações e confrontos, no entanto, podemos dizer que o *Terceiro Livro de Leitura* de FC contemplava não somente o que o Decreto 7.247/1879 e o Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública (1883) instruíam, como também se manteve em um mesmo modelo de ensino que sobrepunha o ensino de CN em detrimento de qualquer outra área. No próximo capítulo tentaremos abordar o que justificava essa área ser prioridade de forma tão intencional como está na obra estudada.

CAPÍTULO III

“A SCIENCIA DA REALIDADE O QUE DEVE CONSTITUIR A MATERIA VIVA DO ENSINO”: O LUGAR E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Neste terceiro capítulo, abordaremos as lições de Ciências Naturais no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, lições que perduraram no ensino dessa área durante mais de meio século. Mapeamos o *Terceiro Livro de Leitura* em busca de traços e vestígios deixados pelo autor a fim de buscar entender o lugar das CN nesta obra que ocupou um lugar relevante na sociedade brasileira desde a última década do período oitocentista perdurando até meados do século XX.

Destacamos o lugar ocupado pelas CN, evidenciando os principais conteúdos contidos nesta obra, além de enfatizar o ensino intuitivo presente nas lições do livro como forma de desenvolver as faculdades intelectuais da criança: ‘observar e treinar os sentidos’. Por fim, enfatizamos as CN presentes nas lições, buscando entender a realidade social do período que levou o autor a dar ênfase a esta área.

3.1 “Novas Teorias, as Novas Classificações e as Últimas Descobertas”: Noções de *Sciencias Naturaes*

A fim de entender o contexto da sociedade deste período, buscamos na legislação, conforme já foi registrado, dados que nos permitam pensar melhor como o livro que elegemos foi construído. Procuramos compreender ainda para quem os livros foram pensados, como o autor orientar adultos e crianças no uso do livro e quais os motivos que o levaram a dar ênfase no ensino de um conhecimento científico desde a escola primária.

Reunimos, então, uma série de fatos ocorridos no passado a fim de entender o que nos dizem as fontes estudadas a respeito do lugar que os livros de leituras de FC ocuparam a partir da última década do século XIX. Que significados e representações o *Terceiro Livro de Leitura* evidencia:

As práticas culturais que aparecem na construção dos livros são tanto de ordem *autoral* (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como *editoriais* (reunir o que foi escrito para construí-lo em livro), ou ainda *artesanais* (a construção do livro na sua materialidade, dependendo de estarmos na era dos manuscritos ou da impressão). Da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreverá a sua obra, a representações concernentes aos temas por ela desenvolvidos. Este autor também poderá se tornar criador de novas representações, que encontrarão no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla. (BARROS, 2003, p. 160).

Assim, como menciona o autor acima, os livros carregam consigo os ‘modos de escrever, de pensar ou de expor o que será escrito’ na visão do autor, por outro lado, os editores também deixam suas marcas na construção destes livros. Neste sentido, buscamos aprofundar na representação dos livros de leitura, que são impregnados de significados, uma vez que carregam consigo todo um período histórico de mudanças no sistema educacional brasileiro do final do século XIX. Estamos em busca de evidências, aquilo que não está explícito, investigar as entrelinhas, ressaltando a subjetividade e sensibilidades, uma vez que:

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios falam, ausências revelam presenças, coisas portam mensagens, imagens de segundo plano revelam funções, canções e músicas revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. (PESAVENTO, 2014, p. 119).

Como nos diz Pesavento (2014), nosso maior desafio é revelar os significados perdidos no passado, investigar evidências ocultas, questionar a fonte, analisar o contexto da época, enfim, desenvolver um trabalho semelhante à Sherlock Holmes, pois, como historiadores culturais, estamos em busca destas evidências no *Terceiro Livro de Leitura* de FC juntamente com a legislação educacional do período.

As CN se destacam no *Terceiro Livro de Leitura* de FC, com mais de dois terços das ilustrações da capa, evidenciando a importância destas na Instrução Primária das crianças. Salientamos que as capas da série graduada são impregnadas de ilustrações plenas de significados e detalhes, uma vez que transportam representações e significados de um período histórico da educação. No entanto, analisar essas ilustrações exige um outro estudo, uma investigação a partir da história da imagem, com outros referenciais

teóricos. Seria viável e necessário fazer isso, no entanto, neste momento, não é nosso foco.

Para Burke (2005, p. 10) os historiadores culturais têm em comum “[...] a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras”, por isso, além de compreender os significados presentes nos livros, buscamos também confrontar a legislação educacional vigente no período.

Ao tomar um material como a fonte escolhida, livro de leitura, é possível perceber em seu contexto material de produção e formato de seus distintos vestígios que indicam formas e lugares de ensinar. Como já foi apontado, desde o tamanho do livro até a capa, contracapa, número de edição, composição de páginas, ilustrações, chamadas, prioridades, distribuição das lições, apresentações, prefácios, notas e outros, podem servir para a investigação.

É possível notar nos prefácios, notas, cartas e outros escritos registrados no livro de leitura, a necessidade de inovação para estar em consonância com a modernidade que, na maioria das vezes, importava-se da Europa. Em nota dirigida “Ao Público”, os editores da obra do *Terceiro Livro de Leitura* ressaltaram a respeito da necessidade de ‘refundir’ a série de livros do autor em estudo em 1911:

Tendo-nos alguns professores indicado no Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho algumas faltas, taes como exercicios sobre as letras Y e Z, resolvemos refundir inteiramente os cinco livros de leitura daquele autor, a fim de corresponder á aceitação contínua, que estes livros teem merecido (CARVALHO, 1911c, p. 4).

Conforme registro anterior, o autor Felisberto de Carvalho, faleceu no ano de 1898, no entanto seus livros continuaram sendo editados por mais de seis décadas após sua morte. Importante assinalar que Carvalho viveu pouco para divulgar e modificar suas obras, enquanto que outros autores se ocupavam de fazer propaganda de seus livros, seja ocupando cargos públicos ou por meio das escolas que dirigiam. Portanto, as poucas modificações feitas após sua morte, eram anunciadas ou justificadas conforme consta na passagem acima.

A ‘aceitação contínua’ registrada na nota referendando o que os livros mereciam, pode indicar um movimento de integrar a 45ª edição de 1911 as exigências sem, no entanto, colocar a boa aceitação em risco. Não foi possível fazer um estudo mais apurado

sobre as modificações nas edições contínuas, uma vez que o número de páginas, que pouco altera, pode indicar poucas alterações, no entanto, isso exige mais dedicação para apreender melhor.

Diante da necessidade registrada, o livro que estamos analisando também sofreu modificações:

Para este fim encarregámos os ilustres lentes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, os Drs Martins Teixeira e Oscar de Souza, de fazerem uma leitura destes livros; o primeiro revendo principalmente todos os assumptos sobre Physyca e Chimica, e o segundo tudo o que diz respeito ás Sciencias Naturaes, escoimando-os de qualquer expressão impropria que acaso tivessem, e pondo-os de acordo com as novas teorias, as novas classificações e as últimas descobertas (CARVALHO, 1911c, p. 4)

Aqui temos uma primeira pista do que se considerava, ou melhor, de que não se considerava ‘Sciencias Naturaes’. No entanto, apesar de nos propormos investigar com mais rigor o que se fazia CN neste momento, é importante ressaltar que as áreas de estudo, matérias, disciplinas e currículos do período não estavam sincronizadas como hoje. Vale ressaltar que apesar de termos uma sincronia diferente, talvez mais afinada das áreas, este é um tema na história da educação que sempre causou, e causa, polêmicas, não é o objetivo discutir isso, mas é importante olhar para o passado com a observância da época.

Sobre a concepção polissêmica de disciplina na história da educação, Viviani ressaltou:

Nesse sentido, é fundamental implementar a reflexão sobre as finalidades dos diferentes conjuntos de ensinamentos, bem como o processo dos processos de transformação das disciplinas, desde as suas gêneses até possíveis eventos de declínio ou expansão, de maneira a possibilitar o questionamento daquilo que comumente se caracteriza como tradição. Estas e outras questões são objetos de estudo da história das disciplinas [...]. (VIVIANI, 2007, p. 7).

Podemos, a princípio, estabelecer relações com os conteúdos encontrados e suas aproximações. No entanto, a existência e as funções dessa área no plano do universo escolar do período de como, onde, de que forma, para que servia, expectativas e como se reorganizava são questões elementares para a compreensão dos saberes que, aparentemente, não estão a serviço exclusivo da educação, os agentes externos devem ser considerados, pois em cada tempo as instituições escolares tiveram finalidades nem sempre presentes nos programas e nas legislações.

Além da organização do conteúdo no decorrer das lições, FC propõe exercícios ao final de cada uma delas, principalmente exercício de ditado, de elocução e de redação. Segundo Carvalho (1909), o exercício de redação tem por finalidade a expressão dos pensamentos por meio da palavra escrita, já o ditado, possibilita a prática da ortografia usual.

Elocução, como aqui se deve entender, é a faculdade de emitir o pensamento de viva voz, com elegância e correção, e algumas vezes eloquentemente. O talento da palavra é para cada homem a primeira e a mais frequente necessidade da vida; instrumento indispensável para o bom êxito de todas as suas empresas, tanto privadas como públicas; finalmente o mais poderoso meio de influencia social. Disso resulta que o ensino da lingua deve ter por fim obter que o alumno exponha convenientemente seus pensamentos, de viva voz, e não somente por escripto. E não se descuide o professor de desenvolver no menino o precioso dom da palavra. Por ventura não terá elle visto, ou não será elle mesmo um desses homens de verdadeira illustração, que por *falta de prática*, como se costuma dizer, não ousam manifestar seus pensamentos diante de um auditório, que não seja exclusivamente formado de seus discípulos; que muitas vezes têm dificuldade de sustentar até uma conversação: que têm idéas, mas não as podem manifestar; que sentem, porém que não falam? Pois creia o professor que uma das causas, senão a única na maior parte dos casos, da afflicção, do profundo desgosto de quem não póde usar da palavra diante de algumas pessoas reunidas, ou apenas num dialogo, - é incontestavelmente a falta dos exercícios de elocução na escola primaria. Trate, portanto, o professor de combater essa causa de tão terrível effeito; e isso desde a entrada do menino para a escola.[...] (CARVALHO, 1909, p. 163-164).

FC propõe com os exercícios de elocução a prática de explicitar o pensamento, pois o que foi aprendido deve ser apresentado. Tais exercícios são questões a serem respondidas com base no conteúdo aprendido na lição e, o autor sempre ressalta questões de conteúdos ensinados nas primeiras lições, cruzando o conhecimento na medida em que avançam nas lições. Em outras palavras, as lições de CN estavam associadas ao ver, sentir e registrar por meio de exercícios para confirmar o aprendizado.

Por meio das fontes investigadas, não é fácil apontar uma definição exata do que era o ensino das CN priorizado na obra, mas certamente é possível cercar um pouco mais o que se compreendia por essa área conforme tentaremos fazer a seguir. Compreende-se que aprofundar neste tema seria preciso mais tempo e dedicação no que a própria autora sugere como campo da história das disciplinas, porém optamos por priorizar a história da educação tendo como recorte um livro de leitura destinado a instrução primária.

3.2 Observar e Treinar os Sentidos: o Ensino Intuitivo nas Lições

Insinuar, *pelos methodos objectivos*, no espirito da creança as noções rudimentares da sciencia da realidade, inocular-lhe na intelligencia o habito de observar e experimentar, é infinitamente menos arduo que martellar-lhe na cabeça, por meio de noções abstractas e verbaes, o cathecismo, a grammatica e a taboada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariar-a systematica e brutalmente. [...]. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 121).

Encaminhar a criança suavemente à natureza, conforme o que os pareceres apontavam na perspectiva do ensino intuitivo, pareceu-nos um indicativo apropriado para abordar as lições da obra escolhida. As CN representam a maior parte dos conteúdos abordados no terceiro livro da série, pois o autor, possivelmente influenciado pelas ideias positivistas, oportunizou o conhecimento científico para o curso médio da instrução primária neste volume da série. Os temas abordados no *Terceiro Livro de Leitura* de FC ocupam quase 89% das lições, sem considerar a única lição de área afim, com tema relacionado à Física e ultrapassaria 92% dos conteúdos relacionados às CN.

De acordo com Santos & Santos (2012), foi no século XVIII, na França e Inglaterra, que circularam as primeiras ideias que serviram de base para o positivismo que, como filosofia, estava relacionado às transformações da sociedade industrial europeia ocidental. A influência do positivismo no Brasil, a partir, sobretudo, da segunda metade do século XIX, se deu especialmente na exigência dos ideais republicanos que desafiaram a dominação católica e cultuavam o cientificismo. Na tumultuada passagem do Império para a República, na tentativa da construção de uma nova ordem republicana, a influência do positivismo foi decisiva na escrita da história em propostas oficiais da educação, contribuindo na introdução do estudo do culto às ciências e na produção dos livros destinados às escolas.

Cremos não ser somente o autor da obra que analisamos que parecia estar em consonância com as ideias de culto às ciências, conforme pudemos observar na legislação do período, parece que a constituição do livro estava afinada com a perspectiva científica bem antes da Reforma Constant de 1890, que foi baseada nos fatos e na demonstração científica, sendo, de acordo com os mesmos autores, uma das principais consequências do positivismo no Brasil.

As lições ocupam em média sete páginas e meia, as quais discorriam o conteúdo abordado com o auxílio de ilustrações referente ao tema e enfatizava o ensino por meio

do método intuitivo. Além disso, essas lições incentivava o aprendizado através daquilo que é real e conhecido e desenvolvia a intuição da criança por meio da observação, treinando os sentidos, principalmente a visão e o ouvido.

Tabela 4 – Organização dos temas do Terceiro Livro de Leitura

Lição	Título da Lição	Páginas	Número de páginas
1 ^a	Os signaes orthographicos	10 – 15	6
2 ^a	O systema metrico	16 – 26	11
3 ^a	O Homem - Noções sobre o corpo e as principaes funcções da vida	27 – 32	6
4 ^a	Divisão Geral dos seres - os animaes	33 – 40	8
5 ^a	Os vegetaes	41 – 50	10
6 ^a	Abelha - Bicho da Sêda	51 – 57	7
7 ^a	Formiga - Gafanhoto	58 – 65	8
8 ^a	Cigarra, Cochonilha e outros insectos	66 – 71	6
9 ^a	Camarão, Lagôsta, Caranguejo	72 – 77	6
10 ^a	Ostra, marisco, caramujo, pôlvo	78 – 84	7
11 ^a	Ouriços, asterias, medusas, polypos, coraes, esponjas	85 – 90	6
12 ^a	Seringueira, cafeeiro, cacauero	91 – 97	7
13 ^a	Algodoeiro, paineira, canna de assucar, mamona, anileiro, bambú,	98 – 107	10
14 ^a	Linho, canhamo, fumo, arroz, milho	108 – 114	7
15 ^a	Ferro, cobre, zinco, estanho, chumbo	115 – 124	10
16 ^a	Mercúrio, nyckel, prata, ouro, platina, aluminio	125 – 132	8
17 ^a	Pedras, pedras preciosas, kaolim	133 – 141	9
18 ^a	Objectos de vestuário: lã, couro, osso, marfim	142 – 148	7
19 ^a	Materiaes de construcção	149 -156	8
20 ^a	Agronomia: Instrumentos Agricolas	157 – 165	9
21 ^a	Instrumentos de Transporte: motores	166 – 174	9
22 ^a	Terrenos: Estrumes	175 – 182	8
23 ^a	Cultura e usos de alguns vegetaes	183 – 189	7
24 ^a	Cultura e usos de alguns vegetaes (continuação)	190 – 195	6
25 ^a	As flôres e o jardim	196 – 203	8
26 ^a	Alguns animaes uteis	204 – 210	7
27 ^a	Alguns animaes uteis (continuação)	211 – 216	6

Fonte: Elaborada pela autora com base nas lições do *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, 1911c, BNM.

São cento e quarenta e sete ilustrações distribuídas em vinte e sete lições, as quais abordava sobre conteúdos diversos relacionados à Língua Portuguesa, Matemática e principalmente às CN, sendo que este último ocupa aproximadamente cento e noventa páginas, restando dezessete páginas distribuídas em duas lições. O conhecimento científico tem papel fundamental para a instrução das crianças, por isso acreditamos que tenha sido influenciado pelos estudos desenvolvidos pela Comissão de Instrução Pública

(1883), o qual ressalta o ensino das Ciências que deve inculcar na criança a observação, instigá-la a descrever aquilo que observa, comparando e criando conclusões a partir de novas observações, produzindo assim sua própria reflexão.

Tabela 5 – Áreas abordadas no Terceiro Livro de Leitura

Áreas	Nº de páginas	%
Língua Portuguesa	6	2,90%
Matemática	11	5,31%
Ciências	190	91,79%
TOTAL	207	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, 34ª edição, 1911c.

Salientamos a ênfase às CN neste terceiro livro que resultou em nossos questionamentos à obra, buscando analisar o destaque dado a esta área, bem como a organização e as prioridades de temas, o formato adquirido pelas lições e a distribuição de ilustrações. Assim, podemos perceber que a obra é composta quase exclusivamente para o ensino do conhecimento científico, neste sentido, a Comissão de Instrução Publica traz importantes contribuições:

O Estado tem deveres para com a sciencia. Cabe-lhe, na propagação della, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da sciencia depende o futuro da nação; já porque a creação de fócios scientificos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre a sciencia e varias profissões, que entendem com a conservação dos individuos, a segurança material e a ordem juridica das sociedades, ha relações: cujo melindre exige garantias, que só a interferencia do Estado será capaz de offerecer (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 52).

Esta Comissão ressalta a importância do Estado na oferta do conhecimento científico à sociedade e os deveres deste com as ciências. Por isso, deve promovê-la, pois o desenvolvimento desta depende o futuro da nação. Apesar da bibliografia encontrada enfatizar que os Pareceres da Comissão não entraram em vigor, acreditamos que FC possa ter sido influenciado pelas ideias propostas nos estudos da Comissão e o Decreto Leônicio de Carvalho (1879).

Notamos que o autor deu prioridade a dois temas principais no terceiro livro: ‘animais’ e ‘vegetais. Assim, ele enfatizou sempre a sua formação e sua utilidade para o ser humano, além disso, também abordou sobre temas como ‘minerais’, ‘agronomia’, ‘anatomia e fisiologia humana’, sempre buscando ressaltar a importância do conhecimento científico para a formação e as formas de relacionar o assunto tratado com a realidade do aluno e da sociedade, por exemplo, o cultivo e usos de alguns vegetais.

Tabela 6 – Temas abordados e frequência no Terceiro Livro de Leitura

Temas Abordados	Incidência	Nº da Lição
Anatomia e Fisiologia Humana	1	3
Animais	10	4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 26, 27
Agronomia	2	19 e 22
Vegetais	8	5, 12, 13, 14, 20, 23, 24, 25
Minerais	3	15, 16, 17
Motores (Física)	1	21
Outras Áreas	2	1 e 2
TOTAL	27	

Fonte: Elaborado pela autora com base no *Terceiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho, 34ª edição, 1911c.

A tabela acima ressalta a frequência dos temas abordados. Então, do total de lições, dez são sobre animais e oito sobre vegetais, sendo as demais lições distribuídas nos outros temas. FC, ao mesmo tempo em que propõe o ensino de CN, se apropria da forma de organização dos animais para comparar aos homens, além de aplicar o ensino da moral, como na Lição 7ª intitulada “Formiga e Gafanhoto”:

Dois grandes ensinamentos são os que desse modo nos dão as formigas: o primeiro é que o concurso do trabalho de muitos homens lhes permitirá a realização do que a um só era impossível; o segundo é que devemos auxiliar os nossos semelhantes." (CARVALHO, 1911c, p. 58).

O uso de fábulas era recorrente nas lições dos livros de leitura deste período, uma vez que valia recorrer aos animais para dar lições de união e coletividade no trabalho, além de ajustar os textos literários no sentido de harmonizar as relações, o que faz evitar disputas e confrontos. Ademais, ele se ocupava em transmitir ensinamentos morais de boa higiene, bons costumes e civilidade, ou seja, conceito que impera nas páginas em uma constante tentativa de tornar sujeitos dóceis, polidos e educados.

O uso de fábulas e outras historietas com fins educativos para pregar ensinamentos morais e higienistas era algo que se estendia nos livros do período. Além de insetos, formiga, abelha e outros, se tornavam personagens exemplares de trabalho incansável incentivando a dedicação e a relação com o outro de forma harmônica e ‘civilizada’.

De acordo Villela (2004) uma das características das obras de FC, sobretudo o *Tratado de Metodologia* e os livros seriados de leitura, é a vinculação de sua formação religiosa ao avanço das CN, para ela, o autor faz questão do conhecimento científico, entretanto, dissemina o discurso moralista no decorrer de suas obras. O *Tratado de*

Metodologia, segundo esta autora, pode estar relacionado a sua ligação ao pensamento da elite católica conservadora.

Nesse mesmo sentido, Bezerra registrou:

A obra didática de Felisberto de Carvalho está permeada de nuances entre as ciências e a religião. De um lado, ela atendia aos ditames legais, sobremaneira aqueles que se referem à formação religiosa de linha católica, que era a oficial do Estado [Pernambuco], na outra ponta estavam os ensinamentos científicos, as Ciências Naturais formando o arcabouço dos conhecimentos técnicos necessários à vida. Isto não impediu que Felisberto inserisse em suas obras valores como amor à pátria, a Deus, à família e ao próximo e mesmo preceitos de higiene.[...] (BEZERRA, 2010, p. 200).

Para Bezerra (2010), FC intercala em meio ao ensino das CN a religião. O autor destaca em suas obras a relevância das CN como uma base estrutural para os ‘conhecimentos técnicos necessários à vida’, entretanto, utiliza-se dos conteúdos abordados para incluir valores morais e cristãos.

Para nós, este é um elemento que merece um olhar mais cuidadoso na obra estudada, o que pudemos perceber é que este autor, ao contrário de Abílio Cesar Borges, era católico por excelência, por isso fazia de seus livros de leitura uma extensão dos catecismos religiosos com perspectiva de ensino de leitura (VALDEZ, 2006). FC destacou a importância do conhecimento científico na formação intelectual da criança, trabalhando desde a escola elementar a intuição, pois, na obra *Tratado de Metodologia*, afirma que o ensino intuitivo faz com que a criança desenvolva o espírito da observação, sendo que esta origina os conhecimentos sólidos e duráveis. No Terceiro Livro, em especial, como já foi dito, encontramos duas pistas que apontam na direção moral da época.

O estudo desenvolvido por Bueno, Farias e Ferreira (2012) sobre as concepções do ensino de CN no início do século XX através do olhar do pedagogo alemão Georg Kerschensteiner evidencia que suas ideias surgiram num período de mudança, século XIX para o século XX, em um cenário em que o país passava por grandes mudanças educacionais. Fundamentados nas ideias do pedagogo alemão, estes autores salientam que:

[...] a aprendizagem das ciências naturais seria um componente essencial para o desenvolvimento do intelecto, pois, para compreender a mesma, não se faz necessário ter boa memória, visto que a essência da instrução lógica não consiste precisamente na assimilação de um conjunto de regras e de leis, mas em desenvolver processos mentais racionais que proporcionem a aplicação das

leis científicas naturais aos problemas de investigação, do conhecimento, da técnica da vida prática e da compreensão dos fenômenos.” (BUENO, FARIAS e FERREIRA, 2012, p. 442).

Assim, as CN sobressaem em relação às demais áreas, importante na formação intelectual da criança, de modo que a aprendizagem das CN desenvolve as faculdades intelectuais proporcionando a ‘aplicação das leis científicas e naturais’, pois, segundo os autores mencionados, é papel da escola a educação do pensamento, já que, uma vez que feito isso, o próprio indivíduo buscará soluções para a vida profissional, familiar e em sociedade.

Conforme Bueno, Farias e Ferreira (2012), o ensino de CN por meio de levantamento de problemas proporciona o aluno no desenvolvimento do hábito de pensar lógico, fazendo que este busque relacionar o conhecimento proposto aos fenômenos, formulando questionamentos concretos ao utilizar a prática da experimentação para comprovar ou refutar suas hipóteses. Corroborando com esta ideia, a Comissão de Instrução Pública (1883) afirma que:

O principio positivo, que pretende estender á escola a instrucção encyclopedica, amplial-a, como base, como estofo commum á educação da intelligencia humana, a todas as camadas sociaes, é incomparavelmente mais exequível do que os programmas escolares actualmente praticados entre nós. Insinuar, *pelos methodos objectivos*, no espirito da creança as noções rudimentares da sciencia da realidade, inocular-lhe na intelligencia o habito de observar e experimentar, é infinitamente menos arduo que martellar-lhe na cabeça, por meio de noções abstractas e verbaes, o cathecismo, a grammatica e a taboada. Num caso trata-se apenas de encaminhar suavemente a natureza; no outro, de contrariar-a systematica e brutalmente. [...]. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 121).

A Comissão de Instrução Pública (1883) propõe a ‘educação da intelligencia humana’ incorporando noções científicas que partem da realidade, o que auxilia na inteligência do indivíduo inculcando-lhe o hábito de observar e experimentar, ao invés de impor um conhecimento abstrato e distante da realidade. Também enfatiza a experiência em outros países, na qual evidenciaram que “[...] o curso escolar de sciencia é da mais grata amenidade para as creanças, *constitue o único meio de crear entre ellas o gosto geral pela instrucção*, e, por cumulo de bens, *facilita o estudo dos outros assumptos*”. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 186, grifo autor).

Os estudos em evidência reforçam a ideia de que a introdução das CN na Instrução Primária contribui para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, proporcionando ao indivíduo observar, analisar, questionar, vivenciar e comprovar ou não

o questionamento. Neste sentido, a Comissão ressalta que o cultivo das CN iniciado nos primeiros passos da educação elementar, implanta no aluno o gosto pelos fatos, as relações de causalidade, a ideia da lei que explica os fenômenos da criação. Barbosa, Espinola e Vianna (1883, p. 218-219, grifo do autor) salientam ainda que:

O mesmo papel de disciplina *economica*, si nos permitem a expressão, exerce o estudo das sciencias da natureza, que, expandindo prodigiosamente na creança as faculdades perceptivas, alhana o caminho a todos os trabalhos de especulação intellectual. Despertando, e educando uns poucos de sentimentos e disposições mentaes, que os methodos de hoje ignoram, e abafam, mas que formam a condição necessaria de todo o saber aproveitavel, a cultura scientifica desprende as azas que a natureza deu ao espirito da juventude, a que os processos vulgares atrophiam nas eternas andadeiras da rotina, creando ás intelligencias nascentes aleijões incuraveis. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 218-219, grifo do autor).

No decorrer das lições observamos que FC usa o termo ‘menino’ com frequência e, segundo Valdez (2006), esse termo era comumente utilizado pelos autores de obras didáticas, visto que, com o passar do tempo, isso foi sendo substituído em decorrência do público o qual se destinava a obra, passando a ser utilizado o termo ‘infância’ e ‘criança’. Desse modo, o termo ‘menino’ se refere à criança do ensino primário e é muito frequente nos livros de FC, em que o autor chama a atenção sobre a importância daquele conteúdo, para que possam observar a realidade e aplicar na vida em sociedade:

Eis ai, meninos, os principais instrumentos que se empregam para tornar a terra capaz de produzir. De outros, em diversos fins, se utiliza ainda a agricultura, como por exemplo da tesoura, que serve para cortar os galhos dos vegetais, e a grama, para o que se emprega também o alfange, que é uma lâmina recurvada, ... (CARVALHO, 1911c, p. 161-162).

O trecho acima foi extraído da lição que trata dos instrumentos agrícolas, onde o autor apresenta os principais instrumentos utilizados no manejo da terra e reforça sua importância para ‘tornar a terra capaz de produzir’, uma vez que continua descrevendo e explicando a função de cada, sempre acentuando a atenção para o conteúdo em questão.

3.3 Os Reinos da Natureza: suas utilidades, suas importâncias

“O reino vegetal, meninos, comprehende as hervas, os arbustos e as arvores.

Não é elle menos util ao homem do que os indivíduos do reino animal, de que o mesmo homem tira a alimentação, e o pello, o couro e os ossos que emprega em tão diversos quão variados fins. Também o reino vegetal fornece ao homem um alimento necessario; fios que se tecem para se obter panno, papel, cordas; madeiras que se empregam na construção dos moveis, das casas, dos navios, etc.; flôres que deleitam a vista e perfumam os ares; e fructos, dos quaes muitos são saborosissimos, como tão bem sabeis.” (CARVALHO, 1911c, p.42).

A conversa do autor com seus leitores, citado acima como epígrafe (que vai ser analisado logo mais), nos pareceu apropriado para abordar os reinos animal e vegetal, formato que ainda está presente nos livros de ciências da atualidade. O levantamento realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, nos permitiu verificar que FC se utiliza dos reinos da natureza para ensinar às crianças a utilidade desses proporcionada aos seres humanos, uma vez que exemplifica os usos dos animais e vegetais na alimentação, na confecção de roupas, além da importância de sua utilidade para a indústria.

Sobre isso, esclareceu Domingues:

[...] No século XIX, o conhecimento da natureza confundiu-se à faina da exploração econômica dos recursos naturais. Com relação ao Brasil, a história das ciências tem sublinhado que, à época do Império, as ciências naturais foram subsídio dos seus esquemas de formação política, econômica e social. A conquista ou a dominação do espaço físico e o consequente conhecimento da natureza, que permitiu a exploração e o cultivo dos recursos naturais, resultaram de uma vontade política e, principalmente, dos conhecimentos adquiridos com as viagens empreendidas pelos naturalistas, que visavam o desbravamento do interior ainda desconhecido. (DOMINGUES, 2009, p. 167-168).

Neste sentido, notamos que ‘o desbravamento do interior ainda desconhecido’, com certeza para os naturalistas, resultou na exploração e cultivo das riquezas naturais brasileira. Segundo esta mesma autora, a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil propiciou a institucionalização das CN, tendo em vista a criação do Jardim Botânico e, consequentemente, a agricultura como base da economia brasileira. De acordo com Domingues (2009, p. 170), “[...] Nessa época, o Brasil viveu a passagem da colonização política à colonização do meio natural, com tudo o que nele se incluía, mesmo os homens. As ciências naturais estavam na base dessa colonização do espaço natural. ”

Assim, com a colonização do meio natural evidente no século XIX, percebemos no *Terceiro Livro de Leitura* que FC inclui a necessidade do conhecimento científico na Instrução Pública e, deste modo, as lições estão divididas em temas relacionadas às CN, sobretudo, abordando animais e vegetais, ou seja, nossa fauna e flora brasileira.

FC organiza as primeiras lições da seguinte maneira: na primeira lição, aborda os sinais ortográficos; na segunda, o sistema métrico; na terceira, o autor trata sobre noções do corpo humano e as principais funções; na quarta lição, o autor introduz a divisão geral dos seres, com ênfase nos animais; e, na quinta, apresenta a divisão dos vegetais. Posteriormente, as lições são organizadas numa sequência que intercala lições sobre os animais, vegetais e minerais, e, nas lições finais o autor traz a utilização destes para o homem.

Pelo que já tendes lido, conheceis, meninos, a grande divisão do reino animal e ainda alguns dos seres que fazem parte desse reino. Agora ser-vos-ão apresentados alguns outros que vos convem conhecer, e entre esses os principaes insectos de que uns nos maraviham por sua beleza, outros de tanta utilidade nos são, outros finalmente são nocivos e não poucos também asquerosos. (CARVALHO, 1911c, p.51).

Ao introduzir o tema de insetos, o autor deixa pistas sobre o objetivo do ensino das Ciências, ressaltando que alguns insetos atraem não somente devido à beleza, mas, sobretudo, a sua utilidade. Dessa forma, apresenta-se, aos meninos, os insetos que convém pela beleza e utilidade, mesmo sendo ‘nocivos e asquerosos’. A abordagem do reino animais classificados, ou considerados, ‘uteis’ e ‘nocivos’, perdurou nas páginas dos livros escolares até há pouco tempo. Assim, é interessante observar como os conceitos de todas as áreas das ciências vão sendo desconstruídos de acordo com novas pesquisas e estudos.

Nota-se nas demais lições, que FC, ao caracterizar o animal e/ou vegetal, enfatiza, conforme as orientações do período, suas utilidades e seus malefícios para os seres humanos. Ele também aborda os crustáceos, moluscos, dentre outros, retratando suas principais características e utilidades para o homem.

Observamos que FC aborda os assuntos das lições como forma de disseminar o conhecimento científico às crianças, mas, sobretudo, notamos a intenção do autor em evidenciar a utilidade deste conhecimento para a vida em sociedade, bem como revelando o modo para extrair os benefícios que os reinos da natureza podem fornecer ao homem, seja na alimentação, vestuário, na construção, dentre outros benefícios proporcionados.

Isso funciona como uma espécie de roteiro de como viver de forma civilizada em relação harmônica com a natureza.

Deste modo, após esta breve análise a respeito da composição das lições, escolhemos as três primeiras lições imediatamente posterior à caracterização dos reinos que retratam os animais e os vegetais. As lições são intercaladas por uma sequência de cinco lições sobre animais, sendo três vegetais, três minerais, seguindo entremeando os reinos. Assim, as lições analisadas que abordam os animais são a sexta lição intitulada “Abelha – Bicho da sêda”, a sétima sob título “Formiga – Gafanhoto”, e a oitava lição intitulada “Cigarra, Cochonilha e outros insetos”.

Nestas três lições, o autor classifica como insetos a abelha, bicho da seda, formiga, gafanhoto, cigarra, cochonilha, dentre outros. Ao abordar cada um desses, destaca-se se é importante ou prejudicial ao homem.

Na lição intitulada “Abelha – Bicho da sêda”, o autor acentua que as abelhas são dos insetos as mais importantes, pois fornecem o mel e a cera, o que leva ela a esclarecer os cuidados necessários para a cultura delas, assim como o que deve ser feito em caso de ser picado por essas. FC também destaca o bicho da seda (provavelmente, este é o inseto asqueroso), o qual é responsável pela produção da seda que resultam em belos e caros tecidos.

Na lição seguinte, ainda sobre insetos, intitulada “Formiga – Gafanhoto”, o autor ressalta que esses são insetos prejudiciais, uma vez que cortam as folhas e raízes de vegetais cultivados pelo homem e, por isso, segundo FC, são insetos ‘daninhos’. Entretanto, ele ressalta a organização das formigas em se ajudarem na realização do trabalho em prol do abastecimento do formigueiro, ensinando às crianças que é um exemplo a ser seguido na vida em sociedade.

Além de propor o conhecimento das CN para utilização na alimentação, vestimentas, dentre outras, o autor aproveita para inculcar na criança a moral. A exemplo das formigas “daninhas”, FC fala que não devem imitar as formigas para manter e/ou garantir seus futuros, praticando ato que sejam em desfavor de seu caráter, mencionando como exemplo o roubo e o furto. Em relação ao gafanhoto, ele afirma esse ser um dos inimigos mais terríveis dos vegetais, uma vez que cortam as folhas de árvores e arbustos, e, entretanto, em algumas culturas na África, servem como alimento conservado em salmoura.

Por fim, na última lição sobre insetos denominada “Cigarra, Cochonilha e outros insetos”, Carvalho (1911c) trata de um inseto que, quando acarreta seu canto muito agudo,

produz orifícios na folha de um vegetal chamado freixo, no sul da Europa, e libera um líquido utilizado como purgativo para as crianças. Interessante observar aqui o conhecimento popular ao meio do conhecimento científico. O autor, ao falar dos conhecimentos universais, não ressalta o canto da cigarra e nem seu lugar na fauna, mas sim sua utilidade laxante para crianças.

O autor finaliza o assunto mencionando insetos como percevejos, *phylloxera*²³ e pulgas, que sugam o sangue de animais ou a seiva de vegetais. Sendo que o *phylloxera*, popularmente conhecido como pulgão, habitam desde o tronco à copa de árvore, se alimentando de seiva das raízes, folhas e dentre outras partes dos vegetais, esses animais passam a interferir no desenvolvimento fisiológico da planta.

De acordo com a matéria *Divisor de águas*, da Revista ADEGA (2008), a Filoxera (*phylloxera*) foi uma praga que mudou a história do vinho, conhecida popularmente como pulgão, e devastou plantações de vinha em todo o mundo em meados do século XIX, uma vez infestada com a praga, a planta perde sua capacidade produtiva, pois o pulgão ataca as folhas diminuindo seu poder de fotossíntese. Entretanto, o que mata a planta é o ataque às raízes que são sugadas deixando feridas propícias ao desenvolvimento de fungos, apodrecendo suas raízes.

Já as cochonilhas são mais utilizadas pelo homem, uma vez que cobrem a folha do cacto denominado *nopal*, assim, são coletadas e levadas para matar e secar, e, segundo Carvalho (1911c), são necessárias cerca de cento e quarenta mil unidades para pesar um quilograma. As cochonilhas são utilizadas no tingimento da lã e da seda, obtendo-se a coloração *carmim*; outra espécie chamada *kermes* dá uma coloração mais viva; além de uma outra espécie responsável por uma substância chamada *gomma-laca* utilizada na preparação de vernizes.

Quadro 4 – Classificação dos animais abordados nas lições 6ª, 7ª e 8ª

NOME POPULAR	LIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA ATUAL		
		Divisão	Classe	Ordem
Abelha	6ª	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Hymenoptera</i>
Bicho da seda	6ª	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Lepidoptera</i>

²³ Vale ressaltar que de acordo com a nomenclatura binária proposta por Linnaeus que atribui nome científico às espécies dos seres vivos, o nome de cada espécie é composto por duas palavras que vem do latim. A primeira palavra se refere ao gênero a que pertence, sempre com inicial maiúscula; a segunda trata-se da espécie, escrito com a inicial minúscula, as duas palavras em latim dão origem ao nome científico. Essa é uma classificação universal, significa dizer que a mesma espécie conhecida por diversos nomes populares em diversos lugares, tem um único nome científico no mundo. Entretanto, explicitada a nomenclatura binária dos seres vivos, ressaltamos que adotamos a grafia utilizada na nossa fonte referencial que difere das regras de nomenclatura, desse modo, o gênero *Phylloxera* citado na oitava lição, está de acordo com a grafia adotada no Terceiro Livro de FC, com inicial minúscula e devido a padronização da grafia do período, o gênero não está de acordo com as regras de nomenclatura de Linnaeus.

Formiga	7 ^a	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Hymenoptera</i>
Gafanhoto	7 ^a	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Orthoptera</i>
Cigarra	8 ^a	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Hemiptera</i>
Cochonilha	8 ^a	<i>Arthropoda</i>	<i>Insecta</i>	<i>Hemiptera</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação taxonômica.

A organização do livro de FC foi alicerçada na classificação taxonômica dos seres vivos, de modo a agrupar as lições que versam sobre animais com características similares, assim como nas lições sobre vegetais. Desse modo, podemos perceber que todos os animais das três lições analisadas estão classificados numa mesma Divisão *Arthropoda* e uma mesma Classe *Insecta*, se distinguindo apenas a partir da Ordem a que pertencem, conforme a Classificação Taxonômica.

Carolus Linnaeus (1707-1778) publicou em 1735 a obra *Systema Naturae*, em que propõe uma sistemática de classificação dos seres vivos, “usando como critério órgãos estruturas morfológicas e estruturas reprodutivas de animais e plantas”, segundo Galvão e Paula (2014, p. 26). Linnaeus propôs a nomenclatura binominal, em que cada espécie recebe um nome em latim, formado por duas palavras, gênero e espécie. Assim, chamado nome científico, único para a espécie em qualquer parte do mundo, tem em vista que o nome popular varia de uma região e/ou país para outro, assim, cada espécie é sistematicamente classificada com base nas suas características. Linnaeus foi o primeiro a ter um sistema consistente de classificação, posteriormente surgiram novas revisões e adequações da sistemática de nomenclatura das espécies, levando em consideração outros critérios.

Em relação as lições que tratam os vegetais foram escolhidas a décima segunda, décima terceira e décima quarta lição, intituladas “Seringueira, cafeeiro, cacauieiro”; “Algodoeiro, paineira, canna de assucar, mamona, anileiro, bambu”; e “Linho, canhamo, fumo, arroz, milho”, respectivamente.

Na lição “Seringueira, cafeeiro, cacauieiro”, são abordados os vegetais que intitulam esta lição. A seringueira é retratada como importante espécie no desenvolvimento da indústria do país, segundo Carvalho (1911c), explicando passo a passo o processo de extração do látex até a transformação em borracha que é encaminhada para a indústria e até mesmo para fazendas. A lição aborda a importância da seringueira, para que serve a borracha e sua utilização na fabricação de objetos.

Trata também do cafeeiro, importante fonte de renda para o Brasil, desde a colheita no período certo, explicando o processo de secagem do grão, armazenamento em

sacas, até a torrefação ideal. Além disso, o autor aborda as principais propriedades do café que ajudam a repelir o sono, auxiliar na digestão, dentre outras.

Já sobre o cacauero, assim como anteriormente, FC retrata o processo de preparação do chocolate extraído da semente do cacau, ressaltando a propriedade revigorante para os enfraquecidos, “velhos”, “crianças” e “todos que trabalham muito”, conforme o autor.

A décima terceira lição é intitulada “Algodoeiro, paineira, canna de assucar, mamona, anileiro, bambu”, onde são explicitados os vegetais em destaque. O algodão é uma das matérias primas mais importantes na fabricação de tecidos. Carvalho apresenta a morfologia da planta, enfatizando as partes que a compõem, até chegar ao fruto em que se encontram as sementes envoltas por pelos, denominado algodão. Os frutos são coletados quando estão maduros e postos a secar, após isso, é realizada a separação entre os pelos e as sementes, em seguida o algodão é submetido a uma máquina que forma uma pasta de algodão, que podem ser transformadas em fios que se tecem ou para outras finalidades. O autor cita alguns tipos de tecidos de algodão, como *percal*, *morim*, *nansouk*, *organdi*, batiste e as *chitas*.

Outro vegetal com características similares ao algodão é a paineira, entretanto, seu fruto expelle um tipo de ‘flocos’ que não pode ser tecido pois era considerado muito fraco, porém poderia ser utilizado como enchimento de colchões e travesseiros.

Já a cana-de-açúcar é um vegetal responsável por uma parte da renda no Brasil. De acordo com o autor, a cana é coletada entre os meses de maio a julho, então é levada para o engenho, onde passa por ‘moendas’ que extraem todo o caldo. O bagaço da cana é aproveitado como combustível, após seco. Já o caldo passa por processos de transformação produzindo melado, açúcar, aguardente, dentre outros.

Outro vegetal útil, como afirma Carvalho (1911c), é a mamona, seja na ornamentação ou mesmo na extração do ‘óleo de ricino’. Além desse, o autor também apresenta o anil, utilizado nas artes e na indústria, por meio da coleta das folhas que sofre maceração e passa por processos até a formação de pequenos sólidos para secar e posteriormente são empregados em pinturas e tinturaria. Também o bambu é outro vegetal bastante utilizado no artesanato e confecção de objetos, como canetas, escadas, cadeiras, mesas dentre outros.

Na décima quarta lição, sob título “Linho, canhamo, fumo, arroz, milho”, são descritos os vegetais que compõem o tema da lição. A princípio, o autor apresenta as principais utilidades do linho, enfatizando que, por meio de sua fibra, se obtém a matéria

prima do tecido, bastante delicada para confecção de colarinhos, punhos, dentre outros, e ainda pode ser empregado na fabricação de papel, segundo Carvalho (1911c). A farinha da semente do linho é utilizada na medicina por suas propriedades emolientes, denominada farinha de linhaça. A semente também é utilizada para extração de um óleo de uso na pintura, além de ser utilizada na alimentação para os animais, principalmente o gado.

O cânhamo, outro vegetal abordado nesta lição, fornece uma sólida fibra, suas folhas têm ação narcótica, utilizada pelos orientais no preparo de um licor inebriante, chamado *haschisch*. Além disso, o fumo, outro vegetal semelhante ao cânhamo, possui uma substância chamada *nicotina* e, segundo Carvalho (1911c), é um veneno para o organismo humano. Através das folhas de fumo, é preparado o rapé, rolos de fumo para uso em cigarros e cachimbos de fumantes, mas, para o autor, todas as partes do fumo é um ‘veneno violento’.

É preciso destacar o tema do cânhamo e do fumo ao meio de produtos como o algodão, cana, mamona, arroz, milho etc. O produto, como o próprio autor ressaltou, pode ser utilizado como narcótico, pois este vegetal pertence ao gênero *Cannabis*, bem como o fumo que produzia o rapé, o pó de fumo utilizado para produzir espirro e muito difundido no Brasil até ao início do século XX. A partir disso, pensamos que esses temas, hoje, dificilmente estariam presentes em um livro destinado às crianças.

Em seguida, o autor aborda o arroz e o milho, afirmando que ocorre o inverso com tais vegetais. O milho é utilizado na alimentação humana, cozido ou assado, em forma de farinha ou fubá de milho, sendo esses usados na preparação de pães e papas, dentre outros. As folhas do milho são utilizadas no sustento do gado e o sabugo como combustível. Já o arroz, assim como o milho, é utilizado na preparação de doces e mingaus, além de ser o principal alimento em várias culturas, a exemplo disso a cultura brasileira.

Quadro 5 – Classificação dos vegetais abordados nas lições 12^a, 13^a e 14^a

NOME POPULAR	LIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO TAXONÔMICA ATUAL	
		Divisão	Classe
Seringueira	12 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Cafeeiro	12 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Cacaueiro	12 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Algodoeiro	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Paineira	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Canna de assucar	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Liliopsida</i>
Mamona	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Anileiro	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Bambu	13 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Liliopsida</i>

Linho	14 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Cânhamo	14 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Fumo	14 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Magnoliopsida</i>
Arroz	14 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Liliopsida</i>
Milho	14 ^a	<i>Magnoliophyta</i>	<i>Liliopsida</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base na classificação taxonômica.

Observamos, no decorrer destas três lições em que FC abordou os vegetais, a organização conforme a classificação taxonômica em que os mesmos estão classificados, ou seja, foram agrupados conforme as características semelhantes da mesma Divisão, neste caso, *Magnoliophyta*, também conhecida como Angiospermas, e, de modo geral, são agrupados os vegetais capazes de produzir frutos com sementes. Já em relação à classe, o autor agrupou em *Magnoliopsida* e *Liliopsida*, a primeira são características dos vegetais que possuem dois cotilédones²⁴, ou seja, dicotiledôneas, já a segunda, são caracterizadas por possuir apenas um cotilédono, chamado também de monocotiledônea.

O ensino de CN no *Terceiro Livro de Leitura* de FC tinha toda fundamentação embasada na sistemática de classificação do período, visto que os conteúdos/temas eram agrupados de acordo com características em comum, conforme evidencia o quadro 4 e 5, salientando a importância do conhecimento científico para a escola primária. Além disso, era enfatizado o conhecimento aliado à sua utilidade, bem como as formas de uso em benefício da sociedade, tendo em vista as riquezas naturais brasileiras serem uma fonte inesgotável para as investigações científicas aliadas, sobretudo, à economia do país, conforme afirma Domingues (2016). Para esta autora, as expedições realizadas no século XIX, ao mesmo tempo em que foram práticas científicas, também foram a representação do processo político e econômico da expansão colonial e imperialista.

O século XIX representou grandes avanços nas CN como exemplo a publicação da obra baseada nos estudos de Charles Darwin e Alfred Russel Wallace, *A Origem das Espécies*, em que apresenta a Teoria da Evolução. Então, o conhecimento científico ganhou espaço de destaque em nível mundial. Certamente que todo esse movimento alcançou as páginas das obras didáticas, como pudemos constatar na fonte analisada.

Deste modo, notamos no desenvolvimento deste trabalho, as CN como protagonista na inserção do conhecimento científico para a Instrução Primária, visto sua importância para o desenvolvimento das faculdades intelectuais de observação, como afirma a Comissão de Instrução Pública (1883), é o primeiro modo de exploração científica, e, além disso, proporciona o desenvolvimento dos sentidos na criança.

²⁴ Os cotilédones são as primeiras estruturas foliares do vegetal.

Neste sentido, Felisberto destacou em seu *Terceiro Livro de Leitura* o ensino de CN como um conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento da intuição na criança, entretanto, buscou também suprir a necessidade de material adequado e apropriado ao ensino, tendo em vista que o ideal para a instrução primária seriam os museus escolares com mapas e materiais que auxiliassem o ensino das lições de coisas, porém, na ausência desses, publicou seus livros aprovados pelo Conselho de Instrução Pública.

Por fim, a importância do conhecimento científico para FC ficou evidenciada ao introduzir as CN desde a escola elementar, inculcando na criança o saber científico, considerando as contribuições do Decreto nº 7.247/1879 e Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública (1883). Assim, o autor adotou o método intuitivo a fim de que a criança aprendesse por meio das coisas, desenvolvendo a observação, incentivando-a a pensar, comparar, analisar e elaborar sua conclusão a respeito das observações realizadas, sendo assim capaz de refletir o conteúdo ensinado.

Nossa pesquisa evidenciou as Ciências Naturais no âmago da Instrução Pública nas últimas décadas do século XIX e, apesar da ênfase do conhecimento científico no período republicando, este foi resultado da discussão de projetos que circularam no período imperial que foram normatizados pelo Decreto nº 7.247/1879 e pela reforma proposta no Parecer/Projeto da Comissão de Instrução Pública (1883).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às considerações finais desta pesquisa é uma sensação mista de alívio e preocupação. A primeira é devido ao fato de concluir esta etapa que considero extremamente importante para minha formação pessoal e profissional que tanto sonhei, busquei e realizei através desta dissertação. Alívio? Sim! Consegui enveredar por caminhos até então obscuros em relação à minha formação acadêmica que, aliás, já me disseram ser bastante eclética. De fato, minha busca incessante por obter mais conhecimentos, sem, entretanto, ficar estacionada no tempo e no espaço devido a falta da formação desejada, me guiou para a formação que hoje possuo.

Ao longo deste caminho, encontrei pessoas que me incentivaram prosseguir, com motivações do tipo “Pare de crescer para os lados! Cresça para cima!” e, é claro, se tivesse tido a oportunidade de sair da graduação para o mestrado seria perfeito, porém, como nem tudo sai como planejamos, decidi me especializar até ter a oportunidade de ingressar num Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. E aqui estou: concluindo essa etapa.

Por outro lado, sigo com a preocupação. A história é um campo que até então não havia caminhado, mas que tive a oportunidade de compreender um pouco mais. O caminhar pela história da educação despertou meu lado historiadora que desconhecia (peço licença aos historiadores por me considerar uma, neste momento). Eu me apaixonei pelo meu objeto de estudo, desencantei-me e encantei-me novamente, além de criar expectativas e chegar a realidade desta dissertação. Apesar da conclusão dessa, fico com a sensação de que algo foi deixado para trás, além do passado, é claro, mas algo em que poderia ter me dedicado mais, pesquisado além do que pude.

Entretanto, nestas considerações que se intitulam de finais, trago considerações pontuais, daquilo que me propus a fazer, apesar de entender que não se esgotam aqui nossa fonte de pesquisa. A explosão do ensino de Ciências Naturais no século XIX decorreu em virtude da necessidade do conhecimento científico para a formação da criança, preparando-a futuramente para o trabalho em sociedade, uma vez que este saber científico tinha por base ensiná-las a aprender as utilidades das riquezas naturais brasileira, a fauna e a flora.

Segundo Domingues (2009, p. 168), a “[...] natureza foi, indissociadamente, campo de exploração econômica de produtos naturais e o mais importante laboratório científico”, além disso, a autora enfatiza que as reformas pombalinas foram tão ou mais

impactantes do que a chegada da Côrte, uma vez que instaurou o conceito de natureza calcado no utilitarismo elegendo o saber científico ao invés do dogma.

Com isso, notamos que havia intenções não explícitas na legislação referente ao ensino das CN, pois não se baseava meramente em transmitir o conhecimento científico para a população, mas sim em oferecer uma formação que posteriormente serviria como mão de obra para a indústria com saberes necessários para o desenvolvimento das atividades. As CN no Terceiro Livro de FC formavam crianças com conhecimento dos principais recursos naturais disponíveis no país e sua utilidade para o homem e/ou animais, seja na alimentação, na fabricação de vestuários ou até mesmo na utilização como medicamento.

Desse modo, nosso primeiro questionamento trata da relação do ensino de CN na obra de Felisberto de Carvalho com o método intuitivo, Lições de Coisas, vigente na legislação do final do século XIX, e, conforme evidenciamos nesta pesquisa, o ensino destas no *Terceiro Livro de Leitura*, assim como nos demais da série graduada tem relação direta com o método intuitivo e a legislação vigente, uma vez que esta última propõe o ensino por meio das coisas. No decorrer da nossa pesquisa, notamos a relevância do conhecimento científico para a formação das crianças, uma vez que a obra de FC buscou atender esta finalidade, familiarizar a criança com os recursos naturais disponíveis a serem explorados pelo homem.

Outro questionamento levantado foi se as diferentes edições da obra mantêm o mesmo tipo de ensino desde a primeira edição, desde o final do Império até os anos sessenta da República, ao passo que não pudemos constatar ou refutar essa ideia, tendo em vista que a análise das diferentes edições não foi realizada. Entretanto, conforme nota dos editores *Ao Público*, na edição de 1911, devido a ausência de alguns exercícios, decidiram refundir os cinco livros de leitura do autor e foram realizadas algumas adaptações, corrigindo as expressões impróprias, caso tivessem, além de adequar às novas teorias e classificações, assim como as últimas descobertas referente à Química, Física e Ciências Naturais.

Notamos que muito do que o livro analisado contempla não são ideias surgidas na República, mas sim no Império considerado religioso e não científico. As propostas elaboradas por homens da sociedade imperial, apesar de muitos já se manifestarem favoráveis a uma República, foram gestadas em tempos anteriores ao que geralmente se atribui. Então, os republicanos se apropriaram das ideias científicas como um projeto

gestado, quase que naturalmente por estes, no entanto os documentos analisados comprovam que essa proposta é bem anterior.

Questionamos também se o argumento de um ensino científico em detrimento de um ensino moral cristão prevalece nesta obra, mas, apesar de FC ser católico, apesar de algumas bibliografias ressaltarem que Felisberto fazia parte da elite católica conservadora, não identificamos nos livros de leitura vestígios a respeito do ensino religioso. Entretanto, em determinados momentos, o autor utiliza-se dos exemplos da organização dos animais para exemplificar a moral e bons costumes para as crianças. A postura adotada pelo autor reforça a relevância do conhecimento científico para a instrução primária baseada no ensino intuitivo. Deste modo, nossa intenção não foi realizar o confronto religiosidade e cientificidade, mas ressaltar que na série graduada de leitura, em especial no terceiro livro, o autor deu destaque ao conhecimento científico, talvez influenciado por sua experiência na educação e a verificação de falta de material didático adequado.

Nesta obra não constatamos a presença da religião, fato este que destaca a importância do conhecimento científico. Ainda que nos exercícios ao final das lições utilizassem como meio do ensino moral, o autor não deixou pistas sobre o ensino da religião, prevalecendo sem dúvidas o conhecimento científico baseado no ensino intuitivo, de modo a desenvolver na criança a capacidade de observação, potencializando os conhecimentos sólidos e duráveis, conforme afirma Carvalho (1909).

Notamos que as Lições de Coisas persistem ainda hoje nos livros didáticos, uma vez que na ausência de museus escolares para o ensino concreto, o autor elaborou livros que suprissem a ausência destes e como forma de garantir a aprendizagem de crianças de várias idades, isso no final do século XIX.

A construção de um Brasil industrial republicano pode justificar a permanência de um ensino científico, foi outro questionamento que levantamos ao iniciarmos nossa pesquisa. Não conseguimos comprovar este questionamento, entretanto, Viviani (2009, p. 22), reforça a ideia de que o projeto educacional reformador republicano proposto por Caetano de Campos de implantação de uma nova escola priorizando o ensino elementar buscava a formação ampla do homem, “[...] envolvendo a formação do indivíduo, do espírito, da inteligência e da alma [...]”, e seria a substituição da tradição humanista pela visão científica.

E, por fim, nosso último questionamento, buscou identificar se o lugar ocupado pela área de CN, que incluía outras ciências, manteve o formato do livro de leitura, que

tinha por objetivo ensinar a leitura para crianças das séries primárias, e, pelas análises realizadas do *Terceiro Livro de Leitura*, podemos evidenciar que as Ciências Naturais sem dúvida alguma ocupavam um lugar de destaque nos livros de leitura de Felisberto de Carvalho, que foi introduzindo ao longo dos dois primeiros livros as CN, para dar lugar de destaque no terceiro livro para o conhecimento científico no ensino primário, de modo que ensinava-se a utilizar deste conhecimento com base na realidade em que viviam, tais como: de que forma se utilizar de um vegetal na produção de alimentos para o homem e os animais, ou na construção de materiais e equipamentos, dentre outros. Em outras palavras, Domingues (2009) definiu o conceito de natureza como utilitarismo nesta mesma vertente que os livros de FC seguiam.

Os livros de leitura de FC são fontes preciosas para a história da educação e carregam grandes contribuições, pois são livros que, apesar do período em que foram publicados, última década do oitocentos, tiveram ampla circulação no país o que caracteriza sua aceitação no mercado editorial. As lições dos livros de FC tinham o poder de inculcar ideias e aprendizados tidos como importantes para a formação da criança, sempre fazendo referência do que era certo e errado, do que poderia ser ou não útil ao homem.

Sem dúvida, Felisberto foi um homem de seu tempo e, com forte influência na educação, sua experiência influenciou na escrita de obras destinadas à Instrução Pública, uma vez que o autor buscou preencher lacunas que havia no período, como a falta de museus escolares. Por isso, ele publicou a série graduada de leitura, inovadora não só pelas ilustrações presentes, mas principalmente por boa parte delas serem coloridas.

Em relação à nossa fonte complementar, o Decreto nº 7.247/1879 e o Parecer/Projeto de Reforma do Ensino Primário proposto pela Comissão de Instrução Pública (1883), notamos que os livros de FC foram influenciados por estes, tendo em vista que suas obras são ricas na disseminação do método intuitivo, as lições de coisas. Além disso, para que os livros fossem adotados nas escolas, necessitavam ser aprovados pelo Conselho de Instrução Pública, com Felisberto não foi diferente.

O autor não vivia exclusivamente da venda de seus livros, além de escritor, foi professor, músico e jornalista. Boa parte de seu tempo esteve atuando na educação, seja na Escola Normal ou no *Pedagogium*, contribuindo como professor. Não o elegemos como um herói de seu tempo, mas como um educador preocupado com a educação e o futuro da Instrução Pública do país, buscando ao mesmo tempo, atender às exigências da

legislação educacional na publicação de seus livros e suprir a falta de material adequado e apropriado ao ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, L. N. B. ; CARDOSO, C. J. . Circulação de cartilhas e ensino de leitura em Mato Grosso: uma contribuição à história da alfabetização (1927-1977). In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia - MG. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação**, 2006.

AMÂNCIO, L. N. de B. Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVIII e XIX). In: **Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação** – ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. P. 1-17.

ASSARÉ, Patativa do. Aos poetas clássicos. In: _____. **Cante de lá que eu canto de cá**. Petrópolis: Vozes. 1978, p.17-18.

BARBOSA, Ruy; ESPINOLA, Thomaz do Bomfim; VIANNA, Ulysses Machado Pereira. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Comissão de Instrução Pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. In: **Textos de História**: Revista da Pós-Graduação em História da UnB, vol. 11, nº ½, 2003.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). EDUSF: São Paulo, 2002.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, p. 85-103, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>> Acesso em: 11-jan-2016

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação. n. 20, p. 27-47, 2002.

BEZERRA, Rozélia. Deus e o diabo na terra do sol. Circulação e uso dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho e de Abílio Cesar Borges (Barão de Macahubas) no sertão de Pernambuco. In: **Anais do II LIHED. II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial**. Realizado de 11 a 15 de maio de 2009. Rio de Janeiro e Niterói.

BEZERRA, Rozélia. **A Higiene escolar em Pernambuco: os espaços da construção e os discursos elaborados**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 475-491.

BRAGANÇA, Aníbal. **Aníbal Bragança**: Felisberto de Carvalho, educador niteroiense na memória nacional. 08-jan-2009. *Blog Ler, escrever e contar*. Disponível em: <<http://ler-e-escrever.blogspot.com.br/2007/09/anbal-bragana-felisberto-de-carvalho.html>>.

BRAGANÇA, Aníbal. **Humberto de Campos e os livros de Felisberto de Carvalho**. 28-mar-2011. *Blog Ler, escrever e contar*. Disponível em:<<http://ler-e-escrever.blogspot.com.br/2011/03/humberto-de-campos-e-os-livros-de.html>>.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 do Ministério do Império. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854, Página 45 Vol. 1 pt I . Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1879– Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1880, p. 196-217. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20\(969p\)/leis1879_1033.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis%201879%20(969p)/leis1879_1033.pdf)

BUENO, G. M. G. B.; FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. **Concepções de ensino de ciências no início do século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner**. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 435-450, 2012.

BUISSON, F. Conférences dédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de 1878: Conférence sur l'enseignement intuitif. In: BUISSON, F. Conférences et causeries pédagogiques. Paris: Ch. Delagrave & Hachette, 1888. In: BASTOS, M. H. C. **Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson**. *Hist. Educ. (Online) Porto Alegre* v. 17 n. 39 Jan./abr. 2013 p. 231-253.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CABRINI, Conceição Aparecida. **Memória do livro didático** - os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. São Paulo: ECA-USP (Dissertação Mestrado), 1994.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Traduzido e Adaptado por Ruy Barbosa. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>

CARVALHO, Felisberto de. **Tratado de Metodologia**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

CARVALHO, F. **Primeiro Livro de Leitura**. 59ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911a.

CARVALHO, F. **Segundo Livro de Leitura**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911b.

CARVALHO, F. **Terceiro Livro de Leitura**. 34ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911c.

CARVALHO, F. **Quarto Livro de Leitura**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1910.

CARVALHO, F. **Quinto Livro de Leitura**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1910.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – *Campus* de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. **As ciências naturais e construção da nação brasileira**. *Revista de História (USP)*, São Paulo, v. 135, n.02, p. 41-59, 1996.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. **Ciência, um caso de política: as relações entre as ciências naturais e a agricultura no Brasil Império**. v. 6, n. 7: *Resgate* n. 7. *Combates & Rituais*, 1997.

DOMINGUES, H. M. B. **O homem, as ciências naturais e o Brasil no século XIX**. *Acervo* (Rio de Janeiro), v. 22, p. 167-178, 2009.

DOMINGUES, H. M. B. As ciências naturais e a "cobiça" sobre a Amazônia. In: Christina Helena Barbosa. (Org.). **Histórias de Ciência e Tecnologia no Brasil**. 1ª edição. Rio de Janeiro: MAST, 2016, v. 1, p. 106-125.

FARIA FILHO, L.M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

GALVÃO, C., PAULA, A. S. Sistemática e evolução dos vetores. In: GALVÃO, C., org. **Vetores da doença de chagas no Brasil** [online]. Curitiba: Sociedade Brasileira de Zoologia, 2014, pp. 26-32.

GASPARELLO, A.; VILLELA, H. O Colégio Pedro II e a construção da escola secundária no Brasil. In: NUNES, C. & SÁ, N. P. **Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 37-59.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Ruy Lourenço Filho (Organização), 4ª edição, revista e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Volume II: Século XIX. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. In: **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel (11): 147-168. Abril, 2002.

MELO, C. S; MACHADO, M. C. G. **Notas para a História da educação: considerações acerca do Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leônicio de Carvalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. **O Ensino de Ciências Naturais no Currículo da Escola Normal**: trajetória inicial. Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho), v. 11, p. 268-286, 2014.

OLIVEIRA, C. R. G. A. de; SOUZA, R. F. de. **As faces do livro de leitura**. Cadernos Cedes, São Paulo, ano 20, n.52, p.26-40, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a03v2052.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PFROMM NETO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. **O livro na educação**. Rio de Janeiro, RJ: Primor/INL, 1974. p. 153-204.

PIMENTEL, L. A. **Eles nasceram em Niterói**. Instituto Niteroiense de Desenvolvimento Cultural: Niterói, 1974.

PINHEIRO, A. S.; MOREIRA, K. H. **Livros de leitura na primeira metade do século XX**: concepções de leitura e de leitores. Interletras (Dourados), v. 2, p. 1-16, 2010. Publicações, 2013.

SANTOS, R. M. S.; SANTOS, J. O. **O Positivismo e sua influência no Brasil**. Revista Brasileira de Filosofia e História, Pombal-PB, v. 1, n. 1, p. 55-59, jan.-dez., 2012.

SOARES, F. S. Professores de Matemática do Ensino secundário brasileiro no século XIX: o caso do Colégio Pedro II. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, X, 2014, Curitiba. Anais eletrônicos do X Congresso

Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios na História da Educação Luso-Brasileira, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges**: o barão de Macahubas (1856-1891). Tese de doutorado, Unicamp, Campinas: SP, 2006.

_____. **Livros de leitura seriados para a infância**: fontes para a história da educação nacional (1866-1930). LINHAS: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura / Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, v. 5, n. 2, jul/dez, 2004.

_____. Livros de leitura: a infância nas linhas e nas imagens. In: **14º Congresso de Leitura do Brasil**, 2003, Campinas/SP. II Congresso da história do livro e da leitura no Brasil, 2003.

VALDEZ, D.; OLIVEIRA, W. A. de; RODRIGUES, A. F. Livros solicitados para a infância escolar: Província de Goiás (Século XIX). 2010. In: **XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação**: Conhecimento e modernidade - velhos e novos desafios. 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. M. (org.). **História da Vida Privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385.

VILLELA, H. O. S.; Construtores de uma pedagogia “à brasileira”: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e a História editorial**, Rio de Janeiro, 2004.

VILLELA, H. O. S.; O Mestre-Escola e a Professora. In: **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIVIANI, Luciana Maria. **A Biologia necessária**: formação de professores e Escola Normal. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm; São Paulo: FAPESP, 2007.