

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KARLA CRISTINA FERNANDEZ PHILIPOVSKY KOERICH**

***LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS DE JOÃO KÖPKE: INDÍCIOS  
DOS IDEAIS REPUBLICANOS NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE  
SANTA CATARINA (1910 – 1918)***

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

**KARLA CRISTINA FERNANDEZ PHILIPOVSKY KOERICH**

***LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS DE JOÃO KÖPKE: INDÍCIOS  
DOS IDEAIS REPUBLICANOS NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE  
SANTA CATARINA (1910 – 1918)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Gisela Eggert-Steindel.

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Koerich, Karla Cristina

Livros de Leituras Moraes e Instructivas de João Köpke :  
indícios dos ideais republicanos na reforma da Instrução Pública de  
Santa Catarina (1910 ? 1918) / Karla Cristina Koerich. -- 2020.  
112 p.

Orientadora: Gisela Eggert-Steindel  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação , Florianópolis, 2020.

1. Livros de leitura. 2. João Köpke. 3. Reforma da Instrução  
Pública (1910-1918). 4. História da Educação (Santa Catarina). I.  
Eggert-Steindel, Gisela. II. Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação . III. Título.

**KARLA CRISTINA FERNANDEZ PHILIPOVSKY KOERICH**

***LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS DE JOÃO KÖPKE: INDÍCIOS  
DOS IDEAIS REPUBLICANOS NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE  
SANTA CATARINA (1910 – 1918)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Gisela Eggert-Steindel  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Giani Rabelo  
Universidade Federal de Santa Catarina UNESC

Membro: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Mary Ghizoni-Teive  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 08 de dezembro de 2020.



Dedico este trabalho a duas meninas: uma vive fora de mim; é minha filha, minha babe, a quem quero mostrar que mesmo sendo difícil, somos capazes de qualquer coisa. A outra vive dentro; é minha versão criança, que não sendo encorajada como deveria, achou que não seria possível, mas eu lhe digo, Karlinha, conseguimos!

## AGRADECIMENTOS

Gostaria, inicialmente, de agradecer ao Sol, meu regente, e mantenedor da vida neste planeta. Apesar de muitas vezes no meio desta caminhada não querer olhá-lo – pois ele me lembrava que mais um dia é igual a menos um dia; finalmente consegui. O caminho foi tortuoso e difícil, pois não acreditava que seria capaz. Fora o mestrado, fora o meu trabalho, fora a vida acontecendo dia a dia, ainda me deparei, nos deparamos todos, com este ano atípico, e certamente, histórico.

Agradeço ao meu pai, por ter podido voltar às minhas raízes e permitido que eu pudesse chegar até aqui pelo desequilíbrio que causou no meu universo com sua morte.

Agradeço à minha mãe, que nunca terminou seu mestrado, mas que foi a pessoa responsável por me fazer ouvir a palavra “mestrado” pela primeira vez em minha vida.

Agradeço ao meu querido ex-marido, Danilo, que tanto me incentivou e nunca teve dúvidas de que eu conseguiria.

Agradeço aos meus queridos amigos de setor, Anderson, Darli e Lucas, por também serem grandes incentivadores, por ouvirem meus lamentos e por compartilharem meu desespero.

Agradeço à Scharlene, sempre paciente e disposta a me ajudar com os processos burocráticos da secretaria do Programa de Pós-Graduação.

Agradeço à Larissa pela luz no fim do túnel.

Agradeço à Débora, minha colega de jornada – e hoje, amiga –, com quem dividi tantos momentos de dúvidas e incertezas.

Agradeço às minhas amigas queridas, presentes e preocupadas com o andamento do meu trabalho; Thaís – que me ajudou a fazer os quadros e a transcrever seu conteúdo, além de sempre estar ali comigo –, Laura, Ana Paula e Fabíola.

Agradeço à Josiane, minha terapeuta pelos últimos seis anos, que escutou minhas angústias e acolheu minhas fragilidades; e ao Pedro, meu psiquiatra, que me puxava as orelhas quando eu achava que poderia dar conta sem os meus remédios.

Agradeço a todos os demais amigos e familiares que, em algum momento, estiveram comigo no meio dessa caminhada. É muito bom saber que estou cercada pelos bons.

Agradeço à professora Gisela, minha orientadora, pelo direcionamento, por toda a paciência, pelas palavras gentis e de encorajamento, principalmente nos momentos mais complicados, e foram muitos.

Agradeço à professora Vera Lucia Gaspar da Silva, que sempre acreditou em meu potencial e me ajudou com os primeiros documentos para um pontapé inicial de minha pesquisa.

Agradeço à banca, composta pela incrível professora Gladys Mary Ghizoni-Teive, pesquisadora referência do estudo do meu tema; à professora Giani Rabelo, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ao professor Lourival José Martins Filho que, celeremente, aceitou compor a banca de defesa, e ao professor Celso João Carminati, por compartilharem seus saberes e se disporem a avaliar minha pesquisa.

Agradeço a todos os pesquisadores do campo da Historiografia da Educação que vieram antes de mim e que possibilitaram que, hoje, eu pudesse fazer minha pequena contribuição ao campo.

Agradeço a Orestes Guimarães por todo o profissionalismo e competência com que encaminhou a reforma da Instrução Pública neste estado e a João Köpke, grande pedagogo e escritor de livros didáticos, cujos três títulos tive a oportunidade de analisar nesta pesquisa.

Agradeço, finalmente, à minha filha, Ana, minha “babe”, por ser a grande razão de eu querer ascender na carreira, por ser minha grande razão para tudo. Esse título é nosso!

## RESUMO

Esta dissertação analisou os livros de leitura do autor João Köpke (*1º, 2º e 3º Livros de Leituras Moraes e Instructivas*) buscando neles indícios dos ideais republicanos almejados pela reforma da Instrução Pública catarinense. A reforma, orquestrada pelo Professor Orestes Guimarães – contratado pelo então governador do estado, Vidal Ramos, como Inspetor Geral da Instrução Pública –, teve início em 1910, com a Lei nº 846 que sancionava a reforma do ensino público de acordo com os modernos processos pedagógicos, a criação dos grupos escolares e a reorganização da Escola Normal do estado. Trata-se de pesquisa documental na Linha de Pesquisa da Historiografia da Educação e a perspectiva teórica utilizada está pautada no âmbito da História Cultural e tem Chartier (1990) – e seu conceito de representação –, e Choppin (2002, 2004, 2008) como principais aportes. As discussões nacional e estadual a respeito das mudanças no campo educacional contam com o auxílio de Auras (2005) Panizzolo (2006) e outros. O recorte temporal tem como marco inicial o ano de 1910, pois é quando a reforma tem início –, e 1918 – ano em que Orestes Guimarães deixa o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública catarinense. Do estudo, foi possível depreender que as lições possuem e expõem muitos dos preceitos almejados pelos ideais republicanos que a reforma catarinense intentava inculcar nos educandos: o valor do trabalho, o amor à família, virtudes como obediência, respeito, bondade, altruísmo e honestidade. Dito de outro modo, o autor João Köpke mobilizava conteúdos que educavam, com textos que exaltavam o trabalho e as virtudes que formariam cidadãos modelares para o país, assim como instruíam, na medida em que o seu conteúdo pedagógico também convergia com o preconizado pelo Programa de Ensino catarinense.

**Palavras-Chave:** Livros de leitura. João Köpke. Reforma da Instrução Pública (1910-1918). História da Educação (Santa Catarina).

## ABSTRACT

This dissertation analyzed the reading books of the author João Köpke (1st, 2nd and 3rd Livros de Leitura Moraes e Instructivas) searching in them evidences of the republican ideals desired by the reform of Santa Catarina Public Instruction. The reform, led by Professor Orestes Guimarães – named by the governor of the state at the time, Vidal Ramos, as Inspector of Public Instruction – began in 1910, under the Law No. 846 that sanctioned the reform of public education according to the modern processes of educational activities, the creation of school groups and the reorganization of the State Normal School. This is documentary research in the History of Education Historiography and the theoretical perspective used is based on Cultural History and has Chartier (1990) – and his concept of representation – and Choppin (2002, 2004, 2008) as main contributions. National and state discussions regarding changes in the educational field are supported by Auras (2003, 2005) Panizzolo (2006) and others. The time frame has its starting point the year 1910, as it is when the reform begins – and 1918 – the year in which Orestes Guimarães leaves the post of Inspector of Public Instruction in Santa Catarina. From the study, it was possible to infer that the lessons have and expose many of the precepts desired by the republican ideals that the reform of Santa Catarina was intended to instil in the students: the value of work, love of family, virtues such as obedience, respect, kindness, altruism and honesty. In other words, the author João Köpke gathered content that educated, with texts that exalted the work and the virtues that would form role model citizens for the country, as well as instructing, as its pedagogical content also converged with that recommended by the Program of Teaching from Santa Catarina.

**Keywords:** Reading books. João Köpke. Reform of Public Struction (1910-1918). History of Education (Santa Catarina).



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Imagem do Professor João Köpke .....	49
Figura 02 – Capa do 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas.....	55
Figura 03 – 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas. Observação presente no verso da Folha de rosto dos três livros de leitura .....	56
Figura 04 – Contracapa do 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas.....	57
Figura 05 – 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas. Forma como se apresenta o Vocabulário nos livros de leitura analisados .....	58
Figura 06 – 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas. Forma como se apresenta o Índice nos livros de leitura analisados .....	58
Figura 07 – Capa do 2º Livro de Leituras Morais e Instrutivas.....	59
Figura 08 – Contracapa do 2º Livro de Leituras Morais e Instrutivas.....	60
Figura 09 – 2º Livro de Leituras Moraes e Instructivas. Lição Uma noite com uma Onça, do 2º Livro de Leituras Moraes e Instructivas .....	61
Figura 10 – 2º Livro de Leituras Moraes e Instructivas. Prescrição aos professores sobre como proceder com o rol de palavras que antecede as lições. ....	61
Figura 11 – Capa do 3º Livro de Leituras Moraes e Instructivas .....	62
Figura 12 – Contracapa do 3º Livro de Leituras Moraes e Instructivas .....	63
Figura 13 – 1º Livro de Leituras Moraes e Instructivas. Exemplo de ilustração com traçado mais simples.....	64
Figura 14 – 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas. Exemplo de ilustração com traçado mais detalhado.....	65
Figura 15 – 2º Livro de Leituras Moraes e Instructivas. Exemplo de ilustração do 2º Livro de Leituras .....	66
Figura 16 – 2º Livro de Leituras Moraes e Instructivas. Exemplo de ilustração do 3º Livro de Leituras .....	67
Figura 17 – Fragmento da Lição Precisa-se. 3º Livro de Leituras Moraes e Instructivas .....	80
Figura 18 – Fragmento da lição As Abelhas, do 1º Livro de Leituras Morais e Instrutivas (1946) .....	85

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
O INÍCIO .....	14
A PERGUNTA DE PESQUISA.....	14
A METODOLOGIA UTILIZADA .....	17
UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE.....	22
<b>1 A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ÂMBITO LOCAL E NACIONAL – UMA LEITURA DO CENÁRIO.....</b>	<b>28</b>
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA (1910-1918).....	28
1.2 EXPECTATIVAS PARA A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CATARINENSE .....	34
1.3 OS INSPETORES ESCOLARES COMO AGENTES DA REFORMA .....	37
1.4 O PARECER SOBRE OBRAS DIDÁTICAS E A BIBLIOTECA DOS INSPETORES..	41
<b>2 O AUTOR JOÃO KÖPKE E A CIRCULAÇÃO DOS IDEAIS REPUBLICANOS: 1º, 2º E 3º LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS .....</b>	<b>49</b>
2.1 JOÃO KÖPKE: UM AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS .....	49
2.2 OS LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS .....	52
<b>2.2.1 Elementos Pré e Pós-Textuais.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2.2 A Iconografia das Lições.....</b>	<b>63</b>
<b>2.2.3 O Conteúdo das Lições.....</b>	<b>67</b>
2.2.3.1 A Importância do Trabalho e da Instrução Formal.....	68
2.2.3.2 Histórias Moralizantes.....	75
2.2.3.3 Noções de Ciências, Geografia e História.....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – Síntese das lições do 1º Livro de leituras morais e instrutivas.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B - 2º. Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1928) .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE C - 3º. Livro de Leituras Moraes e Instructivas (1924).....</b>	<b>108</b>

## APRESENTAÇÃO

Antes de entrar na pesquisa, propriamente dita, reporto-me aos meus pares de academia como aluna, como estudante, como cidadã. Durante a minha trajetória estudantil, que se iniciou em 1991, estudei em nove escolas diferentes, em três cidades distintas. Cada uma com suas particularidades; umas maiores, outras menores; umas com mais recursos do que as outras, mas todas elas tinham muito em comum. Os alunos eram separados por turmas, que compreendiam séries diferentes, nas quais estudavam alunos com mais ou menos a mesma idade e com níveis de aprendizado similares. Todas as salas de aula tinham carteiras individuais, lousa, giz e, nos últimos anos, já no ensino médio, algumas dessas salas contavam até mesmo com recursos tecnológicos, como televisores, projetores e acesso à internet. O ensino era intermediado pelo uso de material didático apropriado a cada disciplina e aprovado pelas diretrizes educacionais vigentes de então, a partir da LDB de 1996, e meus professores tinham formação acadêmica nas disciplinas que então ministravam.

Esse era o imaginário que eu tinha da instituição escola, sempre que a palavra me vinha à mente. Quando somos criados dentro de uma determinada realidade, tendemos a acreditar que essa é “A” realidade, que é o normal, o senso comum, que sempre foi assim. Dentro de nossas bolhas, tendemos a naturalizar o que está posto. Dito isso, minha pesquisa me oportunizou compreender a caminhada histórica educacional no Brasil e no estado de Santa Catarina, onde nasci. Até começar minha empreitada, não tinha qualquer conhecimento em relação à institucionalização de diferentes modos da escola ensinar, como o método intuitivo, seriado, ou de como se deu o início e a formação dos grupos escolares, que deram origem à escola como a conhecemos hoje e, principalmente, como a educação era compreendida anteriormente, e como a instituição escolar foi alçada pelos republicanos para a criação de uma identidade nacional que tinha como objetivo formar bons cidadãos, civilizados, educados, obedientes e patriotas no primeiros tempos do novo Regime.

E, a percepção apreendida por mim durante meus estudos é que a educação foi a bandeira levantada para salvar o nosso país do analfabetismo e para garantir a ordem e o progresso republicanos e, nessa direção, compreendi que os livros didáticos foram ferramentas importantíssimas na inculcação desses valores nos pequenos cidadãos que seriam o futuro do Brasil. Com isso, convido-os a um mergulho em um cenário na historiografia da educação nacional e estadual.

## O INÍCIO

### A PERGUNTA DE PESQUISA

Esta dissertação tem origem em um desejo muito particular de fazer parte do mundo acadêmico como estudiosa de um tema. Acreditava eu, até então, que a titulação de mestre era reservada a pouquíssimas mentes brilhantes que dominavam teorias de especialistas em áreas “x” e “y”; que faziam leituras intermináveis e encerravam suas vidas dentro dos muros das instituições ensinando, produzindo, orientando, estudando, planejando, *ad infinitum*, até que suas vidas fossem transbordadas de conhecimento. Descobri, durante as madrugadas, que uma boa parte disso é verdade.

Acreditando que faz parte da minha fortuna, sou vinculada a esta instituição de ensino superior, na condição de técnica universitária de desenvolvimento em Educação desde o ano de 2014 e, neste cenário, percebi de perto que a realidade era mais acessível ou real do que o meu imaginário enquadrava no tom inalcançável e, que depois de responder a questionamentos acerca da minha capacidade intelectual, percebi a possibilidade de pleitear uma vaga no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Decisão tomada, surgiu, então, uma grande pergunta: sobre o que pesquisarei e, por consequência, escreverei? Já tinha a ciência de que, entre as três linhas de pesquisa do Programa, a que me interessava era a de História e Historiografia da Educação (HHE), tendo em mente o pressuposto que os fatos, acontecimentos e dinâmicas que se deram no passado, moldaram o que temos agora em voga e que os tomamos algumas vezes, erroneamente, como algo natural e cristalizado. Sempre acreditei que olhando para trás, somos capazes de entender que a “norma” de hoje foi construída social, política, econômica e culturalmente em algum ponto do tempo decorrido e, por essa razão, pode ser questionada, debatida e transformada.

Na busca por aprofundar meus conhecimentos sobre a História da Educação, mais precisamente a do nosso estado, aceitei a sugestão<sup>1</sup> de iniciar minha pesquisa a partir de um documento prescritivo, o “Parecer sobre a Adopção de Obras Didáticas apresentado ao Excellentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos D. D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo professor contratado Orestes de Oliveira Guimarães”, com data de

---

<sup>1</sup> Vera Lucia Gaspar da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC), gentilmente me cedeu uma cópia do Parecer sobre Obras Didáticas de Orestes Guimarães.

publicação no ano de 1911. Este é o ponto de partida para o plano de estudos que resultou nesta pesquisa.

Trata-se de um campo de estudos e de um desafio totalmente novo para mim que, graduada em Letras pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) no ano de 2009, me interessei em conhecer uma face da História da Educação catarinense, isto é, fui atraída pela linha de pesquisa da Historiografia da Educação. Apesar do interesse, o trabalho foi árduo, pois, antes desta experiência, não tinha qualquer conhecimento sobre como funcionava a dinâmica educacional do começo do século XX, época em que o Parecer foi escrito.

Nesse documento de 27 páginas, o professor Orestes de Oliveira Guimarães<sup>2</sup> apresenta uma prescrição com quatro anexos, assim instruídos: *Anexo n. 1 – Bibliotheca dos Inspectores*, no qual arrola 165 títulos. *Anexo n. 2 – Bibliotheca dos Grupos Escolares*, que apresenta 57 livros. *Anexo n. 3 – Obras didáticas para uso dos Grupos Escolares e escolas isoladas*, fazendo uma diferença quantitativa de sete livros didáticas para os grupos escolares e cinco títulos didáticos destinados às escolas isoladas. O quarto, e último, anexo foi descrito como *Anexo n. 4 – Obras indicadas para o uso das Escolas Complementares*. Para essa categoria escolar são indicadas 14 livros. Tendo como base esse Parecer e o conjunto de seus anexos, o presente estudo volta-se ao *Anexo n. 1 – Bibliotheca dos Inspectores*, especificamente aos livros de leitura de autoria de João Köpke, a saber: *Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de Leituras Moraes e Instructivas*<sup>3</sup>. Destaco que esses livros fazem parte de uma série graduada de leitura de João Köpke, composta pelos três já mencionados bem como pelo Quarto livro, que também está prescrito no Anexo 1 do Parecer, mas ao qual não tive acesso e, por essa razão, não será analisado.

Esses livros foram escolhidos em virtude da afinidade que apresentam com a minha área de formação e, também, em função de sua acessibilidade, isto é, consegui adquiri-los, via internet<sup>4</sup>, depois de consultar diversos outros títulos que compunham a mesma biblioteca (e englobavam o tema da leitura), sem sucesso; muitos não foram localizados e outros, ainda, eram oferecidos à venda por valores proibitivos, inviáveis a uma aquisição. Além da acessibilidade, interessou-me o fato de, em pesquisa bibliográfica, perceber que nenhum livro de

---

<sup>2</sup> Orestes de Oliveira Guimarães foi um renomado professor paulista contratado pelo governo de Santa Catarina para dirigir a reforma da Instrução Pública do estado, que acabou sendo também conhecida por seu nome, conforme Teive (2008).

<sup>3</sup> Anos e edições dos livros de leitura analisados: Primeiro livro (93ª edição – 1946), Segundo livro (61ª edição – 1928) e Terceiro livro (46ª edição – 1924).

<sup>4</sup> Os três livros de leitura de João Köpke que são analisados neste trabalho foram adquiridos pelo site: <http://www.estantevirtual.com.br>, em 02 out. 17.

João Köpke fora abordada com a perspectiva empreendida e proposta aqui por mim, que é a de estabelecer contrapontos entre esses livros, e os ideais republicanos almejados pela Reforma da Instrução Pública, liderada por Orestes Guimarães.

Esta pesquisa, encontra-se apoiada na análise do já referido Parecer, das lições dos livros de João Köpke e, com o respaldo de outras fontes, como a Lei 846, de 11 de outubro de 1910, que trata da Reforma do Ensino Público no Estado; o Decreto 614, de 12 de setembro de 1911, que cria os Grupos Escolares, o Decreto 588, de 22 de abril de 1911, que aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares; o Decreto 596, de 7 de junho de 1911 – que aprovou o Parecer sobre Obras Didáticas proposto por Orestes Guimarães e alude à fiscalização/inspeção do ensino referente à adoção dos livros nas escolas –; além de Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado pelo Governador Vidal Ramos no ano de 1911 e Relatórios da Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina, apresentadas aos governadores nos anos 1911, 1914 e 1918.

Isso posto, surgiram algumas inquietações traduzidas na pergunta de pesquisa: No que as lições dos livros de leitura de João Köpke corroboravam os ideais republicanos almejados pela reforma da Instrução Pública do estado de Santa Catarina? A fim de respondê-la, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os livros de leitura de João Köpke já anunciados à luz da Reforma da Instrução Pública do estado, fazendo uma triangulação entre os livros de leitura do autor, o aporte teórico voltado para o período republicano no Brasil e no estado de Santa Catarina, com o auxílio de Souza (1998), Auras (2005), Teive e Dallabrida (2011), Teive (2003), Ghizoni-Teive (2014), Panizzolo (2006, 2019) e outros autores, e o aporte teórico voltado para o valor do livro didático como objeto de pesquisa com a contribuição de Choppin (2002, 2004, 2008) e Chartier (1990). Os objetivos específicos para o alcance desse intuito são:

- a) demonstrar o papel dos inspetores na Reforma da Instrução Pública e a consequente proposta da criação da Biblioteca dos Inspectores Escolares e;
- b) buscar a interface entre os propósitos da Reforma da Instrução Pública – que segue os preceitos republicanos – e o conteúdo dos livros de leitura de João Köpke selecionados para comporem a Biblioteca dos Inspectores Escolares.

Ressalto que para chegar ao objetivo geral, esta investigação é desenvolvida com abordagem dedutiva, em camadas, em que se parte de um âmbito maior, que envolve o contexto histórico da Reforma da Instrução Pública no estado em 1911, passando pelo seu representante, Orestes Guimarães, que prescreve em seu Parecer a criação de uma Biblioteca voltada para os inspetores escolares. E, se esses profissionais deveriam ter acesso a uma biblioteca com títulos modernos, isso sinalizaria o seu papel na reforma como multiplicadores do novo método

pedagógico<sup>5</sup>. O Parecer apresenta o conjunto de 165 livros indicados por Orestes Guimarães para essa biblioteca, e foi a partir deles que identifiquei e escolhi os três livros de leitura de João Köpke, que foram sistematicamente analisados teoricamente com o intuito de responder à pergunta de pesquisa.

O recorte temporal desta pesquisa está circunscrito ao período da Reforma da Instrução Pública do estado que começou em 1911, ano em que o Governador Vidal Ramos, por meio do Decreto n. 596, de 07 de junho do mesmo ano, estabeleceu a adoção dos livros didáticos recomendados por Orestes Guimarães em seu Parecer, até 1918, ano em que professor paulista deixa o comando da Inspeção Geral do Ensino de Santa Catarina.

## A METODOLOGIA UTILIZADA

Para responder e analisar as questões já mencionadas, gostaria de começar escrevendo sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Sua abordagem é qualitativa, uma vez que o objetivo é o de compreender e interpretar os dados investigados, ao invés de apenas descrevê-los. Marília Tozoni-Reis (2019, p. 07), escreve em seu artigo, *A pesquisa e a produção de conhecimentos*, que os fenômenos educativos, a partir da abordagem qualitativa, “deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora”.

Quanto ao método de procedimento, como já deve ter ficado evidente no primeiro tópico desta introdução, está sendo trabalhado o campo da História da Educação, de maneira que a investigação é um estudo documental com apoio de um conjunto de produção bibliográfica pautada por artigos, dissertações, teses e livros. As fontes documentais que sustentam a investigação estão disponíveis aos pesquisadores no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), no Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH), na Hemeroteca Digital Catarinense e no notável Acervo Digital de Santa Catarina, organizado pelo Grupo de Pesquisa *Objetos da Escola*<sup>6</sup>, que faz parte do Programa de Pós-

---

<sup>5</sup> Trata-se do método intuitivo, conhecido também como “lições de coisas”, o qual ao contrário do método tradicional – que se baseava na dedução, na memorização e repetição de palavras e de textos –, terá como abordagem o ensino que “deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras” (AURAS, 2005, p. 138).

<sup>6</sup> O material disponibilizado pelo grupo de pesquisa abrange rica legislação sobre a Educação em Santa Catarina. Há decretos, leis, regulamentos, regimentos e muitos outros tipos de documentos que foram digitalizados após buscas engendradas em visitas feitas ao Arquivo Público de Santa Catarina, à Biblioteca Pública de Santa Catarina,

Graduação da UDESC. Esclareço ainda que o *corpus* documental compreende fontes oficiais – parecer, relatórios, sinopse, mensagem e regimento interno –, e legislação – leis e decretos. Por fontes oficiais entende-se aquelas originadas no âmbito governamental para ordenar a instituição escolar. Ao final deste trabalho estão arroladas as fontes bibliográficas e documentais, com destaque para os livros de leitura de João Köpke, objetos deste estudo.

Tozoni-Reis (2019), lembra que a particularidade mais importante da pesquisa documental é que ela usa como fonte de dados um documento, que pode ser tanto oficial – como o pertencente a uma instituição, como uma escola, por exemplo; quanto ordinário, podendo ser um bilhete, um diário ou uma anotação. Ademais, a autora frisa que esse método se desdobra para além do simples uso do documento; essa fonte é utilizada como instrumento para a análise dos fenômenos que são investigados na pesquisa, sendo que apenas por meio da exploração desses documentos é que haverá a produção do conhecimento a partir deles e de seu estudo.

Sobre as fontes utilizadas, é imprescindível que se diga que,

A investigação histórico-pedagógica, a exemplo de qualquer outra investigação de caráter histórico, não se realiza sem o apoio de fatos, dados e informações contidos em fontes. Por isso, em seu ofício investigativo, em alguns momentos, o pesquisador deve “deixar os fatos falar”, em outros, deve fazê-los falar, ou seja, deve desvendar a mensagem e o sentido subjacente que neles se encontra. Nesse exercício, não pode se esquecer daqueles fatos que, após terem dormido silenciosamente, querem se fazer ouvir (PINSKY; BACELLAR, 2006, p. 07).

Tendo a citação acima em vista, as fontes utilizadas nesta pesquisa funcionam como vestígios históricos com o objetivo de tentar relacioná-las entre si – os livros de leitura e a documentação oficial, assim como a legislação vigente à época – traçando seus pontos de convergência. Dario Ragazzini (2001), em seu artigo *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?*, vai além e diz que o reconhecimento, o manejo e a interpretação das fontes são os princípios garantidores da qualidade de uma pesquisa; entretanto, as fontes não falam por si, pois são indícios, resquícios, rastros que respondem, dentro de suas limitações, as perguntas que lhes são feitas, sendo um elemento de alicerce do trabalho historiográfico. O autor prossegue afirmando que as fontes são:

o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos

---

ao Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (digital), à Hemeroteca Digital Brasileira, entre outros. Todo o acervo está dividido por anos e pode ser encontrado em: <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/p/acervo-digital-santa-catarina.html?m=1>. Acesso em: 28 abr. 2019.

interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar **conhecimentos acertados** sobre o passado (RAGAZZINI, 2001, p. 14, grifos do tradutor).

Com isso, as fontes permitem o encontro da materialidade e o reconhecimento dos aspectos culturais e de intencionalidade, quando da sua produção. Ragazzini (2001, p. 14) ensina ao pesquisador(a) quanto à atitude diante das fontes: “Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais”. Seguindo esses passos, meu intento foi o de dar às minhas fontes a voz necessária e o tratamento adequado para que “falassem” comigo de maneira que eu conseguisse apreender vestígios, sinais relacionados ao meu objeto de estudo e, desse modo, pudesse desenvolver uma investigação a contento no campo da História da Educação catarinense e brasileira.

A respeito da relevância da pesquisa documental para o campo da historiografia da Educação, Alessandra Pimentel (2001, p. 192), em artigo que aborda especificamente a análise de documentos na pesquisa historiográfica, destaca que “embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam condenados ao esquecimento”. A autora percebe que o que ocorre é justamente o oposto disso, já que, de acordo com ela, esses elementos estão vivos dentro de nós de alguma forma e fazem parte de como atuamos na produção do conhecimento, pois tudo o que é produzido parte diretamente do ponto antes elaborado por outras pessoas.

Na mesma linha, Pimentel (2001, p. 192) ainda destaca o caráter social da pesquisa documental quando escreve que o pesquisador, no exercício de sua investigação, articula passado e presente, voltando às suas raízes, buscando o que une esses tempos históricos da atividade humana, sendo preciso se atentar às evidências encontradas, interpretando-as adequadamente para que não se caia no equívoco de uma análise anacrônica, que transformaria a “realidade fatural em ideal” e resultaria em um entendimento do passado de modo equivocado.

No tocante ao objeto de investigação proposto e pensando na articulação entre o passado e o presente, Alain Choppin (2002) é um de meus aportes teóricos na análise dos livros de leitura de João Köpke, e nos mostra que, independente de qual seja a questão voltada à educação – relacionada à cultura, mentalidades, linguagem ou ciências, ou ainda, aos aspectos editoriais, de técnicas de impressão ou de sentidos dos usos de imagens –, os livros didáticos representam para os historiadores uma fonte privilegiada de pesquisa, sendo um “[...] objeto complexo

dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p. 13-14).

Se hoje são vistos como rica fonte de investigação, nem sempre foi assim, pois, foi há apenas algumas décadas que bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, passaram a considerá-los dessa maneira. Até então, os livros didáticos eram entendidos como uma produção menor, que não possuía nada de singular, extraordinário ou incomum; ao contrário, eram vistos como um material cotidiano, familiar, acessível, produzido em larga escala, em grandes tiragens e propenso a ser descartado sempre que houvesse algum tipo de mudança nos métodos ou no programas que fixam a sua prescrição; eram apenas como uma mercadoria que tem data de validade e que, na medida em que a sociedade se transformava cultural, econômica e politicamente iriam sendo substituídos por outros, mais atuais e relevantes. Entretanto, de algumas décadas para cá, os livros didáticos começaram a ser analisados sob diferentes concepções e novos vieses, que enfatizaram os aspectos educativos e o seu papel na configuração da escola contemporânea (CHOPPIN, 2002).

O trabalho dos historiadores mostrou que os livros didáticos são objetos de estudo complexos, inseridos no universo cultural e que possuem diversos papéis. Como são constituídos de conteúdo educativo, eles têm a função primordial de transmitir saberes e habilidades, mas para além disso, também são veículos de transmissão de “um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é emanção, participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação da juventude)” (CHOPPIN, 2002, p. 14). E, como visam a métodos e técnicas de aprendizagem, eles são, igualmente, dispositivos pedagógicos que estão intimamente ligados ao seu tempo e devem ser analisados em conjunto com outras fontes como os regulamentos escolares, legislação vigente à época e programas de ensino, como feito nesta pesquisa.

Choppin (2002) também adverte que quase sempre os livros didáticos são vetores de ideologias, como a construção de valores nacionalistas, o que se enquadra perfeitamente no momento histórico em que a Reforma da Instrução Pública do estado se deu, inspirada pelas novas aspirações da República recentemente proclamada, que buscava a unificação do país por meio da inculcação e implantação de uma identidade nacional que fosse capaz de preparar as crianças para o novo, para o moderno. Assim, com esse tipo de investigação, será possível revelar indícios de como se relacionavam os livros analisados de João Köpke com os contextos políticos, culturais, científicos e pedagógicos aspirados pela reforma de Orestes Guimarães.

Levando em conta todos os aspectos mencionados acerca do livro didático e de sua parte como um objeto com o poder de inculcar tantas ideias no social, esta pesquisa encontra-se inserida no campo da História Cultural, uma vez que, como nos revela Sandra Jatahy Pesavento (2004, p. 22), sua proposta é de “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo”. Entretanto, a autora adverte que não se trata de tarefa fácil, já que esse tipo de pesquisa versa sobre um outro tempo, que pode se mostrar incompreensível para o historiador, de maneira que essa é a grande provocação suscitada pela História Cultural,

que implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente. A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele (PESAVENTO, 2004, p. 22).

Tais registros (no caso, o livro de leitura) são indícios postos no lugar do acontecido, representam o acontecido ou o que seria o seu ideal. Dessa maneira, o pesquisador se encontra diante de uma representação do passado que acaba por se constituir como fonte a ser estudada, a ser desvelada, a ser reconstruída, visando um olhar de representação da vida dos homens do passado.

O principal objetivo da História Cultural, segundo aponta Chartier (1990, p. 16), seria “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”. Novamente, para que a leitura dessa realidade seja possível, nos deparamos com representações do que seria o mundo social, considerando que, apesar de haver uma pretensão de que essas representações sejam balizadas pela razão, na verdade elas são definidas pelos grupos que as criam, de maneira que não se trata de um discurso neutro. O autor completa:

As percepções do social [...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 16).

Aqui, temos o meio escolar como o propagador dessas estratégias e práticas que, a partir do discurso republicano, utilizará os livros didáticos (livros de leitura) como ferramentas para que seu ideal de sociedade seja alcançado na sociedade catarinense do começo do século XX. É sob o ponto de vista do discurso dominante (discurso republicano) que essa sociedade será representada, tendo os conteúdos dos materiais didáticos como um espelho que refletiria os

comportamentos esperados e idealizados para as crianças da época. No ponto de encadeamento entre o “mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria de leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio de do mundo” (CHARTIER, 1990, p. 24).

No item que segue, serão apresentados estudos que dialogam e auxiliam a compreensão da amplitude do tema aqui proposto.

## UM LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE

Levando esse apontamento em conta, e buscando dar a minha contribuição à historiografia, partindo dos trabalhos elaborados por outros colegas estudiosos antes de mim, efetuei o levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses que pudessem auxiliar em um quadro de maior entendimento do meu objeto de trabalho, ou dito de outro modo, conhecer os trabalhos científicos realizados por outros pesquisadores a partir de um recorte temporal como assinalado anteriormente. O dito estado da arte em algumas áreas do conhecimento também é reconhecido como levantamento bibliográfico ou ainda revisão bibliográfica ou de literatura. Norma Ferreira (2002, p. 258) afirma que a pesquisa bibliográfica visa

mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...].

Para isso, as buscas começaram no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina – RI/UFSC e no acervo digital da Biblioteca Universitária da UDESC. Também foram consultadas a Plataforma Sucupira/Portal Capes – Teses e Dissertações, o Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos buscados foram: Reforma da Educação em Santa Catarina, João Köpke, livros de leitura, livros de leituras moraes e instructivas, República, inspetores, biblioteca de inspetores, instrução pública em Santa Catarina, Orestes Guimarães. O objetivo era localizar estudos e trabalhos que vinculassem os livros de leitura João Köpke aos princípios propostos pela Reforma da Educação de Santa Catarina no começo do século XX.

Como resultado dessas buscas, apresento os trabalhos mais afins e relevantes para minha pesquisa, que se circunscrevem ao período iniciado em 2000 e encerrado no ano de 2018. O primeiro é o de Gladys Mary Teive Auras (2005) que, em sua tese de doutoramento, “*Uma vez normalista, sempre normalista*”: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (escola normal catarinense 1911-1935) objetiva analisar a reforma da Escola normal Catarinense efetuada por Orestes Guimarães e quais foram os seus impactos na produção de uma determinada cultura escolar e de um habitus pedagógico, ou seja, de um “jeito de ser professora”, congruente com os pressupostos da chamada Pedagogia Moderna.

Neucinéia Rizzato Ribeiro (2005), escreve o artigo intitulado *Um estudo sobre a Leitura Analytica (1896), de João Köpke*, no qual aborda a contribuição das conferências proferidas pelo educador para a história da alfabetização no Brasil, em que defendia o uso do método analítico para o ensino de leitura e qual era a sua relação com o Regime Republicano. A tese de Claudia Panizzolo (2006), *João Köpke e a Escola Republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*, acredito, é o estudo mais abrangente acerca do pedagogo. Nele, a autora mostra, em profundidade, a trajetória intelectual e profissional do educador e escritor de livros didáticos, entusiasta da pedagogia moderna e republicana, que por mais de cinquenta anos atuou como intelectual da educação. Em seu trabalho, Panizzolo (2006) também analisa algumas das lições de seus livros de leitura, situando-as no contexto da educação republicana.

Denise de Paulo Matias Prochnow (2009) escreve em sua dissertação de mestrado *As lições da Série Fontes no contexto da Reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)*, estudo no qual aborda os desvios e ajustes da norma nos livros didáticos da Série Fontes, uma vez que, contrariando os princípios laicos propostos pela reforma de Orestes Guimarães, a série buscava apresentar e incutir valores religiosos nos alunos. No mesmo ano, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (2009) apresenta sua dissertação *Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)*, na qual aborda quais eram as proposições educativas e as argumentações que levaram à necessidade da escolarização catarinense. Ela defende que a escolarização da infância foi um fator preponderante para o projeto de civilização e nacionalização do ensino no Brasil Republicano.

Mirian Jorge Warde e Claudia Panizzolo (2010) escrevem o artigo *As fontes do método analítico de leitura de João Köpke (1896-1917)* no qual as autoras analisam cinco textos publicados por João Köpke em que fontes europeias e norte-americanas – J. Jacotot, A. Bain, J. Froebel, C. Parker, J. Chubb, além do destaque especial à psicologia de Stanley Hall e ao método de ensino de leitura de A. Meiklejohn – são trazidas para a discussão a respeito de seus

princípios e experiências pedagógicas, que serviram de base para o pedagogo brasileiro no desenvolvimento do método analítico no país.

Dorval do Nascimento (2010) reflete sobre a atuação dos inspetores escolares na disseminação da cultura cívica nas escolas primárias catarinenses nos últimos 30 anos da Primeira República no artigo *Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930)*. Em 2013, Rosângela Kirst da Silveira, apresentou *Orientações da Reforma Orestes Guimarães para a Matemática na Escola Normal Catharinense*, sua dissertação de mestrado, em que trata da formação dada aos professores da Escola Normal Catarinense, a partir da Reforma da Instrução Pública de 1911 e de suas orientações para o ensino da Matemática.

*As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil* foi título da tese de doutorado da autora já mencionada, Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (2014), que discute as conferências educacionais ocorridas no país na década de 1920, e de seus idealizadores, entre eles, Orestes Guimarães, investigando como seus aspectos se entrecruzam em projetos que buscavam representar o ideal de nação e de modernidade pedagógica da época. Além dessa tese, é necessário mencionar também a colaboração acadêmica de Maria do Rosário Longo Mortatti (2015) que, em seu artigo, *João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil*, destacou a importância e o pioneirismo do educador na difusão do método analítico, dando ênfase às suas conferências, em que defendia o método para o ensino da leitura para as crianças.

Kelly Alexandra Scharf (2015), defendeu em seu mestrado *A finalidade do ensino de Língua Portuguesa em “Trecho de um Relatório” (1918): o projeto de dizer do Estado Catarinense, na voz de Orestes Guimarães, para a assimilação dos teuto-brasileiros*, trabalho em que analisa quais eram as finalidades do ensino de língua portuguesa propostos em documento redigido por Orestes Guimarães, quando da sua atuação como reformador da Educação em Santa Catarina.

Na análise do relatório do Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso e Escola Complementar anexa, na cidade de Porto União (SC), escrito pelo inspetor Germano Wagenführ, se baseia o artigo *Termos de inspeção: o papel do inspetor escolar na avaliação didático-pedagógica e material escolar (1934)*, de Márcia Marlene Stentzler e Agnes Isabela Leão Ferreira (2016), no qual as autoras discorrem sobre o papel dos inspetores escolares na difusão dos métodos pedagógicos e do processo de ensino e aprendizagem naquela cidade.

*Por terra, por água, pela leitura: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no paraná (1854-1890)*  o título da tese de Etienne Baldez Louzada Barbosa

(2016), em que trata da circulação de ideias e de sua apropriação por intermédio dos inspetores e diretores gerais da Instrução Pública Primária na província do Paraná, no século XIX. No estudo, ela revela a importância desses profissionais na escolha dos métodos e livros utilizados nas escolas, assim como sua responsabilidade frente a aspectos burocráticos da instrução, como contratação, demissão e proposição de leis e regulamentos de ensino. O objetivo central foi investigar suas ações, formação e indicação de leituras sobre a instrução por meio de seus relatos e dos percursos feitos província afora.

Nicolas Cardoso Gomes da Silva (2016), em sua dissertação, *Série Fontes: reflexões sobre as ideologias presentes nos textos de leitura*, utilizou como fonte investigativa o Parecer de Orestes Guimarães para contextualizar as mudanças ocorridas na Instrução Pública catarinense, em especial com a adoção de livros didáticos que, após a saída de Orestes Guimarães do cargo de Diretor da Instrução Pública, seriam trocados pelos livros da Série Fontes, que corroboravam a visão eugênica e higienista de seu novo diretor, Henrique da Silva Fontes, de acordo com a hipótese de sua pesquisa. Já Natália Fortunato (2017), em seu mestrado, produziu o texto *Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina 1856-1892)*, em que também fez uso do Parecer de Orestes Guimarães como fonte inicial para sua investigação sobre cartilhas e manuais pedagógicos usados pelos professores no recorte temporal de sua pesquisa.

A partir desse levantamento, pude observar o uso do Parecer sobre Adoção de Obras Didáticas de Orestes Guimarães como referência para diversos trabalhos, além de estudos voltados aos títulos de João Köpke, que compõem a Biblioteca de Inspetores; entretanto, não há uma pesquisa que analise seus livros de leitura sob a ótica da reforma da Instrução Pública que houve em Santa Catarina no começo do século XX. Levando isso em consideração, ratifiquei o meu interesse pela análise de seus livros de leitura – pois, apesar de não terem sido adotados como material didático no ensino primário do estado de Santa Catarina, como evidenciado no Parecer, eles foram editados e aprovados para uso nas escolas públicas em São Paulo e no Rio de Janeiro, e alguns chegaram a registrar mais de setenta edições até o ano de 1927 (FERREIRA, 2018) –, o que, mais uma vez, revela a pertinência do tema e o destaque de João Köpke como escritor de obras didáticas de caráter republicano.

Apesar de Cláudia Panizzolo (2006, 2019) ter realizado extenso trabalho a respeito de João Köpke, é importante que ele seja brevemente apresentado nesta introdução para que se tenha dimensão de sua relevância. Este autor de livros didáticos foi um dos responsáveis pelas Coleções de Séries Graduas mais usadas nas escolas paulistas. Apesar de ter-se graduado em Direito, a maior parte de sua vida foi dedicada à educação, atuando como professor, diretor

e autor de materiais didáticos. Panizzolo (2019) reitera sua participação nas causas republicana e educacional, que levaram João Köpke a ser um dos precursores das novas práticas pedagógicas no Brasil, sendo um personagem importantíssimo nas reformas educacionais ocorridas no período de transição do Império para a República no estado de São Paulo. Um pouco mais da trajetória do autor pelas palavras de Panizzolo (2019, p. 824):

Teve ao longo das décadas de 70 e 80 do século XIX, uma atuação intensa, profunda e coerente, abrangendo experiências com o ensino elementar e secundário em estabelecimentos de vanguarda, como o Colégio Pestana, o Colégio Florence, o Culto à Ciência, a Escola Primária Neutralidade – Instituto Henrique Köpke. Além de se dedicar à abertura e manutenção de escolas, bem como para a definição de um novo campo pedagógico, João Köpke foi pioneiro na divulgação e implantação do método analítico para o ensino da leitura e dedicou-se a uma profícua produção de livros de leitura. Em 1884, o autor criou um novo modelo de série graduada. Destinados às aulas de leitura corrente, expressiva e suplementar, os livros compunham o Curso sistemático da língua materna, publicação que foi denominada como Coleção João Köpke, e depois de Série Rangel Pestana [...].

Tendo em mente o tipo de material produzido por João Köpke, é imprescindível que ele seja relacionado com os propósitos republicanos almejados pela reforma da Instrução Pública do estado, os quais estavam ligados às noções de progresso e de civilidade europeus e que já estavam em andamento, com sucesso, nas escolas de São Paulo. Buscando se enquadrar nesses padrões, os novos republicanos alçaram a educação escolar pública como uma questão nacional primordial no combate ao analfabetismo; era por seu intermédio que o povo seria transformado em uma nação de pessoas disciplinadas, saudáveis e produtivas. As crianças aprenderiam com a leitura lições de moral e civismo que as ajustariam aos novos valores e costumes da sociedade capitalista (AURAS, 2005).

De acordo com Panizzolo (2019, p. 825), o *Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de Leitura* de João Köpke seriam a expressão de um modelo formativo que já circulava pela França nas últimas duas décadas do século XIX, e que representava o padrão educativo da chamada narrativa moralizante. Esse tipo de livro, composto por lições de cunho moralizante, “relatos edificantes e também historietas sobre a vida cotidiana das crianças, tanto em prosa quanto em versos, buscavam conciliar dois propósitos: instruir e educar”. Na mesma linha, Chartier (2014, p. 25), aponta qual era o interesse da escola primária francesa com a utilização desse tipo de material:

oferecer um livro didático, um livro de leituras que é como um livro dos livros, constituído de breves textos e extratos de obras que transmitem múltiplos saberes (história, geografia, ciências morais, físicas e naturais, economia doméstica, higiene etc.). Portanto, é necessário procurar nos alunos as competências de ler (e escrever)

que lhes permitam transformar a aprendizagem escolar em uma ferramenta de conhecimento, cujo objetivo é aprender a ler segundo regras e regulamentos.

Tais regras e regulamentos seriam o que os livros prescrevessem, pois era nesse suporte impresso que se encontravam o conhecimento científico e as maneiras corretas de se portar diante da sociedade, cuja base era a família, assim como reproduzir as virtudes, o amor ao trabalho e à pátria, incutindo-lhes um ideal de cidadania.

Nesta dissertação, busquei mostrar como essas lições que instruíam e educavam se coadunam com os princípios republicanos almejados pela reforma da Instrução Pública em Santa Catarina. Para isso, o presente texto compreende a Introdução, como acima apresentada. No primeiro capítulo, será abordada a realidade da instrução pública no Brasil e em Santa Catarina e os fatores que levaram o então governador, Vidal Ramos, a propor a primeira grande reforma da Instrução Pública do estado, que seria orquestrada pelo professor Orestes Guimarães, contratado para a sua efetivação. Serão introduzidos os inspetores escolares e será demonstrado o seu papel na difusão dos novos métodos pedagógicos e dos ideais republicanos almejados para a educação.

No segundo capítulo, será apresentado o pedagogo João Köpke, proeminente autor de livros didáticos da época, que possui, os três títulos indicados por Orestes Guimarães na Biblioteca de Inspectores, e que foram o foco de análise neste capítulo, onde demonstrarei o papel dos livros didáticos na implantação e unificação dos novos métodos de ensino que buscavam a modernização pedagógica, o fim do analfabetismo e a formação de cidadãos imbuídos de espírito obediente, patriota e republicano e, como os livros de leitura analisados corroboraram os princípios republicanos aspirados pela Reforma da Instrução pública de Santa Catarina. Os capítulos pautados na teoria e na empiria me permitem, assim, apresentar as Considerações finais do estudo, seguidas das referências que arrolam autores citados ao longo do texto e os dados produzidos a partir da análise dos *Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de leituras morais e instrutivas*, na forma de um Apêndice, que ampliam a compreensão da presente investigação.

## 1 A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO ÂMBITO LOCAL E NACIONAL – UMA LEITURA DO CENÁRIO

Neste capítulo, o objetivo é apresentar ao leitor os aspectos do contexto desta pesquisa. Assim, será demonstrada a conjuntura histórica da educação no país e em Santa Catarina, o que levou à proposta de Reforma da Instrução Pública para o estado. Conheceremos quem foi seu idealizador, o professor Orestes Guimarães, e o que se buscava com a reforma educacional. Além disso, os inspetores escolares serão apresentados, de forma a entendermos a sua relevância na implantação dos novos métodos de ensino ensejados pela Reforma, assim como o *Parecer sobre Obras Didacticas*, que será apresentado e analisado, com ênfase na Biblioteca de Inspetores.

### 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DE SANTA CATARINA

[...] a especificidade do regional é, necessariamente, construída na relação com o nacional e este, por sua vez, é (ou deveria ser, no âmbito do conhecimento) expressão das especificidades dos vários regionais, [...] num movimento evidenciador de conexões internas capazes de expressar, ao mesmo tempo, que o nacional é um todo estruturado e em estruturação, constituído e em constituição, e que, portanto, também ele se encontra em curso de desenvolvimento, em processo de autocriação. Assim, a história da educação catarinense é, necessariamente, parte integrante da história da educação brasileira, momento deste todo. E a história da educação brasileira, por sua vez, constitui, primariamente, a história da educação catarinense, sendo por esta também constituída (AURAS, 2004, p. 130).

É com essa citação de Marli Auras (2004) que inicio um panorama a respeito da Instrução Pública no Brasil e no estado de Santa Catarina em fins do século XIX e começo do século XX, já, de antemão, mostrando como se tratava – e ainda hoje se trata – de realidades visceralmente imbricadas. Se, como afirma a autora, a história regional está diretamente ligada à realidade da história nacional, é importante que eu situe o leitor no grande cenário (Brasil), inicialmente, para que, então, possamos chegar ao nosso cerne (Santa Catarina).

Abrindo um pouco mais o âmbito educacional, em muitos países ditos mais civilizados, a ideia de educação e de escola pública só se efetivará no século XIX, graças a um longo processo de luta em que se discutia a necessidade ou não de educar o povo. Na época, a burguesia via sua riqueza e propriedade ameaçadas por uma massa de trabalhadores disposta a fazer uma revolução social. Na França, por exemplo, a consolidação da hegemonia da classe burguesa, com sua riqueza nunca antes vista, contrastava com a miserabilidade da classe

trabalhadora, que vai se organizar em partidos políticos de caráter social com o intuito de obter uma participação mais efetiva nos privilégios que a sociedade capitalista oferecia a tão poucos. Encurralada, e sem nenhuma intenção de partilhar qualquer lucro ou regalia com o povo, a burguesia viu crescerem os discursos de simpatizantes da Democracia, que defendiam o voto como forma de participação popular no poder político.

Dessa maneira, os trabalhadores poderiam escolher seus governantes e, com a concessão ao voto, o povo tinha a impressão de que possuía direito de escolha, de que tinha poder de decisão, o que não correspondia totalmente aos fatos, uma vez que, obviamente, os candidatos disponíveis seriam membros das elites, que continuariam assegurando que seu poder e benesses fossem mantidos. E é nesse momento que as instituições escolares entram em cena: como espaços idealmente neutros, em que todos os cidadãos, independentemente de sua classe, teriam as mesmas oportunidades. A ideia era de que o que os diferenciaria seriam suas capacidades e aptidões individuais. Somado a isso, a escola estaria incumbida de lhes inculcar sentimentos de nacionalidade, de amor à pátria, de obediência e de encorajamento ao trabalho (AURAS, 2004; BITTENCOURT, 1993).

No Brasil imperial, apesar dos empreendimentos de políticos ilustres, como Rui Barbosa<sup>7</sup>, que com seus Pareceres propôs teses e propostas educacionais, não haveria ainda mudanças práticas na forma de se encarar a educação. O conteúdo de seus Pareceres expressava a crença de que nosso atraso e miséria social eram ocasionados pela falta ou pela precariedade da educação nas camadas mais populares, e esse tópico só começaria a ser levado a cabo no país depois da Proclamação da República (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Por aqui, naquela época, o conceito de escola, como a conhecemos hoje, não se aplicava. Lawrence Hallewell (1985, p. 207), em seu completíssimo estudo *O livro no Brasil: sua história*, cita William Cook (1910), que em sua obra *Through the Wilderness of Brazil*, nos dá uma amostra de como era o panorama da educação e a palavra impressa no país no final do século XIX:

Esse homem fora empregado pela prefeitura, por um salário de cerca de dez dólares por mês, para manter uma escola em sua própria casa, freqüentada por dez ou doze meninos. Não havia livros impressos em uso nessa escola. Algumas páginas manuscritas eram usadas em lugar de livro de leitura. A educação dos meninos consistia em aprender leitura e escrita, tabuada de multiplicação e talvez um pouco de adição e subtração. A prefeitura exigia que a escola... funcionasse das 7 às 10 da manhã, ... mas o professor ... fazia uma sessão vespertina das 2 às 4, grátis... Inúmeras escolas, como a que acabamos de descrever, raramente possuem uma página que seja de material impresso, sendo usada para a aula de leitura uma carta escrita por algum

---

<sup>7</sup> Para conhecer mais a respeito deste personagem histórico, ver: MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, Autores Associados; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

comerciante... As crianças estudavam em voz alta e em conjunto... Não há escolas em zona rural, exceto quando um criador de gado ou fazendeiro emprega uma governante ou um tutor.

A escola, então, se apresentava mais ou menos nesses moldes. Não havia um prédio escolar, material didático, mobiliário adequado, tampouco a separação dos estudantes por nível de aprendizado ou séries. O professor não era alguém formado academicamente, mas apenas alguém com um grau de instrução mais elevado do que o dos alunos. Dentro dessa realidade, era de se esperar que o aprendizado fosse pífio e que a instrução elementar não fosse levada a sério.

Ademais, até então, a escola não tinha o caráter de instituição universal, voltada a todos. Ao contrário, a educação não era vista como uma necessidade e eram os pais que decidiam quando os filhos passariam a frequentar a escola. No geral, saber ler, escrever e contar era considerado o bastante, de maneira que as crianças acabavam tendo acesso à educação apenas quando já estavam maiores, ou quando os pais achavam que podiam liberar seus filhos dos trabalhos domésticos ou mesmo do trabalho infantil – uma vez que era comum as crianças ajudarem na complementação da renda familiar – ou ainda, quando saíam do campo e iam em direção à cidade em busca de melhores oportunidades (SOUZA, 1998).

No estado de Santa Catarina, ainda que o excerto que segue trate do século XX, a realidade, pode-se pensar, não era muito diferente. Em um relatório escrito ao Governador Vidal Ramos, em 1911, o Secretário Geral de Negócios do Estado, Caetano Vieira da Costa, refere-se assim à escola:

Mal instalada, de regra, mal provida de mobiliario e de material didactico, regida por professor que exerce a profissão automaticamente, mal preparado para esse nobre sacerdocio, que é o magisterio, a escola primaria, ao envez de ser um ponto attrahente onde, a par do desenvolvimento physico e da robustez garantida por uma rigorosa hygiene e por inteligentes exercicios corporaes, desabroche e se aprimore o entendimento da criança, num meio affectuoso, disciplinado e convincente pela competencia profissional e pelo prestigio moral do professor, - é um castigo imposto ás intelligencias em embrião, atrofiando-se-as com a decoraçao inútil e pedantesca de compendios que não entendem, porque o mestre não aprendeu a fazel-os entender. (SANTA CATARINA, 1911e, p. 64).

Em *A escola e a república*, Marta Maria Chagas de Carvalho (1989) mostra que a educação, no começo do século XX, era vista como uma forma de o país ascender; era por meio do ensino e da diminuição do grande número de analfabetos que a nova república conseguiria ser alçada a um novo patamar de desenvolvimento, progresso e prosperidade. Com uma população formada, até então, por uma massa de pessoas doentes, viciadas, indolentes,

degeneradas e sem vitalidade, seria papel da educação preparar as futuras gerações para que se formassem cidadãos disciplinados, saudáveis e produtivos, o que daria ao Brasil uma nova identidade, pois valorizando as pessoas como mão de obra, esses trabalhadores seriam também tidos como elementos de integração nacional.

Dessa maneira, a alfabetização seria como uma condição para que a população pudesse participar da vida política do país por meio do voto, além de cumprir com seu papel moralizante. Entretanto, o número de alfabetizados não cresceu como se esperava; apenas alguns estados, como São Paulo, conseguiram o feito. Gladys Ghizoni-Teive (2014, p. 162) nos conta que, no Brasil, as primeiras experimentações da Pedagogia moderna se deram em escolas particulares, cujos donos eram “liberais, positivistas, republicanos e maçons protestantes norte-americanos, de São Paulo e do Rio de Janeiro, principalmente”. A primeira delas, a Escola Americana, fundada na capital paulista em 1871, era mantida por missões protestantes dos Estados Unidos e seguia a pedagogia moderna. Os métodos empregados na instituição foram tão bem avaliados por dirigentes políticos que serviram como base para a reforma do ensino público daquele estado, que buscava na escola “o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (CARVALHO, 1989, p. 23).

Além dessa escola, em 1872, foi fundado o Colégio Internacional, de Campinas; em 1874, um grupo de maçons fundou o Colégio Culto à Ciência, na cidade de Campinas; em 1875, foi a vez do Instituto Novo Mundo; em 1876, Rangel Pestana criou o Colégio Pestana; em 1880, inaugurou-se, na capital, o Colégio Morton e, em 1881, foi criado o Colégio Piracicabano, de Piracicaba. Já em 1884, João Köpke, autor dos livros didáticos que aqui serão analisados, fundou, juntamente com Antônio Silva Jardim<sup>8</sup>, a Escola Primária Neutralidade na cidade de São Paulo em 1884, que também seguia os preceitos positivistas. Rangel Pestana e Caetano de Campos, que seriam os principais precursores da reforma da instrução pública paulista em 1891, foram alguns dos professores a lecionarem no estabelecimento, já fazendo uso dos novos métodos pedagógicos (AURAS, 2005; GHIZONI-TEIVE, 2014).

Com a Proclamação da República, a realidade brasileira começará a se modificar, pois, será o momento em que o Brasil, seguindo o movimento europeu que fora influenciado pela Revolução Francesa, passará a difundir a ideia de que, para se alcançar a civilização e assegurar a construção de uma identidade nacional, seria necessário que a população – massivamente

---

<sup>8</sup> Professor de português da Escola Normal de São Paulo, conforme Ghizoni Teive (2014, p. 163).

analfabeta e à margem de qualquer oportunidade de acesso à educação, até então – fosse instruída, que tivesse uma entrada ampliada na escola e, por sua vez, no que lá era ensinado e difundido (FARIA FILHO, 2003). A primeira Constituição republicana brasileira, que data de 1891, na trilha da constituição imperial estabeleceu que seria função dos Estados e municípios organizar, implementar e cuidar da manutenção do Ensino Primário, de maneira que cada um deles deveria, dentro de suas condições, implementar reformas de ensino que, paulatinamente, fossem capazes de garantir a criação do novo tipo de escola, conhecido como Grupo Escolar, e de tudo o que envolvia a sua estruturação, assim como, a assimilação dos novos métodos pedagógicos (BENCOSTTA, 2011).

Assim, os Grupos Escolares começam a surgir a partir do projeto político republicano que visava à reforma social e a difusão da educação popular. Em 1890, o Estado de São Paulo começa sua reforma do ensino pela Escola Normal, iniciando um trabalho de fôlego com os professores para que tivessem a formação adequada e estivessem aptos a adotar o método de ensino intuitivo. Com o intuito de colocar em prática a teoria, criou-se a Escola-Modelo, um lugar de experimentação para os alunos-mestres e que serviu como base e centro de irradiação do novo formato escolar, que previa prédios próprios, primava pela organização administrativo-pedagógica, pela racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, assim como a distribuição das matérias e do tempo, além dos aspectos relacionados ao material didático utilizado (SOUZA, 1998).

Dessa maneira, a reforma da instrução pública no estado de São Paulo se viu pautada em três aspectos primordiais: na reforma da Escola Normal, que garantiria formação e preparo dos professores, por intermédio da Escola-Modelo; na renovação dos métodos de ensino, dando especial destaque ao método intuitivo; e na criação dos Grupos Escolares, pois este seria o espaço ideal para que os novos métodos de ensino fossem aplicados, uma vez que possibilitariam uma organização e uma divisão mais harmoniosas entre os alunos e as classes.

Em Santa Catarina, os Grupos Escolares serão criados pelo Decreto nº 614, de 12 de setembro de 1911, trazendo ao Estado o novo tipo de escola, como frisa Neide Almeida Fiori (1991, p. 86):

O edifício do Grupo Escolar congregava diversas classes de alunos, cada uma delas com seu professor responsável, sob a supervisão de um diretor. Esse tipo de escola vinha substituir a tradicional escola primária, onde não havia seriação do ensino e um mesmo professor ensinava a todos os alunos. As vantagens inovadoras do Grupo Escolar eram intensamente analisadas pelos educadores da época. Divisão de trabalho, seriação e ensino e economia de instalações pedagógicas.

As vantagens inovadoras do Grupo Escolar, citadas por Fiori (1991), foram possíveis graças à Reforma da Instrução Pública do estado, que reorganizou o ensino público de acordo com os modernos processos pedagógicos da época, assim como o ensino na Escola Normal, de acordo com a Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. No ano seguinte, em mensagem apresentada pelo Governador, Vidal Ramos, ao Congresso Representativo do Estado, tem-se uma ideia do que se buscava no campo da instrução pública com a nova república:

É que ao povo se não deu a instrução indispensavel ao exercicio integral dos direitos que são a beleza e o alicerce do regimen democratico.  
Sem o ensino largamente difundido em todas as camadas sociais, a jornada de 89 não ficará completa. Velha aspiração, necessidade tantas vezes proclamada a da “republicanização da Republica”.  
O analfabetismo é o grande mal em que as nossas instituições de desvirtuam e desfibram, impossibilitando o povo de governar a si mesmo.  
Dahí todos os embaraços com que tem topado a fôrma republicana, na sua ancia de perfeita integralização (SANTA CATARINA, 1911c, p. 04).

A educação seria o caminho para a integração nacional, para o sucesso do regime republicano, tendo como seu espaço de difusão os Grupos Escolares, que seriam templos da instrução, como aponta Souza (1998). A metáfora usada, que chamava os estabelecimentos escolares de templos, mostra como o homem moderno os enxergava: como o lugar em que se encontram a razão, a ciência e o progresso. Com esses três elementos, à educação era atribuído o poder de transformar as pessoas e a sociedade. Assim, ficam evidentes suas finalidades políticas que visavam um projeto moralizante e civilizatório para a população brasileira.

A reorganização do ensino Normal, a criação dos Grupos Escolares, a contratação de profissionais qualificados para o exercício de seus cargos (diretores, professores e inspetores), assim como a adoção dos livros didáticos, propiciariam as condições para que o estado pudesse sair da posição desfavorável em que se encontrava no aspecto do analfabetismo. Choppin (2008) alerta que os livros didáticos são ferramentas de poder, uma vez que se trata de material voltados para as crianças, que são facilmente persuadidas e possuem pouco ou nenhum senso crítico. O seu uso com o intuito de instrução, feito de maneira prolongada ao longo dos anos de estudo, acaba sendo uma ferramenta de unificação, pois ultrapassa essa finalidade, chegando ao ponto de ideologização, que se dá de forma subjacente, conforme pretendia o projeto do Estado.

No próximo tópico, veremos quais eram as expectativas do governo com a Reforma da Instrução Pública em Santa Catarina.

## 1.2 EXPECTATIVAS PARA A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

Com o intuito de alçar a sociedade catarinense ao patamar de modernização pretendido pela República, a educação passa a ser vista como uma exigência, pois seria por seu intermédio que o Estado conseguiria consolidar “novos hábitos de pensamento na população” (AURAS, 2005, p. 16) e, para isso, era necessário que as crianças de classes populares tivessem acesso à educação. Nessa perspectiva, como já mencionado no item anterior, em 1910, o Governador do Estado, Vidal Ramos, sancionou a Lei nº 846, que tratava da reforma do ensino público e, cujo Artigo 2 definia que o Poder Executivo estava autorizado: “a) A reorganizar o ensino publico de acordo com os modernos processos pedagógicos” (SANTA CATARINA, 1910, p. 06). Ciente da situação e preocupado com as condições da escola primária catarinense, ele se manifesta a respeito, em Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado:

[...] as causas primordiais do atraso do ensino primario entre nós são a falta de mestres idoneos e a adopção de processos archaicos, considerados imprestaveis pela pedagogia moderna. Cumpria, portanto, que a remodelação do ensino fosse fundada em bases novas, de acordo com a evolução que se vai operando em todo o paiz sobre este magno assumpto. Fundar um novo typo de escola, dar á mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização technica e administrativa real e constante, foi o escopo da reforma que emprehendi, convencido de que nisso reside todo o segredo do êxito futuro (SANTA CATARINA, 1911c, p. 28).

Com o objetivo de alçar a educação a um novo patamar de acesso e qualidade, Vidal Ramos buscou no Estado pioneiro na instauração dos Grupos Escolares no Brasil – São Paulo – a pessoa que seria responsável pela Reforma da Instrução Pública catarinense, o Professor Orestes de Oliveira Guimarães:

Tendo assumido o Governo com o firme proposito de empregar toda a energia de que me sinto capaz, para levantar a instrução popular do nível inferior em que está, foi um dos meus primeiros cuidados pedir ao ilustre Presidente do adiantado Estado de S. Paulo que puzesse á disposição do meu Governo o professor Orestes Guimarães, escolhido por mim para auxiliar o trabalho de reorganização do ensino primário no Estado. A preferencia que dei a esse provector educador fundou-se no conhecimento da sua idoneidade, reconhecida no seu Estado natal e comprovada, entre nós, pelo cabal desempenho que á comissão que lhe foi confiada pela Municipalidade de Joinville, de fundar a Escola Municipal daquela prospera cidade (SANTA CATARINA, 1911c, p. 27).

Guimarães fora membro das “Missões de Professores Paulistas”, composta por professores normalistas formados pela Escola Normal de São Paulo, os quais disseminaram país afora o modelo de educação escolar instituído a partir da reforma da instrução pública de

1892” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 58). A predileção pelo professor paulista na orquestração da reforma fica evidente, também, em Relatório escrito por Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral dos Negócios do Estado, no qual assinala a formação acadêmica de Orestes Guimarães e sua experiência anterior na organização do Collegio Municipal de Joinville, em 1907, já mencionada anteriormente pelo Governador Vidal Ramos:

Não só a circumstancia de ser o grande Estado de S. Paulo o eu melhor tem, no Brazil, organizado o serviço da instrucção publica, como porque já eram conhecidos, em Santa Catharina, os meritos profissionais do professor Orestes, que foi o organizador do Collegio Municipal de Joinville, motivou a preferencia de seu nome, em solicitação ao Governo do Estado, para auxiliar essa grande obra do Governo de V. Exa. Autorizada pela Lei n. 846, de 11 de Outubro de 1910 (SANTA CATARINA, 1911e, p. 65).

De fato, o normalista proveniente da Escola Normal da Praça da República, era detentor de vasto currículo como organizador e diretor de grupos escolares no Estado da São Paulo. Sua figura era a personificação do “novo, [d]o moderno, na época representado pelos ideais de progresso e de civilização e avalizado pela história dos países mais adiantados, especialmente a França e os Estados Unidos” (TEIVE, 2003, p. 223). Depositava-se, em sua pessoa, a expectativa de que a Reforma da Instrução Pública pudesse encerrar um longo período de atraso e ignorância que, por tanto tempo, se abatera sobre o Estado catarinense durante a monarquia. Os novos tempos republicanos, que propagavam a ordem e o progresso, dariam ao povo “acesso ao conhecimento científico, à formação de caráter através da educação escolar, condição indispensável ‘para que o povo saiba querer’” (TEIVE, 2003, p. 223).

Aceito o convite do Governador para que assumisse o cargo de Inspetor Geral de Ensino, e antes que a Reforma se efetivasse no Estado, Orestes Guimarães atribuiu a precariedade e as deficiências do sistema de ensino catarinense a:

1º - á falta de methodos adequados ao ensino, por parte do professorado sahido de uma escola normal, que era uma escola secundaria, mas não profissional; 2º - á adopção de processos incompatíveis com o desenvolvimento mental da creanças por esse mesmo professora, que não podia colher melhores processos em literatura pedagógica, mesmo que se dedicasse a essa literatura, pois, o mal já estava em germen nos próprios programas, que lhes eram impostos; 3º - á absoluta falta de fiscalização, mas fiscalização technica que é a essencial (SANTA CATARINA, 1914, p. 116).

Essa análise só foi possível tendo em vista o trabalho minucioso desenvolvido pelo Inspetor que, após assumir a função, fez visitas às escolas da Capital, em que assistiu a todos os exames dados pelos professores, logo no início da Reforma, quando pôde constatar com facilidade que as respostas dos alunos eram resultado de pura decoração dos conteúdos, razão

pela qual o método aplicado até então, estava completamente condenado. Orestes Guimarães observou que a leitura era monótona e feita sem que os alunos compreendessem o que estavam lendo; a aritmética era resumida às quatro operações básicas, sem que houvesse qualquer aplicação adequada; a geografia se resumia a decorar nomes, e quando perguntados a que região do mapa se referiam esses nomes, os alunos não sabiam responder. Ele ponderou que os resultados não poderiam ser diferentes desses, visto que o programa de ensino anterior se resumia à fórmula de ler, escrever e contar.

Além disso, em se tratando do estado de Santa Catarina, que recebia tantos imigrantes europeus – que contavam com uma instrução primária bem mais desenvolvida do que a nossa –, um sistema que se concentrasse apenas em saber ler, escrever e contar não seria atraente o bastante para que os filhos desses imigrantes se vissem inseridos nele e pudessem valorizá-lo de maneira adequada, de acordo com o que o novo formato de escola deveria ensinar. A escola deveria ser um veículo de modernização social, pelo qual seria possível o acesso a um novo modelo urbano, que consolidaria novos hábitos e incutiria novas formas de pensar à população, criando-se, assim, muito mais do que um formato escolar mais moderno; isso daria início a um projeto político de Estado. A escola seria, então, responsável por moralizar e civilizar as crianças, por disciplinar seus pequenos corpos e mentes para os novos tempos. Era necessário formar uma boa e obediente massa de trabalhadores e, isso, só seria possível com uma nova visão da cultura escolar (TEIVE, 2003).

As chaves para a criação dessa nova cultura escolar, passavam pela institucionalização dos grupos escolares, como já mencionado no subitem anterior e pela reorganização da Escola Normal<sup>9</sup>, que propiciaria a adoção do método intuitivo de ensino. Esse método visava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, das coisas para os nomes e, finalmente, das ideias para as palavras. Em Relatório datado de 1912, o Inspetor Geral, Orestes Guimarães, escreve a respeito tanto do método quanto da reorganização da Escola Normal:

É este, pois, o racionalíssimo systema didactico catharinense, baseado no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo.  
Dadas sucintamente as bases da reforma escripta do ensino, devo acrescentar que a reforma pratica será alcançada:  
a) por uma orientação technica especial do ensino normal.  
b) por uma fiscalização uniforme e competente para o que basta assegurar o exacto cumprimento das disposições do capitulo VI do Regulamento da Instrução Publica.

---

<sup>9</sup> A reorganização da Escola Normal seu deu pelo Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911. Para saber mais sobre esse projeto, ver Auras (2005).

A reforma dos métodos de ensino na Escola Normal, cuja consequência será de inestimável vantagem ao ensino primário, é a mais importante que se poderá esperar da actual reorganização da instrução (SANTA CATARINA, 1912, p. 52).

O Capítulo VI do Relatório mencionado acima por Orestes Guimarães é inteiramente dedicado aos inspetores escolares e suas atribuições, que serão devidamente apresentadas no próximo item desta pesquisa. Contudo, como se pode observar, a reorganização do Ensino Normal e a aplicação do método de ensino intuitivo eram dois fatores preponderantes para o sucesso da reforma da Instrução Pública. A isso, soma-se a utilização de outros artifícios, além do conteúdo dos livros de leitura, devendo haver o uso de materiais didáticos distintos, como globos, mapas, quadros e, o livro de leitura, deveria ser adequado ao nível de aprendizado e entendimento de cada faixa etária, de maneira que as crianças pudessem aprender da forma mais natural possível. Embutido no método, estariam também os valores e o espírito de identidade nacional (TEIVE, 2003), como Orestes Guimarães assevera que deveriam ser os programas de ensino:

Portanto, em todos os programas das escolas públicas, nos Estados, deve haver e ser mantido um ideal *commum*, desenvolvido no mais alto grau, pelos cantos emotivos, pelos contos dos nossos livros de leitura, pelo ensino das nossas riquezas, da nossa geographia e historia, já que a Nação não tomou essa responsabilidade e dever (SANTA CATARINA, 1914, p. 119).

Para além dos aspectos pátrios e de identidade nacional mencionados pelo Inspetor Geral, Vidal Ramos afirmava ser dever de um sistema republicano instruir o seu povo pois, sem instrução, seria sempre inibido em suas iniciativas e vontades. Segundo ele, “A instrução [...] deve ser uma verdadeira educação, no sentido de illuminar a intelligencia, aprimorar o coração e fortalecer a vontade e o caracter.” (SANTA CATARINA, 1911c, p. 06).

Como já mencionado no primeiro tópico deste capítulo, a Reforma da Instrução Pública seria composta por um conjunto de mudanças e agentes para que se desse a contento. Um desses agentes é o inspetor escolar, que será apresentado a seguir.

### 1.3 OS INSPETORES ESCOLARES COMO AGENTES DA REFORMA

A avaliação está presente em todas as atividades humanas, julgar e comparar faz parte do nosso cotidiano, contudo, dentro das instituições educacionais o papel da avaliação de forma sistemática, tem a finalidade de reorganizar o cotidiano escolar, tanto nos aspectos materiais quanto didático-pedagógicos. No contexto escolar aparece como uma prática formal organizada e sistematizada, realizando-se por objetivos escolares

claros ou subentendidos, que acabam refletindo nos valores e normas sociais (STENTZLER; FERREIRA, 2016, p. 37).

Márcia Marlene Stentzler e Agnes Isabela Leão Ferreira (2016), em seu artigo, *Termos de inspeção: o papel do inspetor escolar na avaliação didático-pedagógica e material escolar (1934)*, nos introduzem ao que seriam as atribuições do inspetor escolar no início do século XX. Esses profissionais deveriam avaliar e julgar, de maneira sistemática os aspectos didático-pedagógicos das instituições, seguindo os critérios propostos pelo sistema educacional vigente. A partir disso, podemos observar como os inspetores escolares tiveram papel fundamental na Reforma da Instrução Pública do estado. Esses profissionais eram tidos como autoridades tanto, da comunidade, quanto do professorado; recebiam remuneração além de serem comissionados e de receberem diárias quando viajavam a trabalho. Exigia-se deles que tivessem frequentado Curso Superior, Ginásio ou Escola Normal. Apesar de precisarem residir na capital, seu trabalho era itinerante, visitando escolas públicas ou particulares, do Estado ou dos municípios.

O trabalho exercido pelos inspetores deveria ser feito de maneira centralizada para que fosse garantida a unidade dos métodos pedagógicos e do processo de ensino em todas as escolas catarinenses. Em suas visitas – que deveriam ser feitas com tranquilidade e paciência –, tinham entre suas atribuições fiscalizar e orientar os professores quanto às questões administrativas e pedagógicas, focando principalmente na frequência escolar e no ensino da língua portuguesa. Cabia a eles, também, receber reclamações dos docentes e diretores, assim como lhes impor sanções caso fossem necessárias (FIORI, 1991).

Apesar dessas atribuições, de caráter mais burocrático, apresentadas por Neide Fiori, os inspetores escolares, eram profissionais atuantes no país desde o Império, e na Reforma da Instrução Pública, eram vistos como uma ferramenta na fiscalização do ensino para garantir que o Estado alcançasse seus objetivos, os quais eram o de modernizar o ensino e introjetar uma cultura cívica, baseada na divulgação do ideal patriota e nacionalista (NASCIMENTO, 2010). Orestes Guimarães é enfático: “A fiscalização do ensino primario cabe a um corpo de Inspectores” (SANTA CATARINA, 1911e, p. 66). A afirmação, conforme a pesquisa das fontes foi se dando, mostrou que tal fiscalização não se reduzia aos aspectos de mera formalidade ou de ciência de queixas e faltas de alunos ou professores, como o excerto abaixo demonstra:

A par d’essa reforma estabeleça-se uma inspecção e fiscalização regulares, capazes, constantes, praticamente vasadas nos moldes estabelecidos no aludido capitulo VI do Regulamento; que o inspetor pratique, acompanhando o inspetor geral na organização dos grupos (art. 22) para que, com conhecimento de causa se dirija aos diretores

d'estes estabelecimentos, quando os tenha de orientar, eis o que se deve fazer (SANTA CATARINA, 1911e, p. 66).

O Capítulo VI do Regulamento, aludido na citação, se refere ao item inteiramente dedicado aos inspetores escolares e suas atribuições. Suas funções foram se revelando mais complexas e significativas, na medida em que fazia parte de suas delas ser capaz de orientar os professores no método de ensino, como ratifica o Inspetor Geral em Relatório de 1914:

Refiro-me também á uma fiscalização que ali é a competencia administrativa a capacidade technica ou profissional do Regulamento baixado com o decreto nº 585 de 19 de Abril de 1911, que seja capaz de, com segurança, orientar o professor quanto aos methodos e processos de ensino a adoptar nesta ou naquella disciplina do programma das escolas isoladas, dos grupos escolares e das escolar complementares; que com proveito se possa pôr alguns dias á frente de um estabelecimento afim de uniformiza-lo: fiscalização emfim que seja os órgãos da Directoria de Instrucção levando a sua orientação a todos os estabelecimentos, que desse modo passariam a funcionar com uniformidade (SANTA CATARINA, 1914, p. 122).

Essa afirmação de Orestes Guimarães pode ser relacionada a alguns dos artigos presentes no Regulamento da Instrução Pública, como o Art. 21, o qual estabelecia que, durante dois meses, os inspetores deveriam praticar todos os dias no primeiro Grupo da Capital, acompanhando a sua organização, método e processo de ensino. O parágrafo único, logo após esse artigo, alerta que os inspetores, quando na Capital, deverão frequentar os Grupos Escolares o máximo possível, para que saibam como o ensino é ministrado. Além disso, conforme o Art. 22 do mesmo Regulamento, eles deveriam acompanhar o Inspetor Geral em suas visitas às escolas isoladas da Capital para que acompanhassem o processo de reforma do ensino nas mesmas (SANTA CATARINA, 1911h). Ora, como seria possível fiscalizar a eficiência de um método sem ter acesso aos seus processos?

Evidentemente, para que os inspetores fossem capazes de atuar como agentes da Reforma, eles próprios precisavam, antes, se munir de informações variadas, como os títulos estabelecidos por Orestes Guimarães em seu Parecer, que deveriam formar a Biblioteca dos Inspetores. Um inspetor escolar que fosse conhecedor das obras didáticas, de seus formatos, das tendências pedagógicas do método intuitivo, das leituras patrióticas, dos bons hábitos de higiene enfim, quanto mais bagagem de conhecimento tivesse esse profissional, melhor ele poderia inspecionar, orientar, corrigir e aprimorar tanto o seu trabalho, quanto afetando o trabalho dos professores. E estes, que ao melhor o executarem, melhor incutiriam em seus alunos os ideais de mudança, de unificação nacional, de obediência e toda a sorte de comportamentos sociais esperados, que ultrapassavam o ensino da leitura por si só, com a

simples finalidade de alfabetizar e criar a fluência na leitura e na escrita. O ensino pedagógico e o social estavam fundidos e seu efeito era o de uma cascata.

Após o início da Reforma, já nos idos de 1918, em Relatório apresentado ao Governador Felipe Schmidt, o Secretário Geral de Negócios do Estado, Fulvio Aducci, se expressa sobre o sucesso da reforma empreendida por Orestes Guimarães e destaca os responsáveis por ela:

O progresso do ensino publico, entre nós, deve-se principalmente á inspecção escolar, sem a qual baixará fatalmente o nível do ensino. São os inspectores que ensinam aos professores das escolas isoladas o emprego dos methodos mais aperfeçoados, que verificam a observancia do programma e do horário [...] (SANTA CATARINA, 1918, p. 82)

Ratifica-se, com isso, que não só os inspetores escolares tiveram papel preponderante durante a Reforma iniciada em 1911, como sua atuação ainda se mostrava necessária, uma vez que sua presença nas escolas garantia que o nível de ensino fosse mantido e que os métodos correntes fossem devidamente aplicados pois, conforme demonstra Barbosa (1997, p. 67), cabia ao inspetor “relatar as condições materiais, ser um conhecedor da ciência visando dar suporte pedagógico aos docentes” que estivessem em início de carreira e aos quais faltasse prática nas questões didáticas das aulas. Dessa maneira, ao fiscalizar e vigiar as aulas e o professorado e, também, tendo em vista o seu empenho na pesquisa “constante das obras pedagógicas e das inovações” (BARBOSA, 1997, p. 68) no campo da educação, os inspetores seriam profissionais dedicados a resolver os problemas e as dificuldades que se apresentassem na escola de forma científica.

Em outras palavras, cabia aos inspetores escolares, sob a chefia do Diretor da Instrução, fiscalizar professores e diretores dos grupos escolares para garantir que o ensino fosse conduzido de maneira uniforme, verificando os métodos seguidos em todos os estabelecimentos. Assim, suas impressões seriam transmitidas para seus superiores hierárquicos, com os quais fariam estudos em conjunto sobre assuntos e providências a serem tomadas em todas as partes do estado. Dessa forma, os inspetores seriam como “[...] partes de um organismo pondo a directoria da instrução em contacto directo com as escolas, os órgãos conductores de taes impressões e das providencias que devam ser executadas” (SANTA CATARINA, 1912, p. 53). E, assim, Orestes Guimarães encerra seu relatório acerca da importância dos inspetores escolares. A citação é um tanto extensa, mas muito rica e clara em significado:

Sem fiscalização não ha ensino possível, nem trabalho que apresente resultados praticos. Os bons tornam-se descuidados, estiollam-se á falta desse animo confortante que vem de cima; os desanimados, os relapsos extasiam-se.

Não me refiro, está visto, á inspecção puramente administrativa, policial. Esta também é necessária, porém, está em plano inferior. Refiro-me á inspecção technica, acompanhando os trabalhos dos professores, auxiliando-os e guiando os no empenho de suas funções [...].

A inspectoría obedecendo a esta orientação, virá prestar serviços inestimaveis á actual organização do ensino publico, serviços que se extenderão das mais remotas escolas isoladas do Estado aos grupos escolares, que, como disse, não pódem ficar á mercê exclusiva dos diretores ou de uma fiscalização sem competencia.

A criação dos grupos escolares presuppõe, como corollario, a criação de uma fiscalização technica capaz, homogênea, sob pena de gravissimas consequências (SANTA CATARINA, 1912, p. 53).

Incumbidos de visitar as escolas, sua atuação não se limitava às visitas; os profissionais deveriam não só se atentar ao uso feito do material didático, mas principalmente à atuação dos professores quanto aos métodos de ensino empregados, pois deveriam seguir à risca as determinações das autoridades estaduais. Seguindo esses princípios, os inspetores eram vistos como uma “espécie de guardião dos objetivos que a reforma do ensino propugnava” (NASCIMENTO, 2010, p. 372).

Ratificado o papel dos inspetores escolares pela letra do Inspetor Geral, seguimos para o próximo item, no qual conheceremos o Parecer sobre Obras Didacticas, documento redigido pelo próprio, Orestes Guimarães, que visava demonstrar a importância dos livros didáticos para o ensino; no Parecer, ele lista os livros que deveriam ser usados nos grupos escolares e nas escolas isoladas, além dos títulos que deveriam compor suas respectivas bibliotecas. Isso posto, meu maior interesse será o de apresentação e breve descrição dos títulos que compunham a Biblioteca de Inspetores por ele recomendada.

#### 1.4 O PARECER SOBRE OBRAS DIDÁTICAS E A BIBLIOTECA DOS INSPETORES

O *Parecer sobre Obras Didacticas* escrito por Orestes Guimarães, é um documento composto por 27 páginas, que data do ano de 1911, no qual o Inspetor não só menciona a importância do livro didático para o sucesso da reforma da Instrução Pública, quanto também elenca as obras didáticas que, de acordo com ele, seguiam os princípios da pedagogia moderna.

O autor do documento inicia afirmando que fez uma revisão bibliográfica das obras didáticas aprovadas para uso nas escolas públicas do estado de São Paulo e, que, partindo disso, escolheu as que considerou melhores, tendo em vista o seu uso e sucesso em vinte anos de

prática pedagógica no estado paulista. Ele acrescenta que todos os livros listados são “obras de nossa literatura escolar, tão pouco conhecida e escassa” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 04).

Assim, começa a apresentar com brevidade os anexos presentes no parecer – as listagens das obras didáticas e a quem se destinariam. O anexo nº 1 se refere às obras voltadas à composição de uma biblioteca para os inspetores, que Orestes Guimarães caracteriza como “um manancial de informações para pesquisas, estudo de observação e comparação” para consultas “d’aquelles que se queriam entregar aos estudos de cousas didacticas” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 04). O anexo nº 2 faz referência aos livros que deveriam compor as bibliotecas dos grupos escolares, de acordo com o artigo 9º do Regimento Interno dos Grupos, o qual diz que “Os livros e mais objectos destinados ao ensino preliminar serão os approvados e adoptados pelo Secretario Geral, mediante parecer e proposta do Inspector Geral com exclusão de quaesquer outros” (SANTA CATARINA, 1911a, p. 04-05). O artigo faz referência a este parecer, e mais adiante, no artigo 14, diz-se que essa biblioteca se destina à consulta dos professores. O anexo nº 3 se refere às obras didáticas que deveriam ser adotadas tanto pelos grupos escolares quanto pelas escolas isoladas e, finalmente, o anexo nº 4 fala a respeito das obras didáticas voltadas ao uso das escolas complementares.

Orestes Guimarães faz uma observação quanto ao uso de compêndios – livros de aritmética, geografia, história, botânica, zoologia etc. –, afirmando que tais livros estão presentes nos anexos de nº 1, 2 e 4, não fazendo parte do material didático que seria usado pelos alunos dos grupos escolares e escolas isoladas, pois, segundo ele, esse tipo de material era nocivo ao ensino dos pequenos, levando em conta que como essas crianças, em fase inicial de aprendizado, mal tinham o domínio da linguagem oral, não teriam um repertório de linguagem suficiente para entender os conteúdos de livros tão específicos. O Inspetor afirma que esse era o entendimento dos grandes pedagogistas da área, que indicavam os compêndios apenas para uso dos professores, que deveriam tê-los como roteiro de ensino, de maneira que o aprendizado deveria se dar pelos processos intuitivos que incluíam explicações dadas pelos professores, ao invés da decoração dos conteúdos dos livros.

Tecidas as suas críticas ao uso dos compêndios, ele justifica a adoção dos livros didáticos, dizendo que “O livro de leitura é o livro dos livros do ensino primario” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 05). Guimarães afirma neste documento que vários estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais e a Capital Federal – Rio de Janeiro –, já seguiam as tendências pedagógicas de países mais modernos nas Américas, como Estados Unidos, Argentina, México e Uruguai, que iam abolindo o uso dos compêndios e os substituindo pelos livros de literatura infantil. Na capital paulista, ele diz, desde 1894, já havia um franco desenvolvimento do

comércio de obras didáticas, como livros de leitura e cadernos escolares. A produção se dava pelo trabalho conjunto de professores, diretores de grupos escolares, inspetores escolares, assim como professores, diretores e inspetores de escolas complementares e de ginásios, que graças aos incentivos dados pelo governo daquele Estado aprovava as obras produzidas, indicava que fossem adquiridas, adotadas e distribuídas pelos grupos escolares e escolas isoladas.

A importância dada ao livro de leitura poderia ser vislumbrada a partir de dois pontos principais: o primeiro dizia respeito ao assunto tratado no material e o proveito que se poderia tirar dele, momento em que Guimarães usa a máxima alemã “Ponde na escola o que desejaes que exista no Estado” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 08). Ora, se o intento era o de criar o sentimento de identidade nacional, de valorização das características brasileiras, a forma mais ampla e certa de semear e desenvolver esses valores, seguramente, seria pelo intermédio da escola e dos livros de leitura que, para a massiva maioria das crianças, teriam no grupo escolar o primeiro contato com o mundo impresso das letras.

O segundo ponto referia-se à gradação do ensino, ou seja, tratava do método que deveria ser empregado para que a criança absorvesse de fato os conteúdos ao invés de apenas decorá-los, como acontecia com o uso dos compêndios. É na abordagem desse tópico que o Inspetor insere o que seriam os elementos constituidores da realidade brasileira. Vejamos: qual seria a lógica na adoção de livros de leitura que falassem de uma vida diversa da nossa? Por que se usariam livros que ensinassem às crianças “brinquedos com bolas de néve, que lhes narrem o uso de materias que não possuímos, que lhes descrevam em contos cheios de saudades – o canto dou rouxinol, do cuco, da cotovia e as belezas de céos etc., que jamais viram?!” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 08). Os valores de identidade nacional deveriam ser ensinados na escola. Nosso clima, nossa fauna, nossa produção agrícola.

Segundo Orestes Guimarães, nossas riquezas deveriam ser exaltadas pelo intermédio dos livros de leitura, “como são fabricados o queijo e a manteiga, segundo o nosso clima? Que lhes digamos alguma cousa do saudoso canto do sabiá, do gaturamo, da araponga ou ferreiro?!” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 08). Ele ainda escreve, em tom jocoso, que pobres das crianças que precisavam ficar por cinco horas sentadas em bancos duros a ouvir trechos de capítulos de livros de leitura maçante, como *Da Camara dos Deputados*, em detrimento de tantas historietas ricas e esquecidas sobre a nossa vida nacional.

Segue, então, afirmando que o livro de leitura não era apenas uma ferramenta para o ensino da leitura e escrita propriamente; com o seu uso, as crianças também aprenderiam geografia, história, educação cívica e outras gamas de coisas. Faz referência a Francisco Vianna, que fora diretor do Grupo Escolar Cardoso de Almeida, em Botucatu (SP), e que no

momento era diretor do Ginásio de Campinas, no estado de São Paulo, citando-o sobre a maneira específica com que vê os livros de leitura. Começa, assim, dizendo que ensinar a ler é, primordialmente, ensinar a compreender, e independentemente do método utilizado para o ensino, a criança só aprenderá a ler, de fato, quando for capaz de fazer as conexões entre o elemento fônico e o elemento gráfico das palavras.

Dessa forma, quando a criança é capaz de compreender o sentido da palavra, não fica mais presa à sua forma e consegue executar a leitura fluidamente. Essa leitura de base, se dava com as cartilhas de primeiras letras e, se após aprender a desvendar os significados das palavras, a criança fosse submetida a um tipo de leitura inacessível, quer pelo tipo de assunto, quer pelo vocabulário empregado no texto, ela se limitaria apenas a decodificar as palavras sem se ater ao seu sentido, já que não lhe seria inteligível. Essa seria mais uma razão para o emprego dos livros de leitura preparatória após o uso das cartilhas e, dos livros de leitura após os de leitura preparatória, observando-se as funções cognitivas das crianças, de acordo com suas idades.

Após essas considerações, o Inspetor comenta que teve acesso, na Diretoria da Instrução Pública, a uma significativa lista de livros que eram usados pelas escolas primárias, “Grammatica, Lapagesse; Arithmetica elementar, Trajano; Constituição, Barbalho; Geographia e Historia, Lacerda; Syllabario, Jardim; 1º., 2º. e 3º. livro de leitura, H. Ribeiro” (SANTA CATARINA, 1911d, p. 10), sendo que dentre eles, os únicos que poderiam ser recomendados para o ensino primário seriam os três últimos títulos, alegando que não se tratava do valor das obras *per se*, apenas do fato, de mais uma vez, ser necessário levar em conta o repertório de leitura e de conhecimento de mundo das crianças, que nada poderiam apreender, por exemplo, da leitura da Constituição Federal.

Na observância de que no Estado de Santa Catarina, a Instrução Pública não possuía um rol de obras didáticas adequadas voltado para o ensino primário, Orestes Guimarães frisa ao Governador, Vidal Ramos, a quem seu Parecer se reportava, como sua Reforma da Instrução Pública seria oportuna para a infância catarinense, que teria a chance de gozar de resultados imediatos e futuros com a sua reorganização, e como essa mudança passava, também e, principalmente, pela adoção de obras didáticas condizentes com o que se aspirava para a educação do Estado:

– Sem a reforma das obras didacticas, sob cuja influencia hão de se desenvolver as intelligencias e se formar os espiritos de professores e alunos, todos os outros pontos da reforma serão secundarios, pois, os edificios se abalam quando os alicerces não são firmes e, no caso, o alicerce é o livro (SANTA CATARINA, 1911d, p. 11).

Antes de se aprofundar no conteúdo dos anexos do Parecer, o Inspetor cita Gustavo Le Bon, cujas palavras já haviam sido ditas por Taine e Fustel de Coulanges, que consistiam na ideia de que o grande perigo da educação latina era basear-se em um erro fundamental para a psicologia e, tal erro, era o de acreditar que decorando manuais, haveria aprendido e, por essa razão, havia o incentivo para a decoração de toda a sorte de textos, como gramáticas e compêndios, o que, ao invés de educar e ensinar propriamente, acabava apenas por rebaixar, incapacitar e tornar o aluno inconscientemente inepto para ir adiante em estudos mais sérios, o que ele considerava um retrabalho, pois depois de “aprender” de cor, o aluno precisaria aprender a compreender o que o já tinha sido aprendido (SANTA CATARINA, 1911d).

Finalmente, ele adentra no *Annexo N. 1 – Bibliotheca dos Inspetores*. Orestes Guimarães afirma que as obras pertencentes a esse anexo eram destinadas a formar a biblioteca da Diretoria da Instrução, cujos beneficiários seriam os inspetores escolares – quando estivessem na capital –, e a teriam como uma fonte de consultas e estudos de comparação e observação. Diz o Inspetor que ela não seria de implementação obrigatória, mas que teria grande utilidade. Orçou o acervo em 800\$000 (oitocentos mil réis).

O conjunto de obras desse anexo totaliza 165 títulos, que são separados em 18 categorias, sendo que a primeira e maior delas, não é titulada e abrange uma miscelânea de diversas temáticas e disciplinas, como ciências, português e francês, além de livros de leitura, obras sobre moral e civismo, histórias infantis, grandes pensadores, títulos que tratam de pedagogia e de psicologia, entre outros. É entre eles que se encontram os três livros de leitura morais e instrutivas de João Köpke, respectivamente localizados nos itens 6 – Primeiro Livro de Leitura; 12 – Segundo Livro de Leitura e; 18 – Terceiro Livro de Leitura, que serão analisados no capítulo III desta dissertação.

No Quadro 01, abaixo, é possível observar todas as categorias e a quantidade de livros destinados a cada uma delas:

Quadro 01 – Categorias dos livros didáticos do Parecer sobre Obras Didacticas

Categorias		n° de obras
Miscelânea		71
Cartilhas e Série Graduada de Leitura	29	
Livros diversos	42	
Arithmetica		05
Geographia		11
Historia pátria		10
Geometria		02
Sciencias		11
Gymnastica e exercícios militares		09
Arithmetica*		03
Chorographia do Brazil		06
Geometria		05
Algebra		06
Cosmographia		11
Mappas		03
Calligraphia		04
Desenho		04
Cartographia		02
Trabalhos manuaes		01
Musica escripta		01

\* A categoria Arithmetica é apresentada duas vezes no documento.

Fonte: Adaptada do Parecer de Obras Didacticas (1911).

O *Annexo N. 2 – Bibliotheca dos Grupos Escolares* era composto por 57 títulos não categorizados que deveriam formar as bibliotecas dos Grupos Escolares, conforme estava disposto no artigo 9º do Regimento dos Grupos. O custo de aquisição de cada acervo não deveria ultrapassar os 400\$000 (quatrocentos mil réis).

Entre as obras desse anexo, havia cartilhas, livros de leitura preparatória, livros de leitura, historietas infantis, além de obras que versavam sobre noções de gramática, geografia elementar, cálculo mental, história do Brasil, geologia, botânica, ginástica, artes, caligrafia e, ainda, dicionário da educação, cadernos cartográficos, dentre tantos outros.

O *Annexo N. 3 – Obras didáticas para uso dos Grupos Escolares e escolas isoladas* era composto respectivamente por sete títulos para os Grupos Escolares e cinco títulos voltados às escolas isoladas. Aos Grupos Escolares era destinada uma cartilha, um livro de leitura preparatória, três livros de leitura, um livro sobre ensino pátrio e um caderno de caligrafia. O mesmo se recomendava às escolas isoladas, excetuando-se os dois últimos (livro sobre ensino pátrio e caderno de caligrafia). O Inspetor Geral ratifica que essas obras são de suma importância para o andamento da reforma da instrução, tendo em vista que esses livros seguiam os métodos de ensino abraçados pela pedagogia moderna e, ao contrário dos títulos dos anexos 1 e 2, que não demandavam nenhum tipo de aprovação especial, as obras didáticas recomendadas aos Grupos Escolares e escolas isoladas deveriam ser tacitamente adotadas logo após a publicação dos seus programas de ensino, o que aconteceu com a aprovação do Decreto 587, de 22 de abril de 1911.

A Reforma estava condicionada a um aparelhamento escolar, isto é, a criar condições ideais para a sua realização. Orestes Guimarães, certamente sabedor deste quesito, recomendou que, *a priori*, os livros didáticos prescritos fossem fornecidos pelo Governo do Estado, uma vez que se assim o fossem, eles seriam distribuídos uniformemente pelas instalações escolares, haveria maior propaganda dos métodos empregados no ensino e os mais pobres teriam acesso ao material, o que não ocorreria caso a aquisição fosse de responsabilidade das famílias. Além disso, se o Governo fosse o provedor dos livros, os alunos os utilizariam, mas o material seria de propriedade do Estado, de maneira que não poderia ser retirado das escolas e, quem o quisesse utilizar para além do espaço escolar, deveria adquiri-lo onde o houvesse para adquirir. Ademais, o fornecimento do material didático deveria ser garantido apenas para os alunos matriculados quando da abertura dos grupos escolares, sendo que nos anos subsequentes, caberia aos futuros estudantes a aquisição dos livros, salvo os comprovadamente pobres, que continuariam recebendo as obras com o respaldo do Governo.

O Inspetor Geral finaliza seu parecer na expectativa de que a prescrição das obras didáticas, em conjunto com os edifícios escolares, assim como o mobiliário e outros utensílios materiais sejam aprovados e executados para que a reorganização do ensino possa se dar satisfatoriamente. Cumprimenta o Governador e se despede, encerrando o documento.

No que se refere à Biblioteca dos Inspectores, em pesquisa empreendida pela legislação e documentação oficial, não foram localizados registros ou vestígios de que essa instituição de cunho formativo tenha sido materializada. Há, apenas, uma menção a ela, feita pelo Secretario Geral de Negócios do Estado, em Relatório apresentado ao Governador Vidal Ramos, em 30 de junho de 1911, a qual transcrevo abaixo:

Em 21 de Março, o professor Orestes Guimarães apresentava á V. Exa., um longo e bem elaborado “Parecer” sobre obras didacticas, opinando pela adopção obrigatoria de determinadas obras, e pela abolição dos compendios, que de regra, são decorados mas não compreendidos pelos alunos. Nesse Parecer, que teve a conveniente publicação em folhetos impressos, **o ilustre professor lembra a criação de uma biblioteca, formada de obras que relaciona, na Directoria da Instrução Publica, destinada á consultas, estudos de observação e de comparação**, assim como a criação de bibliotecas especiaes, das obras oficialmente adoptadas em cada um dos grupos escolares (SANTA CATARINA, 1911g, p. 65, grifos da autora).

Ao final deste capítulo, espera-se que o contexto histórico da educação no Brasil e no estado de Santa Catarina, as expectativas para a Reforma da Instrução Pública catarinense, os inspetores escolares e o Parecer sobre Obras Didacticas, assim como a Biblioteca dos Inspectores, tenham sido satisfatoriamente apresentados e demonstrados para que, no próximo capítulo, adentremos à análise do 1º, 2º e 3º livros de leitura moraes e instructivas de João Köpke – autor cujos títulos analisados fazem parte da Biblioteca de Inspectores –, à luz dos preceitos republicanos almejados pela já referida Reforma.

## **2 O AUTOR JOÃO KÖPKE E A CIRCULAÇÃO DOS IDEAIS REPUBLICANOS: *PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS***

Neste capítulo, é apresentada a figura de João Köpke, prolífico pedagogo e autor dos três livros de leitura, objetos deste estudo, analisados no item que segue, como já anunciado, à luz dos princípios e ideais republicanos almejados pela Reforma da Instrução Pública de Santa Catarina.

### **2.1 JOÃO KÖPKE: UM AUTOR DE LIVROS DIDÁTICOS**

Figura 01 – Imagem do Professor João Köpke



Fonte: PANIZZOLO (2006).

João Köpke nasceu em 27 de novembro de 1852, em Petrópolis, na então província do Rio de Janeiro, e faleceu na capital federal em 28 de julho de 1926. Seu pai, Henrique Köpke,

pode ser considerado um dos influenciadores pelo seu tino para a educação, já que se tratava de homem com formação superior na área jurídica e que também exercia a função de professor. Integrante da elite imperial, Henrique, em companhia de seu irmão, Guilherme Köpke, abriram um colégio voltado para a classe da qual faziam parte. O renomado *Colégio Köpke*<sup>10</sup> ou *Colégio de Petrópolis* foi inaugurado em 1º de janeiro de 1850, ainda antes do nascimento de seu filho, João, e encerrou suas atividades em 1880 (PANIZZOLO, 2006).

Isso posto, João Köpke já nasceu em uma realidade familiar e em redes de sociabilidades que lhe propiciariam o gosto e o interesse pela educação. Seguindo os passos de seu pai, ele também cursou Direito e foi quando ainda fazia parte da Academia, que tivera contato com as, até então, novas ideias republicanas. Seus colegas paulistas se identificavam com:

[...] as tendências liberais, racionalistas e cientificistas da época. Atribuía-se à educação a tarefa de mola fundamental do progresso social e material, enfim, tinham-na como a cura para todos os males que afetavam a sociedade e como a responsável pela formação de um homem novo (PANIZZOLO, 2006, p. 33-34).

Para que o regime republicano fosse assegurado, o ensino da leitura e da escrita seriam indispensáveis, pois seria por seu intermédio que o novo cidadão se formaria, guiado pelo ensino de conteúdos morais e instrutivos. Panizzolo (2006) acredita que essa tenha sido uma das razões que levou Köpke a escrever cartilhas e livros de leitura.

No ano em que concluiu seus estudos na Academia de Direito do Largo São Francisco, 1875, foi nomeado promotor público em Itapeva da Faxina, no estado de São Paulo, para onde se mudou. Depois de pouco tempo, viu-se removido para outras comarcas do Estado, passando por Jundiaí, Campinas, até chegar à Capital, São Paulo. Não demorou muito para que abandonasse a magistratura e seguisse pelo caminho que mais lhe aprazia, o da educação, fato que ocorreu em 1879, quando deixou de ser promotor público para tomar posse como “professor substituto do Curso preparatório anexo à Academia de Direito” (PANIZZOLO, 2006, p. 101). Entretanto, não se demorou muito nesse cargo, uma vez que se mostrara incomodado com o jogo de influências presente na academia no que diz respeito ao exame de admissão dos candidatos. Com isso, passa a dar aulas particulares de Inglês e Geografia em sua própria casa.

Como já mencionado anteriormente, acredita-se que foi dentro da própria academia que Köpke teve o primeiro contato com intelectuais liberais que se opunham ao regime monárquico, que estavam à frente dos Partidos Liberal e Republicano e tinham entre as suas bandeiras as

---

<sup>10</sup> Mais detalhes sobre a estrutura e os métodos pedagógicos empregados no colégio, podem ser encontrados em Panizzolo (2006).

iniciativas educacionais de caráter inovador. Não será, portanto, lecionando aulas particulares que João Köpke se colocará como um defensor do poder do ensino como um elemento modificador da sociedade mas, sim, em sua atuação direta “por meio da criação, direção e colaboração em escolas, de modo sistemático e regular, ao longo dos anos 70 e 80 do século XIX” (PANIZZOLO, 2006, p. 106).

Na busca por viabilizar seus intentos educacionais, João Köpke se lança em uma série de experiências, como a abertura do Externato Modelo para meninas, com foco no ensino elementar em 1879, e o Colégio Köpke, voltado para o mesmo público, inaugurado no mesmo ano e com foco no ensino primário e secundário. Ele também lecionou em várias escolas, como o Colégio Pestana (voltado para meninas e com foco no ensino primário e secundário, na cidade de São Paulo); em Campinas, ministrou aulas no Colégio Culto à Ciência (voltado para meninos, e focado no ensino primário e secundário) e Colégio Florence (destinado às meninas e voltado ao ensino primário e secundário). De volta a São Paulo, foi novamente professor de História e Geografia em curso preparatório anexo à Faculdade de Direito de São Paulo. Mais uma vez, sua passagem pela instituição é curta, pois, em conjunto com Antônio da Silva Jardim e Artur Gomes, decide abrir novo estabelecimento de ensino, a Escola Primária Neutralidade, em 1884. É nesse mesmo ano que escreve o *Primeiro* e o *Segundo Livros de leitura morais e instrutivas*, em razão de não conseguir escolher, para sua escola, livros que julgasse adequados.

No final do século XIX, no país, os republicanos conceberam e lançaram uma figura idealizada da criança, que deveria ser inserida na ordem social. Para que isso fosse possível, os livros voltados para a infância seriam primordiais. Köpke, então, ao escrever seus livros de leitura<sup>11</sup>, segundo Panizzolo (2006, p. 224), “dá vida a um projeto de escolarização da civilidade, que, através do uso de histórias sobre a vida em família, disciplina condutas”. Poderá ser observado adiante que esses livros de leitura são constituídos por textos de viés moralizante, narrativas edificantes e pequenas historietas do cotidiano infantil, escritas tanto em prosa quanto em verso e que buscavam agregar dois objetivos: o de educar – através da formação de uma consciência que imbuísse os pequenos de bons sentimentos e de generosidade; e o de instruir, objetivo que estava impresso no texto, ao final do livro, no formato de seu vocabulário com

---

<sup>11</sup> A primeira cartilha publicada por João Köpke foi *Método rápido para aprender a ler* (1874), quando ainda frequentava a Academia de Direito, pela editora Laemmert. Esse material foi estruturado utilizando o método de silabação e foi adotado pelas escolas públicas primárias em 1879. Depois disso, a cartilha foi reeditada pela editora Garraux, e passou a se chamar *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar*. A série graduada de livros de leitura de João Köpke foi criada em 1884, e publicada pela primeira vez em 1890, pela editora Melilo e era composta por seis livros de leitura (*Primeiro*, *Segundo*, *Terceiro*, *Quarto*, *Quinto* – chamado *Florilégio Contemporâneo* e destinado às escolas secundárias e, *Leituras Práticas*). Fora da série graduada, houve ainda o livro *Fábulas* (1910), que poderia ser utilizado como leitura complementar. (Conforme PANIZZOLO, 2006).

novas palavras a serem aprendidas, ou no seu corpo, cujos conteúdos pedagógicos eram revestidos como narrativas agradáveis de serem aprendidas.

Além de se tratar de livros de um modelo educativo de narrativa moralizante, nota-se também que, no aspecto pedagógico, trata-se de livros voltados para a aprendizagem da leitura no espaço escolar, o que exigiria paciência tanto do professor, quanto dos alunos, uma vez que as leituras eram realizadas em grupo. A respeito da leitura em grupo, Anne-Marie Chartier (2007) pontua que apesar de a leitura silenciosa ser o objetivo final escola – tendo a criança já internalizado seus códigos –, até que isso aconteça, a leitura se dá em voz alta e em grupo, pois é só dessa forma que o professor poderia avaliar a fluidez dessa ação. A autora escreve:

a oralização é o meio mais eficaz para que o professor possa ver os procedimentos de leitura de uma criança, no momento em que ela faz a sua leitura e não somente depois de ter lido: as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de decodificação dão boas indicações sobre as dificuldades apresentadas pelo texto para diferentes crianças, em todos os níveis (compreensão textual, conhecimento do léxico, domínio do código etc.) (CHARTIER, 2007, p. 180).

Dessa maneira, os livros foram pensados para que o processo de ensino se desse de forma gradual; a princípio com lições mais curtas e de mais fácil entendimento – que admitissem a sua leitura e releitura quantas vezes fosse necessário –, até que fossem se tornando mais longas e complexas.

Aqui, os livros de leitura de João Köpke analisados, são considerados sob dois vieses: como fontes de pesquisa, uma vez que permitirão observar o ensino da leitura junto aos processos de escolarização de saberes básicos, assim como a verificação dos fenômenos políticos engendrados pelo Estado na tentativa de uma representação social através de seus impressos escolares no começo do século XX. Para além da forma que os saberes foram escolarizados, esses livros de leitura também se constituem como objetos de pesquisa, na medida em que serão examinados com o intuito de demonstrar o que os tornou morais e instrutivos, como seus títulos sugerem. Tais vieses serão explorados no próximo item.

## 2.2 OS LIVROS DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS

João Köpke, além de atuar na abertura, manutenção de escolas, na definição de um novo campo pedagógico, alicerçado no ensino intuitivo, científico, seriado, simultâneo e leigo, foi um pioneiro na divulgação e implantação do método analítico para o ensino de leitura e dedicou-se à produção de livros leitura (PANIZZOLO, 2006, p. 205).

É com essa breve retomada da trajetória profissional de João Köpke, que damos início à análise do *Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de Leituras Morais e Instrutivas* do autor. Os livros analisados fazem parte do *Curso sistemático da língua materna*, criado por João Köpke em 1884 e que ganhou o nome de *Coleção João Köpke*, alterada posteriormente sob a denominação *Série Rangel Pestana*<sup>12</sup>, sendo organizado em seis livros. Essas informações fazem parte da Observação que se encontra no verso da folha de rosto dos três exemplares.

Esses livros, que compunham as chamadas séries graduadas de leitura, surgem na medida em que o ensino graduado, seriado e mais homogêneo vai se formando – em função da criação dos Grupos Escolares –, e que o novo modelo de organização didático-pedagógico da escola vai se consolidando, com o método de ensino intuitivo. Com o crescimento da rede de ensino pública, surge também a necessidade da escrita e difusão desse tipo de dispositivo impresso – o livro, como a série criada por João Köpke. Ela tem como público-alvo os alunos do ensino primário e secundário, de maneira que cada livro era voltado para uma série, sempre buscando manter a sua autoria para que houvesse uma continuidade entre eles (SOUZA, 1998; PANIZZOLO, 2006).

Frade (2016, p. 207) acredita que todos os aspectos de produção de um livro didático:

[...] são perpassados por uma rede de influência intelectual e cultural de professores, autores, editores que dialogam com a interferência política de diferentes reformas pedagógicas que, em determinado período, também incentivam a produção, a compra e o uso de livros pelos professores.

Tanto há a interferência política, que os livros de leitura eram o único tipo de “livro didático permitido nas escolas públicas e eram compreendidos como um objeto cultural, um instrumento de ensino da língua e da leitura e um auxiliar do trabalho docente”, conforme Oliveira e Souza (2000, p. 26). Sendo esse material o único suporte impresso utilizado nas escolas, ele tinha enorme peso na economia editorial, tendo em vista que no Brasil, no início do século XX, a produção de livros didáticos correspondia a dois terços de todos os livros que eram publicados no país (CHOPPIN, 2004), o que confirma o interesse do setor escolar na sua larga difusão, que ultrapassava o aspecto mercadológico, sendo primariamente a fonte de

---

<sup>12</sup> A mudança no nome da coleção dos livros de leitura – que passou de *Coleção João Köpke* para *Série Rangel Pestana* –, provavelmente se deu na mudança da editoria dos livros, que antes de fazerem parte do catálogo da editora Francisco Alves, eram publicados pela Editora Melilo e que, ainda na década de 1890, foi comprada pela primeira, a maior produtora de livros didáticos do país na época (PANIZZOLO, 2006). As primeiras edições lançadas pela Francisco Alves provavelmente ocorreram em 1908 e, depois, os títulos foram continuamente reeditados até 1950 (RAZZINI, 2016).

conteúdos educacionais, mas também de valores ideológicos e moralizantes, conforme veremos adiante. Chartier (1990, p. 25-26), por sua vez, coloca que

Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais.

Em outras palavras, o leitor de um livro didáticos é pensado pelo autor – de forma idealizada – como um sujeito que restringe a leitura ao que seria a sua correta compreensão, ao que se espera que se entenda dela. E o quê se esperava que as crianças depreendessem das lições dos livros de leitura? Aquilo que fora prescrito pelo Programa de Ensino – instrução –, e aquilo que se encontrava imiscuído nas narrativas pueris: princípios morais e de civilidade, como veremos adiante.

### **2.2.1 Elementos Pré e Pós-Textuais**

Início a análise dos três livros observando a organização técnica das diferentes partes que compõem uma obra na linguagem editorial, a saber: elementos pré-textuais – capa, folha de rosto (anverso e verso), apresentação e prefácio. Sobre a capa e a folha de rosto discutem-se informações quanto ao local de publicação, edição e ano, bem como são apresentados dados sobre o prefácio. Dos elementos textuais (corpo do livro), observo o número de páginas, disposição e forma dos conteúdos. Por fim, atento para os elementos pós-textuais que, como a própria expressão indica, é tudo aquilo que compõe a obra depois do conteúdo, como o vocabulário, o índice e a contracapa. Os três exemplares analisados, a despeito de se tratar de anos de publicação e de edições distintas, possuem a mesma forma de apresentação em relação aos itens Folha de rosto, Observação no verso da folha de rosto e Prefácio. Como são iguais, diferindo apenas os dados de cada livro no anverso sua folha de rosto, a Observação no verso da Folha de rosto e o Prefácio serão introduzidos apenas uma vez.

O *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas* analisado nesta pesquisa data do ano de 1946, sendo sua 93<sup>a</sup> edição. Fora publicado pela editora Francisco Alves<sup>13</sup> e trata-se de um

---

<sup>13</sup> A editora Francisco Alves foi fundada por Nicolau Antônio Alves em 1854, e nessa época se chamava Livraria Clássica. Na década de 1870, a livraria anunciava como sua especialidade a venda de livros didáticos e acadêmicos; entretanto, a maior parte desses títulos eram importados de outros países, ou seja, essas obras não eram publicadas

livro de capa dura (conforme Figura 01), composto por 168 páginas e 66 lições – sendo 53 em prosa e 13 em forma de poesia. No verso da Folha de rosto há uma Observação (conforme Figura 02) que informa se tratar de um livro que compõe o “Curso sistemático da língua materna” estruturado em seis partes, sendo cada um desses livros pertencentes à *Série Rangel Pestana*, que desdobrariam o programa do Instituto H. Köpke. Ele era destinado a ser usado conjuntamente com os livros do curso, mas poderia também ser aproveitado isoladamente, sem prejuízo. Possui folha de rosto com todos os dados da edição – que repete *ipsis litteris* a capa – e duas páginas de Prefácio em que se apresenta o material.

Figura 02 – Capa do *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*

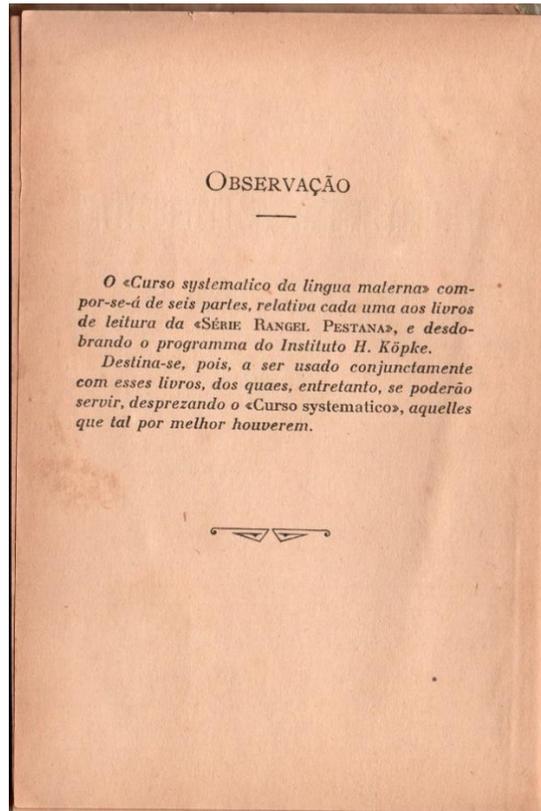


Fonte: Acervo da autora (2020).

---

por Alves. Em 1882, Nicolau convidou seu sobrinho, Francisco, para trabalhar com ele. Não só a oferta foi aceita como em 1897, Nicolau vendeu sua parte para Francisco que assumiu de vez a editora. Seguindo a linha de trabalho de seu tio, ele continuou se dedicando aos livros didáticos, mas começou ele mesmo a editá-los. E, em meados de 1890, a editora já era quase detentora do monopólio dos livros didáticos brasileiros, comprando diversas editoras menores apenas para que pudesse ter os direitos autorais de obras didáticas que faziam sucesso na época. Foi assim que comprou a Editora Melilo, responsável pela publicação dos livros de João Köpke e que concorriam com os livros didáticos de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, editados pela Francisco Alves (HALLEWELL, 1985).

Figura 03 – *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Observação presente no verso da Folha de rosto dos três livros de leitura



Fonte: Acervo da autora (2020).

Nas páginas preliminares dedicadas ao Prefácio, João Köpke observa que esta edição passara por revisão ortográfica e que a ela foram acrescentados elementos que deveriam auxiliar no exercício da ortografia, uma vez que cada lição é precedida por um rol de palavras que poderiam causar equívocos aos alunos e que, para evitá-los, o professor deveria chamar a sua atenção para que as fixassem por meio de ditados ou na formação de sentenças no quadro negro, quando poderia verificar a sua aplicação e o aproveitamento dos alunos. Além disso, é destacado que o livro também apresenta elementos que permitiriam a variedade de expressão das palavras pelo uso de sinônimos, vejamos: em todas as lições há palavras sublinhadas<sup>14</sup> que poderiam ser substituídas por outras, já que ao final do livro há um vocabulário separado pelo número de lições. Ao consultá-lo, o aluno poderia aumentar seu repertório com o uso de sinônimos.

A consulta ao vocabulário para aumento do repertório lexical, o uso de palavras sinônimas, assim como a aplicação de ditados e de outras atividades de leitura e escrita a partir

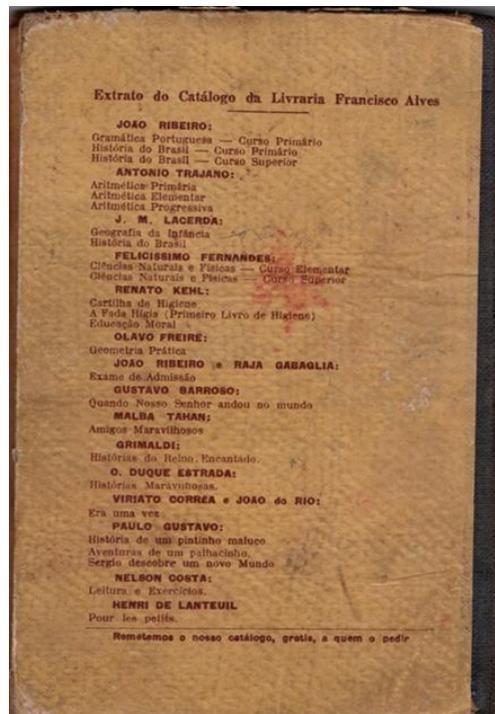
<sup>14</sup> Com o intuito de deixar o texto “limpo” e evitar qualquer tipo de ambiguidade quanto ao seu uso, todas as vezes em que trechos das lições forem citados, os sublinhados serão suprimidos.

da utilização do livros de leitura, configuram uma das quatro funções desse tipo de suporte de ensino, definida desta forma por Choppin (2004, p. 553):

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

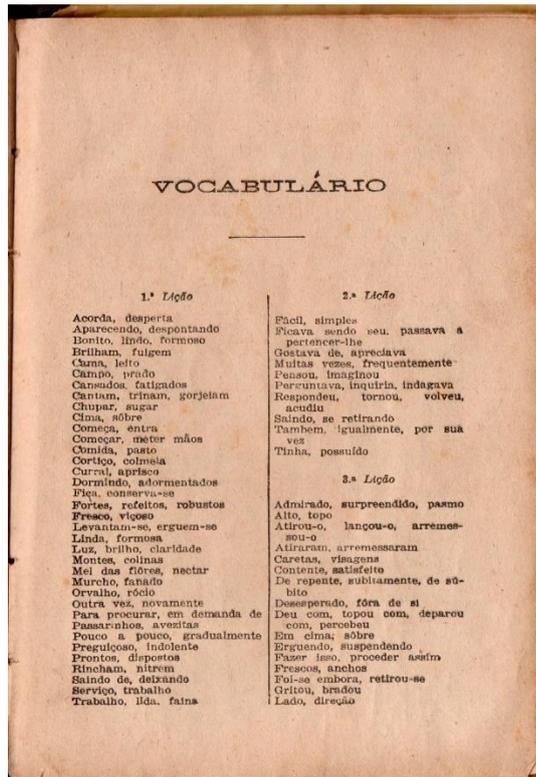
O livro, por si só, não seria capaz promover essas práticas cabendo, então, ao professor bem formado e qualificado, propô-las aos alunos baseado no método intuitivo. João Köpke encerra ressaltando que o livro de leitura é, para ele e para seu plano de ensino, a base de ação em que todos os outros elementos se aglutinam para o eficaz ensino da língua. Seria ele o cenário por onde passariam os novos elementos do idioma; o livro é a ferramenta facilitadora da impressão e da retenção de novos conteúdos. Com ele, se aprenderia de maneira sugestiva, assim como aconselha o método intuitivo e, diferentemente de um método que remetesse à memória arbitrária que, segundo Köpke, daria origem a “papagaios” que somente repetem sem sequer saber do que se trata o que leem. A seguir, temos a contracapa do *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas* (Figura 03), em que se apresenta o Catálogo de livros didáticos oferecidos pela Livraria Francisco Alves na época; bem como uma amostra de como se apresentavam o Vocabulário (Figura 04) e o Índice (Figura 05) nos livros de leitura analisados.

Figura 04 – Contracapa do *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*



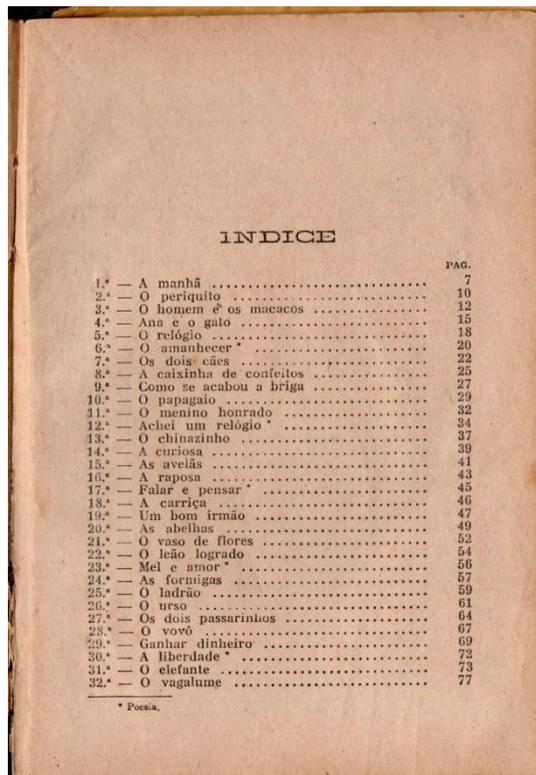
Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 05 – *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Forma como se apresenta o Vocabulário nos livros de leitura analisados



Fonte: Acervo da autora (2020).

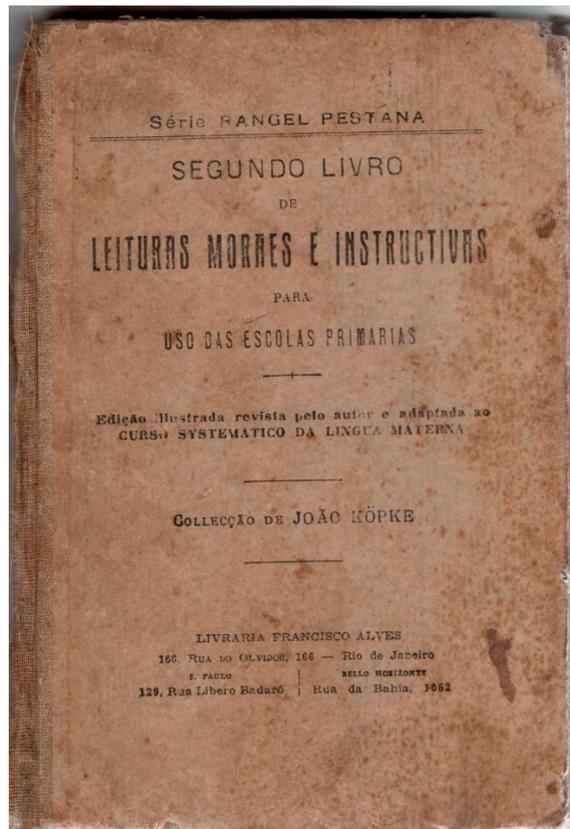
Figura 06 – *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Forma como se apresenta o Índice nos livros de leitura analisados



Fonte: Acervo da autora (2020).

O *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas* analisado data do ano de 1928, sendo sua 61ª edição, publicada pela mesma editora do *1º Livro*, e trata-se de um exemplar de capa dura (conforme Figura 06), composto por 232 páginas e 81 lições – sendo 65 em prosa e 16 em forma de poesia –, além de apresentar em suas partes pós-textuais o Vocabulário e o Índice, que seguem o mesmo formato das figuras 04 e 05. A contracapa do exemplar possui o extrato do Catálogo de livros didáticos publicados pela Livraria Francisco Alves à época, como se observa na Figura 07.

Figura 07 – Capa do *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 08 – Contracapa do *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*

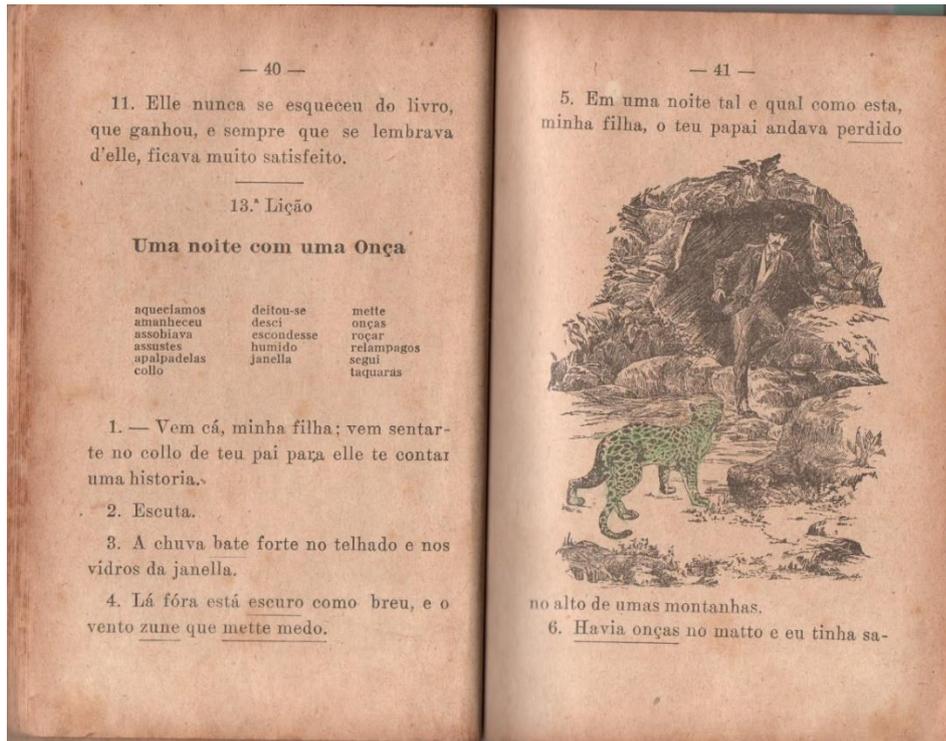
Extracto do Catalogo da Livraria Francisco Alves	
OLAVO FREIRE:	
Arithmetica Intuitiva, curso elemental .....	2\$500
" " " curso medio .....	2\$500
" " " curso complementar .....	3\$500
Noções de Geometria Practica .....	4\$000
ANTONIO TRAJANO:	
Arithmetica Elementar .....	3\$000
" " Progressiva .....	2\$000
Estudo da Lingua Vernacula .....	2\$000
DUQUE ESTRADA:	
Noções de Historia do Brasil .....	2\$500
Leituras Militares .....	2\$500
Chorographia do Brasil .....	2\$000
O. DE SOUZA REIS:	
Providencia .....	2\$000
Noções de Historia do Brasil .....	2\$000
Seiscentas Expressões Fraccionarias .....	5\$000
B. P. R.:	
Letras Manuscritas .....	1\$500
FELICISSIMO FERNANDES:	
Sciencias Naturaes e Physicas, curso elemental .....	2\$000
Sciencias Naturaes e Physicas, curso superior .....	3\$000
ARNALDO BARRETO:	
Cartilha Analytica (Methodo de Palavração) .....	1\$500
Cartilha das Syllabas (Methodo de Syllabação) .....	1\$000
Leituras Moraes .....	2\$000
Primeiras Leituras .....	2\$000
GEIRIE:	
Geographia Physica .....	1\$500
JOAO RIBEIRO:	
Grammatica Portugueza, curso primario (1.º anno) .....	1\$500
Grammatica Portugueza, curso medio (2.º anno) .....	2\$500
Grammatica Portugueza, curso superior (3.º anno) .....	3\$500
RAJE GAVAGLIA e JOAO RIBEIRO:	
Exame de Admissão para os Gymnasios (Portuguez	
— Historia do Brasil) — Geographia — Arithmetica	
— Geometria Practica — Appendice .....	
OLAVO BELAC e CORLEO:	
Patria Brasileira (Narrativas sobre a Hist. do Brasil) .....	3\$500
Cantos Patrios .....	3\$500
Theatro Infantil .....	2\$500
OLAVO BELAC:	
Poesias Infantis .....	3\$500

Fonte: Acervo da autora, 2020.

Nota-se que, a partir do *Segundo Livro*, os textos se tornam mais extensos e os parágrafos das lições em prosa passam a ser numerados<sup>15</sup>. A Figura 08, a lição *Uma noite com uma Onça*, ilustra alguns pontos já mencionados aqui quanto à forma como os textos são apresentados. Pode-se observar, por exemplo, logo abaixo do título da lição, o rol de palavras que aparecem no texto, e que poderiam suscitar dúvidas nos alunos. Essas palavras deveriam ser usadas pelos professores em ditados ou na formação de frases na lousa, para que fossem fixadas pelos alunos. Pode-se também perceber palavras destacadas graficamente no texto; estas possuíam correspondentes sinônimos ao final do livro, em um vocabulário pensado para o enriquecimento de repertório da língua; assim como a numeração no início de cada parágrafo, usada, provavelmente, com o intuito de facilitar a localização dos trechos nos exercícios de leitura em voz alta e em grupo.

<sup>15</sup> Com o intuito de deixar o texto “limpo” e evitar qualquer tipo de ambiguidade quanto ao seu uso, todas as vezes em que trechos das lições forem citados, as numerações diante do início dos parágrafos serão suprimidas.

Figura 09 – *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Lição Uma noite com uma Onça, do *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*



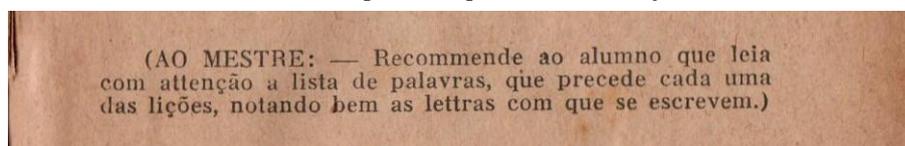
Fonte: Acervo da autora (2020).

O uso de artifícios como o rol de palavras antes das lições, a numeração dos parágrafos, assim como o sublinhado em determinadas palavras, remetem a Bourdieu (2001, p. 235), quando ele se refere à utilização de grafismos no texto e a sua intenção, que jamais é arbitrária:

Penso num exemplo entre mil, aquele do itálico, e mais genericamente em todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor: “aí é preciso prestar atenção no que digo”, o emprego de maiúsculas, os títulos, os subtítulos etc., que são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite o que se quer fazer que o leitor faça.

Nunca arbitrários e, às vezes, como auxílio pedagógico ao próprio professor, essas ferramentas são utilizadas de maneira explícita, na forma de uma prescrição, como ocorre na 1ª lição do *Segundo* e do *Terceiro Livros de Leitura*. Nelas, há um aviso aos professores quanto ao rol de palavras apresentado antes do texto, conforme pode ser visto na Figura 09.

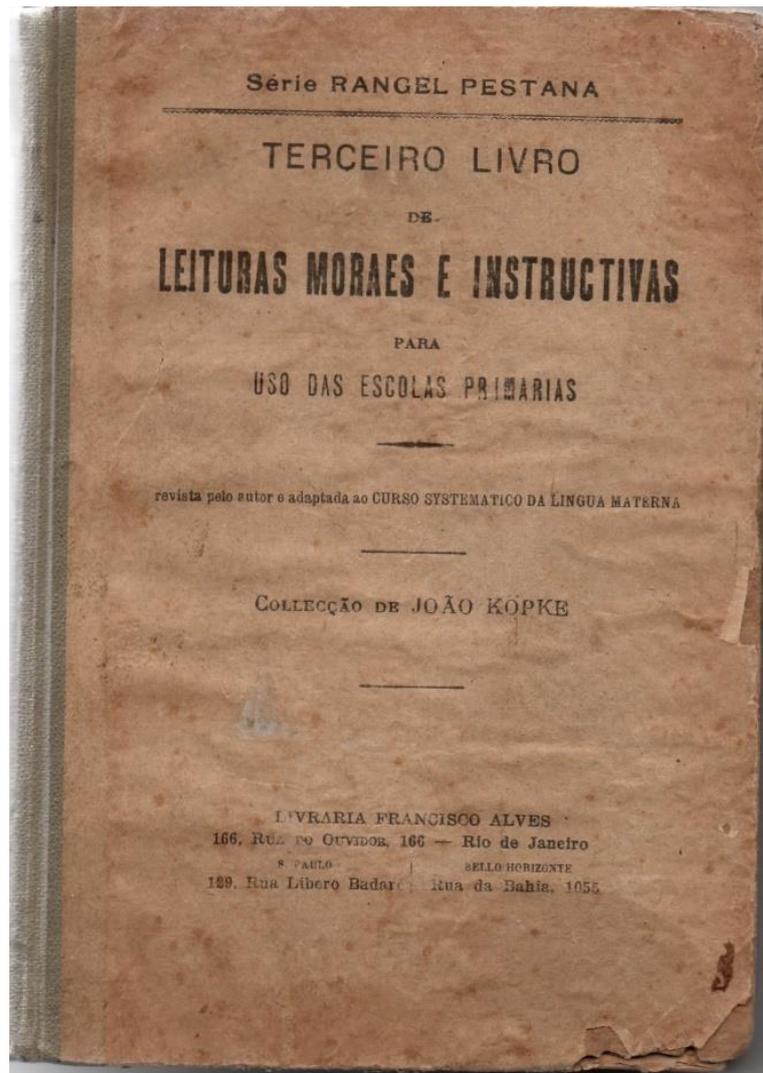
Figura 10 – *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Prescrição aos professores sobre como proceder com o rol de palavras que antecede as lições.



Fonte: Acervo da autora (2020).

O *Terceiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas* data do ano de 1924, sendo sua 46ª edição e publicado pela mesma editora dos dois primeiros. Novamente, o exemplar é de capa dura (conforme Figura 10), composto por 260 páginas e 75 lições – sendo 56 em prosa e 19 em formato de poesia. Neste livro, após as lições, o Índice aparece primeiro, seguido do Vocabulário e, assim como no *Segundo Livro*, as lições em prosa também possuem numeração dos parágrafos. Assim como nos dois primeiros exemplares, a contracapa do *Terceiro Livro* apresenta o Catálogo dos livros didáticos editados pela Livraria Francisco Alves, como se observa na Figura 11.

Figura 11 – Capa do *Terceiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 12 – Contracapa do *Terceiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*

EXTRACTO DO CATALOGO DA LIVRARIA FRANCISCO ALVES

OLAVO FREIRE:	
Arithmetica Intuitiva, curso elementar .....	28000
" " curso medio .....	28000
" " curso complementar .....	38000
Noções de Geometria Practica .....	38500
ANTONIO TRAJANO:	
Arithmetica Primaria .....	3500
" Elementar .....	28000
" Progressiva .....	37000
Estudo da Língua Vernacula .....	28000
DUQUE ESTRADA:	
Noções de Historia do Brasil .....	28500
Leituras Militares .....	28500
Chorographia do Brasil .....	28000
O. DE SOUZA REIS:	
Providencia .....	38000
Noções de Historia do Brasil .....	48000
Sciencias Expressões Fraccionarias .....	58000
B. P. R.	
Leitura Manuscripta .....	18500
FELICISSIMO FERNANDES:	
Sciencias Naturaes e Physicas, curso elementar .....	38000
Sciencias Naturaes e Physicas, curso superior .....	38000
ARNALDO BARRETO:	
Cartilha Analytica (Methode de Palavras) .....	18500
Cartilha das Mães (Methode de Syllabação) .....	18000
Leituras Moraes .....	28000
Primeiras Leituras .....	28000
GERMIE:	
Geographia Physica .....	18500
JOÃO RIBEIRO:	
Grammatica Portugueza, curso primario (1.º anno) .....	18500
Grammatica Portugueza, curso medio (2.º anno) .....	28500
Grammatica Portugueza, curso superior (3.º anno) .....	38500
RAJA GABAGLIA e JOÃO RIBEIRO:	
Exame de Admissão para os Gymnasios (Portuguez	
— Historia do Brasil) — Geographia — Arithmetica	
— Geometria Practica — Appendice .....	38000
OLAVO BILAC e COELHO NETTO:	
Patria Brasileira (Narrativas sobre a Hist. do Brasil)	38500
Contos Patrios .....	38500
Theatro Infantil .....	28500
OLAVO BILAC:	
Poesias Infantis .....	38500

Fonte: Acervo da autora (2020).

Expostos os componentes pré e pós-textuais, o próximo item tratará dos elementos textuais, isto é, os conteúdos dos livros de leitura de João Köpke. Antes da análise das lições propriamente ditas, serão apresentadas considerações sobre a iconografia presente nelas.

### 2.2.2 A Iconografia das Lições

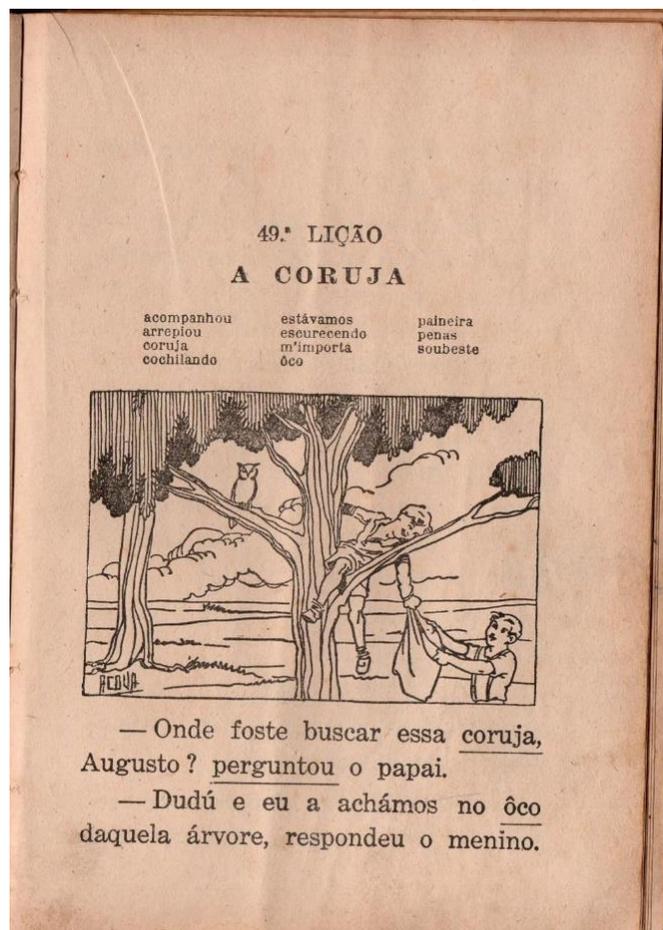
A respeito do uso de imagens em livros didáticos, Ferraro (2011) pontua que, no Ocidente, o uso de representações iconográficas nesse tipo de material se popularizou com o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas. De acordo com a autora, “essas representações têm sido utilizadas como apoio visual e emprestam significados plurais a todo e qualquer tipo de texto” (FERRARO, 2011, p. 180), sendo que na maioria das vezes, elas têm como papel ratificar o texto escrito, reforçando sua mensagem, ou atuam como uma maneira de atrair a atenção do aluno para esse mesmo texto.

Nesse sentido, Frade (2016, p. 220) segue a mesma linha de pensamento, ao afirmar que: “Sobretudo para as áreas de ciências naturais e exatas, os procedimentos de observação de objetos, coisas e estampas geram, em última instância, o procedimento da descrição que

substituirá tanto o objeto quanto as gravuras”. Poderemos observar o aspecto voltado às ciências naturais em algumas das ilustrações que serão demonstradas e comentadas. O intuito das imagens nesses casos, parece realmente o de ratificação do que o texto fala pelo seu uso, além de possibilitar ao aluno ver, conhecer e descrever o objeto que está em cena no papel.

No *Primeiro Livro de Leituras*, das 66 lições, 41 delas possuem uma ilustração<sup>16</sup> cada; três lições possuem duas ilustrações cada e, 22 lições não possuem qualquer ilustração. Neste livro, pode-se observar que há dois estilos de ilustração: um mais simples, que sempre aparece assinada, mas na qual, entretanto, não é possível afirmar com certeza o nome de seu autor – o nome que parece ser grafado é ACQUA, porém não há menção ou créditos a um ilustrador em nenhuma parte do livro. O total de ilustrações que seguem esse estilo é de 21 desenhos. O restante deles apresenta outro estilo de ilustração, mais bem trabalhado e detalhado, o que torna a imagem mais realista. Os dois tipos podem ser observados, respectivamente, nas Figuras 12 e 13.

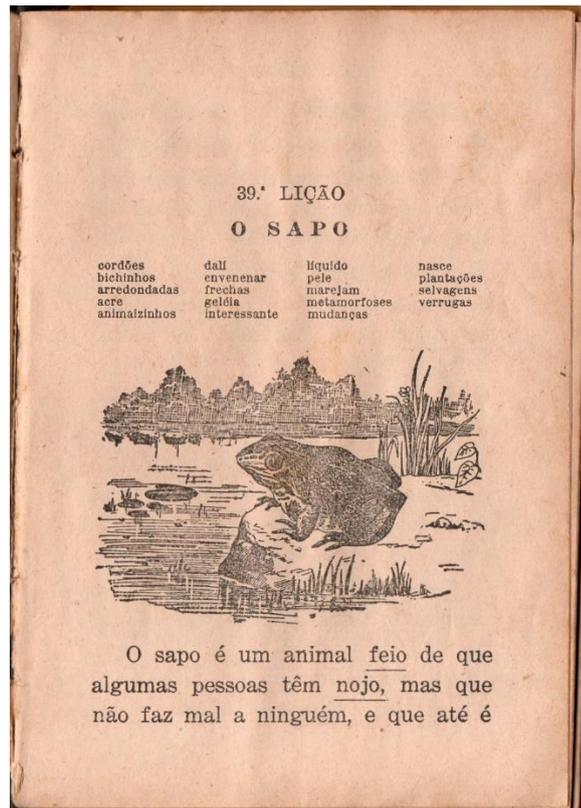
Figura 13 – *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Exemplo de ilustração com traçado mais simples



Fonte: Acervo da autora (2020).

<sup>16</sup> Todas as ilustrações, dos três livros de leitura analisados, são em preto em branco.

Figura 14 – *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Exemplo de ilustração com traçado mais detalhado

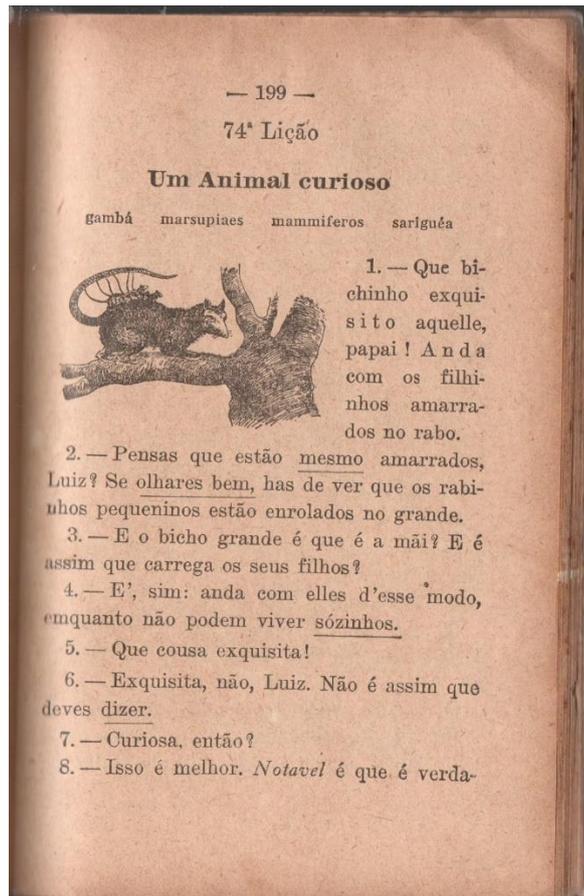


Fonte: Acervo da autora (2020).

Na figura 12, a imagem ilustra uma cena, que mostra dois meninos prontos para capturar uma coruja em uma árvore. Como se trata de uma narrativa, a imagem em questão serve para ambientá-la, dando ao leitor uma ideia de como ela poderia ser concretizada. Já na figura 13, a imagem do sapo serve para ilustrar uma lição de cunho descritivo do animal, de maneira que a figura do sapo tem um caráter de reforço de seu significado, algo como: “Nesta lição, falaremos de um animal chamado sapo. Veja, este é um sapo.”

No *Segundo Livro de Leituras*, das 80 lições presentes, 68 delas possuem uma ilustração cada, e 13 lições não possuem qualquer ilustração. Nesse livro, diferentemente do anterior, há apenas um tipo de ilustração, a mais detalhada, cujo traçado é mais realista. Em nenhuma delas se encontrou assinatura, nem há créditos a algum autor em qualquer parte do livro. A figura 14 é um exemplo de ilustração presente no *Segundo Livro*. Nela, pode-se observar que a imagem do gambá tanto serve para mostrar o que é um gambá, quanto ilustra uma cena da narrativa, uma vez que o animal está carregando seus filhotinhos nas costas, o que é observado por um dos personagens da lição.

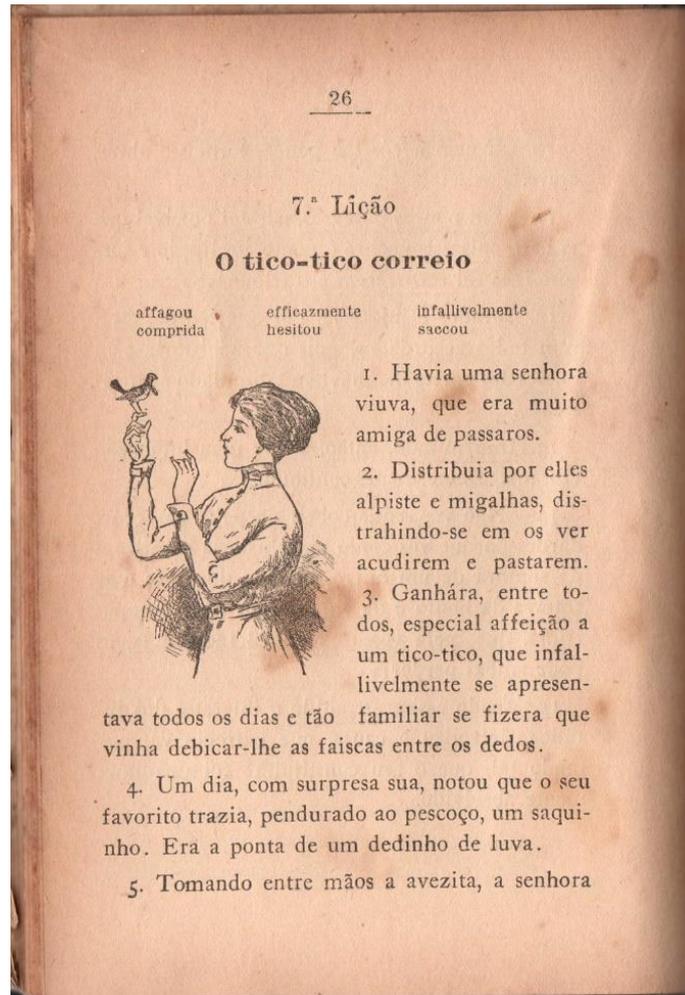
Figura 15 – *Segundo Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Exemplo de ilustração do 2º Livro de Leituras



Fonte: Acervo da autora (2020).

Finalmente, no *Terceiro Livro de Leitura*, há 75 lições. Dessas, 63 possuem uma ilustração, enquanto 12 não são ilustradas. Seguindo o estilo do livro anteriormente apresentado, o *Terceiro Livro* possui apenas imagens com o traçado mais realista, que pode ser observado na figura 15. Novamente, não há menção ao autor das imagens, nem créditos a ele em nenhuma parte do livro. Na lição apresentada, a ilustração surge como um quadro da cena narrada, em que a senhora afeiçoada aos pássaros apoia o pequeno tico-tico na ponta de seus dedos. Dessa forma, tem-se a imagem como um suporte para a imaginação do leitor.

Figura 16 – *Terceiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*. Exemplo de ilustração do *Terceiro Livro de Leituras*



Fonte: Acervo da autora, 2020.

Como o objetivo deste trabalho não está voltado à análise das imagens, mas sim do conteúdo das lições dos livros de leitura de João Köpke, não me aterei a aprofundá-la. O intuito era o de apresentá-las e de mostrar como aparecem nas lições. No próximo item, darei início à análise do conteúdo desses livros.

### 2.2.3 O Conteúdo das Lições

Ao adentrar neste tópico, é importante assinalar que as lições dos três livros de leitura foram integralmente lidas e sintetizadas, conforme Apêndice A, Apêndice B e Apêndice C ao final deste texto. Tendo essa leitura como base, as lições foram divididas em categorias conforme suas temáticas se repetiam, e é a partir delas que foi feita a análise, na tentativa de demonstrar que o seu conteúdo corroborava os princípios republicanos almejados pela reforma

da Instrução Pública em Santa Catarina. As categorias foram assim divididas, a saber: Trabalho e Educação; Histórias Moralizantes e Noções de Ciências, Geografia e História.

Para compreensão da análise dos objetos de pesquisa em tela, observo a ordem de publicação do *Primeiro Livro*, *Segundo Livro* e o *Terceiro Livro*. Ainda, opto por apresentar os respectivos títulos das lições em *itálico* e utilizo aspas na descrição de ações figurativas ou enunciados utilizados pelo autor de expressões emuladoras dos princípios republicanos contidos nas lições dos livros didáticos. Ao leitor, recomenda-se consultar os Apêndices A, B e C dos respectivos livros didáticos a seguir discutidos à luz da teoria e empiria.

Hoeller (2009) aponta que a contribuição das escolas republicanas para a infância era precípua, uma vez que as crianças deveriam ser instruídas como prescreviam os programas e os métodos de ensino, ou seja, deveriam apreender os conteúdos científicos e pedagógicos oferecidos. E, da mesma forma, deveriam ser educadas, adquirindo condutas morais e comportamentos civilizados, conforme almejado pelos ideais republicanos, que pelo intermédio dos livros de leitura buscavam a formação dos pequenos cidadãos que seriam os agentes de unificação da pátria.

Na mesma linha, Valdemarin e Souza (2011, p. 12) consideram que o surgimento dos grupos escolares em Santa Catarina almejava a universalização do ensino elementar que conduziria a mudanças sociais, como: “a solução dos problemas nacionais, a construção da nação, a consolidação da República, o progresso e a modernização do país, o desenvolvimento social e econômico, a difusão da cultura e dos valores cívico-patrióticos, enfim, a formação integral do cidadão republicano.” Como os livros de leitura de João Köpke comungam desses ideais é o que veremos a seguir.

### 2.2.3.1 A Importância do Trabalho e da Instrução Formal

As transformações políticas e econômicas que a proclamação da República trouxe, conforme já apontado nos itens 1.1 e 1.2 deste texto, demandavam modificações sociais em vários sentidos, sendo um deles relacionado ao trabalho; a massa populacional antes indolente (CARVALHO, 1989), agora deveria ser transformada em força de trabalho, como forma de garantir o sucesso da República, a sua unificação e a ampliação do movimento produtivo do capital. Para isso, a educação escolar foi eleita como a principal bandeira do republicanismo. Seria ela a grande responsável por tornar o povo uma nação disciplinada, saudável e, principalmente produtiva (AURAS, 2005).

Assim como fora executada a reforma da Instrução Pública no estado de São Paulo, em Santa Catarina, Orestes Guimarães criaria “a utopia educativa das luzes, a crença de que a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola, capaz de possibilitar o acesso da população ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica” (AURAS, 2005, p. 100). Para que a quimera pudesse se realizar, o Inspetor Geral reorganizou a Escola Normal e fez com que os Grupos Escolares fossem criados; trabalhou para que os inspetores escolares fizessem uma fiscalização técnica e eficiente nesses estabelecimentos e definiu que os livros didáticos seriam a ferramenta pela qual os novos métodos pedagógicos deveriam ser aplicados.

As palavras de Choppin (2004, p. 14) nos apontam a força deste dispositivo impresso ao dique que os livros didáticos veiculam “de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude”. Nas lições a seguir, é possível observar como João Köpke constrói os conteúdos de suas lições para difundir as ideias republicanas no que tange ao valor que se deve dar ao trabalho, à escola e às virtudes morais.

A leitura sistemática das lições que versam sobre a categoria trabalho mostra que a mesma perpassa pelos três livros de leitura e são anunciadas de diversas maneiras ou modos. Em *A manhã (Primeiro Livro, p.07-09)*, quando o dia amanhece, os trabalhadores se levantam da cama para mais uma jornada que parece fazer parte da ordem natural das coisas, assim como “As galinhas vão saindo do poleiro”, “Os cavalos rincham e seguem para o serviço”, “As abelhas saem do seu cortiço para chupar o mel da flôres”. O transcorrer ocupado e cansativo do dia de trabalho é recompensado com uma noite de descanso para que tudo comece novamente ao amanhecer do dia, que é exaltado: “Como é bonito o amanhecer!”, “Como é linda a manhã!”.

O novo dia parece mais uma feliz oportunidade de trabalhar, pois os homens que anoiteceram cansados, já estão “fortes e prontos para começar outra vez o seu trabalho”. A lição ainda aproveita para ressaltar que o preguiçoso, “aquele que fica na cama, dormindo e roncando até tarde” perde a chance de apreciar toda a beleza do dia. Na lição, o trabalho é fonte de satisfação e felicidade e é o que dá sentido aos dias do homem. A sua valorização começa a ser vista como uma ferramenta para a construção da cidadania. Seguindo esse princípio, Nosella (1981, p. 113) pontua que nos textos didáticos, o trabalho é visto como “[...] um maravilhoso dever, que libera o homem de coisas ruins, como o tédio, o vício, a miséria, a vadiagem e o

salva do grande perigo da ‘desocupação’, que gera, provavelmente, os vagabundos e os delinquentes”.

Em *Ganhar Dinheiro (Primeiro Livro, p. 69-71)*, o pai emprega os próprios filhos na função de carregar pedras em seus carrinhos de mão como forma de ganhar dinheiro e ensinar-lhes o valor do trabalho. Na situação, vê-se até uma pequena lição de matemática, em que a mãe intervém a fim de dirimir uma confusão relacionada ao dinheiro entre seus filhos:

Quando o papai foi fazer a conta das carradas, viu que tinha de pagar a Ernesto vinte e três, e a Alfredo só vinte e uma.

Ernesto havia carregado mais, porque não parava para brincar como Alfredo.

Alfredo ficou meio triste por não receber tantos vinténs como Ernesto, mas Ernesto disse-lhe: – Eu te dou dois vinténs dos meus, e, então, eu fico só com vinte e um, como tu.

– Sim, mas então eu fico com mais, disse Alfredo. – Se tu me deres dois, eu fico com vinte e três.

– Ernesto dizia que não ficava, e os dois não podiam entender-se.

– A mamãe, vendo-os assim atrapalhados, disse: – Olha, Ernesto, se tu deres a Alfredo um vintém, com quantos ficas?

– Vinte e dois, respondeu Ernesto.

– E tu, Alfredo?

– Vinte e dois, respondeu Alfredo.

– Pois então, Ernesto, em vez de dois vinténs, dá só um a Alfredo. Não era tão fácil?

– Os meninos riram-se da sua atrapalhação, e, voltaram a carregar mais pedra para ganhar dinheiro (KÖPKE, 1946, p. 69-71).

Nessa lição, a mãe tem a função apaziguadora e pedagógica entre as crianças, e traz a solução inteligente para o problema, com a repartição igualitária entre os dois. Ainda assim, fica evidente que se Alfredo levasse o trabalho tão a sério quanto Ernesto, ao invés de parar para brincar, ganharia tanto dinheiro quanto o irmão por seu próprio mérito.

Em *Semear para o Colher (Primeiro Livro, p. 89-91)*, Juliano acompanha seu pai em um dia de trabalho no campo e lá é ensinado que o ato de trabalhar também tem a ver com ser paciente, pois para que o alimento possa ser colhido, ele necessita do tempo da sementeira. O pai é visto, então, como uma autoridade, que aconselha o filho e que deve ser obedecida. Como Nosella (1981, p. 52) assevera: “[...] os pais dão conselhos certos aos filhos e jamais se enganam, conduzindo-os sempre pelo caminho do bem. Ensinam normas de comportamento, para que os filhos possam vencer na vida e exigem o cumprimento de deveres”.

Já na lição *Brincar e Trabalhar (Primeiro Livro, p. 98-99)*, a narrativa anuncia que brincar é muito saudável, mas que depois de se brincar, é preciso trabalhar, “e trabalhar com gosto”. Nesse caso, o trabalho à que a lição se refere diz respeito aos deveres que uma criança ajuizada deve cumprir: “Quando acabava de brincar, êle vinha para dentro. Lavava as mãos e o rosto, penteava o cabelo, ajudava a sua mamãe no serviço, lia no seu livro, ou escrevia na lousa”.

As noções de asseio e higiene são explicitadas, além da lição de que há hora para brincar e hora para trabalhar e, por isso, as duas coisas não deveriam ser feitas ao mesmo tempo.

Na lição *O Engraxador (Primeiro Livro, p. 100-102)*, Henrique é um menino que se vê obrigado a trabalhar como engraxate para ajudar no sustento da mãe e da irmã pequena, pois seu pai havia falecido. Nessa história, não só o trabalho tem importância, mas a atitude correta e honesta do garoto que só consegue dinheiro para comprar os insumos de um engraxate quando – graças à boa educação que tivera de sua mãe –, recebe uma recompensa por encontrar uma carteira perdida na rua e devolvê-la a seu dono. Com força de vontade e perseverança, oferecia seus préstimos como engraxate a todos que passavam, com muita delicadeza. Sua atitude educada chamava atenção dos passantes e, assim, no primeiro dia já ganhara quinhentos réis, que dera à sua mãe para que comprasse comida.

A mulher, antes desorientada pelas necessidades que a família passava, se emociona e se diz descansada com a iniciativa do filho: “Não havemos de sofrer fome nem frio. O meu Henrique me ajuda”. Tão bom era o menino que, além de trabalhar o dia todo, ainda frequentava a escola à noite. O senso de responsabilidade para com a família é notório através do trabalho, assim como a importância que dá também à educação formal, pois mesmo depois de passar o dia na rua engraxando sapatos, o garoto ainda ia para a escola em busca de instrução. Essa necessidade de frequentar a escola se dá em virtude dos novos moldes sociais que foram se criando, nos quais a instituição escolar passa a ser uma exigência para a garantia de uma oportunidade melhor de trabalho no futuro.

Tanto nas lições já apresentadas, quanto nas próximas, podem-se observar dois aspectos fundamentais relacionados ao trabalho e indicados por Nosella (1981, p. 125): “de um lado – uma alegria; de outro, um dever do homem, para consigo mesmo, com a Família, com a Escola, com a Pátria”. Dessa forma, o trabalho é sempre executado com alegria e não há diferenciação entre o trabalho adulto e o infantil; nenhum é inferior ao outro, todos são igualmente importantes. Apesar da nítida demonstração de que somente os homens trabalham fora de casa e de maneira remunerada, o importante é que todos (meninos e meninas) se mantenham ocupados com atividades úteis.

Na lição *O Trabalho (Primeiro Livro, p. 111-113)*, em uma noite de inverno, Carolina e Mariquinhas cosiam enquanto sua mãe, Dona Francisca, fazia crochê. As meninas, depois de muito entretidas com sua lida, dizem à mãe que estão se sentindo muito felizes e a mãe as faz perceber que a felicidade ali estava em razão de estarem ocupadas com algo útil; estavam contentes porque estavam trabalhando. A mãe, segundo Nosella (1981), é retratada nos livros

didáticos como “um ser extremamente sensível aos sentimentos dos filhos, ela sempre vê tudo, está sempre atenta e ao lado de seus rebentos”, assim como Dona Francisca.

Em relação às lições anteriores, nesta se observa que o trabalho reservado ao gênero feminino é aquele que se limita ao âmbito doméstico, como a costura, diferente do trabalho a que os meninos são expostos, geralmente mais extenuante e em busca de ganhar dinheiro. Nisso, podemos observar que é ensinado aos meninos que cabe a eles prover, trabalhar fora para garantir ou ajudar no sustento da família. Ainda assim, em ambos os casos, o ato de trabalhar é gerador de satisfação, de senso de dever cumprido e mesmo de felicidade.

Martha Abreu (2000), em *Meninas Perdidas*, salienta que no final do século XIX observa-se o estabelecimento de políticas voltadas à formação de cidadãos e trabalhadores sadios tanto moral, quanto sexualmente. Aqui, a questão sexual não nos interessa, mas a moral sim, pois a educação das futuras gerações era de suma relevância para a “construção da ‘ordem e progresso’” (ABREU, 2000, p. 290). Segundo a autora, a “ideologia positiva do trabalho veio acompanhada da difusão de regras ligadas à higiene social e de costumes ordeiros para a população, baseadas, principalmente, no que os médicos e educadores entendiam como uma saudável vida familiar” (ABREU, 2000, p. 291). Desse modo, cabia às mulheres tomar a dianteira de tudo o que dizia respeito ao casamento, à maternidade e à educação dos filhos, assim como podemos observar que ocorre nas lições *Ganhar dinheiro* e *O trabalho*. A mãe é amorosa e racional, sendo modelo de honestidade e justiça. É ela quem observa a vida familiar e ensina às crianças lições como a importância de se ocupar com atividades úteis no contexto doméstico.

No 2º *Livro de leituras*, a ideia ou a noção de trabalhar duro para então poder pagar pelos estudos e se instruir é demonstrada na história do filósofo grego *Cleanthes* (*Segundo Livro*, p. 21-23). O protagonista fazia serviços braçais como carregar baldes de água e moer trigo no período da noite, para que pudesse pagar Zenon, de quem era discípulo em Atenas. Sua vontade de estudar filosofia era o que lhe impulsionava a trabalhar, pois era muito pobre. Além do valor do trabalho, a lição também dá uma pequena noção de figuras históricas, usando a história de *Cleanthes* como um exemplo a ser seguido. Nesta lição podemos pensar que o autor promove a literatura universal triangulada com a categoria trabalho e a experiência local da criança em idade escolar.

Em *Dinheiro* (*Segundo Livro*, p. 49-51), Izidoro tira de seu bolso e mostra aos seus camaradas uma porção de dinheiro que ganhara, fruto de seu trabalho em uma tipografia. Ele lhes conta, orgulhoso, que comprou a roupa que estava vestindo com o dinheiro do seu trabalho, que gostava muito de executar e do qual não tinha vergonha. Ele ensina aos colegas que

trabalhando, ganha-se dinheiro honesto e que deve ser gasto com coisas úteis, como suas roupas. Na lição, observa-se que o fruto do trabalho deve sempre ser bem empregado e não apenas acumulado com a intenção de se enriquecer, pois o dinheiro mal empregado tornava os homens gananciosos. Aqui, fica evidente a ideia de que o trabalho tem mais valor do que o dinheiro em si, que é apenas uma ferramenta usada para se ter qualidade de vida e acesso a bens.

*O Pudim (Segundo Livro, p. 63-67)* é uma lição muito interessante e curiosa a respeito do trabalho. Nela, tio Roberto convida seus dois sobrinhos para um jantar em sua casa, no qual diz que servirá às crianças um pudim feito por mais de mil pessoas. Os meninos ficam excitados, imaginando que se mais de mil pessoas foram responsáveis pela sobremesa, ela deveria ser do tamanho da igreja matriz. Qual a sua decepção ao verem-no chegar à mesa; era um pudim de tamanho comum. Desapontadas, as crianças questionam o tio que responde a uma delas: “– Come um pedaço primeiro, meu filho, respondeu o tio Roberto – e depois vai buscar a tua lousa e ajuda-me a contar quantos homens trabalharam para fazel-o” (p. 65).

- Para fazer um pudim d’estes, disse o tio Roberto – é preciso farinha. Para fazer a farinha, quantas pêssoas trabalharam?
- A terra foi arada, semeada, carpida, e ceifada.
- Para fazer o arado – mineiros, fundidores, ferreiros, lenhadores, serradores e carpinteiros devem ter trabalhado.
- O arado é puxado por animaes, e os animaes têm arreios.
- Para fazer os arreios, foi preciso cortir o couro, que o selleiro preparou.
- Colhido o trigo, foi preciso moel-o.
- O moinho foi feito pelos constructores; as mós, pelos canteiros; as machinas, pelos machinistas.
- Pensem agora nas ameixas, nos limões, no cravo, na canela, na nozmusicada, no assucar.
- Tudo isso veiu de paizes diferentes, e, para trazel-o, foram precisos navios, constructores de navios, fabricantes de velas, marinheiros, lavradores e negociantes.
- Ainda mais: o pudim levou ovos, leite e gordura.
- É bastante, é bastante, titio, gritei eu. Agora vejo que podemos contar mesmo mais de mil.
- Mas eu não disse tudo; não acabei ainda, continuou o tio Roberto – O pudim é cozido e por isso, é preciso contar os carvoeiros, que trazem o carvão, e os mineiros que tiraram o ferro e o zinco das caçarolas.
- O pudim é cozido dentro de um panno, e temos, então, mais aquelles que plantaram o linho, e o colheram, e o cardaram, e o fiaram, e o teceram, e todos os operários, que fizeram os teares e as machinas.
- Basta, basta, titio! dissemos eu e meu irmão – Isso não acaba nunca. Nós te agradecemos a lição e ficamos sabendo que comemos de um pudim feito por mais de mil pessoas. (KÖPKE, 1928, p. 65-67).

Nessa lição, as crianças aprendem sobre toda a cadeia produtiva por detrás de uma simples sobremesa, mas cuja explicação pode ser estendida para qualquer tipo de alimento ou objeto que se consumisse ou possuísse. Vê-se, assim, que tudo o que é produzido, seja de comer,

beber ou de usar é fruto do trabalho não apenas de uma pessoa, mas de dezenas, centenas ou mesmo milhares delas. A lição dá uma dimensão muito interessante do trabalho, pois as profissões, as habilidades para produzir estão presentes em toda a parte, e todas as funções são importantes dentro de cada processo para que o produto final chegue até as pessoas que vão consumi-lo.

Em *O Papagaio (Segundo Livro, p. 165-167)*, temos uma clara metáfora da relação entre o trabalhador, que produz, e o dono do meio de produção, que cede os instrumentos para que o trabalho seja realizado. Vejamos; José e seu amigo, Victor, conversam sobre como gostariam de ter um papagaio (pipa), pois eram muitos bonitos. José diz que tem os materiais para fazer um: papel, barbante, tesoura e grude. Victor contribuiu com duas varinhas de madeira que encontrou em seu quintal, as quais juntou em cruz para fazer a armação do papagaio. Enquanto Victor o ia produzindo, José diz: “Como ha de ser bonito, o meu papagaio!”. Começou então uma discussão. Victor achava que tinha direito ao papagaio, já que ele era quem o estava fazendo, enquanto José insistia que o papagaio era dele, pois foi quem deu o material para produzi-lo, e disse ao amigo:

– Está bom, eu te dou esta borla graúda, que tem na ponta do rabo, disse José.  
Victor negou-se.

– Então tu pensas mesmo que o papagaio não é meu também? Para fazer um papagaio basta ter papel e barbante?... Pois olha: aqui tens o teu barbante; aqui tens o teu papel. Eu não faço mais nada. Vê se arranjas alguma cousa.

– E o que foi que tu deste para o papagaio? Perguntou José.

– O meu trabalho e o meu saber. O papagaio é de nós ambos; se queres assim eu o acabo; se não queres, arruma-te.

José teve de dizer que sim.

E era justo que o papagaio fosse dos dois, porque o trabalho e o saber também o fizeram e sem elles nunca se faria. (KÖPKE, 1928, p. 166-167)

Nessa lição, a discussão se encerra quando José percebe que para ter um papagaio, de nada adiantava possuir as ferramentas para fazê-lo sem ter o conhecimento para isso e sem executar a ação que daria origem a ele, e essa ação é o trabalho. Chega-se no consenso de que, como era o amigo Victor quem detinha o saber para produzir o papagaio, ele tinha tanto direito ao brinquedo quanto José. Assim, podemos depreender que quem produz algo, quem trabalha, possui o conhecimento necessário para a execução da função. Mais uma vez, o valor do trabalho é exaltado, tendo o saber tanta importância quanto o aspecto material, pois só resultará em um produto se os dois elementos se juntarem para essa finalidade.

No *Terceiro Livro de Leituras*, o trabalho também está presente, mas surge ao acaso, como na história *A catta de um grillo (Terceiro Livro, p. 92-95)*, depois que o garoto Franco de Arruda sai pela rua em busca de um grilo, que ele julgava poder lhe trazer felicidade, pois era

do que precisava em casa. Seu pai falecera e sua mãe trabalhava demais, até o ponto de ficar doente e muito desnorreada com a sua situação. O filho, bondoso e apiedado da mãe, saiu pela rua na esperança de que um grilo pudesse fazer sua mãe feliz. Andou por toda a parte até chegar a uma padaria, onde depois de contar sua história, ganhou alguns pães da dona do estabelecimento que ficara emocionada com a preocupação do garoto. Achando-o responsável e honesto, ofereceu-lhe o emprego de entregador de pães. No final das contas, não encontrou o grilo, mas levaria a felicidade para casa pois conseguira um emprego.

O trabalho, mais uma vez, é visto como uma fonte de contentamento e como forma de engrandecimento de caráter. Além disso, novamente se coloca a ideia de que um menino ajuizado e preocupado com sua família, encontra no trabalho a solução para as questões lhe afligem. Nosella (1981, p. 46) pontua que a relação entre os filhos e as mães nos livros didáticos se pauta em: “– retribuir o amor e o carinho; – fazer a mãe contente e feliz; – ser bom; ser obediente; ser estudioso”. Dessa forma é que age seu Franco de Arruda, trabalhando com o intuito de fazer sua mãe feliz. Além disso, é importante observar que as situações de penúria financeira somente aparecem quando a mulher é viúva, o que fortalece a visão republicana do homem como provedor que, ausente, acaba transferindo a função do trabalho para o filho homem.

Ao fim de todos esses exemplos, vê-se como as lições, em situações e histórias cotidianas para a época, conseguem inculcar valores de amor ao trabalho e de como se dá a dinâmica capitalista – o dinheiro advém do trabalho, que deve ser honesto e consistente. O trabalho remunerado e fora de casa é voltado para os homens e meninos, enquanto às mulheres cabem as tarefas domésticas. Uma vez que as lições eram criadas tendo como base o método de ensino intuitivo, as crianças conseguiriam se apropriar de seus ensinamentos que, sendo úteis e práticos, as tornariam aptas ao trabalho quando deixassem a escola primária (AURAS, 2005).

### 2.2.3.2 Histórias Moralizantes

Os três livros de leitura são repletos de lições sobre virtudes e narrativas moralizantes; de fato, este tipo de conteúdo é o que prepondera nos livros analisados. Por compor a maior parte das histórias, já se pode depreender o quanto desse pensamento era voltado para o desenvolvimento do bom caráter e da obediência civil, ingredientes fundamentais para o estabelecimento de uma república ordeira e progressista, como sugere a frase estampada em nossa bandeira nacional. Esse tipo de conteúdo visava inculcar bons valores nas crianças, assim

como demonstrar que as más ações sempre são repreendidas e não devem ser praticadas. Obediência, bom comportamento, honestidade, altruísmo, perseverança e esforço são algumas das qualidades esperadas das crianças nos textos. Nessas lições, podemos observar como o livro didático age na formação da sociedade, representada pelas crianças na esfera escolar. Choppin (2004, p. 557) afirma:

A imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.

Vejam, então, algumas dessas histórias e seus vieses. Em *A curiosa (Primeiro livro*, p. 39-40), por exemplo, temos a menina Lídia que adoraria ter um canário de estimação. Um dia, seu pai chega em casa com uma caixinha, coloca-a sobre a mesa e a adverte: “– Não bulas nesta caixinha” (p. 39). Entretanto, ela muito curiosa, não obedeceu a ordem e acabou abrindo a caixa quando não havia ninguém por perto, de onde saiu voando um pequeno canário. Ela até tentou agarrá-lo e colocá-lo de volta na caixa, mas ele acabou fugindo pela janela. Nisso, seu pai voltou e lhe disse: “– Era o canário, que eu tinha comprado pra ti, – disse êle. Vês, minha filha, que não o merecias, porque não obedeces a teu pai” (p. 40). Mais do que apenas o fato de não obedecer a seu pai, fica a lição de que agir corretamente, fazendo o que lhe mandam, deve ser a lei, mesmo que ninguém esteja olhando. Além disso, Lídia percebeu de dura maneira que suas atitudes erradas têm consequências desagradáveis, pois ficou sem o pássaro que tanto queria por conta de sua curiosidade demasiada, desobediência e inconseqüência.

Teive e Dallabrida (2011) pontuam a importância do controle de si, o chamado *self government*<sup>17</sup>, no campo da Pedagogia Moderna, para o sucesso do projeto de civilização das crianças no espaço escolar. O controle de si era entendido como disciplinar a si mesmo, “impor-se normas, regular-se, dominar-se, sujeitar-se – à ‘disciplina do dever, da razão e da verdade’”

---

<sup>17</sup> “O grupo escolar deveria civilizar e moralizar as crianças, inculcando-lhes o amor ao trabalho, à pátria, à verdade, a submissão às leis, ao respeito à propriedade privada e à liberdade, possibilitando, dessa maneira, uma economia psíquica que fortaleceria os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e as emoções – o *self government*” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 122).

(p. 123), o que, claramente, ainda não fazia parte da conduta da menina Lúcia, a qual, por falta de autocontrole, toma uma atitude sem medir suas consequências.

A obediência também pode ser ensinada com doçura, não só como consequência de uma atitude leviana. Em *Como se obedece (Primeiro Livro, p. 79-81)*, a mamãe pega o menino Artur, de cinco anos, no colo e lhe avisa que já é hora de dormir. O garoto lhe questiona se é mesmo necessário ir para a cama, ao que a mãe lhe explica, vejamos:

- Olha, meu filho, respondeu a mamãe. Se a mamãe dissesse ao seu filho: – Meu filho, são horas de ir para a cama, – e ele respondesse: – Não vou – êsse menino era bom ou mau?
  - Muito mau, respondeu Artur.
  - E se êle começasse a chorar e dissesse que não queria ir?
  - Era muito mau também, repetiu Artur.
  - E se êle pedisse e dissesse – Eu não queria ir agora; mamãe podia deixar-me ficar até mais tarde?
  - Ainda era mau, disse Artur.
  - E se êle agarrasse no pescoço da mamãe, e a beijasse, e perguntasse: – Mas é preciso ir agora mesmo, mamãezinha?
  - Mau, disse Artur, muito baixinho.
  - E se êle não dissesse nada, mas fizesse uma cara zangada, atirasse os brinquedos com raiva, e fosse indo para o quarto, muito aborrecido?
  - Acho que era mau, disse Artur.
  - E se êle ficasse alegre e dissesse: – Sim, mamãe, – e viesse e lhe estendesse a mão, e a beijasse, e desse boa noite a todas as pessoas da sala, e fosse saindo muito contente?
  - Era um menino muito bom, disse Artur vivamente.
  - Era mesmo, disse a mamãe. Sempre que se diz uma coisa a um filho, êle deve obedecer, ainda que não goste de fazer o que se manda.
- Artur beijou a mamãe e foi deitar-se muito contente. (KÖPKE, 1946, 80-81)

A mulher, figura feminina e amorosa, ensina ao pequeno Artur que obedecer não é só fazer o que os adultos mandam; obedecer é também não questionar e nem usar de subterfúgios (como ser carinhoso) para conseguir burlar a ordem. E nisso, a lição é explícita ao simular situações em que o menino seria mal julgado, o que ele próprio já é capaz de fazer no alto de seus poucos cinco anos de idade. Denota-se que a obediência já está bem introjetada/aprendida em seu pequeno ser, apesar do questionamento que faz à mãe. Obedecer é agradar, e agradar aos outros traz satisfação, uma vez que ao fim da história, não só Artur vai se deitar, como o faz contente, por ter obedecido à mamãe e tê-la agradado por seu bom comportamento.

Outras lições também trazem à baila a obediência, fundamental para a formação de um bom caráter nas crianças. É o caso de *A Escuridão (Primeiro Livro, p. 92-94)*, em que mais uma vez no ambiente doméstico, onde percebe-se a prevalência da figura feminina, a mamãe pede que o menino Tutú vá ao andar de cima da casa buscar uma agulha da caixa de costura. O menino se nega, mas não por insolência; ele tem medo do escuro. Sua mamãe então lhe explica de forma racional que não há razão para temer o escuro, pois trata-se apenas de uma grande

sombra e sombras não fazem mal a ninguém. Convencido pela explanação racional de sua mãe, o garoto vence seu medo e lhe traz a agulha, ação da qual fica muito agradecida e encerra elogiando o pequeno: “– Obrigada, meu homenzinho animoso, disse a mamãe. – Estás vendo que o escuro não faz mal a ninguém”.

Nas duas lições anteriores, pode-se observar que a atitude esperada dos meninos é a de submissão, respeito, obediência e amor aos pais. Nosella (1981) acredita que as crianças possuem um bom comportamento, nos livros didáticos, com a intenção de agradar aos genitores (no caso aqui, às mães), pois se forem bondosas e obedientes, serão exaltadas e elogiadas, conforme os ensinamentos dos adultos.

A honestidade também é uma qualidade que se espera fomentar nos cidadãos. Em *O Relógio (Primeiro Livro, p. 18-19)*, Janjão encontra um relógio com uma corrente de ouro perdido na rua. A princípio, ele se encanta com a possibilidade de poder ver as horas sempre que quiser, mas logo sua consciência lhe grita que ficar com algo que não era seu o tornaria um ladrão. Então, passa a procurar pelo dono do objeto até encontrá-lo. Quem o havia perdido era um empregado que levava o relógio de seu dono para o conserto. O menino Janjão ficou ainda mais feliz de devolvê-lo pois o empregado não seria responsabilizado pela perda. Em *O Cumprimento do Dever (Segundo Livro, p. 27-30)*, um menino consegue evitar um acidente com uma carroça e sua boa ação faz com que o condutor da carroça e as três senhoras que nela estavam saiam da situação sem ferimentos. O condutor surpreso com a agilidade do garoto, quis lhe pagar uma recompensa, ao que o garoto responde: “eu não quero paga nenhuma, porque fiz o meu dever” (p. 29). Age-se corretamente porque é o certo a se fazer, não porque se espera uma recompensa que, quando vem, é negada pelo benfeitor, uma vez que outra característica almejada para o bom cidadão é a abnegação.

Além de se ter o ideal de honestidade já inculcado nas crianças, como se sempre o tivessem, o princípio de ser honesto parece levar a pessoa a um patamar tal, que ela merece ser recompensada por isso. É o que acontece em *A viúva e o negociante (Terceiro Livro, p. 148-150)*. Na lição, um negociante recebe a visita de uma viúva e seu filho que viviam na miséria. Apiedado da situação, o homem se oferece para ajudá-la e pergunta de quanto ela precisa: “‘Cinco mil réis me remediarão, meu Senhor,’ respondeu a viúva hesitando. O homem anotou algo em um pedaço de papel e lhe pediu que o entregasse no banco. Sem olhar o que estava escrito no papel, foi ao banco e o entregou. O pagador lhe entregou, então, cinquenta mil réis”.

Nosella (1981, p. 180) aponta que nos livros didáticos, a relação entre ricos e pobres se dá de forma vertical, da seguinte maneira: “cabe aos ricos cumprirem o dever de serem bons ricos, isto é, doadores de parte de seus bens para os pobres, que se tornam bons receptores,

quando agradecidos”. Seguindo esse princípio, o restante da lição se desenrola: A mulher, muito surpresa, disse que deveria haver um engano, mas não havia. Para dirimir a dúvida, o pagador manda que um empregado vá conferir os valores com o negociante enquanto ela aguarda. A resposta do negociante é mais uma surpresa à postura da viúva: “Sim, disse o negociante, quando o empregado lhe contou o caso; enganei-me com efeito; escrevi *cincoenta* mil reis em vez de *cinco contos de réis*. Entregue essa quantia á pobre viuva, porque, com tanta honestidade, nem com esse dinheiro se recompensa.” (p. 150). A honestidade é paga com caridade, sendo qualidades que se imiscuem nas lições, sendo uma consequência da outra, como nesse caso.

O altruísmo, a caridade e a prática de boas ações diante de pessoas menos afortunadas também são comportamentos esperados do bom cidadão. Seguindo os princípios positivistas, Carvalho (1990, p. 130) aponta que

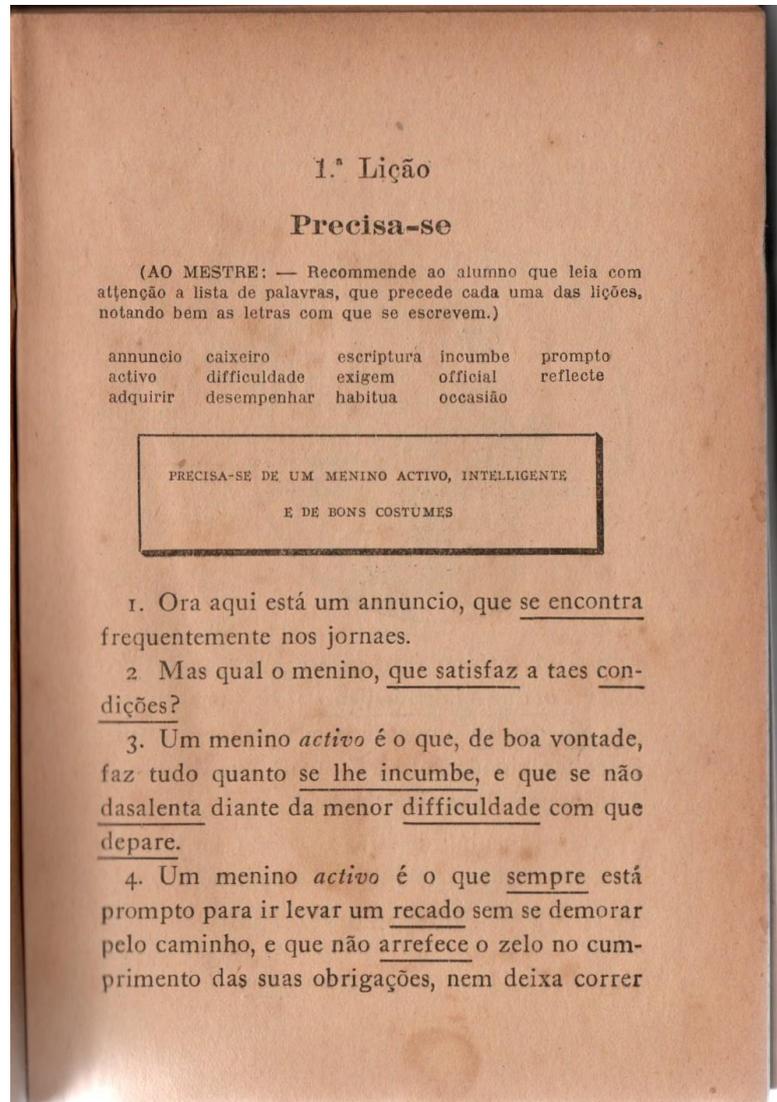
Na base da nova humanidade, Comte colocou o sentimento do altruísmo, substituto da caridade católica. Ainda na esteira do comunitarismo católico, salientou as instituições de solidariedade, hierarquizando-as. Na base, ficava a família, seguida da pátria e, como culminação do processo, a humanidade.

Bom exemplo disso está na lição *Teresa (Primeiro Livro, p. 127-129)*, na qual temos a história da menina que dá nome à lição e que, certo dia, chega em casa junto de uma garota “esfarrapada”, chamada Julita, e diz à sua mãe: “– a pobrezinha móra lá no beco, e não tem mãe. É preciso que você dê uns sapatos, o meu chapéu escuro e roupa, para ela se arranjar” (p. 128). Nesse ponto, já é evidente o sentimento de compaixão e caridade da menina por Julita, que ela espera ser compartilhado por sua mãe, que perguntou à garotinha se ela não tinha mãe. Respondeu que sua mãe havia morrido, com os olhos rasos de lágrimas. Então, lhe perguntou onde morava; Julita respondeu que morava no beco junto com uma velhinha chamada Nhá Gertrudes, que não gostava dela por não terem nenhum grau de parentesco.

O texto continua e mostra a mãe, condoída pela pequena Julita, quando Teresa intervém: “– Eu tenho uma porção de roupa, mãe, disse Teresa; minha cama é muito larga; a casa é muito grande, e na mesa sempre sobra comida” (p. 129). Foi o que bastou para que acolhessem a menina Julita que, não sendo procurada por ninguém, passou a frequentar a escola e a ser uma boa aprendiz, além de ser benquista por todos, pois era “boa, obediente e estudiosa” (p. 129). Ora, a benevolência de Teresa e sua mãe fora retribuída com os bons atos de Julita que, muito grata pelo amparo recebido, só poderia agir de maneira a não decepcionar as pessoas que lhe estenderam a mão quando se via sozinha no mundo.

A lição *Precisa-se* (*Terceiro Livro*, p. 07-09) é bastante emblemática sobre o que a República esperava de seus pequenos cidadãos, conforme pode-se observar na Figura 16, abaixo:

Figura 17 – Fragmento da Lição *Precisa-se*. *Terceiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas*



Fonte: Acervo da autora (2020).

O narrador da lição informa que a placa que dá início ao texto é muito frequente nos jornais, ou seja, esse menino ideal, “activo, intelligente e de bons costumes” (*Terceiro Livro*, p. 07) é bastante requisitado para o trabalho. Ele, então, começa a questionar o leitor sobre as características indicadas. Segundo o narrador, ser ativo é ter boa vontade, é fazer tudo o que lhe mandam, é ser perseverante diante das dificuldades. Ser ativo é estar sempre pronto a levar um recado e a não perder tempo. Ser inteligente, por sua vez, significa conseguir resolver os problemas por conta própria e não dar ouvidos aos “vadios, evitando os males em que caem os

viciosos” (p. 08). Ser inteligente é ser reflexivo e ajuizado, ler bons livros e é quem “põe em pratica o que de bom aprende e aspira a ser um cidadão util a si, á sua Família e á sua Pátria, quando se fizer homem” (p. 08). O arrolamento de qualidades continua passando, agora, à última mencionada: os bons costumes. O menino de bons costumes “não mente, não furta, não engana, não profere palavras descortezes, não briga, não se habitua a bebidas espirituosas, e se revela sempre delicado na conversação e no trato” (p. 08).

Meninos com essas características eram demandados por diversos tipos de empregadores, desde negociantes até lavradores e todos gostariam de poder contar com um menino assim, pois poderiam lhe confiar a responsabilidade de uma função sem que precisassem se preocupar. O narrador, então, alerta seus leitores:

Quer um menino encontrar um bom patrão?  
Lembre-se, caso o queira, de que os patrões sobretudo exigem *actividade, intelligencia e bons costumes*.  
*Agora é a ocasião, e a escola é o logar, em que se podem preparar e adquirir todas essas qualidades* (KÖPKE, 1924, p. 09, grifos do autor).

Ora, se nesta lição, tão bem resumida, não temos uma bela exposição de tudo o que vimos até agora? Sim! A República espera que seus futuros cidadãos sejam um modelo de dignidade, de honestidade, de ação e de eficiência. A Escola era o lugar onde além de serem instruídas, as crianças seriam preparadas para se tornarem trabalhadoras úteis à sua Pátria<sup>18</sup>, como explicitado no texto.

Em forma de poesia, novamente temos demonstrações dos ideais republicanos, com a lição *Confidência* (*Segundo Livro*, p. 217-219). O poema, que tem como eu-lírico uma criança, versa sobre uma confiança que será feita aos seus interlocutores. A criança diz que seu pequeno coração é dividido em quatro partes, nas quais veremos a família, retratada no profundo amor aos pais, como segue:

N’um – veriam abrigada  
Aquelle feiticeirinha,  
Que embalou meu doce berço,  
Que suspendeu-me á maminha.

N’outro – a imagem tão querida  
D’aquelle homem de bigode,  
Bomzinho, tão bom, que eu acho  
Que melhor ninguem ser póde (KÖPKE, 1928, p. 218-219).

---

<sup>18</sup> A temática da Pátria é explorada com maior profundidade a partir do *Quarto Livro de Leituras*.

A referência à figura materna, representada como amorosa, e à paterna, como um exemplo de bondade são mostras de que a família é a base da república, como Monarcha (1999, p. 182) atesta que a atitude positivista opera, através das

[...] partes mais salientes e visíveis da sociedade, objetivando diluir afetivamente o indivíduo nas estruturas comunitárias: família, pátria, humanidade, trabalho e propriedade, transformando-as em símbolos ordenadores das relações de poder entre os grupos sociais. Trata-se da apologia da ordem estabelecida, agora representada pela República.

E é seguindo exatamente essa ordem que a criança completa o que está dentro de seu peito, para além de sua mãe e de seu pai:

No terceiro – se reflecte  
A minha patria adorada,  
Nas côres as mais brilhantes  
Fielmente retratada.

No quarto – nada!... Um espaço  
Grande – maior que a cidade,  
Onde cabe o mundo inteiro,  
Onde eu metto a humanidade! (KÖPKE, 1928, p. 219).

Temos, então, a pátria como terceiro elemento, com o que poderia ser a representação da bandeira nacional, já que faz alusão a cores e, em quarto lugar, está a humanidade, sendo que essa lição pode até mesmo ser utilizada como uma analogia de como funciona o método intuitivo de ensino, que parte do mais simples e concreto – os pais, por exemplo, pois são as pessoas mais próximas da criança e a quem melhor conhecem – até chegar no conceito de humanidade, que é mais complexo, abstrato e distante da realidade infantil.

Muitas outras lições dos três livros abrangem os temas moralizantes. Não ser desonesto, não roubar, não ser violento, não ser enxerido, não provocar, não desmerecer os feitos alheios, não procrastinar, não ser insolente ou leviano, não ser muito ambicioso, não ser vingativo são morais de história que podem ser observadas e consultadas nos Apêndices A, B e C que, respectivamente sintetizam as lições de cada um dos livros de leitura. Dito isso, as atitudes acima apontadas podem ser encaixadas em um preceito muito valorizado pelos princípios republicanos: o autocontrole, que faria parte do processo civilizatório, conforme Norbert Elias (1993) citado por Auras (2005, p. 116-117) tão bem explicita:

[...] a relação entre a formação do Estado moderno e a civilização estaria na passagem da pressão social para o autoconstrangimento, na interiorização do controle das emoções e das pulsões. O processo civilizatório se daria, pois, por uma via em que o

controle externo se aproxima do autocontrole, ou seja, o padrão social a que o indivíduo é inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa precisa ser reproduzido no seu íntimo, através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos mais conscientes.

Não ser levado pelos impulsos da desobediência, da violência, da preguiça, da desonestidade ou do excesso de ambição era o almejado pelo autoconstrangimento citado, e que implicaria nos comportamentos “corretos”: ser honesto, pacífico, cordato, obediente, perseverante, humilde, caridoso, altruísta.

### 2.2.3.3 Noções de Ciências, Geografia e História

Quando adentramos às lições que versam sobre Ciências, Geografia e História, encontramos textos que são de cunho científico, mas que obedecem ao método intuitivo de ensino: do simples para o complexo, tomando como base o conhecimento que as crianças já possuíam. Dessa forma, o ensino se dava de maneira gradual e mesmo lúdica. O objetivo da escola não era o de formar especialistas em qualquer ciência, mas de proporcionar às crianças instrução prática para que estivessem aptas para o trabalho quando concluíssem a escola. Era importante que a criança fosse predisposta à ciência, “de maneira a consolidar uma determinada forma de pensar, de agir e de compreender o mundo que se contrapunha à visão de mundo submetida às superstições, dogmas e valores religiosos” (TEIVE, DALLABRIDA, 2011, p. 103).

Como os livros didáticos fazem parte de uma realidade material, eles, conseqüentemente, também estão inscritos no meio cultural, sendo o suporte de um “conteúdo educativo”, que tem “antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-se”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se” (CHOPPIN, 2004, p. 14).

Apesar dos Livros de Leitura de João Köpke não fazerem parte da seleção de livros de leitura indicados para o ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas<sup>19</sup>, observa-se que os conteúdos voltados para o ensino de Ciências, Geografia e História corroboram, em alguns pontos, o que prescrevia o Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas de Santa

---

<sup>19</sup> Os livros indicados, pelo inspetor Orestes Guimarães, para o ensino dos Grupos Escolares foram: Cartilha (Arnaldo Barreto); Leitura Preparatória (Francisco Vianna); Primeiro Livro (Francisco Vianna); Segundo Livro (Francisco Vianna); Terceiro Livro (Francisco Vianna); Minha Pátria (Pinto e Silva) e Caderno de calligraphia vertical (Francisco Vianna). Para as Escolas Isoladas foram os seguintes: Cartilha (Arnaldo Barreto); Leitura Preparatória (Francisco Vianna); Primeiro Livro (Francisco Vianna); Segundo Livro (Francisco Vianna); Terceiro Livro (Francisco Vianna), conforme consta no Parecer de Obras Didáticas (SANTA CATARINA, 1911d).

Catarina (SANTA CATARINA, 1911e), e que serão demonstrados conforme as lições forem se apresentando. Como, nesse caso, as lições apresentadas estão em consonância com um programa de ensino expresso, temos aqui o que Choppin (2004, p. 553) chamaria de função referencial do livro didático, a qual ele descreve:

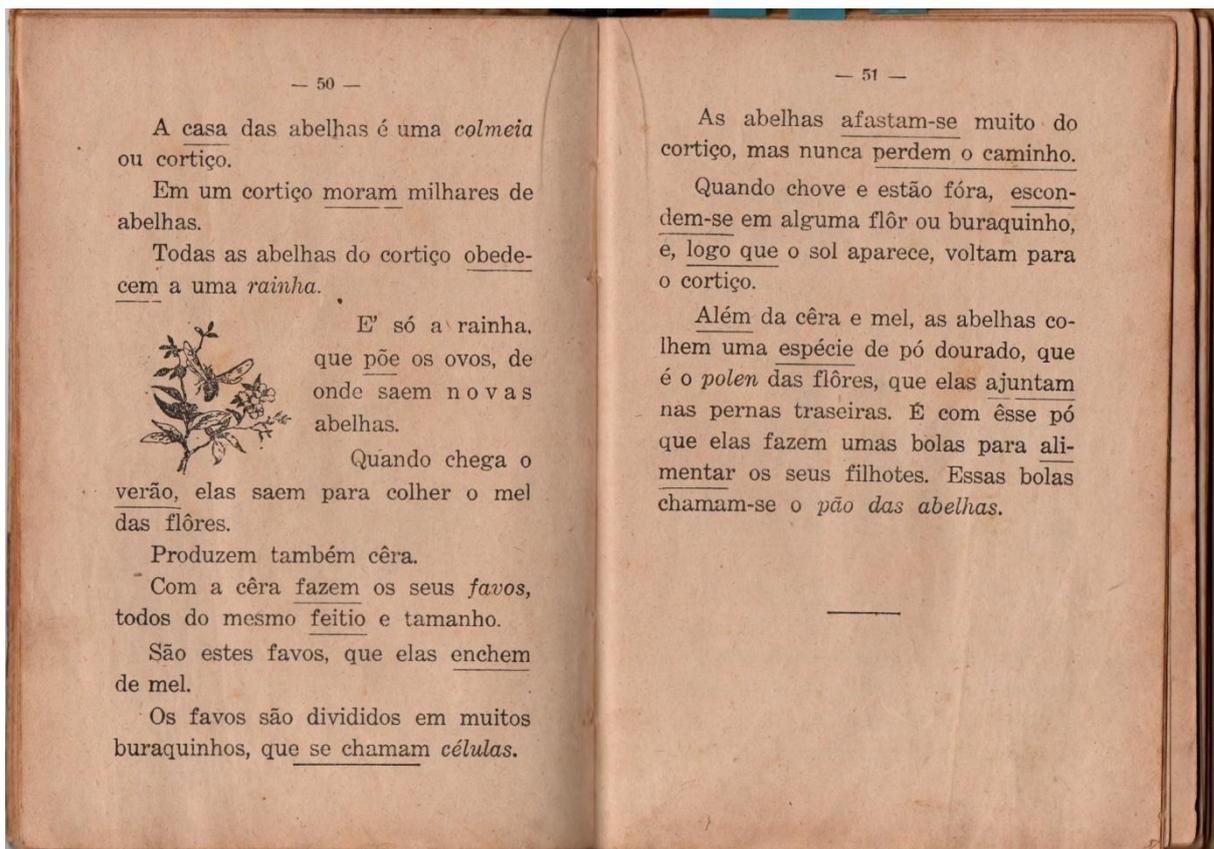
1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Trata-se, portanto, de conteúdo programático, de questões instrutivas e práticas que seguem um programa de ensino e que visam munir os alunos de conhecimentos objetivos e úteis para a sua vida. No quesito ciências, os três livros de leitura apresentam uma diversidade de lições voltadas para a apresentação de animais. Desde insetos como em *As Abelhas* e *As Formigas*, passando por várias espécies de mamíferos terrestres, como em *A Capivara*, *O Urso*, *A Onça*, *A Zebra*, *Os Lobos*, *Os Morcegos*; mamíferos marinhos, como *A Fóca*, *O Leão Marinho*, *A Baleia*; e também por diferentes espécies de aves, como *O Avestruz*, *O Pavão*, *O Beija-flor*, *A Águia*. Esses são apenas alguns exemplos. Todos os animais apresentados podem ser observados nos Apêndices A, B e C dos três livros de leitura, com todas as lições sintetizadas.

No Programa dos Grupos Escolares (SANTA CATARINA, 1911e, p. 05-06), espera-se que os alunos dos segundos anos do ensino primário aprendam o seguinte no aspecto voltado às “Ciencias phisicas e naturaes – hygiene”: “Exercicios de observação sobre animaes conhecidos. Classificação em vertebrados e invertebrados. Animaes mestiços. Animaes uteis á agricultura. Animaes nocivos á agricultura”.

Lições como *As Abelhas* e *As Formigas* são exemplos de animais conhecidos de qualquer criança e no exercício de observação desses seres, pode-se conhecer bastante a respeito de seu modo de se organizar e de viver. Vejamos na Figura 17 um fragmento da lição *As Abelhas* (*Primeiro Livro*, p. 49-51):

Figura 18 – Fragmento da lição As Abelhas, do *Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas* (1946)



Fonte: Acervo da autora (2020).

Em um exercício prático de observação desses insetos e de seu habitat, as crianças poderiam aprender que se trata de animais organizados e úteis ao homem, pois produzem mel e cera, usados na alimentação e na fabricação de velas. Outros animais também dão conta do que pede o Programa nas lições do *Primeiro Livro de Leituras: O urso, O elefante, A baleia, O sapo, A fóca, A zebra, A coruja, O castor, O crocodilo, O camelo, O pavão*. Na lição *O elefante*, o animal é descrito desta forma: “Sua pele é como couro, parda e escura, cheia de dobras; parece um casaco, que fique largo no corpo. Seus olhos são pequenos e vivos. A maior parte dos animais de quatro pés tem o pescoço de tal tamanho, que podem abaixar a cabeça com facilidade para apanhar o seu alimento” (p. 74).

O *Segundo e o Terceiro Livros de Leituras* também apresentam uma diversidade de animais selvagens, assim como suas características, e serventia para o homem. Por exemplo, na lição *Os morcegos* (*Segundo Livro*, p. 139-140), esses mamíferos são apresentados como animais “que nenhum mal fazem, e que antes fazem bem, porque comem grande numero de insectos nocivos” (p. 140). *O avestruz* (*Segundo Livro*, p. 109-111), por sua vez, é caracterizado como a maior das aves, mas que ainda assim não voa, por causa de suas asas pequenas. Sua função para o homem é enaltecida: “Poucas aves são de mais utilidade do que o avestruz. Seus

ovos comem-se; sua carne é um bom alimento; de sua pelle se faz couro” (p. 110). As *Martas e doninhas* (*Terceiro Livro*, p. 192-193) são descritas como os menores carnívoros, como animais noturnos e ágeis. Seu pelo muito macio “se emprega para forrar ou debruar as roupas de inverno, ou fazer bonets e outras cousas” (p. 193). A utilização desses animais para o uso humano condiz com o prescrito no Programa de ensino (SANTA CATARINA, 1911e) para os terceiros anos: “Productos animaes: o couro, os ossos, a seda, etc.” (p. 09).

Interessante também notar que nos três livros de leitura, além de haver a presença de animais selvagens que são encontrados em todas partes do mundo, temos a introdução de animais que fazem parte da fauna brasileira, como na lição *O crocodilo* (*Primeiro Livro*, p. 130-132), em que juntamente com seu “parente” de outros continentes (Ásia e África), o jacaré é apresentado: “Ha, nos rios do Brasil, animais como os crocodilos, que se chamam jacarés” (p. 131). *A Capivara* (*Segundo Livro*, p. 211-212), é apresentada na lição de mesmo nome como o animal doméstico do pequeno narrador. Segundo ele, elas são os maiores roedores que existem e vivem nos países da América do Sul, além de terem sua carne ser apreciada pelo sabor que tem.

Em *A Onça* (*Terceiro Livro*, p. 76-77), o mamífero é descrito como o maior carnívoro do Novo Mundo, medindo dois metros e sessenta centímetros e vive nas florestas da América do Sul. É mencionada sua extrema agilidade para caçar e os guturais urros que solta. *A lontra* (*Terceiro Livro*, p. 170-172), por sua vez, é apresentada como um carnívoro aquático, do tamanho de um pequeno cachorro. Ela é bem descrita na lição (sua forma, maneira de se mover, habitat, maneira de pescar seu alimento, como cuida de seus filhotes etc.) e diz-se que pode ser encontrada, com algumas variedades, tanto na América, quanto na África.

A introdução de animais presentes na fauna brasileira faz parte do que Orestes Guimarães prescreveu em seu Parecer de Obras Didacticas (SANTA CATARINA, 1911d), o qual já foi apresentado no item 1.4 desta dissertação, mas que merece ser rememorado, uma vez que o Inspetor acreditava que os livros de leitura utilizados nas escolas deveriam versar sobre a realidade brasileira em todas as suas formas, inclusive no que se refere à fauna, assim como acontece com os livros de leitura de João Köpke, que apesar de introduzir às crianças animais que talvez nunca fossem ter a oportunidade de conhecer pessoalmente um dia, não se furta, também, de colocar junto a eles os animais que estão presentes nas nossas florestas.

Para os segundos anos, o Programa de Ensino dos Grupos Escolares de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1911e) propunha, em ciências, o ensino das partes das plantas e, em geografia, que as estações do ano fossem apresentadas. O *Segundo Livro de Leituras* trata

desses assuntos em forma de poesia. Vejamos o que o excerto da lição *A planta* (*Segundo Livro*, p. 20-21) nos mostra:

[...]  
 Minha raiz pequenina  
 Tira da terra alimentos,  
 Que meu caule, em seiva, leva,  
 Té aos últimos rebentos.

Respiraram minhas folhas  
 A' luz do sol, todo o dia;  
 Deu-lhes o ar o carbono;  
 Quanto carbono eu queria.  
 [...] (KÖPKE, 1928, p. 21)

Da mesma maneira, as estações do ano são apresentas como poesia, na lição *As Estações* (*Segundo Livro*):

#### A Primavera

Eu sou a Primavera,  
 Que desabrocho as flores.  
 Os vales, prados, montes,  
 Tingindo de mil cores.

#### O Verão

Eu sou a quadra ardente,  
 O calido verão,  
 Que trago em tempestades  
 O raio e o trovão.

#### O Outono

Outono é o meu nome.  
 As fructas sazoadas  
 Penduro nos pomares,  
 Cheirosas e douradas.

#### O Inverno

Me chamo Inverno. Dispo  
 As plantas, e a geada  
 Espalho sobre a terra  
 Da noite á madrugada.

#### Todas

Quatro estações  
 Representamos:  
 Sempre, n'esta ordem,  
 Juntas andamos (KÖPKE, 1928, p. 85-87).

Novamente, o que temos nesses casos é o ensino de conteúdo programático, ainda que seja de maneira lírica, pois o uso de poesias é recomendado, no Programa de Ensino dos Grupos

Escolares (SANTA CATARINA, 1911e), para os três anos de instrução, no quesito “linguagem”. No primeiro ano recomenda-se: “Recitação de maxims e poesias apropriadas á classe” (p. 01). Para o segundo ano, temos: “Declamação de poesias” (p. 04) e, finalmente, para o terceiro ano: “Leitura em prosa e verso” (p. 07).

Seguindo as lições que versam sobre Geografia, a lição *O Camelo (Primeiro Livro*, p. 139-141) oferece um conceito que é exposto no Programa de Ensino dos Grupos Escolares (SANTA CATARINA, 1911e) para a disciplina, voltado aos segundos anos: “Termos geográficos, explicados com auxilio do taboleiro de areia” (p. 05). Vejamos: “Não sabe o que é um deserto? É um lugar sem cidades, sem gente, sem árvores, sem campos verdes, sem rios, sem água. Só se vê areia e pedra” (p. 139). Para os segundos anos, o Programa também sugere o ensino de termos geográficos, como ocorre na lição *O Titio (Segundo Livro*, p. 101-104), que era viajante apaixonado e contava a seus sobrinhos as experiências que tivera em outros países. Entre suas histórias, ele explica às crianças o que é um vulcão:

Mas tambem ha montanhas que, em vêz de néve, têm fogo, disse o titio – e que atiram fumaça, cinzas e chammes pelo alto; tal e qual como acontece com um fogão, quando está acceso. Mas observava ele que nem dez mil fogões juntos eram capazes de fazer um fogo como o que se vê sahir d’essas montanhas, que se chamam **vulcões**, pela abertura, que se chama **cratera**, por onde saem tambem rios de cousas derretidas – pedras e metaes – que se chamam **lavas** (KÖPKE, 1928, p. 102-103, grifos do autor).

Quando avançamos para as lições de História, o que se observa são narrativas cujos personagens principais são grandes figuras históricas e seus feitos para a humanidade. É o que ocorre nas lições *Mungo Park e a negra* e *A História de Colombo*, ambas pertencentes ao *Segundo Livro de Leituras*, e que contam como o viajante Mungo Park descobriu a nascente do Rio Niger e como foi a viagem de Cristóvão Colombo até que descobrisse a América, respectivamente.

No *Terceiro Livro de Leituras* é a vez de Balbôa ser retratado como o descobridor do Oceano Pacífico. Há também uma narrativa que conta como o escultor italiano *Antonio Canova* – é esse o nome da lição – iniciou sua carreira nas artes. Na lição *Os surdos-mudos*, conhecemos a história do Reverendo L’Epée, criador da linguagem de sinais, e em *Jorge Stephenson*, as crianças eram apresentadas à história do inventor da locomotiva. Diferentemente dos aspectos voltados para Ciências e Geografia, em que as lições dos livros de leitura de João Köpke convergem com o Programa de Ensino de Santa Catarina, o mesmo não se dá nas lições que versam sobre a História, pois, como se observou, os livros de João Köpke abordam feitos e personagens universais, distintos do proposto pelo Programa, que era totalmente voltado para o ensino da História do Brasil, os acontecimentos e personagens nacionais.

Os três livros de leitura ainda contam com anedotas, como *O homem e os macacos* (Primeiro Livro), *Luiza e Paulino*, *O Macaco e o espelho*, *O doutorzinho* (Segundo Livro) e *Historia chinesa* e *Todos são médicos* (Terceiro Livro). Adivinhações aparecerem no Segundo Livro, nas lições *O casal* e *O que é?*. Encontram-se, ainda, fábulas como *A raposa* e *O Tico-tico machucado* (Primeiro Livro); *Historia de uma aranha* e *A pata do gato* (Segundo Livro); e histórias que trabalham a afeição e o apreço, tanto das crianças quanto dos adultos, pelos animais domésticos e de companhia, como se observa em *O papagaio* (Primeiro Livro); *O Doutor Totó e o Dr. Bichano* e *O cão de Aristides* e *Historia de um sapo* (Segundo Livro); *Fiel e Suzana e seu cão* (Terceiro Livro). E, finalizando, temos historietas diversas como vemos no Terceiro Livro: *O sonho de Alice*, *Perdidos em um balão* e *A tempestade*.

Mais uma vez, percebe-se que, apesar de os tipos de lições versados acima, serem voltados para a diversão e o entretenimento das crianças, estimulando sua imaginação, a leitura leve e curiosa os levaria para a fluidez da prática, o que era um dos intentos da instrução primária. Com o auxílio do método intuitivo de ensino e, através do livro de leitura como suporte, temos, então, dois dos “[...] aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar.” (AURAS, 2005, p. 148).

Ao fim desta análise, pode-se constatar que as lições dos livros de leitura de João Köpke podem ser entendidas como a representação de um fragmento histórico do país, talvez não na sua realidade objetiva, mas no que se projetava como ideal para a leitura e a escola, uma vez que, como afirma Chartier (1990, p. 17), as representações “são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” – no caso os preceitos republicanos –, e têm nos livros de leitura o suporte ideal para materializar seu discurso de unificação nacional. Nessa perspectiva, constata-se, então, que os livros de leitura do autor analisado revelaram muitas convergências tanto com os projetos oficiais do governo do Estado de Santa Catarina, como demonstrado com o Programa de Ensino dos Grupos Escolares, quanto com os princípios ideológicos almejados pela República e corroborados com o auxílio dos diversos autores elencados ao longo do texto.

Podemos observar que, a partir da inculcação do amor à família e ao trabalho, foi se construindo o ideal da formação de uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, as lições dos livros de leitura iam incentivando o aprendizado de boas maneiras, bons costumes e lições de cidadania, para além do simples exercício da leitura para a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos. Isso também se dava, mas de maneira intuitiva e gradual, conforme o método de lições de coisas pregava. Choppin (2004, p. 560) sintetiza toda a ideia de maneira precisa:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica.

Observa-se, então, os livros de leitura como suportes impressos de representações da história cultural da sociedade brasileira, descrevendo-a em suas páginas, como se pensava que ela era, ou ao menos, como se pensava que ela deveria ser (CHARTIER, 1990): obediente, honesta, trabalhadora e patriota. Dessa maneira, encerra-se este capítulo e parte-se, agora, para as considerações finais do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da década de 1890 foi o marco da criação de uma nova forma de escola primária no estado de São Paulo, sendo uma das mais importantes inovações na educação. Pautada em um novo formato de organização administrativo-pedagógica, fez-se a reforma da instrução pública, tendo três frentes de atuação principais: A reforma da Escola Normal, que passou a utilizar novos modelos educacionais, com princípios científicos e racionais impostos pelo Estado, na formação de seus professores – que se baseavam no método intuitivo de ensino –, de maneira a qualificar o saber e o saber-fazer desses profissionais. Tendo os professores aptos para a aplicação dos novos métodos de ensino, a terceira frente seria a escola no seu conceito físico, arquitetônico. O prédio escolar, separado por classes, gêneros, séries, havendo espaços específicos para bibliotecas, laboratórios, pátios, além do uso de mobiliário e dos materiais didáticos necessários para seu perfeito funcionamento. Fazia parte dessa inovação educacional a contratação de diretores e inspetores escolares que, junto aos professores, afeririam se os métodos pedagógicos estavam sendo corretamente aplicados nas aulas. Esse era o plano da reforma, que sendo um sucesso no estado de São Paulo, espalhou-se para outros estados, incluindo o de Santa Catarina.

Aqui, as inovações chegaram por intermédio do professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, contratado pelo governador do estado, Vidal Ramos, em 1910, para materializar os bons frutos educacionais do estado vizinho nestas terras. A implementação da reforma se deu igualmente pela reorganização da Escola Normal, com a qualificação e contratação de professores aptos a ensinarem o método intuitivo, e de diretores e inspetores escolares que garantissem o seu adequado uso, assim como a utilização de material didático escolhido e prescrito pela figura do Inspetor Geral, Orestes Guimarães, e a construção dos prédios escolares, os então chamados Grupos Escolares, pelos municípios do estado.

Com os novos alicerces escolares bem estabelecidos, o que se almejava da reforma da instrução pública catarinense era a redução do analfabetismo no estado, assim como a inculcação de novos valores em seus cidadãos, representados aqui, pelas crianças, que passariam a frequentar a escola e, através das lições ensinadas nos livros didáticos, aprenderiam a valorizar o trabalho, a obedecer seus pais, a respeitarem a ordem social. O intuito dos livros didáticos à época, então, era o de moralizar e instruir como demonstrado ao longo deste texto.

O processo de unificação da nação e de construção de uma identidade nacional passava sim, pelos Grupos Escolares, pelos métodos de ensino empregados, pela competência dos professores, assim como pela fiscalização realizada pelos inspetores, mas é importante que se

note a unificação republicana como um projeto maior dos Estados brasileiros, representados e centralizados por seus governos, uma vez que o sucesso da reforma da Instrução Pública de São Paulo foi o que levou ao espraiamento dessa proposta para outros estados do país. A ideia de ordem e progresso a partir da educação foi, então, se disseminando. E é em razão dessa unicidade de projeto que os livros de leitura de João Köpke puderam ser analisados a partir dos preceitos ideológicos republicanos que se almejavam com a reforma da Instrução catarinense, mesmo que não tenham sido prescritos para uso das escolas locais.

A análise dos livros de leitura de João Köpke revelou-se, então, alinhada com o que o Inspetor Geral, Orestes Guimarães, buscava trazer para os catarinenses com sua proposta de reforma da Instrução Pública. Seus livros instruíam as crianças, trazendo conteúdos técnicos do que se esperava que os alunos tivessem conhecimentos básicos. A forma como eram apresentadas respeitava os métodos pedagógicos indicados como mais modernos para a época. A leitura das lições em forma de narrativas e poesias trazia as noções propostas pelo Programa de Ensino do estado, contendo elementos de disciplinas como Ciências, Geografia e História.

No aspecto da ideologia republicana, Köpke fora bastante assertivo. Colocou a família como basilar para o sucesso da ordem social. O pai como chefe de família, como o provedor, o trabalhador que ensina a seus filhos o valor da labuta e do dinheiro. É o trabalho que traz alegria e engrandecimento para o homem e forma seu caráter. A mãe é a dona da casa, a mulher que educa seus filhos, que cuida dos afazeres domésticos e que tem a ajuda dos filhos homens para o sustento da casa quando não há a presença da figura do marido, ou que recebe a caridade de outros homens – de melhor poder aquisitivo – quando em situação de miséria, o que demarca bem seu papel social de dependência masculina. A honestidade, a obediência, a bondade e o altruísmo foram alguns dos valores demonstrados nas lições e que coadunam com o ideal republicano do que seria um modelo de cidadão civilizado e virtuoso. A criança amorosa, controlada, justa, esforçada e perseverante era o que buscava a república a fim de tornar o país uma nação, assim como fazia parte do plano catarinense juntar-se a esse projeto progressista, que tinha a instrução pública como mola propulsora para o alcance desse ideal.

Ao final deste texto, gostaria de salientar que muitas das inovações do campo educacional, instituídas na época das primeiras reformas de instrução pública nos vários estados do Brasil, permanecem até hoje. O que um estudante da atualidade toma como natural no aspecto material da organização escolar – as salas de aulas divididas por séries, o uso de material didático, a criação de bibliotecas, laboratórios, museus, ginásios, auditórios e pátios para recreio; uso de materiais de apoio, o mobiliário escolar, etc. – foi pensado e construído nessa época.

A imersão na historiografia da educação nacional e catarinense é extremamente enriquecedora para qualquer profissional da área e a pesquisa nos possibilita ter acesso a registros históricos e indícios que nos trazem até o presente. Os longos caminhos percorridos pela educação em nosso país e no nosso estado nos mostram que hoje, mais do que em qualquer outro momento, é de suma importância a valorização dos professores e das instituições de ensino superior para que a educação básica possa também ser fortalecida.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o engrandecimento da História da Educação, assim como espera-se que, a partir dele, possam surgir novas indagações e propostas de pesquisa para o campo como, por exemplo, por qual razão os livros de leitura de João Köpke não teriam sido escolhidos como materiais didáticos de ensino no estado de Santa Catarina, a despeito de suas inúmeras reedições e uso em outros estados? Ou, quem sabe, uma análise aprofundada da utilização de imagens nesses livros de leitura, assim como a pesquisa de quem foram seus autores.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Meninas Perdidas. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 289-316.

AURAS, Marli. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuições para o debate a partir da produção de conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.) **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: 2004, p. 226.

AURAS, Gladys Mary Teive. "**Uma vez normalista sempre normalista**": a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911 – 1935). 2005. 290p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2005.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Por terra, por água, pela leitura**: as conexões dos responsáveis pela inspeção e instrução pública no Paraná (1854-1890). 2016. 480p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Curitiba, 2016.

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira. **Inspeção escolar**: quem é esse profissional – um estudo de caso da inspeção escolar na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. 1997. 147p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 1997, 147p.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III**: século XX. 4. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 435 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 166p.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990. 244p. (Memória e sociedade).

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 248p.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014, p. 21-41.

CHOPPIN, Alain. O historiador e livro escolar. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparada e histórica. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr., 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 606p.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM**, Ano 25, n. 34 - Arquivos e tecnologias digitais, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257 – 272, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **O escritor da pena feiticeira: João Köpke (1852-1926)**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e161585, 2018.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. Ver. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FORTUNATO, Natália. **Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856-1892)**. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. *In*: BRAGANÇA, Anibal (org.). **Rei do livro: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói: Lihed/UFF, 2016, p. 207-242.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. [tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor]. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935)**. 2009. 210p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 - Brasil**. 2014. 480 p. Tese (Doutorado) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

KÖPKE, João. **Primeiro Livro de Leituras Morais e Instrutivas**. (Série Rangel Pestana). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946.

KÖPKE, João. **Segundo Livro de Leituras Moraes e Instrutivas**. (Série Rangel Pestana). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

KÖPKE, João. **Terceiro Livro de Leituras Moraes e Instrutivas**. (Série Rangel Pestana). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: São Paulo. Editora da Unicamp, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 59-75.

NASCIMENTO, Dorval. Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930). **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 363-380, jul./dez. 2010.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 237p.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 52, p. 25-40, nov. 2000.

PANIZZOLO, Cláudia. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. 2006. 359p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2006.

PANIZZOLO, Cláudia. A arte de civilizar-se por meio dos livros de leitura: um estudo das séries graduadas da escola primária paulista (1890- 1904). **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 816-841, jul./set. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, [2004]. 132 p. (História e reflexões; v.5).

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. **As lições da Série Fontes: no contexto da reforma Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)**. 2009. 148 p. Dissertação (Mestrado) -

Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2009.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, n.18, p.13-28. 2001. Editora da UFPR (tradução de Carlos Eduardo Vieira).

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. A livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. *In*: BRAGANÇA, Anibal (org.). **Rei do livro: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói: Lihed/UFF, 2016, p. 79-106.

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. Um estudo sobre a *Leitura Analytica* (1896), de João Köpke. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 5, n. 1/2/3, p. 12-29, 2005.

SANTA CATARINA. **Lei nº 846**, de 11 de Outubro de 1910, trata da Reforma do Ensino Público no Estado. 1910.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 588**, de 22 de Abril de 1911, aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares. 1911a.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 614**, de 12 de Setembro de 1911, cria Grupos Escolares na Capital do Estado e em outros municípios. 1911b.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado** em 23 de Julho de 1911, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Gab. Typ. D'O Dia. Florianópolis, 1911c.

SANTA CATARINA. **Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas** apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos D.D. Governador do estado de Santa Catarina, pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Gab. Typ. d'O Dia. Florianópolis, 1911d.

SANTA CATARINA. **Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas de Santa Catarina**. Aprovado pelo Decreto nº 587, de 22 de Abril de 1911. Gab. Typ. d'O Dia. Florianópolis, 1911e.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 596**, de 07 de Junho de 1911, adota as obras didacticas para serem usadas exclusivamente em todas as Escolas Estaduaes. 1911f.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negocios do Estado de S. Catharina. **Relatório apresentado ao Exm.º Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado) pelo Tenente-Coronel Caetano Vieira da Costa (Secretario Geral), em 30 de Junho de 1911**. Florianopolis, Typ. A vapor da Livraria Moderna. 1911g.

SANTA CATARINA. **Regulamento para Instrução Publica em execução da Lei nº 846**, de 11 de Outubro de 1910. Gab. Typ. d'O Dia. Florianópolis, 1911h.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negocios do Estado de St. Catharina. **Relatorio apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado)**

pelo **Secretario Geral Gustavo Lebon Regis, Maio de 1914**. Typ. da Livraria Central. Florianopolis, 1914.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negocios do Estado de St. Catharina. **Relatorio apresentado ao Exmo. General Dr. Felipe Schmidt (Governador do Estado) pelo Dr. Fulvio Coriolano Aducci, Secretario Geral, em 1º de Maio de 1918**. Officinas á electricidade da Emp. d' "O Dia". Florianopolis, 1918.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negocios do Estado de S. Catharina. **Relatório apresentado ao Exm.º Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos (Governador do Estado) pelo Tenente-Coronel Caetano Vieira da Costa (Secretario Geral), em 31 de Maio de 1912**. Gab. Typ. d'O Dia. Florianópolis, 1912.

SCHARF, Kelly Alexandra. **A finalidade do ensino de Língua Portuguesa em 'trecho de um relatório' (1918)**: o projeto de dizer do estado catarinense, na voz de Orestes Guimarães, para assimilação dos teutos-brasileiros. 2015. 267 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

SILVA, Nicholas Cardoso Gomes da. **Série Fontes**: Reflexões sobre as ideologias presentes nos textos de leitura. 2016. 114p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Mestrado em Educação, Tubarão, 2016.

SILVEIRA, Rosângela Kirst da. **Orientações da reforma Orestes Guimarães para a matemática na Escola Normal Catharinense**. 2013. 147 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada do Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STENTZLER Márcia Marlene; FERREIRA, Agnes Isabela Leão. Termos de inspeção: o papel do inspetor escolar na avaliação didático-pedagógica e material escolar (1934). **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, Suplemento Especial 2016, p.36-51.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. A Escola Normal Catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. *In*: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas**: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni: Pedagogia moderna no Brasil: primeiras discussões e experiências práticas (final do século xix – início do xx). **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, vol. II, núm. 4, 2014, pp. 153-172.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. **Introdução a pesquisa científica em educação**. Botucatu: UNESP, p.1-38. Disponível em:<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. *In*: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

WARDE, Mirian Jorge; PANIZZOLO, Cláudia. As fontes do método analítico de leitura de João Köpke. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 127-151, Jan/Abr 2010.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994, 303p.

**APÊNDICE A – Síntese das lições do Primeiro Livro de leituras morais e instrutivas**

<b>PRIMEIRO LIVRO DE LEITURAS MORAIS E INSTRUTIVAS (1946)</b>		
<b>93ª EDIÇÃO</b>		
<b>Lição</b>	<b>Título da lição</b>	<b>Síntese da lição</b>
1ª	A manhã	Valor do trabalho/ satisfação em trabalhar/ só aprecia a beleza da vida, quem acorda cedo e trabalha/ a preguiça como um defeito.
2ª	O periquito	História com moral/ o desonesto se dá mal/ roubar não é certo e o ladrão há de ser denunciado.
3ª	O homem e os macacos	Anedota/ astúcia para resolver problemas.
4ª	Ana e o gato	História com moral/ por agir mal com seu gato, surrando-o, a menina ficou sem o gato e sem a boneca/ violência não é a solução/ controle de si.
5ª	O relógio	Valor da honestidade/ noção de certo e errado.
6ª	O amanhecer*	POESIA/ satisfação em trabalhar cedo/ todos trabalham alegremente, homens, mulheres e crianças.
7ª	Os dois cães	História com moral/ aprender enquanto se é jovem pois, depois de velho, já não se aprende mais/ dedicar-se a prender na juventude/ não se ensina com violência/ controle de si.
8ª	A caixinha de confeitos	História com moral. Roubar não é certo/ nem tudo é o que parece/ não mexer no que é seu.
9ª	Como se acabou a briga	História com moral. Brigas não resolvem conflitos/ a importância de saber dividir/ controle de si.
10ª	O papagaio	Os animais aprendem com os humanos.
11ª	O menino honrado	Honra/valor da honestidade.
12ª	Achei um relógio*	POESIA/ repete a quinta lição em formato diferente/ valor da honestidade/ noção de certo x errado.
13ª	O chinazinho	História com moral/ noção de geografia (China)/ a bondade do menino para com sua mãe fez o ladrão se regenerar/ o certo se sobrepõe ao errado.

14 <sup>a</sup>	A curiosa	História com moral/ obediência/ quem faz o que não deve, fica sem recompensa.
15 <sup>a</sup>	As avelãs	História com moral/ persistência quando algo não for fácil/ controle das vontades (gula).
16 <sup>a</sup>	A raposa	O cão protege as galinhas.
17 <sup>a</sup>	Falar e pensar*	POESIA/ pensar antes de falar/agir/auto controle.
18 <sup>a</sup>	A coruja	Noção de biologia/ coruja (pássaro)/ características da ave (corajosa, atrevida).
19 <sup>a</sup>	Um bom irmão	História com moral/ noção de certo x errado/ carregar fardo mais pesado em prol do outro/ não tirar vantagem.
20 <sup>a</sup>	As abelhas	Noção de biologia/ abelhas e seu mundo.
21 <sup>a</sup>	O vaso de flores	História com moral/ sempre falar a verdade/ não mentir/ valor da honestidade/ a verdade é mais valiosa do que um objeto.
22 <sup>a</sup>	O leão logrado	Noção de geografia (África)/ leão/ valor da astúcia, paciência.
23 <sup>a</sup>	Mel e amor*	POESIA/ versinhos sobre abelhas e amor materno.
24 <sup>a</sup>	As formigas	Noção de biologia/ formigas e seu mundo.
25 <sup>a</sup>	O ladrão	História com moral/ roubar não é certo/ o ladrão sofre as consequências.
26 <sup>a</sup>	O urso	Noção de biologia/ ursos brancos, pardos e pretos e seu mundo.
27 <sup>a</sup>	Os dois passarinhos	Noção de biologia/ passarinhos + fábula: um pássaro salva o outro da prisão.
28 <sup>a</sup>	O vovô	Sobre a passagem da vida/ gentileza.
29 <sup>a</sup>	Ganhar dinheiro	Valor do trabalho/saber compartilhar.
30 <sup>a</sup>	A liberdade*	POESIA/ liberdade.
31 <sup>a</sup>	O elefante	Noção de biologia/elefantes/características.
32 <sup>a</sup>	O vagalume	O desejo é mais interessante do que seu objeto.
33 <sup>a</sup>	Como se obedece	Sobre ser obediente.
34 <sup>a</sup>	A baleia	Noção de biologia/baleias/características.
35 <sup>a</sup>	Luz*	POESIA/ amor e bem.
36 <sup>a</sup>	Indiscrição	História com moral/ não ser intrometido.
37 <sup>a</sup>	Semear para colher	Trabalho/ quem semeia, colhe.

38 <sup>a</sup>	A escuridão	Coragem/ não ter medo do escuro.
39 <sup>a</sup>	O sapo	Noção de biologia/ sapo/ características/ metamorfose.
40 <sup>a</sup>	Fazer bem*	POESIA/ quadrinha/ fazer o bem.
41 <sup>a</sup>	Brincar e trabalhar	Há momentos para brincar e para trabalhar/ hora certa para tudo.
42 <sup>a</sup>	O engraxador	Honestidade/ trabalho infantil/ ajuda no sustento da família.
43 <sup>a</sup>	A fóca	Noção de biologia/ focas/ características.
44 <sup>a</sup>	A questão	História com moral/ saber resolver um impasse/ quando um quer tirar vantagem do outro, os dois perdem.
45 <sup>a</sup>	Duas esmolas	Compaixão pelos pobres.
46 <sup>a</sup>	Dom de coração	POESIA/ a verdadeira caridade vem do coração.
47 <sup>a</sup>	O trabalho	Trabalhar traz satisfação e felicidade.
48 <sup>a</sup>	A zebra	Noção de biologia/ zebras/ características.
49 <sup>a</sup>	A coruja	Noção de biologia/ coruja/ astúcia dos meninos.
50 <sup>a</sup>	A história do vovô	História com moral/ fato inusitado.
51 <sup>a</sup>	Milagres*	POESIA/relacionada a lição anterior/ crer em milagres.
52 <sup>a</sup>	O castor	Noção de biologia/ castores/ características.
53 <sup>a</sup>	O menino malcriado	Sobre ser educado e obediente.
54 <sup>a</sup>	Teresa	Sobre fazer o bem/ caridade/ adoção/ compaixão.
55 <sup>a</sup>	O crocodilo	Noção de biologia/ crocodilos (características)/ jacarés (como são caçados).
56 <sup>a</sup>	Nem um minuto	A obediência traz recompensas.
57 <sup>a</sup>	O tempo*	POESIA/ relacionada à lição anterior/ valorizar o tempo.
58 <sup>a</sup>	Um olho por um pinhão	História com moral/ não se deve brigar ou agredir por motivos bobos.
59 <sup>a</sup>	O camelo	Noção de geografia (deserto)/ Noção de biologia (camelos)/ características.
60 <sup>a</sup>	Seja uma boa menina	Sobre ser obediente.
61 <sup>a</sup>	Frei Tomaz*	POESIA/ relacionada à lição anterior/ sobre moralidade.
62 <sup>a</sup>	O pavão	Noção de biologia/ pavão/ características.

63 <sup>a</sup>	O tico-tico machucado	Fábula/ ajudar os necessitados.
64 <sup>a</sup>	O rico e o pobre	História com moral/ estamos todos de passagem pela vida.
65 <sup>a</sup>	Liberdade e cativeiro*	Valor da liberdade.
66 <sup>a</sup>	Vozes animais*	POESIA/ sobre os sons dos animais.

**APÊNDICE B – Síntese das lições do Segundo Livro de Leituras Moraes e Instructivas  
(1928)**

<b>SEGUNDO LIVRO DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS (1928)</b>		
<b>61ª EDIÇÃO</b>		
<b>Lição</b>	<b>Título da lição</b>	<b>Síntese da lição</b>
1ª	Um bom presente	O valor da escola e da educação.
2ª	Luiza e Paulino	Anedota (brincadeira).
3ª	O casal	Adivinhação/ dia e noite.
4ª	O macaco e o espelho	Anedota.
5ª	A planta	POESIA/ noção de biologia/ fotossíntese.
6ª	Cleanthes	Valor do trabalho/ responsabilidade/ trabalhar e estudar.
7ª	O doutorzinho	Anedota.
8ª	O cumprimento do dever	Fazer o certo sem esperar retribuição
9ª	O vestido novo	História com moral/ arcar com as consequências de seus atos.
10ª	O raio de sol*	POESIA/ sobre o sol.
11ª	O Doutor Totó e o Dr. Bichano	Amizade entre animais e crianças.
12ª	Alfredo o Grande	Homens instruídos podem alcançar altas posições sociais.
13ª	Uma noite com uma onça	História com moral/ quando um não ameaça o outro, vivem os dois em paz.
14ª	O lobo	Noção de biologia/ lobos/ características.
15ª	Confissão	POESIA/ sobre o movimento da terra.
16ª	A pesca	História de irmãos/ saber apreciar a natureza.
17ª	O dinheiro	O trabalho como forma de ganhar dinheiro e saber bem empregá-lo.
18ª	O que é?	Adivinhação/ lua.
19ª	Onde estão os passarinhos	Noção de biologia/ aves/ processo de migração.
20ª	Lição de chimica*	POESIA/ lição de química.
21ª	Mauro e o passarinho	História com moral/ aprender a perseverar e não desistir.

22 <sup>a</sup>	O esquilo	Noção de biologia/ esquilos (roedores)/ características.
23 <sup>a</sup>	O pudim	Sobre a importância de cada trabalhador no processo de produção de um alimento (pudim).
24 <sup>a</sup>	A girafa	Noção de biologia/ girafas/ características.
25 <sup>a</sup>	O sapo*	POESIA/ sapos.
26 <sup>a</sup>	O branco e o Índio	História com moral/ o erro do pré-julgamento/ a ajuda pode vir de onde menos se espera.
27 <sup>a</sup>	Um discípulo modelo	História com moral/ o ato de aprender pode ser doloroso, mas é compensador.
28 <sup>a</sup>	O cabecinha de prata	Para ser um bom homem, é preciso ser um bom menino.
29 <sup>a</sup>	A lagarta	Noção de biologia/ lagarta/ borboleta/ características/ metamorfose.
30 <sup>a</sup>	As estações*	POESIA/ sobre as quatro estações/ características.
31 <sup>a</sup>	O que é que veio buscar	História com moral/ aprender a prestar atenção ao que lhe falam/pedem.
32 <sup>a</sup>	Odio á mentira	História com moral/ valor da honestidade/ os prêmios só têm valor se houver merecimento genuíno.
33 <sup>a</sup>	Mãos bonitas	História com moral/ a verdadeira beleza está no que é bom e útil.
34 <sup>a</sup>	Historia de uma aranha	Fábula.
35 <sup>a</sup>	Ingenuidade*	POESIA/ ingenuidade infantil.
36 <sup>a</sup>	O titio	Noção de geografia/ inverno nos países do norte e vulcões.
37 <sup>a</sup>	O que é?	Adivinhação (aranhas)
38 <sup>a</sup>	Como se escreve uma carta	Ao escrever uma carta, não mentir e falar sobre assuntos interessantes.
39 <sup>a</sup>	O avestruz	Noção de biologia/ avestruzes/ características.
40 <sup>a</sup>	O pintor*	POESIA/ sobre o ofício do pintor.
41 <sup>a</sup>	Coisinhas	Noção de geografia/ sistema de diques na Holanda.
42 <sup>a</sup>	O despertador	Ouvir a voz da consciência e fazer o certo.
43 <sup>a</sup>	O menino satisfeito	Valor da humildade/ gosto pelo trabalho/ resignação/ menção ao livro de leitura.
44 <sup>a</sup>	O insolente	História com moral/ não se deve ser insolente com ninguém
45 <sup>a</sup>	? *	POESIA/ oração pedindo vida longa a seu pai

46 <sup>a</sup>	Os beija-flôres	Noção de biologia/ beija flor/ características.
47 <sup>a</sup>	Quando se deve dizer: Não	-Aprendendo a dizer "não".
48 <sup>a</sup>	Como Lydia perdeu o dinheiro	História com moral/ não procrastinar/ é melhor ganhar o certo do que perder tempo sonhando.
49 <sup>a</sup>	As estrelinhas*	POESIA/ vagalumes.
50 <sup>a</sup>	Arthur e o seu papagaio	Às vezes, agir de forma inesperada pode ser divertido/ saber se divertir.
51 <sup>a</sup>	Os morcegos	Noção de biologia/ morcegos/ características.
52 <sup>a</sup>	Coragem e covardia	História com moral/ sobre ser verdadeiramente corajoso.
53 <sup>a</sup>	Jamjão e os pintos	História com moral/ não apressar o processo natural das coisas sob o risco de prejudicar a quem se quer ajudar.
54 <sup>a</sup>	Por causa de um cravo	História com moral/ pequenos acontecimentos podem gerar grandes consequências.
55 <sup>a</sup>	Scientia experimental*	POESIA/ males do açúcar.
56 <sup>a</sup>	O urso branco	Noção de biologia/ urso branco/ características/ hibernação.
57 <sup>a</sup>	A borboleta	Saber apreciar sem destruir.
58 <sup>a</sup>	Como se desfaz uma mentira	História com moral/ enganar é também mentir/ o engano só pode ser perdoado se for, primeiro, admitido.
59 <sup>a</sup>	A pata do gato	Fábula.
60 <sup>a</sup>	A briga*	POESIA/ briga por motivo banal.
61 <sup>a</sup>	A águia	Noção de biologia/ águia/ características.
62 <sup>a</sup>	O papagaio	Trabalho e conhecimento são tão importantes quanto o aspecto material.
63 <sup>a</sup>	O tigre	Noção de biologia/ tigre/ características.
64 <sup>a</sup>	O amigo dos passaros	História com moral/ não basta querer fazer o bem, é preciso saber fazê-lo.
65 <sup>a</sup>	Sonho*	POESIA/ sonho com comida.
66 <sup>a</sup>	O cão de Aristides	Sobre a amizade entre crianças e animais.
67 <sup>a</sup>	Historia de um sapo	Sobre a amizade entre crianças e animais.
68 <sup>a</sup>	Só esta vez	História com moral/ fazer o mal é sempre errado, mesmo que seja uma única vez.

69 <sup>a</sup>	O leão	Noção de biologia/ leão/ características.
70 <sup>a</sup>	Mamãe*	POESIA/ homenagem as mães.
71 <sup>a</sup>	A muleta quebrada	Sobre fazer o bem sem olhar a quem.
72 <sup>a</sup>	Mungo Park e a negra	Noção de história/ viagem de Mungo Park à África
73 <sup>a</sup>	O mascatezinho	História sobre o desejo de morte.
74 <sup>a</sup>	Um animal curioso	Noção de biologia/ gambás/ marsupiais/ características.
75 <sup>a</sup>	Conversas*	POESIA/ amizade entre menino e seu cão.
76 <sup>a</sup>	A historia de Colombo	Noção de história/ viagem de descoberta da América por Cristóvão Colombo.
77 <sup>a</sup>	A vinha	Fazer aos outros apenas o que queremos que nos façam.
78 <sup>a</sup>	A capivara	Noção de biologia/ capivara/ roedores/ características.
79 <sup>a</sup>	Os pecegos	O bem produz o bem/ não se paga o mal com o mal.
80 <sup>a</sup>	Os morcegos	Noção de biologia/ morcegos/ características.
81 <sup>a</sup>	Confidencia*	POESIA/ sobre o carrega no peito: pai, mãe, pátria e a humanidade.

**APÊNDICE C – Síntese das lições do Terceiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas  
(1924)**

<b>TERCEIRO LIVRO DE LEITURAS MORAES E INSTRUCTIVAS (1924)</b>		
<b>46ª EDIÇÃO</b>		
<b>Lição</b>	<b>Título da lição</b>	<b>Síntese da lição</b>
1ª	Precisa-se	Sobre as qualidades de ser ativo, inteligente e ter bons costumes.
2ª	A gêmea abandonada	História com moral/ carta/ para que iguais possam se desenvolver igualmente, é necessário que tenham as mesmas oportunidades.
3ª	Aprendeí a curvar-vos	Aprender a curvar-se diante dos erros cometidos e em situações delicadas, de maneira a não piorar o acontecido.
4ª	*a flor	Poesia/ sobre o desabrochar das flores.
5ª	O urang-utango	Noção de biologia/ orangotangos/ características.
6ª	Demosthenes e a sombra do burro	As pessoas demonstram mais interesse por histórias do que por acontecimentos reais.
7ª	O tico-tico correio	Sobre caridade.
8ª	*o gato e o rato	Poesia/ gato e rato.
9ª	Descoberta do pacífico	Noção de história/ descoberta do oceano pacífico, por balbôa.
10ª	O bobo	Muitas vezes, brincando, dizem-se muitas verdades.
11ª	A coruja	Noção de biologia/ coruja/ características/ não acreditar em credences.
12ª	*briga e paz	Poesia/ briga de gatos.
13ª	Um rapaz espirituoso	Muitas vezes, brincando (sendo espirituoso) dizem-se muitas verdades.
14ª	O mundo	Sobre os riscos de se aventurar pelo desconhecido.
15ª	Colombo e o ovo	É fácil desmerecer um feito depois de realizado, mas que antes disso, nunca se tinha pensado que era possível.
16ª	*pingos de chuva	Poesia/ sobre não poder brincar na chuva.
17ª	Os surdos-mudos	Noção de história - história do reverendo l'epée (criador da língua de sinais).
18ª	A vicunha	Noção de biologia/ vicunha/ características.

19 <sup>a</sup>	O exame	Sobre esforçar-se/ sabe-se mais do que se imagina.
20 <sup>a</sup>	*o amanhecer	Poesia/ sobre o amanhecer.
21 <sup>a</sup>	A procura de um lugar	História com moral/ fazer de forma desprendida, sem esperar recompensa.
22 <sup>a</sup>	Todos são médicos	Anequeta.
23 <sup>a</sup>	A onça	Noção de biologia/ onça/ características.
24 <sup>a</sup>	*a chuva	Poesia/ sobre a chuva.
25 <sup>a</sup>	Hei de pensar n'isso	Noção de física/ newton, watt, galileo e suas descobertas pelo ato de observar, pensar e refletir/ o ato de pensar é grande arma de que dispõe o homem
26 <sup>a</sup>	As formigas	Noção de biologia/ formigas/ características/ como vivem e se alimentam.
27 <sup>a</sup>	A companhia do “esforça-te”	Sobre esforçar-se, perseverar e não desistir.
28 <sup>a</sup>	*a fonte	Poesia/ sobre a fonte de água.
29 <sup>a</sup>	A cata de um grillo	A felicidade é fruto do trabalho/ trabalho infantil.
30 <sup>a</sup>	O amigo do viajante	Noção de biologia/ sobre os múltiplos usos de uma árvore.
31 <sup>a</sup>	Deixa chover	Noção de biologia/ sobre os benefícios da chuva.
32 <sup>a</sup>	*às violetas	Poesia/ sobre violetas.
33 <sup>a</sup>	O feiticeiro	História com moral/ aprender a ser observador/ quem não deve, não teme.
34 <sup>a</sup>	Uma boa maxima	História com moral/ não deixar para amanhã o que se pode fazer hoje/ primeiro o dever, depois o lazer.
35 <sup>a</sup>	Dois prazeres	Satisfação pela prática de uma boa ação.
36 <sup>a</sup>	*ao meio-dia	Poesia/ sobre a passagem do tempo.
37 <sup>a</sup>	Antonio canova	Noção de história/ história do escultor canova.
38 <sup>a</sup>	O rochedo de ouro	História com moral/ ambição em excesso não garante ganhos.
39 <sup>a</sup>	Degraus	Esforçar-se, perseverar/ cada um tem sua dose de conhecimento.
40 <sup>a</sup>	*a morte	Poesia/ sobre a imprevisibilidade da morte.

41 <sup>a</sup>	Um combate de touros	História com moral/ não se deve provocar quem está quieto, pois isso pode gerar incômodo a todos os envolvidos.
42 <sup>a</sup>	O sonho de alice	Trecho do livro "alice no país das maravilhas", de lewis carroll.
43 <sup>a</sup>	Na floresta	Sobre a beleza e tranquilidade da floresta.
44 <sup>a</sup>	*o resgate	Poesia/ sobre o caminho que faz o riacho.
45 <sup>a</sup>	Perseverança	História com moral/ tentar outra vez, perseverar.
46 <sup>a</sup>	A viuva e o negociante	História com moral/ a honestidade só traz boas recompensas.
47 <sup>a</sup>	Fazer-se de duro	História com moral/ o mal paga-se com o bem.
48 <sup>a</sup>	*o que passa mais depressa	Poesia/ sobre a passagem do tempo.
49 <sup>a</sup>	O cavallo marinho	Noção de biologia/ cavalo marinho/ características.
50 <sup>a</sup>	Eu não mereço	História com moral/ arrepender-se dos malfeitos e desculpar-se por eles.
51 <sup>a</sup>	A verdadeira coragem	Ter coragem de dizer "não"/ não praticar más ações por influência dos outros.
52 <sup>a</sup>	*chromos	Poesia/ sobre o passar do dia, a natureza, sua beleza e cores.
53 <sup>a</sup>	A festa de lucio	Pensar no próximo é sempre compensador.
54 <sup>a</sup>	A lontra	Noção de biologia/ lontra/ características.
55 <sup>a</sup>	Perdidos em um balão	Aventura de três crianças perdidas em um balão flutuante.
56 <sup>a</sup>	*desejos moderados	Poesia/ sobre desejos materiais.
57 <sup>a</sup>	Fiel	História com moral/ não tomar atitudes precipitadas.
58 <sup>a</sup>	O professor	É sempre gratificante ensinar o que sabemos aos que são menos afortunados
59 <sup>a</sup>	Martas e doninhas	Noção de biologia/ martas e doninhas/ características e utilidades.
60 <sup>a</sup>	*a queixa	Poesia/ sobre queixar-se à natureza.
61 <sup>a</sup>	O tocador de gaita	História de ficção/ sobre o tocador de gaita e os ratos/ vingança.
62 <sup>a</sup>	Suzana e seu cão	Sobre a fidelidade dos cães para com seus donos.
63 <sup>a</sup>	Jorge stephenson	Noção de história/ sobre o inventor da locomotiva, jorge stephenson.
64 <sup>a</sup>	*a floresta	Poesia/ sobre a morte de um irmão na floresta.

65 <sup>a</sup>	A tempestade	Sobre os perigos das tempestades no mar.
66 <sup>a</sup>	Dois modos de contar uma historia	História com moral/ sobre não ser insolente, rude ou leviano com ninguém
67 <sup>a</sup>	A riqueza de mario	História com moral/ dar valor ao que de fato tem valor (saúde, família)/ essa é a grande riqueza.
68 <sup>a</sup>	*a gotta de orvalho	Poesia/ sobre o amanhecer.
69 <sup>a</sup>	A mais nobre das vinganças	História com moral/ a vingança nunca é um bom negócio/ o mal se paga com o bem.
70 <sup>a</sup>	A composição de iracema	História com moral/ mais fácil e prazeroso é nos ocuparmos dos assuntos que conhecemos.
71 <sup>a</sup>	O caminho direito	História com moral/ pensar é a melhor forma para encontrar a solução de um problema.
72 <sup>a</sup>	O alfabeto	Poesia/ sobre rezar a deus.
73 <sup>a</sup>	Saber é poder	Saber é poder, por isso, a sabedoria deve ser sempre bem aplicada.
74 <sup>a</sup>	Historia chinesa	Anedota.
75 <sup>a</sup>	Conversas*	Poesia/ sobre voltar às origens.