

Educar a infância para o futuro da nação: uma análise da Série de Leitura Puiggari-Barreto (1890-1920)¹

To educate the childhood for the nation's future: An analysis of Puiggari-Barreto Reading Series

Claudia Panizzolo²
Universidade Federal de São Paulo
claudiapanizzolo@uol.com.br

Milena Domingos Belo³
Universidade Federal de São Paulo
milena_dbelo@hotmail.com

Resumo: Os professores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto publicaram, a partir de 1903, a Série de Leitura Puiggari-Barreto, obra destinada à escola primária, importante material que fora utilizado para a efetivação da função estabelecida para a instituição escolar: formar o cidadão republicano de modo que este fosse ordeiro, disciplinado, saudável, higiênico e patriota. Por meio de análise do conteúdo e de imagens, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga as representações acerca de um ideal de infância brasileira presentes na obra, bem como a centralidade conferida à escola como instituição responsável pela socialização das crianças, tendo como base o conceito de representação desenvolvido por Chartier (1990).

Palavras-chave: livros de leitura, Série Puiggari-Barreto, representação, história da infância.

Abstract: Teachers Romão Puiggari and Arnaldo de Oliveira Barreto published in 1903 the *Puiggari-Barreto Reading Series*, an important material destined to primary school that was used for the execution of the function established for the educational institution: to form the Republican citizen so that he would be orderly, disciplined, healthy, hygienic and patriot. By analyzing the content and images, this text presents the results of a survey that investigated the representations about an ideal of Brazilian children present in the work and the centrality given to the school as an institution responsible for the socialization of children, based on the concept of representation developed by Chartier (1990).

Keywords: reading books, Puiggari-Barreto Reading Series, representation, childhood history.

¹ O presente texto vincula-se ao Projeto "Moldando a infância: sujeitos e instituições, entre o século XIX e o século XX" financiado pelo CNPq.

² Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH. Professora Adjunta da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Estrada do Caminho Velho, 333, Pimentas, Guarulhos, 07252-312, São Paulo, SP, Brasil.

³ Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História – GEPICH. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e graduada em Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Estrada do Caminho Velho, 333, Pimentas, Guarulhos, 07252-312, São Paulo, SP, Brasil.

Introdução: a constituição do conceito de infância, entre a verdade e o poder

Considerada obra seminal nos estudos sobre a família e a infância, o livro de Philippe Ariès, *L'Enfant et La Vie familia Le sous L'Ancien Régime*, publicado originalmente na França, é um dos trabalhos mais influentes e polêmicos sobre a história da infância já escrito. O estudo de Ariès (2011) projeta uma análise sociológica e histórica inédita sobre a infância, ao propor que esta, como um conceito, não foi descoberta até a Idade Média.

O argumento de Ariès (2011, p. 99) em relação ao que ele definiu como a “descoberta” da infância no século XVII foi baseado em sua afirmação de que “na sociedade medieval [...] o sentimento da infância não existia”. A palavra “sentimento” pode ser entendida como “ideia” (como foi traduzida na versão de língua inglesa da obra), ou seja, o que Ariès quis demonstrar em seu estudo foi a inexistência de um conceito de infância.

Embora considerado um marco nos estudos da infância e da família por diferentes estudiosos, a obra de Ariès também foi alvo de diversas críticas. Apesar de reconhecer a importância e a originalidade do trabalho de Ariès, Heywood (2004) aponta como uma das fragilidades do trabalho a escolha das fontes e se empenha em demonstrar que, ao contrário do que afirmou Ariès, existia, sim, uma infância na Idade Média, no entanto, com uma concepção de infância diversa da dos séculos posteriores. Para ele, nos séculos XVI e XVII, já existia “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos” (Heywood, 2004, p. 15), sendo demonstrada, por exemplo, pelo interesse na educação das crianças. Transitando entre os séculos, assim como por continentes, Heywood (2004) afirma que, não assumindo a linearidade convencional, pretende destacar aspectos fundamentais da história da infância e das crianças.

Heywood (2004, p. 227) destaca o pressuposto de que “não existe uma criança essencial a ser descoberta pelos pesquisadores”, ajudando-nos, dessa maneira, a refletir sobre o modo idealista de pensar a infância presente ainda nos trabalhos contemporâneos, que a concebem, muitas vezes, como universal e atemporal, como uma fase da vida com características fixas, vivida de maneira igual por todos os indivíduos que se encontram nesse período determinado. O autor identifica “uma força crescente de transformações sociais e culturais afetando as crianças a partir do século XVIII” (Heywood, 2004, p. 228), apontando essa situação como elemento fundamental para a crescente produção de trabalhos sobre a criança e a infância idealizada por filósofos, poetas, educadores, médicos, etc. Esses trabalhos, considerando

a imagem de uma criança e de uma infância ideal, foram responsáveis por produzir os saberes voltados para essa infância, difundindo as práticas educacionais, morais, higiênicas, psicológicas, etc., tomados como hegemônicos e verdadeiros.

A proliferação de discursos sobre a infância impulsionou o crescimento do interesse sobre a criança e sobre a infância. Esses discursos, baseados e controlados por teorias estabelecidas, levam à naturalização do que é ser criança ou ter infância, sem considerar, no entanto, a sua constituição histórica e social. Assim operam os “regimes de verdade”, segundo define Foucault (1979, p. 14), “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.

Ao definir *verdade* como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 1979, p. 14), afirma que a produção desta se dá de modo processual, não cumulativamente nem tampouco isoladamente e pode estar relacionada à epistemologia crítica, ou seja, à desconfiança dos conceitos vigentes.

De acordo com Foucault, os termos verdade, saber e poder estão atrelados. A verdade, como um discurso que pretende constituir-se como produtora de uma realidade, é constituída a partir de um saber considerado poderoso em determinado contexto social e histórico.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 12).

O estudo das obras de Ariès (2011) e de Heywood (2004), à luz dos temas abordados por Michel Foucault (1979), apresenta um desafio ao pesquisador que deseja abordar a temática da infância em sua pesquisa. Desse modo, eleger a infância como temática privilegiada de estudo supõe ter consciência de seu caráter abrangente e complexo, com múltiplos significados, inclusive, muitas vezes ilusório.

Ilusório se tomado como verdade fixa, inquestionável e desprovida de historicidade, sendo, portanto, fundamental considerar a parcialidade que uma verdade possui, além da necessidade de refletir sobre a constituição dos saberes e de concepções, não os tomando como verdades absolutas, mas, sim, partes de um todo.

Este trabalho, ao eleger uma Série de livros de Leitura utilizada nas escolas brasileiras em fins do século XIX

e início dos XX, apresenta uma análise a respeito das representações acerca de um ideal de infância brasileira, bem como a centralidade conferida à escola como instituição responsável pela socialização das crianças por meio da interlocução entre a história da infância e a história da educação e escolarização.

Para tanto, recorre-se à categoria *representação* segundo a definição de Chartier (1990), uma vez que essa categoria permite uma análise a respeito das formas pelas quais os homens são capazes de perceber e reproduzir o mundo social no qual se inserem. O autor propõe a abordagem do social através dos lugares de produção de discursos, que configuram a realidade, ou seja, as *representações*.

Considera-se que as percepções do social não são discursos neutros, uma vez que são capazes de produzir estratégias e práticas sociais, escolares, políticas, etc. que visam legitimar um determinado projeto reformador ou sustentar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas.

A análise dos livros de leitura pretendeu identificar, ao mesmo tempo, o que os livros apresentam como representação de infância, e o que estabelecem como comportamentos e modos de ser inerentes à criança. A investigação pautou-se na análise das normas e prescrições de comportamentos socialmente valorizados, considerando que o estudo da produção de livros de leitura não significa buscar no interior dos textos o retrato da infância da época, mas as representações construídas pelo autor sobre os comportamentos estabelecidos como próprios da infância, modos de ser criança, de ser aluno, bem como o modelo de uma escola que se pretendia instaurar.

Este trabalho considera, portanto, assim como Chartier (1990, p. 17), que a “investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”.

E, por fim, a importância de analisar livros escolares, no âmbito da prática da História Cultural justifica-se, uma vez que, assim como afirma Corrêa (2000, p. 19):

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a ‘mediação’ que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social.

As fontes primárias selecionadas compreendem a *Série de Leitura Puiggari-Barreto* destinada ao ensino

primário. Foram elaboradas por dois proeminentes professores paulistas, Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari, que se dedicaram ao ensino primário, além do trabalho na Escola Normal de São Paulo, dirigiram grupos escolares, atuaram como inspetor de ensino e escreveram poesias, prosas didáticas e diversos livros, mas são reconhecidos e citados principalmente pela Série de Leitura Graduada que elaboraram em parceria e que foi adotada não somente em São Paulo como também nos Estados da Bahia, de Santa Catarina, do Espírito Santo e outros.

A análise desses livros de leitura, tomados como fonte e objeto de pesquisa, possibilitou recuperar as representações acerca da escola e da infância, que Chartier (1994, p. 104) define como um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”.

Considerou-se, para tanto, a conceituação de Infância como sendo a “concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida” (Kuhlmann e Fernandes, 2004, p. 15). Nas próximas páginas, este trabalho dedica-se ao exame dos livros cujos destinatários eram as crianças, livros esses considerados como veículos privilegiados na disseminação de uma determinada ideia de infância, de escola e de criança.

O projeto republicano de escola para a constituição da criança civilizada

Em fins do século XIX e início do XX, o contexto social, a valorização do conhecimento científico e os princípios de uma cultura letrada contribuíram, segundo Souza (1998), para que à educação fosse atribuído o poder de conciliar e de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e à escola fosse atribuída a missão de trazer soluções. Desse modo, arquitetou-se um completo projeto civilizador, no qual a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social.

Sobre a transição política do Império para a República, Souza (1998, p. 266) afirma que esta “representou momentos de crises e tensões sociais com grande perigo de desagregação”, que precisava ser legitimado através da construção de um novo universo simbólico, por meio do papel atribuído à escola primária. Essa instituição seria a responsável em “formar almas”, responsáveis pelo processo de elaboração do imaginário da República, contribuindo, assim, para a construção da identidade e da unidade da Nação.

É, portanto, nesse momento que a educação destaca-se, como prioridade, no Brasil. As novas ideias que

emergiam, visavam colocar o país “ao nível do século” (Marcílio, 2005, p. 115), de modo que era necessária a criação de uma realidade nacional diferente, que seria possível, principalmente, por meio da escola, assim como da imprensa, como se lê no artigo a seguir, publicado à época:

A escola é uma parcela da sociedade. Tanto ahi como no grande mundo, a criança hoje, e amanhã o homem, tem de agir como uma cellula perfeita no corpo são a que pertença. E como os primeiros germens de educação é a escola que os dá, o professor tem obrigação de contribuir [...] para que esse ambiente seja o mais adequado e o mais perfeito para a formação do espirito e do character daquelles que vão dirigir ou construir a sociedade de amanhã (Barreto, 1902, p. 5).

Esse excerto extraído da apresentação da primeira edição da *Revista de Ensino* (1902) apresenta a escola assumindo o papel de instituição responsável pela socialização das gerações. Nesse sentido, a função social da escola seria garantir a socialização do indivíduo e ensiná-lo a ser membro da sociedade.

O intenso debate sobre a necessidade da expansão da escolarização em fins do período imperial visava à inclusão de um número maior de crianças nas escolas. Considerando o contexto social, especificamente em São Paulo, o discurso sobre a ampliação da instrução incidia sobre questões abrangentes, como o aumento expressivo da população, ocasionado pela chegada de imigrantes, além da grande parcela pobre, doente, indolente e improdutiva da população, que “perdida na vadiagem, impunham sua presença incômoda na cidade” (Carvalho, 2003, p. 14). Assim, a crença sobre a capacidade da educação na criação de uma nova realidade nacional pautou-se na eleição da instrução como elemento conformador dos indivíduos. “Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação” (Carvalho, 2003, p. 14). Assim, à escola fora conferida a responsabilidade fundamental do progresso social e material, sendo considerada instituição capaz de oferecer as condições necessárias para a viabilização do regime republicano. Era, portanto, missão da escola permitir a apreensão de conteúdos morais e instrutivos necessários à formação do novo cidadão.

Para tal intento, a obrigatoriedade escolar se fazia necessária. De acordo com Veiga (2005), a obrigatoriedade escolar precisa ser compreendida como um acontecimento político relacionado à necessidade de se produzir uma consciência de pertencimento nacional. Ao estabelecer a obrigatoriedade escolar como estratégia de produção da nação, a elite política e intelectual construiu um imaginário de sociedade, estabelecendo como pres-

suposto a necessidade da produção de uma identidade coletiva através da definição dos valores, hábitos e atitudes, ou seja, de gestos e expressões que deveriam ser compartilhados por todos e cuja possibilidade estaria na homogeneização cultural das populações.

A escola primária destaca-se como importante instituição possibilitadora da elaboração da infância como uma unidade diferenciada de tempo geracional. Desse modo, a história da infância está imbricada na história da escola, uma vez que, no âmbito do processo civilizador, na definição das diferenciações quanto às gerações, a escola assume papel fundamental na socialização das gerações. Sendo assim, o alargamento das distinções das gerações implicou na distinção da escola como espaço capaz de homogeneizar a educação moral, física e intelectual das crianças (Veiga, 2010).

O projeto para a escola pública primária previa a renovação dos métodos, dos processos de ensino, dos programas e da organização didático-pedagógica, visando à modernização da escola e a consequente civilização dos indivíduos (Souza, 1998). Para tanto, o método individual deveria dar lugar ao ensino simultâneo, livros deveriam ser adquiridos, a prática docente deveria ser reformada, etc. Assim, com a promulgação de legislação específica, a fim de padronizar e de assegurar o lugar da escola sob o controle do Estado, as especificidades da escola vão sendo definidas, através da implementação dos métodos aprovados, da definição dos sujeitos responsáveis pela instrução e suas atribuições, da criação de diretrizes para a construção dos prédios escolares, bem como para a determinação das disciplinas que deveriam compor o currículo e a definição dos materiais escolares fundamentais. Essas especificidades da escola, estabelecidas através da intervenção científica em especial da Psicologia, possibilitaram o estabelecimento de formas de socializar distintamente as crianças, destacando-se como instauradoras da infância escolarizada, conformando os tempos, espaços e atividades que seriam apropriadas às crianças. Desse modo, conforme afirma Veiga (2010), a identidade da criança se fez amalgamada, e, no mais das vezes, secundarizada com a de aluno.

Em síntese, o projeto de escolarização pública foi um projeto de produção do cidadão. A ideia difundida de que lugar de criança é na escola implica a concepção de infância e de criança como indivíduo que precisa ser civilizado. Compreende-se *civilizar* a partir do conceito apresentado por Norbert Elias (1990), qual seja, o processo de transformar, moldar, condicionar o indivíduo para que este adquira novos hábitos, novos comportamentos, até que esses sejam incorporados por ele como a sua *segunda natureza*. Nisso encerra-se o ideal proposto pela escola primária: regenerar a nação

através da civilização da criança a partir dos preceitos morais, higiênicos e patrióticos.

Uma vez que o currículo e as diretrizes para o ensino encontravam-se em fase de construção, muitos intelectuais envolvidos nesse empreendimento desejavam ter seus projetos para o ensino consolidados. Para tanto, empenharam-se na elaboração de materiais que divulgassem e possibilitassem a implementação de suas ideias na escola primária, como, por exemplo, através dos livros escolares.

Sobre a função que os livros e os impressos começaram a exercer na disseminação do modelo escolar republicano, Hilsdorf (2003) afirma que estudos referentes à história do impresso e da leitura evidenciam que além das estratégias institucionais, os republicanos paulistas divulgaram o seu modelo escolar por meio de livros didáticos e revistas dirigidas aos professores, impressos prescritivos do *quê* e de *como* ensinar.

Assim, os livros de leitura exerciam importante papel na função de “inculcar” os valores pretendidos. Entre os livros utilizados na escola primária paulista, no período de circulação da Série Puiggari-Barreto, destacam-se, por exemplo, as publicações de João Köpke, de Hilário Ribeiro, de Thomas Galhardo, de Felisberto de Carvalho e de Francisco Viana. Apesar das divergências entre esses materiais – caracterizados pelo modelo denominado enciclopédico –, alguns apresentam conteúdos de divulgação científica, histórica e geográfica, como é o caso da *Série Instrutiva* de Hilário Ribeiro e os *Livros de Leitura* de Felisberto Carvalho. Outros são caracterizados pela predominância do modelo de livro de leitura, constituído por pequenas histórias de fácil entendimento e mais atrativas ao interesse das crianças, como é o caso da Série Puiggari-Barreto, dos livros de João Köpke e dos livros de Francisco Viana – esse tipo de livro apresentava algumas características comuns, trazendo lições que eram baseadas principalmente nos valores cívicos e na missão formadora e patriótica para as crianças (Pfromm *et al.*, 1974; Oliveira e Souza, 2000; Oliveira, 2004; Panizzolo, 2006, 2010, 2011; Oriani, 2010; Belo, 2014).

Esses autores de livros escolares eram educadores e intelectuais, propositores de teorias e práticas sobre

os assuntos da Educação, que, munidos de uma sólida fundamentação teórica e uma experiência prática modernizada e inovadora, assumiram a tarefa de disseminar o conhecimento e os modos de ensinar. Puiggari e Barreto passam a integrar um grupo de intelectuais⁴ que defende a reforma social pela reforma da educação, tendo como base teorias educacionais europeias e norte-americanas.

Arnaldo de Oliveira Barreto e Romão Puiggari eram professores renomados, autores de diversos livros, e ocuparam cargos públicos. Também escreveram em revistas pedagógicas subsidiadas pelo governo, traduziram textos teóricos e ministraram conferências e palestras. Esses autores foram, à sua época, considerados portadores de uma cultura diferenciada, eram especialistas em assuntos de educação e divulgavam suas ideias por intermédio dos impressos que circulavam no período.

Desse modo, a *Série Puiggari-Barreto* carrega em sua configuração os conceitos, os métodos e as ideias dos autores. Esses livros de leitura devem ser compreendidos como “objetos de circulação”, conforme define Chartier (1990) e, portanto, como artefatos que possibilitam a circulação de ideias, valores e comportamentos que se almejou que fossem ensinados.

Representação de infância e criança nas páginas dos livros da Série Puiggari-Barreto

A Série de Leitura elaborada pelos professores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto⁵ é constituída por quatro livros de leitura, e, de acordo com os próprios autores, a Série de Leitura caracteriza-se como sendo um trabalho mais didático do que literário, de modo que as lições presentes nos livros têm como objetivo inculcar ideias e valores considerados importantes para a educação das crianças e priorizar a formação destas como leitoras. De acordo com nota escrita pelos autores, a composição da *Série* foi inspirada nas obras de autores como Mantegazza, Orestes Boni, Bartina, Jules Masson, Leon Tolstoi, mas, principalmente, na obra de Edmondo De Amicis⁶.

⁴ Para a reconstrução da trajetória de atuação de Puiggari e Barreto, os autores foram considerados intelectuais na acepção apontada por Panizzolo (2006, p.40-41), qual seja, a de criadores artísticos ou literários, comprometidos com o progresso do saber, e de mediadores culturais, empenhados na divulgação dos saberes produzidos.

⁵ A trajetória profissional, as influências dos dois autores, bem como sua atuação na Instrução Pública, foram analisadas na pesquisa de Belo (2014): “Série graduada de leitura Puiggari-Barreto: artefatos materiais, ideários e práticas na configuração da escola primária paulista (1890 - 1920)”, que teve como objetivo a compreensão da cultura material da escola por meio da Série de Leitura Puiggari-Barreto e contou com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. São poucos os trabalhos resultantes de pesquisa que analisam a configuração dos livros da Série Puiggari-Barreto. Oliveira (2004) elegeu a referida série e também outra de autoria de Felisberto Carvalho para investigar em sua dissertação, denominada “As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)”. Nesse trabalho, enfoca as principais semelhanças e diferenças entre as duas séries, destacando a longa permanência nas listas de divulgação de livros didáticos das editoras. Consultar: Pfromm *et al.*, 1974; Bittencourt, 2004; Razzini, 2004, Valdez, 2004.

⁶ O livro de Edmondo De Amicis, *Cuore* – obra de grande circulação internacional e significativa acolhida no Brasil, tendo aqui inspirado a elaboração de obras nacionais, é objeto de pesquisa de mestrado de Milena Domingo Belo.

Criada, sob influência do renomado Livro de Leitura escolar e obra clássica da literatura infantil: *Cuore*, de Edmondo De Amicis, a *Série Puiggari-Barreto* apresenta diversas semelhanças com a obra italiana. Assim como no livro de Amicis, Puiggari e Barreto estabelecem a narração como gênero predominante da obra. As histórias do *Cuore* apresentam o dia a dia escolar e familiar de um menino chamado Henrique. Do mesmo modo, a *Série Puiggari-Barreto* narra o cotidiano do menino Paulo, priorizando sua experiência na escola e em sua casa. Os livros da *Série* caracterizam-se por organizarem o conteúdo em “capítulos” ou em historietas, que compõem a saga protagonizada pelo menino. Essa história se inicia quando Paulo está prestes a ingressar na escola primária e acaba quando ele encerra o primeiro ciclo de sua instrução primária, no quarto ano. Cada livro de leitura da *Série* acompanha Paulo em um ano escolar – além de narrar fatos ocorridos na escola, a narrativa se estende à vida cotidiana do menino com sua família, seus amigos, vizinhos, etc.

Os “temas” predominantes abordados nos livros da *Série Puiggari-Barreto* são: a importância do saber escolar e a imagem da escola; moralismo e civismo; higiene e bons costumes. A família é apresentada de maneira bastante idealizada – pai, mãe, filhos, avós e tios, etc. apresentando sempre uma boa convivência. Todos sempre felizes, honestos e carinhosos uns com os outros, há sempre o respeito aos mais velhos e o cuidado amoroso aos mais novos. Alguns pequenos problemas são resolvidos dentro dos padrões da dignidade e da honra. Os pais, tios e avós educam as crianças, preocupando-se em usar palavras mansas e travam comoventes diálogos com estes, repleto de lições morais, amor e demonstração de carinho.

Além de construir uma imagem ideal do relacionamento afetivo entre mãe e filha, expressando sentimento de respeito e carinho mútuo, a lição ilustra a meiguice e a “alma angelical” de Luízinha, idealizando, também, assim, a imagem de criança pura e inocente. As crianças que emergem das páginas dos livros de leitura de Puiggari-Barreto (1931) cumprem seus deveres com seus irmãos, com os outros, crianças e adultos, em situação de dificuldades. Nessa perspectiva, apresenta-se a lição “Donato como Mestre” do segundo livro da *Série*. A historietta narra como Donato e Paulo resolveram ajudar ao jardineiro que trabalhava para a família, que não tivera a oportunidade de frequentar a escola e que, por isso, não sabia ler. Os meninos ensinavam o jardineiro, Ricardo, nos intervalos durante o dia. Donato ensinava a ler e contar, enquanto Paulo ensinava Botânica e Zoologia, sempre à medida que iam aprendendo na escola. As crianças reconhecem que não tinham muitas habilidades

para ensinar, mas o aluno era muito dedicado e aprendia depressa. Em pouco tempo, chegou às últimas páginas da Cartilha. “Em um mês conseguira o que não pudera conseguir em toda sua infância! Eis mais um edificante exemplo do poder da perseverança e da força de vontade” (Puiggari e Barreto, 1931, p. 97).

Dessa forma, os autores, através de uma lição, ensinam sobre a bondade e a virtude da caridade e possibilitam a reflexão sobre a representação do ideal republicano de educação que se propunha para a época, que ressaltava a importância e a centralidade da instrução para que houvesse progresso. Na *Série*, os autores apresentam diversos rituais próprios da escola, que estavam se constituindo como parte integrante da cultura escolar. Desse modo, percebe-se que pretendiam reafirmar e contribuir para a consolidação dessa cultura apresentando para as crianças como a escola deveria ser, ao mesmo tempo em que estavam reproduzindo em sua obra os discursos correntes de sua época, os quais eles mesmos defendiam, sobre a forma escolar ideal.

A *Série* apresenta os rituais escolares, como as festas, as homenagens cívicas e, principalmente, os ritos do dia a dia, tais como, a hora das lições, a hora de brincar, etc. Esse discurso, presente em seus textos de divulgação – como em revistas e jornais –, era também estampado em suas obras literárias, de maneira que as próprias crianças ao estudarem suas histórias e lições pudessem incorporar os traços de conduta, de comportamento e de convívio escolar. Percebe-se que, ao apresentarem o modelo de escola e de aluno, os autores demonstram acreditar que a leitura de seus livros, assim como tudo o que era praticado na escola, tinha por finalidade preparar a criança para o bom desempenho social.

As lições ressaltam que se deve ter horário para tudo, hora de estudar e hora de brincar e que o tempo da escola precisa ser cumprido. Todas as lições dos livros traduzem a divisão dos horários da escola: horário da entrada, do recreio, da lição, dos eventos cívicos, de maneira que o tempo escolar possa ser útil. A fim de controlar esse tempo, objetos específicos são incluídos na escola e, conseqüentemente, aparecem nas histórias representadas na *Série*, como o sino, o relógio e o quadro de horários. O horário de cada lição, de cada disciplina escolar, regula a prática dos alunos e dos professores. Além disso, “o tempo escolar se expressa como tempo disciplinar: respeitar os horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, tempo preciso. Dessa forma, a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social” (Souza, 1998, p. 128).

A respeito dos comportamentos esperados de um aluno exemplar, as lições da *Série* ressaltam a importância da obediência, da honestidade, da vontade de aprender

e da cortesia com os colegas e professores. Assim, as historietas apresentam um convívio escolar quase que irrepreensível, ressaltam muito os comportamentos desejáveis, retratam, no entanto, alguns problemas, muito provavelmente, com o propósito de exemplificar como esses comportamentos indesejáveis carregam em si consequências negativas.

Os pequenos problemas apresentados nas histórias são geralmente desvios de conduta que podem ser facilmente resolvidos. O menino Zuzú, amigo de Paulo, é quem na maioria das vezes “apronta” uma travessura. Suas atitudes reprováveis são identificadas pelos alunos algumas vezes, outras repreendidas pela professora e até mesmo pelo diretor da escola. As lições apresentam Zuzú cometendo faltas como sendo guloso demais, ou retratando sua falta de atenção na aula, a desobediência, o mau humor, a desonestidade, entre outros. No entanto, na maior parte das lições, as crianças, inclusive Zuzú, são retratadas como crianças amáveis, obedientes e responsáveis.

Os comportamentos reprováveis, como preguiça, violência, mentira, ociosidade, orgulho, falta de respeito, falta de compromisso e de responsabilidade, são apresentados em lições que mostram os efeitos negativos desses modos de conduta, enfatizando a vergonha como uma das piores consequências. Nesse sentido, as lições da *Série* ilustram alguns exemplos de práticas disciplinares, que consistiam em castigos morais, exposição e vexame público como via de formação do sentimento de vergonha. A vergonha, a repugnância e o embaraço são, de acordo com Norbert Elias (1990), sentimentos próprios à modelação do controle das pulsões, caracterizando-se como sentimentos que permitem o autocontrole dos impulsos.

Ao apresentar o caráter brasileiro, José Veríssimo (1985) nos coloca frente à frente com uma criança indolente, indecisa, indiferente e inativa, mole pelo clima, pela raça, pela precocidade das funções genéticas, pela falta de qualquer atividade, “o sangue pobre, o caráter nulo ou irritadiço e, por isso mesmo inconsequente, os sentimentos deflorados e pervertidos, amimado, indisciplinado, malcriado em todo rigor da palavra” (Veríssimo, 1985, p. 69).

Nesse sentido, é preciso analisar e decifrar os livros de leitura de Puiggari-Barreto levando em conta o alerta de Choppin (2002), de que os autores de livros escolares pretendiam, em vez de descrever a sociedade, transformá-la. Os livros da *Série*, ainda que mostrem pequenos desvios de conduta das crianças, apresentam uma visão de infância e de escola idílica, revelando mais a imagem que o regime republicano queria dar de si mesmo do que sua verdadeira imagem.

Romão Puiggari e Arnaldo Barreto deixam explícita sua intenção em formar, através de seus livros, a criança, que, no futuro, se converteria em homem e faria o progresso da nação. Não há espaço para tergiversação, pelo contrário, os autores constroem cada uma das lições à luz de seu projeto civilizador. Dentre as providências para a institucionalização da nova ordem política, os republicanos elegeram a escola para “sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (Carvalho, 2003, p. 143). Assim, eleita signo do Progresso, a escola deveria tanto fazer ver a República inaugurada quanto a escola deveria se dar a ver (Carvalho, 2003, p. 23-33).

É, portanto, papel dessa escola a construção de uma educação nacional baseada na educação da vontade e do caráter, o que, segundo José Veríssimo (1985), consistiria no desenvolvimento da disciplina, da simpatia, da solidariedade, além do estímulo à coragem, à verdade, à franqueza e, sobretudo, ao gosto pelo trabalho. Desse modo, os textos dos livros da *Série Puiggari-Barreto* transmitem ensinamentos de bom comportamento e de bons hábitos, ressaltando os valores que todo bom cidadão deveria ter, tais como honestidade, bondade, respeito aos mais velhos, cumprimento dos deveres, retidão de caráter, caridade, dedicação ao trabalho e à família, etc.

Estão sempre presentes nas lições frases que resumem quais são os atributos de um cidadão bem-educado e de bom caráter: “a felicidade de um homem depende só de si mesmo, isto é, da sua coragem e amor pelo trabalho; do modo correto e honesto como se dirige na sociedade; da sua tenacidade, da sua força de vontade” (Puiggari-Barreto, 1909, p. 13). O cidadão ideal é aquele que valoriza o trabalho, que é esforçado, polido, educado e útil. “A polidez é própria da boa educação, ninguém se arrepende nunca de ser educado” (Puiggari-Barreto, 1909, p. 22), diz tio José para Paulo.

A narrativa moralizante contida nos livros da *Série* é um aspecto relevante da obra. Assim é possível compreender a afirmação de Souza (1998) de que os livros de leitura, em geral, possuíam um caráter eminentemente prático, sem nenhuma preocupação literária, sendo que a leitura era vista como meio para que fossem adquiridas as noções morais, cívicas e práticas.

Outro dado relevante para se analisar as historietas é quanto à intenção de instruir as crianças também a respeito das práticas de higiene e bons costumes, sendo uma das atribuições da escola corrigir as “imperfeições” das crianças. Os livros da *Série* reservam lições para conscientizar as crianças a respeito dos males da gulodice, da importância da boa alimentação, da prática de hábitos saudáveis, da postura corporal e do asseio.

As lições de higiene, mesmo quando não especificadas como tema central do texto, permeiam diversas historietas e associam-se às regras de conduta, apresentando a importância do disciplinamento das práticas habituais das crianças. Tais condutas sociais, que se relacionam à higiene presentes nos livros da *Série* referem-se a vestir-se bem, comportar-se, sentar corretamente, ler, estudar, brincar, comer, dormir, exercitar-se, dentre outras. Os autores ressaltam que o descumprimento das normas de conduta e da observação das práticas saudáveis e de higiene prejudica e compromete a boa educação.

Além das lições que deveriam, ao ser lidas pelas crianças, auxiliá-las na incorporação de bons hábitos, as ilustrações presentes em todos os livros da *Série* constituem uma explícita imagem do disciplinamento, constituindo-se como importantes transmissoras de valores e normas. Como alerta Oliveira (2004, p. 138), as imagens estabelecem os vínculos com a palavra escrita, unindo texto e iconografia, “despertando o interesse, fixando e inculcando nas crianças a mensagem do poder da higiene, como um conjunto de preceitos que buscam a perfeição da natureza humana por intermédio da educação”.

A escolha dos gêneros textuais que compõem as lições dos livros da *Série* também revela uma intencionalidade dos autores. Barreto e Puiggari demonstram preocupação com os seus leitores, indicando que compreendem que a criança deveria encontrar em seus livros uma leitura interessante e prazerosa, somente assim é que seria possível à criança receber e incorporar os conselhos e as lições presentes no texto. Assim, os autores diversificam a estrutura da *Série*, incluindo fábulas e poesias, além de textos narrativos.

As fábulas são “contos alegóricos destinados a exemplificar um conceito moral” (D’Ávila, 1969, p. 156). Esse tipo de texto presente na *Série* é constituído por histórias inventadas e contadas pela Vovó, e relacionam-se de alguma maneira com a situação pela qual as crianças estão passando. Sendo assim, a Vovó se utiliza delas para ensinar uma lição aos netos e aconselhá-los sobre a melhor maneira de se comportarem.

As poesias são consideradas pelos autores como meio para educar, e na *Série*, trazem temas diversos: o analfabetismo, as belezas do Brasil, os bandeirantes, etc. Bastante clara é a intenção dos autores no uso de poesias para alcançar o “coração” das crianças e convencê-las a fazerem o que é correto e agradável, utilizando uma linguagem que para elas fosse atrativa e prazerosa. Está evidente, portanto, a preocupação de que os textos fossem eficientes, aproveitando cada oportunidade para instruir e educar.

Os livros da *Série Puiggari-Barreto* expressam uma representação dos comportamentos considerados

próprios para crianças e, desse modo, descrevem uma concepção de infância. As crianças retratadas na obra contribuem para a efetivação do projeto nacional de conformação do cidadão e de civilização do povo.

Em artigo publicado na Revista de Ensino, em outubro de 1903, Miguel Carneiro Junior apresenta sua crítica à *Série de Leitura Puiggari-Barreto*, recém-lançada pela Livraria Francisco Alves. O crítico afirma que os livros da *Série* revelam observação criteriosa, atenta e perfeita da psicologia infantil, estando de acordo com a “espontânea alegria da criança” (Carneiro Junior, 1903, p. 407). Os livros são caracterizados, também, pelo emprego da linguagem simples, natural e ao alcance da compreensão da criança, retratando situações peculiares da vida infantil. Miguel Carneiro considera, ainda, como “feição particularmente encantadora do livrinho” (Carneiro Junior, 1903, p. 407), a maneira como as lições de moral surgem naturalmente na narrativa das historietas, sendo essa característica que torna a *Série* recomendável obra pedagógica. Em suas palavras:

Não se pode admitir um livro de leitura, verdadeiramente pedagógico si em cada lição não houver um exemplo a seguir, um conselho que possa prevenir uma falta, ou um ensinamento que desperte sentimentos nobres na alma impressionável da criança (Carneiro Junior, 1903, p. 407).

Ao apresentar assuntos interessantes às crianças, em uma linguagem e formato próprios para o seu entendimento, ao mesmo tempo em que trazia ensinamentos considerados importantes para a formação que pretendia, a *Série Puiggari-Barreto* zelava pelo esmero na escrita, tendo sido, segundo o crítico: “escrita por pena de mestre, inspirada por alma de criança” (Carneiro Junior, 1903, p.408).

Considerações finais

No Brasil, durante o final do século XIX e início do século XX, os republicanos construíram e difundiram uma imagem de cidadão idealizado, procurando incorporá-lo à ordem social por meio do trabalho regular e da instrução. Projeto que buscou sua viabilização a partir da escola e da produção de livros escolares.

Este texto buscou na constituição da escola a compreensão do modo pelo qual a educação fora concebida pelo regime republicano e, especificamente, nos livros escolares como propagadores do modelo de escola pretendido pela República.

A análise dos Livros de leitura da *Série Puiggari-Barreto* possibilitou compreender que essa *Série* fora elaborada de acordo com as concepções pedagógicas

e políticas de inovação educacional, que atribuíam à escola a missão de civilizar e educar conforme os ideais do progresso e, com isso, preparar os indivíduos para serem bons trabalhadores, cidadãos de valores e patriotas comprometidos com os interesses da nação.

Preocupava-se ainda, em oferecer às crianças suporte para o ensino aprazível da leitura corrente, ao mesmo tempo em que ofertava em suas Lições diversas prescrições e normas de conduta, de civismo e patriotismo. A sua configuração permitia às crianças uma imersão no universo escolar, em suas diferentes manifestações, como comemorações, rotinas, exames e prêmios.

Por meio de seus livros, Puiggari e Barreto dão vida a um projeto de escolarização da civilidade⁷, que, através do uso de histórias sobre a vida em família, disciplinava condutas. No entanto, embora os papéis sociais sejam desempenhados por pais e mães que educam, o *locus* privilegiado para a aprendizagem socializada é, na verdade, a escola, consubstanciada pela existência e circulação dos livros de leitura.

A Série Puiggari-Barreto, considerada no contexto histórico e social no qual fora elaborada, pode ser caracterizada como importante suporte discursivo, pois carrega em si conteúdos culturais diversos que desempenharam papel fundamental para a constituição, bem como para a disseminação da cultura escolar. Apresentando, em suas histórias os modos de conduta que os alunos, ou seja, as crianças, deveriam adotar, possibilitam não somente a habilidade da leitura, mas estabelecem também os modos de se comportar esperado das crianças, alunos e cidadãos.

Referências

- ARIÈS, P. 2011. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 164 p.
- BELO, M.D. 2014. *Série graduada de leitura Puiggari-Barreto: artefatos materiais, ideários e práticas na configuração da escola primária paulista (1890 - 1920)*. Guarulhos, UNIFESP. Relatório científico (FAPESP). Universidade Federal de São Paulo, 128p.
- BITTENCOURT, C.M.F. 2004. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, 30(3):475-491. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>
- CARVALHO, M.M.C. 2003. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, EDUSF (Estudos CDAPH – Série historiografia), 356 p.
- CHARTIER, R. 1990. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 244 p.
- CHARTIER, R. 1994. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, 7(3):97-113.
- CHOPPIN, A. 2002. O historiador e o livro escolar. *Historia da Educação*, 6(11):5-24.
- CORRÊA, R.L.T. 2000. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, 20(52):11-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3262200000300002>
- D'ÁVILA, A. 1969. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo, Editora do Brasil, 314 p. (Coleção didática do Brasil).
- ELIAS, N. 1990. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, Zahar, vol. I, 271 p.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 277 p.
- HEYWOOD, C. 2004. *Uma história da infância*. Porto Alegre, Artmed, 284 p.
- HILSDORF, M.L.S. 2003. *História da educação brasileira*. São Paulo, Thomson Learning, 135 p.
- KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES, R. 2004. Sobre a história da infância. In: L.M. de FARIA FILHO (org.), *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 15-34.
- MARCÍLIO, M.L. 2005. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial, 494 p.
- OLIVEIRA, C.R.G.A.; SOUZA, R.F. 2000. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedes: educação, sociedade e cultura no século XIX; discursos e sociabilidades*, 20(52):25-40. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-3262200000300003>
- OLIVEIRA, C.R.G.A. 2004. *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. Araraquara, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 168 p.
- ORIANI, A.P. 2010. *Série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. Marília, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 288 p.
- PANIZZOLO, C. 2006. *João Köpke e a escola republicana; criador de leituras, escritor da modernidade*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 359 p.
- PANIZZOLO, C. 2010. A constituição da infância e da criança civilizada: um estudo sobre a produção político-pedagógica de João Köpke. In: Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, II, Rio de Janeiro, 2010. *Anais...* Rio de Janeiro, 1:1-20.
- PANIZZOLO, C. 2011. Civilizar, educar e instruir: a infância impressa nos livros de leitura. In: Simpósio Nacional de História, XXVI, São Paulo, 2011. *Anais...* ANPUH, 1:1-15.
- PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C.Z. 1974. *O livro na educação*. Rio de Janeiro, Primor/INL, 205 p.
- RAZZINI, M. de P.G. 2004. A livreria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro.
- REVEL, J. 1999. Os usos da civilidade. In: P. ARIÈS; R. CHARTIER (orgs.), *História da vida privada; da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, p. 169-210.
- SOUZA, R.F. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 237 p.
- VALDEZ, D. 2004. Livros de leitura para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930). *Linhas*, 5(2):219-242.

⁷ A criação e a difusão de projetos de escolarização da civilidade não são exclusividade brasileira. Circulou na Europa, ainda no século XIX, o livro *A civilidade pueril*, de Erasmo. Publicada pela primeira vez em 1530 e traduzida para diversos idiomas, a obra fora considerada fundamental para as aprendizagens elementares em vários países. A esse respeito, consultar Revel (1999).

VEIGA, C.G. 2005. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9:73-108.

VEIGA, C.G. 2010. As crianças na história da educação. In: G. de SOUZA (org.), *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo, Contexto, p. 21-40.

VERÍSSIMO, J. 1985. *A educação nacional*. 3ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 235 p.

PUIGGARI, R.; BARRETO, A. de O. 1931. *Primeiro Livro de leitura*. 37ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves.

PUIGGARI, R. BARRETO, A. de O. 1909. *Quarto Livro de leitura*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

Fontes primárias

BARRETO, A. de O. 1902. Introdução. *Revista de Ensino*, ano I, 1:3-5.

CARNEIRO JUNIOR, M. 1903. Caríssimos colegas Arnaldo e Puiggari. *Revista de Ensino*, ano II, 4:406-408. (Seção Diversos).

Submetido: 01/09/2015
Aceito: 06/06/2016