

# A mão do autor e a mente do editor na série graduada de leitura na escola e no lar

Lucilene Rezende Alcanfor\*

## Resumo

Este artigo se propõe a analisar o projeto editorial da série graduada de leitura *Na escola e no lar*, do professor Thomaz Galhardo, a partir das categorias conceituais de Roger Chartier de *representações e práticas*. Tais categorias permitem problematizar o papel daquele que escreve uma obra e daquele que edita, demonstrando as estratégias de produção dessa série que se tornou uma marca reconhecida no mercado de livros escolares.

**Palavras-chave:** Thomaz Galhardo; Séries Graduadas de Leitura; Práticas; Representações; Materialidade do Impresso.

## Abstract

This article aims to analyze the editorial project of the graded reading series *Na Escola e no Lar*, by Professor Thomaz Galhardo, based on Roger Chartier's conceptual categories of representations and practices. Such categories allow us to problematize the role of the one who writes a work and the one who edits it, demonstrating the production strategies of this series that has become a recognized brand in the school book market.

**Keywords:** Thomaz Galhardo; Graduated Reading Series; Practices; Representations; Materiality of the Form.

---

\* <https://orcid.org/0000-0002-9844-1925> . Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP); Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB – Campus Malês – BA). Áreas de pesquisa: Educação, História da Educação, História do livro didático e da literatura infantil e juvenil.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el proyecto editorial de la serie de lectura graduada *Na Escola e no Lar*, del profesor Thomaz Galhardo, a partir de las categorías conceptuales de representaciones y prácticas de Roger Chartier. Tales categorías permiten problematizar el papel de quien escribe una obra y de quien la edita, demostrando las estrategias de producción de esta serie que se ha convertido en una marca reconocida en el mercado del libro escolar.

**Palabras clave:** Thomaz Galhardo; Serie de lectura graduada; Prácticas; Representaciones; Materialidad del Impreso.

## Introdução

O título desse artigo é uma alegoria extraída da obra de Roger Chartier *A mão do autor e a mente do editor* (2014a), na qual evidencia que toda obra, para se tornar conhecida e se fazer circular, depende de uma consciência da dimensão coletiva de toda a produção textual e do reconhecimento do escritor como autor. O processo de canonização de uma obra e sua transformação em monumento, pressupondo um estado de direito, alterou profundamente a situação de afirmação de originalidade criativa daquele que escreve em relação àquele que produz.

Para Chartier (2014a, p. 11), a audácia do historiador que se arrisque a aventurar-se em literatura reside no princípio de que todo texto tem uma forma material, uma materialidade, portanto sua função é “escutar os mortos com os olhos”, pois o que chega a nós do passado, diferentemente dos textos lidos em voz alta, recitados e encenados, nos quais as vozes que os falavam davam-lhes uma sonoridade corpórea, é outro *corpo*, um corpo tipográfico acessível ao leitor pela palavra escrita. Desse modo, é central o sentido de materialidade do impresso.

Contra a representação, elaborada pela própria leitura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 1990, p. 126-127).

Os textos estão ligados a diversos tipos de materialidade, ou

seja, em primeiro lugar está a materialidade do livro que “reúne ou dissemina, a partir do fato de incluir ou não obras diferentes de um autor ou distribuir citações de seus trabalhos em coleções de lugares-comuns” (CHARTIER, 2014a, p. 11). Por exemplo:

Nos séculos XVI e XVII um livro não começava com o texto que tentava publicar: começava com uma série de peças preliminares que expressavam as múltiplas relações implícitas pelo poder do príncipe, as exigências do patronato, as leis do mercado e as relações entre os autores e seus leitores. Os significados atribuídos às obras dependiam em parte do “pórtico” textual que levava o leitor para dentro do texto em si e que guiava (mas absolutamente não restringia) a leitura a ser feita dessas obras (CHARTIER, 2014a, p. 11).

A história cultural tem nos mostrado que é preciso “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. E mais, as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam, elas são manifestadas pelos discursos proferidos de acordo com a posição de quem os utiliza, “estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Sendo assim,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Portanto, a alegoria do título deste trabalho reside no interesse de apresentar aspectos das *representações* e *práticas* presentes na série graduada de leitura *Na escola e no lar*, do professor Thomaz Galhardo, a partir de duas perspectivas: de quem escreve uma obra e de quem a produz e lança no mercado de livros escolares. Para isso, é necessário reconhecer que o sucesso de um projeto editorial somente é possível se houver a conexão dessas duas partes. Como

afirma Chartier (2014a, p. 12),

Este quiasma talvez inesperado pretende demonstrar que, embora toda decisão tomada na gráfica, até mesmo a mais mecânica, implique o uso de razão e compreensão, a criação literária sempre confronta uma imaterialidade inicial do texto – a da página que aguarda ser escrita. Este fato justifica a tentativa de criar uma conexão estreita entre história cultural e crítica textual.

No papel de historiadores da educação, seguimos as pistas metodológicas propostas por Chartier (1990, 2014a) para a discussão da história do livro e de Choppin (2009) para o estudo das edições escolares, o que pressupõe uma abordagem que vai além da limitada ao conteúdo das obras (sem desconsiderá-lo como suporte privilegiado do conteúdo educativo). Nessa perspectiva analítica, tomamos o livro de leitura como objeto, prestando atenção à sua materialidade, enquanto objeto fabricado, mas que passa por uma cadeia de intervenções até chegar à mão do leitor, já que “a materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto”, ou seja, “as formas nas quais o texto se inscreve na página, conferindo à obra uma forma fixa” também são marcadas por mobilidade e instabilidade (CHARTIER, 2014a, p. 11).

Desse modo, este ensaio está estruturado em duas partes: na primeira analisamos a série graduada de leitura *Na escola e no lar* como um produto editorial, a partir do conceito de *representação* de Roger Chartier. Na segunda usamos o conceito de *prática*, do autor, para discutir as práticas de leitura presentes na obra.

## **Representações na série graduada de leitura *Na Escola e no lar***

Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo nasceu em Ubatuba, litoral norte de São Paulo, no dia 29 de dezembro de 1852 e faleceu aos 51 anos na capital paulista em 30 de junho de 1904. No início de 1870 começou a carreira como professor de instrução primária, passando por alguns distritos e províncias até ingressar, em 1875, na segunda turma da Escola Normal de São Paulo, concluindo o curso em 1876. Após exercer o magistério primário em algumas províncias do estado, em 1887 foi nomeado secretário da Diretoria Geral da Instrução Pública e participou ativamente do

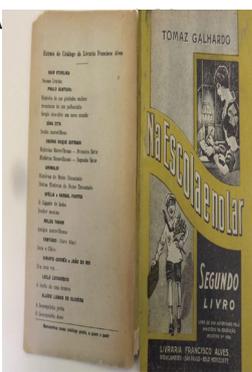
Conselho Superior de Instrução Pública, órgão responsável pelo regulamento das escolas preliminares e dos seus regimentos, bem como pela instalação de casas para essas escolas e pela aquisição de livros e materiais escolares. Aposentou-se da Diretoria de Instrução em 1897, mas continuou trabalhando em outra função que exercia paralelamente ao magistério, a de escritor de livros didáticos. A produção de livros foi um trabalho ao qual vinha se dedicando desde o início de 1880 e que, de fato, o projetou como personalidade conhecida entre os autores da literatura escolar (ALCANFOR, 2016).

A carreira de escritor começou na década de 1880 com a publicação de dois livros para o professor, *Monographia da letra A* (1883) e *Pesos e medidas do systema métrico decimal* (s/d). A produção seguinte foi pensada para o ensino da leitura e escrita, com a publicação da *Cartilha da Infância* (1887), *Segundo livro de leitura para a infância* (1895), *Terceiro livro de leitura para a infância* (1902) e a obra póstuma *Contos Infantís* (1913)<sup>1</sup>.

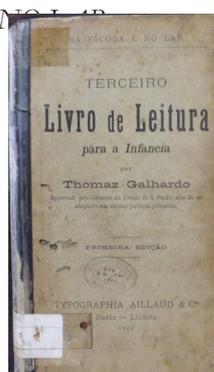
Do conjunto de sua obra, Thomaz Galhardo passou a ser conhecido pelos livros destinados à instrução primária, nesse caso, pela série graduada de leitura *Na escola e no lar*, composta pela *Cartilha da Infância*, *Segundo livro de leitura para a infância* e *Terceiro livro de leitura para a infância*.



**Figura 1:** Cartilha da Infância (1911)  
Fonte: Arquivo Histórico do Livro Escolar



**Figura 2:** Segundo livro de leitura (1956)  
Fonte: CRE Mario Covas



**Figura 3:** Terceiro livro de leitura (1902)  
Fonte: Biblioteca Nacional

<sup>1</sup> As datas são referentes ao ano da primeira edição das obras.

O modelo didático pedagógico das séries graduadas foi muito adotado a partir do século XIX, cuja popularidade se explica pelo aparecimento de um mercado editorial específico para o gênero didático e sua adequação à estrutura do ensino primário. Compostas de três, quatro e até cinco livros de leitura de uma mesma autoria, essas séries vão pouco a pouco sendo disseminadas e popularizadas, seguindo o critério da continuidade dos conteúdos por lições e temas, com base em uma nova concepção de vida social, que precisava ser aprendida na escola, do primeiro ao último ano escolar (OLIVEIRA & SOUZA, 2000). Com os avanços da alfabetização e a diversificação de produtos impressos nesse período, houve uma grande dispersão dos modelos de leitura, conforme pontua Chartier (2014b, p. 26),

Forte é o contraste entre, por um lado, a imposição das normas escolares que tendem a definir um modelo único, codificado e controlado de leitura e, por outro lado, a extrema diversidade das práticas de várias comunidades de leitores, tanto as que estiveram anteriormente familiarizadas com a cultura impressa quanto as formadas por recém-chegados ao mundo da escrita: crianças, mulheres, trabalhadores. O acesso de quase todos à capacidade de ler, tal como estabelecido no final do século XIX, em várias partes da Europa, instaurou uma forte fragmentação das práticas de leitura.

Essa fragmentação levou ao progresso de uma literatura comercial dominada pelo capitalismo editorial e alçada à categoria de livros instrutivos, promovendo o aumento expressivo de produtos impressos dirigidos aos leitores populares, como coleções baratas, folhetins, revistas ilustradas etc. Esse tipo de produto editorial ganhou capas e papel resistente, formato prático e manejável, ilustrações que orientam a leitura. A tendência era os títulos serem agrupados em coleções, que rapidamente entrariam em um fluxo de mercado que produziria um novo público leitor, impulsionando, por conseguinte, a expansão de bibliotecas escolares e públicas (CHARTIER, 2014b).

É nesse movimento que o mercado da literatura escolar passa a atrair o interesse de escritores e, sobretudo, professores que têm sua trajetória intelectual construída no magistério públi-

co primário. Dessa produção podemos destacar, além da obra de Thomaz Galhardo, os projetos editoriais de Abílio Cesar Borges, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, João Köpke, Arnaldo de Oliveira Barreto, Romão Puiggari, entre outros. Esse grupo pode ser denominado, como afirma Bittencourt (2004), como uma nova geração de autores de livros didáticos que se destacam pela experiência do *saber fazer* na instrução primária, diferentemente da primeira geração de autores, do começo do século, preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores. Entretanto, se essa experiência foi determinante para a elaboração dos livros destinados às práticas de leitura e escrita, é importante enfatizar que nessa produção existem problemas no que tange à construção intelectual dos autores de livros escolares, uma vez que a história das edições didáticas demonstrou o quanto havia de preconceito em relação aos intelectuais que se dedicaram à literatura escolar, delegada a um trabalho secundário no currículo acadêmico (BITTENCOURT, 2004).

No entanto, a experiência desses sujeitos na instrução primária, assim como sua familiaridade com os avanços pedagógicos de países bem sucedidos na alfabetização passaram a ser fortemente valorizadas pelos editores como critério de escolha de autores a serem publicados. Assim, a qualidade principal exigida do autor de livro didático era ser bom escritor, possuindo habilidades literárias para atingir a especificidade de um público infantil e juvenil e, por conseguinte, estar disposto a ceder às amarras do progresso da literatura comercial, dominada pelo capitalismo editorial das mais importantes casas comerciais que produziam para o grande público escolar. Nesse período, com a interferência do poder educacional, houve o incentivo governamental patrocinando concursos e premiando obras que posteriormente seriam adotadas nos sistemas públicos de ensino e, ao eleger os melhores trabalhos, novas articulações eram feitas pelos setores editoriais na escolha dos autores que comporiam os catálogos das futuras edições (BITTENCOURT, 2004).

Nesse meio se inscreve a obra de Galhardo que inaugura com a *Cartilha da Infância* a série graduada de leitura *Na escola e no lar*, destinada para uso do aluno do primeiro ano escolar. Como não foi

possível localizar a primeira edição, aceita-se a hipótese de que foi publicada pela primeira vez em 1887<sup>2</sup>, com interstício de quatro anos entre a primeira e a segunda edição, que saiu apenas em 1891, ambas pela Teixeira & Irmão – Editores<sup>3</sup>. A partir de 1894, a Editora Francisco Alves comprou os direitos de publicação e editou a *Cartilha* até 1992, totalizando 233 edições, conforme informações coletadas em nossa pesquisa na imprensa e nos acervos de livros didáticos<sup>4</sup>.

Quanto aos aspectos do contrato editorial da *Cartilha*, sua divulgação e circulação se devem, em grande parte, à editora Francisco Alves e à infraestrutura oferecida por essa casa, atraindo os autores, principalmente pelo seu esquema de distribuição e propaganda. Publicar pela editora Alves significava ver sua obra amplamente divulgada, além do status social de autor que tem seu trabalho reconhecido comercialmente, garantido por meio dos contratos que a editora oferecia. Nas circunstâncias do mercado editorial da época, nenhuma editora conseguia competir com os preços de Francisco Alves, pois ele sabia exatamente escolher os materiais didáticos mais atualizados e que vendiam mais (BRAGANÇA, 2004).

A *Cartilha* de Galhardo se tornou um produto muito rentável para Francisco Alves, que pagou generosamente pela primeira edição desse livro. O contrato assinado em três de abril de 1894 foi feito por

---

<sup>2</sup> A suposição provável da data da primeira edição da *Cartilha da Infância* nos leva a inferir que ela foi editada em 1887, coincidindo com o período em que Galhardo estava à frente da Diretoria de Instrução. No ano seguinte, em 14/02/1888, foi publicada na seção *Instrução Pública* do jornal *A Província de São Paulo* uma nota do Conselho Superior desse órgão, que resolve adotar a *Cartilha da Infância* para o ensino público.

<sup>3</sup> Também não localizamos nenhum exemplar dessa segunda edição. Quanto à data apresentada, obtivemos essa informação na pesquisa realizada por Marcia Razzini (2007) sobre a produção de livros didáticos em São Paulo, especificamente aqueles publicados pela Teixeira & Irmão – Editores.

<sup>4</sup> As esparsas edições físicas da *Cartilha da Infância* foram localizadas nos acervos da Fundação Biblioteca Nacional, no Centro de Referência em Educação Mario Covas, na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Acervo do Livro e História Editorial (LIHED) da Universidade Federal Fluminense, no Arquivo Histórico do Livro Escolar da Biblioteca Monteiro Lobato e na Biblioteca Sud Mennucci do Centro do Professorado Paulista. Além desses acervos, localizamos uma edição digital na Biblioteca Nacional de Maestros (ALCANFOR, 2016).

uma nova edição do livro de 20.000 exemplares, pela qual o autor recebeu, conforme recibo à parte, a quantia de 1000\$000 (mil contos de réis)<sup>5</sup>. Em cinco de janeiro de 1900, Francisco Alves comprou a plena propriedade da *Cartilha da Infância* e do *Segundo livro de leitura para a infância*, pagando a Thomaz Galhardo 9.000\$000 (nove mil contos de réis) em seis prestações mensais de 750\$000 (setecentos e cinquenta contos de réis), sendo a primeira no ato da escritura<sup>6</sup>.

Com base nas edições que consultamos da *Cartilha da Infância*, de 1908 a 1992, verificamos que pouco se alterou em sua materialidade. Até 1930, a obra tinha sessenta e três páginas, nas quais eram distribuídas as trinta e três lições, apresentando os grupos das famílias silábicas de forma salteada, começando pela lição das vogais, seguida das lições da consoante *V*, *P*, e assim por diante. No final do livro são apresentadas oito histórias para o exercício de leitura. A partir desse período, com as mudanças ortográficas, uma página foi suprimida, assim como a última lição, das consoantes *Ph* e *Y*. Também ocorreram pequenas atualizações nas histórias ao final da cartilha, que correspondem a textos curtos para o aprimoramento gradativo da leitura. Esse formato foi mantido em todas as demais edições, seguindo uma estrutura linear que percorre todas as lições, marcada por exercícios para o treino das palavras aprendidas.

Outro aspecto da materialidade desse livro diz respeito às ilustrações presentes na capa da obra. Com base nos vinte exemplares que conseguimos encontrar, percebemos cinco alterações nas imagens presentes na capa ao longo de mais de um século de edição. As primeiras edições, sempre em preto e branco, passaram a ser coloridas apenas a partir da década de 1960, dando espaço nas ilustrações a aspectos mais infantis representados por crianças em contexto de brincadeiras. Quanto às imagens no interior do livro, encontramos apenas uma ilustração na parte superior de abertura da lição das *Vogais* e uma, bem pequena, ao final de todas as lições, logo depois da carta do alfabeto, representada por uma menina debruçada sobre um livro. Na parte das histórias ao final do livro, também aparecem, em

---

<sup>5</sup> Documentação consultada no Livro de contratos da Editora Francisco Alves. Acervo LIHED/UFF.

<sup>6</sup> Documentação consultada no Livro de contratos da Editora Francisco Alves. Acervo LIHED/UFF.

algumas delas, ilustrações na abertura do texto.

Essas marcas sutis podem ser compreendidas, conforme pontua Chartier (1990, p. 132-133), como “identificações explícitas, que designam e classificam os textos, criando em relação a eles expectativas de leitura, antecipações de compreensão”. São formas apresentadas na “imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página”, como marcas que sugerem uma leitura e constroem um significado. São protocolos de leitura e indícios para identificar e antecipar o que está por vir, especialmente para leitores inábeis.

O *Segundo livro de leitura para a infância* foi publicado pela Editora Alves & Cia. em 1895, sete anos após o lançamento da *Cartilha da Infância*, e continuou sendo editado, provavelmente, até a década de 1960. Destinado para o segundo ano escolar, a obra se propõe a dar continuidade ao processo de aprendizagem da leitura iniciado com a *Cartilha*. Das modificações apresentadas, verificamos que a edição que consultamos, de 1908, tinha cento e vinte e quatro páginas, nas quais foram distribuídas quarenta histórias para o exercício da leitura, todas acompanhadas de ilustrações em preto e branco. Nas demais edições pesquisadas, 79ª edição - 1956, e 81ª edição-1960, a obra passou a ter cento e cinco páginas e trinta e quatro histórias. As modificações mais significativas dizem respeito à organização e distribuição das histórias, as quais foram completamente alteradas, além das modificações textuais empregadas. Em suma, alguns textos foram reformulados, outros, suprimidos e vários títulos, modificados.

A disposição dos textos empregada no *Segundo livro* foi criada em função dos leitores alvo. A exemplo da fórmula dos editores de *Troyes*, analisados por Chartier (1990), essa intervenção editorial tem por objetivo remodelar a apresentação do texto, multiplicando os capítulos – mesmo que essa divisão não resulte de qualquer necessidade narrativa ou lógica –, aumentando o número de parágrafos, dividindo o texto em unidades menores. Segundo o autor,

Há nesta divisão, que fraciona o texto com títulos de capítulos ou parágrafos [...] uma leitura que não é de forma alguma virtuosa nem contínua, mas que pega no livro e o larga, que só decifra facilmente sequências breves e inde-

pendentes, que exige identificações explícitas (CHARTIER, 1990, p. 175).

No catálogo da Livraria Francisco Alves, a obra é divulgada como um trabalho “ornado de numerosas ilustrações”, feitas por Thomaz Galhardo<sup>7</sup>. As referidas imagens também foram atualizadas nas edições cotejadas. O destaque que os editores dão à iconografia evidencia, sobretudo, a recorrência à imagem como uma prática usual no período de sua produção. No discurso dos intelectuais, as imagens tinham fundamental importância na formação do espírito infantil, principalmente na fase inicial da alfabetização e da leitura.

A análise pormenorizada das imagens presentes no *Segundo livro* revela que representam as concepções de aprendizagem do período, sendo uma forma de o aluno ter contato com situações mais concretas de aprendizagem. Entretanto, é preciso atentar para as condições em que o processo de construção desse livro de leitura ocorreu, uma vez que as ilustrações serviram como um instrumento a mais na veiculação da cultura europeia. Para Bittencourt (2008), esses elementos presentes nos livros didáticos são perceptíveis nos cenários, nas vestimentas, nos gestos e posturas civilizadas, nos animais europeus, como um padrão a ser incorporado pelas crianças brasileiras. Havia um interesse mútuo pela implementação de uma “cultura francesa” no Brasil e o livro didático tornou-se uma mercadoria moderna e necessária para o processo “civilizatório” (BITTENCOURT, 1993, p. 89-91). Desse modo, doutrinar, civilizar, instruir, educar e ensinar são termos utilizados no decorrer do processo histórico da educação brasileira, o qual tem por missão, desde a época imperial, inserir a criança no mundo da escrita e da leitura, possibilitando o acesso mais aprofundado tanto ao conhecimento quanto às relações sociais (BOTO, 2020).

O *Terceiro livro de leitura para a infância*, último da série *Na escola e no lar*, teve sua primeira edição em 1902, publicada pela Typographia Aillaud & Cia., sete anos após o lançamento do *Segundo livro*, sendo editado, em 1906, pela Editora Alves & Cia., dois anos após o falecimento do autor. Antes mesmo de sua primeira edição, o *Terceiro livro* já havia sido aprovado pelo ato governamental de cinco de setembro de 1901 para adoção nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

---

<sup>7</sup> Relação completa das obras publicadas pela Livraria Francisco Alves, 1954. Acervo LIHED.

Thomaz Galhardo contava com a publicação dessa obra pela Editora Alves & Cia, como ocorreu com a *Cartilha* e o *Segundo livro*, mas, como a proposta feita ao editor estava bem acima dos preços praticados pela casa, Francisco Alves se recusou, naquele momento, a publicar a obra. Nas circunstâncias do mercado editorial da época, nenhuma editora conseguia competir com os preços de Francisco Alves, visto que,

A editora Francisco Alves acompanhou as inovações tecnológicas na fabricação dos livros, mantendo associações com empresas editoriais no exterior, sobretudo, para garantir impressões com menor custo. A visão empresarial do editor possibilitava colocar o livro no mercado a preços mais baixos, facilitando sua difusão e possibilitando uma “longa vida” para muitos dos seus best-sellers. Considerando esta outra importante característica do livro didático – o grande número de reedições – pode-se entender também o poder de interferência maior do editor nas adaptações e renovações da obra (BITTENCOURT, 2004, p. 489).

Não conseguindo o seu intento, e para atender ao pedido de compra da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo, o autor mandou imprimir o livro na Europa. Além de custear as despesas de impressão, Galhardo se responsabilizou por sua divulgação e comercialização. Analisando as edições da obra, podemos constatar que, mesmo após compor o catálogo da Francisco Alves, as alterações materiais são praticamente irrisórias. A primeira edição contém quarenta e seis lições distribuídas em cento e oitenta e seis páginas. A 11ª edição passa a ter cento e noventa e duas páginas, sendo acrescida a partitura do Hino Escolar, cuja letra, de autoria de Thomaz Galhardo, faz parte da XL lição, sendo a composição musical de A. Reis. Na 30ª edição, manteve-se o mesmo número de páginas com quarenta e nove lições. A obra provavelmente circulou até 1960, e apenas dois aspectos materiais diferenciam as edições: a alteração na capa, na edição de 1944, até então idêntica à capa do *Segundo livro*, e a atualização de algumas ilustrações que acompanham as histórias, mas permanecendo os mesmos títulos.

Trinta anos depois, após o falecimento de Galhardo, a editora Francisco Alves fez uma nova escritura de compra dos livros *Cartilha da Infância* e *Segundo livro* de Thomaz Galhardo, pagando

30\$000 aos herdeiros do autor. O contrato, de quatro de abril de 1930, regia que “a nova aquisição é feita como se o autor fosse vivo em atenção ao valor da obra”<sup>8</sup>. A *atenção ao valor da obra* não configura um beneplácito do legado deixado por Francisco Alves, mas demonstra o quanto esses livros foram altamente lucrativos para a editora. Considerados livros de longa duração, cabia aos editores realizarem simples adaptações de ordem ortográfica ou inovações mais condizentes com os programas curriculares.

## **Práticas de leitura na série *na escola e no lar***

Os textos para leitura da série *Na escola e no lar* começam no final da *Cartilha da Infância* e aumentam em grau de dificuldade no *Segundo* e *Terceiro livro*. Na *Cartilha* é preciso contemplar o conhecimento das correspondências letras-sons como pré-requisito necessário à entrada no mundo da leitura. No entanto, para chegar às palavras e às frases que dão acesso ao sentido do texto, o leitor deve compreender como são constituídas as unidades elementares do oral, das sílabas e aprender a lê-las sem erro. Nessa etapa da aprendizagem, pressupõe-se que as crianças já estão lendo, mesmo que ainda seja uma leitura escandida, artificial e oralizada, na qual as palavras são separadas por sílabas, como é proposto em parte dos textos da *Cartilha*, como, por exemplo, na história *A carta*: “Ju-li-a ti-nha fei-to se-te a-nos quan-do su-a mãe a man-dou pa-ra a es-co-la” (GALHARDO, 1911, p. 59). Gradativamente são oferecidas leituras de textos mais longos, já sem necessidade das palavras separadas por hifens.

No prefácio *Ao leitor*, do *Segundo livro*, Thomaz Galhardo afirma que, apesar da vasta produção didática produzida para o ensino da leitura, os alunos não sabem ler. Segundo ele, o problema está na ação do professor que se omite de procurar saber se o aluno compreendeu e interpretou corretamente o que foi lido, “se se apoderou do sentido e o pode reproduzir, não com as palavras lidas, que isso seria decorar, mas na sua linguagem infantil”, pois “ler não consiste em reproduzir simplesmente pela fala o que está escri-

---

<sup>8</sup> Documentação consultada no Livro de contratos da Editora Francisco Alves. Acervo LIHED/UFF.

to, mas fazê-lo com expressão, sentimento e alma, demonstrando assim a perfeita compreensão daquilo que se leu”. O autor ainda conclui afirmando que, “o número dos que leem é muito maior do que o número dos que sabem ler” (GALHARDO, 1908, s/n).

Partindo desses argumentos, apresenta a organização dos textos do *Segundo livro*, desenvolvidos de forma gradual, o que se justifica “para prender a irrequieta atenção dos alunos e habituá-los a ligar ideias”, que “devem ser lidas pelo professor às classes superiores da escola, para serem por estas reproduzidas, primeiro verbalmente e depois por escrito, na própria linguagem dos alunos” (GALHARDO, 1908, s/n). Destaca que, ao fazer tais exercícios, sempre observou quão extraordinário era o resultado, até entre os mais novos. Também recomenda ao professor exercícios de interpretação, o “que tem por fim aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita”, pois “o segredo do ensino está em exercitar a curiosidade e fazer agir a inteligência infantil sempre e por todos os modos”, o que deve ser feito a partir da leitura de pequenos contos, como os propostos em seu livro. De acordo com essa metodologia, cabe ao professor fazer o aluno repetir a lição, reproduzindo primeiramente período por período, à medida que for lendo e, depois, a história inteira. Como exemplo, Galhardo cita um trecho da segunda lição, *O manhoso*:

O aluno lê: o pequeno Alberto era muito manhoso.

O professor: Que quer dizer isso?

O aluno: Quer dizer que – havia um menino chamado Alberto, que andava sempre chorando. O professor: - Que quer dizer manhoso?

O aluno: - Quer dizer – aquele que anda chorando à toa, sem motivo.

O professor: - Acrescenta então essas palavras e diz: - Havia um menino, chamado Alberto, que andava sempre chorando sem motivo. – Lê outro trecho adiante.

O aluno: - De vez em quando abria a boca e começava a choradeira.

O professor: - Que quer dizer isso?

O aluno: - Quer dizer que ele...

O professor: Ele, quem?

O aluno: - Alberto, o menino chorão.

O professor: - Sim, continua.

O aluno: - Quer dizer que ele, quando abria a boca, começava a chorar.

O professor: - Quando abria a boca, não; porque muitas vezes deveria abrir a boca para comer, falar, bocejar, etc. Deves dizer assim: - Que ele, o tal Alberto, de tempo em tempo, a miúdo, abria a boca e principiava ou começava a chorar. Vamos adiante (GALLHARDO, 1908, s/n)

As maneiras de ler, presentes nesse e em outros textos da série de Galhardo, revelam muitos indícios das práticas de leitura escolares do final do século XIX, as quais são reproduzidas nas décadas seguintes: prender a irrequieta atenção dos alunos, habituá-los a ligar ideias, reproduzir o que o mestre lê, propor exercícios de interpretação – que pressupõe apenas uma interpretação, ou seja, a do professor, condicionar uma leitura gradual, metódica e com níveis de complexidade e inculcar valores e condutas morais a serem seguidas.

Esse tipo de exercício revela diversos aspectos inerentes às práticas de leitura, ou melhor, à leitura ritualizada do ensino elementar, marcada por protocolos de leitura. Os protocolos de leitura pressupunham a leitura como a única maneira de aprender, segundo o modelo francês da educação primária, que era oferecer um livro didático, um livro de leituras conhecido como o livro dos livros, constituído de breves extratos de obras a transmitirem múltiplos saberes (história, geografia, ciências morais, físicas e naturais, economia doméstica, higiene etc.). Desse modo, era necessário desenvolver nos alunos as competências de ler e escrever, permitindo “transformar a aprendizagem escolar em uma ferramenta de conhecimento, cujo objetivo era aprender a ler segundo regras e regulamentos” (CHARTIER, 2014b, p. 25). A entrada no mundo da leitura representaria o ingresso na comunidade leitora, espaço no qual se partilham crenças, desenvolvem-se atitudes, geram-se expectativas e estimulam-se competências esperadas dos alunos. Para isso, era preciso combater os inimigos do conhecimento pela aprendizagem escolar, movidos pelas práticas empíricas, pelas su-

perstições arcaicas, pelos falsos conhecimentos repassados por meio da tradição oral.

O mesmo formato se repete no *Terceiro livro de leitura*, que se apresenta como uma “feliz tentativa de nacionalizar o ensino”, despertando no aluno o “sentimento do amor à pátria, o interesse pelo que é nosso e a necessidade que tem de honrar a terra que o viu nascer e cooperar pelo seu engrandecimento” (GALHARDO, 1902, p. 10).

Tanto os conteúdos do *Segundo*, como do *Terceiro livro*, giram em torno das mesmas temáticas: escola, trabalho, boas maneiras, amor à pátria, senso moral, instrução cívica, compaixão, subserviência, caridade, obediência, higiene etc., temas que se tornam pretexto para os ensinamentos de história, geografia, química, biologia, economia, educação cívica e moral. O *Segundo* ressalta a formação moral e as noções de civilidade na primeira infância, por meio de textos mais curtos, além de introduzir o leitor, de forma elementar, em alguns conhecimentos científicos. No *Terceiro*, os textos são mais longos, havendo a preocupação do autor em desenvolver o conteúdo de várias áreas do conhecimento, em que condutas morais mesclam-se com explicações mais complexas a respeito dos temas das ciências da natureza.

Muito disseminado no Brasil, no final do século XIX, esse modelo de livro de leitura segue as mesmas características dos manuais de leitura que circulavam na França, classificados por Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, p. 398) como um modelo educativo da narrativa moralizante. Em suma, de acordo com os autores, o esquema é sempre o mesmo: “surge na vida de uma criança um acontecimento que traz um problema (bem ou mal resolvido) e provoca uma tomada de consciência, mediante a qual a criança é transformada”.

O manual escolar é, por excelência, formado por conteúdos objetivos previstos pelos programas oficiais e, além disso, veículo de conteúdos educativos que tem o papel de passar ensinamentos morais, religiosos, políticos, também de socialização, de aculturação (até mesmo doutrinação) da juventude, capaz de transmitir às novas gerações os saberes e habilidades eleitos como indispensáveis à sociedade (CHOPPIN, 2002).

Evidentemente que o modelo pedagógico previsto nos livros escolares supõe um controle estreito da produção e circulação do escrito, na medida em que toda tentativa de educação pode ser desviada de seus fins. No entanto, por mais que se desvie das boas leituras, já que o próprio ato de ler conduz a outras práticas, nada é suficiente para conter a crença (contemporânea) no poder do livro, cujo controle atribui-se, principalmente, às instituições escolares. Antes de chegar à mão do leitor, o livro escolar é pensado pelo autor e pelo editor como objeto “sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”, impondo uma “ortodoxia do texto, uma leitura forçada” (CHARTIER, 1990, p. 123).

Segundo Chartier (1990, p. 129), esse trabalho de “adaptação é orientado pela representação que estes têm das competências e das expectativas culturais de leitores para os quais o livro não é algo familiar”. Desse modo, as mudanças ocorridas no texto são de três espécies: encurtar os textos; suprimir capítulos, episódios, ou divagações considerados supérfluos; simplificar os enunciados; dividir os textos criando novos capítulos; multiplicar os parágrafos; acrescentar títulos e resumos e censurar termos impróprios ao público leitor.

## Considerações finais

Neste artigo analisamos a série graduada de leitura *Na escola e no lar* de Thomaz Galhardo, a partir dos aportes teóricos e conceituais de Roger Chartier de *representação e prática*. Por meio dessas categorias, destacamos que a especificidade cultural dos materiais editados em forma de séries graduadas de leitura é marcada tanto por aquele que escreve uma obra, como por aquele que a edita e torna um produto rentável no mercado da literatura escolar.

Para Chartier (1990), o trabalho do historiador da educação deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados. Desse modo, podemos afirmar que, ao se dedicar a produzir uma literatura voltada para a instrução primária do final do século XIX e início do XX, Thomaz Galhardo criou identidade e autenticidade para sua obra, demarcando aquilo que Foucault (2002) define como um modo de existência, de circulação

e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Chartier (1994) assinala que o nome do autor não é um nome próprio como outro qualquer, mas antes um instrumento de classificação de textos e um protocolo de relação entre eles ou de diferenciação face a outros. Ainda segundo Chartier, para consagrar-se como autor, escrever não é suficiente, é preciso acima de tudo fazer circular as suas obras entre o público, por meio da impressão. É necessário reconhecer o papel do autor nos estudos sobre a história das edições, mas, sobretudo, identificar a produção de diferentes discursos em momentos históricos específicos.

Por esse ponto de vista, percebemos os acordos e conflitos nos contratos editoriais estabelecidos entre Thomaz Galhardo e seu editor Francisco Alves. Ao se firmar como autor de uma literatura escolar que seguia os programas oficiais propostos pela política educacional do momento, e de grande aceitação pelo poder institucional e pelo público privado, Galhardo teve seu trabalho generosamente reconhecido por Alves pelas edições da *Cartilha da Infância* e do *Segundo livro de leitura*. No entanto, supondo que poderia cobrar, pela edição do *Terceiro livro*, um valor acima do praticado no mercado, o autor percebeu o quanto era dependente do editor, que recusou a publicação imediata de sua última obra da série, o que lhe rendeu grande prejuízo pecuniário, tendo que arcar com as custas de publicação e divulgação.

Em relação às práticas de leitura presentes nessa série graduada, tanto o autor como o editor souberam equacionar a necessidade de adequá-las às capacidades de leitura dos compradores que pretendiam conquistar, ou seja, o público escolar, mas também o público familiar, uma vez que, no mercado da educação doméstica, adotam-se os livros produzidos para os primeiros anos do ensino escolar e a mãe de família acaba assumindo a responsabilidade dessas aprendizagens, ainda que sem competência técnica para executar a função de ensinar práticas de escrita e leitura.

Por fim, concluímos que a série na *Escola e no lar* se configura como um sucesso editorial que consagrou Thomaz Galhardo na história das edições escolares, demonstrando a perspicácia de seu editor Francisco Alves. A longevidade editorial da *Cartilha da Infância* por mais de um século e, por um período mais curto, mas não

menos importante, do *Segundo* e *Terceiro livro*, evidencia que a lógica econômica normatizou essa produção, resguardada pela dinâmica de um setor em pleno crescimento, uma vez que o manual é a proposta pedagógica de um autor e a oferta comercial de um editor. O autor pretende responder a uma demanda já reconhecida (ele imita aquilo que existe e espera ultrapassá-lo) ou crê responder a uma espera não satisfeita. Seu livro se propõe a ser diferente, inovador, capaz de superar as dificuldades até então não resolvidas. O editor visa ao mercado, procura oferecer obras que sigam as prescrições oficiais e as reedições são resultantes da recepção do público, ou seja, dos professores e das famílias que consomem esse material. As constantes e variantes que marcam as reedições de uma mesma obra mostram como um editor procura tornar fiel seu público e ganhar novos clientes, especialmente os professores novatos, copiando a concorrência e misturando tradição e inovação.

## Referências

ALCANFOR, Lucilene Rezende Alcanfor. Professor Thomaz Galhardo: **Produção, Circulação e Práticas de Alfabetização e Leitura - Séculos XIX e XX**. (Doutorado em Educação), Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

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

BRAGANÇA, Aníbal. Eros Pedagógico: **Uma história cultural do editor de livros**. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação (Escola de Comunicações e Artes-ECA). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo, Ática, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros – Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, Editora UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo, Editora Unesp, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina A. da Silva (orgs.) **História do ensino de leitura e escrita: métodos e materiais didáticos**. São Paulo, Editora Unesp; Marília, Oficina Universitária, 2014b.

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

\_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal, Passagens, 2002.

GALHARDO, Thomaz. **Terceiro livro de leitura para a infância**. Paris-Lisboa, Typographia Aillaud & Cia, 1ª ed., 1902.

\_\_\_\_\_. **Segundo livro de leitura para a infância**. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Francisco Alves & Cia, 15ª ed., 1908.

\_\_\_\_\_. **Cartilha da infância**. Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Paris, Lisboa, Francisco Alves & Cia, Aillaud, 58ª ed., 1911.

OLIVEIRA, Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima. As faces do livro de leitura. In: **Cultura escolar: história, práticas e representações**. Cadernos CEDES, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 52, p. 25-40, 2000.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **Produção de livros didáticos e expansão da escola elementar em São Paulo: a Tipografia Siqueira e a Editora Melhoramentos (1889-1940)**. Relatório de conclusão de estágio de pós-doutorado (Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.