



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de
Pesquisadores em História da Educação
Brasil

Munakata, Kazumi

LIVRO DIDÁTICO COMO INDÍCIO DA CULTURA ESCOLAR

Revista História da Educação, vol. 20, núm. 50, septiembre-diciembre, 2016, pp. 119-138

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321646882009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

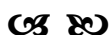
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

LIVRO DIDÁTICO COMO INDÍCIO DA CULTURA ESCOLAR

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>

Kazumi Munakata

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.



Resumo

Neste artigo aborda-se as possibilidades de utilizar o livro didático como fonte para pesquisas, sobre a cultura escolar. Para isso discute as noções de livro didático, cultura escolar e cultura material. Examina-se vários exemplos de livros didáticos da França, Espanha, Argentina e do Brasil, abordando elementos constitutivos da cultura escolar, como conteúdos das disciplinas escolares, exercícios e atividades, avaliações, ideologias, valores morais e de civilidade, cotidiano escolar, sensibilidades estéticas materiais escolares e organização das práticas de ensino.

Palavras-chave: livro didático, cultura escolar, cultura material, disciplinas escolares.

THE TEXTBOOK AS SCHOOL CULTURE'S EVIDENCE

Abstract

This article discusses the possibilities of using the textbook as a source for research on school culture. For this, it discusses the notions of textbook, school culture and material culture. It examines several examples of textbooks from France, Spain, Argentina and Brazil, addressing constituent topics of school culture as content of school subjects, exercises and activities, examination, ideologies, moral and civility values, school routine, aesthetic sensibilities, school supplies and organization of teaching practices.

Key-words: textbook, school culture, culture material, school disciplines.

EL MANUAL ESCOLAR COMO INDICIO DE LA CULTURA ESCOLAR

Resumen

Este artículo analiza las posibilidades de utilizar el manual escolar como fuente para la investigación sobre la cultura escolar. Para ello, se analizan las nociones del manual escolar, la cultura escolar y la cultura material. Se examinan varios ejemplos de los manuales escolares de Francia, España, Argentina y Brasil, que abordan temas constitutivos de la cultura escolar, como contenido de las disciplinas escolares, ejercicios y actividades, examen, ideologías, valores morales y de civilidad, el cotidiano de la escuela, la sensibilidad estética, materiales escolares y la organización de las prácticas de enseñanza.

Palabras-claves: manual escolar, cultura escolar, cultura material, disciplinas escolares.

LE MANUEL SCOLAIRE COMME L'INDICE DE LA CULTURE SCOLAIRE

Resumé

Cet article décrit les possibilités d'utiliser le manuel scolaire comme une source pour la recherche sur la culture scolaire. Pour cela, il examine les notions de manuel scolaire, culture scolaire et la culture matérielle. Il analyse plusieurs exemples de manuels scolaires de la France, l'Espagne, l'Argentine et le Brésil, pour aborder des éléments constitutifs de la culture scolaire, comme le contenu des disciplines scolaires, des exercices et des activités, épreuves, idéologies, les valeurs morales et de la civilité, quotidien scolaire, sensibilités esthétiques, matériaux scolaires et l'organisation des pratiques didactiques.

Mots-clé: manuels scolaires, culture scolaire, culture matérielle, disciplines scolaires.

O tema deste artigo contém duas dificuldades, e não são de pequena monta. A primeira, referente ao livro didático, remete não apenas à fluidez da sua definição, mas também à profunda ojeriza de que é muitas vezes objeto, sendo acusado como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor. Não vale a pena, contudo, perder tempo com essas condenações, já que a imensa produção sobre livro didático, a partir dos anos 1990, no Brasil e no exterior, tem mostrado que tomá-lo como objeto de pesquisa não significa, necessariamente, elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do que simplesmente repudiá-lo (Munakata, 2012). Quanto à definição do livro didático, a sua fluidez, ao que parece, está relacionada ao lugar que esse dispositivo ocupa exatamente na cultura escolar, como se verá adiante. Uma definição provisória, adotada por muitos pesquisadores, enuncia que o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. -, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos (Livres, 2005).

A segunda dificuldade diz respeito à noção de cultura escolar, hoje amplamente difundida entre os pesquisadores do campo educacional. Não cabe aqui comentar as polissemias de que padece o próprio conceito de cultura, que, como aponta Eagleton (2005), pode se referir tanto à natureza - como em agricultura, embora nesta não se descarte a intervenção humana - quanto àquilo inteiramente produzido pelo ser humano, ou tanto a produção de e para as elites, quanto de e para as classes populares.

A relação entre a cultura escolar e a sociedade inclusiva é também polêmica. Se a escola é uma instituição que pedagogizou a educação, normatizando-a e formalizando-a, e se, segundo Durkheim (1968), “a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (p. 5), a fim de “formar o ser social” (p. 6), então, pode-se ainda falar em cultura escolar? A escola não estaria, assim, a serviço dessa sociedade, capitalista, que a instituiu? Claro, ninguém mais ousa afirmar que a escola é determinada inteiramente pela acumulação do capital, sob o risco de acusação de mecanicismo vulgar. As tentativas de contornar essa dificuldade, com expressões como autonomia relativa ou relação dialética não passam de expedientes retóricos, que em nada esclarecem a relação efetiva entre a escola e a sociedade. Talvez haja aí uma desproporção entre escalas.

Do mesmo modo que o mundo físico e biológico, o mundo social e humano é constituído de um *continuum* de escalas, que se estende do infinitamente pequeno ao infinitamente grande. A respeito das escalas, Revel (1998) propõe que

uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise - ou [...] a escala de observação - em que escolhemos nos situar. Fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais, como o crescimento do Estado, a formação da sociedade industrial, podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentamos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles. Eles não se tornam por isso menos importantes. Mas são construídos de maneira diferente. (p. 12)

Em outras palavras, a escola, vista da sociedade, pode aparecer como um minúsculo ponto, inteiramente marcada pelas determinações da esfera macro. Mas basta que se mude a escala para observá-la mais de perto e aspectos que são propriamente da escola, e de mais nenhuma outra, passam a ser visíveis. Então, talvez seja prudente adotar-se a fórmula enunciada por Vincent, Lahire e Thin (2001) para apreender a relação entre a nova ordem social e o que denominam forma escolar: “A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem” (p. 14).

Outra crítica ao conceito de cultura escolar foi recentemente formulada por Inés Dussel (2013). A autora examina conjuntamente as noções de gramática escolar, forma escolar e cultura escolar, concluindo que elas apontam para os princípios ordenadores da escola, privilegiam os aspectos simbólicos e sua racionalidade, a despeito da cultura material, e tendem a se tomar como universais, cancelando as peculiaridades locais que lhes deram origem.

No caso da noção de cultura escolar, no entanto, uma nova abordagem teria sido introduzido por historiadores e antropólogos, como Dominique Julia, Michel de Certeau, Roger Chartier, Elsie Rockwell, Agustín Benito Escolano, Antonio Viñao Frago, entre outros. Nessa abordagem, afirma a autora, privilegiam-se não tanto os aspectos normativos da escola, mas a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas:

Ela sustenta que as culturas têm vida cotidiana prática, que deve ser investigada, e este apelo para o nível de prática tem, no final, o efeito, segundo Rockwell, de obscurecer a sua definição inicial centrada em normas. A qualidade dinâmica e histórica da cultura rompe com a noção funcionalista da cultura como uma entidade homogênea. Cultura escolar abriu caminho para a noção de culturas escolares plurais. (p. 180)

O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar.

Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola. Um livro especial para a escola é uma necessidade, de acordo com Comenius, autor, no século 17, de *Didáctica magna* (1985), um dos primeiros planos exaustivos do que seria conhecido como escola. Para ele, trata-se de “manter longe da juventude todas as ocasiões de corrupção, como são as más companhias, as conversas grosseiras, as leituras frívolas e fúteis” (cap. XIV, § 17). Por isso na escola só devem se adotar livros especificamente produzidos para esse fim:

- I. Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe.
- II. Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade. (Cap. VI, § 62.)

Em outros capítulos da sua obra Comenius, ele mesmo autor de um livro didático - *Orbis sensualium pictus*, 1658 -, descreve como devem ser esses livros. No capítulo XXII, por exemplo, referente ao “método para ensinar as línguas”, enuncia que os “livros didáticos, conforme os graus de idade, devem ser quatro” (§ 19). A expressão “livros didáticos” (ou “livros didácticos”, grafia portuguesa, *Didáctica Magna*. trad. de Joaquim Ferreira Gomes), que aparece no texto, é um anacronismo cometido pelo tradutor? Parece que não. Embora não tenha sido possível consultar a obra em latim ou checo, constatou-se que a edição espanhola (*Didáctica magna*. Madrid: Akal, 1986, trad. de Saturnino López Peces) grafa “libros didácticos”; a inglesa (*The great didactic*. London: Adam and Charles Black, 1896, trad. de M. W. Keatinge), “school-books”; e a alemã (*Große Unterrichtslehre*. Berlim: Verlag von Julius Klönne, 1871, trad. Julius Bieger e Franz Boubek), “der Lehrbücher” - literalmente, “livros de ensino”; atualmente se utiliza a expressão “Schulbuch”, isto é, livro de escola ou livro escolar.

Pode-se dizer, então, que no momento mesmo em que a escola foi ideada já se pensava também num livro específico para ela e um designativo para esse objeto. Não por acaso, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 34) afirmam que “a escola é o lugar de aprendizagem da língua”, o que já requer a utilização do material escrito, o livro. A consolidação do livro didático como gênero editorial pode ser verificado, nos países de língua inglesa, na variação do termo que o identifica, como aponta Stray (1993):

Text-book é um sinônimo correntemente utilizado para *textbook*. A escolha de um ou de outro dos termos varia sendo as editoras, mas um exame aprofundado deixa entrever uma evolução possível, através dos índices e dos títulos, do uso do *text book* a *text-book*, depois *textbook*, evolução que reflete, a nosso ver, a emergência de uma categoria e de um produto específico. Essa evolução pode ser associado ao período de 1880-1920, no que concerne à designação de *textbooks* nos 800 volumes de catálogo da Biblioteca Pública [...] de Nova York.¹ (p. 74, nota 2)

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização. No Ocidente, até o século 19, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária.

No ensino secundário, destinado à clientela de elite, havia necessidade de livros especiais. Ali, até o início do século 20, foi o território das Humanidades, cujas características foram objeto de elucidação por parte de Chervel e Compère (1997). Importante é ressaltar a radical diferença desse ensino com o que virá a seguir, baseado na partilha do saber escolar em disciplinas. Como enuncia Bruter (1997a),

[...] não se pode, de maneira geral, encontrar no ensino humanista nenhuma das disciplinas escolares de hoje. Não que não se possa, evidentemente, encontrar nos conteúdos ensinados pelos regentes os elementos que se poderiam ser alocados em tal ou qual disciplina atual [...]. Entretanto, a especificidade de uma disciplina não reside unicamente

¹ A respeito da variação dos vocábulos para designar o livro didático ver Choppin (2009).

em seus conteúdos, mas também nas suas finalidades. [...] Essas finalidades, sabemos, eram essencialmente retóricas. Elas se diferenciavam pois das finalidades cognitivas geralmente reconhecidas no ensino hoje. (p. 61)

Isso não significa, porém, alerta a autora, que ao ensino das Humanidades interessasse apenas a manipulação da linguagem:

A retórica era de fato concebida à maneira ciceroniana, como a ciência-rainha que engloba e coroa todas as outras e a palavra do orador triunfava não somente pela beleza de sua forma, mas também pela excelência de seu fundo. Não se pode, pois, opor em absoluto o ensino das “palavras” e o ensino da “coisas”, na medida em que a retórica não era concebida apenas como técnica, mas também como saber e até mesmo como sabedoria. (p. 62)

Nesse ensino, que rejeita toda especialização, pois associada ao trabalho, orgulha-se do seu diletantismo desinteressado (Chervel e Compère, 1997), dedicando-se ao cultivo de uma língua morta: o latim. Na França, um dos livros adotados nos séculos 18 e 19 é *Selectae e profanis scriptoribus historiae* (Chervel e Compère, 1997, que organiza excertos de textos de modo didaticamente adequado: no tamanho apropriado, sem obscenidades ou trechos ímpios, com grau de dificuldade conveniente. Os autores desses textos são os clássicos. Este termo requer elucidação. De acordo com a quinta edição do *Dictionnaire de l'Académie Française* (1798), clássico é “um autor aprovado e que tem autoridade em uma certa matéria”; a essa definição a sexta edição (1835) acrescenta uma outra acepção: “aquilo que se relaciona com as classes dos colégios”. O livro clássico é, então, aquele cuja destinação escolar está autorizada pela autoridade, auctoritas, do autor, auctor. Esses livros, com o tempo, passaram a ser imitados pelos autores franceses, que também se tornaram clássicos, como apontam Chervel e Compère (1997):

O [...] ponto essencial a destacar é a constituição, na virada do século XVII para o XVIII, de um corpo de autores franceses para o uso da juventude escolar, tanto de textos deliberadamente criados para tal (*Ester, Atalia*, de Racine; *As aventuras de Telêmaco*, os *Diálogos dos mortos*, de Fénelon; o *Discurso sobre a História Universal*, de Bossuet), quanto os que não foram produzidos para isso (as fábulas de La Fontaine, os *Caracteres*, de La Bruyère; os sermões e as orações fúnebre de oradores religiosos). (p. 17)

São esses autores que irão constituir o panteão do que passaria a ser denominado a literatura francesa. Chervel e Compère (1997, p. 33, nota 1) mencionam o decreto de 28 de janeiro de 1890, do Conselho Superior de Instrução Pública, pelo qual “se decidiu que pela palavra *classique* não era preciso entender apenas os autores do século XVII, mas também os escritores dos séculos XVIII e XIX”. Os estudos clássicos tornam-se estudos literários, com ênfase na língua materna. Nesse processo as Humanidades e o seu ideal de um saber único e integral desagregam-se, dando lugar a várias matérias, que serão chamadas disciplinas. Como isso aconteceu permanece ainda pouco elucidado e certamente se efetivou de modo diferenciado em cada localidade. Cabe, no entanto, acompanhar as questões lançadas por Bruter sobre a partilha dos conteúdos em várias disciplinas (1997b):

O teorema de Pitágoras, as peças de Molière ou as experiências de Buffon sobre a digestão não são menos históricos que o tratado de Utrecht ou a guerra de 14-18; mas há fortes chances de que seja no curso das matemáticas, do francês e das “ciências da vida e da terra”, e não no curso de história, que o aluno aprende a conhecê-los. Considera-se em geral que não é necessário saber quem era Pitágoras para empregar seu teorema; quanto às peças de Molière, mesmo que seja útil saber quando viveu o seu autor para compreendê-las, a finalidade primeira de sua leitura na aula de francês não é essa. Os dados históricos introduzidos no francês ou nas matemáticas não aparecem como tais, pois são postos ao serviço da aquisição de competências de um outro tipo: a aptidão para resolver um problema, a capacidade de expressão. Assim, não são os conteúdos que, por si sós, fazem a disciplina, é também o uso que deles se faz. (p. 31)

Não há, portanto, agrupamentos naturais de conteúdos em saberes específicos ou em disciplinas escolares, ao contrário do que supõe a ilusão epistemológica. Pelo contrário, a constituição das disciplinas escolares foi um processo de conflitos, negociações e acomodações, que resulta naquilo que Chervel (1990) denomina vulgata:

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e; de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar. (p. 203)

Os livros didáticos, então, constituem-se em importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares. Mas também de mudanças, como prossegue Chervel (1990):

As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual e contínua. A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. Quando uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos “transitórios”, ou de “crise”, em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata. (p. 204)

Um exemplo pode ser verificado a respeito da teoria da eletricidade nos livros didáticos de Física, utilizados na Argentina, publicados tanto no país, quanto no exterior, nos séculos 19 e 20. Segundo López Arriazu (2000), que examinou 58 livros publicados entre 1872 e 1996, as novas teorias sobre o fenômeno elétrico, elaboradas no início do

século 20, embora desestabilizassem as explicações correntes, não provocaram grandes alterações nos livros: os fenômenos continuaram a ser explicadas de modo tradicional, ficando as novas teorias confinadas no capítulo final, quase como apêndice. Nos anos 1940 a 1960 assiste-se a uma fase de transição, em que explicações novas coexistem com a linguagem das antigas. Por fim, a partir dos anos 1970, os livros são “reescritos, de acordo com as concepções da física moderna” (p. 71). O autor não se refere às questões editoriais, mas é provável que o custo da produção do livro tenha em parte determinado a opção de não alterar substancialmente o livro, alocando novas teorias no capítulo final.

Mas não é sempre que o livro didático se limita a transcrever os conteúdos consagrados ou em vias de consolidação de uma disciplina escolar. Há vezes que ele tem papel determinante na definição da disciplina. Um exemplo é o livro *Curso de matemática elementar*, de Euclides Roxo, de 1929, analisado por Valente (2003, 2004). Convém atentar para o título da obra: o termo usado para denominar a disciplina é Matemática e não Matemáticas, no plural, como era usual no Brasil. A proposta de Roxo, apresentada em 1927 à Congregação do Colégio Pedro II, onde era professor, é “acabar com a divisão da ciência matemática em partes distintas e separadas (aritmética, álgebra e geometria)” (apud Valente, 2003, p. 74). O livro didático mencionado é o resultado da discussão dessa proposta. Em 1930, após a vitória do levante militar de 1930 que levou Getúlio Vargas ao governo, Roxo foi nomeado diretor do Colégio Pedro II e fez parte da comissão que propôs um projeto de reforma do ensino, em que fez prevalecer suas idéias de modernização do ensino da Matemática, no singular (Valente, 2003, p. 81).

Obviamente não foi um livro, só, que promoveu a reforma da disciplina, mas todas as circunstâncias de que ele foi a síntese: o autor, professor do Colégio Pedro II, que foi durante muito tempo modelo do ensino secundário no Brasil, o novo governo com projetos de reforma do ensino, etc. A bibliografia também registra que as novas idéias sobre o ensino de Matemática, no singular, e o livro didático que as resumia enfrentaram muita oposição e resistência (Valente, 2003, 2004). Mas certamente o livro também serviu para muitos professores se reorientarem ou até mesmo se iniciarem nos conteúdos da disciplina. O ensino primário também passou por reformas, deixando de ser ensino meramente voltado para o ler, escrever e contar. Souza (2000) afirma que

é neste contexto que se compreende por que as idéias de renovação do ensino e o modelo de escola graduada direcionado para a escolarização em massa tiveram grande aceitação, sendo adotados em inúmeros países desenvolvidos e em desenvolvimento. Em que pesem as particularidades locais, o fenômeno de escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e a secularização da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política. (p. 11)

Segundo Gimeno Sacristán (1995) foi nesse período que os livros didáticos para o ensino primário assumiram papel fundamental:

Com o nascimento dos sistemas nacionais de educação nos séculos XVIII e XIX, constituiu-se alguma espécie de currículo universal para todos, antes mesmo que existisse como projeto pensado para a escola,

precisamente na medida em que estava representado pelo conteúdo exposto nos livros didáticos [libros de texto], que, não esqueçamos, são escritos explicitamente para ser usados no sistema educativo. (p. 77)

Excetuando-se as cartilhas, que serão abordados adiante, dois padrões de livros didáticos podem ser observadas no final do século 19 e início do 20: livro de leitura e as lições de coisas. No primeiro caso o livro é constituído de narrativas sobre assuntos variados, sempre edificantes e moralizantes. Um dos temas frequentes é o cotidiano escolar, o que torna esses livros fontes imprescindíveis para pesquisas sobre a cultura escolar. Um exemplo é *Cuore (Coração)*, do italiano Edmondo de Amicis, publicado em 1886 após a unificação da Itália, sendo traduzido no mundo inteiro, inclusive no Brasil. Trata-se de uma exaltação da identidade italiana, construída em forma de diário, narrando episódios que ocorrem numa escola. Na França o exemplo clássico é *A volta da França por duas crianças* (1877, com várias edições sucessivas), de G. Bruno, pseudônimo de Augustine Fouillé, um best-seller absoluto, segundo Hébrard (2002, p. 62), que descreve a obra:

Cada capítulo desse “livro de leituras correntes para o curso médio [do ensino primário], com mais de duzentas gravuras instrutivas para as aulas de ciências” era uma verdadeira “lição” (de história, de geografia, de ciências, é claro, mas sobretudo lição de moral), trazida pelas peripécias de uma viagem através da França. André e Julien descobriam os monumentos, as paisagens, as técnicas de trabalho e construíam, no decorrer do tempo, uma nova representação do mundo: variedades do seu país, dureza dos tempo, solidariedade dos homens. [...] Fazendo a volta da França, as duas crianças aprenderam a ter coragem e confiança, mesmo na adversidade, a assumir um destino coletivo. Dessa forma, “tornaram-se” francesas, quer dizer, solidárias com um solo, com uma língua, com uma história. (p. 62)

No Brasil há um similar nacional: *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, em que se descrevem a topografia, a agricultura, a mineração, além de episódios moralizantes. O interessante nesses livros é que os conteúdos dos saberes parecem não existir por si, necessitando de um suporte narrativo, como nos poemas homéricos (Havelock, 1996) ou relatos míticos das sociedades de cultura oral (Ong, 1998). Mais tarde, nos anos 1930, Monteiro Lobato produziu livros didáticos utilizando seus personagens da série *Sítio do pica-pau amarelo*, mas sem sucesso (Alcanfor, 2010): as disciplinas do ensino primário não necessitavam mais de narrativas ficcionais.

As lições de coisas, ao contrário, procuram apresentar os conteúdos na sua pureza, ou melhor, os conteúdos devem constituir a própria narrativa. Por exemplo, *Lecciones de cosas en 650 grabados*, de G. Colomb (1904), da Universidade de Paris, adaptado para o espanhol o livro compõe-se, além de *Prólogo*, *Temas* e *Léxico*, de onze capítulos, cada qual dedicado a uma coisa: *Pedras*, *Metais*, *A agua e o ar*, *Materiais alimentícios*, *Iluminação e Calefação*, *O vestuário*, *Vegetais*, *Os inimigos e os aliados do homem*, *Materiais industriais*, *O homem* e *Conhecimentos astronômicos*. Cada capítulo subdivide-se em *Noções gerais*, abordagem de aspectos do tema, e *Resumo*.

No primeiro capítulo, *Pedras*, a seção *Noções gerais* explica o que são pedras, ou minerais, e as ciências que as estudam, como a Mineralogia, a Geologia e a Paleontologia. Em seguida há explicações sobre as rochas principais e os modos de

reconhecê-las, sobre as minas e atividades mineiras, os riscos da atividade mineira, as rochas calcárias, seus tipos e seu uso na construção, a argila e seu uso, o sílice e seu uso, o gesso e seu uso; como se faz uma estátua de mármore, o vidro e sua fabricação e outras rochas. Os textos são mínimos e acompanhados de ilustrações. Finalmente, o *Resumo* faz uma súmula do tema abordado. Não há narrativas, historinhas que possam entreter o conteúdo. Por exemplo, a seção sobre *Rochas principais* começa abruptamente com “Pedra calcária - 1. Se se verte um ácido, v. g.: vinagre, sobre uma pedra calcária (giz, mármore etc.), produz-se ebulição, efervescência” (p. 7).

Há, certamente, livros mais literários, como *Lecciones de cosas* (Libro Tercero), de José Dalmáu Carles (1904), também espanhol, em cujas páginas sobre pedras se lê:

Todos já viram pedras. Além disso, já arremessaram-nas, causando, talvez, mais de um dano. Há pedras de cor negra, outras são brancas, avermelhadas algumas e as demais, apresentando outras cores. O que talvez não saibam é que as pedras servem para muitas coisas. [...] As pedras são, pois de um valor incalculável, porque contêm os metais. Além disso, sem as pedras, dificilmente construiríamos nossas casas, as pontes etc. Tudo é muito útil na natureza. (p. 87)

O tema da utilidade é uma constante nos dois exemplos examinados. No primeiro caso a pedra é examinada em várias dimensões, mas enfatizando-se sempre a utilidade. No segundo caso a utilidade é estendida da pedra a toda a natureza. No caso do livro de Colomb, como se viu, há um capítulo sobre *Os inimigos e os aliados do homem*. Ali, perfilam como aliados os animais de carga, os cachorros, os animais que se alimentam de insetos nocivos à agricultura. Os inimigos são as ervas e os insetos daninhos. Nessa classificação não há lugar para os seres neutros, sem serventia: ou são aliados, porque úteis, ou são inimigos, porquanto nocivos (Munakata, 2012). A respeito comenta Hébrard (2000) que

a palavra-chave na *lição de coisas* é *uso* que nada mais é do que uma qualidade do objeto em ação. A lição pode então seguir uma ordem simples: partir dos usos mais comuns que, em geral, se remetem às qualidades mais aparentes, selecionar com cuidado, entre aqueles mais complexos e aquelas menos aparentes, os que podem ser acessíveis à criança. Por exemplo, uma lição sobre o camelo (mas que também é uma lição sobre o deserto) começará pelo exame de sua corcunda e a explicação do papel que ela representa em um animal vivendo em lugares sem água, prosseguirá pelo exame de suas patas adaptadas ao deslocamento em solos pouco estáveis, de seu olho cuja pálpebra permite enfrentar as tempestades de areia, das articulações de suas patas cujo revestimento espesso favorece ajoelhar e fazem dele, malgrado sua altura, um notável animal de sela. Compreender-se-á, ao fazer isto, que uma lição de coisas não se refere obrigatoriamente a um objeto concreto diante do aluno e que a imagem - então em pleno desenvolvimento na edição escolar - pode substituí-lo sem nenhum problema. E, também, que não se trata nem de fazer o estudo zoológico de um animal, nem o geológico ou climático de um lugar, mas sobretudo de tornar inteligível a adequação do mundo a si mesmo e ao uso que o homem faz dele. (p. 116)

Esses livros didáticos não deveriam existir. Do ponto de vista da concepção original lições de coisas deveriam ser um método de ensino baseado na construção do conhecimento pela observação direta das coisas pelos sentidos (Valdemarin, 1998, 2004; Schelbauer, 2005). Esse método de ensino, conhecido como intuitivo, critica o que denomina pejorativamente de cultura livresca e, por isso mesmo, as lições devem ser primordialmente orais, sem recorrer a livros. Mas como fazê-lo? Os autores ortodoxos, dos Estados Unidos e da Inglaterra, como Calkins (1886), Sheldon e Mayo (1863), escrevem manuais não para os alunos, mas para professores. Expõe-lhes as bases gnosiológicas do método, discutem os conceitos de observação e experiência. Mas não deixam de expor exemplos práticos, como comenta Valdemarin (2010):

Na parte mais substancial desses manuais, as regras sintéticas são exercitadas com os diferentes conteúdos compondo modelos de aulas ou lições metodicamente descritos em diálogos que explicitam ao professor o raciocínio a ser desenvolvido na aplicação do método (...), conforme o seguinte exemplo [retirado de *First reading from blackboards to books*, de Calkins, 1883]:

Professor - O que eu estou segurando em minha mão?

Aluno - Um sino.

P - (Toca o sino suavemente e diz) - O que eu estou fazendo com esse sino?

A - Tocando-o.

P - O que vocês podem fazer com esse sino?

A - Tocá-lo

P - James pode tentar tocar este sino? (convide dois ou três alunos para tocá-lo.) Agora eu farei um desenho do sino na lousa. (Enquanto a professora faz o desenho, ela pergunta) O que eu disse que faria na lousa?

A - O desenho de um sino.

P - O que este desenho parece?

A - Um sino.

P - É um sino *verdadeiro*?

A - Não, é o desenho do sino.

P - Eu posso tocar o sino e alguns de vocês também podem fazê-lo. Vocês podem tocar com o desenho do sino? Agora eu farei a palavra sino perto do desenho. (p. 22)

Há inúmeros exemplos semelhantes nos manuais dos autores referidos acima. Não será abuso de imaginação supor que esses exemplos, que tinham a função de apenas ilustrar uma teoria, fossem aplicados ao pé da letra, com resultados previsivelmente desastrosos: o que fazer quando os alunos não respondem segundo o roteiro? Nesse sentido os livros de lições de coisas são sintoma do fracasso de uma metodologia. Segundo Kahn (2000), na prática consolidaram-se dois modelos opostos de lições de coisas: o primeiro refere-se a uma cultura do concreto que pretende capacitar as crianças para distinguir os animais úteis dos nocivos ou para reconhecer as plantas comuns de uma região. O segundo modelo pretende exercitar a observação, pela qual a criança

ingressa no suposto universo das ciências. No primeiro modelo o resultado são os livros de lições de coisas e seus conteúdos, formando até mesmo uma disciplina escolar. No segundo as lições de coisas constituem o método apropriado e racional de todo o ensino.²

Toda essa incursão pelas lições de coisas mostra outro aspecto do livro didático: ele não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar. A esse respeito as cartilhas e os abecedários são exemplares, pois não têm, a rigor, nenhum conteúdo, mas apenas método. Isso não significa que esses livros não apresentem valores ideológicos, religiosos, políticos, morais, cívicos, de gênero, de etnia - o que de resto acontece com todos os livros, didáticos ou não, mas tão somente que as cartilhas e os abecedários não têm propriamente um conteúdo disciplinar. Não por acaso Mortatti (2000) constrói a história da alfabetização no Estado de São Paulo como história dos conflitos entre métodos. Um exemplo dessa história pode ser ilustrada pela *Cartilha da infância*, de Thomaz Paulo de Bom Sucesso Galhardo, publicado na década de 1880, em que o autor afirma:

Dos três métodos de ensino de leitura, antigo ou da *soletração*, moderno ou da *silabação*, e moderníssimo ou da *palavração*, escolhemos o meio termo, sobre cujas bases foi escrito o presente sistema. Razão tivemos para esta preferência. *O método antigo é o método do absurdo*. Parece que ainda bate em nossos ouvidos a toada monótona das crianças a repetirem cantarolando a multidão de sílabas sem sentido das antigas cartas do A B C! [...] Quanto ao método da *palavração*, não julgamos por enquanto de vantagem a sua aplicação, em vista do estado atual do ensino primário no país. [...] Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o *método silábico*; e que consequentemente, com este sistema não se deve consentir que as crianças solem, senão que pronunciem as sílabas, reunindo-as após para a formação dos vocábulos, cuja significação, embora sabida por vulgar, será dada pelo professor. (Apud Mortatti, 2000, p. 55).

Mais tarde, nas primeiras décadas da República, a disputa pela metodologia de alfabetização seria travada entre o método analítico, do todo para as partes, considerado mais racional, moderno e até mesmo republicano, e o método sintético, das partes para o todo, então ridicularizado como atrasado, antigo e também monarquista (Mortatti, 2000; Carvalho, 1999). As cartilhas adotadas nas escolas indicam, portanto, que modalidade de ensino de leitura e escrita era praticada.

Outros tipos de livro didático também fornecem indícios de como era efetivado o ensino. Talvez ao atento leitor não tenha passado despercebido o termo *lição/lições*, empregado aqui e acolá, nas lições de coisas, obviamente, mas também em outros livros e em certas matérias de ensino. É possível, também, que em algumas dessas ocorrências o termo tenha perdido o seu significado original, designando, como nos dias atuais, algo como aula, exercício, etc. Segundo Héry (1999), a *leçon*, lição, origina-se de

² No Brasil Rui Barbosa criticou a reforma Leôncio de Carvalho (1879), que tratou as lições de coisas como matéria de ensino (Souza, 2000; Schelbauer, 2005). Mesmo após a proclamação da República e a consagração do método intuitivo, as lições de coisas às vezes figuravam nos planos de estudos como disciplina.

lectio que, em latim, designava, na liturgia romana, a ação de ler em voz alta os textos da Escritura ou dos pais da Igreja, isto é, recitar - *recitare* - no sentido próprio do termo. O sentido corrente designa, no século XIX, a instrução [...] assim denominada porque o professor lia - mesmo que fizesse a cara de não fazê-lo -, prática pedagógica que a língua anglo-saxônica chama *lecture*. Segundo a lógica dessas definições, a *leçon* é o que o professor ministra para ser recitado e que o aluno aprende para recitá-lo. O termo designa, assim, uma forma de ensino, dominada pela fala do professor, e um produto, um saber aprendido e a aprender. (p. 157)

Cada lição é uma unidade fechada: é uma conferência, *lecture*, com começo, meio e fim. Assim são as lições das lições de coisas. Assim também são as *Lições de história do Brasil*, de José Scarameli, de 1934, cujas lições são, aparentemente, disparatados: *O Brasil; O Distrito Federal, A capital do Brasil, O Estado de São Paulo, Outros Estados do Brasil, O Brasil é nossa pátria, Os brasileiros são patriotas, Doutor Washington Luiz, Doutor Artur Bernardes, Outros presidentes da República, A ditadura e a constituinte, D. Pedro II, Antes de D. Pedro II, Os indígenas, A tribu, A guerra, O descobrimento do Brasil, O hino nacional, A bandeira brasileira*. O caráter eminentemente paulista da obra torna-se explícita na lição *A ditadura e a constituinte*, em que Getúlio Vargas é chamado de “o ditador doutor Getúlio Vargas” (p. 31) e se afirma que “o Estado de São Paulo levantou-se para obrigar a ditadura a convocar a Constituinte” (p. 34).

As *Lições de historia do Brazil*, de Joaquim Manoel de Macedo, nas suas duas versões³, seguem a cronologia habitual, mas cada lição mantém uma unidade, conforme descreve Bittencourt (2004):

Cada “lição” do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida, fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como “Quadro sinótico”, dividido em “Personagens”, “Atributos”, “Feitos e acontecimentos” e “Datas”. Pelo compêndio de Macedo pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado de História. (p. 85)

Em Macedo (1861) essa organização sequencial, cronológica, das lições e as atividades sugeridas podem indicar um momento de transição para o que Héry (1999) denomina *cours*, ou seja, curso. De acordo com Héry (1999), o uso do termo *cours* servia para evitar a conotação religiosa que a palavra *leçon/lectio* carregava, mas, sobretudo, para expressar a mudança de concepção sobre a disciplina escolar. Na História os acontecimentos são dispostos segundo a “regra absoluta do percurso integral”, como prescreveu o *Journal Officiel de la République Française*, o Diário Oficial da França. O curso seria então o conjunto da série integral, sem lacunas, cujas partes sequenciais eram as aulas. Do mesmo modo as demais disciplinas passaram a ser organizadas nesse formato de curso, ou seja, com conteúdos organizados segundo uma gradação e sequência.

³ Há duas versões deste livro: *Lições de história do Brazil para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II*, de 1861/63, e *Lições de história do Brazil para uso das escolas de instrucção primaria*, s. d. Embora a versão para o primário seja mais curta, a estrutura básica é a mesma.

A obra de Macedo (1861) também mostra que os livros didáticos fornecem indício de outro aspecto fundamental na cultura escolar: as atividades e os exercícios que, segundo Chervel (1990) constituem um dos componentes das disciplinas escolares:

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. [...] Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar. [...] Os exercícios podem então se classificar em uma escala qualitativa; e a história das disciplinas descobre uma tendência constante que elas apresentam a melhorar a posição de suas baterias de exercícios. (p. 204)

A história dos exercícios é um tópico ainda pouco conhecido na história da cultura escolar e o estudo dos livros didáticos podem muito contribuir para preencher essa lacuna. Observe-se esses dois exemplos retirados da seção de exercícios de dois livros didáticos de história, *Lições de história do Brasil* (s.d.), de Macedo, e *Brasil: uma história dinâmica* (197?), de Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva, que mantêm entre si a distância de cerca de 100 anos. Ambos se referem à independência do Brasil.

Texto A:

Quando, e porque partio o príncipe-regente para S. Paulo? que conseguiu elle em S. Paulo?

Onde recebeu o príncipe D. Pedro despachos de Lisboa, e noticias da attitude conta elle pelas côrtes portuguezas?

Que resolução tomou o príncipe, recebendo esses despachos e noticias?

Qual foi o brado que alçou o príncipe-regente nas margens do Ypiranga?

Em que dia foi alçado o grito do Ypiranga? (Macedo, s.d., p. 336, seção *Perguntas*)

Texto B:

1. Imagine-se vivendo no Rio de Janeiro em 1821. Faça uma carta a um amigo contando os últimos acontecimentos ocorridos nesta cidade.

2. Consulte um jornal de nossos dias e faça uma relação das principais seções que ele apresenta (não esqueça os anúncios).

Com seu grupo de trabalho organize, na sala de aula, um jornal que abraja o período de 1808 a 1822. (...)

3. Leia atentamente cada estrofe do Hino da Independência, escrito por Evaristo da Veiga e musicado por Dom Pedro I.

Explique cada uma das estrofes baseado nas informações dadas neste capítulo. (Mattos; Dottori; Silva, 197?, seção *Que podemos fazer*)

Como se produziu essa diferença entre os dois textos? Essa questão, cabe ressaltar, não faz parte apenas da discussão interna à disciplina de História, mas de uma questão mais ampla, que tem a ver com as mudanças na própria cultura escolar, que passou a desprezar a memorizações de pormenores como, no exemplo mencionado, o dia do grito do Ipiranga e as palavras exatas desse grito.

Os exames, os testes e as avaliações, que, segundo Chervel (1990), são também componentes das disciplinas escolares, normalmente não são contemplados nos livros didáticos. Em todo caso é comum os professores utilizarem as atividades e os exercícios propostos nesses livros para as avaliações. Cabe mencionar que pelo menos um autor,

Keith Hoskin (1990), relaciona diretamente o nascimento do livro didático às avaliações. Para ele, a emergência, no final do século 18 e, principalmente, no século 19, dos instrumentos de avaliação, que denomina revolução pedagógica, consolidou esse gênero de livro, que se tornou indispensável para recapitular os conteúdos estudados.

Por fim, convém lembrar uma obviedade: o livro didático é um objeto dotado de materialidade: papel e tinta. Que não se engane: mesmo quando seu suporte é digital, isso não significa que o livro seja virtual, imaterial; apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Coisa, livro não é apenas um conjunto de idéias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada. Ter uma coluna de texto é diferente de ter duas colunas. Textos que são intercalados com quadros e boxes requerem decodificação mais complexa. Másculo (2008) analisou a coleção de livros didáticos de História, do início dos anos 1970, assinado por Sérgio Buarque de Hollanda, e constatou que a sua diagramação apresentava semelhança com o *lay-out* das revistas da época e também dos livros didáticos franceses do mesmo período, o que certamente produziu um efeito estético nos leitores, alunos e professores. Além disso, essa coleção apresenta profusão de fotos de obras de pintura e escultura, as quais deixam de ser meras ilustrações para o conteúdo textual para se tornarem conteúdos em si. O livro didático, ao menos esse, fornece indícios para examinar a escola como local de experiência estética.

Mais do que isso o livro-coisa, como objeto, faz parte de todo o acervo de cultura material escolar e, junto com vários outros objetos materiais - carteiras, lousas, cadernos, lápis, compasso, palmatórias e demais instrumentos de castigo, aparelhos científicos e de laboratório, quadros parietais, arquitetura - confere identidade material à escola.⁴ A esse respeito há, atualmente, pelo menos duas vertentes de abordagem.

A primeira delas trata esses objetos materiais, inclusive livros didáticos, como patrimônio, depositário da memória a ser preservada. Para Laville (2005)

a memória adquiriu um lugar importante na esfera histórica desde a segunda metade dos anos 1970, se encontra hoje presente em todo espaço público. Encontramos a memória nos múltiplos discursos remetendo à identidade com base no passado. Uma grande quantidade desses discursos [...] toma a forma de empreendimentos patrimoniais, comemorações e arrependimentos. No fim do século XX, a palavra “patrimônio” teve uma expansão importante. A noção de patrimônio engloba tudo que no passado deixou traços no presente, e todo traço de origem tornou-se sujeito à preservação porque o presente tem aí sua origem. A palavra “patrimônio” parece hoje sinônimo de bem cultural, incluindo tudo que entendemos pela definição da palavra “cultura”. (p. 20)

Somoza (2013) também aponta para o fenômeno da musealização, correlato de um sentimento de nostalgia, numa época em que o futuro já não promete nada. Segundo ele verificou-se, na Espanha e nas comunidades autônomas, a criação de grande número de museus pedagógicos, convertendo também a educação, sobretudo a escolar, em objeto de memória. Para o autor a tendência predominante desses museus é mostrar a evolução da escola e seus materiais como se fosse um processo linear, sem conflitos. Mais que isso, Somoza (2013) critica o apagamento, nesses museus, da escola que nada

⁴ Souza (2007) apresenta uma imensa lista dos artefatos que inundaram a escola desde a difusão, no final do século 19, do chamado método intuitivo de ensino.

apresentava para ser patrimoniado, como as escolas rurais, numa época que a maioria da população espanhola era rural. A cultura escolar patrimoniada é sempre a da escola considerada modelo.

Da mesma maneira, as coisas velhas comovem a muitos, mas se estiverem em ótimo estado de conservação, tanto melhor! De outro ponto de vista, contudo, menos nostálgico e menos fetichista, os objetos corroídos pelo tempo e pelo uso podem ser mais interessantes. Pois o que são esses objetos? Para Warnier (1999), que retoma as formulações de Mauss sobre as técnicas do corpo, o objeto é aquilo que aparece “como prótese, não do corpo orgânico, mas do esquema corporal” (p. 12). A isso ele denomina

incorporação, não do objeto, pois o objeto permanece exterior ao corpo do sujeito, mas de sua dinâmica que é interiorizada pela ação que o sujeito exerce sobre o objeto. Essa ação se realiza por todos os pontos de contato e de percepção entre a coisa e o sujeito: dedos, mãos, pés, traseiro, dorso, tato, audição, visão, percepção gravitacional pelo ouvido interno, propiocepção neuro-muscular. (p. 11)

Se o livro de Warnier tem como subtítulo a expressão *O homem que pensava com seus dedos - L’homme qui pensait avec ses doigts* -, o subtítulo do segundo volume de *Lieux de savoir*, Lugares de saber, organizado por Jacob (2011) é, de modo semelhante, *As mãos do intelecto, Les mains de l’intellect*. Segundo Jacob (p. 15), uma

hipótese de trabalho sustenta o conjunto deste livro: os saberes humanos, considerados na sua diversidade cultural e histórica como em seus múltiplos domínios de aplicação (ciências, técnicas, espiritualidades, humanidades...), podem ser estudados como campos de atividade e de experiência, implicando atores, práticas e objetos, materiais e imateriais.

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc.

O livro didático é lugar, também, da descrição de alguns desses objetos e de sua utilização. Luna Bocchi (2013) identificou, nos livros didáticos presumivelmente utilizados no Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, vários instrumentos de Física que fazem parte do acervo da mesma instituição:

O livro *Primeiras noções de ciencias physiques e naturales*, da FTD, a cargo dos Irmãos Maristas, foi indicado no item do programa [do Colégio] referente aos conteúdos de Ciências físicas e naturais. [...] No capítulo que trata de Ótica, um dos itens era destinado às lentes, onde havia também explicações sobre o microscópio e o telescópio. (p. 107)

Um dos relatos do inspetor de ensino feito em 1931 faz menção à aula de Noções de Ciências, em que foram descritas as experiências com o tubo de Newton, o pirômetro de quadrante e o anel de L’Gravessante e, na aula de Ciências, foi mencionada a balança hidrostática. Na primeira aula, o pirômetro de quadrante e o Anel de L’Gravessante eram instrumentos usados para estudar o calor. No livro [*Primeiras*] *noções de ciencias*

[*physicas e naturales*], no item *Dilatação dos corpos sólidos*, ambos os instrumentos são abordados, havendo um texto explicativo e uma imagem de cada um. Primeiro é explicitada a função do aparelho e, em seguida, há uma descrição de suas partes e de seu funcionamento. Nos exercícios há perguntas que abordam ambos os instrumentos, sendo necessário identificar qual aparelho demonstra a dilatação linear e qual demonstra a dilatação em volume.

O livro didático não traz apenas indícios da cultura material presente nas escolas. Como objeto, coisa, ele é também uma prótese do esquema corporal. Circe Bittencourt (2008) identificou as posturas que os alunos devem manter para ler o livro. Mais do que isso, a adoção do livro didático, o mesmo para toda uma turma da escola, foi fundamental para a consolidação de um dos aspectos mais arraigados da cultura escolar desde o final do século 19: o ensino simultâneo, pelo qual o mesmo professor ensina a mesma disciplina para muitos alunos, ao mesmo tempo.

Referências

ALCANFOR, Lucilene Rezende *Produção e circulação das obras didáticas de Monteiro Lobato*. São Paulo: PUC-SP, 2010. 159f. Dissertação (mestrado em História da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOCCHI, Luna Abrano. *A configuração de novos locais e práticas pedagógicas na escola: o museu escolar, os laboratórios e gabinetes de ensino do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo (1808-1940)*. São Paulo: PUC-SP, 2013. 135f. Dissertação (mestrado em História da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRUTER, Annie. Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVIIe. siècle. *Histoire de l'Éducation*, Paris: INRP, n. 58, 1997a, p. 59-88.

BRUTER, Annie. *L'histoire enseignée au grand siècle : naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin, 1997b.

CALKINS, Norman Allison. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886 [1861].

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano: 1890-1920*. São Paulo: PUC-SP, 1999. 110f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*, Paris: INRP, n. 74, 1997, p. 5-38.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 13, n. 27, 2009, p. 9-75.

COLOMB, G. *Lecciones de cosas en 650 grabados*. Barcelona: Gustavo Gili, 1904.

Hist. Educ. (Online)	Porto Alegre	v. 20	n. 50	Set./dez., 2016	p. 119-138
----------------------	--------------	-------	-------	-----------------	------------

- COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985 [1657].
- DALMÁU CARLES, José. *Lecciones de cosas* (libro tercero). Madrid: Dalmau Carles, 1904.
- DE AMICIS, Edmondo. *Cuore*: libro per i ragazzi. Milano: Garzanti, 1957 [1886].
- DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE. Disponível em <<https://artfl-project.uchicago.edu/content/dictionnaires-dautrefois>>. Acesso em 10 jan. 2015.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968 [1895].
- DUSSEL, Inés. The assembling of schooling: discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, Oxford: Simposium Journals, v. 12, n. 2, 2013, p. 176-189.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUEZ, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (comp.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones, 1995, p. 75-130.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.
- HÉBRARD, Jean. Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França - séc. XIX e XX). *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, ano V, n. 7, 2000, p. 111-126.
- HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história, e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 33-77.
- HÉRY, Évelyne. *Un siècle de leçons d'histoire*: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.
- HOSKIN, Keith. The textbook: further moves towards a definition. *Paradigm* n. 3, 1990. Disponível em <<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/index.html>>. Acesso em 15 jan. 2015.
- JACOB, Christian. Introduction. In: JACOB, Christian (dir.). *Lieux de savoir 2*: les mains de l'intellect. Paris: Albin Michel, 2011, p. 11-28.
- KAHN, Pierre. L'enseignement des sciences : de Ferry à l'éveil. *Aster*, Paris: INRP, n. 31, 2000, p. 9-35.
- LAVILLE, Christian. Em educação história, a memória não vale a razão! *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 41, 2005, p. 13-41.
- LIVRES. *Guia de preenchimento da ficha do banco de dados Livres*: livros escolares brasileiros (1810-2005). São Paulo: USP, 2005.
- LÓPEZ ARRIAZU, Francisco. Los libros de texto y el problema de actualización de los contenidos disciplinares: el concepto. In: GVIRTZ, Silvina (dir.). *El color de lo incoloro*: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000, p. 61-91.
- MACEDO, Joaquim Manoel. *Lições de história do Brasil*: para uso das escolas de instrução primária. Rio de Janeiro: H. Garnier, s. d. [18--].

- MACEDO, Joaquim Manoel. *Lições de historia do Brazil*: para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; e SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma História dinâmica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- MÁSCULO, José Cássio. A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História. São Paulo: PUC-SP, 2008. 237f. Tese (doutorado em História da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo. 1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.
- MUNAKATA, Kazumi. Que coisa é coisa das lições de coisas? In Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de (org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: UFPR, 2012, p. 21-27.
- ONG, Walter. *Oralidade e escrita*. A tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.
- REVEL, Jacques. Apresentação. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 7-14.
- SCARAMELLI, José. *Lições de História do Brasil*: para o primeiro ano do curso primário. 5a. ed. São Paulo: Empr. Editora Brasileira, 1934.
- SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II - Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 132-149.
- SHELDON, Edward Austin; MAYO, Elizabeth. Lesson on objects, graduated series: designed for children between the ages of six and fourteen years. New York: American Book Co., 1863.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Museología de la educación: ¿divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?”. In: MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Ma. (a cura di). *La ricerca storico-educativa in Italia e Spagna: bilanci e prospettive*, Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 141-166.
- SOUZA, Rosa Fátima. História da cultura material escolar no Brasil: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.
- SOUZA, Rosa Fátima. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 51, 2000, p. 9-28.
- STRAY, Chris. Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'Éducation*, Paris: INRP, n. 58, 1993, p. 71-102.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino*: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Tereza, ALMEIDA, Jane Soares. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998, p. 63-105.

VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *O nascimento da matemática no ginásio*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2004.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Euclides Roxo e o movimento de modernização internacional da matemática escolar. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Euclides Roxo e a modernização do ensino de matemática no Brasil*. São Paulo: Sbem, 2003, p. 46-85.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2001, p. 7-47.

WARNIER, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle : l'homme que pensait avec ses doigts*. Paris: PUF, 1999.

KAZUMI MUNAKATA é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da mesma universidade. É coordenador do Grupo de Pesquisa *A educação dos sentidos e o ensino das ciência* e pesquisador bolsa produtividade do CNPq.

Endereço: Rua Cayowaá, 1892/113 - 01258-010 - São Paulo - SP - Brasil.

E-mail: kazumi@pucsp.br.

Recebido em 23 de fevereiro de 2016.

Aceito em 14 de junho de 2016.