



VII Simpósio Nacional de História Cultural  
**HISTÓRIA CULTURAL: ESCRITAS, CIRCULAÇÃO,  
LEITURAS E RECEPÇÕES**

Universidade de São Paulo - USP

São Paulo - SP

10 e 14 de Novembro de 2014

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SÉRIE “NA ESCOLA E NO LAR”, DE  
THOMAZ GALHARDO, NO ENSINO PÚBLICO PAULISTA**

Lucilene Rezende Alcanfor\*

A perspectiva da nova história social e cultural tem nos mostrado que os livros escolares não são simples objetos de um processo de implementação de práticas educativas, mas vão além, são reveladores de todo um fazer educacional e as principais ferramentas do ofício de ensinar, criando um novo tipo de leitor que as práticas e o próprio contexto escolar tendem a moldar pela linguagem própria que o manual impõe, pela sequência das atividades prescritas, ganhando papel de destaque no cenário escolar e determinante de papéis a serem desempenhados tanto pelos alunos como pelos professores.

Também é preciso contextualizar a edição escolar, enquanto símbolo identitário de uma geração e imbricada em determinações políticas para controlar ou regular as produções escolares. O manual escolar constitui *um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo* (CHOPPIN, 2008, p. 13).

Choppin (2002) afirma que o livro didático, enquanto fonte privilegiada para os historiadores, apresenta-se sob múltiplas facetas e como objeto extremamente complexo,

---

\* Doutoranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Circe Maria Fernandes Bittencourt e pesquisadora do CNPq.

uma vez que, depositário de um conteúdo educativo, tem o papel principal de transmitir às jovens gerações os saberes e as habilidades que são indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. Mas, além dos conteúdos prescritos pelos programas oficiais, o livro de classe veicula um sistema de valores morais, religiosos, políticos, reproduzindo uma ideologia do seu grupo social de pertencimento, favorecendo assim o processo de socialização e de aculturação da juventude e, porque não, até mesmo de doutrinação.

É igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e “consumido”, o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Tomando o manual como instrumento de análise, pretendemos apresentar algumas considerações acerca dos livros escolares do professor Thomaz Galhardo, no que tange às práticas de leitura prescritas nos preâmbulos das obras, como produto de um tempo e depositário de um conteúdo educativo que se adequou à estrutura do ensino primário no momento em que a literatura escolar até então era inexistente.

A produção didática que se consolidou nas últimas décadas do século XIX carrega a marca de um projeto político de matriz liberal e nacionalista, constituindo-se em uma literatura voltada para o saber da escola elementar e compondo uma nova “geração” de autores de livros didáticos.

Segundo Bittencourt (2004), os pioneiros da produção didática brasileira configuram-se entre o período de 1810 e 1910 formando duas “gerações” de autores de livros didáticos, cujo perfil foi gradativamente apresentando uma mudança, delineando-se nesse cenário político e cultural uma primeira “geração” de autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores e uma segunda “geração” dedicada à organização do ensino elementar.

Thomaz Galhardo fazia parte desta nova “geração”, oriunda das escolas normais e/ou, na maioria das vezes, com experiências pedagógicas provenientes do ensino elementar. É a partir dessa formação de professor, constituída na prática, no “aprender fazendo”, que diferenciava a produção didática daquela específica de intelectuais que,

preocupados com o conhecimento científico ou literário, não eram capazes de fazer com sucesso (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

A história de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo começa pelo seu nascimento na vila de Ubatuba, litoral norte do estado de São Paulo, em vinte e nove de dezembro de 1852. Foi aluno na primeira turma da segunda fase da Escola Normal (1875), formando-se em 1876. Lecionou no magistério primário por mais de quinze anos, quando foi nomeado, em 1887, para o cargo de Secretário Geral da Diretoria de Instrução Pública. Na mesma repartição exerceu a função de diretor interino e ficou responsável por organizar o seu almoxarifado. Em 1893, foi nomeado para organizar a secretaria do Ginásio do Estado de São Paulo e redigir o seu regulamento, e em 1894 assume a secretaria da Escola Politécnica. Aposentou-se como subdiretor da Secretaria do Interior por decreto de 18 de novembro de 1897 e veio a falecer em seis de junho de 1904.

Suas obras foram produzidas no interstício de sua carreira, especificamente entre as décadas de 1880 e 1890, sendo reconhecidas e aprovadas para uso nas escolas a partir de sua atuação nos cargos administrativos da educação pública paulista. Também é preciso considerar que a partir dos contratos editoriais firmados em 1894, com a Editora Francisco Alves, concomitante à inauguração da filial da editora em São Paulo, no mesmo ano, garantiram maior visibilidade e circularidade dos livros didáticos do autor.

Os livros adotados de Thomaz Galhardo compõem a série “Na escola e no lar”, formada pela *Cartilha da Infância*, pelo *Segundo livro de leitura para a infância* e o *Terceiro livro de leitura para a infância*, a qual se inscreve entre as séries graduadas de leitura mais utilizadas nas escolas primárias paulistas, como instrumento do ensino da língua, da leitura e como auxiliar do trabalho docente.

Sendo livros didáticos de “longa duração”, essas séries garantiram a permanência, por muitas décadas, de projetos políticos educacionais formadores da mentalidade de várias gerações e que, ao serem reeditados, perpetuaram o discurso de um projeto que, no embate entre diversas possibilidades sociais saiu vencedor, ou ainda, resistiu a outros encaminhamentos políticos que concomitantemente estavam presentes na dinâmica social (CABRINI, 1994, p. 02).

O livro de leitura escolar possuía um caráter eminentemente prático, um meio para a aquisição de noções morais, cívicas, científicas e práticas, e as séries graduadas de leitura surgem na educação paulista justamente no momento da institucionalização dos

grupos escolares, na estruturação da escola graduada, com um modelo de organização didático-pedagógico de escola primária adaptados às necessidades de escolarização em massa (SOUZA, 1998; SOUZA, OLIVEIRA, 2000).

Para o desenvolvimento do estudo dos livros de alfabetização e leitura de Thomaz Galhardo recorreremos à obra de Roger Chartier (1988, 2001, 2004), que tem nos orientado na análise e na seleção de fontes a partir dos conceitos de práticas e representações.

Esses conceitos nos permitem compreender como uma determinada realidade social é construída e pensada a partir das representações sociais determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam e que, de modo algum, são discursos neutros, mas sim conduzidos por estratégias e práticas – sejam sociais, escolares ou políticas – que tendem a impor uma autoridade em detrimento de outros, a legitimar um projeto que se diz reformador ou a justificar as suas preferências e condutas pedagógicas.

Para Chartier (1988) essas representações são sempre postas num campo de concorrências, de lutas, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. Essas representações simbólicas, ou melhor, essas formas de dominação simbólica se dão por meio do aparato do Estado, a partir dos lugares ocupados por estes sujeitos, por suas redes de influência, por suas produções, por seus mediadores culturais e pela marca da imposição dos seus valores sociais.

Partindo dos três polos apresentados por Chartier, ou seja, o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera, pressupõe entender os processos por meio dos quais as obras adquirem sentido. No caso do texto, procura-se entender as intenções do autor ao produzir suas obras, as formas de induzir o leitor a uma leitura autorizada, portanto, a uma determinada compreensão de conceitos e valores postulados ou de conhecimentos a serem apreendidos. Já o objeto, o livro, pressupõe as intenções do editor, impingindo fórmulas editoriais que são, antes de mais nada, marcas materiais e comerciais para determinados grupos de leitores. Por fim, a prática, ou a pluralidade das práticas culturais, que tomam o texto por leituras diversas, ao contrário da tendência de moldar os pensamentos e as condutas, uma vez que:

As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O ato de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem

regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural (CHARTIER, 1988, p. 136, 137).

Desse modo, pretende-se direcionar a análise nas prescrições presentes nos preâmbulos da série *Na escola e no lar*, na articulação entre os discursos e as práticas pedagógicas, atentando para as práticas de leitura inscritas pelo autor Thomaz Galhardo, portanto, as que se esperam da leitura vigiada e das marcas dos editores inscritas nos textos, pelas fórmulas editoriais que originam séries, criando uma rede de textos em torno dos mesmos motivos, das mesmas intenções didáticas e sequenciais, dando-lhes uma nova disposição em função dos leitores que desejam ou pensam atingir.

#### ***AO LEITOR E DUAS PALAVRAS ÀS MÃES DE FAMÍLIA***

No preâmbulo de Cartilha da Infância direcionado *Aos leitores*, que em um primeiro momento reporta-se a um sujeito supostamente genérico, Thomaz Galhardo justifica a predileção do método proposto para o ensino da leitura, adotando outra linguagem diferentemente da usada em nota *às mães de família*. Ao apresentar ao leitor os diferentes métodos de alfabetização em circulação, o autor explicita a que sujeito está direcionando sua fala, portanto, aquele que domina conceitos e termos referentes às práticas pedagógicas e que sabe reconhecer qual o melhor método que possa *ensinar a ler bem, no menor espaço possível de tempo*.

Considera o autor a importância de ser metódico no desenvolvimento do método proposto em Cartilha da Infância, a fim de garantir a *recordação contínua, apresentando as dificuldades gradativamente e intercalando em todos os exercícios, para evitar esquecimento por parte do aluno dos elementos conhecidos nas lições anteriores*. Para esse *desideratum* é preciso evitar a *decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos, o que é garantido pelas sílabas salteadas nas lições, resultando na indecoração constante*.

No último parágrafo reforça a quem cabe aplicar o método proposto:

Não temos necessidade de repetir que nosso trabalho tem por base o **método silábico**; e que, conseqüentemente, com este sistema não se deve consentir que as crianças soletrem, senão que pronunciem as sílabas, reunindo-as após para a formação dos vocábulos, cuja

significação, embora sabida por vulgar, será dada pelo professor (GALHARDO, 1938, p. 05, 06 – grifos do autor).

O teor da linguagem pedagógica empregada por Thomaz Galhardo ganha outro contorno em *Duas palavras às mães de família*, ainda em Cartilha da Infância. Começa destacando o primeiro, entre tantos obstáculos, com que lutam os professores no ensino da leitura: *os vícios adquiridos pelas crianças no primeiro ensino que lhes é ministrado no lar*.

Essa aprendizagem prévia, *viciada pela soletração antiga, sem saber aplicar aos sinais gráficos respectivos*, obrigará o professor a dois trabalhos: *de desfazer para tornar a fazer; desensinar, para tornar a ensinar*. Destaca o autor que o duplo trabalho não é só para o mestre, mas também para as crianças, pois *os vícios adquiridos na primeira aprendizagem são os de mais difícil extinção* e que, muitas vezes as mães, na tentativa de facilitar, dificultam o processo de aprendizagem de seus filhos.

Assim, ressalta o autor, *é preferível que mandeis à escola os vossos filhos completamente ignorantes a mandá-los viciados pela soletração antiga*, pois não cabe aos pais a formação intelectual da infância, a qual prioritariamente será realizada na escola e pela pessoa mais preparada para este fim, cuja *missão* compete ao professor, uma vez que:

Se não conheceis métodos de ensino, se não estudastes os diferentes processos com os quais se tem aperfeiçoado o ensino da leitura, confiai ao mestre, que terá estudos especiais sobre a matéria, a tarefa de ensinar as crianças na primeira leitura. Se sabeis ensinar, as vossas lições serão, não há dúvida, as mais proveitosas. Não penseis que queremos privar-vos do prazer indizível que deveis ter de concorrer para a educação de vossos filhos. Sabeis que a educação compreende três ramos distintos: a educação física, a educação moral e a educação intelectual. Ao mestre cabe principalmente a educação intelectual. Ao pai, a educação física. A vós, – vêde o delicado de vossa tarefa! – compete formar o coração, tratar da educação moral das crianças. A mãe, o pai, o mestre, são os três operários dessa mimosa obra. Cada um deles trata de um ramo, sem descuidar dos outros; e todos três – o pai, a mãe, o mestre, – conquanto tem cada um especial missão, tratam conjuntamente do todo (GALHARDO, 1938, p. 07, 08).

Segundo Souza, a confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, o método era um guia para o professor, o caminho seguro e eficaz para alcançar os objetivos traçados, calcado nos princípios de racionalização da produção e da vida social (1998, p. 159).

Portanto, se em um primeiro momento, como apresenta-se em Cartilha da Infância, o autor se preocupa em direcionar, sutilmente, a aplicação do método de alfabetização e instruir o professor à iniciação às práticas leitoras, sem deixar de reconhecer a atuação familiar – considerando as condições históricas de acesso à escola e do significativo número de crianças alfabetizadas no próprio lar – no Segundo livro de leitura existe uma limitação bem clara a quem cabe o exercício do *ensino de leitura corrente e expressiva*, pensada exclusivamente no espaço escolar, mas que em *nossas escolas primárias ainda deixa muito a desejar, conquanto inúmeros sejam os livros bons, que se destinam a esse fim e que formam a nossa biblioteca escolar*. Continua o autor afirmando que:

O defeito provém da falta de interpretação dos trechos lidos, de deixar o professor de perscrutar se o aluno compreendeu ou não o que leu, se se apoderou do sentido e o pode reproduzir, não com as palavras lidas, que isso seria decorar, mas na sua linguagem infantil, com os termos, embora incorretos, que está habituado a empregar (GALHARDO, 1908).

Se na cartilha a ênfase estava no método e seu uso correto, no segundo livro existe uma preocupação exacerbada do autor com o trabalho de interpretação do texto, já que *o número dos que leem é muito maior do que o número dos que sabem ler pois, saber ler não consiste em reproduzir simplesmente pela fala o que está escrito, mas fazê-lo com expressão, sentimento e alma, demonstrando assim a perfeita compreensão daquilo que se leu*.

É por isso que recomendamos instantaneamente ao professor os exercícios de interpretação, que tem por fim aguçar a inteligência do aluno, despertando-lhe a compreensão, ainda morosa, da leitura feita. As historietas deste livro, muitas das quais se vão desenvolvendo gradualmente, de propósito, para prender a irrequieta atenção dos alunos e habituá-los a ligar ideias, 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).

A prática de interpretação ora apresentada recorre à experiência vivida pelo autor em salas mistas no ensino primário e, segundo suas reminiscências, *ao fazer tais exercícios, o interesse que eles despertavam, até entre os menores alunos, era extraordinário. O segredo do ensino está em exercitar a curiosidade e fazer agir a inteligência infantil sempre e por todos os modos*, conforme exemplifica, passo a passo, o uso adequado do texto:

Lido qualquer dos pequenos contos deste livro, deve o professor fazer o aluno repetir a lição, própria linguagem da infância, reproduzindo, primeiro, período por período, à proporção que os for lendo e, depois, a historieta inteira. Dou um exemplo com o princípio da segunda lição.

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 boca e principiava ou começava a chorar. Vamos adiante (GALHARDO, 1908).

Após a exemplificação da forma “correta” de se trabalhar a interpretação de texto, Thomaz Galhardo afirma que este segundo livro, *escrito em linguagem familiar brasileira, algumas vezes até com sacrifício, embora pequeno, do rigor gramatical, pertence à série iniciada pela Cartilha da Infância, que tão bem aceita foi pelas mães de família e pelo professorado público.*

Seu desdobrando irá se dar no Terceiro livro de leitura, onde *a linguagem toma aspecto mais elevado, conquanto sempre clara, afim de poder acompanhar pari-passu o desenvolvimento intelectual da criança* (GALHARDO, 1902, p. 09).

No preâmbulo *Ao leitor* deste terceiro livro, dedicado ao professorado público e às mães de família, ressalta o autor que a série “Na escola e no lar” se propõe a formar *um todo harmônico, ligado estreitamente pelo desenvolvimento gradual e metódico das historietas contadas no Segundo livro, a par de alguns conhecimentos que desde logo devem ser ministrados à infância.*

Esses conhecimentos dizem respeito aos juízos então feitos pela imprensa sobre o segundo livro como uma *feliz tentativa para nacionalizar o ensino*, e que correspondem ao terceiro, pois nas palavras de Thomaz Galhardo:

(...) devemos dar ao ensino um *caráter nosso*, todo nacional, um *tipo especial*, que faça da criança um Brasileiro, não pelo acaso do nascimento, mas despertando-lhe o sentimento do amor da 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 (1902, p. 10).

Sintético em suas considerações no terceiro livro, o autor repõe afirmações já feitas no segundo livro, destacando na obra valores cívicos e morais a serem trabalhados na leitura mais atenta, profunda e *inteiramente despida de atavios*.

Elaborada para alunos do terceiro ano do ensino preliminar, verificamos na obra a preocupação do autor para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para o cultivo de bons hábitos de moral, civismo e bom comportamento social. As histórias curtas discorrem sobre temáticas do dia-a-dia e de utilidade pública, da vida familiar e escolar, e abordam noções básicas das ciências, mas reforçam, fundamentalmente, os valores morais e o combate aos valores considerados perniciosos à sociedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A série de alfabetização e leitura *Na escola e no lar*, de Thomaz Galhardo, suscita inúmeras indagações quanto aos seus aspectos pedagógicos e materiais. Primeiro como um importante instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem. Segundo por sua realização material, enquanto objeto fabricado, difundido e “consumido”, porém, sujeito às limitações técnicas de sua época, imbricado em um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem tanto na sua concepção quanto na sua realização material.

Partindo de sua experiência como professor de ensino elementar, constituída na prática, no “aprender fazendo”, e submetido a todos os fatores dificultadores do ofício de educador – em um momento histórico de início da consolidação e expansão do ensino de primeiras letras – Thomaz Galhardo acreditava, como muito de seus contemporâneos, que o livro didático era um meio de formação, não somente de alunos, mas também de professores.

A crença depositada no método, como solução para os problemas do analfabetismo e de iniciação à leitura, esbarrava na maestria para o uso correto do livro didático, o que significava preparar o professor para a aplicabilidade desse conjunto de séries que estavam surgindo, as quais carregavam a marca de um projeto político de matriz liberal e nacionalista, veiculando um sistema de valores morais, religiosos e políticos importantes para o processo de socialização, de aculturação e até mesmo de doutrinação da juventude.

As formas utilizadas pelo autor na tentativa de induzir a uma leitura autorizada, portanto, a uma determinada compreensão de conceitos e valores postulados ou de conhecimentos a serem apreendidos, atreladas à fórmula editorial que compõe a série graduada de leitura, estrategicamente pensada para um grupo de leitores específicos, esbarram nas diferentes práticas de leitura que possam ser feitas das obras.

Não temos elementos para apresentar as diferentes apropriações, no entanto, podemos inferir quanto à preocupação do autor em combater as práticas diversas que podem surgir dessas leituras. A primeira é de reforçar quanto a quem cabe ensinar e aplicar o método proposto. A insistência em delimitar o uso “adequado” dos livros, aplicados cada um ao seu tempo, à sua respectiva série escolar e pela pessoa mais preparada para esta função, o professor, apresenta-nos um importante indício de tentar vetar as apropriações diversas.

A segunda tentativa do autor é de regular os comportamentos precedentes ao ato da leitura, como faz nos preâmbulos, ao reforçar às *mães* a incapacidade de ensinar a leitura aos seus filhos. O grave erro que essas cometem, ao tentar exercer uma função que não lhes cabe, resultaria, pela criança, na apropriação e na reprodução indevida do sentido do texto.

Ao selecionar a quem cabe a difícil tarefa de inserir a criança no mundo da leitura, acredita o autor que o professor jamais irá discorrer por diferentes caminhos interpretativos, uma vez que foi bem treinado para esta função, desconsiderando as práticas diversas que se apoderam do texto e que, na maioria das vezes, são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 1994.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *História da Educação*. ASPHE/FaE, UFPel, Pelotas: v. 12, n. 24, jan/abr, 2008.

GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da infância*. Livraria Francisco Alves, 140ª ed., 1938.

\_\_\_\_\_. *Segundo livro de leitura para a infância*. Francisco Alves & Cia, 15ª ed., 1908.

\_\_\_\_\_. *Terceiro livro de leitura para a infância*. Typographia Aillaud & Cia, Paris – Lisboa, 1ª ed., 1902.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de. As faces do livro de leitura. *Cadernos Cedes 52: Cultura escolar: história, práticas e representações*. Campinas: UNICAMP, 2000.