

Virtudes, instrução e diversão: a infância no *Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho (1892)

Diane Valdez*

Resumo: Este artigo apresenta dados que caracterizam a infância no *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, editado pela primeira vez em 1892. O objetivo central desta pesquisa é investigar sobre qual era o ideal de infância preconizado em um dos primeiros livros escolares destinados especificamente para a criança brasileira. Os livros de leituras seriadas, editados em meados do século XIX, foram pioneiros em substituir os escassos materiais presentes nas escolas brasileiras para auxiliar no processo de leitura. Dessa forma, o *Primeiro livro* de Felisberto Carvalho é uma fonte muito rica para averiguar como a infância começou a ser delineada nos livros escolares e como essa idealização se cristalizou durante muito tempo nas páginas de diferentes livros didáticos, contribuindo, efetivamente, para identificar o bom aluno.

Palavras-chave: História da educação, infância brasileira, livros de leituras, ilustrações.

Abstract: This article shows data that characterize childhood in the *Primeiro Livro de Leitura* (First Reading Book) by Felisberto de Carvalho, published for the first time in 1892. The main objective of this research is to investigate the idea of childhood sustained in one of the first schoolbooks designed specifically for the Brazilian children. The seriated *Livros de Leituras*, published in the middle of 19th century, were pioneers in substituting the scarce books available in Brazilian schools to aid the reading process. That way, Felisberto de Carvalho's *Primeiro Livro* is a rich source for investigating how childhood was first represented in schoolbooks, and how this idealization was crystallized for a long time in the pages of different textbooks, effectively helping in the identification of the "good student".

Key words: History of education, Brazilian childhood, schoolbooks, illustrations.

1. Introdução

"Mas quem deverá ser o mestre? O escritor ou o leitor?"
(D. Diderot)

Pretende-se, com este texto, apresentar alguns dados do papel delegado à infância no *Primeiro livro de leitura* de Felisberto Carvalho, ou seja, o modo como as

* Mestre em História pela UFG, doutoranda em História e Filosofia da Educação pela FE – Unicamp, membro do Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) – FE – Unicamp e bolsista do CNPq. dianevaldez@terra.com.br

crianças aparecem no texto e nas ilustrações dessa obra direcionada especificamente para a infância. As obras conhecidas como *Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto ou Quinto livro de leitura* são fontes relevantes para que se possa investigar diferentes aspectos da cultura escolar do período, inclusive analisar qual era a concepção de criança idealizada na época. Muitas pesquisas têm sido realizadas na área de História da Educação, utilizando livro didático numa perspectiva documental. Essa fonte legitimada como guardiã constitui-se em um lugar de memória privilegiado, pois, através de seus textos e imagens, são consolidados, no imaginário social, conceitos que constroem uma representação globalizadora e ordenada da sociedade. É importante explorá-la em suas várias dimensões para se perceber as análises sobre o imaginário escolar e suas representações políticas, que transparecem nos manuais didáticos, os quais se apresentam como parte essencial de uma determinada formulação política e de um determinado contexto cultural.

Portanto, pretende-se, neste texto, polemizar a diversidade de textos e ilustrações posta para a infância que se iniciava no mundo da leitura, identificando as estratégias do autor, sem perder de vista a época em que foi produzida a obra referência desse estudo. Não é nossa intenção analisar as influências desse livro na vida escolar das crianças, e sim o que o autor traduzia sobre o mundo infantil em sua obra. Sobre isso Chartier (1988, p.123) ressalta:

Por um lado, a leitura é prática, criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores ou dos fazedores dos livros; ela é uma “caça furtiva”, na opinião de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-lo.

No Brasil de colonização portuguesa, havia muito pouco do que se reconhece como livro didático para crianças, nas escolas que existiam. O que se utilizava nos bancos escolares eram os clássicos da literatura internacional, pois não se produziam livros no Brasil, principalmente, livros didáticos. De acordo com Oliveira (1984, p.23):

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de “documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos”. É certo que até

o século XIX, e mesmo no primeiro quartel do século XX, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras.

O que se pode perceber é que as *cartinhas* – que mais tarde recebem o nome de *cartilhas* – para ensinar a ler, escrever e introduzir noções de catecismo marcam o surgimento da literatura didática no Brasil. De acordo com Duarte (1986, p.30), a palavra *cartilha* se define como: “Livro para aprender a ler. Obra que apresenta rudimentos do assunto ao qual se dedica”. Os livros seriados de leitura são livros considerados inovadores para a época, por substituírem os escassos materiais impressos destinados à infância que freqüentava as escolas. São livros de autores brasileiros que, valendo-se de suas experiências como professores, diretores ou inspetores de ensino, assim como pelo fato de fazerem parte da elite intelectual do País, inauguraram, na segunda metade do século XIX, uma série de obras seriadas destinadas à infância brasileira, que se tornaram populares e utilizadas até meados do século XX, como afirma Coelho (1981, p.341):

Não podemos ignorar os *Livros de leitura* que foram, no Brasil (e nas demais nações) a primeira manifestação consciente da produção de uma leitura específica para crianças. E em última análise foram também a *primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças*. E como os conceitos “literatura” e “educação” andaram sempre essencialmente ligados, tais livros só poderiam, realmente, surgir no âmbito escolar.

A obra escolhida para esta investigação é o *Primeiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho, ilustrada por Epaminondas de Carvalho e editada pela primeira vez em 1892, juntamente com o *Segundo e Terceiro livro de leitura* do mesmo autor. Importante salientar que este estudo se baseou diretamente na obra citada, em sua edição do ano de 1934, já com as poucas modificações explicitadas no prefácio. O livro, apesar de não especificar a idade de seu público, era direcionado à infância escolar em período de alfabetização, ou seja, tinha como finalidade proporcionar às crianças as primeiras leituras com palavras e frases simples, processo que gradativamente ia sendo dificultado para que se desse o bom desenvolvimento da leitura e escrita.

Essa obra foi amplamente adotada em diferentes regiões do Brasil. Em todos os estudos que se referem à história dos livros didáticos, ou mesmo que fazem alusão ao pioneirismo de alguns autores que lançaram obras com conteúdo informativo, útil, humano e, principalmente, mais brasileiro, deve ser incluído o nome de Carvalho, um dos principais autores dessa série. O Dr. Abílio César Borges – o Barão de Macaúbas – foi o primeiro autor a lançar a série de livros de leitura, em 1866, seguido por Hilário Ribeiro e Felisberto Carvalho. De acordo com Galvão e Batista (1998, p.3), a inovação é uma característica primordial nessas obras:

Um pouco depois, mas ainda no século XIX, outras séries de Livros de leitura foram editadas, destacando-se a de Felisberto de Carvalho, utilizada em todo o país, até meados do nosso século. Nesses livros, com algumas ilustrações em cores, as lições, que - como a coleção de Abílio César Borges - traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, vinham geralmente seguidas de exercícios. Alguns dos textos buscavam oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais. José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século no interior da Paraíba, registra momentos de dor e angústia ao ler, para o seu professor, as lições de um desses livros. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e relativizar o seu. Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e se visse, de modo geral, como daninha a relação entre leitura e prazer.

Para Freyre (1990, p.CXLV), as obras de Felisberto compunham o cenário de um estado de voga no final do século XIX no Rio de Janeiro, juntamente com outros produtos e situações:

Brasileirismo ou tropicalismo louvado pelos estrangeiros, a voga do guarda-pó; a voga do châtelaïne; a voga da mitene; a voga do piano; a voga do charuto; a voga nacional dos Livros de leitura de Felisberto Carvalho; a voga do *Coração*, de Amicis [...]

O mesmo Freyre (1990, p.191), em seus inúmeros depoimentos, recolhidos entre 1850 e 1900, ressalta várias pessoas, em diferentes regiões do Brasil, para as quais as obras de Felisberto de Carvalho são tidas e citadas como parte integrante em sua aprendizagem escolar:

Sebastião F. Barbosa, nascido em São Paulo em 1895, frequentou, menino e adolescente, várias escolas do Sul do Brasil [...] Estudou pela gramática de João Ribeiro, pela aritmética de Trajano e pelo livro de leitura do Felisberto de Carvalho - livros que foram verdadeiramente nacionais, na época em apreço, como livros escolares ou didáticos, concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento.

Os livros de Felisberto também foram um instrumento importante na aprendizagem das mulheres, conforme lembra Freyre (1990, p.110):

Dona Maria dos Santos, nascida em 1878, em Jaboatão, tendo aprendido a ler com uma professora chamada Minervina [...] chegou a ler na escola os livros de Felisberto Carvalho. Tornou-se mulher, sabendo ler e escrever.

Informa Dona Maria Teodora dos Santos, nascida em 1878 em Pernambuco que, depois dos livros escolares de Felisberto de Carvalho, como era doida pelos livros de história e pelos próprios contos de carochinha, leu muita história e muito conto.

A obra desse autor esteve nas carteiras e nas mãos de crianças de escolas privadas e públicas. Freyre (1990, p.176) cita depoimento de um entrevistado, nascido em 1890, que, tendo estudado em escolas públicas e privadas de Nova Friburgo (RJ), lembra que os livros escolares eram, “para a leitura, os de Felisberto de Carvalho”. Em Recife, cita ainda o depoimento do escritor Mário Sete, que recorda seus dias em um colégio da capital de Pernambuco, lembrando: “Dei, então, além da carta de *a-bê-cê*, os Livros de Felisberto de Carvalho e um outro de que não me recordo o autor (...)”. Arroyo (1990, p.130), em seu estudo sobre a literatura infantil brasileira, também recorre a depoimentos para enfatizar a importância desses livros na vida escolar de pessoas conhecidas, como o depoimento de Antônio de Oliveira, que recorda que os livros adotados na escola de seu mestre Elói foram, entre outros, os de Felisberto Carvalho, os de Hilário Ribeiro e “esse adorável *Coração*, que o saudoso João Ribeiro passou do idioma de Dante para o de Gonçalves Dias”. Dos livros de Felisberto Carvalho, ou particularmente de um deles, guardou Antônio de Oliveira verdadeiro pesadelo através da história do rapaz e do diabo que resulta numa tragédia grega com o assassinato do pai pelo filho.

Em pesquisa realizada no Arquivo Público Mineiro, Maciel (2002) constata que, após os livros do Dr. Abílio, tanto o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto como o de Hilário Ribeiro estão entre os mais utilizados nas escolas de primeiras letras de Minas Gerais. Pfromm Netto (1974, p.174) destaca as principais características dos livros de Felisberto:

Felisberto foi o denominador comum da iniciação à leitura, para grande número de crianças brasileiras, do norte ao sul do país. Teve suas obras reeditadas inúmeras vezes. O terceiro *Livro de Leitura* atingiu 56 edições em 1924. [...] Nos Livros de leitura de Carvalho, cada lição é seguida de exercícios de recapitulação, exercícios de ditado, exercícios de elocução, exercícios de redação, exercícios de invenção e exercícios de recitação. Estes últimos transcrevem fábulas. Os exercícios de ditado não se relacionam com o conteúdo de cada lição. São textos independentes, sobre moral e civismo, versam sobre a honra familiar, a probidade, o respeito ao próximo, os deveres cívicos, etc.

Arroyo (1974, p.182) ressalta ainda que, de acordo com o Catálogo da Livraria Francisco Alves, os *Livros de leitura* de Felisberto conseguiram sobreviver até os anos de 1960, em sucessivas edições revistas ou simplesmente reimpressas. Diante dessas passagens e destaques sobre as obras de Felisberto é que se decidiu investir no estudo e na divulgação dessa obra. As referências a respeito de sua importância e uso são inúmeras e não foram encontrados no interior das pesquisas da história da educação brasileira muitos estudos que se referem a esse autor. Optou-se por estudar a infância, nessa obra, porque no contexto em que ela foi produzida predominava a concepção de que deveria haver investimento na formação de uma criança idealizada, concepção que se intensifica ainda mais no decorrer da Primeira República. Os livros eram instrumentos importantes na divulgação dessa nova ordem, por serem incisivos no que se refere à moral, ao comportamento ideal, às posturas consideradas “modernas”, à higienização, às regras de boa convivência e obediência, além de outros elementos considerados essenciais para a construção de um nacionalismo necessário para esse período histórico. Porém o livro de leitura não se limita a isso: intencionalmente ou não, o autor estabelece, através das páginas amareladas do *Primeiro livro*, outras relações que se pretende desvendar neste artigo, pois, como registrou Darnton (1998, p.14), ao se referir aos ricos arquivos históricos: “sempre é possível fazer perguntas novas ao material antigo”.

2. A importância da literatura para o conceito de infância

O conceito de infância¹ nem sempre foi algo definido com precisão no percurso da história do Ocidente. As diferentes infâncias foram marcadas, no período medieval, por etapas não separadas da vida adulta. As crianças eram consideradas adultos em miniatura. De acordo com Postman (1999), o sentimento moderno de infância é originário do tripé: alfabetização, conceito de educação e de vergonha². O mesmo autor ressalta (1999, p.59) que as condições pelas quais uma criança iria se tornar adulta eram ditadas em larga medida pela natureza dos livros e das escolas:

1. Ver mais sobre o conceito de infância em Ariès (1978); Boto (2002); Del Priore (1992); Freyre (1996); Gélis (1991); Leite (1972); Freitas (1997); Rousseau (1999); Snyders (1974).
2. Para Postman (1999), a idéia de inocência infantil está relacionada ao sentimento de vergonha e de pudor do adulto perante as crianças. Baseando-se em Norbert Elias, Postman ressalta o papel da civilidade nesse processo. Há uma preocupação ampliada voltada para a criança em sua suposta pureza original, a intimidade é reforçada criando espaços próprios, vestimentas e atividades específicas para a criança. O segundo argumento relaciona-se com a preocupação dos adultos para com a infância, o que resultou em teorias sobre o desenvolvimento infantil e o aparecimento de instituições específicas para a formação dos mesmos: os colégios.

Por exemplo, ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica, os professores inventaram, por assim dizer, os estágios da infância. Nossas noções do que uma criança pode aprender ou deve aprender, e em que idade, foram em grande parte derivadas do conceito de currículo seriado; isto é, do pré-requisito. [...] Ao criarem o conceito de uma hierarquia de conhecimento e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil.

Postman afirma, também, ser estranho o fato de não ter sido analisada ainda a relação entre a natureza da infância e as tendências da tipografia. A invenção de Gutemberg, em meados do século XV, criou um novo mundo simbólico, pois antes da prensa tipográfica a comunicação humana acontecia de forma oral e, mesmo a leitura, quando feita, era coletiva e em voz alta. Não havia necessidade da idéia da infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente, crianças e adultos viviam o mesmo mundo. Com o livro impresso, a oralidade emudeceu e evidenciou-se uma nova idade adulta, os jovens teriam de aprender a ler para se tornarem adultos e, para tal, precisariam da educação. Com a reinvenção da escola, a civilização européia transformou a infância numa necessidade.

Postman (1999, p.56) reforça que, obviamente, isso não acontece de uma hora para a outra, porém lembra que esse fator torna a infância um nível de *realização simbólica*, na qual:

O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo, na tarefa de aprender a ler. Na verdade, a palavra *child* era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram conhecidos intelectuais infantis. [...] Mas o vínculo entre educação e a idade cronológica das crianças levou algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade veio mais tarde.

Importante lembrar aqui o conceito de infância relacionado à leitura, pois a intenção, neste texto, é estabelecer alguns pontos de como os livros de leitura diferenciavam ou não os estágios do que se entende por infância. No Brasil do século XIX, o interesse ou a indiferença pela criança sofreu transformações de acordo com a influência européia, indígena ou africana. Ou seja, não se pode recorrer a um único modelo de infância para definir a infância brasileira. Obviamente, os dados já citados sobre a infância européia vão influenciar na constituição da criança brasileira, porém não se deve esquecer das especificidades existentes

nas terras da América portuguesa. Um dado que diferencia o Brasil da Europa é que o processo de escolarização brasileiro também não se instalou com o período moderno. Desde o início da colonização, as escolas dos jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos e, ainda no século XIX, a escola continuava recebendo uma parcela limitada de crianças e o ensino público, principalmente para a infância pobre, não se havia estendido.

As idéias liberais que movimentaram a Europa, refletindo sobre a educação, concepção de infância e outros aspectos, chegaram ao Brasil tardiamente, no final do século XIX. Foi a partir do período republicano que começou a se desenhar uma imagem de criança que se aproxima da infância moderna. A construção de uma imagem da criança atrelada a uma perspectiva idealizada foi visivelmente difundida pelos republicanos que “Mediante um sacerdócio esclarecido e filantrópico, anseiam por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem social, por meio do trabalho regular e da instrução” (MONARCHA, apud FREITAS, 1997, p.99). A partir de então, os livros voltados para a infância se instalaram definitivamente, alterando a concepção do que se entendia por criança.

3. A infância retratada na obra didática de Felisberto de Carvalho

É importante ressaltar o cunho didático dessa obra. Isso se evidencia no prefácio, seja do editor ou mesmo do autor. Apesar da importância de livros chamados didáticos ter sido acentuada na década de 30, a apresentação “Ao público” do *Primeiro livro* de Felisberto (1934, p.6) já declarava, em 1906, que “Cheio de entusiasmo, aceitou o Sr. Epaminondas de Carvalho a incumbência de ser o continuador da obra seu ilustre pai, modernizando-a, sem tirar o cunho altamente didático”. No período aqui investigado, o conceito de livro didático e livro literário não era algo delimitado. O parâmetro utilizado neste texto para definir essa obra como didática são os objetivos apresentados em seu prefácio, ou seja, um material para ser utilizado na escola, com o apoio do professor. Felisberto (1934, p.8-9) ressalta que escreveu o *Primeiro livro* para atender os seguintes fins:

- 1º. – Despertar no aluno o desejo de aprender a ler;
- 2º – Facilitar-lhe de certa maneira a leitura, pelo exame prévio do desenho que precede cada lição;
- 3º – Não apresentar de uma só vez, como, aliás, já o têm feito alguns autores, todas as letras e essa grande quantidade de sílabas que desanimam a criança;
- 4º – Fugir do que é muito trivial e fazer que o aluno adquira sempre idéias novas, apresentando-lhe algumas palavras cuja significação não póde saber, para que o professor tenha ocasião de lhes explicar;

5º – Associar a escrita à leitura, poupando ao professor o trabalho de representar por muitas vezes, em manuscrito, as palavras ou frases, cumprindo aqui dizer que se não trata de exercícios *caligráficos*, mas simplesmente *logográficos*, isto é, da escrita correta das palavras, ainda que não seja *bela*;

6º – Desenvolver sempre, cada dia de aula, a inteligência do menino, levando-o a raciocinar e a expender bem os seus juízos.

Uma das primeiras referências desse livro é – obviamente como o próprio enunciado já revela – colocar a leitura como prioridade na aprendizagem da criança, isso num tempo em que a escola priorizava a leitura e a escrita. Esse princípio não era fundamento obrigatório na instrução, como ressalta Hébrard (2001, p.116):

As escolas, tanto as pertencentes ao mundo da reforma protestante quanto as do mundo da contra-reforma católica, assumiram tardiamente o objetivo de conduzir as crianças da cidade e, depois, as do campo, para além do “somente ler” que, no fim do século XVI, parecia ser o horizonte intransponível da instrução cristã. (...) Depois das turbulências da Revolução, a preocupação de uma alfabetização mais completa difundida pelas idéias liberais e filantrópicas começam a visar as populações dos campos ainda imersas em uma cultura que privilegia a oralidade.

Porém, nesse período da história da educação brasileira, a leitura era considerada muito importante, daí a relevância desses livros, que eram considerados os mais apropriados para tal e se constituíam como referências para as crianças que freqüentavam as escolas. Sob um olhar anacrônico, muito comum em algumas pesquisas na história da educação, a primeira idéia que se tem ao folhear livros que começaram a circular no ambiente escolar há mais de um século é a de que essas obras são ultrapassadas, fora do contexto da realidade, sem atrativos, não fazem a criança pensar, são muito sérias, não respeitam a fase da criança, etc. É verdade, os livros publicados há mais de cem anos obviamente se caracterizavam por esses dados, até porque não era tão comum discutir conceitos que se referem ao desenvolvimento infantil ou à preocupação de produzir obras de “acordo com a realidade”, “textos atrativos”, que “facilitem o conhecimento”, etc. Apesar de não serem essas as maiores preocupações dos livros de leitura, observa-se, na obra escolhida, uma série de textos que reportam a criança a um mundo infantil tão atrativo que se fica a imaginar como isso era recebido pelas crianças, em um tempo em que livros eram tão raros quanto o brinquedo industrializado.

Nos objetivos da obra já se encontram argumentos que apontam uma preocupação com a fase da criança. “Despertar o desejo”; “não desanimar a criança com

muito conteúdo”; “fugir do trivial”; “adquirir idéias novas”; “desenvolver a inteligência”; “satisfazer as necessidades do aluno”; etc. Parece um discurso muito próximo daquele que a escola enuncia hoje, discurso esse que, como bem se sabe, não é novo, mas se apresenta como tal. É conhecida também a consequência dessa proposta, que não será abordada neste texto por coerência metodológica. Na proposta dos livros de leitura, é nítida a percepção do público pelo autor: uma criança que está iniciando sua aprendizagem escolar e que apresenta características próprias, não deve ser tratada como leitor experiente. A ilustração, como se verá mais adiante, ocupa um papel fundamental nessa preocupação.

Havia uma intenção óbvia de difundir os valores considerados ideais para a época, porém ainda sobrava espaço, em meio a isso, para falar com a criança sem menosprezar sua capacidade de entendimento, sua fase de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, apresentar um texto com palavras complexas – ou clássicas – que fizesse a criança buscar o significado pelo dicionário, solicitar auxílio do professor ou buscar entendimento do texto fazendo associações com as ilustrações, como bem lembra Maciel (2002, s.p.):

Felisberto Carvalho critica o desprazer na aprendizagem da leitura através dos silabários. Para ele, o ensino da leitura desvinculado da escrita causava um grande prejuízo de tempo. Por isso propunha o ensino simultâneo de leitura e da escrita. Outro aspecto apontado por ele é de que era comum nos silabários o descompasso entre ilustração e conteúdo a ser abordado. Nesse sentido, Felisberto e seu filho Epaminondas, como ilustrador, procuraram fazer das imagens um recurso aliado à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao se percorrer e observar os textos e as ilustrações dessa obra, é impossível não notar a imagem idealizada de infância que apresentam, assim como não destacar o quanto as imagens, principalmente, continuaram decorando inúmeros livros didáticos até há pouco tempo, para não dizer até hoje. O que se pode destacar como uma referência comum nesse livro é a preocupação não apenas em divulgar principalmente uma imagem de criança caridosa, obediente, aplicada ao estudo e ao trabalho, dedicada à família, mas também em inseri-la em uma corrente nacionalista e patriótica inspirada, sem dúvida, em modelos importados. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno burguês. A noção moral deveria distinguir a criança escolar, característica inspirada nos moldes da educação européia, principalmente a francesa, como lembra Ariès (1981, p.185).

Os hábitos da classe dirigente do século XIX foram impostos às crianças de início recalcitrantes por precursores que os pensavam como conceitos, mas ainda não os viviam concretamente. Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis,

os hábitos de crianças bem educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja sua condição social.

O espaço escolar é fundamental para divulgar essas imagens, como ressaltam Zilberman e Lajolo (1993, p.19) “Daí ela imigra para o interior dos textos, tornando-se com frequência tema privilegiado, que reforça sua função pedagógica na polaridade das figuras antípodas do bom e do mau aluno”. Por outro lado, o autor também reforça a importância de se respeitar as fases da criança, não se valendo do discurso atual, mas atentando para que a aprendizagem não seja enfadonha, despreze o interesse da criança; que os livros não tratem de assuntos acima da sua compreensão e não a desanimem; que facilitem a leitura através das ilustrações e como Madame Pape Carpentier, ao se referir sobre o processo fonomímico em uma palestra, citada por Felisberto (1934, p.13) ressaltou:

Substitui a monotonia do hábito, pela atividade intelectual; faz-se acompanhar de movimentos favoráveis à saúde, e substitui a disciplina do constrangimento, pela disciplina do prazer. Em vez de dirigir diretamente à memória, faculdade essencialmente passiva, ele aí chega com o auxílio do que há mais ativo no menino: o espírito e o corpo.

Percebe-se aqui a defesa de uma aprendizagem rápida e prazerosa pela criança ativa, saudável e livre de uma rígida disciplina. O mesmo autor ainda reforça que o ensino da leitura combinado com a caligrafia e a ortografia é essencial para desenvolver no aluno o maior número de faculdades (1934, p.14):

A atenção, a imaginação, o juízo e a vista; exercita a mão; apressa o progresso do aluno que aprende várias coisas ao mesmo tempo e chega mais facilmente a melhor conhecê-las e conservar; torna as lições menos monótonas e mais atraentes, com a variedade que estabelece, favorece enfim convenientemente a disciplina da escola e a economia de tempo, conservando todos os alunos ocupados, e permitindo ao professor que melhor distribua seu tempo e seus cuidados pelas diferentes classes da escola.

Interessante observar o discurso em favor do ensino adaptado ao desenvolvimento peculiar do aluno. Felisberto é atento a isso, não só no prefácio dirigido “aos colegas”, como também no decorrer das lições apresentadas em sua obra. Há um esforço determinante do autor em aumentar gradativamente as dificuldades nas lições, de acordo com o passar das folhas, ou seja, com o passar do tempo. Em um ano uma criança da série inicial teria contato com 142 páginas de leitura, como nesse *Primeiro livro* de Felisberto, para quem é essencial que o professor

“conhecedor da pedagogia” tenha um olhar diferenciado para a criança que está começando o aprendizado da leitura, ou a leitura elementar. Da criança leitora do *Primeiro livro de leitura* é exigido um ritmo de aprendizagem baseado em cada fase, porém ela não aprenderá sozinha: o professor é um elemento essencial nessa fase, daí a inclusão de palavras que não fazem parte do vocabulário infantil, como bem registrou o autor. Encontram-se palavras como “pua”; “apôdo”; “javali”; “pinote”; “gêbo”; “irará”; “açucena”; “hera”; “iapú”; “malévolo”; “sepultura”; “vertigens” e muitas outras que aparecem muitas vezes com a ilustração, além de outras, no meio do texto, sem referências. Aqui não se trata de ver a criança como adulto, a preocupação é ampliar seu vocabulário desde pequena e também fazer com que recorra ao professor. Para auxiliar o professor, Felisberto registra nessa obra o “Método do ensino da leitura”, no qual discorre sobre os vários métodos, justificando cada qual com argumentos articulados sobre soletração moderna e fônica, referendando sempre a fase em que a criança se encontra.

3.1 – Infância e gênero: primeiro os meninos!

A relação de gênero na obra é um destaque, pois, desde o início, o autor se reporta à infância como gênero masculino. Isso não é uma característica exclusiva de Felisberto: outros autores de livros de leitura, como o Barão de Macaúbas, por exemplo, dirigem seus enunciados exclusivamente aos meninos. Pode-se começar essa observação pelas imagens contidas nessa obra: das 14 imagens de crianças que ilustram a obra, três somente são de meninas e o restante, de meninos. Felisberto, apesar de citar várias vezes a palavra *criança* e *infância* em sua obra, utiliza, ao exemplificar algo, a referência criança do gênero masculino, como se pode perceber em várias passagens, das quais se destacam aqui algumas: “o método da emissão dos sons mostra ao menino (...)”; ou “a palavra chocalho seria pelo menino analisada (...)”; “Porque as palavras que o menino soletrará (...)”; “Porque o menino não terá que (...)”; “evitar assuntos muito acima da compreensão do menino (...)”; “(...) de que esse menino aprenderá”.

Nas ilustrações, esse aspecto se revela ainda mais. As meninas, quando aparecem nas imagens (sempre em menor proporção, como já foi salientado), estão sempre acompanhando algo. Por exemplo, na lição 11^a sobre a Fita (1934:p.30), a ilustração destaca uma menina, com uma fita que ocupa maior parte do quadro, aludindo ao fato de que a menina está ali por acaso, sustentando o objeto principal da lição, ou seja, “a fita”. Logo em seguida, essa lição diz: “A fita do bobo”, frase que não se refere à menina e, sim, ao bobo que já tinha sido apresentado antes com a figura de um palhaço. Uma outra situação destaca essa questão: Na lição 21^a (1934:p.41) há duas cenas que se contrapõem: o primeiro quadro apresenta uma ilustração na qual um menino está pulando um muro, e o texto reforça a imagem, afirmando: “O menino pula o muro”; logo abaixo, uma menina – que

é a mesma da lição da fita – é mostrada com o dedo na boca, com jeito de quem acabou de tirá-lo do pote de melado, ilustrando a frase: “O pote de melado”. É visível o fato de que novamente ela aparece por acaso para ilustrar a frase, enquanto que o menino ocupa um papel relevante na imagem e na frase, o que não lembra em nada o papel de coadjuvante da menina. Já na última lição o autor apresenta uma única história onde o papel relevante cabe a uma menina. Vale a pena reproduzir aqui a lição inteira, para que o leitor possa ter acesso ao papel delegado às meninas na obra de Felisberto (1934, p.129):

Madalena, uma gentil menina que atraía as simpatias pela sua bondade, tinha um irmãozinho chamado Inácio. Sua mãe sofria de terríveis acessos asmáticos, e sucedeu que, certa madrugada, quando a mãe começava a descansar em um sono reparador, acordou-se Inácio. Antes, porém, que ele chorasse, Madalena, atendendo ao estado de sua mãe, levantou-se muito sutilmente, dirigiu-se para Inácio e, afagando-o, levou-o para fora do quarto. Depois de deixar que o menino estivesse afeito ao ar da manhã, Madalena calçou-lhe os sapatinhos e levou-o para o quintal, onde estava o carneiro do tio Jacó.

Vendo o lindo animal, o pequenino atirou-se para ele. Sua irmã, a nossa pequena heroína, fez-lhe a vontade e assentou-o sobre o carneiro. Inácio ficou todo cheio de si: dir-se-ia um rei assentado num trono, e empunhando, como se fosse um cetro, o pequeno galho que, para entretê-lo, lhe dera Madalena. Muito tempo passou a boa menina nesse caridoso trabalho, que tinha por fim permitir o descanso de sua mãe adorada. Excelente menina que conhece as atenções devidas aos pais!

Eis, porém, que apareceu no quintal um grande cão malhado. A tímida menina julgou que era uma onça; atribuiu-lhe um apetite voraz; pensou que ela e o irmãozinho iam ser agredidos e devorados pelo animal, e... quase desmaiou. Felizmente, porém, a mãe de Madalena já se tinha levantado: chegara à porta e vendo-a muito pálida, correu para ela. Madalena recuperou a calma; a pseudo-onça, o grande cão, fugira; e junto dela estava sua mãe. Esta, sem que a menina fizesse alusão à obra de piedade filial que acabava de praticar, compreendeu tudo, e derramando lágrimas de ternura, abraçou os filhinhos órfãos de pai, dizendo:

- Abençoados e felizes sejam os filhos que procuram mitigar os sofrimentos de seus pais!

Madalena assume nessa lição seu papel instintivo de mulher e, apesar da iniciativa em poupar esforços da mãe, de sua bondade e heroísmo, não esconde suas

características femininas — tímida e medrosa —, imaginando uma onça no lugar de um cão. Essa história em nada lembra o papel divulgado na lição 46ª, (1934, p.108) que apresenta uma situação onde pai e filhos mantêm um diálogo reservado aos homens, uma séria conversa sobre o conhecimento e a sabedoria:

Augusto e Frederico, dois estudantes, preparavam uma noite as lições que lhes haviam sido passadas pelos professores do colégio que freqüentavam. Seu pai, assentado entre eles à mesma mesa, respondia ora a uma pergunta, ora a outra, conforme lhe solicitavam os estudiosos meninos. Findo o preparo das lições, o pai como sempre costumava, estabeleceu com seus filhos a seguinte conversação:

O PAI. – Tenho observado, meu caro Augusto, que estudas com muito gosto a Geografia do que a Aritmética. Porque será isso?

AUGUSTO. – É porque eu decoro mais facilmente a Geografia do que a Aritmética. Mas, isso não admira, papai, porque o mesmo se dá com os meus companheiros.

O PAI. – Infelizmente é assim. Porém, meu filho, a Aritmética não se decora, como te parece que deves fazer. É uma ciência de raciocínio e nada obterás se te limitares a simplesmente decorar as regras. O que é preciso é que compreendas a regra e a saibas empregar, para resolver um problema. Isso é indispensável, porque a ignorância nesse ponto é um grande mal. Além disso, se nos teus estudos não fizeres senão decorar, se ficares adstrito à memória, mui pequeno proveito te advirá de teu esforço. Não achas, Frederico?

FREDERICO. – Eu acho que papai tem razão, que é preciso compreender tudo. Olhe; outro dia, quando eu estava lendo, papai disse-me o que significava a palavra obtemperar. Eu compreendi bem. Pois no dia seguinte o professor perguntou a todos nós, e somente eu respondi o que significava esta palavra.

O PAI. – Então?! Em todos os estudos deve entrar o raciocínio. Mas admiro que não advogues também agora a causa do teu irmão.

Frederico, sorrindo-se:

- Mas, agora, papai, ele não tem razão!...

O PAI, também sorrindo-se: - Sei; nem me obstino em acreditar que sempre lhe dê razão. Mas ainda que assim o julgasses, não seria caso para subverter-se o mundo, nem eu chamaria o subdelegado para te lançar na prisão, a fim de te subjugar aos bons modos. Tu adquiririas o hábito de fazer justiça somente com os meus conselhos e o meu modo de

proceder. Se, pois, o meu desejo de que vocês se instruem, tem a adesão de ambos, continuemos a conversar; sim?

AUGUSTO. – Oh! Sim, papai, eu gosto tanto de ouvi-lo dizer essas coisas!...

O PAI – Muito bem, meu querido filho, e fica certo que assim adquirirás muito maior instrução, do que decorando muitas palavras. Continuemos. Mas... eis que tua mãe nos chama para tomar chá; não a façamos esperar.

AUGUSTO. – Mas papai, só uma palavra. Eu vi agora nos Lusíadas, estas palavras: o ignívomo instrumento. Que quer dizer isso? Como se pronuncia a primeira palavra?

O PAI. – Pronuncia-se ignívomo, e quer dizer: que vomita fogo. Um vulcão torna um monte ignívomo, quando ele está em um monte. Assim, diz Camões ignívomo instrumento para significar as peças de artilharia, porque, quando dão os tiros, elas deitam fogo pela boca. Não são muito comuns as palavras que começam por IG, mas ha algumas como: ignívoro, ignífero, ígneo, ignaro, ignoto, ignávia e outras, e, entre estas, ignorante, que quer dizer não sabedor; e repara que é ser ignorante dos preceitos de civilidade fazer tua mãe esperar muito tempo. Vamo-nos, pois.

Esses exemplos contidos na obra de Felisberto refletem situações que, por muito tempo, perduraram nos livros didáticos, mesmo em um tempo em que as meninas ocupavam espaços nos bancos escolares em elevado número. A idéia de associar a menina a situações que envolvem outras coisas que não sejam essas apresentadas ainda está presente na literatura didática; apesar das inúmeras conquistas, o papel secundário reservado ao sexo feminino nas páginas de inúmeras obras didáticas permanece pouco alterado.

3.2 – Infância bondosa, asseada, religiosa e trabalhadora = adulto civilizado

Um outro dado interessante de se analisar refere-se às situações nas quais as crianças são retratadas como sinônimo de bondade, de perfeição e de justiça. Além das duas lições que foram apresentadas, nas quais as crianças são idealizadas como obedientes, perfeitas e muito semelhantes aos adultos, outras apresentam histórias que retratam o quanto a amizade e a bondade são importantes. Para Benjamin (2002, p.54), essa prática já existia na literatura infantil, no iluminismo:

Com sua forma de educação, os filantropos colocavam à prova o imenso programa de formação humanista. Se o homem era piedoso, bondoso e sociável por natureza, então deveria ser possível fazer da criança, ser natural por excelência, o homem mais piedoso, mais bondoso e mais sociável. E como em toda

pedagogia teoricamente fundamentada a técnica da influência objetiva só é descoberta mais tarde e aquelas advertências problemáticas constituem o início da educação, assim também o livro infantil, nos primeiros decênios, torna-se moralista. (...) Em muitos casos, não se poderá negar sua aridez e mesmo sua falta de significado para a criança.

Nos exercícios de transição (1934, p.67) – apresentados antes da segunda parte do livro – o autor registra uma passagem que nos reporta a isso:

Jerônimo tira da gaveta uma nota, e a dá a José para o enterro de sua mimosa menina. A amizade pura e decidida mercê toda valia. Sê amigo do amigo: - a amizade devotada, suaviza a vida agitada pela fatalidade.

Aqui, a morte não é escondida e sim salientada como algo que faz parte da vida, sendo importante ressaltar que o índice de mortalidade infantil no século XIX era alto. A mesma situação se repete em uma outra lição, juntamente com o abandono de crianças (1939, p.122):

Foi num Estado do Sul do Brasil. Dois rapazes, Félix e Máximo, que andavam uma noite CORREANDO A COXIA, isto é, que passeavam sem destino, acharam-se próximo de uma charqueada, e ouviram os vagidos de uma criancinha, numa pequena moita não longe da qual estavam. Félix fez parar o seu cavalo e exortou Máximo a irem ver a pobre criancinha.

- Que tenho eu com ela? Disse Máximo; e continuou ainda a dizer algumas palavras sem nexos.

Compreendeu Félix que no seu companheiro se extinguia a razão, em consequência das bebidas alcoólicas que infelizmente tomara. Deixou-o, pois, e chamando o pajem, dirigiu-se para a moita. Apeçou-se, deu alguns passos, mas de chofre recuou. Ao clarão de um fuzil, percebera que ia pisando num objeto branco. Abaixou-se, portanto; e tomando esse objeto, viu à luz de um fósforo, que o pajem dificilmente acendera e mantinha dentro de um chapéu, viu Félix... que era uma criancinha, envolta apenas em uma toalha e que ali fora enjeitada. Tinha um ferimento numa coxa e já estava exausta, já não chorava. Félix exalou um suspiro de dor e, conchegando ao peito a criancinha em um doce amplexo, expediu o pajem para procurar uma ama. Depois montando a cavalo, chegou à casa num brevíssimo tempo. A criancinha, no entanto, lhe expirava nos braços: todo o esforço de Félix lhe havia sido inútil. Todavia a consciência do

excelente moço aplaudiu seu coração, pois que ele cumprira seu dever.

Que sentimentos desperta em cada um de vós a vista deste último quadro? Que devemos fazer relativamente à maldade dos homens? Qual é, em resumo, a história que vos foi referida aqui? Que sentimento vos inspira o caráter de Félix? Qual dos dois, cada um de vós desejaria ser? Que resultado obteve Félix da boa ação que praticou?

A injustiça sempre aparece como um mal que corrompe a honestidade associada à religião, à moral e à civilidade. O asseio e a higiene são também características primordiais dos textos e ilustrações; afinal, é uma prova da “boa educação” evitar as moléstias tão combatidas naquela época; a preguiça é duramente combatida e o trabalho incentivado como solução para combater o atraso, como divulga a lição 40ª (1939, p.83):

É ainda muito cedo e já partia para o campo o menino pastor, a fim de fazer o gado pastar. Leva ele um pouco de alimento. O cordeiro rói o tenro capim; o pastor merenda, e, depois, descuidado dos perigos da vida, deita-se na relva e canta... Como é feliz o pastor, incauto do futuro, e só cauteloso dos seus carneiros.

Leva a tua vida assim, amigo; e teu Céu será constantemente azulado. Canta! Tua voz, unida à dos pássaros e ao doce murmúrio das águas do rio, causa-me tanta saudade da infância!...

Nessa pequena historieta e em outras se pode, de fato, duvidar de uma suposta neutralidade no ato de ler, pois os modelos a serem seguidos se manifestam criativamente no decorrer dessa obra e o trabalho retratado de forma romântica é só um exemplo posto pela política educativa, que não estava desvinculada do contexto histórico do momento. De acordo com Hébrard (1996, p.35), isso provém das Reformas das Luzes e se expande pelo século XIX:

O ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seus alvos. Com efeito, se o livro presta-se aos rituais de coesão familiar ou mais ampla, pode também, para além das redes da sociabilidade tradicional, vir interpelar um leitor ou um grupo de leitores individualizados.

Esse mesmo autor acredita ser difícil um mesmo modelo de texto remodelar um universo pessoal e intelectual. Fica-se ainda a indagar a influência que esses textos poderiam ter no universo infantil, apesar de não ser o objetivo deste traba-

lho investigar essa influência, o que, aliás, não parece tarefa simples. É pertinente citar aqui – com o objetivo de polemizar – uma passagem de Benjamin (2002, p.58) que duvida não apenas do efeito do poder moral das fábulas sobre as crianças, mas também de que estas delas se utilizem para aperfeiçoar sua capacidade de compreensão: “Seguramente os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente que com o texto mais rico de idéias”.

De qualquer forma, neste trabalho continuará sendo apresentado o que Felisberto acreditava que pudesse formar uma boa infância. O conceito de boa criança, naquela época também estava correlacionado à religião, obviamente a católica. Felisberto não insiste nessa prática, mas recorre ao castigo divino como consequência da arte de não obedecer, como aparece na lição 41ª (1939, p.86):

Uma tarde saiu o menino João, depois de haver pedido a benção de seus pais, a cujas razões não atendeu então. Montou o cavalo, e partiu com o Sultão, o mais belo e valente de seus cães. Ia passear a um lugar denominado Pilões. Mas é certo: o homem põe e Deus dispõe. Ao saltar o animal um valão, falsearam as mãos, e o menino caiu e magoou-se muito. Foi assim forçado a renunciar ao prazer do passeio e ficou doente. O coração de pai não se engana, e o de mãe muito menos!...

Ah! Se tivesse ouvido as observações de seus pais!...

A presença divina também é evocada para descrever a criança pobre que aparece uma vez nessa obra, descalça, porém loira e branca, contemplando a natureza com total conformidade. O texto idílico ressalta as belezas da natureza antes de tocar na questão social:

Oh! Como está formosa a manhã! Depois de um dia chuvoso, levantou-se o sol no horizonte e agora espalha seus raios pelos campos e pelas montanhas. Sai da choupana uma mulher, dando a mão à filhinha. Como vão cautelosas para não molhar os pés!

Coitada! Sua mãe não tem dinheiro para comprar-lhe meias e um par de sapatinhos!...

No entanto, minha filha, tu és rica, e possuis em tua mãe um tesouro de ternura!...Ouve, pois: - Economiza parte do dinheiro dos teus mimos, a fim de poderes dar à destitosa menina as meias e os sapatinhos...

Como se pode perceber, a infância, para esse autor, era o período no qual se deveria investir com o intuito de formar o bom homem que faria o progresso do País, e o livro tinha uma função primordial para cumprir com essa tarefa. Histórias que incentivassem essas práticas inspirariam nas crianças o amor a essas virtu-

des, enquanto que outras narrações, que aludissem à maldade, criariam nos jovens corações as aversões a esses defeitos. Para Hébrard (1996, p.37), as maneiras de ler podem se revelar na escola: “Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu imediato. A rigidez da tecnologia pedagógica e a normatividade dos procedimentos de avaliação mascarariam, por si só, a diversidade dos resultados obtidos”.

3.3 – A criança também tem nome, brinca e faz travessuras.

Na segunda parte do livro, as frases já são maiores e uma grande parte das lições envolve crianças em seu conteúdo. As personagens vão sendo nomeadas à medida que a criança leitora vai ampliando seu repertório. As pequenas historietas atribuem às personagens nomes mais comuns, como Alice, João, Madalena, José e outros, levando a criança a se identificar mais ainda com o texto e a fazer associações com outras crianças do mesmo nome. Importante ressaltar que o autor, apesar de lançar mão de inúmeras lições moralizantes, também utiliza frases e histórias com situações de peraltices do tipo “O menino vira o vaso para o lado” ou “José tapa o buraco do rato”, sem fazer julgamento da ação, como é bem comum na literatura dessa época. Brincadeiras que chamam atenção, atitudes típicas da infância, também são apresentadas no livro. Foram selecionadas algumas passagens dessa natureza para registrar aqui. Na lição 43^a (1934, p.93) é narrada uma cena onde os meninos se reúnem para se divertirem:

Em cima de um tablado está Clímaco, o mais folgazão de todos eles. É temível o valente Clímaco: ele faz rir com suas momices. Os meninos vêm do lado da floresta. No meio deles vem Clara, ao lado de Clemente, parecendo vestidos de flocos de neve: têm, no entanto, na cabeça umas plumas flamantes. Anacleto, o glutão, vem blasonando-se da sua voracidade, e carrega um enorme pão enfeitado de flores. E Clímaco lá no tablado, clama estas palavras merecedoras de glória: Glória! Glória no deus Momo!

Aqui se pode assegurar que a intenção do autor é fazer com que as crianças aprendam o *bl*, *cl*, *fl*, etc., como indica o enunciado da lição. A ilustração apresenta vários meninos fantasiados em um palco improvisado, divertindo-se. A lição 45^a (1934, p.104) apresenta a história de uma menina chamada Chiquinha e seu cão:

Chiquinha possuía um bonito cão. Deram-lhe quando ele era muito pequeno, de sorte que ela acompanhou todas as fases do seu crescimento. No dia em que o ganhou, a menina não o quis soltar no quintal dizendo que ele era muito pequenino como uma cuíca; e não sabia quase o que fazer,

para conseguir que o cãozinho se alimentasse. Deu-lhe leite em uma xícara muito bonita; pediu-lhe em frases meigas que bebesse: mas qual!... o cãozinho ou tinha a má qualidade de ser teimoso, ou não podia beber o leite. Deu-lhe ainda um pedacinho de gnelra, porém, nada conseguiu. O cachorrinho malquistara-se com Chiquinha. Tomou esta, portanto um pedaço de queijo e... zás, meteu-o na goela do GUAXINI, nome que ela dera ao cãozinho, porém o bichinho quase morreu: pelo queixo correu-lhe um fiozinho de sangue, porque Chiquinha o havia ferido com o anel. A mãe da menina chegou nessa ocasião; ouviu os guinchos do animal, soube do caso e, depois de argüir a Chiquinha pelo seu estouvamento, acrescentou:

- Entretanto, não quero que fique sem o teu cachorrinho. Procura um paninho, embebe-o no leite e, pondo o animalzinho no teu colo, vai pouco a pouco comprimindo o pano, de sorte que as gotas do leite lhe caiam na boca. Chiquinha buscou um pedaço de chita e fez o que sua mãe lhe ensinara. Daí em diante a menina não teve mais questões com o seu querido cachorrinho, do qual não tinha preguiça de cuidar. O GUAXINI alimentou-se, fazia seu quilo muito regaladamente, e cresceu até ficar um animal chibante e muito amigo de sua cara senhora.

Nessa história, o autor relata com precisão a típica falta de habilidade infantil no trato com o animal, além da necessidade da ajuda de um adulto para a compreensão da necessidade do cãozinho. Nada de diferente da realidade de uma criança da idade de Madalena. É uma lição que exprime um dos objetivos do autor, que é o de “desenvolver a inteligência do menino”, pois se trata de episódios que poderiam levar a criança a pensar sobre sua relação com o mundo.

3. 4 – As ilustrações: o ideal infantil nas imagens.

É importante ressaltar que os chamados livros de leitura são pioneiros em implementar figuras de acordo com o texto sugerido. Sendo inovadora essa prática, o número de figuras ilustrativas é limitado, devido ao seu alto custo. O *Primeiro Livro de Leitura* é direcionado à infância em período de alfabetização e tem ilustrações em todas as 90 primeiras páginas; depois – provavelmente quando a criança já consegue ler – as figuras vão rareando e aparecem a cada cinco e até a cada sete páginas. A obra destacada traz o nome do ilustrador na contracapa: “Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho”, ou seja, além de elaborar as imagens, o ilustrador, que era filho do autor, também corrigiu a obra. A apresentação ao público de 1906 lembra que não poderia encontrar pessoa mais competente que o distinto moço para essa tarefa (1934, p.5-6):

São do Sr. Epaminondas de Carvalho todos os desenhos que tornam tão atraentes estes Livros de leitura, desenhos feitos com tal naturalidade que os Srs. Aillaud & Comp, de Paris nos pediram autorização para, em suas edições, se utilizarem deles, principalmente dos autores do seu Novo Dicionário francês-português e que tratam de assuntos do Brasil. Igualmente nos participaram esses senhores, que os Dicionários português-francês, ilustrados, tinham adotado, como clássica, a nomenclatura da fauna e da flora do Brasil dos Livros de leitura de Felisberto de Carvalho.

Os desenhos de Epaminondas fogem ao padrão de outros livros de leitura — que, em sua maioria, copiavam as ilustrações de livros europeus e não citavam a autoria —, embora revelem a influência de modelos importados. Percebe-se, porém, a tentativa de nacionalizar as ilustrações, o que é um marco importante. Arroyo (1990, p. 223) afirma que no Brasil é difícil estabelecer o marco cronológico da técnica ilustrativa para as histórias destinadas às crianças, mas lembra que:

Estabelece-se, porém, uma distinção: a do aparecimento do livro ilustrado em cores, que se inaugura no começo do século com os livrinhos de Felisberto de Carvalho, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto. Anteriormente, com exceção dos livros publicados no exterior, as ilustrações cingiam-se apenas a preto e branco.

O próprio Felisberto (1934, p.7) declara, em sua apresentação aos colegas, a preocupação com a falta de ilustrações em livros para crianças que estão iniciando seu aprendizado:

Víamos também com desprazer que nenhum dos silabários, ou primeiros Livros de leitura, publicados em língua portuguesa, buscava o eficaz auxílio do desenho, já para que o aluno compreendesse bem o assunto de que ia se ocupar, no que dependesse da intuição; já para despertar-lhe o desejo de saber, acerca do mesmo assunto, o que o desenho lhe não podia dizer.

O fato de o visual gráfico em livros para crianças pequenas — mesmo aqueles que apresentam um maior número de páginas, como os Segundo e Terceiro livro de leitura desse mesmo autor e de outros, em que as ilustrações são sempre reduzidas e nunca ocupam espaço maior que o texto — ser rico, em comparação com outros livros, é um dado importante. Ensinar pela imagem era uma preocupação de Felisberto, mesmo com o encarecimento da obra. Sobre isso, Hébrard (2001,

p.127) lembra que os primeiros manuais escolares da França eram severos e sem ilustrações:

No fim do século XIX, a ilustração se faz mais freqüente: título enfeitado, pequeno desenho ilustrativo colorido nos maiores, pequenos desenhos geométricos embaixo das páginas (como frisos). Graças ao poder evocador das imagens, o livro não é mais esse objeto austero que devia ser até então. Ele ensina tanto por suas representações quanto por seus textos.

Na capa da obra de Felisberto de Carvalho, destaca-se a figura de uma menina segurando um livro e cercada por símbolos de pureza, como gatinho, flor, árvores, passarinhos e outros elementos da natureza, juntamente com uma imagem que simboliza a descoberta: é uma caravela do descobrimento da América. A paisagem é harmônica e idílica e pode-se perceber que muitos elementos presentes na capa e no interior do livro serviram para representar a infância durante muito tempo, nos livros didáticos. São figuras que simbolizam a pureza, principalmente, o que contribui para reforçar a imagem romantizada da infância. Sobre a proporção de figuras que retratam crianças, na obra, é interessante observar que seu número é reduzido: há 102 figuras ilustrativas, das quais 14 são de crianças.

Também pouco há de objetos que lembram diretamente o mundo infantil, como brinquedos; a maioria absoluta das ilustrações retrata elementos da natureza como rios, lagos, céu, flores e, principalmente, animais, como já foi registrado, além de objetos que se reportam ao trabalho, como utensílios domésticos, ferramentas, máquina de costura, carretéis, etc. Dizer que essas ilustrações não chamariam a atenção das crianças é, sem dúvida, correr o risco de cometer um equívoco. São objetos simples, alguns conhecidos e outros não, porém essas ilustrações, mesmo que não fizessem parte do então chamado “mundo infantil”, com certeza, poderiam auxiliar as crianças a fazerem a associação do desenho com a leitura, que o autor tanto defendia. Sobre isso, Benjamin (2002, p.55) lembra que os erros cometidos nos livros elaborados no iluminismo, que de infantil pouco tinham, atualmente são substituídos por outros, em nome de uma suposta empatia com a natureza infantil, o que torna as ilustrações e alguns textos infantilizados até demais, características que não agradam nem às crianças:

Estão em voga hoje em dia: a jovialidade desconsolada, as sardônicas caretas de bebê pintadas por “amigos das crianças” despojados de toda sutileza. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar para tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que essa ve-

nha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda.

O livro analisado neste trabalho possui 112 páginas em tamanho de 18x12 cm e, também pelo fato de ser pequeno, as figuras não são grandes e ocupam um espaço bem menor que o texto. Na primeira parte do livro, quando se presume que a criança não domina ainda a leitura, as ilustrações são mais constantes e, a cada três ou quatro páginas, há uma ilustração colorida que se identifica pelas cores primárias relacionadas aos padrões estabelecidos, como árvore verde, céu azul, tronco marrom, etc. Na segunda parte, as imagens vão rareando e a maior parte das ilustrações é de uma cor só, em estilo de xilogravura, técnica muito utilizada também para ilustrar os livros dos adultos da época. Nessa obra, as ilustrações sempre aparecem antes do texto, como um enunciado, juntamente com o título ou as sílabas a serem estudadas. Sobre a função das imagens nos livros, Chartier (1988, p.179) lembra que:

Instaura-se assim uma relação entre a ilustração e o texto no seu todo, e de forma nenhuma entre a imagem e esta ou aquela particular. Colocada à cabeça, a ilustração induz uma leitura, fornecendo uma chave que indica através de que figura deve ser entendido o texto, quer a imagem leve a compreender a totalidade do livro pela ilustração de uma de suas partes, quer ela proponha uma analogia que irá orientar a decifração.

As imagens que retratam as crianças de boa aparência modificam-se pouco, percebe-se que o tamanho e o corte de cabelo são idênticos, como se não houvesse crianças baixas, altas, gordas, magras, negras, etc. Apenas a roupa, quase sempre de inverno, é alterada. Como o modelo de civilização e de modernidade era o europeu, a infância passa a ser projetada como se européia fosse. As crianças, com exceção da pobre (que aparece em uma única imagem), são uniformizadas com roupas sempre de inverno: meias, boinas, chapéus, botinhas, gravatas, laços e outros elementos que pouco combinam com um país tropical. O ideal de a melhor criança ser a mais próxima do adulto é visível não só nos textos, como principalmente nas imagens, onde as crianças sempre são retratadas com roupas sérias e sisudas, roupas de adultos. Para Ariès (1981, p.81), a adoção de trajés específicos da infância deu-se a partir do século XVI. Tal adoção refere-se às famílias nobres, pois as crianças do povo, filhos dos camponeses ou artesãos que brincavam pelas praças, aldeias ou ruas, continuaram a usar as mesmas roupas dos adultos, conservando dessa maneira o antigo modo, que não separa as crianças dos adultos nem nas roupas, nem no trabalho, nem nos jogos e brincadeiras. No Brasil, a moda européia também foi copiada pelos pais de classes abastadas ao vestirem seus filhos. O vestido comprido cobria o corpinho da menina, e do menino vestido com terninho era cobrado um comportamento de adulto, semelhante ao traje. Freyre

(1977, p.315) descreve a “reeuropeização” que assolou o País no século XIX, tornando as crianças verdadeiros “martirezinhos” da moda europeia, principalmente as meninas:

Os figurinos dos meados do século XIX vêm cheios de modelos de vestidos para meninas de cinco, sete, nove anos, que eram quase camisinhas-de-força feitas de seda, de tafetá, ou de “*poil de chèvre*”. Meninas que já tinham de usar duas, três saias, por cima das calçolas, as de baixo bordadas com “ponto de espinhos” e guarnecidas com franja *Tom-Pouce*. Ou então três saias guarnecidas com três ordens de fofos. E não é só de excesso de saias: gorra de veludo preto. Botinas de pelica preta até o alto da perna. Penas de perdiz enfeitando a gorra.

4. Conclusão

Sem dúvida alguma, a leitura de outras obras — como a abordada neste trabalho — editadas no final do século XIX, poderá não apenas oferecer muitos outros dados a respeito do cotidiano escolar desenhado nesse período, como também revelar as influências que essas obras exerceram, tanto na produção dos livros didáticos pensados para a infância na atualidade, como na divulgação de métodos e inúmeros outros elementos didáticos que podem ser analisados por diferentes áreas, além da história da educação, como a alfabetização, a didática, a linguagem, a psicologia, etc.

Por ora, podemos fechar o texto lançando algumas questões consideradas importantes, além de observar com cuidado para não lançar um “olhar de desdém” para essa fonte, subestimando-a e reduzindo-a a algo ultrapassado e antigo, um objeto exótico ou *pitoresco* — como diziam os viajantes europeus de tudo que era diferente da Europa —, ou mesmo lançar uma visão saudosista de que no passado tudo era melhor e propagar um retorno de práticas educativas que “na minha época deram certo”, como é comum se ouvir. São tempos diferentes, educadores que pensavam diferente, crianças que eram vistas com outros olhares, práticas educativas com outros objetivos. Como bem ressaltou Darnton (1998, p.15), referindo-se às diferenças existentes entre a prática dos povos do passado e a do presente:

E, se queremos entender sua maneira de pensar, precisamos começar com a idéia de captar a diferença. Traduzido em termos do ofício do historiador, isto talvez soe, simplesmente, como aquela familiar recomendação contra o anacronismo. (...) Precisamos de ser constantemente alertados contra uma falsa impressão de familiaridade com o passado, de recebermos doses de choque cultural.

Importante perceber que a história é dinâmica, tem movimento, sofre transformações e, quando mantém algumas práticas, elas são adaptadas ao contexto atual.

Fonte histórica como a que foi aqui abordada pode apontar dados importantes sobre a prática escolar vigente, muitas vezes considerada inovadora e moderna. O *Primeiro livro* de Felisberto Carvalho é uma prova disso. Como se salientou no decorrer do texto, essas obras, editadas em um período de grandes mudanças como a passagem do sistema de governo monárquico para o republicano, tinham na criança um elemento primordial para se investir no novo — dos ideais republicanos —, que se contrapunha ao velho — dos ideais monárquicos. Tais publicações, que compunham um cenário restrito dos materiais de leitura para a infância brasileira, iriam, logicamente, influenciar os autores de obras didáticas. Pode-se concluir, primeiramente, que o livro de Felisberto apresenta nitidamente traços da sociedade européia, principalmente por se basear nos manuais escolares franceses; além dos textos, as imagens da infância nas ilustrações vão obviamente refletir isso. Mas, cabe indagar aqui, existia um outro modelo para ser copiado? O Brasil da época ainda vivia as conseqüências da colonização européia e o modelo estabelecido como *civilizado* era esse. Os textos apresentados para a infância também não são abstratos nem neutros, muito menos as imagens, que falam e estão abertas para serem interpretadas por historiadores e outros campos de investigação. Não se pode deixar de considerar que esse livro talvez fosse o único que a criança poderia ter nas mãos, pois, na época aqui referida, o restrito mercado editorial — em que os livros, literários ou didáticos, eram raros — era diferente do atual, em que os livros didáticos são descartáveis, e o conteúdo se divide em diferentes livros.

Não se pode também concluir este texto sem fazer referência ao fascínio que esses livros deveriam provocar nas crianças em função de suas ilustrações, algumas coloridas, outra raridade que, sem dúvida, aponta a preocupação do autor na aprendizagem do pequeno leitor. Os objetos ali apresentados tinham por objetivo ampliar o vocabulário infantil e não restringir o conhecimento da criança. Felisberto, no interior do texto, apresenta várias imagens de infância, daí poder-se considerar que essa fase, conforme é retratada pelo autor, é ambígua. Pode-se, porém, concluir com naturalidade que existia uma preocupação em aproximar a criança da leitura de forma sedutora, dinâmica e atrativa. A criança compreendida pelo autor deveria estar dentro dos padrões estabelecidos para a época: ser bondosa, obediente e caridosa, porém tinha o direito de ser curiosa, engraçada, atrapalhada, peralta e até traquina. Essa é a leitura que deve ser feita, para não reduzir essas obras a puros instrumentos que serviam para difundir a ideologia da época. Como se pode ver pela análise feita neste estudo, não se trata de uma obra isenta de intenções ideológicas — e nenhuma obra o é —, porém outras intenções também estão presentes no livro, e a intenção deste artigo é a de apresentar e polemizar um pouco mais os diversos sentidos que um simples livro de leitura pode conter.

Fonte

CARVALHO, F. de. *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939 (125ª ed.).

Referências bibliográficas

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, I. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1988.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, N. N. *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Quíron, 1985.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DUARTE, S.G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREYRE, G. *Casa-grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FREYRE, G. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Presença Pedagógica*, n.24, v.4, Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. de 1998.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 35/74.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, n.1, jan./jun. 2001, p.115-142.

MACIEL, F.I.P. *Ler, escrever e contar: a história da alfabetização em Minas Gerais*. Belo Horizonte: 2002. Museu da Escola, Secretaria do Estado da Educação.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 97-136.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. A política do livro didático. São Paulo: Summus e Ed. da Universidade de Campinas, 1984. SIMAN, L. M. de C. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91/122.

PFROMM NETO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. *O livro na educação*. Rio de Janeiro, Primor/INL, 1974.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ZILBERMAN R.; LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

Recebido em 11 de dezembro de 2003 e aprovado em 26 de novembro de 2004.