

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SAMARA ELISANA NICARETA

**PARA SEREM BEM-COMPORTADAS?
IMAGENS DE MULHERES EM LIVROS ESCOLARES DE
AUTORIA FEMININA (1889-1945)**

Florianópolis, 2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Nicareta, Samara Elisana

Para serem bem comportadas? : Imagens de
mulheres em livros escolares de autoria feminina
(1889-1945) / Samara Elisana Nicareta ; orientador,
Ademir Valdir dos Santos, 2018.

322 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Mulher. 3. Imaginário Social. 4.
Livro Didático. 5. História da Educação. I. Santos,
Ademir Valdir dos. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SAMARA ELISANA NICARETA

**PARA SEREM BEM-COMPORTADAS?
IMAGENS DE MULHERES EM LIVROS ESCOLARES DE
AUTORIA FEMININA (1889-1945)**

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, sob orientação do Prof. Doutor Ademir Valdir dos Santos.

Florianópolis, 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“PARA SEREM BEM-COMPORTADAS? IMAGENS DE MULHERES EM LIVROS
ESCOLARES DE AUTORIA FEMININA (1889 - 1945)”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/06/2018

Dr Ademar Valdir dos Santos (EED/CED/UFSC - Orientador)

Drª Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC - Examinadora)

Drª Gisela Eggert Steindel (UDESC - Examinadora)

Drª Janine Gomes da Silva (PPGH/UFSC - Examinadora)

Dr Amurabi Oliveira (SPO/CFH/UFSC - Examinador)

Drª Clarícia Otto (MEN/CED/UFSC – Suplente)

Dr Norberto Dallabrida (UDESC – Suplente)

SAMARA ELISANA NICARETA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA - JUNHO/2018

Prof. Elton Antonio Paim
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me ajudaram, me apoiaram e tornaram esse momento possível, tenho muito a agradecer. Agradeço a meus Pais, irmãos e filhas por estarem sempre perto me apoiando.

Agradeço a meu companheiro André pela disposição, por seus conselhos, sua leitura crítica do trabalho, pelos anos de convivência que juntos construímos. A pessoa que está ao meu lado todos os dias de minha vida, que traz sentido e colorido ao meu viver, que me apoia e me encoraja a continuar a escrever.

Agradeço a família do André, a Ana Valéria pela destreza em tabular dados, a Marise pelas palavras certas e incentivo, ao Toi, Thiago e a Letícia que participaram em momentos especiais.

Agradeço a você Professor e Amigo Ademir, obrigada pelo apoio, incentivo, pelo olhar apurado, pelo comentário certo, por indicar a melhor direção, ser meu alento nas horas difíceis. Obrigada por trazer para perto a querida amiga Ivete que me ofereceu não só conforto, acolhida e amizade, mostrou ser uma pessoa iluminada, fiel e companheira sempre.

Obrigada a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha Sociologia e História da Educação da UFSC, pelo conhecimento, experiência, acolhida, superação e aprendizagem.

Agradeço aos membros da banca de qualificação pelas importantes contribuições e aos membros da banca de defesa por terem aceitado participar deste importante momento da minha vida profissional e intelectual.

Obrigada a todos os funcionários do acervo Livres, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP), do Acervo Histórico do Livro Escolar na Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, São Paulo (SP), do acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas e do Arquivo Histórico da Escola Caetano de Campos. Obrigada a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro (RJ), local onde foi encontrada grande parte dos exemplares aqui analisados.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram, participaram e me ajudaram a finalizar este trabalho.

Obrigada a Todos!

*Dedico este trabalho a todas as
mulheres que, não tão bem
comportadas, fizeram sua voz ecoar
pela história.*

RESUMO

Esta tese se fundamenta em estudos do imaginário social, semiologia e história do livro, se insere e procura contribuir no campo de pesquisa da história da educação brasileira. Tem objetivo de analisar o imaginário sobre as mulheres nos livros escolares de autoria feminina, publicados e postos em circulação no Brasil no interstício de 1889 a 1945. O levantamento de fontes realizado em acervos do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro revelou uma amostragem de 17 livros de 16 autoras, publicados no período elegido para estudo. A metodologia de análise compreendeu a leitura e releitura pormenorizada dos livros, buscando menções, termos e indícios que fizessem qualquer referência às mulheres. Para análise das imagens utilizou-se os conceitos de Barthes: *studium*, compreendido como a vastidão e extensão do campo da imagem; e, *punctum*, que apresenta a particularidade que atravessa a cena. Nos diferentes livros escolares foram encontrados mais padrões que singularidades. Os padrões impressos e expressos para a formação da mulher bem-comportada foram: mãe, menina, empregada, boneca, a mulher que deve ser protegida, seus espaços foram cozinha e o ambiente interno do lar. Estes elementos estão simbolizados em todos os livros analisados demonstrando, apesar do grande período analisado, uma continuidade na formação do imaginário social feminino. As singularidades evidenciadas envolvem as personagens protagonistas dos livros escolares posteriores a 1930: Amélia, na “Minha Cartilha” de Rachel Amazonas Sampaio (1934), Alice na “Cartilha Fácil”, de Claudina de Barros (1943) e Babá na “Nossa Cartilha”, de Helena Ribeiro São João (1944). Embora as práticas sociais evidenciassem a luta por direitos femininos, inclusive com engajamento de algumas autoras, os livros escolares apresentam a formação de um imaginário social conservador e patriarcal. Os discursos e imagens emanados nos livros escolares das autoras, no alvorecer do período republicano à Era Vargas, possuem uma identificação comum: em sua maioria foram professoras e/ou normalistas; publicaram, difundiram novas metodologias, formas de conhecimento; participaram do empreendimento de construir um novo Brasil, um país moderno, uma iniciativa de vanguarda.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Imaginário Social; Livro Didático.

ABSTRACT

This doctoral thesis is based on studies of the social imaginary, semiology and history of the book, inserts itself and seeks to contribute in the research field of the history of Brazilian education. The objective of this study is to analyze the imaginary about women in the school books of female authors, published and circulated in Brazil in the intersection between 1889 and 1945. The survey of sources carried out in collections of Paraná, Santa Catarina, São Paulo and Rio de Janeiro, revealed a sample of 17 books from 16 authors published during the study period. The analysis methodology comprised the reading and detailed re-reading of the books, seeking references, terms and indications that made any reference to women. For the analysis of the images we used the concepts of Barthes: *studium*, understood as the vastness and extension of the field of the image; and, *punctum*, which presents the particularity that crosses the scene. In the different school books more patterns were found than singularities. The printed and expressed patterns for the formation of well-behaved women were: mother, girl, maid, doll, the woman who should be protected, their spaces were kitchen and the internal environment of the home. These elements are symbolized in all the analyzed books demonstrating, despite the great period analyzed, a continuity in the formation of feminine social imaginary. The singularity found is in the main characters of the school books: Amelia, in "Minha Cartilha" by Rachel Amazonas Sampaio (1934), Alice in "Cartilha Fácil" by Claudina de Barros (1943) and Babá in "Nossa Cartilha" by Helena Ribeiro São João (1944). Although social practices evidenced the struggle for women's rights, including the engagement of some authoress, the textbooks present the formation of a conservative and patriarchal social imaginary. The speeches and images emanated in the school books of the authors, at the dawn of the republican period to the Vargas Era, have a common identification: in their majority they were teachers and / or normalists; published, disseminated new methodologies, forms of knowledge; participating in the project of building a new Brazil, a modern country, a vanguard initiative.

KEY-WORDS: Woman; Social imaginary; Didactic Book.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autoras de Livros Escolares	112
Quadro 2 - Relação de quantidade de imagens nos livros escolares ..	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de Editoras e Livros Escolares Publicados	114
Tabela 2 - Relação de Local e Livros Escolares Publicados	115
Tabela 3 - Relação entre Atuação Profissional e Livros Escolares	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia da Mesa em Reunião do Partido Republicano Feminino (1911)	71
Figura 2 - Participantes do II Congresso Internacional Feminista ..	79
Figura 3 - A prudência, "Minha Infância" de Moraes (1939)	123
Figura 4 - Este menino é Ivan	124
Figura 5 – Anúncio do Externato Andrade, no Almanak Laemmert (1903)	133
Figura 6 – Capa do Primeiro Livro de Leitura de Andrade (1894)..	135
Figura 7 – Lição II e III, Primeiro Livro de Leitura (1894)	137
Figura 8 – Lição VIII – Exercício na pedra Primeiro Livro de Leitura (1894).....	138
Figura 9 – Lição XIV - Livro de Leitura (1894)	139
Figura 10 – Lição LXIX – Quem mais bem queria - Livro de Leitura (1894).....	140
Figura 11 - Capa do livro Corações de Crianças de Barreto (1918)	142
Figura 12 – Ilustração de menina na página 16 - Corações de Crianças (1918).....	144
Figura 13 – Oscar e Mimi - Corações de Crianças (1918)	145
Figura 14 – As cartas de Paulo - Corações de Crianças (1918)	146
Figura 15 – Capa do livro Corações de Crianças de Barreto (1935)	148
Figura 16 – Paula - Corações de Crianças (1935)	149
Figura 17 – Thereza e Angelica - Corações de Crianças (1935)	152
Figura 18 – Os cachorrinhos de Yayá - Corações de Crianças (1935).....	153
Figura 19 – Capa do livro Minha Cartilha de Sampaio (1934).....	156
Figura 20 - Apresentação de Amelia - Minha Cartilha (1934).....	158
Figura 21 - Amelia trouxe um dado da cidade - Minha Cartilha (1934).....	159
Figura 22 - Amelia foi á casa de Jiji e Amelia e Jiji vão para a escola - Minha Cartilha (1934)	160
Figura 23 - Que vaes fazer, Carmem? - Minha Cartilha (1934)	162
Figura 24 - Capa do livro O Amigo da Infância de Carvalho (1935)	165
Figura 25 - Lição 1ª - O Amigo da Infância (1935)	167
Figura 26 - Lição 12ª e 13ª - O Amigo da Infância (1935)	168
Figura 27 - Lição 27 e 28 - O Amigo da Infância (1935)	169
Figura 28 - Capa da Cartilha Brasileira de Alfabetização de Paiva (1937).....	172
Figura 29 - 4ª lição - Cartilha Brasileira de Alfabetização (1937)...	173

Figura 30 - 33ª Lição - Cartilha Brasileira de Alfabetização (1937).....	175
Figura 31 - Capa do livro Em casa da Vovó de Rabello (1938)	177
Figura 32 - Mocinhas pequeninas - Em casa da Vovó (1938)	180
Figura 33 - A nova cozinheira - Em casa da Vovó (1938)	182
Figura 34 - Capa do livro Minha Infância de Moraes (1939)	183
Figura 35 - 8ª Lição, A noite - Minha Infância (1939)	187
Figura 36 - Dez conselhos para os alunos - Minha Infância (1939)	189
Figura 37 - 66ª Lição, A minha boneca - Minha Infância (1939)...	191
Figura 38 - Capa da Cartilha Prática de Moraes (1944)	193
Figura 39 - A nota é da Nicota - Cartilha Prática (1944)	195
Figura 40 - Aniversário de Corália - Cartilha Prática (1944)	197
Figura 41 - Capa do livro Minha cartilha de Campos (1939)	199
Figura 42 - Anotação e folha de rosto - Minha cartilha (1939)	200
Figura 43 - Para colorir - Minha cartilha (1939)	202
Figura 44 - Última lição - Minha cartilha (1939).....	204
Figura 45 - Capa da Cartilha Fácil de Barros (1943).....	206
Figura 46 - A boneca bebe café - Cartilha Fácil (1943).....	207
Figura 47 - Alice assa o bolo - Cartilha Fácil (1943).....	209
Figura 48 - Nanoca é uma menina que não tem preguiça - Cartilha Fácil (1943)	211
Figura 49 - Capa do livro Nossa Cartilha de São João (1944)	213
Figura 50 - Lição 4, Café - Nossa Cartilha (1944)	214
Figura 51 - Lição 12, Babá - Nossa Cartilha (1944).....	216
Figura 52 - Classe - Nossa Cartilha (1944).....	217
Figura 53 - Presciliana Duarte de Almeida.....	226
Figura 54 - Capa do livro Páginas Infantis de Almeida (1910)	227
Figura 55 - Trecho do prefácio de Presciliana Duarte de Almeida - Páginas Infantis (1910).....	230
Figura 56 - À minha Mãe - Páginas Infantis (1910)	232
Figura 57 - A Boneca - Páginas Infantis (1910)	233
Figura 58 - Júlia Lopes de Almeida	235
Figura 59 - Trecho do texto publicado em "A Semana".....	236
Figura 60 - Trecho do texto Alma Carioca.....	241
Figura 61 - Notícia sobre Contos Infantis.....	244
Figura 62: Capa do livro Contos Infantis de Vieira e Almeida (1927)	245
Figura 63 - A leitura - Contos Infantis (1927).....	248
Figura 64 - Os sapatinhos azues - Contos Infantis (1927).....	249
Figura 65 - Mamãe um beijo teu - Contos Infantis (1927).....	250
Figura 66 - Trecho de texto publicado na Revista mensal "A Escola Primária"	255

Figura 67 - Alexina de Magalhães Pinto.....	256
Figura 68 - Notícia sobre Cantigas das Crianças e do Povo.....	258
Figura 69 - Folha de Rosto do livro Cantigas das Crianças e do Povo de Pinto (1911).....	259
Figura 70 - Aqui vaie quitanda boa - Cantigas das Crianças e do Povo (1911).....	260
Figura 71 - Ba-bé - Cantigas das Crianças e do Povo (1911).....	262
Figura 72 - Festa da Bandeira, de Maria Rosa Moreira Ribeiro	264
Figura 73 - Maria Rosa Moreira Ribeiro	265
Figura 74 - Trecho do texto de Maria Rosa Moreira Ribeiro	266
Figura 75 - Entrevista de Maria Rosa Moreira Ribeiro com Bertha Lutz.....	267
Figura 76 - Capa do livro Leitura para o quarto anno de Ribeiro (1926).....	271
Figura 77 - Carta de Júlio Pestana - Leitura para o Quarto Anno (1926).....	273
Figura 78 - A desgraça de uns é a felicidade de outros - Leitura para o Quarto Anno (1926).....	274
Figura 79 - Texto publicado sobre a Legião da Mulher Brasileira .	276
Figura 80 - Cecília Meirelles.....	279
Figura 81 - Folha de Rosto de Rute e Alberto Resolvem ser Turistas de Meirelles (1938).....	280
Figura 82 - Vamos para Copacabana! - Rute e Alberto Resolvem ser Turistas (1938).....	282
Figura 83 - História das Vitaminas - Rute e Alberto Resolvem ser Turistas (1938).....	283
Figura 84 - "Amanhã é domingo, pé de cachimbo..." - Rute e Alberto (1938).....	285
Figura 85 - Lição XI - Rute e Alberto (1938).....	287

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACF - Associação Cristã Feminina

AIB - Ação Integralista Brasileira

CEN - Companhia Editora Nacional

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

FBPF - Federação Brasileira para o Progresso Feminino

IHGSP - Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo

INL - Instituto Nacional do Livro

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LEM - Liga para Emancipação da Mulher

NAWSA - National American Woman's Suffrage Association

PCB - Partido Comunista do Brasil

PRF - Partido Republicano Feminino

UFB - União Feminina do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 RELAÇÕES ENTRE O IMAGINÁRIO FEMININO, A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO ALVORECER DA REPÚBLICA AO TÉRMINO DO ESTADO NOVO. 43	
1.1 A República e o sentimento de mudança (1889-1910).....	44
1.2 A modernização do ensino na República	55
1.3 Os movimentos de mulheres nas duas primeiras décadas do século XX	63
1.4 Da militância política e da presença pública ao sufrágio	73
1.5 A diversificação do movimento feminista após 1934	81
2 PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO ESTADO NOVO	91
2.1 Antecedentes do livro escolar no Brasil: a importação dos impressos	93
2.2 O livro escolar na República: a produção de uma identidade nacional	98
2.3 Livros escolares de autoria feminina.....	110
2.4 As imagens nos livros escolares	123
3 A IMAGEM DA MULHER EM LIVROS ESCOLARES DE PROFESSORAS	129
3.1 Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, “Primeiro Livro de Leitura” (1894)	130
3.2 Rita de Macedo Barreto, “Corações de Crianças” (1918 e 1935)	141
3.3 Rachel Amazonas Sampaio, “Minha Cartilha” (1934)	154
3.4 Stella Brant de Carvalho, “O amigo da infância” (1935)	164
3.5 Elpídia de Lima Paiva, “Cartilha Brasileira de Alfabetização” (1937).....	171
3.6 Célia Rabello, “Em casa da Vovó” (1938)	177
3.7 Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, “Minha Infância” (1939) e “Cartilha Prática” (1944).....	183
3.8 Laura Mello e Souza Campos, “Minha Cartilha” (1939)	198
3.9 Claudina de Barros, “Cartilha Fácil” (1943)	205
3.10 Helena Ribeiro São João, “Nossa Cartilha” (1944)	212
3.11 Retomando os padrões e singularidades na formação do imaginário feminino	218
4 A IMAGEM DA MULHER EM LIVROS ESCOLARES DE PROFESSORAS, LITERATAS E ATIVISTAS	225
4.1 Prescília Duarte de Almeida, “Páginas Infantis” (1910)	225
4.2 Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida, “Contos Infantis” (1910)	234
4.3 Alexina de Magalhães Pinto, “Cantigas das Crianças e do Povo e danças populares” (1911)	252

4.4 Maria Rosa Moreira Ribeiro, “Leitura para o Quarto Ano” (1926) ...	263
4.5 Cecília Meirelles, “Rute e Alberto resolvem ser turistas” (1938)	275
4.6 A formação do imaginário bem-comportado	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
FONTES	299
REFERÊNCIAS	305

INTRODUÇÃO

Tudo nelas era impecável: as tranças lustrosas, a voz, as maneiras. No entanto, corriam, pulavam, davam cambalhotas, riam com a liberdade e a ousadia que eu imaginava serem apanágio dos moleques. Senti-me repentinamente desajeitada, medrosa, feia: um macaquinho. (BEAUVOIR, [1958] 2015, p.59)

O título desta tese se refere ao livro de Simone de Beauvoir ([1958] 2015), “Memórias de uma moça bem-comportada”, que faz uma crítica ao processo de conformação da mulher aos estereótipos de gênero que marcaram sua juventude. Estes diferentes estigmas, símbolos e signos que exigiam uma mudança de condutas e de práticas sociais e culturais da mulher se faziam também impressos nos livros escolares responsáveis pela formação das jovens, sendo que poucas se colocaram como protagonistas e vozes de um lento processo de mudança.

Esta tese é sobre algumas destas mulheres, brasileiras natas ou naturalizadas, que ultrapassaram o ambiente privado e ganhando a esfera pública através do campo literário, imprimiram sua marca como escritoras no Brasil. Já no final do século XIX e em meados da era republicana, fizeram-se presentes inicialmente mascaradas, anônimas obscurecidas por pseudônimos masculinos; migraram paulatinamente das colunas de culinária e moda para a chefia e editoração de jornais e revistas ainda que dedicadas às mulheres, mas, não restritas a elas.

No campo das artes, literatura e imprensa é possível verificar este protagonismo feminino, sendo marcado pela autoria das narrativas sobre a mulher; que foram conquistando lugar próprio na literatura escolar. Ambiente que tomariam como campo de batalha semelhante às trincheiras construídas no espaço público dos periódicos.

Algumas mulheres protagonizaram esta investida, buscaram de forma contínua e intermitente os subterfúgios e sufrágios das letras, utilizaram o impresso não apenas para expressar ideias, mas para moldar condutas, julgar, aprovar e reprovar, infringir críticas e promulgar debates. Anteriormente encerradas na alcova ganharam continuamente a sala de estar para avançar ao palanque. Utilizaram a palavra escrita como mediação de seus ideais, numa relação de mudança ou

persistência, nos versos ou em prosa, às vezes não ouvida, silenciada pelo tempo por finas camadas de esquecimento, por vezes criticada e nem sempre aclamada.

A escrita que não é falada é sim fadada ao esquecimento; trazer a voz destas mulheres torna-se uma exigência social e principalmente acadêmica. Este estudo trata das Mulheres que não se calaram e impuseram entusiasmo na força das palavras. Constituíram no seu jogo com o poder uma imagem de mulher não apenas decorativa, mas simbólica e que foi utilizada para criar um determinado espectro ou espetáculo, forjando um protagonismo para além “do lar”.

A imagem desta mulher é o objeto de estudo que percorre minha trajetória acadêmica. Incessante e intrigante objeto ganhou contornos na dissertação: “Livros didáticos: gênero, currículo e ideologia na escola primária”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em 2010. Naquele primeiro momento aprofundado de pesquisa, analisei a imagem feminina no livro escolar. Encontrando e analisando aspectos na configuração histórica de imagens de menina e mulher nos livros escolares em sua relação com o currículo. Os livros escolares foram tratados como suporte das imagens, considerando o período compreendido entre 1915 a 1969. Debati a configuração do currículo prescrito, detendo-se em questões ideológicas, agenciando conceitos e instrumentos de Althusser (1985), para realizar a análise dos documentos elegidos para o estudo.

Na ocasião, a pesquisa permitiu abrir diferentes questões e frentes de análise a serem resolvidas. Inquietações entre as quais, uma me levou a este trabalho de doutoramento: Qual imaginário sobre e das mulheres está presente nos livros escolares de autoria feminina?

Para responder este questionamento, este estudo tem o objetivo de analisar o imaginário sobre as mulheres nos livros escolares de autoria feminina, publicados e postos em circulação no Brasil no interstício de 1889 a 1945. Neste intuito, alguns passos tornaram-se necessários: reconhecer a participação, a militância e a presença pública das mulheres nos movimentos sociais da Primeira República ao Estado Novo; identificar breves nuances da história do livro escolar no Brasil evidenciando a participação das mulheres; analisar as imagens de mulheres em livros escolares de professoras; e, por fim, analisar estas imagens em livros escolares de autoras que participaram de diversos movimentos sociais.

O período elegido para estudo compreende o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, permitiu a coleta de indícios do imaginário social acerca das mulheres em livros escolares; demarcando-se com crivos historicamente tradicionais da política, nos defrontamos

não com as políticas partidárias ou ideológicas, mas, frente aos embates entre modernizadores e conservadores, liberais e católicos, federalistas e presidencialistas, integralistas e comunistas, enfim, entre os diferentes projetos de nação que se apresentaram antes e principalmente após a Proclamação da República. Os diferentes ideais pertinentes aos vários grupos em disputa pelo poder discursavam sobre uma posição desejável para uma mulher idealizada. Quanto à produção e circulação de ideias e narrativas no mundo das letras, no século XVIII e XIX, foram dominadas pelo universo masculino, sendo as publicações femininas em menor número e reduzidas à dimensão dos folhetins locais e livros poéticos.

Conforme Perrot (2007, p.28) estas publicações mantinham o caráter privado, remetido à alcova e ao quarto de dormir, sendo a poesia o gênero textual considerado mais adequado às mulheres no início do século XX. Mesmo assim, houve mulheres que romperam com este modelo e adentraram as publicações destinadas à escola. Estas são designadas nesta tese como livro escolar, que compõe os também denominados livros didáticos, os livros de leitura e as cartilhas utilizadas no ambiente escolar do ensino primário/elementar, e, desta forma, se diferenciam dos manuais pedagógicos voltados à formação de professores e dos livros de literatura infantil, mesmo que as fronteiras com estes últimos sejam tênues. Conforme Lajolo e Zilbermann (1999) os livros escolares não só deram origem a uma literatura infantil nacional, mas também participaram de ambas as tradições literárias. Assim, compreendemos que este imaginário sobre a mulher impresso nos livros escolares também foi difundido em outros meios, seja na literatura, nas páginas dos jornais e revistas, no cinema e no rádio.

A compreensão deste imaginário remete a uma dimensão geral de signo, sob o qual se observa uma formação silenciosa de mentes, vista equivocadamente como despreziosa para o leigo ou ingênuo, mas que propicia o condicionamento de identidades culturais. Não tratamos de uma imagem qualquer, mas da personificação do feminino enquanto construção de um dado imaginário sobre a mulher e para a mulher na sociedade brasileira; evidencia-se tanto a ambivalência entre o lar e o emprego, quanto o sagrado e o profano, seus diversos desdobramentos. Este imaginário é mutável e contínuo, se edifica e se transmuta no seio da sociedade. Compreende-se imaginário na acepção de Castoriadis (1982, p.13):

O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes

obras do imaginário que é criação *ex nihilo*. Aqueles que falam de “imaginário”, compreendem por isso o “especular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”.

Imagem como modelo social, figura representativa da mulher a ser forjada circulando nas páginas de um livro escolar. Na prática, uma imagem que foge dos padrões culturais esperados, imagem que se faz na ação, no contexto social que se renova e se reinventa. Assim, contribuem para debater esta temática os diferentes campos ligados a história cultural, dentre os quais se destacam: os estudos históricos sobre a mulher; a história do livro e do livro didático; a história da imprensa.

A incursão de novas fontes na pesquisa histórica possibilitou subverter a antiga forma de se escrever a História, a incorporação de “novas abordagens” e “novos objetos”: proporcionaram uma multiplicidade de olhares, tornando-se para Burke (2005) uma forte tendência historiográfica contemporânea denominada de história cultural. Os auspícios da história cultural e da nova história cultural propiciam novos estilos que buscam uma explicação na narrativa histórica, evidenciando “novas” fontes, antes despercebidas, desconsideradas ou mesmo ignoradas pela historiografia tradicional, entre as quais temos o livro escolar.

Novas relações com a sociologia, a antropologia, a linguística, a análise do discurso, e com outros campos das ciências humanas ampliam os instrumentais metodológicos e referenciais teóricos. (BURKE, 1992; DOSSE, 1994; RÜSEN, 2001). Assim, demonstra-se que a dimensão dos estudos sobre o livro escolar, mesmo sendo uma preocupação um tanto recente, altamente profícua, aparece na história da educação, ampliada sob os discursos e críticas historiográficas. Burke (2005, p.16) afirma que há continuidades e semelhanças na história da cultura, que se estabelecem sobre novos e velhos estilos de discurso.

Desta forma, o fazer histórico se materializa na diversidade, em “[...] tudo aquilo que dependa da habilidade do historiador em fazer falar as coisas mudas, pois trazem elementos da sociedade que as

produziu” (LE GOFF, 2003, p. 530). Ao buscar as outras vozes da História, neste caso, as mulheres, as “...pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p. 73). Um argumento semelhante que pode ser encontrado em Burke (2005, p.65):

Outra luta pela independência, o feminismo, teve implicações igualmente amplas para a história cultural, pois estava preocupada tanto em desmascarar os preconceitos masculinos como em enfatizar as contribuições feminina para a cultura, praticamente invisível na narrativa tradicional.

Este novo olhar, novo processo histórico, considera, o “documento como monumento” (LE GOFF, 2003); em decorrência, o livro didático, a imagem, são criações e expressões identitárias, produzidas e difundidas com uma intencionalidade, que procuram manter ou concorrer com um imaginário social, além de fazerem parte de um jogo de relações de poder. Neste sentido,

O documento não é inócuo, é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003, p. 538).

Neste campo dos estudos históricos sobre a mulher há uma amálgama de relações e concepções que se tornaram chaves de análise: gênero, feminino, feminismo e identidade feminina, que entram em conflito, agregam ou concorrem com outros elementos, entre eles a própria mulher, o sexo biológico e/ou o movimento de mulheres, dentre outros. As matrizes ligadas à heterossexualização do desejo, propiciam “...a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’” (BUTLER, 2003, p. 39). Incitam uma forma para pensar sobre a mulher a partir da oposição de forças, uma relação dicotômica, na qual é constantemente encontrada a

mulher na condição de emancipação e o homem na condição de opressor.

Nesta relação de forças, mesmo considerando que existiram homens que atuaram como colaboradores, ilustradores, interlocutores, editores, pais, maridos, filhos, que tenham contribuído ou incidido opinião sobre a produção do livro escolar, parte-se do pressuposto que existiu ao menos anuência do produto e certa autonomia, contratual e literária, para a escrita do livro pelas autoras.

O livro escolar, sendo um instrumento de trabalho dos professores, e, por vezes, norteador da prática pedagógica, acaba participando vivamente da construção social de imagens, pois é parte integrante de um projeto institucional. Portador e divulgador de certas formas de organização social atribuída a homens e mulheres, este serve para legitimar e posicionar papéis que serão atribuídos a cada indivíduo. Uma forma de apresentar e difundir o modelo de sociedade esperado em suas relações sociais é pela representação ou até mesmo pela ausência de figuras e imagens do ser homem e ser mulher num contexto de ação, trabalho, lazer, ou qualquer outro que simbolize sua dimensão social, econômica e cultural.

Incitar a pensar sobre a imagem da mulher, do feminino, encontrada em livros escolares, toda “recoberta” de modelos: submissa, dócil, centrada no lar, companheira, pronta a atender a todos, frágil, bem apresentada, presa aos afazeres domésticos; eis alguns argumentos que reforçariam uma condição social determinante sobre o feminino, ensinada às gerações e tornando-se algo natural, normal e próprio para elas.

Não obstante, é importante uma visão diferenciada para a causa feminina, ou feminista, com o cuidado de não polarizar as relações (LOURO, 1997, 32). As questões de gênero procuram acalantar e evidenciar a contribuição feminina na construção de uma narrativa histórica diferente.

Este conceito recorrente de “gênero” adquire diferentes nuances nos estudos históricos. Segundo o “Dicionário da crítica feminista” (AMARAL; MACEDO, 2005, p. 87), gênero foi utilizado inicialmente para diferenciar formas diversas da literatura, como gênero poético, dramático e narrativo, etc. Mas em nível gramatical diferencia masculino de feminino. Este conceito sofreu mudanças conforme o aperfeiçoamento e ampliação de novas formas de se ver e escrever a História, pressionado pelos movimentos feministas.

A palavra “gênero”, em sua historicidade “...é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos,

enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78). Scott (1995, p.86) possibilita outra interpretação, pois descreve gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, mas, pensada nas suas relações de poder. Desta forma, as relações de poder se tornam da análise, não mais a partir da simples oposição entre homem e mulher.

Desenvolver um estudo de gênero, segundo Scott (1995, p.86-87) implica em pensar quatro elementos relacionados: os símbolos culturais geradores de representações simbólicas; conceitos normativos que regulam as possibilidades metafóricas para interpretação dos significados; quebra da fixidez binária do gênero; e, por fim, a identidade subjetiva. Devemos reconhecer, todavia, que a concepção de gênero pode apresentar alguma fragilidade no sentido de constituição histórica, pois sua definição foi criada recentemente, isto é, a definição e o debate sobre gênero não fazem parte das propostas dos movimentos feministas do início do século XX.

Desta forma, devem ser utilizados com cautela e ressalvas, pois tratam-se de uma categoria de análise e interpretação e não na afirmação anacrônica de sua presença em textos e movimentos do passado. E para esta interpretação serve como referência ao identificar-se e categorizar os papéis definidos e aceitáveis à mulher, a partir de seus símbolos culturais, os conceitos normativos que possibilitam sua significação, pois que nem sempre há oposição, dominação entre masculino e feminino, e a mulher apresenta uma identidade própria e particular que deve ser desvendada. Nesta linha de pensamento, a pesquisa sobre a mulher abre possibilidades para desvelar as permanências e as transformações, que ultrapassa o pensamento binário.

O uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero. (PEDRO, 2005, p. 88).

Neste trabalho estarão presentes as tensões entre as relações sociais e políticas, a busca por um protagonismo e por igualdade de direitos políticos e sociais. Outras diferenciações, conceitos, também estarão presentes neste palco que se arranja, encontra-se “feminismo”, se referindo ao movimento social visível, demarcando suas “ondas” de

aparição, com características próprias (PEDRO, 2005, p.79). Assim, feminismo passa a ser sinônimo de movimento.

Nas palavras de Pedro temos: “...não havia a mulher, mas sim as mais diversas mulheres...” (PEDRO, 2005, p.82). As pesquisas sobre a mulher e sobre o feminino ora se aproximam de grupos ligados ao movimento feminista, ora se afastam, deixam marcas de subversão e radicalismo; ora se aproximam de interpretações ligadas ao social, ao biológico ou psicológico, como na definição de Swain (2002, sp.): “O sujeito mulher não se dissolve no nada, pelo contrário, ancora em sua experiência pluralizada, em constante produção de si mesma, a ação política que visa à transformação do mundo.”

Nos estudos históricos sobre a mulher é inegável a contribuição de Perrot (1988; 2007); sendo o primeiro título a destacar “Os excluídos da história”, no qual dedica apenas a segunda parte à mulher, consubstanciando com os operários (primeira parte) e os prisioneiros (terceira parte); o segundo contributo trata das “Mulheres Públicas”, estudando retratos da mulher ao longo da história. Nos estudos sobre a mulher brasileira destacam-se as contribuições de: Hahner (1981, 2003); Rago (1987); Louro (1997, 2008); Pinto (2003); Soihet (2008); Buitoni (2009); Del Priore (2009); e as coletâneas: Del Priore (2008), e Pinsky e Pedro (2012).

Como as pesquisas sobre a mulher, a história do livro didático também sofreu modificações provenientes da história cultural, da nova história cultural, sendo que a partir destas matrizes de pensamento histórico tornou-se um objeto de estudo prioritário para compreender tanto a cultura escolar como as práticas escolares. (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989; CORRÊA, 2000; BITTENCOURT, 2008) Houve uma ebulição decorrente destas novas abordagens, que propiciou o crescimento em número e qualidade de trabalhos acadêmicos no Brasil sobre o tema, tal como o levantamento de Moreira e Silva (2011) que demonstra o aumento nas produções acerca do livro didático de história, envolvendo mais de 140 trabalhos acadêmicos, segundo Moreira (2012, p.139).

Propiciando um aprofundamento teórico-metodológico, elucidando temas específicos da produção, avaliação e circulação do livro didático no Brasil, cito Ferreira (2008), Alcanfor (2010) e Filgueiras (2011). Verificaram-se diferentes trabalhos como o de Gonçalves (2005), que analisou a estrutura estatal de avaliação de cartilhas em São Paulo e a estratégia do mercado editorial, evidenciando uma articulação entre as políticas públicas e a produção do livro didático.

Aspecto político que Ferreira (2008) aprofundou evidenciando a

Comissão Nacional do Livro Didático no Estado Novo, demonstrando os fortes laços ideológicos entre o Estado e a publicação do livro didático.

No mesmo sentido, Filgueiras (2011, p.168) evidencia os processos de avaliação do livro didático pela esfera pública, apontando que a participação feminina na avaliação dos livros didáticos ocorreu apenas a partir da década de 1960, até então sendo monopolizada por avaliadores masculinos. Encontramos em Cassiano (2007) uma análise semelhante, mas focaliza um período mais recente na dimensão do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e as forças políticas e econômicas que incidiram sobre sua organização.

Há grande produção específica sobre livros didáticos de história, conforme Moreira e Silva (2011), que assinalam a existência de aproximadamente 1900 trabalhos acadêmicos voltados para o livro didático de história, entre teses, dissertações, monografias, artigos científicos e outros de menor magnitude.

Neste amplo cenário, encontramos o trabalho de Rodrigues (2009) que analisou livros de história e sua incidência sobre o Estado de Minas Gerais de 1906 a 1911, então Reforma João Pinheiro, abarcando tanto a dimensão política quanto do currículo.

Ressaltamos o trabalho de Bueno (2003, p.53) ao analisar as imagens, iconografias de obras de arte – pinturas presentes nos livros de história do Brasil – que afirmou: “...o olhar sobre o mundo tornou-se mediado pelas imagens e as experiências que as pessoas têm com elas”. Considerando que o fato de selecionar imagens que compõem um livro, adquire no instrumento didático um valor de testemunho do passado. A seleção assim, não seria aleatória, mas intencional.

Bueno (2011), em sua tese de doutoramento altera o foco do objeto, analisando como estão inseridas as metodologias de leitura de imagens visuais nos livros didáticos de história. Considerando que esta se insere na cultura escolar e que notadamente existe uma prática de valoração, hierarquização do texto escrito em relação ao texto visual. Em linha semelhante temos Araujo e Santos (2011) que evidenciam o uso sistemático e intencional de imagens, ao analisar a cartilha "Caminho Suave".

Os estudos de livros escolares, para Munakata (2003), dividem-se em duas vertentes já consolidadas: a primeira marcada pela história do livro e da leitura e a segunda voltada para a história das disciplinas escolares. Nestes estudos há diferentes matrizes teóricas sobre as quais aparecem constantemente a concepção de Chartier (1991) sobre

representação¹, os circuitos de produção do livro esmiuçados por Darnton (2010), a perspectiva de cultura escolar de Julia (2001), as relações de poder com base em Foucault (1984), entre outras possibilidades de análise.

Outras pesquisas tornaram-se fundadoras na área, como o estudo de Nosella (1981), que procurou desvendar questões ideológicas subjacentes ao livro didático; os trabalhos de Bittencourt (1988; 1993; 2008), que analisaram a estreita relação do livro de história com a pátria e o nacionalismo; a investigação de Mortatti (2000) que especificamente volta-se para as cartilhas tendo como foco a questão da alfabetização.

Outros trabalhos relevantes, como o de Oliveira (1968), no qual descreve a política editorial; Oliveira e Guimarães (1984), que trazem um apanhado histórico acerca das políticas públicas e os pormenores das comissões dos livros implementadas para avaliação e validação, tratando tanto da economia quanto dos negócios inerentes aos livros didáticos, concentrando-se nos programas do Livro Didático constituídos a partir de 1971; de Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), que realizam um estudo da trajetória do livro na história brasileira; Freitag, Costa e Mota, (1989) que contribuem com importante análise sobre as publicações sobre o livro didático nas revistas científicas, catálogos e bibliotecas, envolvendo assim artigos, teses e dissertações. Ressalvo que estes estudos não revelam as especificidades acerca da mulher, uma vez que não era o objetivo proposto.

A mulher e o feminino ainda são objetos a serem delineados e devidamente aprofundados quanto à sua contribuição, descrição e afirmação da imagem nos livros didáticos. Argumentando sobre esta questão presente nos livros didáticos localizamos no compilado de Negrão e Amado (1989) um dos primeiros passos para a definição do estado da arte na investigação que relaciona gênero ao livro didático.

Abrangendo uma pesquisa em 26 bibliotecas, espalhadas pelo país, ocorrem apenas 31 obras que tratavam da mulher nos textos

¹ A utilização de conceitos, quer como chaves de análise ou como produção de sentido, pode incorrer na sua superficialidade, enquanto perda de profundidade analítica, ou sua deterioração de sentido, sendo utilizado para explicar todo e qualquer fenômeno, ação, prática ou intervenção, desapegada de suas bases materiais, epistêmicas, culturais. Significa em outras palavras transformar o conceito/concepção em “lugar comum”. Assim, observando a historiografia recente que versa sobre a história dos livros didáticos, nos últimos congressos da área, que usam insistentemente determinados conceitos explicativos como a representação em Chartier (1991); opta-se em aventurar-se por outros olhares, não menos sólidos para análise da imagem da mulher republicana.

escolares. Em levantamento mais atual, encontramos o trabalho de Stephanou (2006), vinculando a apropriação dos manuais femininos na sociedade brasileira, mas, num âmbito não escolar. Em outros trabalhos como: o de Frade e Lana (2004), versando sobre as imagens femininas em cartilhas, que acabam utilizando um número reduzido de obras, num amplo recorte cronológico, de 1880 a 1987; Marques e Magalhães (2012), analisando duas obras “História do Brasil” de Rocha Pombo e “História Global” de Gilberto Cotrim, dimensionam a imagem da mulher e o debate de gênero presentes nas obras; e o trabalho de Machado e Lohn (2004) que analisam as questões de gênero frente à implementação do PNLD; e de Marineide de Oliveira Silva (2008), que analisa a representação da mulher em livros didáticos entre 1980 e 1990, afirmando:

Os autores possuem poucas diferenças ao retratarem a mulher, mesmo que os contextos históricos de cada texto seja diferente, sempre é delegado a ela os afazeres domésticos, não se valoriza, em algumas situações a capacidade da mulher em desempenhar outras funções fora do tripé; mãe-esposa-dona de casa. (SILVA, 2008, p.7)

Em linha semelhante, encontramos Gomes (2007), que mesmo identificando e caracterizando as representações do feminino em livros didáticos, acabou se concentrando apenas em livros de história e num recorte cronológico contemporâneo (entre 2004 e 2005). Em estudo voltado para o mesmo tema, mas, com evidência na recepção, localizamos o trabalho de Freire (2010) que analisou um livro de leitura “Contos Pátrios”, de 1916, discutindo a apropriação de valores e saberes deste pelas mulheres do município de Assú (RN).

E salientamos a obra de Ferreira (2005) que, ao lidar com livros escolares, caminha em outro rumo: da apropriação da história das mulheres em livros didáticos de história utilizados no ensino fundamental (5^a a 8^a séries), e conseqüentemente na construção da aceção da mulher enquanto sujeito histórico. Desta forma, até o presente momento, não percebemos trabalhos voltados exclusivamente para análise da imagem da mulher em livros escolares de autoria feminina, no período estudado. Há estudos aprofundados sobre personalidades da História Feminina, desde estudos biográficos como de história intelectual, como de Bertha Lutz (LBO, 2010; SOIHET, 2012) ou de Cecília Meirelles (FERREIRA, 2014; ALMEIDA, 2014;

NASCIMENTO, 2013; BARRETO, 2006) que incidem sobre temas específicos ou generalistas acerca da atuação delas no âmbito social, cultural, político ou literário.

Na constituição de uma história da imprensa feminina destaca-se o trabalho de Buitoni (2009), que procura a representação da mulher na imprensa feminina. Considera esta imprensa como um veículo de comunicação dirigido à mulher, o qual trata de assuntos para além do corte e costura, culinária e tricô, como o papel social e político da mulher. As sutilezas do discurso são fragmentadas revelando em seus pronomes, suas possessividades, os sujeitos e suas ideias para a composição de um novo entendimento sobre o passado. A modificação do discurso público torna-se objeto nos estudos históricos da imprensa; os jornais ganham ancoragem na análise do discurso e na semiologia para decompor seus elementos narrativos.

Neste contexto, faz-se necessário fixar os olhos sobre a análise da imagem e dos discursos para o feminino, presentes em narrativas dos livros escolares e na imprensa. Uma impressão que pode reforçar posicionamentos ameaçados ou promover enlaces com as mudanças sociais decorrentes do avanço do pensamento republicano e as diferenças no pensamento dos movimentos feministas. Assim, surgem as questões de fundo que norteiam esta pesquisa: o que se rompe? E, o que está alinhado? As mulheres autoras promoveram uma mudança nas imagens presentes em seus livros escolares?

No que se refere às outras obras de autores masculinos, é inquestionável sua incidência sobre a formação do imaginário feminino, pois seus livros escolares circularam e foram muito utilizados nas escolas formando gerações de homens e mulheres, mas este advém de um ponto de vista marcadamente masculino e patriarcal, afinal são homens escrevendo. Com isto pretende-se compreender a identidade feminina com base em seus pares.

Este livro escolar deve ser compreendido como obra de valor didático, prescritivo e normativo, pois é produzido com intento de uso na e pela escola, como instrumento de trabalho docente-discente, tornando-se uma fonte para compreender não apenas os mecanismos institucionais, as nuances dos projetos intelectuais e estatais, permitindo esmiuçar os conteúdos curriculares, relacionar valores, as formas de ensino, sendo depositários de ideologias, pretensões culturais, morais e outras mais; difunde a socialização, aculturação ou mesmo a doutrinação dos jovens (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Trazendo a mulher como protagonista das letras, como formadora de opinião e preceptora de novos comportamentos sociais para o feminino, tendo como pontos de partida a profissão docente e a

presença na literatura nos movimentos feministas, temos uma participação ativa das mulheres na imprensa (jornais e revistas) do período.

A atuação dessas mulheres na imprensa e na escola denota certa intervenção na sociedade, pois elas poderiam influenciar decisões e propor mudanças necessárias. Jinzenji (2010) traz elementos da relação imprensa, mulher e escola no século XIX, durante o império, mas verifica-se uma continuidade dessa importância no início da República, “...imprensa e a escola – pode ser considerada um dos elementos facilitadores de uma aliança estabelecida entre os jornais e a escola” (JINZENJI, 2010, p. 211). Este diálogo possível denota uma afinidade e uma interlocução com objetivos bem traçados, pois no caso das mulheres escritoras configura um esforço duplo de mudança em prol de uma educação atrelada aos novos discursos sociais.

Imprensa e escola tampouco disputam espaços; constituem alianças. Em outras palavras, os jornais operam apropriando-se de outros textos, transformando-os e tornando-os parte de si, e fazendo o mesmo com a escola, irradiando discussões em torno dessa nascente instituição, seus rituais e conjugando-os ao seu discurso reformador, civilizador, modernizador. (JINZENJI, 2010, p. 212).

Ao serem ajuntadas, escola e imprensa se posicionam como diferentes veículos destinados a circular ideias e pô-las em prática, envolvem certo protagonismo social, além de representar uma posição ativa da escola e dos sujeitos envolvidos que são as escritoras de livros escolares e escritoras para periódicos. A imprensa atuava para além da circulação de informação, tornava-se divulgadora e difusora de ideias. Pelos jornais reproduziam-se tanto os discursos engendrados para estabelecerem as linhas gerais sobre a instrução pública, quanto as críticas e seus enfrentamentos. A circulação deste material gerava reflexões, debates sobre a importância da mulher, sua educação e contribuição para sociedade. Na República se percebe um crescimento da autoria feminina na imprensa, nos jornais, não somente naqueles voltados para o público feminino (HAHNER, 1981; 2003; 2012).

Mas não foi apenas na imprensa que se observa um aumento de escritoras, uma vez que este protagonismo também está marcado na literatura, onde paulatinamente as mulheres encontraram espaço. (RAGO, 2008). Constituindo o *corpus* desta pesquisa documental

localizam-se livros escolares e artigos publicados pelas escritoras e menções aos seus nomes na imprensa. Antes de proceder à busca das fontes nos acervos se delimitaram alguns passos e critérios para esta investigação, definindo a amostra: livros escolares que foram publicados entre 1889 e 1945, considerando sua data de publicação como referência à marcação temporal; apenas livros de autoria feminina; de autoras brasileiras ou naturalizadas; que sejam indicados para uso no ensino primário; e que possuam imagens.

No contato com os vários acervos tem-se consciência de que diferente das obras arquitetônicas, que impregnam um imaginário a ser mantido com certa intencionalidade, semelhante aos discursos políticos ou as obras literárias, guardadas à posteridade, transformados de documentos em monumentos (LE GOFF, 2003), os livros escolares garantem outra dimensão, não de posteridade, mas, de imediaticidade (DARNTON, 2010): uma vez que são produzidos para serem utilizados imediatamente, postos em prática, além de serem produtos e produtores de uma mudança social.

No processo de levantamento de fontes, ao eleger os livros de autoria feminina, se excluíram de imediato todos os livros escritos por homens e os de coautoria masculina, como por exemplo a obra “Companheiros” – indicada para o 4º ano primário, de Ofélia Fontes e Narbal Fontes. Não há como definir, a não ser pela intuição, quais foram os limites de contribuição da coautoria. Entre os livros elegidos prevaleceram os denominados livros de leitura, as cartilhas, entre outros adotados no Ensino Primário. Os livros de leitura abarcaram desde os exemplares direcionados à leitura intermediária, até os livros de leitura para o quarto ano do Ensino Primário, sendo que seus assuntos são variados e equivalem aos conhecimentos instituídos como necessários para essa fase da escolarização. O privilégio do ensino primário está no fato de que os livros nem sempre foram indicados para uma disciplina específica, tal como ocorre comumente no ensino secundário. Desta forma, torna-se possível fazer uma contribuição para a história do livro e da leitura (MUNAKATA, 2003).

Quanto à presença de imagens, todos os livros encontrados possuem imagens, coloridas ou em preto e branco. Não foi localizada a primeira edição de “Contos Infantis” de Adelina Vieira Lopes e Julia Lopes de Almeida (1910), que segundo as próprias autoras no prefácio da segunda edição, não possuía figuras, sendo utilizada a segunda edição para análise; assim, antes de ser excluída por não ter imagens, não foi descoberta a referida edição nos acervos pesquisados.

Sobre a distribuição geográfica compreende-se que era comum o livro ter circulação em diferentes estados, uma vez que as grandes

editoras deste período se concentravam em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Este trabalho não trata da comercialização dos livros escolares, mas da construção do imaginário sobre a mulher realizada a partir de sua prescrição e difusão.

Neste processo de garimpagem do ouro nesta pesquisa, algum certamente teria se perdido. Pois foi observada a existência de outras obras, citadas em referências secundárias como Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), Andrade (1974) e Mortatti (2000) que não foram localizadas como: “Cartilha” de Altina Rodrigues de Freitas (1920), “Minha Cartilha” de Olga Borelli (1920), “Cartilha das Creanças” de Clary Galvão Novaes (1935), “Cartilha Bandeirante” de Julia de Macedo Pantoja (1935), “Cartilha” – Suplemento de jogo de leitura de Maria de Lourdes Callazans (1936), “Meu livrinho” de Maria de Lourdes Ferreira Pacheco (1937), “Cartilha Bandeirante” de Julieta Nogueira (1937), “Cartilha” (série O Bom Colegial) de Altina R. A. Freitas, “Cartilha Rápida” de Julia de Macedo Pantoja, “Caderno de Alfabetização (Cartilha do Tatu)” de Saturnina A. Fagundes, “O Pequeno Brasileiro (Cartilha)” de Julieta Nogueira. Assim, admite-se trabalhar com uma fração da totalidade de livros escolares escrito por autoras brasileiras, considerando o conjunto de títulos analisados como amostragem destes livros de autoria feminina, uma vez que um ou outro pode ter sido escondido, caído atrás de uma estante, invisível pela reforma de um acervo, encaixotado por não ser considerado material de pesquisa ou ficou perdido pelo próprio tempo.

Os documentos desta pesquisa foram encontrados dispersos em diferentes lugares. A exploração dos acervos teve início, por proximidade, na Biblioteca Pública do Paraná/PR, na Biblioteca Pública de Santa Catarina e na Biblioteca Mário de Andrade (SP); são poucas obras arroladas, uma vez que a maioria dos livros tinha edição muito recente e escapa ao período proposto. Oportunamente visitaram-se os Arquivos Públicos do Paraná, de Santa Catarina e São Paulo; nestes espaços não foram localizadas cartilhas e livros de leitura do período, uma vez que privilegiam a guarda de documentos públicos estatais; suas fontes, todavia, corroboraram a produção de uma listagem de livros escolares de autoria feminina.

No acervo Livres, decorrente do Projeto “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos”, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP), foram localizadas algumas obras. Outros locais oportunos para a pesquisa foram: o Acervo Histórico do Livro Escolar na Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, São Paulo (SP); o acervo do Centro de Referência em Educação Mário Covas, mas que passava por reforma, e sendo assim infelizmente houve um acesso

restrito aos livros e coleções; o Arquivo Histórico da Escola Caetano de Campos, cujo acervo de livros didáticos estava indisponível para pesquisa, com acesso parcial aos volumes, sendo foram encontradas diversas obras de autoria masculina e entre outras obras já catalogadas no Livres-USP e Biblioteca Monteiro Lobato.

Dada a dificuldade encontrada nos acervos próximos, promoveu-se essa jornada pelas fontes à Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro (RJ), local onde foi encontrada grande parte dos exemplares aqui analisados. Os livros escolares estavam guardados no âmbito das obras gerais e dispunham de quantidade considerável para realização do levantamento proposto, embora se lastime o estado de deterioração e a ausência de um projeto de digitalização deste segmento do acervo.

Realizados os recortes específicos e obtida a amostragem, a partir das fontes localizadas para pesquisa, foram tabulados os livros a serem analisados: totalizam 17 obras, com cerca de três mil páginas, mil e oitocentas imagens em geral e apenas 575 imagens femininas; e uma vasta redação de lições, pontos, textos e exercícios. Nesta tabulação foram quantificados os diferentes elementos gráficos encontrados; as recorrências de imagens de menina e/ou mulher, brinquedos e brincadeiras, lugares onde se encontrava a personagem, vestimenta e profissões, relação com o discurso textual, entre outros elementos que serão tratados ao longo desta tese.

Entre os fundamentos para a tabulação e categorização observam-se os argumentos de Burke (1992, 2004), que aponta que as imagens podem ser utilizadas como evidência histórica conforme três pontos: evidenciando aspectos da realidade, como representação evidenciando distorções muito mais que a realidade social, e o processo de distorção envolvendo mentalidades e suas identidades. A categorização das imagens seguiu um processo contínuo que permitiu a escrita concomitante com os referenciais teórico-metodológicos propostos.

Uma vez delimitados os livros encontrados, verificou-se a necessidade de analisar a manifestação pública destas autoras, pesquisando a imprensa do período. Foram localizados citações, referências, textos e artigos destas autoras na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (RJ). Priorizou-se a correspondência entre autoria feminina no livro escolar e na imprensa periódica; foram novamente tabulados e categorizados os argumentos encontrados nos discursos.

Como forma de desnudar as publicações femininas, da imagem ao texto, utilizou-se como referencial os instrumentos teóricos empregados pela semiologia de Barthes (1996). Considerando que a

imagem ou desenhos deitados num livro didático, assim como a fotografia para Barthes (1984, p. 129), são espetáculos produzidos, carregados de tensões e intenções, toda imagem revela uma presença. Este certificado de presença é outra forma de traduzir imagens construídas a partir dos olhos de um espectador do mundo. Barthes expõe duas categorias analíticas para fotografia que podem ser extrapoladas para a análise da imagem feminina: o *studium* e o *punctum*.

Num cenário construído e idealizado para representar e convencer de sua intenção, o *studium* de Barthes procura descrever os elementos de uma cena, a composição, o cenário onde ocorreram fatos históricos ou apenas, retratar o cotidiano, as pessoas em geral. O *punctum*, vai além do que está aparente neste cenário, procura e identifica as sutilezas, os detalhes que se fazem presentes, mas respondem a algo que não está aparente, é a surpresa, o acaso (BARTHES, 1984, p. 45-46). Como alguém que procura vestígios, nos livros escolares "...o *Spectator*, somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos" (BARTHES, 1984, p. 20) - busca-se encontrar a menina, a mulher e a criação sobre sua condição, seja protagonista ou espectadora.

Segundo Barthes (2009, p.31) a vinculação entre texto-imagem é constante, e questiona se a imagem apenas duplica as informações do texto ou o seu contrário: o texto que acrescenta à imagem alguma informação. Desta forma, torna-se interessante para compor a significação a relação entre imagem e texto. Barthes (2009, p.32-34) colabora ainda para a compreensão do uso da imagem estabelecendo duas relações: a fixação, uma função denominativa que estabelece relação direta entre objeto e texto, que pode ser ideológica, uma vez que conduz o leitor a interpretar a mensagem icônica ou textual, ou vice-versa; a *relais*, uma função de complementaridade, em que as palavras são provocativas de uma mensagem complementadas pela imagem. A análise desta forma comporta as dimensões do texto e sua relação com a imagem da mulher encontrada.

Esta tese está organizada em introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências e anexos. O primeiro capítulo "Relações entre o imaginário feminino e a constituição do Estado e da educação escolar: do alvorecer da República ao término do Estado Novo" estabelece, dialogando com a historiografia, o amplo cenário no qual se constituem as diferentes relações entre as protagonistas que convergiam dos movimentos sociais e políticos aos espaços escolares. O segundo capítulo, "Produção e circulação de livros escolares da Proclamação da República ao Estado Novo", trata brevemente das redes de relações mais evidentes entre editoras e a produção da imagem

feminina.

A organização dos capítulos subsequentes, segue uma lógica peculiar das fontes encontradas, e exigiu uma distribuição das autoras a partir suas redes de relações, identificadas na imprensa e nas biografias consultadas. Estas redes de relações podem ser compreendidas por diferentes vieses, sociológicos e linguísticos, neste caso abrangendo três perspectivas diferentes: enquanto redes de poder, que tratam de relações de poder permitindo as escritoras atuarem de forma ativa dentro de determinada instituição, grupo intelectual ou associação; como redes sociais, que envolvem laços de solidariedade, cooperação, recepção, apropriação e divulgação de ideias; e, redes discursivas, que tratam tanto das outras pessoas com as quais elas dialogaram até as escolhas de signos para veicular suas ideias. As redes de relações constituem, assim, uma complexa malha na qual interagem os diferentes signos, as representações e o próprio imaginário decorrente delas, as relações pessoais, familiares, que mobilizam e propiciam ambiente para o protagonismos das autoras.

Segundo Portugal (2007, p.22) a participação numa determinada rede de relações “apela à conformidade”, restringindo a autonomia dos indivíduos. Desta forma, poder-se-ia explicar a produção de autoria feminina a partir de sua rede de relações, pelo seu simples agrupamento; todavia, o oposto também se torna possível, ao compreender como estas autoras utilizaram suas redes de relações para produzir sentido, e constituir um imaginário acerca da própria mulher. Isto é, a análise não é apenas fruto do enquadramento de suas relações, sendo que as ações das autoras não são apenas um reflexo de suas redes, pois, ao imprimir determinadas palavras e imagens veiculam suas ideias nas redes as quais conseguiram atuar.

O terceiro capítulo, "A imagem da mulher em livros escolares de professoras", analisa as imagens e discursos de mulher presentes nos livros escolares de autoras-professoras, ou seja, das mulheres que atuaram nas suas redes de relações principalmente na escola e na educação; que mesmo publicando artigos em revistas e jornais, assim como outros livros, elevaram a causa da educação nos seus discursos e práticas. Pode-se afirmar, dentre a amostragem encontrada que todas as escritoras de livros escolares foram professoras, mesmo que atuando pouco tempo ou em situações específicas de ensino profissional, como o caso de Cecília Meirelles. Este capítulo, todavia, se refere apenas àquelas que atuaram se não exclusivamente, mas que privilegiadamente acabaram conseguindo mais êxito e reconhecimento no campo pedagógico ou educacional.

O quarto capítulo, “A imagem da mulher em livros escolares de

professoras, literatas e ativistas", analisa as imagens e discursos da mulher presentes nos livros escolares de ativistas, ou seja, mulheres que atuaram em várias redes de relações, participando de associações, na imprensa, na política, na literatura, na escola, enfim, optaram ou foram capazes e tiveram oportunidade de atuar em diferentes campos.

Na definição destas redes de relações são apenas para fins de organização da tese. Foram privilegiadas as informações biográficas disponíveis no momento, sobre as quais convencionamos demarcar as ações das escritoras, e, não significam que há uma hierarquia entre as mesmas, uma vez que percorremos certos registros biográficos limitados de sua atuação; mesmo que capazes de aferir sua disposição neste trabalho, não é objetivo deste realizar um estudo biográfico, de história pessoal ou mesmo de história intelectual. Seguem ao final do trabalho as “Considerações Finais”, Referências e Anexos.

1 RELAÇÕES ENTRE O IMAGINÁRIO FEMININO E A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DO ALVORECER DA REPÚBLICA AO TÉRMINO DO ESTADO NOVO

O ator foge às angústias da criação: oferecem-lhe, inteiramente constituído, um universo imaginário em que um lugar lhe está reservado; nele se move em carne e osso perante uma audiência de carne e osso; reduzida ao papel de espelho, esta lhe devolve docilmente a imagem. No palco, ele é soberano e existe de verdade: sente-se realmente rei. (BEAUVOIR,[1958] 2015, p.33)

Este capítulo caracteriza as relações entre a formação do imaginário feminino e a constituição do Estado no período republicano, considerando o âmbito cronológico entre a Proclamação da República (1889) e o término do Estado Novo (1945), elencando algumas relações necessárias na composição do imaginário feminino. Ao evidenciar a atmosfera da República no qual o Estado, a imprensa, os intelectuais procuraram estabelecer novos padrões e modelos para as diferentes facetas do cotidiano abrangendo a vida em sociedade.

A discussão e diferenciação entre modelo e padrão possui variações conforme a área a ser estudada, dessa forma, citamos algumas definições que mais se aproximam do significado aqui empregado: para Reale (2002, p.57), é a: "...tipificação do real e, esses modelos são formas de ordenação da realidade em estruturas ou esquemas, representativos do que há de essencial entre os elementos de uma série de fatos ou de entes que nos interessa conhecer". Para Reis (2008, p.16-17): "...os modelos são confrontados à duração e valem o quanto dura a realidade que eles registram. As estruturas não são eternas, não há homem eterno. Os modelos são como navios que flutuam por algum tempo e depois naufragam".

Na busca de estabelecer um novo projeto de nação na era republicana os diferentes grupos detentores ou em disputa de poder mobilizaram diferentes discursos, imagens e práticas sociais. Nesta mobilização na cena republicana, inicial, decorrente e recorrente, houve

a participação ativa e organizada de muitas mulheres, incluindo algumas autoras de livros escolares pesquisados. Como atrizes num palco, as mulheres operaram sobre a criação de um universo imaginário.

1.1 A REPÚBLICA E O SENTIMENTO DE MUDANÇA (1889-1910)

Um sentimento de mudança se fazia presente em todo o Brasil: a virada do século pedia novos ares, novas ideologias; a modernidade exigia a renovação; o positivismo exalava o científico; as novas estruturas oligárquicas remetiam à reorganização do poder antes centrado na corte. Não uma revolução² armada, um levante popular ou uma aclamação ressoante, mas uma modificação nas mentes era erigida sob o compromisso com um projeto de civilidade, a busca por ideais diversos que ornassem com uma modernidade a brasileira.

Paulatinamente se modificou e criou-se uma atmosfera cultural e política, forjaram-se novos símbolos nacionais, dentre eles o Hino da Proclamação da República, uma nova Bandeira, novos heróis, novos mártires, para uma nova pátria. Na esteira das mudanças, transformações se instalavam, embaladas pelos acontecimentos e conquistas exteriores e no próprio país. A emancipação social e política da mulher foi gradativamente adquirindo o espaço público. Mulheres letradas, poetisas, mães, donas de casa, trabalhadoras, negras e indígenas atuaram nesta jornada pelos seus direitos. Por vezes algumas, ao adentrar o espaço público, seja pela imprensa ou pelo intermédio de seus familiares, acabaram ganhando destaques e particularidades.³

Os pequenos grupos de mulheres, de forma isolada, numa cidade ou outra, num estado ou em vários, adquiriram visibilidade, de maneira que ganharam *status* de movimentos das mulheres. Estes passaram a se intensificar no final do XIX, imbricaram-se nas disputas

² Uma compreensão moderna de revolução é que “...está inextricavelmente ligado à noção de que o curso da História começa subitamente de um novo rumo, de que uma História inteiramente nova, uma História nunca antes narrada está para se desenrolar.” (ARENDDT, 1998, p. 23). Neste sentido o uso do termo "revolução" possui uma definição diferenciada a cada momento histórico e nesta tese deve ser compreendido como um momento de ruptura, mesmo que tênue.

³ Sobre a participação feminina em diferentes esferas veja: a mulher indígena em Raminelli (2008) e Kaingáng (2012); sobre negras em Dias (2012) e Nepomuceno (2012); sobre as trabalhadoras ver Matos e Borelli (2012); entre diversos outros trabalhos.

políticas por igualdade de direitos, nas quais o direito ao voto se evidencia como um dos elementos para reconhecimento social. A emancipação da mulher, numa perspectiva de direitos políticos e sociais passa a adquirir "...um significado cada vez mais vasto" (HAHNER, 1981, p.81). Após a proclamação da República, as mulheres que estavam em determinada posição de poder coadunaram com as novas forças políticas que cresciam. Por exemplo, Francisca S. da M. Diniz, muda o título de seu periódico "O Sexo Feminino", para "O Quinze de Novembro do Sexo Feminino" (HAHNER, 1981, p.81).

A atmosfera político-social no período inicial da República estava embebida numa cultura própria que determinava grandes contrastes e várias dualidades, o público e o privado, o singular e o coletivo, o moderno e o conservador, agricultura e industrialização, entre outras. A constituição deste momento exigia dos políticos e intelectuais que idealizavam a República soluções capazes de quebrar os vícios simbólicos instituídos, romper com o sistema político monárquico e instituir novos significados, símbolos e representações. Estes novos elementos deveriam ser capazes de representar o avanço pretendido no aspecto econômico mesmo que ainda baseado na agricultura, refletir a urbanização e industrialização das cidades, uma nova forma de cuidar da saúde e uma nova forma de educar.

Mesmo sendo em caráter de urgência, as mudanças necessárias à expectativa desta nova nação em formação não ecoaram em todos os setores políticos de forma integral. Alguns deles, como o da educação, despertaram para uma nova visão de sociedade, de cidadão e de mundo. Os rudimentos da denominada Pedagogia Moderna⁴ encontraram ambiente propício para sua profusão nas escolas paulistas e, paulatinamente, tornam-se modelares para os demais Estados. A organização das escolas cumpre a necessidade de instruir a população.

No ano de 1872 (BRASIL, 1876), segundo dados do Recenseamento, apenas 15,75% da população era alfabetizada. Neste ano as mulheres representavam 48,4% da população. Apenas 12,95% das mulheres eram alfabetizadas, perfazendo 5,55% da população brasileira. Os homens representavam pouco mais da metade da população, mas possuíam um percentual superior ao número de alfabetizados sendo 19,77% entre os homens, e 10,2% da população total. Praticamente o dobro de alfabetizados que as mulheres.

⁴ Segundo Carvalho (2000, p.111): "Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos." E, se instituiu em São Paulo nas primeiras décadas do século XX, tornando-se exemplo a ser seguido pelos demais Estados brasileiros.

O Recenseamento de 1890 (BRASIL, 1895), o primeiro do período republicano, não apresentou mudanças significativas na composição de alfabetizados que perfaziam 14,79% da população. Mesmo considerando o aumento na natalidade de meninas que passam a representar 49,5% da população, houve regressão no percentual de alfabetizadas para 11,54% entre as mulheres, que representou 5,12% da população brasileira.

Esta imagem de um Brasil atrasado e provinciano era alvo das críticas dos intelectuais e políticos que se muniam das mais variadas ideologias para forjar diferentes projetos, ora convergentes ora concorrentes, para a construção da nova nação. A antiga forma de educar não se alinhava com o momento de progresso e projeto de civilidade que se desejavam forjar. Neste ínterim, a educação pública tornou-se centro de disputas, foco de desenvolvimento, através da qual a nação poderia se realizar (NAGLE, 2004). Convém salientar que...

A idéia de nação faz parte do universo simbólico. Sua valorização visa proporcionar sentimentos de identidade e de alteridade a uma população que vive ou que se originou em um mesmo território. Trata-se de um símbolo que pretende organizar o espaço público, referindo-se, portanto, à dimensão política. Como é sabido, os símbolos políticos vêm sendo trabalhados dentro do estudo das ideologias. (OLIVEIRA, 1990, p. 14).

Os novos preceitos políticos, morais, sociais e educacionais não foram construídos internamente, não havia um consenso, pois se imbricavam interesses da burguesia, dos latifundiários, grupos ainda ligados à monarquia e outros que dependiam de um ideário trazido do exterior. Assim a República foi marcada por uma quimera de projetos adaptados e reorganizados ao gosto e interesse das velhas oligarquias e das novas forças hegemônicas no contexto nacional. No início da República, e ainda sobreviveria com força até os dias atuais, o conflito entre o público e o privado, o social e o particular, o velho e o moderno. Uma marcante dicotomia que ultrapassava as barreiras do social e se alimentava nos pequenos lares, nas famílias, demarcando visivelmente posições diferenciadas também entre homens e mulheres. Para o homem a vida pública, o mundo e, para a mulher, a vida do lar, a casa.

Mesmo com as várias contradições sociais, problemas urbanos e uma política que tentava se fortalecer, a sociedade republicana, recém-formada ou idealizada, almejava respirar os ditames de uma vida

moderna. Alguns entraves acometeram os republicanos: uma nova nação não surgiria do nada, politicamente havia uma nação dividida, a economia deveria expandir e crescer, a modernidade estava a bater a porta, tal como Átila à porta de Roma. Havia uma concorrência entre uma organização centrada na opacidade de uma vida controlada e editada por regras e preceitos tradicionais e a esperada modernidade, que ora impulsionava sua própria existência em favor do novo, ora se mesclava às bases já consolidadas para efetuar as mudanças necessárias, como no caso da educação.

Conduzida por uma torrente de ideais discrepantes e difusos, oriundos do positivismo e do liberalismo ascendente, a sociedade republicana nascente se desdobrava em vários setores. Estes propunham delinear formas de organizar e reorganizar a vida, constituíram modelos e padrões, aquele para ser imitado e este como padrão de comportamento e rótulo, diferenciado para homens e mulheres.

A República se edificou sobre um simbolismo que ora procurava negar as origens monárquicas, ora construía representações nos fragmentos da história, e por vezes se apropriou de braços abertos às novas modernidades e construções sociais do homem novo. O Brasil República construiu-se e consolidou-se sob os pilares de uma Colônia-Império, com fortes heranças patriarcais, confessionais e monárquicas. Neste sentido, considera-se que:

Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais – mesmo que seja só para preencher as fundações de novos templos, como o fizeram os atenienses após as guerras médicas. Por suas conexões naturais e históricas virtualmente ilimitadas, o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados. (CASTORIADIS, 1982, p. 147).

Assim, os diferentes períodos, Brasil colônia e Brasil Império deixaram vestígios de uma realidade, de uma cultura, de uma forma de vida que foram se modificando, adquirindo nova roupagem, para dar origem a um novo imaginário social. Este imaginário não negou as origens, mas também não se mostrou totalmente novo.

Os passos da República trazem ao palco das relações sociais novas e velhas formas de organizar a vida, a sociedade, a educação e a escola, projetos que culminariam numa seleção para o estabelecimento de uma política cultural e reorganização dos meios de difusão e

circulação de ideias. De forma arquitetada o imaginário formado em torno da República passou a configurar uma nova realidade como forma de exprimir-se e existir. Os ideais de liberalismo e positivismo, que inspiraram a Revolução Francesa e Americana, se faziam presentes nas políticas de Estado dando o tom para as transformações necessárias que levariam a nação ao progresso.

Havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo. As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século. (CARVALHO, 1990, p.9).

Segundo este autor, o período republicano foi abalado por inúmeros conflitos, revoltas, revoluções que assolavam as terras brasileiras de norte a sul. Cada grupo de intelectuais dirigentes, militares, grandes cafeicultores, políticos, profissionais liberais, monarquistas e pessoas letradas divergiam ideologicamente enquanto projeto de nação a ser realizado, supunham diferentes formas de tratar da República, modelos visionários e utópicos. O grupo ligado ao jacobinismo queria implantar a Democracia clássica, inspirada na Revolução Francesa, um governo com a participação direta de todos os cidadãos, almejava um novo Brasil às vésperas do centenário da grande Revolução, seus ideais e hierarquias seriam adaptados à realidade local.

No liberalismo, numa perspectiva americana, a sociedade seria construída por indivíduos autônomos sujeitados pelo mercado, uma liberdade moderna exercida pela representação. No Brasil apresentou grandes contrastes sociais após a Abolição da Escravatura, e, desta forma, "...o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. Acoplado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário" (CARVALHO, 1990, p. 25).

Este grupo se opunha à monarquia, mas não à representação do Estado intervencionista, pois este exerceria seu poder sobre a sociedade com mãos de ferro; neste sentido, era interessante a separação entre Igreja e Estado, cuja base filosófica vinha de um teórico paulista, Alberto Sales. Em contrapartida, segundo Prado Júnior (1994) sobressai-se o caráter nitidamente militar, sendo que a política do país,

em vários episódios sofre intervenção da espada. Desta forma:

O militar político tornar-se-á um dos personagens centrais do novo regime, e o apelo às armas se faz, em conseqüência, freqüente. Isto se verifica logo nos primeiros anos da República em que à agitação política se acrescentam golpes de força e a guerra civil que desencadeada em 1893, lavrará até 1895. (PRADO JUNIOR, 1994, p.161).

Como representantes de uma perspectiva republicana militar, com raízes no positivismo, o Marechal Manuel Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães serviriam como mentores. Os indivíduos estariam mergulhados numa humanidade militar, filosófica e científica, presente na jovem “mocidade militar” (CASTRO, 2000, p. 40). Constant era professor de matemática e diretor da Escola Militar, já Deodoro representava o apoio da corporação militar, não era de “forma alguma um republicano” (CASTRO, 2000, p. 41), mas era um modelo militar a ser referendado. Conhecedor da filosofia positivista de Auguste Comte, Benjamin Constant fez parte da Sociedade Positivista do Brasil e pode-se considerar que foi um difusor na academia militar dos ideais positivistas.

O cenário em torno da Proclamação era de muita especulação e disputa, a preocupação de se utilizar um ou outro modelo de República centrava-se em discussões que afetariam a política e a cultura da época. Assuntos como público e privado, o que faz parte do coletivo e do individual, permeavam os grupos interessados no poder.

O objetivo central era a criação de uma identidade nacional, as diversas formas de pensar a República circulavam entre grupos de intelectuais, numa “batalha de símbolos e alegorias, parte integrante das batalhas ideológica e política” (CARVALHO, 1990, p. 10), originados de diferentes grupos sociais, ex-monarquistas, liberais, positivistas que se organizaram para construir novos símbolos nacionais, constituindo uma nova história, uma nova memória, como forma de legitimar os valores republicanos em ascensão. Dessa forma, instituiu-se um novo imaginário social, partindo do falso pressuposto que os acontecimentos que culminaram no novo regime aconteceram num clima de consenso. Segundo Janotti (1999, p.93):

Essa versão privilegiada começou a ser difundida pelos próprios contemporâneos empenhados em minimizar as contendas travadas pela conquista do poder, durante os três primeiros governos

republicanos, revitalizando-se nos vários momentos em que se estabeleceram tensos “congraçamentos” políticos entre segmentos das classes dominantes.

Como estratégia política de difusão de ideias desse congraçamento, os dirigentes pensaram em formas de se materializar o ideário republicano. Para uma população pouco letrada, foram escolhidos “mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos” (CARVALHO, 1990, p.10). Apesar dos esforços em manter certa unidade política, a mudança de regime político, talvez não tão radical quanto alguns desejavam, ou mais turbulenta que o ensejo de outros, promulgou uma ruptura nos diferentes campos quanto à circulação de ideais.

Para Prado Júnior (1994) e Castro (2000) este evento foi oriundo de um golpe militar, com pouca participação das parcelas populares: “O povo [...] assistira 'bestializado' ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava” (PRADO JUNIOR, 1994, p.208). Por fazer parte de um projeto hegemônico vitorioso, as outras visões da sociedade republicana foram consideradas irrelevantes ou submetidas aos interesses de um discurso ideológico dedicado em apagar as evidências dissidentes de grupos vencidos.

Essa necessidade de aparentar uma união nacional buscou encobrir a inexistência de coesão entre os próprios militares e civis que ascenderem ao poder. Enredados pelos argumentos bem articulados dos senhores da situação, muitos historiadores desconsideraram as tentativas de desestabilizar o novo regime, perpetradas por monarquistas e republicanos desiludidos. (JANOTTI, 1999, p.94).

A trama forjada em torno da República se sustentou e constituiu um imaginário social que contemplou símbolos e mitos ora difusos, ora convergentes. Utilizou-se de interesses comuns, de aspirações sociais gerais e até dos medos presentes no seio da sociedade. Ser uma grande nação, poderosa e próspera, impedindo que novas invasões ou desmandos políticos atingissem o novo Brasil.

Essa nova visão do social brasileiro navegaria em mares que forjariam novas condutas, novos modelos, uma organização social diferente e arrojada. Para a historiografia, esse momento merece toda a atenção do historiador, detalhes, tramas, ligações - uma vasta pesquisa

sobre o processo de implantação da República tem sido encontrada. Segundo Prado Júnior (1994, p.153), a República "...agiu como bisturi num tumor já maduro; rompeu bruscamente um artificial equilíbrio conservador que o Império até então sustentara"; além dos ditames políticos e sociais, a cidade do Rio de Janeiro, até tão capital do país, estava à beira de um colapso, sendo que os problemas urbanos, o desemprego, criminalidade, analfabetismo e saúde precária emergiram com força.

A realidade encontrada na capital e no resto do país não condizia com o sonho renovador dos republicanos, e para pôr em prática o modelo político e social americano teria que sofrer adaptações, era *mister* a construção de um imaginário social para a nova realidade. Uma nova imagem que fosse incorporada pela população e vivida como se fosse própria, "...longe de ser uma foto ou uma pintura, este imaginário é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa" (CASTORIADIS, 1982, p.13).

Esta criação social e cultural torna-se a própria realidade. Não bastaria mudar a mentalidade. A identidade social, a economia e a forma de ganhar dinheiro, bem como a política, solicitavam reformulações, pois sem as necessárias mudanças a estabilidade social e econômica não seria atingida. A base econômica estava restrita a poucos itens para exportação e dependia de capital estrangeiro, o que denotava fragilidade e vulnerabilidade do sistema (PRADO JÚNIOR, 1994), tendo como consequência, as crises econômicas como do café e da borracha, que deixarão marcas profundas.

No caso do café, já se principiam a sentir perturbações sérias desde os primeiros anos do século, se não já antes: superprodução, queda de preços, dificuldade de escoamento normal da produção. Mais grave será a crise da borracha, que depois de 1910 começa a ser excluída dos mercados internacionais pela concorrência do Oriente. Em menor escala se passará coisa semelhante com o cacau; e a vida econômica do Brasil, apoiada na exportação destes gêneros, entra numa crise que a levaria até o desastre final. (PRADO JUNIOR, 1994, p.158).

O momento pedia cautela e atenção por parte dos dirigentes, pois junto à crise econômica chegaram outros problemas intimamente relacionados, decorrentes do aumento demográfico nas capitais, da

composição étnica e da ocupação desenfreada; observou-se uma necessidade de organizar tanto a vinda de imigrantes quanto o contingente de mão de obra escrava oriunda da alforria. O alto índice de imigração revelou que de 1872 a 1890 a população da capital duplicou, de 266 mil passou a 522 mil (CARVALHO, 1987, p. 16-17).

Esse fenômeno populacional ocasionou um desequilíbrio entre os sexos, o número de homens era mais que o dobro do número de mulheres. Multiplicaram-se os problemas de falta de emprego, de perspectiva, restando subempregos ou empregos mal remunerados e o aumento da criminalidade. Devido à falta de planejamento urbano, problemas como falta de abastecimento de água, saneamento básico e higiene, ameaçavam as condições de vida na capital. As epidemias como a varíola, febre amarela, tuberculose e malária se multiplicavam.⁵

O que se fazia e via na capital carioca era copiado ou difundido por todo país: “O Rio seria a arena em que os destinos nacionais se decidiriam” (CARVALHO, 1987, p. 22). Acontecimentos corriqueiros, reuniões de partido, tentativa de assassinato, problemas com a impressão do jornal, nada passava despercebido aos olhos do país. Evidenciava-se a falta de governabilidade, por dez anos as revoltas e manifestações aconteciam na capital, enquanto que no sul havia uma guerra civil, percebiam-se riscos de fragmentação do país (CARVALHO, 1987, p. 31). A busca por certa civilidade, à francesa-europeia procurava romper e ultrapassar os problemas que assolavam o país. Alteraram-se as relações sociais, passando de senhorial a relações do tipo burguês.

A cidade burguesa teria sistematicamente de lutar contra comportamentos, atitudes e expressões tradicionais que eram considerados inadequados, para a nova situação. O que se presenciava era a dissolução das formas tradicionais de solidariedade representada pela vizinhança, família e grupos clânicos, compadrio e tutelage. (D'INCAO, 2008, p. 226).

Abrem-se as portas das casas mais ricas, a ideia de intimidade fica corrompida pelo olhar e julgamento do outro, os espaços destinados a visitas e os salões realizam de tempos em tempos saraus, jantares e

⁵ Este trabalho trata da imagem das mulheres nos livros escolares, portanto, não será aprofundada a questão da higiene escolar, higienismo e suas relações da educação e saúde pública, mesmo, reconhecendo as suas múltiplas implicações na Primeira República. Sobre a relação entre higiene e ensino ver: Moraes (2015); Stephanou (1999); Souza (2012).

festas, pois ser civilizado para a elite era mostrar requinte e *glamour* nas recepções. Se por um lado a mulher gozava de certa liberdade, neste espaço íntimo estava também submetida aos olhares da sociedade e não mais só do pai ou do marido.

Uma realidade que deslocava o olhar social para as mulheres tinha como agentes os homens da política, os autointitulados senhores da República. Esses estariam aptos para idealizar e articular, a partir de seus referenciais, a sociedade, apontar quem eram as “pessoas de bem”, quem tinha crédito na cena pública. Se o povo, aqui considerando na época quem tinha direitos civis e políticos, no caso os homens de bem, ficaram “bestializados”, o que não dizer das mulheres, excluídas, rejeitadas, consideradas em segundo plano, que se articulavam em torno de leituras de “[...] novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas” (D'INCAO, 2008, p. 229).

Essas, muito mais ficariam “bestializadas”, inconformadas, mumificadas, pois a centelha de esperança em prol de uma vida mais digna estava ameaçada. Na vida das mulheres bastava ser mãe, parir o fruto da República, ser responsável pela perpetuação de uma família, de um sobrenome. Fora dessas tarefas, o demais era considerado desnecessário, descabido a uma mulher, sendo que lhe bastava aprender os afazeres domésticos, estar envolvida num imaginário do lar. Este era seu lugar de natureza social instituído pelos senhores de bem.

No Brasil não havia povo político, não havia cidadãos, nem mesmo na capital do país. A política era, na melhor das hipóteses assunto dos estados-maiores das classes dominantes. Na pior, produto das rivalidades de chefes militares, entrando o povo apenas fortuitamente como massa de manobra. Estas observações não estão, no entanto, distantes da frase de Aristides Lobo, segundo a qual o povo teria assistido “bestializado” a proclamação da República, sem entender o que se passava. (CARVALHO, 1987, p. 68).

Se à mulher cabiam os assuntos da casa, do lar, da família, ao se falar de política ou povo político se destituía da mulher um pensamento, uma capacidade de falar e interagir sobre os assuntos ligados ao universo masculino. Dessa forma, a população em geral - incluindo as mulheres - nada pôde fazer, não participaram da cena política. A manobra articulada pelo grupo liberal não surtiu o efeito esperado na

população: o que era a República para um povo acostumado a estar em segundo plano em matéria de direitos civis. A ideia de povo, de nação, sofria de interpretações variadas conforme disputas sobre um imaginário social segundo grupos de lideranças, o povo ora tinha traços de um herói, ora se assemelhava ao burguês europeu. Traços de um povo ou perfis masculinos idealizados como parâmetros. Se havia um perfil masculino, havia também um perfil ou perfis femininos. Encontramos em Carvalho um dos perfis masculinos ou de povo, o qual seja:

O problema não era a ausência de povo: era povo demais. Mais especificamente, era haver mais de um povo. [...] Entre os povos, havia o bom e o mal povo: o bom era o brasileiro republicano, nacionalista, florianista; o mau, o estrangeiro, particularmente o português, antinacional, monarquista ou, na melhor das hipóteses, politicamente “apático”. (CARVALHO, 1987, p. 73).

No lugar comum, homem, o perfil nacionalista, republicano seria o bom homem; esse poderia ser um intelectual, um fazendeiro, um militar, alguém que estivesse ligado aos propósitos do grupo em destaque. Sendo uma pessoa comum, o tipo ideal era aquele que a tudo aceitava, desligado das questões políticas, obediente, mas, civilizado, ordeiro e saudável.

Neste grupo, poderíamos incluir as mulheres, pois estavam submissas a seus pais e maridos. Além destes, os preceitos morais e religiosos incidiam mais veementemente nas mulheres, regulando sua aparição na esfera pública a ferro e fogo. Mesmo assim, surge um novo perfil de mulher sob a égide da família burguesa, reforçava-se o valor da vida a dois e da mulher como mãe. Também, “[...] um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível” (DINCAO, 2008, p. 223). No círculo feminino havia graduações na preocupação em manter certa imagem, mas se a mulher era pobre ou negra, essa preocupação era diminuída ou não existia, como se fosse algo para todos ou alguém para ser ignorada. Caso ela pertencesse a um grupo social de destaque, a ela o rigor religioso e moral poderia ser maior. Essa história das mulheres foi contada e revisitada corrigindo certos equívocos, como o fato da mulher brasileira, de forma generalizada, viver presa aos afazeres domésticos e cercada pelas

paredes de sua casa. Desta forma:

Hoje está claro que esse estereótipo não era universalmente válido e que o comportamento feminino variava de acordo com a classe social. Os constrangimentos que, de fato, cercavam as mulheres da elite refletiam considerações da época a respeito da honra feminina (baseada em sinais de pureza sexual e recato), que permanecia estreitamente ligada à honra familiar. (HAHNER, 2012, p. 46).

O cuidar das meninas e das mulheres da elite se baseava nos ganhos que posteriormente uma imagem positiva à época poderia trazer, como um casamento arranjado, adquirir influência política, uma ascensão social, manter o patrimônio de uma família, uma espécie de certificado social da honra feminina e familiar que seria transmitido como patrimônio cultural. Segunda Hahner (2012), a construção social do papel feminino idealizado no início do período republicano se baseava numa hierarquia social.

Em geral se cultuava o lugar doméstico como pertencente à mulher. Apesar de estarem numa posição privilegiada, as mulheres da elite não podiam participar ativamente do mundo político, mas exerciam influência nas decisões de seus filhos, maridos e/ou amantes. Sendo a mentora da educação e dos bons costumes, a Igreja procurava restringir a participação das mulheres em ambientes públicos. Aos olhos da igreja e da maioria da sociedade da época bastava à futura dama da sociedade saber bordar, cozinhar, tocar piano. Desta forma, “ao desencorajar a participação feminina no mundo da política e do trabalho fora de casa, os religiosos reforçavam a hierarquia existente entre homens e mulheres e o ideal de reclusão feminina” (HAHNER, 2012, p.48).

1.2 A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO NA REPÚBLICA

A institucionalização da educação das meninas começou a ganhar *status* público e jurídico com a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, quando se instituem as primeiras escolas públicas femininas. Antes dessa legislação o que se via em matéria de educação acontecia nos conventos destinados a guardar a honra das meninas, em aulas particulares em

casas de professoras e numa instrução mais individualizada para as famílias de posses (DUARTE, 2011, p. 73).⁶

Algumas escolas utilizaram-se do método de ensino “mútuo”⁷, que previa uma maior eficiência no ensino das crianças que o método individual. Também ficou conhecido como “sistema de Lancaster”, sua metodologia empregava os alunos considerados mais habilidosos e mais velhos como monitores para ensinar os mais novos. Método que entre as opções defendidas pelos educadores brasileiros não lograria êxito, ou teve apoiadores para ser sustentado como política pública nos Estados. A constituição republicana permitiu a centralização administrativa, mesmo optando-se pelo sistema federativo, o ensino superior ficaria a cargo da União enquanto o ensino primário seria responsabilidade dos Estados.

A proclamação da República, desta forma, exigiu ou permitiu que novos ideais sobre a educação, que já estavam em circulação fossem implementados como políticas públicas. Abre-se espaço para a Pedagogia Moderna, o ensino simultâneo, o método intuitivo, a seriação da escola primária e consequentemente a publicação de livros escolares ganham impulso.

Considerados indispensáveis à prática do método de ensino intuitivo ou lição de coisas, os materiais escolares constituíram-se, certamente, num dos aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar. (TEIVE, 2008, p. 119)

⁶ A lei imperial aponta para os seguintes elementos pertinentes à educação feminina: "Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento. Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º. Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres." (BRASIL, 1827, s.p.).

⁷ O ensino mútuo baseava-se nos princípios pedagógicos dos ingleses Bell e Lancaster, apropriado de diferentes formas no discurso e nas práticas escolares brasileiras. (BITTENCOURT, 2008, p. 43). Sobre as tentativas de ensino mútuo veja: Bastos e Faria Filho (1999).

Neste ambiente, a ampliação do número de editoras no Brasil, as melhorias tecnológicas quanto à produção do papel e tipografia permitiam diminuir o custo de impressão, e, a busca de uma identidade republicana, nacional, brasileira, impulsionou os escritores e as escritoras brasileiras à publicação de livros escolares. A seriação representada como modernizadora, representado pela instituição do modelo de grupo escolar⁸, coadunou com a criação das séries graduadas. As coleções de livros escolares seriam prescritas para uso em dada série do curso primário.

O período republicano foi demarcado por transformações: tivemos a transição da Monarquia em República, da abolição da escravatura para o início do trabalho assalariado, e a necessidade crescente de industrialização do país e a redução das importações e dependência de outros países era desejo corrente de parcela dos intelectuais. Neste palco, as instituições escolares se consagravam como um lugar para aprender os conhecimentos necessários à organização social. Uma organização que trazia fortemente os desígnios da religião católica, contrária aos preceitos modernizantes que se faziam presentes na cena pública.

O discurso em torno da educação, “...abrangia uma tomada de posição diante das precárias condições do sistema escolar então existente, nos seus vários graus e ramos, avançando-se na formulação de uma política nacional de educação” (NAGLE, 2004, p. 261). As ideias em circulação traziam um novo fervor social, como base para as mudanças necessárias a tríade democracia, federação e educação. Desta forma, estaria delineado o acervo necessário para alavancar o país rumo à modernidade⁹. A educação tomaria parte essencial para alcançar essa utopia, mas, passada a euforia por uma nova organização do Estado “arrefecem-se os ânimos” (NAGLE, 2004, p. 261). Na opinião de Carvalho (2003, p.11):

⁸ A instituição do grupo escolar ocorreu no Estado de São Paulo em 1893. A estrutura seriada, a formação de professores, tornou-se modelar para os demais estados da nação que paulatinamente passaram a adotar esta forma escolar para a escola primária e escola normal. (BITTENCOURT, 1993).

⁹ O discurso da modernidade se configurou perante crenças da onipotência da razão e do *télos* do progresso, e, caracterizou a identidade de um grupo social como intelectuais. Foram se afirmando e impondo este discurso como sábios, engajados no progresso e guias do povo; estes intelectuais se envolveram nas lutas políticas, colocados numa dada posição de poder participaram das disputas em torno do controle dos projetos educacionais. (VIEIRA, 2004)

A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início do XX, a escola foi, entretanto, facultada a poucos.

Da forma como se apresentava a escolarização no início da República, muitos analfabetos e sem mão de obra especializada, se tornou um entrave para alavancar o tão almejado progresso. Desta forma, a prioridade era mudar e transformar a educação para se tornar a chave da transformação social. Sendo assim:

Instruir e educar – era essa, pois, a tarefa atribuída aos professores/as de primeiras letras na Primeira República. Instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimentos a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. (TEIVE, 2008, p.155).

As mudanças necessárias para alavancar a educação não acompanham o pensamento progressista de seus intelectuais devido à falta de um consenso, de uma direção acertada. Apesar da falta de harmonia das partes envolvidas, merecem destaque duas medidas idealizadas, são elas: a Reforma Benjamin Constant (1890-1891) e a de Francisco Campos¹⁰ (1930-1932). A primeira, no Distrito Federal, destinada essencialmente à instrução primária, secundária, normal e superior; já a segunda apontou mudanças estruturais no ensino secundário, técnico profissional e superior. Uma série de reformas acompanhou essas duas, como a regulamentação da Biblioteca Nacional e a criação do Conselho Nacional de Educação.

¹⁰ Nas primeiras décadas do século XX, aconteceram de forma gradativa, muitas reformas em todo o Brasil, o objetivo era modernizar o ensino, alguns estados incluindo o Distrito Federal fizeram reformas educacionais privilegiando o ensino primário. Em 1929, no Distrito Federal ficou a cargo de Fernando de Azevedo, em São Paulo (1920) de Sampaio Doria, na Bahia (1925) de Anísio Teixeira, no Ceará (1923) a cargo de Lourenço Filho, em Minas Gerais (1927) por Francisco Campos, em Pernambuco (1929) a cargo de Carneiro Leão. (BITTENCOURT, 1990, p. 95).

A abordagem dessas reformas educacionais tem por base o principal traço distintivo que caracterizou o processo histórico brasileiro: as mudanças modernizadoras que não romperam com os elementos estruturais que plasmaram societariamente o passado imediatamente anterior. Além disso, as ditas reformas educacionais serviram de fio condutor para se traçar uma panorâmica da história da educação brasileira entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. (DELANEZE, 2007, p. 1).

Ao ser instaurada a primeira reforma, o ideário ou o imaginário social estava embebido pela concepção positivista de Augusto Comte que apregoava o progresso motivado por uma revolução científica, se contrapondo dessa maneira aos antigos parâmetros tradicionais de uma educação embasada na religião. Concorriam no início do século XX, ideários tradicionais, ainda em alta, e ideais progressistas representados por alguns intelectuais que persistiam numa “criação de novos costumes e modos de pensar” a organização social e a educação (NAGLE, 2004, p. 262).

Apesar deste nascente entusiasmo, as discussões com relação à educação e seus aparelhos institucionais foram se estagnando. Somente a partir de 1915 surgem com maior entusiasmo no seio do próprio partido republicano. Surgem vozes que gritam pela “republicanização da República”. Esta reivindicação não se vinculava apenas à educação, mas agregaram-se anseios da ordem legislativa, combate à abstenção eleitoral, além de uma nova organização e melhoria das condições econômicas e sociais da população em geral, imprimindo um caráter nacionalista. Nessas condições temos que:

O “soerguimento moral da nacionalidade” torna-se possível pela disseminação da educação popular. Este é o caminho pelo qual se ingressa para o campo do entusiasmo pela educação. [...] Os quadros do pensamento apresentam a seguinte formulação: a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social. Portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. (NAGLE, 2004, p. 263).

Em sentido semelhante, temos Carvalho (2003, p.13) ponderando sobre este assunto:

O papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los.

Para Nagle (2004), enquanto o entusiasmo pela educação se materializava pela mudança de um ou outro aspecto formativo, principalmente no sentido de disseminar a escola existente, no otimismo pedagógico o ponto fundante era a substituição de um modelo por outro. Nesta direção, o entusiasmo pela educação estava ligado aos movimentos reformistas, enquanto que o otimismo pedagógico se relacionava com os objetivos dos grupos que desejavam a remodelação. Dessa forma:

A instituição escolar passa a ser, então, considerada como uma verdadeira máquina de civilização, um instrumento de regeneração [...], de coesão social, de moralização, higienização e de civilização das classes subalternas e, evidentemente, um instrumento para a estabilização do novo regime, uma vez que com a instituição do sufrágio universal o Estado passou a necessitar de cidadãos que soubessem não apenas ler e escrever, mas compreender, pensar e agir de uma nova forma, de modo a tornarem-se cidadãos produtivos ao capitalismo e patriotas. (TEIVE, 2008, p. 94-95).

As primeiras duas décadas do século XX traziam como ponto primordial a necessidade de transformar e impulsionar a educação visando um futuro promissor. Neste sentido, verificou-se um período muito profícuo de discussões, congressos, conferências, com o foco de resolver o problema da educação brasileira. Essas discussões ganham as ruas e não se restringem mais ao Congresso Nacional. Organizam-se as Conferências Nacionais de Educação sob a tutela da Associação

Brasileira da Educação (ABE). Segundo Carvalho (1998, p.39): "...na ABE, um grupo de intelectuais se auto-representou como "elite" que se auto-incumbiu de organizar o país".

Em 1920, das 21.748 escolas de ensino primária então existentes no Brasil, apenas 4.712, ou 22 %, eram exclusivamente mantidas pelas Municipalidades, sendo subvencionadas pelos diversos Estados 9.612, ou 44 %; 6.977 (32 %) custeadas por particulares e 447 (2 %) a cargo da própria União. Segundo consta de estatísticas oficiais, todas as Municipalidades do Brasil dispenderam, em 1911), com a instrução pública, sómente cerca de 9,4% do total das suas rendas, (1) porcentagem assás inferior á applicada pelos Estados para identico fim (12,8%). (BRASIL, 1929, p. 4-5).

Com a proclamação da República, se verifica uma nova fase política e educacional que se estende até meados da década de 1930. Imbuídos de um poder estabelecido como vocação, a elite dirigente toma para si a missão de romper com a dependência do Império, contra uma cultura decorativa de roupagem ideológica (PÉCAUT, 1990). Escritores, jornalistas, profissionais liberais, advogados, dentre outros, engajados em campanhas abolicionistas e republicanas, almejam colocar a literatura a serviço da construção de uma dada nacionalidade e de uma transformação social e política.

Configura-se um ideário em torno da modernidade, do progresso e este se depara com a realidade educacional brasileira, em crise, sem a necessária condição de alavancar o projeto civilizatório¹¹ idealizado pela elite dirigente. Muitos projetos concorrem para se tornarem espelho da modernidade brasileira. Para Schmidt (1997, p. 63), as manifestações dos intelectuais no início dos anos 1920...

...são plurais e suas falas expressam as contradições em que viviam: de um lado, elas contém a idéia de "preservar" a infância [...] de outro, há indícios de que havia a determinação de

¹¹ Compreendemos como projeto civilizatório as diferentes ligações entre mudanças na estrutura da sociedade e mudanças na estrutura do comportamento da população e sua constituição psíquica. "Grande parte do que só podia ser sugerido antes, na descrição de processos históricos concretos, é então formulado explicitamente." (ELIAS, 1994, p. 17).

se construir um projeto de infância, necessário ao futuro da nação, presente no discurso pedagógico.

Segundo Pécaut (1990, p. 14-15), as ações dos intelectuais pretendiam também:

Organizar a nação, esta é a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites. Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade. (1990, p. 14-15).

Grupos de diferentes correntes ideológicas, católicos, escolanovistas, anarquistas e liberais, disputavam o controle educacional. Novos ideais oriundos da psicologia, biologia e filosofia, com um caráter científico, apontavam para formas diferenciadas de organizar a escola. Se a nação necessitava de uma nova educação seria preciso construir uma nova escola, pensada a partir da infância, forjar um povo e criar uma cultura brasileira. Com as ideias da Escola Nova, mas não somente deste movimento, foram revistas as bases das formas tradicionais de ensino, dando novos contornos e abrindo novas possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Com o objetivo de unificar o ensino, duas tendências se sobressaem a respeito da escola primária e da escola normal (NAGLE, 2004, p. 271): a da nacionalização acrescida com conteúdos patrióticos, sentimental e idealista do nacionalismo, cujo foco principal era o engrandecimento do Brasil e da gente brasileira, destacando os grandes vultos da nação, e a da regionalização e “ruralização”, com o intuito de valorizar e resgatar a vida no campo mostrando as peculiaridades existentes.

Como se percebe, havia, nessa ambiência cultural dos anos 1920 uma concepção de história sendo assim retrçada pela intelectualidade brasileira, donde a sociedade civil e o povo haveriam de serem os indeléveis autores e atores da reconstrução do país como nação. Os parâmetros a expressar a nação brasileira já não são apenas de natureza geográfica (clima, regiões, meio, rios,

montanhas, riquezas naturais) de natureza histórica e racial (colonização povo brasileiro, culturas brasileiras, caráter, mestiçagem), mas também, de natureza digamos, urbanística (a fábrica, o automóvel, os meios de comunicação, o operariado, a mulher ativa, as elites, o Brasil como país do futuro). (ARAÚJO, 2004, p. 134).

A preocupação que movia a intelectualidade brasileira girou entorno de se forjar a história de um Brasil moderno, confiante que através da democracia instituída e do futuro próspero, através de um governo liberal impulsionado pelas novas ideias nas artes, nas ciências e numa educação com base científica, a nação alcançaria o lugar de país do futuro. Essa atmosfera pródiga que aparentemente pairava nos planos da elite dirigente esteve sempre sobre um tensionamento, haviam os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada, mas apesar das diferenças, os grupos concordavam que haveriam dois caminhos, a salvação da nação ou a tragédia nacional (SCHWARTMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 51).

1.3 OS MOVIMENTOS DE MULHERES NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Esta República foi palco de diferentes dualidades, uma "...realidade que desafiou o conflito entre o novo e o velho, entre o rural e o urbano, entre o poder e a democracia e, conseqüentemente, a definição de papéis para a mulher" (SILVA; INÁCIO FILHO, 2004, p.2). Contribuiu para uma efervescência de idéias e inovações nas artes, na literatura, na organização das cidades, na economia e na forma de se fazer política. A sociedade urbana brasileira trazia os ditames de uma voz que ecoava nas grandes cidades do mundo, os anseios por uma modernidade, por um desenvolvimento social e econômico acelerado induziam a uma complexificação e diversificação do trabalho e das relações sociais.

A política era um dos caminhos possíveis que impulsionaria as mudanças necessárias ao quadro moderno almejado. Mesmo com este pensamento, o direito ao voto e a participação política continuaram sendo privilégio de alguns, as restrições e exclusões de analfabetos e das mulheres permaneciam imutáveis. Carvalho (1987, p. 84-85) nos diz que a "exclusão de 80% da população do direito político do voto, já é um indicador do pouco que significou o novo regime em termos de

ampliação da participação”.

A parcela da população votante era na maioria de funcionários públicos, homens, brancos que ainda estavam submetidos a pressões por parte do governo. Neste sentido, o sufrágio eleitoral de 1910, pouco depois da Proclamação da República, se caracterizou como excludente, eliminando, tirando o direito ao voto da maioria da população. Ilustrando essa situação temos que:

... havia no Distrito Federal 25246 eleitores, isto é, 2,7% da população calculada para este ano. Apenas 8687 compareceram às urnas, isto é, 34% dos eleitores e 0,9% da população total. [...] Pode-se dizer que a República conseguiu quase literalmente eliminar o eleitor, e portanto, o direito de participação política através do voto. (CARVALHO, 1987, p. 85-86).

Este quadro de exclusão de direitos políticos se repetia no Brasil de norte a sul, em cada região com suas particularidades, o que se via eram formas diferenciadas de controle, de se manter no poder. Outro exemplo de imposição e destituição do voto marcou o Rio de Janeiro: “desde o Império, as eleições na capital eram marcadas pela presença dos capoeiras, contratados pelos candidatos para garantir o resultado. A República combateu os capoeiras, mas o uso de capangas para influenciar no processo eleitoral só fez crescer essa prática” (CARVALHO, 1987, p. 87).

Dessa forma, o cidadão republicano via-se enredado numa política intimista e sem a figura de um representante do povo, pois estes representam sua própria condição, sua classe, “o ato de votar era uma operação de capangagem” (CARVALHO, 1987, p. 89). Assim sendo, a ausência de participação nas eleições também se refletia na ausência ou pouca inscrição de partidos políticos. Além do que, no texto constitucional de 1891 não havia nenhuma menção à condição feminina, para a sociedade ela simplesmente não possuía direito de votar ou ser votada.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas,

companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. (BRASIL, 1891).

Neste ambiente excludente, de restrições aos direitos civis e políticos, do cerceamento social com relação à condição feminina e de consolidação de uma tradição, alguns grupos ousaram desenhar sua marca, seu descontentamento quanto à condição social da mulher. Esse embate às tradicionais plataformas sociais fez vir à tona preocupações de ordem moral, cerceando pequenas conquistas femininas. Apesar destes discursos alarmistas, existiram... "Os discursos mais moderados apontavam as vantagens da educação feminina para o aperfeiçoamento dos seus papéis sociais de esposas, mães e donas-de-casa, com a chamada 'maternidade consciente'" (ABRANTES, 2010, p. 144).

Noutra esfera, aquela tradicional cristã católica, o discurso se apoiava na tese de que novos comportamentos femininos trariam a dissolução da família e do casamento. Visões e atuações diferenciadas pairavam sobre a educação e a emancipação da mulher. Algumas mulheres advogavam o direito à educação, outras a uma participação social, outras ainda, o direito de decidirem sobre suas vidas.

O que se tem é que "as primeiras defensoras da emancipação feminina no Brasil não almejavam o direito ao voto, seu desejo estava atrelado mais a participação das discussões políticas" (HAHNER, 2003, p. 158). Mesmo havendo uma composição de diferentes ideias sobre a condição e emancipação feminina, o que se sobressaía era uma idealização correspondente à mulher confinada no espaço privado de sua casa, cuidando dos afazeres domésticos. Neste sentido, Perrot (1998, p.9) ressalta que:

A mulher foi criada para a família e para as coisas domésticas. Mãe e dona de casa, esta é a sua vocação, e neste caso, ela é benéfica para a sociedade inteira. Essas representações, esses medos atravessam a espessura do tempo e se enraízam num pensamento simbólico da diferença entre os sexos, cujo poder estruturante foi mostrado pelos antropólogos. Mas assumem formas variáveis conforme as épocas, assim como as maneiras de geri-las. Nas sociedades que pensam o político, isso se traduz numa divisão racional dos papéis, das tarefas e dos espaços

sexuais.

Neste contexto social, de disputas políticas e da tentativa de se forjar a identidade do brasileiro, encontrava-se a mulher, colocada à margem das organizações, submetida pela imposição de papéis sociais, pela suposta superioridade do sexo masculino, convivia sem direitos políticos. O Brasil desenvolvia uma crescente cultura urbana, uma classe média e uma classe trabalhadora.

O perfil de mulher da sociedade passa ser caracterizado por várias vozes. Encontramos a dona de casa que cuida dos filhos, da casa e do marido, a mulher que é mãe e executa outras tarefas para melhorar o sustento do lar, a mulher que não quer ser mãe e trabalha fora, a mulher que servia aos anseios sexuais de homens tidos bem casados, e outras, enfim, mulheres que de uma forma ou de outra “rodavam a saia” para se manterem vivas.

Entre tantas vozes, encontramos algumas que ousaram lutar pela liberdade e por direitos. Mesmo assim, “a história das mulheres, de sua posição de poder, deve estar vinculada e relacionada aos papéis e a posição que as mulheres mantêm na sociedade enquanto comparados aos ocupados pelos homens” (HAHNER, 1981, p. 17).

Mesmo envolvida numa atmosfera moderna, a sociedade ainda determinava os papéis sociais próprios para homens e para mulheres. Havia poucas escolas que admitiam a presença feminina. As poucas existentes foram fundadas por congregações e ordens religiosas femininas e masculinas.

O que se via era que, “as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens” (LOURO, 2008, p. 444). A educação informal dada à menina e à mulher tinha como propósito inseri-las no imaginário social idealizado que se configurava, participando da vida social de forma submissa ao pai, ao marido, sob suas ordens e tutela. Estado e Igreja conjugavam desse ideal.

Deste modo, a Igreja ensinava que a mulher deveria aceitar a natureza dada por Deus (a imagem de pureza, submissão e o exercício das atividades naturais como, cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar...) e, se a mulher se voltasse contra esta natureza, ela seria considerada rebelde em relação aos princípios “celestiais”, portanto exposta como contestadora de tais ensinamentos doutrinários. (SILVA; INACIO FILHO, 2004, p.3).

Como partícipes anônimas, até então pouca coisa mudou quanto à educação da mulher nas três primeiras décadas da República. Certas características dadas à condição da mulher foram perpetuadas, a baixa escolaridade era justificada em nome de preceitos morais e sociais de preservação da família. Essa imagem se propagava com o intuito de manter a supremacia masculina sobre o gênero feminino.

A imagem da mulher forjada em princípios celestiais, vista como símbolo, com significado que se torna educável, revisitada por instituições próprias, a Igreja e a Escola, de certa forma não está apenas na dependência de conteúdos, de instruções a ensinar, e sim, veicula outras formas silenciosas e constantes de comportamentos sociais. O imaginário social é calcado em símbolos: “A sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer *deve* ser manejado com coerência; quer ele o seja ou não, surge daí uma série de consequências que se impõem, quer tenham ou não sido conhecidas e desejadas como tais” (CASTORIADIS, 1982, p. 148).

Apesar da grande empreitada em moldar um perfil ideal de mulher, reclusa, guardada, rainha do lar e detentora dos bons costumes, esse projeto não se configurou a contento, o que se viu era um cerceamento ligado à classe social.

As restrições que cercavam as mulheres da elite refletiam considerações sobre a honra feminina, que permaneciam estreitamente relacionadas à honra familiar. Alguns varões da própria elite, que procuravam confinar as relações das mulheres ao meio familiar, onde estariam protegidas de presumíveis perigos de sedução ou assédio sexual, permitiam-se sair em busca de oportunidades de agressão sexual. Mas esta era, muito provavelmente, dirigida às mulheres das classes inferiores, mais vulneráveis e desprotegidas. (HAHNER, 2003, p. 40).

Neste sentido, a honra feminina e familiar estava estritamente ligada a uma hierarquia social, ou seja, a mulher para casar, a mulher para ser mãe, precisava ser guardada, vigiada; já a mulher para satisfazer os desejos sexuais do homem poderia ser a empregada, a de classe baixa, a espúria ou mesmo a meretriz (NICARETA, 2014). Mesmo vivendo de contrariedades culturais e sociais, a mulher presenciou, no período histórico entre 1910 e 1920, reivindicações que mudariam e ajudariam a formar um novo futuro.

É admissível que nem todas as mulheres tinham a mesma sina, de serem apenas mães e donas de casa. Algumas mulheres oriundas de uma classe mais privilegiada tinham acesso a uma educação mais requintada, com uma cultura atrelada às artes e aos padrões europeus, além de participarem de discussões sobre política, serem escritoras e protagonistas em jornais e revistas. É o caso de Nísia Floresta, que escreveu o “Opúsculo Humanitário” e de Francisca Dinis, dona do jornal “O Sexo Feminino”.

Além dessas mulheres, outras mais ousaram romper as amarras do preconceito e do discurso patriarcal hegemônico “reinante” na República. O que se sabe é que antes mesmo da Abolição da escravatura, em 1888, e da queda do império em 1889, a questão do sufrágio universal povoava as mentes de alguns políticos e de algumas senhoras.

As considerações de Francisca Dinis sobre a emancipação das mulheres ampliavam em muito o ideal de autodeterminação, e também ultrapassavam o de outras defensoras dos direitos femininos no Brasil, nos anos 1870. Suas experiências e observações pessoais a tinham convencido da necessidade de instrumentalizar as mulheres com as ferramentas básicas, porque muitas delas, como era o seu próprio caso, se tornavam o seu único apoio e o de suas famílias. (HAHNER, 2003, p. 95).

Tanto Francisca Dinis quanto Nísia Floresta, como outros sujeitos, intelectuais, propagandistas e políticos, acreditaram no poder da educação e viam-na como mecanismo de superação para alcançar o progresso. Além desse mecanismo, várias mulheres, mesmo sem uma educação formal escolar, se faziam presentes no mundo do trabalho. As que pertenciam a classes baixas há muito contribuía com o sustento da casa, cozinhavam, arrumavam a casa, cuidavam dos filhos das senhoras abastadas. Era o progresso, a modernidade que exigia mão de obra para o trabalho.

As mulheres conquistam cada vez mais o espaço público. Ao lado das pobres, sempre presentes no mundo do trabalho, passaram a inserir-se também mulheres de classe média e alta, das quais se exige uma maior capacitação profissional. Com a modernização, e, conseqüentemente com as mudanças sociais, houve uma crescente utilização de mão de obra feminina, e mesmo que isso configurasse problemas para as famílias oligárquicas, ampliou-se o número de

mulheres com acesso à instrução. Apesar de parte delas ser alocada para serviços considerados subalternos, em parte relacionados à limitada escolarização. Poucas conseguiam atingir os níveis mais elevados de escolarização (SILVA, INACIO FILHO, 2004, p.5).

O acesso à educação, além do direito a participar da vida política do país, foram considerados instrumentos de igualdade necessários à condição feminina, e configuraram-se também em luta constante dos primeiros movimentos feministas no Brasil. Essas reivindicações estavam presentes na Assembleia Constituinte de 1891, embora fossem rejeitadas emendas que incidiam sobre o voto feminino. Como forma de diminuir a importância sobre o assunto, alguns constituintes alegaram que o elemento feminino estava incluído na categoria “cidadãos brasileiros” (SOIHET, 2012, p. 219).

Este episódio teve repercussão de norte a sul do Brasil. Outras mulheres tentaram, mas sem sucesso, exercer o direito de votar. Nesta conjuntura de negações, uma mulher, Leolinda Daltro, professora, inconformada com a falta de direitos civis e políticos, funda em 1910 o Partido Republicano Feminino. A peculiaridade desse partido reside principalmente em se tratar de pessoas, no caso mulheres, que não possuíam direitos políticos. Sendo a política um universo masculino, uma mulher criando um partido foi uma atitude totalmente desaprovada e criticada.

Leolinda Daltro, no entanto, não estava sozinha: nessa empreitada tinha o apoio da poetisa Gylka Machado. Juntas conseguiram colocar na imprensa seu Programa de atuação: “As fundadoras do partido poderiam ter criado um clube ou uma associação, mas preferiram organizar um partido, tornado assim uma posição clara em relação aos objetivos de sua luta, isto é, se tornarem representantes dos interesses das mulheres na esfera política” (PINTO, 2003, p.18).

No estatuto do partido ficava claro o desejo de emancipação e independência, mas além do direito de votar, também estava atento à exploração sexual das mulheres. Ou seja: “Atribuíam à mulher qualidades para exercer a cidadania no mundo da política (o patriotismo) e no trabalho. E, extrapolando a questão dos direitos, propugnavam o fim da exploração sexual, adiantando em mais de 50 anos a luta das feministas da segunda metade do século XX” (PINTO, 2003, p. 18). Faziam parte da criação e das determinações do Partido Republicano Feminino uma série de preceitos libertários, explicitados segundo o Diário Oficial da União, do dia 17 de dezembro de 1910:

Art. 1º, de acordo com o Art.72 § 8º, da Constituição da República dos Estados Unidos do

Brazil, fica fundado o Partido Republicano Feminino que obedecerá ao seguinte programa: §1º, congregar a mulher brasileira na Capital e em todos os estados do Brazil, afim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio. §2º, pugnar pela emancipação da mulher brasileira despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica exaltando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho deante da civilização e do progresso do seculo. §3º, estudar, resolver e propor medidas a respeito das questões presentes e vindouras relativas ao papel da mulher na sociedade, principalmente no Brazil pleiteando suas causas perante os Poderes constituídos, baseando-se nas leis em vigor. §4º, pugnar para que sejam consideradas extensivas as disposições institucionaes da República dos Estados Unidos do Brazil, desse meio encorporando-a na sociedade brasileira. §5º, propagar a cultura feminina em todos os ramos do conhecimento humano. §6º, estabelecer entre as congregadas o interesse pelas questões, progressivamente desde o lar até a agricultura, o comercio, a industria, a administração publica e as questões sociaes. §7º, combater pela tribuna e pela imprensa a bem do saneamento social, procurando, no Brazil, extinguir toda e qualquer exploração relativa ao sexo. §8º, fundar, organizar, regulamentar, dirigir e manter instituições de utilidade geral e outras de proveito exclusivo, os cargos sejam preenchidos tanto quanto possível, pelas sócias do partido, podendo-se desde já mencionar, as de instrução, de educação, de beneficencia, de assistencia geral, de credito mutuo, de cultura physica, de diversões, etc. (BRASIL, 1910, p.47).

O Programa do Partido previa uma extensão de suas atividades, com vistas a um aprimoramento da mulher culturalmente, socialmente e psicologicamente. Suas criadoras também acreditavam que poderiam contribuir diretamente com o progresso do Brasil, através da emancipação da mulher, formando uma rede de solidariedade. Preocupavam-se com o papel da mulher na sociedade e vislumbravam uma cultura feminina dado que ela seria capaz de ocupar as mais variadas posições na sociedade.

Como instrumento de luta social contra a exploração sexual pleiteavam a participação na política e na sociedade civil, atuando na imprensa e instituições organizadas. Para consolidação do trabalho, previam uma divisão de tarefas, em vários segmentos como: educação, ajuda humanitária, desenvolvimento pessoal, cuidado do corpo e cultura.

Estava assim composto o Partido Republicano Feminino: Presidente – Leolinda Daltro, 1ª vice-presidente – Maria Carlota Vaz de Albuquerque, 2ª vice-presidente – Emilia Torterolli Araldo, 1ª secretária – Hermelinda Fonseca da Cunha, 2ª secretária – Gylka da Costa Machado, tesoureira – Goldemyra Moreira dos Anjos, arquivista – Aurea Daltro, zeladora – Vitalina Faria Sena (BRASIL, 1910, p. 48). Algumas delas podem ser observadas na figura 1.

Além das mulheres que compunham o Partido havia outras que faziam parte da Assembleia Constituinte. O Partido Republicano Feminino se fazia presente em momentos da vida social, sendo que algumas integrantes tomavam parte do grupo de convivência da esposa do Presidente da República. Leolinda Daltro fazia parte de um grupo influente na sociedade e conhecia a mulher do Presidente Hermes da Fonseca, a Senhora Orsina da Fonseca.

Figura 1 - Fotografia da Mesa em Reunião do Partido Republicano Feminino (1911)



Fonte: Política... (1911, p.17).

A luta das integrantes do Partido não durou muito, pois havia muita gente contra os preceitos apregoados pelo Partido, “respaldando tal oposição, a ciência da época considerava as mulheres, por suas supostas fragilidade e menor inteligência, inadequadas para as atividades públicas, afirmando que o lar era o local apropriado à sua inserção social” (SOIHET, 2012, p. 219). Leolinda Daltro fazia parte de um grupo influente na sociedade e conhecia a esposa do Presidente Hermes da Fonseca, a Senhora Orsina da Fonseca.

Já a guerra na Europa serviu para enaltecer o patriotismo, uma vez que mesmo de forma limitada, algumas mulheres trabalharam como enfermeiras na Cruz Vermelha. Mais uma vez, o protagonismo de Leolinda Daltro entra em cena: “ajudou a criar a Linha de Tiro Feminina Rosa da Fonseca, assim como uma escola de enfermagem” (HAHNER, 2003, p. 281).

Leolinda Daltro ainda organizou outras mobilizações. Pouco tempo depois, entra na cena pública Bertha Maria Júlia Lutz, bióloga formada na Sorbonne, que recém-vinda da Europa passa a trabalhar no Museu Nacional, em 1918. Em pouco tempo, Bertha Lutz consegue reunir um grupo de mulheres e inicia uma campanha de emancipação feminina (SOIHET, 2012, p. 219).

Sempre cercadas por suas companheiras de luta, fazem pronunciamentos públicos, escrevem em revistas e jornais como estratégia de ganhar apoio das lideranças e da opinião pública. O período era de grandes reivindicações. Como Bertha Lutz, Maria Lacerda de Moura era uma ativista mais radical e lutava em “defesa do amor livre e do controle de natalidade” (SOIHET, 2012, p. 220), além de ser simpatizante das causas anarquistas levantada por operários. Para Bertha Lutz, a ascensão feminina era um benefício próprio à mulher, que viria a desfrutar de uma cidadania e fazer parte do progresso, da modernidade.

A educação feminina, considerada essencial para a emancipação das mulheres, foi outro ponto de destaque da atuação das feministas que pleiteavam, para as mulheres, direitos idênticos aos homens, a fim de que estas dispusessem dos mesmos meios para o exercício do trabalho e, com isso, obtivessem a mesma remuneração. (SOIHET, 2012, p. 221).

Seguia-se seu trabalho de fortalecer e inspirar a fundação de grupos diferenciados que reclamavam direitos civis e políticos. O trabalho desempenhado por ambas irá culminar na criação, em 1920, da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher. Seu caráter era educativo, porém se para Moura a emancipação feminina viria através da educação, Bertha Lutz divergia desse pensamento, acreditando que a prioridade deveria ser a luta pelo direito do voto. Neste caso, daria maior visibilidade para as mulheres das classes médias, sem modificar a estrutura social excludente do país. Maria Lacerda de Moura, “opunha-se à Igreja e ao capitalismo e criticava a dupla moralidade vigente e a hipocrisia reinante na organização da família com seu complemento: a prostituição” (SOIHET, 2012, p. 222).

As duas principais integrantes da Liga começam a divergir em vários aspectos, e como consequência, cada uma segue rumos diferentes. Buscando superar a imagem que até então se queria forjar como característica de toda a mulher - a passividade, a submissão e a falta de interesse pela política -, outras mulheres se destacaram com uma participação mais incisiva numa militância na esfera social, como a socialista Ernestina Lesina, as militantes anarquistas Elisabela Valentini e Elvira Boni, ou em outras formas de resistência, a escritora Maria Lacerda de Moura e a comunista Laura Brandão.

Tendo em mente outras que já haviam trilhado um caminho e aquelas que ainda contribuirão, cai por terra o argumento que a mulher no final do século XIX e no início do século XX era passiva. Muitos estudos têm contribuído para desmistificar esse perfil que desqualifica toda a resistência feminina, tanto no trabalho quanto nos espaços de sociabilidades (RAGO, 1985; SOIHET, 2008 e 2012; LOURO, 1997 e 2008; DEL PRIORI, 2008 e 2009; entre outros).

1.4 DA MILITÂNCIA POLÍTICA E DA PRESENÇA PÚBLICA AO SUFRÁGIO

Após o distanciamento de Maria Lacerda de Moura, Bertha Lutz adota uma forma diferenciada de militância dirigida à intensificação do movimento sufragista brasileiro. Para isso, promoveu vários intercâmbios e estreitou laços com feministas de fora do Brasil, como Paulina Luisi, do Uruguai (HAHNER, 2003, p. 293).

Bertha Lutz participou em 1922 da Primeira Conferência Interamericana de Mulheres, realizada em Baltimore, conforme nota do "Correio da Manhã" (1922), na qualidade de delegada representante da Liga para Emancipação da Mulher (LEM), Legião da Mulher Brasileira

e Federação Internacional Feminina de São Paulo. Após esta Conferência, as representantes latino-americanas fundam a Pan-Americana de Mulheres. Esse evento marca o ingresso dela na cena sufragista internacional, na qualidade de delegada oficial, escolhida pelo embaixador brasileiro nos Estados Unidos. (O BRASIL... 1922, p.3).

Através de sua presença na Conferência, Bertha Lutz consegue uma aproximação com a NAWSA (*National American Woman's Suffrage Association*) órgão que assumia a liderança da campanha sufragista nos Estados Unidos da América. Com a colaboração da presidente da NAWSA, elaborou o estatuto da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) (SOIHET, 2012, p. 224).

Meses após seu regresso, a Liga para Emancipação da Mulher ou Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, transformara-se numa organização nacional, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). Após seu estabelecimento oficial no Rio de Janeiro, outras iniciativas se seguiram em todo o Brasil. Como primeira medida, a FBPF organizou um congresso feminino na capital.

O evento coincidia com o centenário da independência do Brasil, por conta disso, muitos convites foram feitos para os representantes de cada Estado brasileiro: “Nove governadores de estado enviaram delegados oficiais para a Conferência, que tratava não apenas do direito ao voto, mas também do bem-estar da criança, da educação, de métodos organizacionais, e do trabalho” (HAHNER, 2003, p. 300).

Os objetivos da Federação Brasileira para o Progresso Feminino eram:

1. Promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina;
2. Proteger as mães e a infância;
3. Obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino;
4. Auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão;
5. Estimular o espírito de sociabilidade e de cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público;
6. Assegurar a mulher os direitos políticos que a nossa Constituição lhe confere e prepará-la para o exercício inteligente desses direitos;
7. Estreitar os laços de amizade com os demais países americanos, afim de garantir a manutenção perpétua da Paz e da Justiça no hemisfério ocidental. (HAHNER, 1981, p. 107).

O Primeiro Congresso Feminino surtiu o efeito esperado e

muitos líderes estaduais solicitavam a presença de Federação. As líderes deste movimento sufragista desejavam reformar mais do que reestruturar seu sistema político. Longe estava, porém, o final dessa batalha pelo sufrágio feminino, pois grupos oponentes faziam frente nos tribunais e jornais em todo o Brasil.

Além da realização do Primeiro Congresso Feminino, o ano de 1922 foi muito proffcuo no campo das Artes com a Semana de Arte Moderna que “...marcava a irrupção da cultura modernista no Brasil” (SEVCENKO, 1993, p. 78-79). São Paulo se destacou como centro da modernidade, exemplo de prosperidade e progresso. Uma cultura em transformação despontava na Música, nas Artes Plásticas, na Literatura, na Arquitetura, nos Esportes, enfim, uma nova identidade brasileira.

Na esteira das mudanças, a educação foi paulatinamente sendo compreendida como um dos principais elementos para se erigir o progresso da nação. E dentre as várias associações que se formaram nas primeiras décadas do século XX, merece destaque também a ABE - Associação Brasileira de Educação -, fundada por Heitor Lyra, sendo que na ata de criação a 16 de outubro de 1924, há as assinaturas de sete homens e três mulheres. São eles: Heitor Lyra, José Augusto Bezerra de Medeiros, Carlos Delgado de Carvalho, Mário Paulo de Brito, Vicente Licínio Cardoso, Carneiro Leão, Antonio Levi Carneiro, e as mulheres, Bertha Lutz, Branca Fialho e Armanda Álvaro Alberto (LÔBO, 2010, p. 12). Mais uma vez, a presença feminina se torna emblemática nas mudanças necessárias para promover o progresso da nação Brasileira.

O mecanismo de organização de congressos e conferências, como estudo e estratégia de mobilização para uma renovação educacional, torna-se um fato e até mesmo uma exigência nacional. Neste cenário de renovação é organizada a I Conferência Nacional de Educação (FERREIRA, 1988, p.40) que ocorreu em Curitiba entre os dias 19 e 23 de dezembro de 1927, data que coincidia com a emancipação política do Paraná. Para avaliar e selecionar os trabalhos foram instituídas oito comissões, compostas por vários professores de renome nacional, como Lourenço Filho, Lysímaco da Costa e Orestes Guimarães.

As mulheres também estavam presentes nas associações e comissões, encabeçando a Comissão de Educação Higiênica tivemos a professora D. Itacelina I. de Bittencourt, por exemplo. As teses aprovadas foram agrupadas em seis grupos temáticos: questões nacionais, organização do ensino, educação política e voto, higiene e educação sexual, educação e questões femininas e pedagogia.

A participação feminina esteve representada em vinte e cinco teses, com os mais variados temas¹². Destaco a tese número 79, de Armanda Álvaro Alberto, com o título “Uma Tentativa de Escola Moderna”.

A presença feminina tornou-se uma constante nos Congressos Brasileiros de Educação, quase uma exigência dado o grande número de professoras normalistas. A feminização do magistério foi paulatinamente crescendo nas primeiras décadas do século XX, tornando-se uma profissão feminina com carreira masculina. Os líderes republicanos viam a carreira do Magistério como uma extensão do lar, ou seja, uma profissão ligada à maternidade.

Os líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, pois estavam influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, que julgavam que a mulher estava “naturalmente” dotada da capacidade para cuidar das crianças. Esse pensamento estava aliado à necessidade de formação de professores, tendo em vista que os homens tentavam buscar vantagens financeiras em outras áreas. (RABELO; MARTINS, p. 6171).

O magistério passou a ser uma carreira profissional possível às mulheres. Mesmo assim, o acesso continuou sendo restrito a uma pequena parcela das mulheres na sociedade, visto que a escolarização ainda era um privilégio e, portanto, grande parte das normalistas era da classe média. Mesmo em maior número, cabia às mulheres apenas a sala de aula, pois a organização e condução da educação por meio dos cargos de chefia continuavam sendo palco masculino de atuação. Os postos de chefia, seja de diretor de escola, inspetor de ensino ou diretor geral de ensino, eram comumente ocupados por homens. Ressalte-se que houve exceções, em muitos casos como advento de iniciativas privadas.

O magistério trazia a possibilidade de inter-relacionar o trabalho do lar, a maternidade e uma profissão, além de estar carregado de prestígio social, sendo assim:

"ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser

¹² Para saber mais sobre a I Conferência Nacional de Educação ver: Ferreira (1988).

dejeável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Uma profissão para as mulheres fora do lar, mas vigiada pelo estado, aliada a preceitos morais e normas que deveriam ser seguidas com rigor. Desta forma, a profissão se tornaria uma aliada na conformação das mentes infantis. Paralelamente ao trabalho feminino ligado ao magistério, a luta por direitos políticos continuava. Conforme Hahner (2003) e Soihet (2012), a luta da FBPF continuou e ganhou novas adeptas em todo o país. A principal bandeira continuava sendo a questão do voto feminino.

Com a intensificação do debate, obtiveram-se adeptos no campo jurídico, jornais e revistas comentavam com frequência o assunto e a pressão das feministas ganhou o Congresso Nacional. O senador do Rio Grande do Norte, Juvenal Lamartine, formula em sua plataforma a pauta dos direitos políticos integrais para as mulheres, incluindo o direito de ser eleita.

A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte procede à elaboração da Lei Eleitoral do Rio Grande do Norte, com a finalidade de adaptá-la à Reforma Constituinte do Estado de 1926, e Lamartine solicita ao deputado estadual Aduino Câmara incluir nas disposições gerais – art. 77 -, dispositivo que facultava às mulheres o direito de voto: *No Rio Grande do Norte, poderão votar e ser votados, sem distinção de sexo, todos os cidadãos que reunirem as condições exigidas por essa lei.* (LÔBO, 2010, p. 49-50).

Desta forma o Rio Grande do Norte torna-se o primeiro Estado a legitimar o voto feminino. A agenda de Bertha Lutz ficava dividida e ela precisa conciliar seu tempo com a Faculdade de Direito. Mesmo assim, se mantém atenta à repercussão que a acolhida do voto feminino pelo Rio Grande do Norte causou no resto do País. Esta iniciativa começou a mobilizar outras manifestações políticas a favor do voto das

mulheres.

A conquista do voto demarca uma conquista de identidade coletiva, “é na condição de mulheres que são chamadas às urnas” (LÔBO, 2010, p. 61). Uma coletividade com várias nuances. Novamente aqui temos presentes preconceitos e polarizações: mundo feminino *versus* mundo masculino, direito feminino *versus* direito masculino.

Mesmo de forma pontual, às vezes com retrocessos, noutras ocasiões com pequenos ou grandes avanços, fato é que as conquistas femininas foram acontecendo ao longo das primeiras décadas do século passado. Por vezes mais expressivas noutras menos, foram um trabalho gradativo, pensado e posto em prática com muita força e entusiasmo, visando sempre a coletividade, o futuro da mulher. Não só quanto às manifestações femininas, pois o momento era de transformações e redefinições das bases da sociedade.

Para tanto, a *redefinição* da família constitui peça mestra. Um modelo imaginário de mulher, voltada para a intimidade do lar, e um cuidado especial com a infância, redirecionada para a escola ou para os institutos de assistência social que se criam no país fundam a possibilidade do nascimento da *intimidade operária*, para o que engenheiros e autoridades competentes sugerem a construção de habitações higiênicas e confortáveis. (RAGO, 1985, p. 12-13).

Para além do ambiente fabril, da luta pelo direito ao voto, a investida conduzia à promoção de um novo modelo de mulher, a mulher operária e mãe, o que ajudaria também na difusão de uma nascente percepção cultural sobre a criança. Percepção construída com traços de um higienismo em alta, além de difundir o imaginário social burguês com valores como honestidade, vida regrada, trabalho como forma de superação, o hábito de uma privacidade. Mas se preconizava pouco contato com manifestações populares, uma vez que poderia expressar uma instabilidade social, confusão, desordem.

Como forma de regulamentar e reger a vida na sociedade capitalista em crescimento, “foram definidos códigos sociais e morais, noções de *certo* e de *errado*, assim como a legislação trabalhista que deveria reger por muitas décadas as relações de trabalho com consequências nos lares e na vida social” (RAGO, 2008, p. 603). Neste ambiente de agitação, as feministas, juntamente com Bertha Lutz, que lutavam por um ideal reformador, eram seguidamente alvo de pressões

sociais, políticas e religiosas.

Neste cenário de mobilizações, a FBPF decide realizar o Segundo Congresso Internacional Feminista em junho de 1931. A intenção de organizar o congresso era dar maior visibilidade aos trabalhos realizados pela Federação, além de angariar novos simpatizantes da causa feminina. Algumas das participantes deste congresso posaram para fotografia do evento (Figura 2).

Os temas debatidos no congresso versavam sobre proteção à infância e à mulher, além de higiene e maternidade, mas outras questões como o voto feminino também entraram em pauta. Nessa ocasião:

A preocupação com a saúde da população e consequentemente do tecido social é evidente, por isso o direcionamento do olhar sobre as mulheres e sobre os mais pobres com suas mazelas, propondo-se ações assistencialistas e higienistas. Algumas congressistas fizeram a seguinte defesa: “É obrigatório o serviço social para a mulher nas instituições de proteção e assistência á infância, nas maternidades e hospitaes, a partir da idade de 15 anos”. (BONATO, 2005, p.1378).

Os temas debatidos no segundo congresso deixam claro que as mulheres, ali reunidas queriam encontrar mecanismos para compreender e resolver a situação da criança e da mulher e os problemas que atingiam a população em geral.

Figura 2 - Participantes do II Congresso Internacional Feminista (1931)



Sentadas, Jerônima Mesquita (2ª posição), Carlota Pereira de Queiroz (4ª posição) e Berta Lutz (5ª posição); Fonte: Bonato (2005).

Como uma das metas desse congresso, seria encaminhado um documento ao Congresso e ao chefe do Governo Provisório. Sobre o II Congresso, Soihet (2012, p. 225) infere que: “...as representantes da FBPF enfatizaram sua reivindicação quanto aos direitos de votar e de serem votadas, de influírem na vida pública do país em condições de igualdade para ambos os sexos”. Algumas reivindicações foram polêmicas entre as próprias congressistas, mas mesmo assim alguns pontos comuns foram estabelecidos como sugestão para o Anteprojeto da Constituição.

Os 13 princípios básicos são: 1) racionalização do Poder. 2) organização da economia. 3) dignificação do trabalho. 4) nacionalização da saúde. 5) generalização da previdência. 6) **socialização da instrução**. 7) democratização a justiça. 8) equiparação dos sexos. 9) consagração da liberdade. 10) proscrição da violência. 11) soerguimento da moral. 12) flexibilidade do direito. 13) dinamização da lei. (LÔBO, 2010, p. 72, grifo nosso).

As manifestações se avolumaram em todo o país, era uma decisão que teria que avançar. Diante disso, Getúlio Vargas nomeia um grupo de pessoas para elaborar uma nova lei eleitoral. O sonho das feministas se tornou realidade: “em 1932 com um novo Código Eleitoral, o Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, estabeleceu-se no país o voto secreto e o voto feminino” (SOIHET, 2012, p. 226). Esta luta ficou concretizada legalmente no artigo 121. Sobre o voto feminino, Hahner (1981, p.120) afirma:

As mulheres no Brasil adquiriram o voto através do código eleitoral de 1932, era necessário levá-las a registrar-se para votar e assegurar-se de que a nova constituição da república iria incluir uma cláusula garantindo às mulheres sua igualdade de direitos políticos.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo pretendia “...a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” (VIDAL, 2013, p. 579). De forma ampla e organizada, com a participação de um grupo de

intelectuais brasileiros, conseguiu-se de forma simultânea, com apoio de vários órgãos da imprensa, publicar o manifesto em 19 de março de 1932. O grupo formado por intelectuais se auto intitulava “...Pioneiros da Educação Nova ou renovadores se colocavam, em uma perspectiva de serem os porta-vozes de um projeto educacional para o Brasil” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2179). Visto como uma única força, um coletivo que manifestava o ideário comum a todos os porta-vozes, o sentimento que unia esses intelectuais era de reconstrução nacional, através de uma nova identidade nacional forjada aos moldes da modernidade com vistas a uma educação popular.

Marcadamente, a presença feminina e seu protagonismo se fazem presentes em mais um episódio da história da educação brasileira. Armanda Álvaro Alberto, por exemplo, além de participar como signatária no Manifesto dos Pioneiros, era diretora da Escola Regional do Meriti no Rio de Janeiro, membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), de seu Conselho Diretor e participou da I Conferência Nacional de Educação e de outras associações (FERREIRA, 1988, p. 298), sendo que seu exemplo mostra como as suas relações produziram sentido e apontaram uma trajetória profissional no campo da educação.

A participação da mulher em associações, ligas, conferências mostra um profundo censo de organização. Mulheres unidas por uma causa se estabeleceram em todo o Brasil, sendo um dos pontos convergentes a participação nas decisões políticas, através do voto.

1.5 A DIVERSIFICAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA APÓS 1934

A Constituição de 1934 confirma o direito ao voto feminino com ressalvas, impedindo a igualdade política buscada pelos diferentes movimentos, partidos e frentes feministas até esta data. A eleição recoloca Vargas no poder através do voto. Algumas sugestões estabelecidas no anteprojeto foram modificadas e entraram em vigor a partir da Constituição de 1934. Na visão das associadas da FBPF o fato de poder votar não se caracterizava como um privilégio concedido por Vargas, mas um direito inalienável: “Os Direitos políticos não constituíam um mero privilégio a ser conferido por um capricho dos que estavam no poder, porém um direito inalienável cuja supressão implicava uma grave injustiça às mulheres brasileiras” (HAHNER, 2003, p. 328). Bertha Lutz consegue uma vaga como suplente na Câmara de Deputados em 1936, devido à morte do titular. No ano seguinte, ela ajuda a criar, além de presidir, a Comissão do Código

Feminino. Devido à sua participação no Congresso,

Exerce intensa pressão sobre os colegas do legislativo para que fosse sancionado um estatuto da mulher, um dispositivo legal abrangente que tratava da situação legal e dos direitos sociais da mulher, incluía regras específicas sobre o trabalho das mulheres. (HAHNER, 2003, p. 356).

Suas ações foram mais além, propôs a organização de um departamento nacional da mulher, para subsidiar serviços que estavam interligados na causa feminina, além da proteção à criança. O ideal perseguido por Bertha Lutz tinha como objetivo primordial a emancipação econômica da mulher. Ela se tornou um símbolo da luta pela emancipação política feminina, ajudando-lhe a assumir um sentido.

Podemos igualmente dizer que a combinação dos signos resulta do sentido, pois enfim o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros; para que aqueles existem, é preciso primeiro que estes tenham falado, e falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos – em função de um sentido. (CASTORIADIS, 1982, p. 167).

Como presidente da FBPF, Bertha Lutz propagou seu discurso de emancipação política por todo o Brasil, tanto no coletivo, quanto individualmente. Seus empenhos tornaram-se signos, retificaram antigas formas de pensar a função social da mulher, ousaram imprimir suas marcas, difundir seu discurso que foi falado, interpretado, mantido e/ou modificado por outras vozes que não se deixaram calar.

As conquistas de Bertha Lutz, juntamente com a FBPF, propiciaram aos movimentos feministas a constituição de novas frentes, novas idéias e novas perspectivas, o que torna a luta desses movimentos muito heterogênea. Inspiradas pelas conquistas da FBPF havia algumas mulheres ligadas a uma concepção mais de esquerda, relacionada ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Conforme interpretação de algumas integrantes desse Partido, entre elas Maria Lacerda de Moura, “... a luta pela emancipação feminina era permeada por tensões. Podemos dizer que para as mulheres do PCB o feminismo era entendido como um movimento pequeno-burguês, por isso, inadequado para as mulheres que estavam preocupadas, de fato, com a emancipação feminina” (ALVES,

2017, p.124). Acreditavam na emancipação feminina com um caráter de luta de classes. Algumas mulheres ligadas ao PCB, dentre elas Armanda Álvaro Alberto, criaram em 1935 a União Feminina do Brasil (UFB), mas que foi mantida por apenas dois meses.

A organização defendeu pautas específicas para as mulheres: reivindicou a emancipação feminina; mais acesso à educação formal e que na escola tivessem a mesma formação que os homens; defendeu o fim das disparidades salariais entre os sexos, a partir do princípio do igual salário para igual trabalho e pautou a valorização do trabalho doméstico como trabalho produtivo. (ALVES, 2017, p. 116).

A União Feminina do Brasil demonstrava preocupação com a classe trabalhadora, defendendo igualdade salarial entre homens e mulheres. Além de promover a integração de mulheres de classes sociais diferentes, também incentivava as professoras primárias a lutarem por seus direitos. Era desejo de Armanda que a União Feminina do Brasil fosse:

Uma frente única de todas as mulheres, sem distinção social, religiosa, econômica, racial, política. Divergia das outras associações que, em sua estreiteza, viam o homem como inimigo da mulher, compreensão esta que ajudaria na inflexão do movimento feminista, que passava a conceber a libertação das mulheres passando por mudanças mais profundas da sociedade. (MIGNOT, 2010, p. 38).

Mesmo com uma curta vida, adquiriu importância no cenário da política na Era Vargas, pois se posicionava contrária ao projeto de governo e a preceitos da Igreja Católica. Dessa forma, em consonância com o projeto de governo tentando resgatar e resguardar sua posição de mantenedora de uma educação cristã, surge o movimento feminista ligado à Igreja Católica, com o objetivo de proteger e difundir os padrões morais cristãos.

Conhecido como movimento noelista¹³, se desenvolveu primeiramente em Pernambuco e se estendeu a outros estados. Seus

¹³ Para saber mais sobre Movimento Noelista, ver: Costa (2011).

fundamentos se apoiavam na definição de papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres: no caso da mulher seu verdadeiro lugar era o lar e sua função ser mãe.

As noelistas não se descuidavam em alimentar o “verdadeiro” ideal feminino: “amar, servir, proteger”, este era o caminho que deveria ser trilhado para alcançar a ordem. Essa mulher “Salvadora” ganha evidência no governo pós-revolucionário de 1930, período de instabilidade social, política e de redefinição da ordem. Período de reaproximação da Igreja com o Estado como intuito de defender uma ordem que, de um lado, este queria instaurar e, de outro, aquela queria manter. (COSTA, 2011, p. 4).

Igreja e Estado estariam em harmonia, o equilíbrio seria restituído para o governo Vargas e a função da mulher como protetora do lar e da ordem social seria mantida. Do lado da Igreja os preceitos religiosos manteriam a harmonia social. Assim como o Estado, a Igreja Católica mantinha, além de revistas, um semanário católico que continha descrições e preceitos que deveriam reger o comportamento feminino.

De forma paralela aos movimentos ligados diretamente à Igreja Católica e ao Partido Comunista do Brasil, também surge na década de 1930 o movimento integralista¹⁴, definido como Ação Integralista Brasileira (AIB), cujas bases foram erigidas em São Paulo por Plínio Salgado. Conforme Ferreira (2016, p. 88), havia um envolvimento das mulheres por meio de seus maridos e familiares que faziam parte do movimento e apoiavam sua causa: “Na sua gênese, se constitui como um movimento cultural que tinha como finalidade apresentar uma nova ordem política, social e econômica, e que não pretendia se restringir à intelectualidade, mas atingir as massas” (FERREIRA, 2016, p. 88). De forma utópica, almejavam a transformação da realidade do Brasil. Chamavam atenção para três figuras consideradas eixos norteadores da sociedade: Deus, Pátria e Família. Esta tríade ficou conhecida como a “Nação Integral”. As mulheres seriam partícipes desse modelo de sociedade integralista.

As mulheres deveriam fazer parte desse modelo de nação, pois deveriam criar seus(suas) filhos(as)

¹⁴ Para saber mais sobre as mulheres no Movimento Integralista ver: Possas (2012).

com uma forte base religiosa e, de preferência, católica; despertar desde cedo nas crianças o amor à pátria e o conhecimento da história do Brasil; e, por último, ser na família o esteio em meio à sociedade. A inserção das mulheres no movimento integralista abriu precedentes para proporcionar às mulheres outras experiências, desde que seguissem o modelo de mãe, esposa e dona de casa. (FERREIRA, 2016, p. 88)

A figura da mulher – mãe, como responsável pela educação e manutenção de uma moral católica recoberta por preceitos patrióticos seria a responsável pela união e conservação da Família, por forjar o caráter do futuro cidadão e pela renovação espiritual do país. Ou seja, cabia à mulher uma tríplice função social, ser mãe, esposa e dona de casa.

Demarcando seu espaço dentro do movimento integralista, as mulheres eram chamadas de “blusas verdes”, uma vez que lembravam o uniforme usado pelos homens. A missão instituída pelo movimento passava pela construção de um estado integral, onde educação e disciplina fariam a transformação necessária. Segundo Ferreira (2016, p.89):

A inserção feminina num movimento de cunho familiar foi uma estratégia de direcionar o papel das mulheres na sociedade. O movimento integralista não apoiava as mulheres que tinham como desejo a emancipação. Os gêneros masculino e feminino eram considerados diferentes e cada um deveria assumir seu papel social.

Para o bom funcionamento da sociedade, homens e mulheres atuavam em frentes diferentes de trabalho. A mulher desempenhava sua função em casa, no ambiente privado, sob a tutela masculina e o homem, contribuía com funções desempenhadas na esfera pública.

Dessa forma estariam construindo a "Nação Integral". Mesmo participando desse projeto de nação, ora engajada nos princípios políticos do movimento, ora formando milícias fardadas ou marchando em desfiles, a mulher estaria sempre numa posição secundária e nunca deveria esquecer seu papel primordial, ser mãe da "Nação Integral".

Em meio à efervescência de movimentos ligados à causa feminina, um duro golpe é dado pelo estado, liderado por Getúlio

Vargas, impedindo que o estatuto da mulher elaborado por Bertha Lutz fosse aprovado. O Congresso Nacional é fechado em dez de novembro de 1937, “o estabelecimento do Estado Novo naquele ano mudou por completo a política eleitoral e, por conseguinte, com ela a participação da mulher até 1945” (HAHNER, 2003, p. 357). Como estratégia política de Vargas, a FBPF e todas as federações e associações são fechadas.

Com o advento do Estado Novo junto à censura, sob perseguição política foram fechadas inúmeras organizações sociais e substituídas por instituições tuteladas pelo Estado, que cooptaram diferentes intelectuais para seus postos de trabalho, como exemplo, a criação do INL (Instituto Nacional do Livro) que teve à frente Mário de Andrade. No caso de Bertha Lutz, esta volta a ocupar seu lugar no Museu Nacional, mas é enquadrada como naturalista.

Em dezembro de 1939, Heloisa Torres a indica [Bertha Lutz] para substituí-la como representante do Museu Nacional no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Agricultura. A carreira de naturalista, desde então, assume proporções extraordinárias em relação às outras atividades que ela realiza. (LÔBO, 2010, p. 83-84).

Como estratégia de governo, Vargas consegue silenciar e dar outros rumos ao movimento feminino. A líder da Federação, mesmo ocupando um cargo no Congresso e sendo membro ativo na luta feminina, é desapropriada de sua causa. Além disto, sofre também com a morte de seu pai, em 1940, e passa a se ocupar em resgatar a memória de Adolpho Lutz.

Embora o Estado Novo tenha cerceado os movimentos feministas, as mulheres continuaram publicando literatura em geral e principalmente em livros escolares. É importante ressaltar que durante todo o período do governo Getúlio Vargas, a política instituída sofreu variações que passaram por um período inicial de intensas reformas, criação de movimentos sociais diversos, incluindo várias organizações femininas.

Em sua primeira fase, a do governo provisório, que se estende de 1930 a 1934, Vargas projeta-se como líder de uma revolução vitoriosa, a qual, a despeito de sua heterogeneidade ideológica e política, tinha uma bandeira reformista. Essa

bandeira estava relacionada com a temática da justiça social, com a questão da igualdade e das liberdades políticas, com o desafio de suprimir as grandes disparidades sociais que marcavam a sociedade brasileira e eliminar as barreiras sociais que tolhiam o desenvolvimento da cidadania política. (DINIZ, 1999, p. 22).

Nesta primeira fase empreendeu-se como política estatal a mudança social com prosperidade para as camadas menos favorecidas da sociedade, através da inclusão de uma cidadania política e expansão de direitos civis. Os limites institucionais foram determinados pelo poder central, que empreende algumas reformas políticas pensando numa nova forma de eleger os governantes através do voto secreto, da criação do tribunal eleitoral e do direito de votar das mulheres, dentre outras ações.

A segunda fase compreende o período de 1934 a 1937, relativa ao processo constitucional, sendo Getúlio Vargas eleito presidente de forma indireta. Nesta fase, Vargas assume o papel de “chefe de um governo comprometido com um projeto liberal-democrático, respaldado pela Constituição de 1934” (DINIZ, 1999, p. 23), o Estado assume um caráter intervencionista para com assuntos de ordem econômica e social. Neste período as nuances entravam em choque, alternavam-se valores liberais e autoritários.

O terceiro período, de 1937 a 1945 caracterizou-se por manter uma política ligada ao autoritarismo: “Nesse momento, é a figura do Vargas ditador que assume o primeiro plano, a imagem do homem que, através de um golpe de Estado, com o auxílio das Forças Armadas, instaura a ditadura, pondo fim à breve e turbulenta experiência democrática de 1934-37” (DINIZ, 1999, p. 23). Ocorre neste período à negação de toda uma política de mudança instituída no início do governo Vargas. A política, a economia e a sociedade sofrem intervenção, controle e pressão de força mais incisiva.

É neste terceiro período do governo Vargas, sob o Decreto – Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 que é criada a Comissão Nacional do Livro Didático¹⁵. A primeira comissão era composta por dezessete especialistas¹⁶ que fariam a avaliação dos livros. Dentre eles é destacada

¹⁵ Para saber mais sobre a CNLD ver: Ferreira (2008).

¹⁶ Primeira Comissão Nacional do Livro Didático formada por: Abgar Renault, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Coronel Waldemar Pereira Cotta, Padre Leonel Franca, Álvaro Ferdinando de Souza da Silveira, Coronel Alonso de Oliveira, Comandante Armando Pinna, Jonathas Archanjo da Silveira Serrano,

a presença de Maria Junqueira Schmidt, uma única mulher, professora, educadora católica com formação em Pedagogia, Psicologia, Língua e Literatura Francesa.

Na trajetória de Maria Junqueira Schmidt, a imprensa periódica teve um peso significativo. Em primeiro lugar, permitiu-lhe a inserção em uma rede, um grupo político articulado em torno de um projeto de nação; foi o primeiro lugar de difusão de suas idéias; depois, o principal canal de divulgação de suas obras e de sua entrada no circuito dos livros; noticiou cada uma de suas ações e seu trânsito no campo educacional, dando visibilidade aos espaços que ocupou na esfera pública, junto do Estado. (ORLANDO, 2017, p. 110).

Sua rede de atuação fez dela uma importante figura na sociedade brasileira. Suas conferências, livros e artigos relacionavam a emancipação da mulher ligada à religião católica, defensora da educação feminina.

Escreveu livros didáticos em francês, vários contos que eram editados nos jornais, um livro de História em co-autoria com Jônathas Serrano, livros de literatura e livros direcionados à família. Foi citada em vários jornais como o "Jornal do Brasil" (RJ), "Correio Paulistano" (SP), "O Paiz" (RJ), dentre outros. Escrevia para o jornal "A União" (RJ), no jornal "Gil Blas" e na revista feminina "Unica". Nesta última revista, Maria Junqueira Schmidt escreveu regularmente de 1925 a 1926 em companhia de outras mulheres como Cecília Meireles e Júlia Lopes de Almeida.

Fundou a Academia Feminina (ACADEMIA... 1921, p.11), uma instituição que seria responsável pelo ensino superior feminino, todavia, neste momento, carecemos de informações sobre seu funcionamento e efetividade. Aparece na mesma notícia de sua fundação o currículo proposto para um curso de dois anos como cadeiras obrigatórias:

- a) idioma vernaculo (dialectologia e stylistica);
- b) literatura brasileira;

Maria Junqueira Schmidt, Carlos Delgado de Carvalho, Antônio Carneiro Leão, Rodolfo Fuchs, Hahnemann Guimarães, Cândido Firmino de Mello Leitão, João Batista Pecegueiro do Amaral, Adalberto Menezes de Oliveira e José de Melo Moraes. (cf. FILGUEIRAS, 2011).

- c) História do Brasil;
- d) Chorografia do Brasil;
- e) História universal;
- f) geografia geral;
- g) literatura geral;
- h) pedagogia. (ACADEMIA... 1921, p.11).

Após a instauração do Estado Novo, e com a Constituição de 1937, que regulou e limitou a atuação dos movimentos sociais. As iniciativas femininas adensaram a dimensão do assistencialismo, seja cultural ou econômico, arraigado e incentivado também pela Igreja Católica.

Entre as mulheres que se posicionaram por direitos sociais e políticos, estava a primeira dama do Brasil na época: Darcy Vargas. Este posicionamento mesmo que seja uma forma de substituir outros movimentos de mulheres interrompidos com o Estado Novo, não retira seu protagonismo, discursos e práticas na defesa da infância. Segundo Simili (2008, p.81):

Em 1938, ela criou a Fundação Darcy Vargas, uma entidade filantrópica com a finalidade de “curar, amparar e educar a infância desvalida da cidade do Rio de Janeiro, como também promover a difusão do ensino profissionalizante de menores de ambos os sexos, com o propósito de prepará-los moral e fisicamente para uma vida útil, modesta e feliz”.

Darcy Vargas, através de sua Fundação, direcionou o trabalho com a infância, dando um caráter assistencialista, ligado a caridade e a filantropia. Havia a preocupação de muni-los com uma formação técnica profissional. O trabalho humanitário realizado por Darcy Vargas serviu como inspiração ou mobilizou outras senhoras da elite econômica brasileira, e se intensificou em meados da Segunda Guerra Mundial com a participação do Brasil. Surgiu a necessidade de criar uma instituição, destinada a “amparar os soldados convocados para a guerra e seus familiares” (SIMILI, 2008, p. 131).

Dessa forma, criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942 e perdurou até 1995. Participavam da Legião, mulheres desta elite, no papel de lideranças articuladas, cada uma exercendo funções diferenciadas na organização da instituição de maneira voluntária.

As ações da Legião se expandiram e novas frentes de trabalho surgiram, precisando do trabalho de todas as mulheres envolvidas no

movimento, sob a prerrogativa de que cada uma participava com o que sabia fazer e com que estava ao seu alcance.

2 PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO ESTADO NOVO

"Os livros davam-me segurança: falavam e nada dissimulavam; na minha ausência calavam-se. Abria-os e então eles diziam exatamente o que diziam." (BEAUVOIR, [1958] 200, p.45)

Diferentes vozes integram a produção, circulação e recepção do livro escolar (DARNTON, 1990). Torna-se salutar admitir que não é possível um controle fiel sobre estes seguimentos; mesmo que as editoras apliquem rígidas políticas editoriais, são suscetíveis aos interesses do mercado consumidor; mesmo que o Estado, através de suas comissões, sejam estaduais ou nacionais, procure validar determinadas obras em detrimento de outras, exibem traços de políticas e relações de poder com outras instâncias sociais; e, mesmo que o livro aprovado encaminhe determinado procedimento metodológico, nada faz supor que o professor o seguirá com rigidez.

Este capítulo procura contextualizar as autoras didáticas do período de estudo, pertinentes à amostragem de fontes realizada; no plano das editoras, procurando conhecer as diferentes tramas que são pertinentes a este tipo específico de produção textual, compreendido por muitos como subproduto literário, dada sua finalidade específica. Desta forma, estão demarcados alguns caminhos da produção do livro escolar no Brasil, e, especificamente, a atuação da mulher neste campo de trabalho, conhecimento e de intelectualidade.

Tratar da História do livro didático é contar um pequeno capítulo da história universal. Nossa origem, influência, a nação que somos hoje, há muito traz as marcas de um livro contado desde o “descobrimento” da América, do berço europeu que transpôs mares, tempestades, batalhas e diferentes vitórias. As intervenções culturais, as relações, as intermediações, as forças historicamente subordinadas à palavra escrita. Submetido como um depositário de mitos, filosofias, ciências, da literatura que deveria se perpetuar, propagar, ou ora reafirmar determinada posição, ora colocar-se em oposição a ideias anteriores, modificando a própria interpretação da cultura, dos preceitos morais, religiosos, ideológicos e científicos (MARTINS, 2001).

O livro, primeiramente surge simples, contador de histórias,

narrativas libertadoras, aventuras míticas e mágicas. Surge sem palavras, com desenhos, retratado nas paredes das cavernas que contaram o cotidiano de povos no passado se aventurando até chegar a nossos olhos (FEBVRE, MARTIN, 2001).

O livro é uma história da própria escrita, do próprio homem. O próprio papel utilizado e incorporado na sua constituição, lhe dá forma e identidade. Não se pretende debater sobre a qualidade do papel, tal assunto já foi explorado por Darnton (1990) ao debater a produção de livros em Neuchâtel, considera que o papel representava a maior parte dos custos de produção, e, ratifica:

...os primeiros leitores modernos eram muito atentos ao papel. Geralmente compravam livros sem encadernação e inspecionavam cuidadosamente as folhas, esfregando-as entre os dedos, segurando-as contra a luz, verificando a textura, a cor e os defeitos. (DARNTON, 1990, p.136).

Quanto ao livro didático a qualidade do papel não tomou efeito relevante uma vez que seu uso seria imediato, o que pode ter levado as editoras a escolha de papel com menor qualidade, com pH mais ácido que levaria a uma elevada decomposição, primeiramente amarelado passando ao longo dos anos aos tons marrons, tornando-o quebradiço e fragilizado. Todavia, há variedades de papel, conforme o peso e textura (comum ou couchê) que influenciam também no valor do livro, permitindo sua comercialização a um custo mais baixo. As casas de imprensa brasileira voltadas à impressão de livros dependiam, via de regra, da celulose importada para a produção de papel. Uma exceção, por exemplo, no período estudado, foi a Companhia Melhoramentos Paulista que possuía fábricas de papel e celulose.

Este capítulo não pretende estender-se para esta longa história, instigante e sedutora, mas se dedica a um corpo específico, que trata dos impasses da República no Brasil, apresentados como difusores de novas práticas para a sociedade. Impressos entre tantas outras formas diferenciadas de comunicar os códigos, caracteres, símbolos, letras. Formas milenares colocadas em oposição às formas modernas, materiais variados de registro que evoluíam numa dança pelo aprimoramento, pelo desenvolvimento do saber, do conhecimento, do código escrito.

2.1 ANTECEDENTES DO LIVRO ESCOLAR NO BRASIL: A IMPORTAÇÃO DOS IMPRESSOS

Nos primeiros anos da colônia a história do livro no Brasil se mistura a de Portugal. Os primeiros impressos com fins didáticos datam do século XV, denominados de cartinhas, não passavam de poucas páginas que propunham o ensino do abecedário, as sílabas e o catecismo (PFROMM NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p.154). A influência da Igreja Católica através das ações educativas da Companhia de Jesus agiu sobre o ensino nas colônias portuguesas e, conseqüentemente, sobre os materiais impressos que eram postos em circulação.

As universidades jesuítas de Portugal eram os grandes centros de cultura e o analfabetismo era comum à maior parte da população portuguesa, seja na metrópole ou nas colônias, entre a população em geral ou mesmo entre membros da nobreza. Nesta época este cenário pertinente a Portugal não se diferenciava dos demais países europeus. Diferente da história do livro em geral, o livro escolar tem outros caminhos editoriais, que lhe conferem uma dada especificidade quanto à produção e circulação.

Fatores independentes do processo de produção, sua qualidade material e gráfica, tornam-se relevantes, como sua aprovação para uso pelos Estados, seja em comissões e/ou pareceres, ou mesmo a posição do autor na teia de relações de poder estabelecidas com a sociedade. A princípio os livros escolares que circularam no Brasil foram "importados" ao gosto e interesse do pensamento hegemônico.

Nesta cena algumas cartilhas marcaram o ensino no Brasil, tal como a Cartilha "João de Barros", a "Cartilha para Ensinar a Ler com as Doutrinas da Prudência", de Frei João Soares, impressa em 1539, sendo reeditada diversas vezes, "Exemplares de diversas sortes e letras" de Manuel Barata, impresso em 1590 (PFROMM NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p.156). O livro escolar brasileiro é marcado por mais de dois séculos de importação cultural e dependência exclusiva da metrópole. O livro "Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar", publicado em 1722, pelo "brasileiro" Manuel de Andrade Figueiredo, é uma dos títulos que inaugura a produção de livros escolares no Brasil.

Outros livros produzidos e impressos em Portugal circularam no Brasil independente, seja da "Cartilha Analítica" de Antonio Araújo Travassos, publicada em 1820, à "Cartilha Maternal" de João de Deus Ramos, publicada em 1877.

Entre os vários títulos que circularam no Brasil, nos chama a atenção as "Cartas para Educação das Meninas escrita por uma Senhora Americana", publicada em 1838, de tradução para o português de João

Cândido de Deos e Silva. Este livro, segundo Jinzenzi (2011), foi utilizado como livro escolar nos cursos normais. Apesar de envolver o pseudônimo anônimo de uma "Senhora Americana", segundo Macintyre (2013), foi escrito pelo espanhol José Joaquin de Mora, editado por R. Ackermann para ser utilizado nos países hispano-americanos. A prática de importação de livros escolares, as traduções de materiais e a circulação de produtos estrangeiros seriam gradualmente substituídas pela produção de modelos nacionais, mesmo que mediadores das ideias estrangeiras, sejam pautados ou inspirados pelos materiais em circulação na Europa ou Estados Unidos.

As impressões de livros continuavam a ocorrer na Europa e nos Estados Unidos, mesmo os autores sendo brasileiros. Este fato ocorria por dois motivos essenciais: a carência de tipografias no Brasil associada ao alto custo de impressão dada a necessidade de importação de matéria prima pelas tipografias brasileiras; a busca de melhor qualidade gráfica, dada a tecnologia empregada na impressão do livro.

No processo de emergência de livros escolares e de escritores nacionais, uma “primeira geração” de autores (aproximadamente entre 1827 e 1880), foi responsável pela elaboração de livros marcados pelo caráter moral e patriótico e pela preocupação com a fundação da nacionalidade e com a construção do Estado. (TEIXEIRA, SCHUELER, 2009, p.147).

A evidência do caráter moral nos livros escolares torna-se evidente, apesar de que o caráter patriótico é distinto daquele que se promove após a Proclamação da República, quando novos ícones são elegidos para representar o "novo" pensamento nacional. Os autores de livros escolares nacionais foram, em sua grande maioria, oriundos das escolas de elite disponíveis no período imperial, seja do Colégio D. Pedro II ou das academias militares.

Nas décadas de 1870 e 1880, vários compêndios e manuais de autoria dos professores públicos e particulares da corte, para o ensino de várias disciplinas escolares, foram aprovados, como, por exemplo, os livros de: Antonio Estevam da Costa e Cunha, Antonio Pinheiro de Aguiar, Augusto Candido Xavier Cony, Candido Matheus de Faria Parda, Carlos Augusto Soares Brazil, Guilhermina de Azambuja Neves, Luiza Emilia da

Silva Aquino, Januário dos Santos Sabino, José João de Póvoas Pinheiro, João da Mata Araújo, João Rodrigues da Fonseca Jordão, Joaquim José de Amorim Carvalho Joaquim José de Menezes Vieira, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Manoel José Pereira Frazão, entre outros. (TEIXEIRA, SCHUELER, 2009, p.156 - 157).

Entre os autores destacam-se algumas mulheres que fizeram parte do magistério e, conseqüentemente, adensaram a importância deste vínculo entre a docência e a autoria didática. Teixeira e Shueler (2009, p.157) destacam a contribuição de algumas mulheres:

Guilhermina [Azambuja Neves] publicou *Methodo brasileiro para o ensino da escripta: collecção de cadernos, contendo regras e exercícius, contendo modelos, tabellas, taboadas, regras, explicações, exercícius e problemas sobre as quatro operações* (1882), *Methodo intuitivo para ensinar a contar* (1881), *Entretenimentos sobre os deveres de civilidade collecionados para uso da puerícia brasileira de ambos os sexos* (1883). Luiza [Emilia da Silva Aquino] escreveu *Rudimentos arithmeticos* (1877).

A presença destas mulheres entre autores didáticos revela que havia certa aceitação do mercado de livros técnicos voltados para a escola brasileira. A experiência docente, todavia, servia como pré-requisito para a publicação, e abriu diferentes espaços para forjar as redes de relações as quais tornou possível estas mulheres e outras que viriam posteriormente se destacar neste campo e mercado editorial.

Alguns títulos impunham determinados modelos pedagógicos, tal como a intitulada “*Cartilha Maternal*”, de João de Deus Ramos, que teve aceitação nas escolas brasileiras a partir de sua publicação em 1877. Foi considerado como texto para a aprendizagem das primeiras letras no Brasil ao fim do Império. O método João de Deus para o ensino da leitura, como ficou conhecido, veio para desbancar a proposta de ensino através da soletração (PFROMN NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p. 157).

Ao se posicionar contra o método tradicional¹⁷, João de Deus

¹⁷ A *Cartilha Maternal* foi publicada em 1877 e, nesta altura, João de Deus já se antecipava, advertindo que "a primeira condição para ensinar por este método é

trouxe uma nova perspectiva de ensino que envolvia mudanças na formação do indivíduo, libertando-o da condição de repetidor de sílabas e palavras.

No *primeiro momento*, sobressai-se a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário “método João de Deus” para o ensino da leitura baseado na palavração e os partidários dos então tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação -, em que se baseiam as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros. (MORTATTI, 2000, p.25 – grifos originais).

Nesta disputa outras obras circularam com êxito no território brasileiro, no final de século XIX e início do período republicano, incluindo as apropriações de as Lições de Coisas de Calkins e Corações de Edmondo de Amicis. Hallewell (2005, p.281) considera este processo como uma tomada de consciência política:

A revolução na educação brasileira começou mais ou menos no último ano do Império, quando os políticos finalmente tomaram consciência do atraso da nação e a crescente prosperidade do comércio cafeeiro proporcionou os recursos necessários, pelo menos no centro e no sul do país.

A organização política certamente incidiu sobre a valorização do livro como forma de inculcar novos padrões para a escola brasileira. Todavia, neste bojo haviam diferentes intelectuais que forjaram um discurso, não uníssono, mas relativamente eficaz acerca da modernização no Brasil. Este discurso foi conquistado com base no positivismo, ganha em cientificidade e se vincula a um empreendimento modernizador.

Mesmo sendo conhecidas as cartilhas portuguesas, seu uso era

o estudo da fala”. Desenvolveu uma metodologia que, segundo ele próprio, “se funda na língua viva, não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis”. (cf. <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>).

limitado. No período imperial era comum a falta de livros, carentes ao projeto de ensino simultâneo que se implementava nas bases republicanas:

A escassez de livros e a falta de materiais didáticos faziam com que os professores elaborassem seus próprios textos e estes eram utilizados como material de aprendizagem de leitura e escrita. Em consequência disso, não existia uma metodologia diversificada, uma forma de ensinar que valorizasse individualmente o aluno, limitava-se a ensinar a letra manuscrita e a de forma ou de imprensa. (NICARETA, 2010, p.24).

Por muito tempo os principais textos de iniciação à leitura foram os de Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho. Mais tarde vieram a “Cartilha Nacional”, de Hilário Ribeiro e depois a “Cartilha de Infância”, de Carlos Galhardo (PFROMN NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p. 159). Mortatti (2000, p.53) evidencia a obra de João Köpke, “Methodo Racional e Rapido para Aprender a Lêr sem soletrar”, preparada para a Escola Americana, no qual desenvolve o método da silabação. Esta obra de Köpke teve sua popularidade somente quando foi indicado para uso em escolas públicas e quando a Editora Melilo, que publicava os livros de Köpke, foi adquirida pela Livraria Francisco Alves, sendo que esta paulatinamente foi especializando seus segmentos na publicação de obras didáticas.

Editoras já tradicionais no segmento dos livros didáticos, como a Livraria Francisco Alves, fundada em 1854 no Rio de Janeiro, expandiram seus negócios em São Paulo, abrindo sua primeira filial em 1893. A prosperidade da Livraria Francisco Alves parece ter acompanhado a expansão escolar, pois se até 1889 ela havia publicado apenas 67 títulos (sendo 59 dirigidos ao ensino), nas três décadas seguintes ela publicou 538 títulos, dos quais 295 eram didáticos. (RAZZINI, 2002, p.4).

Mercado este que ainda carecia de escolas e de uma política pública de expansão, que viria a ser efetivado em alguns Estados já no princípio do século XX. Segundo Hallewell (2005, p.311), até as primeiras décadas do século XX a maior parte do comércio de livros se

concentrava em bairros ricos, seja em São Paulo ou Rio de Janeiro, e estava baseado na importação de livros da França e Portugal.

2.2 O LIVRO ESCOLAR NA REPÚBLICA: A PRODUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O período republicano, da Proclamação à Era Vargas, permite a coleta de evidências do imaginário social acerca da mulher nos livros didáticos; mesmo amparando-se em crivos historicamente tradicionais da história política, é um período efervescente no qual existem debates acirrados entre modernizadores e conservadores, liberais e católicos, federalistas e presidencialistas, integralistas e comunistas, enfim, embates entre os diferentes projetos de nação que se tornaram possíveis após a ruptura com a ordem monárquica.

O livro foi utilizado como um instrumento de apoio didático e de efetiva aprendizagem, para os alunos e para os próprios professores. Sendo que as imagens impressas num livro didático e/ou numa cartilha poderiam ser interpretadas como uma personificação daquilo que se considerava como modelo social para a condição do feminino e do masculino. O olhar da criança estaria sendo educado segundo certas imagens edificadas, e estas povoariam o imaginário infantil direcionando ou contrariando comportamentos.

O livro, a palavra escrita, eram o mistério, o elemento carregado de poderes maléficos para os não-iniciados: cumpria manuseá-los com os conhecimentos exorcismatórios indispensáveis. A noção de “livro secreto”, do *Index* católico, é uma simples reminiscência, mas já agora de todo ineficaz, desse estado de espírito, dessas eras milenárias em que o escrito ainda provinha dos demônios, e nisso são perfeitamente semelhantes às medidas antissépticas dos primitivos, a que fizemos alusão anteriormente, perante a palavra visual. (MARTINS, 2001, p. 71).

O misticismo do livro, sua divindade, seu teor simbólico único e seus poderes mágicos de antigamente foram substituídos por uma crença mais utilitarista e doutrinária no final do século XIX e durante a centúria seguinte. Como mecanismo de propagação de cultura, é neste período que encontramos a multiplicação de tipografias e livrarias no Brasil. Por conta da expansão do ensino cria-se um mercado editorial com nascente

força. O acesso a novas ideologias e tecnologias trazidas da Europa e da América ao Norte e das várias formas de se estruturar um saber escolarizado, tendo como foco o livro didático, então depositário de saberes, fomentam a produção de livros. Tornaram possível a criação de uma cultura escolar (JULIA, 2001), de um campo de batalhas, de trocas, de concessões no qual estava um roteiro para o livro escolar, “...um acúmulo de conteúdos e conhecimentos a serem escoados pelas letras impressas” (LEITE, 2001, p.9), atendendo a uma nova demanda social de modernização.

Com o avançar da sociedade burguesa republicana houve uma profusão de jornais e folhas diárias que rastreavam tanto os grandes fatos como os acontecimentos da vida cotidiana para opinar, noticiar, caricaturar e polemizar. Tudo era motivo para se escrever ou ler. A novidade de Gutemberg, que desembarcou no país somente no século XIX, chegava ao Brasil com atraso, mas deixava para trás a insana política da metrópole portuguesa de isolamento da sua Colônia, modificando costumes e mentalidades, numa revolução cultural silenciosa que tensionava as relações entre os gêneros, criando para a nossa satisfação, oportunidades de expressão para as mulheres, no campo da leitura e da escrita. (LEITE, 2001, p.9).

Ou seja, há que se destacar, neste movimento histórico, justamente a possibilidade de que mulheres dominassem a escrita e fossem leitoras; mais que isto, que passassem a assumir a condição de autoras, vindo a exprimir ideais e concepções próprias do universo feminino, visando ganhar espaço social e político. Por isso, importante buscar identificar a presença de autoras femininas no mundo editorial que se configurava naquele período republicano. Mesmo que haja limites nesta concepção metodológica de aproximação, ela é um caminho legítimo para que se possam revelar e expressar os sentimentos da população nacional, podendo-se particularizar as vozes femininas nesse ambiente.

Procurar conhecer uma nação por meio de sua produção editorial é, mais ou menos, o mesmo que julgar uma pessoa por sua caligrafia. Ambas constituem partes muito pequenas da atividade total de um país ou de uma pessoa, mas as duas podem ser muito reveladoras, pois nós somos

como nos expressamos. (HALLEWELL, 2005, p.42).

Temos que o âmbito cronológico escolhido para esta pesquisa está intimamente relacionado à identificação de um crescimento na expressão literária – incluindo e destacando aí a produção autoral de mulheres. Embora se possa dizer de que algum gênero literário, como a poesia, tenha tido destaque, cabe perscrutar pela produção em outras vertentes da escrita, tais como a com finalidade escolar e aquela veiculada na imprensa.

O momento histórico que se estende da última década do século XIX e vai até o segundo decênio do oitocentos, 1890 a 1915, é de real significação para se compreender a efervescência da poesia, gênero literário predominante e de maior consumo, inclusive pelo elemento feminino. Ocasião em que coexistiram as tendências românticas, parnasianas e simbolistas, dando visibilidade às permanências sócio-culturais que fizeram o século XIX se prolongar, em muitos aspectos, no século XX. (LEITE, 2001, p.03).

E como já destacado por vários autores (FEBVRE, MARTIN, 1992; MARTINS, 2001; DARNTON, 1990; CHOPPIN, 2002), tanto os livros genericamente falando, como aqueles destinados ao uso nas instituições educativas, são portadores de conteúdos de vários matizes, que veiculam aspectos da materialidade e do plano simbólico da vida humana. Queremos dizer, concordando com o que segue:

Os livros em geral e os livros didáticos em particular apresentam, além de conteúdos correspondentes a objetivos cognitivos, conteúdos nem sempre aparentes, mas, ainda assim, identificáveis, que correspondem a padrões de comportamento, valores e expectativas culturais representativos do domínio dos objetivos afetivos, (PFROMM NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p. 19).

Todavia, dado o cenário de machismo e misoginia que imperava no Brasil nos primórdios da República, não seria fácil as mulheres adentrarem no universo da autoria de escritas a serem publicadas, possibilitando conhecer outros olhares sobre o feminino, sobretudo.

Às mulheres era vedada a arte literária. E esta discriminação começava com a própria elite local. Pedro Calmon em sua História da Literatura Baiana [...]

Não havia lugar para incluir os nomes femininos. Em meio a uma enxurrada de destaques masculinos surge um pequeno espaço para os denominados “poetas menores”. As baianas entram neste grupo: Ildelfonsa Laura César, Anna Autran, Inês Sabino Pinto Maia, Maria Augusta da Silva Guimarães, Maria Clemência da Silveira Sampaio, Maria Elisa de Miranda Chaves, Adelaide de Castro Alves Guimarães, Amélia Rodrigues, Maria Luísa de Souza Alves. Foram citadas ainda Violante Ataliba Ximenes de Bivar e Amélia Rodrigues como dramaturgas. Era preciso manter afastada a ameaça da entrada feminina no mundo das letras e uma possível concorrência nesta atividade. (LEITE, 2001, p.3-4).

As questões e problemáticas supracitadas nos levaram a investigar um *corpus* documental que seria constituído, apesar das dificuldades relatadas, por livros escolares de autoria feminina. As editoras brasileiras, segundo Hallewell (2005, p.311), pouco se aventuravam para além do campo de livros escolares e do direito. O livro escolar garantia às editoras uma remuneração constante, uma vez que parte de sua produção poderia ser adquirida pelos Estados e vendida diretamente às famílias de estudantes, incluindo literatura para atender das primeiras letras ao ensino superior.

No ensino primário, o livro escolar se tornou um importante aliado para difusão do método simultâneo, pelo agrupamento de alunos com o mesmo nível de escolarização. Um número crescente de alunos utilizava os mesmos livros e fazia as mesmas lições, em todas as classes, uma uniformização do saber. Dessa forma, se forçou uma nova organização e posição pertencentes aos saberes escolares.

Se, nas primeiras décadas do século XIX, os programas de ensino para a escola elementar se limitavam ao ensino inicial das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, progressivamente se foram constituindo conteúdos e saberes específicos para serem ensinados pela instituição escolar; também progressivamente os saberes

compreendidos como “leitura” e “escrita” ganham novas dimensões, respondem a novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização. (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p.28).

Como consequência, houve também um incremento na confecção, institucionalização e controle dos materiais destinados à promoção da educação, principalmente no que se refere aos livros de leitura, manuais escolares e cartilhas. Os saberes escolares se diversificam e se modificam.

A legislação editorial favoreceu os primeiros anos republicanos, a falta de exigência para pagamento de direitos autorais contribuía para a tradução de livros:

A inexistência, até 1912, de proteção internacional dos direitos autorais no Brasil foi de considerável importância para a sobrevivência e o crescimento das editoras nacionais, como a Laemmert. Na verdade, até 1898, não houve, no Brasil, qualquer lei real de direitos autorais como tal. (HALLEWELL, 2005, p. 244).

A ausência de direitos autorais permitia também a reprodução e uso de imagens, recicladas e reaproveitadas em diferentes livros, a fração de textos, a cópia indiscriminada das lições entre as obras de diferentes autores. Mesmo que isso implicasse na própria desvalorização do material. Na perspectiva de Razzini (2002, p.7):

A República nacionalizou o ensino (sobretudo o ensino de língua materna, de geografia e de história) e, para isso, foi imprescindível a nacionalização do livro didático. A difusão dos conteúdos morais e cívicos e do método intuitivo, patrocinada pelo novo regime, influenciou várias publicações do período, desde cartilhas de alfabetização até livros de leitura de várias áreas e de vários graus.

Esta República, enquanto instituição, certamente construiu bases para uma forma de nacionalização do ensino; porém, a República enquanto imaginário deve ser relativizada, tendo em vista as inúmeras variáveis dos diversos projetos republicanos em curso no final do XIX e

principalmente no início do XX. Importante ressaltar que, apesar da aparente precariedade do sistema de ensino no Império, ancorado no Ato Adicional de 1834, que encarregou da instrução primária as províncias, perdurou até início do período republicano (SUCUPIRA, 1996).

Aparente, pois, Estados economicamente mais avançados investiam na modernização dos processos de ensino, na construção de Escolas Normais, na formação de professores e mentalidades para constituir um processo de ensino moderno. Muitos fatores, econômicos, políticos, geográficos e sociais, limitavam a quantidade e qualidade da literatura escolar. A predileção pelas importações antes evocada pelas livrarias e pelo próprio Estado foi sendo paulatinamente substituído pela produção nacional.

Entre os anos de 1880 e 1910, é possível observar significativas transformações no perfil dos autores e nas relações que estes estabeleceriam com o Estado e com o mercado editorial. Nesse momento, a atuação docente, a experiência pedagógica, o conhecimento sobre a realidade cotidiana das escolas, e dos alunos, passaram a ser valorizadas como credenciais importantes para a criação de textos, livros e outros materiais destinados às escolas. a produção de textos escolares pelos professores primários e secundários foi, então, cada vez mais incentivada pelos poderes públicos e pelo mercado editorial em franca expansão. (TEIXEIRA, SCHUELER, 2009, p.148).

Este período, final do século XIX e início do século XX, ficou caracterizado, segundo Samuel Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, 159), como “...nacionalização da literatura didática e do aperfeiçoamento sensível do conteúdo e dos métodos de ensino”. Embora alvo de várias críticas, as cartilhas e os primeiros livros do período republicano representaram uma importante fonte para a aprendizagem de leitura.

Sendo utilizados pela escola, os livros são também uma mercadoria e seus conteúdos de ensino trazem uma intencionalidade, um valor social a ser adotado, colocado de lado ou esquecido. Podem assumir diferentes funções em sala de aula, atingir diferentes leitores. Ou ainda construir diferentes formas de mediação entre os alunos e seu professor. Como toda mercadoria está sujeita a regras e às relações que a indústria editorial estabelece com os professores e seus alunos, também

estão subordinados à instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: a escola. (BATISTA, 2009, p. 66). Não apenas seu ambiente de uso incidia sobre sua produção, mas sua própria materialidade implicou em problemas concretos, como afirma Andrade:

A indústria do papel, por outro lado, não acompanhou o desenvolvimento do parque gráfico, depõem aquelas empresas, continuando a fornecer um papel caro e de qualidade que não satisfaz, em virtude, principalmente, da sua “situação de quase monopólio”. (ANDRADE, 1974, p. 39).

O fortalecimento de uma política educacional no Brasil teve seu auge em 1930, segundo Oliveira (1968, p. 36), tornando-se mais consciente e democrática com base no pensamento científico. Os marcos desta preocupação são as instruções metodológicas que influenciaram na organização dos livros didáticos da época. Formuladas nos programas de 1931, na Reforma Francisco Campos, propunham uma revolução nos métodos pedagógicos no ensino primário e normal. As publicações tiveram um grande salto produtivo em quantidade: "Segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (*Produção de livros no Brasil*, 1971), editaram-se em São Paulo 26 títulos em 1926, num total de 172 500 exemplares, número que subiu para 2500 títulos na década seguinte." (MARTINS, 2001, p. 230).

Essa revolução, promovida pela Escola de Aperfeiçoamento¹⁸, trouxe um novo olhar para a aprovação e adoção dos livros didáticos devido a uma série de critérios que deveriam estar presentes nas obras. Alaíde Lisboa de Oliveira dá como exemplo os livros escolares de Jônatas Serrano, tanto em seu aspecto didático, quanto nas notas explicativas, como na própria organização do trabalho. Já na Reforma Capanema (de 1942), por sua vez, a preocupação maior estava na apresentação da matéria por unidades didáticas (PFROMN NETO, ROSAMILHA, DIB, 1974, p. 37).

¹⁸A escola de aperfeiçoamento era formada por colaboradores estrangeiros da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, entre os quais podemos citar: Edward Claparède, Helena Antipoff, Simon Walter, J. Milde, Pierre Janet, A. Pèrelet. E por professoras brasileiras como: Alda Lodi, Lúcia Casassanta, Amélia M. de Castro e Guiomar Meireles. Mais tarde, alguns dos professores e dos alunos formados na Faculdade de Filosofia foram chamados a ocupar cátedras nos cursos de Didática e de Pedagogia e ainda compor o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação. (OLIVEIRA, 1968, p. 37).

Nas décadas de 20 e 30, o nosso livro ainda vivia a sua fase amadorística, apesar de que antes Monteiro Lobato já estivesse agindo como editor à base do seu muito famoso e não menos exato “slogan” Um país se faz com homens e com livros, e agindo bem, inclusive experimentando processos novos de distribuição. (ANDRADE, 1974, p. 29).

Conforme algumas interpretações, o livro didático foi uma das formas encontradas pelo poder governamental e pela elite cultural para manter uma forma de controle da educação escolar. Podemos considerar, ainda, que este instrumento serviu de veículo para a disseminação do saber.

No Brasil, recebeu forte influência, em sua origem, dos países europeus, especificamente de Portugal. Conforme Alaíde de Oliveira (1968, p. 39), a história da política do livro didático no Brasil começa a ser delineada oficialmente a partir da década de 1930. Foi justamente neste período que se intensificou uma política educacional com vistas à democratização do ensino e a uma consciência científica. Em 1937 surgiram as primeiras “...iniciativas para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o Instituto Nacional do Livro (INL) órgão subordinado ao MEC” (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989, p. 12).

Este novo olhar para o ensino e para o uso do livro didático está expresso no Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), apontando elementos para a escolha dos livros didáticos. Encontramos no capítulo I desse Decreto-lei itens sobre o papel do professor na escolha dos livros didáticos. Este deveria seguir as orientações didáticas dos programas escolares, impondo a adoção do livro por vários anos. Também se verifica a função posta ao livro didático como instrumento do professor e destinado às crianças mais necessitadas (OLIVEIRA, 1968, p. 39).

A adoção do livro didático obedeceu a uma lógica política ora assistencialista, pois a princípio via-se o livro como forma de garantir um mínimo necessário de escolarização da população, ora com política pedagógica, para uniformizar os métodos de ensino. O capítulo II do decreto citado instituiu regras a serem cumpridas pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Entre outras prerrogativas, encontramos a composição dos membros que eram designados pelo Presidente da República. Como forma de garantir o controle da

situação, só recebia a aprovação para a circulação o livro que estivesse em perfeita sintonia com as propostas do governo. As causas que impediam a autorização do livro didático estão expressas no capítulo IV do decreto. Dentre outras recomendações, era necessário que o livro tratasse da unidade nacional, que fosse a favor do regime político adotado pela Nação, que não ofendesse as autoridades constituídas e as instituições nacionais, bem como as figuras dos heróis nacionais. Deveria também consagrar a família, estar escrito na língua nacional, evidenciar o nome do autor e outras recomendações (OLIVEIRA, 1968, p. 39-40).

Os itens relacionados que poderiam desautorizar a aprovação do livro didático se inseriam numa determinada política de Estado. As principais prioridades não estavam relacionadas à aprendizagem e, sim, ao controle ideológico, a aspectos do livro que poderiam suscitar nos indivíduos atitudes contrárias às determinações políticas do governo.

Nos capítulos I, II e IV, do Decreto-lei 1.006 percebe-se que o livro didático é instrumento indispensável ao ensino, forma de manter o controle daquilo que deveria ser ensinado e aprendido no interior da escola. A questão pedagógica ficava em segundo plano, sobressaindo-se questões políticas e econômicas. É notória a influência do poder central. Vale lembrar que a comissão organizada em 1938 se alinhava às políticas educacionais do Estado Novo, existindo, portanto, uma intencionalidade: a estabilização da ditadura Vargas.

A Educação, num sentido mais amplo, estava a serviço de uma ideologia de conservação do poder de Getúlio Vargas. Era necessário assegurar o controle ideológico para que o plano de governo tivesse êxito, por isso as medidas adotadas foram de repressão, exclusão e direcionamento escolar. Seria necessário formar apenas trabalhadores para executar tarefas e não pessoas para pensar sobre ou numa política de educação (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989, p. 24).

Em 29 de março de 1939, o Decreto-lei nº 1.177 aumentou de sete para doze o número dos membros da CNLD e regulamentou sua organização e funcionamento. Com o final da gestão de Capanema, o Decreto-lei sofreu modificações posteriores por conta da mudança de regime de governo, passando a ser reescrito como: Decreto-lei nº 8.460, de 1945, consolidando a legislação 1.006/38, deliberando sobre três grandes blocos: “a) deliberações relativas ao processo de autorização para adoção e uso do livro didático; b) deliberações relativas ao problema de atualização e substituição dos mesmos; c) deliberações que representam algumas precauções em relação à especulação comercial.” (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989, p.13).

Não se sabe o quanto os Decretos-lei foram seguidos na íntegra,

porém o que se vê de concreto é que alguns livros trazem um número de aprovação no Ministério da Educação e Cultura. Mesmo as alterações e deliberações passavam pela comissão instituída pelo governo, podendo haver mudanças no conteúdo dos livros didáticos. De fato, o que para um governo era considerado bom, poderia não servir para o outro.

A questão do nacionalismo no livro didático esteve atrelada aos discursos e projetos de “nacionalização do ensino”.¹⁹ Como consequência dessa efervescência de ideias tivemos a legislação de 1938, destacando-se a preocupação oficial. O livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar; parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere no contexto histórico e social. Por exemplo, a medida instituída no governo Vargas de proibição de livros estrangeiros demonstrava uma crescente preocupação em manter o controle nas instituições escolares (FREITAG, COSTA, MOTA, 1989, p. 24) e garantir seu papel conformativo.

A partir de 1º de janeiro de 1940 o uso dos livros didáticos necessitaria da aprovação do Ministro Capanema. Esta medida de organização não aconteceu, uma vez que a Comissão Nacional do Livro Didático, nos moldes da nacionalização, não dava conta de analisar e validar todos os livros que solicitavam autorização. Para o ano seguinte, foi elaborado um funcionamento diferenciado para a Comissão, que se desdobrou em 12 seções. Cada uma delas funcionaria de maneira isolada e o resultado seria pela maioria dos votos. A seção se encarregava de elaborar um parecer explicativo sobre a tomada de decisão. Após aprovação pela comissão, esta seria homologada pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, essa organização por seções foi insuficiente para atender a demanda (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 40).

O processo de avaliação e emissão dos pareceres era extremamente moroso e com muitas falhas, possibilitando, ao invés do controle da produção literária tanto almejada, um descontrole da situação. As editoras eram prejudicadas dentro desse processo, pois não podiam impedir ou embargar uma decisão de política governamental (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 40). Em agosto de 1941, o presidente da Associação Profissional das Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais, Sr. Themistocles Marcondes Ferreira, enviou um documento ao Ministério da Educação expondo as dificuldades dos editores frente ao Decreto-lei nº 1.006. Afirram:

¹⁹ Esta tese tangencia mas não se concentra na importante relação entre a formação do cidadão republicano e os discursos de nacionalização da educação, recorrente às primeiras décadas do século XX. Neste sentido pode ver: Bittencourt (1990 e 2008).

...dado o vulto enorme de trabalhos que representa a produção anual de literatura didática, os editores e autores têm de forçosamente reeditar as suas obras, ou melhor, iniciar a reimpressão dos livros escolares com antecedência de, pelo menos, seis meses sobre a reabertura das aulas, arriscando-se a imprimir obras que já estejam ou venham a ser reprovadas nesse período – o que importaria em prejuízo total para as casas editoras. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 41).

A responsabilidade de manter funcionando a veiculação dos livros didáticos estava a cargo das comissões; só que, como esse trabalho era deficiente e demorado, os livros aprovados chegavam às escolas com certo atraso. Era necessário acelerar o início dos trabalhos para a reimpressão das obras antes que começasse o ano letivo.

A CNLD reconheceu ser impossível o exame de todos os livros submetidos. Com o problema posto, o governo teria duas saídas: adiar mais uma vez a aplicação do Decreto-lei nº 1.006 ou aplicar a lei sem prejuízo aos editores dos livros ainda não publicados. Seguindo orientação do governo, foram publicadas duas listas em janeiro de 1942: uma de livros já autorizados e outra com autorização provisória. Ao final da gestão de Capanema, em 30 de outubro de 1945, as propostas anunciadas em 1938 ainda não tinham se efetivado.

O cenário político já havia se modificado. O Brasil passava pelo período pós-guerra e a pedido do Ministro da Educação ao Ministro da Guerra foi solicitada a presença do exército para atuar na Comissão Nacional do Livro Didático.

A Comissão seria inicialmente composta de sete membros, designados pela Presidência da República e escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 33).

Era necessário adaptar a população para um novo regime, nova forma de governo, novo modelo educacional. Isto implicou que:

...as inúmeras declarações dos militares a respeito da necessidade de se recriar o modelo de educação de modo que se garantisse um projeto adaptável à linha política do novo regime e as tentativas de se formar grupos organizados de ação nacional, como foi o caso da Juventude Brasileira, tudo isso confirma a impressão que se registra na recuperação desse período de que antes do aprimoramento educacional havia o imperativo do aprimoramento político voltado ao novo modelo que se implantava. Repensando o modelo, repensadas ou recolocadas em novo formato, as prioridades. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 43).

Temos, portanto, que há uma nova organização social e cultural em voga. Essa, para se manter, faz uso de vários mecanismos de manutenção de sua política de governo. Uma política que relegou a educação a um aspecto secundário naquele momento. Atento às mudanças preconizadas pelo novo regime, o jurista Omar Sampaio Doria se dirigiu ao então Ministro da Educação Clemente Mariani, em 1947:

Proibir o Governo o uso de livros didáticos, é o mesmo que restringir a seus autores a liberdade de escrever. Porque, ninguém escreve livro didático, senão para que, vendendo-os ou doando-os sejam eles usados nas escolas. Dir-se-á que podem certos livros prejudicar a formação moral e mental da infância e da adolescência. Certo, podem. Mas o recurso saneador não é violar preceito constitucional, inviolável, como o da liberdade profissional. O recurso poderá ser, primeiro, a escolha de professores capazes que rejeitem espontaneamente tais livros. Depois, a propaganda, a regulamentação, de um lado, e, de outro, a advertência, a crítica, a apreciação serena, indicando os males que tenham. (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 1984, p. 44).

O jurista reforçava a atenção especial que deveria ser dada à educação, pois, por meio dela e com a adoção de livros didáticos, poder-se-ia formar ou deformar a infância e a adolescência. Fala também na

formação do profissional da educação e da liberdade cerceada que ele teria em escolher ou rejeitar livros didáticos. De certa forma, alguém teria que dar um parecer final sobre a condição de determinado conteúdo presente no livro didático. Mesmo com o parecer de Sampaio Doria, a comissão persistiu, com seus plenos poderes, sem resolver os vários impasses ocasionados pela centralização do poder, do risco de censura, das especulações comerciais relacionadas ao livro didático.

2.3 LIVROS ESCOLARES DE AUTORIA FEMININA

As diferentes obras que compõem este estudo representam uma amostragem dos títulos escritos por mulheres, uma vez que nem todas as obras escritas por mulheres que identificamos foram encontradas nos acervos pesquisados. Esta limitação não foi menor pelas diferentes iniciativas institucionais de preservação desta forma de acervo.

Todavia, este número não ínfimo torna-se representativo, dado que podemos observar o quadro na página seguinte. As obras foram produzidas em diferentes contextos, colocadas em circulação no âmbito das escolas públicas e privadas, incutiram determinados aspectos do imaginário acerca do feminino, moldaram a forma de pensar e agir de professores, alunos, conjurando diferentes instrumentos imagéticos. Sendo assim,

As múltiplas temporalidades da história das mulheres, sua interseção mútua e mesmo a coexistência de uma diversidade de tempos históricos no mesmo momento do passado é um dos temas mais promissores da epistemologia feminista e certamente um dos mais renovadores dos estudos atuais pois, através da elaboração das temporalidades, seja no plano do ciclo vital e da experiência individual, seja no nível dos processos sociais, pode-se vislumbrar a crítica da ideologia, dos valores supostamente universais e das supostas permanências patriarcais. (DIAS, 1994, p. 382, grifos nossos).

A diversidade de tempos históricos dos livros selecionados pode ser encarada como uma manifestação de uma epistemologia feminista. Refletem formas de expressar o ideário social criado em torno da autoria feminina. A identificação das imagens realizadas nas obras localizadas e selecionadas para a pesquisa seguiu alguns critérios de posição e

composição; adverbos como o traço e o tamanho foram considerados apenas na análise da imagem propriamente dita, estabelecendo relação com o texto escrito.

Foram consideradas imagens distintas: as imagens que não tinham traço intercalado, ou proximidade temática de composição; representando cenários ou ambientes diferentes. Ao utilizar o livro escolar ou livro didático se valora uma fonte de inculcação política e cultural na sociedade, considerando ainda que a partir de sua prática diária pode consolidar ou modificar as regras sociais preestabelecidas.

Quadro 1 - Autoras de Livros Escolares

Ano	Autora	Título	Editora/ Tipografia	Acervo
1894	Maria Guilhermina Loureiro de Andrade	Primeiro Livro de Leitura	American Book Company - New York	Biblioteca Monteiro Lobato
1910	Adelina Lopes Vieira / Julia Lopes de Almeida	Contos Infantis, em verso e prosa	Laemmert & Cª Editores – Rio de Janeiro	Biblioteca Nacional
1910	Presciliana Duarte de Almeida	Páginas Infantis	Typographia Brazil Rothchild e Co – São Paulo	Biblioteca Monteiro Lobato
1911	Alexina de Magalhães Pinto	Cantigas das Creanças e do Povo e danças populares	Livraria Francisco Alves / Aillaud e Bertrand – Rio de Janeiro	Biblioteca Monteiro Lobato
1918	Rita de Macedo Barreto	Corações de Crianças – Leituras Preparatórias	Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	Biblioteca Monteiro Lobato
1926	Maria Rosa Moreira Ribeiro	Leitura para o Quarto Anno	Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	Biblioteca Nacional
1939	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	Minha Infância – Primeiro livro	Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	FEUSP – LIVRES
1937	Elpídia de Lima Paiva	Cartilha Brasileira de alfabetização	Livraria Liberdade – São Paulo	Biblioteca Monteiro Lobato
1934	Rachel Amazonas Sampaio	Minha Cartilha	Typografia Paulista - São Paulo	FEUSP – LIVRES
1935	Rita de Macedo Barreto	Corações de Crianças – 1º Livro	Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	Biblioteca Nacional
1935	Stella Brant de Carvalho	O amigo de infância	Typografia Siqueira – Salles Oliveira & Cia. Ltda. - São Paulo	Biblioteca Nacional

Ano	Autora	Título	Editora/ Tipografia	Acervo
1938	Célia Rabello	Em casa da Vovó – 2º Ano	Companhia Editora Nacional - São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre	Biblioteca Nacional
1938	Cecília Meirelles	Rute e Alberto resolveram ser turistas	Editora Globo – Porto Alegre	Biblioteca Monteiro Lobato
1939	Laura Mello e Souza Campos	Minha Cartilha	Getúlio M. Costa – Rio de Janeiro	Biblioteca Nacional
1943	Claudina de Barros	Cartilha Fácil	Companhia Editora Nacional - São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre	Biblioteca Nacional
1944	Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	Cartilha Prática	Companhia Editora Nacional - São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre	Biblioteca Nacional
1944	Helena Ribeiro São João	Nossa Cartilha	Livraria Francisco Alves - Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	FEUSP – LIVRES

Fonte: Elaborado pela autora.

As imagens representadas num livro ou numa cartilha evidenciam o currículo que se deseja estabelecer, e este, por conseguinte, manifesta um desejo de sociedade a ser alcançado. Compactuando com Burke (2004, p.17), acreditamos que: "...imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular".

A tabela 1 apresenta uma polinização das publicações escolares de autoria feminina, no qual 16 livros foram publicados por 10 editoras diferentes. Há certa concentração de autoras didáticas em torno de duas grandes editoras, a Francisco Alves e a Companhia Editora Nacional, que juntas compreendem 53% das publicações, com destaque para a primeira que, em coedição ou particularmente, publicou 35% dos livros escolares.

Apesar desta concentração, pode-se afirmar que não houve uma editora consagrada para a autoria didática feminina, uma vez que a Francisco Alves ampliou significativamente o número de títulos escolares publicados de diferentes autores nas décadas de 1920 e 1930. A ampliação das publicações didáticas no Brasil foi gradualmente se expandindo concomitantemente à expansão da escola pública. A aquisição de livros escolares pelo Estado, através do processo de avaliação, aprovação e validação conferia aos livros, autores e editoras, determinada qualidade.

Tabela 1 - Relação de Editoras e Livros Escolares Publicados

Editora	Quantidade de Livros Escolares
American Book Company	1
Laemmert & C Editores	1
Typographia Brazil Rothchild e Co	1
Livraria Francisco Alves (Aillaud e Bertrand*)	6
Typografia Paulista	1
Companhia Editora Nacional	3
Editora Globo	1
Getúlio M. Costa	1
Livraria Liberdade	1
Typografia Siqueira, Salles Oliveira & Cia	1
Total	17

* Teve um livro escolar coeditado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A *American Book Company*²⁰ de Nova Iorque, responsável pela publicação de Andrade (1894), explica-se por dois sentidos: o primeiro que era comum autores publicarem em editoras estrangeiras dada a carência de campo editorial brasileiro, buscando preços mais atrativos e qualidade de material e impressão; e, no outro, as diferentes relações de Andrade com a Escola Americana, com o presbiterianismo e sua viagem aos Estados Unidos que possibilitaram o conhecimento e os contatos necessários para realizar a publicação. As publicações das diferentes editoras carregavam na capa ou folha de rosto a lista das capitais onde possuíam a matriz e suas filiais. Uma forma de identificar a publicação como sendo nacional, ou mesmo como reflexo de uma participação local. A tabela 2 apresenta a relação entre o local de publicação, a matriz da editora, e os livros escolares publicados pelas autoras analisadas.

Tabela 2 - Relação de Local e Livros Escolares Publicados

Local de Publicação	Quantidade de Livros Escolares
Nova Iorque	1
Rio de Janeiro	8
São Paulo	7
Porto Alegre	1
Total	17

* Livro escolar coeditado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra editora "intrusa" no eixo de publicações Rio-São Paulo é a Livraria Globo²¹, de Porto Alegre, apesar de ter filiais em São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Hallewell (2005, p.390) a editora passou a publicar regularmente a partir de 1928, sendo responsável por traduções para o português de diferentes obras e de obras de autores gaúchos como Érico Veríssimo, e outros como Oswald de Andrade, Jorge de Lima, Menotti Del Picchia, Cecília Meireles, Marques Rebello e Aurélio

²⁰ Criada em 1836, a editora passou a ter grande representação após sua fusão com Van Antwerp, Bragg & Company, Ivison, Blakeman & Comapany, A.S. Banes & Company, D. Appleton & Company, e Harper & Brothers, em 1890; tornando-se referência em livros didáticos nos Estados Unidos, tendo sede em Nova Iorque e escritórios em Chicago e Cincinnati. (MOSENA et al, 2008).

²¹ A Livraria Globo, sediada em Porto Alegre, teve escritórios em São Paulo e Rio de Janeiro; em 1956 foi dividida em Editora e Livraria Globo, sendo posteriormente adquirida pela Rio Gráfica, pertencente a Roberto Marinho, em 1986. Ver mais sobre a Livraria e Editora Globo: Veríssimo (1972) e Bertaso (1993).

Buarque de Hollanda. A associação entre a editora e Cecília Meireles é tênue, uma vez que a autora publicou vários livros em diferentes editoras; tendo publicado pela Globo, além de "Rute e Alberto", "A festa das letras", coautoria com Josué de Castro, em 1937, e "Mar absoluto e outros poemas", em 1945.

As outras editoras, pequenas e grandes, que investem nas edições didáticas concentram-se em São Paulo e Rio de Janeiro. Os livros de autoria feminina seguem o mesmo padrão de publicações voltadas ao público escolar no período de 1889 a 1945, ou seja, reflete a relação de que a maior parte das editoras se concentrava no eixo Rio-São Paulo. Para Hallewell (2005, p.607), o Brasil moderno se assemelha à Espanha com dois grandes centros editoriais. Desta forma, não se percebe neste período uma centralidade geográfica nas publicações de autoria feminina, dividas quase igualmente entre São Paulo e Rio de Janeiro.

Um dos polos editoriais se concentra nas editoras paulistas, e segundo a amostragem de livros escolares de autoras compreende: a Typographia Brazil Rothschild e Co; a Companhia Editora Nacional; Typografia Paulista; Typografia Siqueira, Salles Oliveira & Cia; e, Livraria Liberdade. Encontramos apenas citações indiretas sobre livros publicados pela Typographia Brazil Rothschild e Co., e até o momento não foram encontradas referências significativas sobre essa editora. Porém, sabe-se que pertenceu a Maurício Rothschild e Carlos Gerke, foi fundada em 1904 e responsável pela impressão e publicação de grande quantidade de diversas obras científicas entre 1908 e 1920 (GEROTTI, CORNEJO, 2016, p.188).

Entre os livros publicados de Presciliana Duarte de Almeida figuraram os títulos: "Sombras" (1906) e "Páginas Infantis" (1910). O livro de Almeida (1910) foi aprovado para ser utilizado nas escolas de São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal (então Rio de Janeiro). Plínio Barreto, membro da Comissão de Revisão de livros Didáticos do Estado de São Paulo²², em seu relatório complementar publicado nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo (1918, p.168), qualifica o livro escolar de Andrade como de "boa linguagem". Américo de Moura, outro membro desta Comissão aprovou o livro "apesar de "defeitos materiaes" (SÃO PAULO, 1918, p.183). Sampaio Dória, terceiro membro da Comissão paulista de 1918, em seu parecer preliminar indica o livro

²² A Comissão era composta por Antonio de Sampaio Dória, Américo Brasiliense Antunes de Moura e Plínio Barreto. Sobre Sampaio Dória, veja: Antunha (1976); Medeiros (2005); Carvalho (2010). Sobre Américo de Moura, não foram encontrados trabalhos acadêmicos até o momento. E sobre Plínio Barreto, ver: Cabral (2009).

para o 3º ano do ensino primário (SÃO PAULO, 1918, p.156). O relatório geral e final da Comissão aprovou o livro de Andrade (1910) para ser utilizado como leituras suplementares e auxiliares. Desta forma, o livro escolar passa a ser considerado válido ou respaldado pelo Estado para uso nas escolas paulistas, não que seja necessariamente adquirido com verbas públicas.

A Typografia Paulista foi fundada por Horácio Sabino²³, que também investiu em empreendimentos imobiliários. Até o momento não encontramos referência à constituição histórica desta editora, mesmo que sua contribuição seja relevante para o cenário editorial paulista e brasileiro. Foi responsável por publicar "Minha Cartilha" de Rachel Amazonas Sampaio (1934), que foi aprovada para uso nas escolas paulistas através de listagem publicada no Diário Oficial do Estado de 14 de janeiro de 1930. A tipografia publicou também a "Cartilha de Alfabetação" de Sampaio (1932), também aprovada para uso nas escolas paulistas.

A Typografia Siqueira, Salles Oliveira & Cia, foi responsável por publicações oficiais no Estado de São Paulo, incluindo os Anuários de Ensino publicados de 1907 a 1936. Esta editora teve diferentes denominações, segundo Razzini (2006, p.5-6):

A pesquisa apurou publicações datadas de 1894 a 1962 que, seguindo a ordem cronológica, apresentam as seguintes chancelas editoriais de acordo com o período: Typographia a vapor Espindola, Siqueira & Comp., de 1894 a 1905; Typ. Augusto Siqueira & Comp., de 1906 a 1922; Siqueira, Salles & Comp., em 1910; Siqueira, Nagel & Comp., de 1911 a 1915; Siqueira, Salles Oliveira, Rocha & Comp., de 1927 a 1933; Typographia Siqueira, de 1912 a 1947; Casa Siqueira, Salles Oliveira & Cia. Ltda., em 1934; Gráfica Siqueira e Indústria Gráfica Siqueira S/A, nos anos de 1950 e 1960.

Desta forma, os diferentes selos editoriais se confundem, impossibilitando uma definição de sua participação no mercado de livros paulista e no Brasil. Esta tipografia foi responsável pela publicação do livro "O amigo de infância", de Stella Brant de Carvalho (1935). Este livro circulou oficialmente em São Paulo, uma vez que foi

²³ Horácio Belfort Sabino (1869-1950) foi taquígrafo, editor, advogado e empreendedor imobiliário.

aprovado para uso nas escolas do Estado, através de uma Ficha de Protocolo de 20 de dezembro de 1932. A ausência de dados sobre a aprovação estatal decorre do período conturbado nas políticas públicas estaduais decorrentes da Revolução Constitucionalista de 1932.

A Livraria Liberdade é outra livraria e editora paulista com poucas menções na literatura acadêmica, o que impossibilita delimitar seu campo de atuação. Estas sombras sobre as editoras consideradas pequenas, não se refere a sua contribuição, mas a um endereçamento da historiografia que preferiu, até o momento, debruçar-se sobre os selos editoriais que obtiveram profusão no mercado brasileiro. A Liberdade foi responsável pela "Cartilha Brasileira de Alfabetização" de Elpídia de Lima e Paiva (1937), livro aprovado pela primeira vez para uso nas escolas paulistas através de protocolo de 06 de fevereiro de 1934.

A Companhia Editora Nacional, entre as editoras paulistas, foi criada em 1925 pela sociedade entre Octalles Marcondes Ferreira e José Bento Monteiro Lobato. Desta forma, herdando o espólio da editora fundada por Monteiro Lobato, ampliou e consolidou-se como uma das maiores editoras didáticas do período e foi responsável por inúmeras publicações. Segundo Hallewell (2005, p.367), o crescimento inicial da editora foi correspondente à expansão do ensino secundário, uma vez que mesmo havendo um pequeno número de estudantes estes necessitavam um número maior de livros. Apesar deste crescimento a editora não deixou de publicar livros para o ensino primário, no qual havia maior número de matrículas.

Em 1932, a CEN instituiu uma política de doações a colégios particulares e públicos, que poderiam solicitar gratuitamente exemplares do catálogo para análise, contando com uma possível adoção: preocupada em assegurar o êxito da sua coleção, e os seus interesses comerciais informa-os [aos mediadores de seu público] de uma resolução tomada no âmbito da editora, pela qual a partir de janeiro de 1932, instituiria uma política de donativos que constaria de: exemplares de obras didáticas para os alunos pobres, de classes superiores ou primárias, num total de até 15% sobre o total de alunos que tiverem adquirido livros editados pela Cia. Editora Nacional e devidamente aprovados; ou obras de literatura infantil (até 5 por classe) para prêmio aos alunos das classes primárias em que forem adotados os nossos livros . Essa política de doações teve

continuidade até datas bastante posteriores e foi ampliada a leitores e instituições diversas, que enviavam cartas com pedidos de doações a partir de inúmeros estados e municípios do país. (RODRIGUES, MIRANDA, TOLEDO, 2017, s.p.).

Estas, entre outras estratégias mercantis, garantiram a expansão e aquisição de livros da Companhia Editora Nacional por diferentes escolas e Estados do país. Até que, em 1943, alguns de seus funcionários, professores responsáveis pelas edições didáticas, deixaram a empresa para fundar a Editora do Brasil. (HALLEWELL, 2005)

No Rio de Janeiro, temos a centralidade dos títulos na Livraria Francisco Alves, tendo participação da Laemmert & C Editores e Getúlio M. Costa. A editora Laemmert & C. Editores, uma das mais antigas casas editoras do Brasil, teve início como livraria em 1833 e como tipografia em 1838, tendo como responsáveis os irmãos Eduard e Henrik Laemmert. A Laemmert é responsável pela edição de um almanaque, considerado o mais antigo do país. O livro de Adalina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida (1910) foi publicado pela Laemmert & C. Editores, aprovado para uso em escolas paulistas através de listagem publicada no Diário Oficial do Estado em 19 de janeiro de 1913.

Das três editoras sediadas do Rio de Janeiro, pertinentes à amostragem de livros escolares e autoras, a mais peculiar é a Getúlio M. Costa, que leva o nome do seu editor. Getúlio M. Costa foi livreiro no Rio de Janeiro e junto com Ribeiro Couto e Gustavo Barroso fundou em 1929 a editora Civilização Brasileira, adquirida posteriormente em 1932 pela Companhia Editora Nacional (LIMA, MARIZ, 2007, p.1). Getúlio M. Costa voltaria ao mercado editorial em 1939 usando o próprio nome como razão social. (HALLEWELL, 2005, p.355).

A Livraria Francisco Alves, que foi responsável pelo maior número (6 livros, perfazendo 35,3% do total) de títulos de escritoras da amostragem, iniciou sua atividade em 1854, na rua dos Latoeiros, nº 48, no Rio de Janeiro, chamando-se Livraria Clássica de Nicolau Alves, vindo posteriormente a trabalhar com seu sobrinho Francisco Alves. Em 1893 abriu sua filial em São Paulo: "Em 1897, Francisco Alves passou a responder por todo o ativo e passivo da empresa" (DEAECTO, 2016, p.56). Em 1906 abre sua filial em Belo Horizonte. Em 1907 fez sociedade com a editora Aillaud, e no ano seguinte adquire a Livraria Bertrand, de Lisboa. Em 1909 adquire o espólio da Laemmert, entre os quais estavam "Os sertões" de Euclides da Cunha e "Inocência" do Visconde de Taunay. A Francisco Alves assim torna-se uma forte livraria

e editora com diversas ramificações no Brasil e em Portugal.

Esta editora valeu-se da expansão do sistema de ensino de São Paulo e da sua estrutura de grupo escolar e seriação, que fora adotada por outros Estados brasileiros, para difundir livros e autores de séries graduadas como as "Leituras Morais e Instrutivas", de João Köpke e "Livros de Leituras", de Arnaldo Barreto. (BRAGANÇA, 2016).

A Francisco Alves impulsionou "...a entrada da mulher nesse seguimento, até então restrita aos homens, além de apontarem sua crescente profissionalização, como docente de ensino primário" (RAZZINI, 2016, p.88). Com as aquisições de outras livrarias e editoras os direitos do livro "Contos Infantis", de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida, passou a partir da sua oitava edição a ser publicado pela Francisco Alves, em 1905.

Os livros de autoras foram sendo publicados pela editora que constituiu grande filão no ramo didático, e na amostragem figuram: "Cantigas das Creanças e do Povo", de Alexina de Magalhães Pinto; a série graduada "Corações de Crianças", de Rita de Macedo Barreto; a série "Leitura" de Maria Rosa Moreira Ribeiro; o livro "Minha Infância" e a série "Orlando Mendes de Morais", no qual figura a "Cartilha Prática", ambos de Antonieta Pantoja Mendes de Morais; a "Nossa Cartilha", de Helena Ribeiro São João.

A presença da mulher como autora no campo editorial de livros escolares não foi uma exclusividade da Francisco Alves, mas, decorrente também de seu investimento massivo neste segmento do mercado²⁴, que possibilitou certa concentração das mulheres em torno desta editora. As relações familiares dos autores também ampliaram e tornaram possível este adensamento, como a publicação de "Corações de Crianças", de Rita de Macedo Barreto, que ocorreu na mesma editora em que seu filho Arnaldo Barreto já possuía contato e publicações. A Francisco Alves também foi responsável pela publicação de livros escolares de Orlando Mendes de Morais, esposo de Antonieta Pantoja Mendes de Morais. A rede de contatos da editora ampliou significativamente seu catálogo, e como afirma Bragança (2016, p.27):

Contrariamente ao que era habitual entre os editores de seu tempo, no Brasil, estabelecia contratos de edição, em que o interesse dos autores era respeitado, reconhecia-lhes o valor de

²⁴ Segundo Razzini (2016, p.99) a fase de maior produtividade da Francisco Alves foi de 1890 à 1917, no qual publicou 541 títulos, e destes a maioria, 287 títulos, eram livros escolares.

seu trabalho, remunerando-o dignamente, mesmo para os padrões atuais, além de cumprir de forma irrepreensível e pontual seus compromissos.

A consideração prestada aos autores certamente foi um dos motivos que estes procuravam a Francisco Alves para publicar seus originais. Desta forma, não se pode afirmar que apenas as relações familiares foram a única determinação para as mulheres publicarem seus livros escolares por esta editora. A editora angariava seus autores nos próprios sistemas de ensino, estabelecendo diversas relações que permitiam sua aprovação pelo Estado e adoção posterior. Como exemplo, no período de 1894 a 1917, dos 264 títulos editados, 72 eram de profissionais que atuavam no Estado de São Paulo (RAZZINI, 2016, p.100). No Rio de Janeiro havia preferência de autores ligados ao Colégio Pedro II ou à Escola Normal de Niterói (RAZZINI, 2016, p.90).

A relação entre local de nascimento está relacionado a sua formação inicial, onde teria cursado as primeiras letras, mas dada a carência de diversas informações biográficas ficou impossibilitada tal análise neste momento. No entanto, o local de atuação profissional que é pertinente ao local no qual as autoras exerceram sua profissão, foi possível encontrar menções, mesmo que breves, em jornais, revistas ou diários oficiais. A atuação profissional que remete às dimensões sociais desde suas relações interpessoais relacionadas à educação e o mundo literário, fornece evidências das práticas que abriram espaço para a promoção da autoria em livros escolares.

Tabela 3 - Relação entre Atuação Profissional e Livros Escolares

Local de Atuação Profissional	Autoras	Livros Escolares
São Paulo	10	12
Rio de Janeiro	5	5
Total	15	17

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 3 apresenta a relação entre o local de atuação profissional das autoras didáticas e a publicação de livros escolares, considerando não a ampla circulação de ideias destas autoras, mas seu vínculo profissional com a imprensa e com o magistério. A atuação de algumas autoras transcende ambos os Estados do eixo, como Julia Lopes de Almeida que colaborava em jornais da capital paulista e de capital da nação, e sua irmã Adelina Lopes Vieira que atuou como professora no Espírito Santo e no Rio de Janeiro. Alexina de Magalhães Pinto, na carreira do magistério migrou de Minas para o Rio de Janeiro, onde se

estabeleceu. E Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, nascida em Minas, fez parte de sua carreira em São Paulo, retornando a Minas. Desta forma, a centralidade das autoras didáticas está nos Estados da atual região sudeste, na época centros econômicos, políticos e culturais do Brasil republicano.

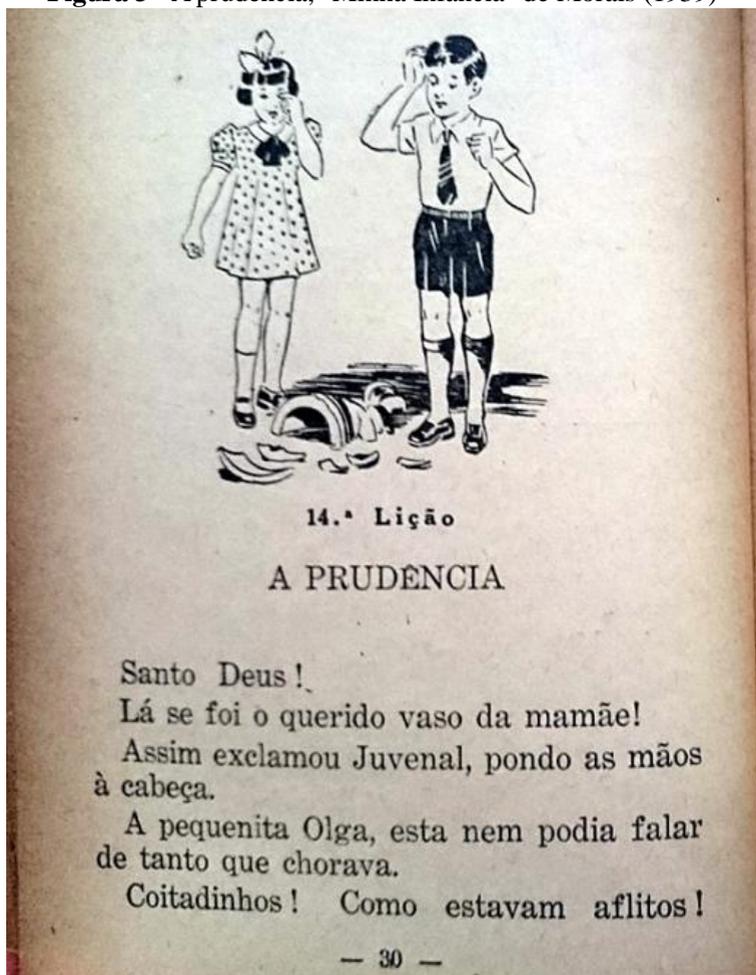
Assim como os polos editoriais evidenciam, o eixo Rio de Janeiro-São Paulo é o local de atuação das autoras didáticas. Este fator revela não somente a importância destes centros produtores de cultura nas primeiras décadas da República, mas que as editoras arregimentavam suas escritoras nos círculos locais e regionais de sua atuação.

Exceções são peculiares, como Cecília Meireles que publicou pela editora Globo, que mesmo sediada em Porto Alegre, possuía escritórios em São Paulo e Rio de Janeiro, estava dirigindo seu processo editorial para o Rio de Janeiro, mudando sua sede para esta cidade em 1944. E evidencia certa mobilização entre autoras que fizeram carreira no Estado de São Paulo, que promoveu no período republicano uma expansão no sistema de ensino nos moldes do grupo escolar, na seriação, no ensino simultâneo (BITTENCOURT, 1990; SOUZA, 2008; MORTATTI, 2000).

2.4 AS IMAGENS NOS LIVROS ESCOLARES

Neste processo de análise temos, por exemplo, a configuração da imagem abaixo, que apresenta dois personagens, um menino e uma menina, mas ambos compõem uma única cena na lição “A Prudência” (MORAIS, 1939, p.30). Estão inseridos num mesmo contexto de relações, tratando numa composição entre diferentes imagens para formação de um único *spectrum*.

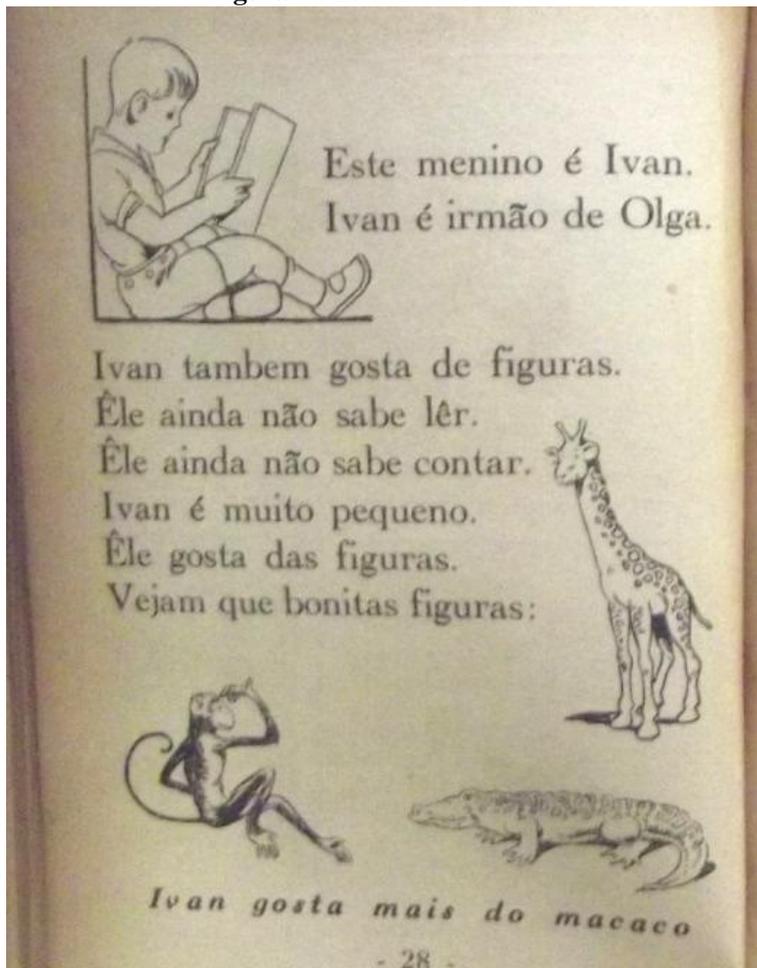
Figura 3 - A prudência, "Minha Infância" de Morais (1939)



Fonte: Morais (1939, p.30).

Quanto às imagens distintas na mesma página, como exemplo, temos quatro imagens em funções diferentes, desconexas de traços, presentes na lição da obra “Minha Cartilha” (CAMPOS, 1939, p.28): o menino lendo um livro, o macaco, jacaré e a girafa. Além da organização das imagens em planos diferentes, subordinadas a locais específicos de preenchimento na página, as imagens não compõem uma cena, não demonstram interação e tampouco constituindo um mesmo *spectrum*, um contexto imagético relacionado com uma unidade temática específica.

Figura 4 - Este menino é Ivan.



Fonte: Campos (1939, p.28).

Os animais colocados abaixo da página, fora do primeiro plano, apresentam-se saídos do livro que o menino está lendo, mas são colocados de forma isolada e segmentada, mesmo sendo afirmado que “Ivan gosta mais do macaco” (CAMPOS, 1939, p.28), não apresenta interação entre o menino e o seu personagem. Desta forma, os critérios para análise de imagens seguem tanto o traço, a cena e ambiente, quanto a sua relação com o texto escrito, colocado junto à imagem ou vice-versa.

Deve-se salientar que a presença das imagens no livro serviria para “maior aprazimento” das crianças, tal como afirmam Adelina Vieira e Julia Lopes (ALMEIDA, VIEIRA, 1910, p.V). Este aprazimento, prazer ou deleite, na leitura da obra, não teria apenas a perspectiva de preenchimento ao ilustrar o texto, mas compor, induzir, levar a um determinado entendimento acerca do discurso posto em prática na respectiva lição.

Mais que aprazimento, a ilustração conferiria “didaticidade” ao livro didático, categoria analítica eleita por Antonio Sampaio Doria, Americo de Moura e Plínio Barreto, como membros da Comissão de Avaliação do Livro Didático de São Paulo, de 1917, responsável por emitir pareceres de aprovação ou reprovação de livros para serem utilizados no respectivo Estado. A comissão define “didaticidade” como uma característica mensurável e base de análise para aprovação de um livro didático:

Em si, a didaticidade dos livros é objectiva: é um conjunto de qualidades que o livro tem de possuir, é a sua adaptação ás leis que regem a actividade cerebral do conhecimento. Estas leis se acham formuladas, provadas e consagradas. A condição fundamental e primeira do conhecimento é o contrato da intelligencia cognoscente com as realidades que se vão conhecer. Mas, como a existencia mesma do livro exclue a presença das realidades em si aos sentidos do estudante, a condição, acima referida, passa a ser a apresentação das realidades cognoscendas á intelligencia que aprende, mediante imagens apropriadas, evocações mentaes convenientes, coordenação de idéas preexistentes no cerebro do estudante. (DORIA, MOURA, BARRETO, 1918, p.146).

A ilustração, compreendida como o desenho, a figura e a imagem, serve como substituto à presença material de uma dada realidade, propiciando diretamente uma forma de conhecimento. Sobre a característica da ilustração manifesta-se a comissão:

Todos os livros, verdadeiramente didáticos, começam por não dispensar, tanto quanto possível, as ilustrações que substituam, aproximadamente, a presença material das realidades aos sentidos. Depois, filiam o que vão explicar com o que se presume razoavelmente existir na memória dos seus leitores. Por esta forma, a exposição do assumpto se accomoda ás leis que presidem ao mecanismo da percepção. (DORIA, MOURA, BARRERO, 1918, p.146).

Esta comissão delega grande importância à ilustração, desenvolve uma racionalidade de que livros didáticos devem ter compulsoriamente imagens, acomodadas às leis da percepção, relacionando-se diretamente ao conhecimento pedagógico, psicológico e científico em franco desenvolvimento e apropriação nos ramos educacionais do início do século XX.²⁵

Considerando a amostragem, percebe-se que em todas as obras foram encontradas imagens, ora na capa, molduras de página, ora no topo de página, sendo em primeiro ou segundo plano, apresentam-se numa grande quantidade, como exposto no quadro 2 (página 127).

Entre as obras encontradas e selecionadas para análise o livro “O amigo da infância”, de Stella Brant de Carvalho, apresenta maior incidência de imagens distintas, atingindo cerca de 2,5 unidades por página; em outras palavras, 10 imagens distintas a cada 4 páginas.

Desta forma, também, é a que mais apresenta imagens femininas, cerca de 0,85 por página; ou, 8 imagens a cada 10 páginas. De acordo com o quadro podemos afirmar que não houve um acréscimo de imagens, tanto em geral, quanto femininas, no decorrer do recorte cronológico, como não se pode afirmar a partir da amostra que há mais imagens presentes em livros do primeiro ano em detrimento aos livros do segundo, terceiro e quarto ano.

²⁵ Sobre as dimensões científicas da Psicologia e sua incidência no campo educacional do início do século XX, ver: Cunha (1998); Monarcha (2001); e, Antunes (2008).

Quadro 2 - Relação de quantidade de imagens nos livros escolares

Ano	Obra	Indicação	NP	TI	QIP	TIF	QIF
1894	Primeiro Livro de Leitura – Maria Guilhermina Loureiro de Andrade	1º Ano	98	68	0,7	14	0,14
1910	Contos Infantis, em verso e prosa – Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida	-	185	51	0,3	15	0,08
1910	Páginas Infantis – Presciliiana Duarte de Almeida	-	154	73	0,5	14	0,09
1911	Cantigas das creanças e do povo - Alexina Magalhães Pinto	-	210	54	0,3	38	0,18
1918	Corações de Crianças –Rita de Macedo Barreto	1º Ano	145	45	0,3	20	0,14
1926	Leitura para o Quarto Anno – Maria Rosa Moreira Ribeiro	4º Ano	172	61	0,4	10	0,06
1934	Minha Cartilha - Rachel Amazonas Sampaio	1º Ano	98	43	0,4	23	0,23
1935	O amigo da infância - Stella Brant de Carvalho	1º Ano	68	168	2,5	58	0,85
1935	Corações de Crianças – Rita de Macedo Barreto	1º Ano	170	85	0,5	48	0,28
1937	Cartilha Brasileira de Alfabetização – Elpídia de Lima Paiva	1º Ano	76	37	0,5	18	0,24
1938	Em casa da Vovó - Célia Rabello	2º Ano	128	79	0,6	21	0,16
1938	Rute e Alberto resolveram ser turistas - Cecilia Meinelles	3º Ano	215	43	0,2	81	0,38
1939	Minha Cartilha - Laura Mello e Souza Campos	1º Ano	93	134	1,4	30	0,32
1939	Minha Infância - Antonieta Pantoja Mendes de Moraes	1º Ano	147	79	0,5	15	0,10
1943	Cartilha Fácil - Claudina de Barros	1º Ano	78	86	1,1	19	0,24
1944	Cartilha Prática - Antonieta P. M. de Moraes	1º Ano	125	59	0,5	21	0,17
1944	Nossa Cartilha - Helena R. São João	1º Ano	98	50	0,5	11	0,11

Legenda:

NP – Número absoluto de páginas

TI – Total de imagens na obra

QFP – Quantidade média de imagens por página

TIF – Total de imagens femininas na obra

QIF – Quantidade média de imagens femininas por página

Fonte: Levantamento da autora.

Como parte inicial da amostragem foram selecionados doze livros de leitura, do período histórico compreendido de 1894 a 1939. Optou-se em incluir na amostra apenas livros de autoria feminina, por isso, alguns foram descartados, pois traziam homens como coadjuvantes na escrita. Esse período também equivale ao ano das edições encontradas, pois se sabe que havia outros livros de autoras que não foram encontrados ou que a edição encontrada estava além da demarcação temporal. Foram identificados também dois livros de autoria feminina de autoras portuguesa, e por esse motivo descartados. Dessa forma, se privilegiou a autoria feminina num período entre 1889 a 1945. Livros que traziam um período posterior ao demarcado também foram descartados, apesar de que alguns deles tinham edições dentro do período limitado, mas como não se encontrou exemplar adequado ao momento histórico, não havia possibilidade de saber se houveram modificações diante de um alto número de edições. Não foi o objetivo deste trabalho verificar alterações e permanências numa mesma obra.

3 A IMAGEM DA MULHER EM LIVROS ESCOLARES DE PROFESSORAS

Até então eu crescera à margem dos adultos: dali por diante teria minha pasta, meus livros, meus cadernos, minhas tarefas; minha semana e meus dias se dividiriam segundo meus próprios horários. Entrevia um futuro que, em vez de me separar de mim mesma, se depositaria na minha memória: de ano para ano eu me enriqueceria, embora permanecendo fielmente essa escolar cujo nascimento eu celebrava naquele instante. (BEAUVOIR, [1958] 200, p.24)

Este capítulo abrange as autoras que, dedicadas ao campo educacional encontraram êxito, ganhando ressonância nas diferentes posições ocupadas no magistério público, tal como a professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que ocupou cargo de Direção do Jardim da Infância da Escola Normal de São Paulo. Ou ainda a professora Rita de Macedo Barreto, que foi normalista do Grupo Escolar do Arouche, em São Paulo, que não obstante investiu na elaboração de uma série graduada de grande sucesso: “Corações”. Muitas professoras consolidaram a posição feminina no magistério, mas, algumas em particular destacam-se pelo protagonismo ao adentrarem o campo da escrita de livros escolares. Razzini (2010) evidencia que a Escola Normal Caetano de Campos (Escola Normal de São Paulo) formou e colocou em relevo um grupo de normalistas, que exercendo cargos públicos tornar-se-iam autores didáticos com sucesso duradouro.

As autoras serão organizadas em ordem cronológica dos livros escolares publicados. Desta forma, perfazem esta amostragem da presença feminina na literatura escolar brasileira, sendo analisados os livros escolares das professoras: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Rita de Macedo Barreto, Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, Elpídia de Lima Paiva, Stella Brant de Carvalho, Celia Rabello, Rachel de Amazonas Sampaio, Laura Mello e Souza Campos, Claudina de Barros e Helena Ribeiro São João.

A organização, um tanto didática, das diferentes contribuições, remete não apenas à composição de grupos de intelectuais mediadoras de práticas e ideias correntes no período após a Proclamação da

República, mas, à codificação e recodificação de imagens que simbolizaram a presença desejável da mulher na sociedade brasileira.

3.1 MARIA GUILHERMINA LOUREIRO DE ANDRADE, “PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA” (1894)

Maria Guilhermina Loureiro de Andrade²⁶, nascida em cinco de abril de 1839, na cidade de Ouro Preto, então capital da província de Minas Gerais. Faleceu aos noventa anos, em 3 de julho de 1929, em Ouro Preto. Converteu-se ao protestantismo presbiteriano provavelmente no início da década de 1860, o que segundo Chamon (2005) definiria, em conjunto com seus estudos em Nova Iorque, sua exitosa carreira como professora, tradutora e escritora. Todavia, há pouco conhecimento sobre sua formação inicial, como observa Chamon (2005, p.14):

Sobre sua formação secundária não foi possível saber nem mesmo se cursou algum colégio. Certamente também não frequentou escola normal, visto que, nessa época, em virtude da Reforma Couto Ferraz de 1854, a formação de professores se dava mediante a própria prática docente.

Alguns marcos na sua carreira profissional e docente revelam-se significativos para demonstrar sua inserção no campo educacional: criou o homônimo Colégio Andrade, na Corte, em 1869, que em 1888 passou a denominar-se Externato Andrade; fundou o *Kindergarten* modelo no final da década de 1880 (CHAMON, 2008, p.82); em 1890 foi encarregada da Escola-modelo feminina da Escola Normal em São Paulo, sendo indicada pelo Professor Horace Lane, então diretor da Escola Americana, de São Paulo (SP), mas rescindiu o contrato em 1891 (BASTOS, 2001, p.41); posteriormente trabalhou em escolas de Minas Gerais. Tradutora de “Pequenino opúsculo dedicado à puericultura” de W. N. Hailman, que consistia num estudo sobre Froebel (BASTOS, 2001, p.35). A maior parte de sua produção e visibilidade referenciada na historiografia (BASTOS, 2001; CHAMON, 2005) dedica-se à sua viagem aos Estados Unidos, ocorrida em 1883, considerando que nesta

²⁶ Para mais informações sobre Maria Guilhermina ver: Bastos (2001); Souza (1998); Chamon (2005); e seus livros em Andrade (1888a, 1888b).

ocasião, viria a conhecer os princípios da Educação Nova. Autora de diferentes estudos sobre educação, infância, puericultura, sendo tradutora de obras estrangeiras, além de ser autora de livros escolares, construiu autoridade e possibilidade de participar da política educacional no início do período republicano.

Foi convidada a participar de duas importantes reformas de instrução: a Reforma Caetano de Campos, em São Paulo, em 1890, onde trabalhou na sessão feminina da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, e a Reforma João Pinheiro-Carvalho de Brito, ocorrida em Minas Gerais, em 1906, onde atuou como diretora de um grupo escolar da capital desse Estado e colaborou na organização do jardim da infância naquela cidade. (CHAMON, 2008, p. 82).

A emergência na constituição da atmosfera inicial da República, que exigia novas ideias para a diferenciação do “arcaico” pensamento imperial, evidenciou-se através da profusão de novos métodos de ensino, no qual foi apropriado e destacado o método intuitivo, servindo aos interesses políticos de uma educação que fosse eficiente e moderna, utilizada na alfabetização dos futuros cidadãos republicanos. Andrade conhecia e havia vivenciado a prática do método intuitivo (CHAMON, 2005), conhecimento que alavancou sua posição de poder e autoridade ao participar nas reformas de instrução pública em São Paulo e Minas Gerais.

Segundo Souza (1998, p.232), Andrade foi uma das pioneiras na renovação dos livros de leitura em São Paulo. Autora de livros como “O Kindergarten ou Jardim da Infância” (1888) e “Resumo da História do Brasil: para uso das escolas primárias brasileiras” (1888), entre outros. Nestes livros como nas publicações periódicas, jornais e revistas, constatou-se que Andrade debateu, articulou e promoveu elementos amplos da educação, não se detendo, em seus discursos encontrados até o momento, ao debate sobre a mulher ou a educação feminina. Nos jornais pesquisados foram encontrados propagandas e artigos relacionados ao externato.

No “Almanak Laemmert” (1894, p. 633), Andrade é apresentada como dirigente do Externato Feminino Andrade, sito à rua do Catete, nº 115, no Rio de Janeiro, do qual faziam parte do corpo docente: D. Amélia Loureiro de Andrade, Anna Guilhermina Loureiro de Andrade e Eugênia A. Loureiro de Andrade, mãe e irmãs respectivamente. No “Jornal do Commercio – RJ”, de 29 de maio de

1896, foi publicado o deferimento de abertura do prédio para abertura da sua escola, assinado pelo Dr. Lourenço da Cunha, Diretor da Instrução Pública Municipal; conforme parecer do diretor, transcreve-se que está “...em boas condições higiênicas e pode comportar até 60 alunas” (JORNAL DO COMMERCIO, 1896. p. 6).

No jornal “O Fluminense – RJ”, de 8 de janeiro de 1898, na coluna do Conselho Superior da Instrução (p.2), o relator, Sr. Dr. Lago, dá um parecer contrário à aprovação dos livros de leitura 1º, 2º e 3º, apresentados por Andrade, pois segundo o relator faltava em seus livros escolares um método na exposição e a ortografia carecia de uniformidade.

A única referência direta encontrada sobre a educação da mulher em discursos de Andrade foi publicada no ano seguinte, em outro jornal “O Paiz – RJ” (1899, p.2), que anunciava a conferência nº 651, realizada na Escola Barão do Rio Doce, realizada por Andrade, que versava sobre “os erros da educação physica, erros da educação moral, incúria da intelligencia” (O PAIZ, 1899, p.2). Segundo a qualificação do jornal, os pontos foram abordados com “clareza e precisão”. As últimas palavras de Andrade foram transcritas no jornal:

Felizmente está provada, em todos os paizes os mais civilizados, a excellencia do systema educativo de Froebel, e só os que não querem ver poderam negar a indiscutível necessidade da fundação de escolas infantis, que, bem dirigidas por mestra competente, tornar-se-hão ainda mais importantes como escolas de jardineiras, isto é, de educação feminina, preparando as nossas jovens patricias para a alta missão de formadoras do caráter nacional, como mestras ou mais de familia, dignas de sua Patria e da civilização moderna. (O PAIZ, 1899, p. 2).

As palavras de Andrade estamparam brevemente uma perspectiva para a função social da mulher no início da República, uma formação dirigida para as mães que seriam responsáveis pela formação do cidadão republicano, com a preocupação de modernizar o país e edificar o sentimento de pertencimento à nova nação que se delineava. Um Brasil Republicano em conformidade com os principais pensamentos modernos ocidentais que rondavam os países ditos mais avançados, naquele momento histórico. Todavia, esta afirmação foi pontual e não deve ser considerada como um discurso recorrente no pensamento de Andrade.

Figura 5 – Anúncio do Externato Andrade, no Almanak Laemmert (1903)

1010 NOTABILIDADES COMMERCIAES.

EXTERNATO ANDRADE
KINDERGARTEN — JARDIM DE INFANCIA
 PARA CRIANÇAS DE 3 A 7 ANNOS
METHODOS FRÖEBELIANOS

Instrução primaria e secundaria para meninos e meninas de 7 a 14 annos. Cursos completos de portuguez, litteratura, francez, inglez, historia universal, historia do Brazil, historia sagrada, geographia, arithmetica, geometria, zoologia, botanica, mineralogia, physica, chimica, hygiene, religião, moral, musica vocal e instrumental, desenho, trabalhos manuaes, trabalhos de agulha, jogos, gymnastica e exercicios ao ar livre.
 O ensino é dado segundo os principios essenciaes e as regras geraes que servem de base psychologica á pedagogia de Pestalozzi.

Directora — **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.**
 Vice-Directora — **Amelia Loureiro de Andrade.**

6 Rua Conselheiro Bento Lisboa 6
 CATTETE

Fonte: Almanak Laemmert (1903. p. 1010).

No ano de 1903, o “Almanak Laemmert” (1903, p. 1010) apresenta propaganda do novo endereço do externato, na Rua Conselheiro Bento Lisboa, número 6, no Rio de Janeiro, juntamente com o programa do externato, que estaria dividido em duas seções, sendo o *Kindergarten* dirigido a crianças de 3 a 7 anos adotando metodologia de froebeliana²⁷. A outra seção, o primário e o secundário que atendia crianças de 7 a 14 anos. No programa de ensino divulgado aparecem os conteúdos e disciplinas que faziam parte de afazeres domésticos atribuídos ao universo feminino, como trabalhos manuais e trabalhos de agulha. O método de ensino proposto seria o froebeliano, todavia em letras menores, segundo o anúncio, estaria em consonância com a psicologia e pedagogia de Pestalozzi.²⁸

No anúncio do Externato Andrade é possível perceber que o Externato, naquele ano, estava ofertando vagas tanto para meninos quanto para meninas, com uma ampliação e a necessidade de ofertar vagas para ambos os sexos. Destacam-se os trabalhos manuais

²⁷ Sobre Froebel ver: Heiland (2010).

²⁸ Sobre Pestalozzi ver: Soëtard (2010).

delegados à formação das meninas, entre os quais aprenderiam prendas domésticas como a costura.

Em 1913 divulga-se no “Almanak Laemmert” (1913, p. 2919) que Andrade atua como diretora do 3º Grupo Escolar, situado na Rua Tupinambás, Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. As notícias dos jornais citados nos fornecem vestígios da vida pública de Andrade, uma figura que contribuiu, nos primeiros anos da República, principalmente na divulgação de novos ideais para a educação infantil. Estas constantes publicações, anúncios e referências, endossam não o posicionamento de Andrade frente à questão feminina, mas evidenciam seu protagonismo e relevância no campo educacional.

Enquanto autora, Andrade, publicou diferentes livros²⁹, sendo que será objeto de análise o livro escolar “Primeiro livro de leitura”, encontrado no Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE, da Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, em São Paulo. Este foi editado fora do Brasil pela *American Book Company* de Nova Yorque, em 1894.

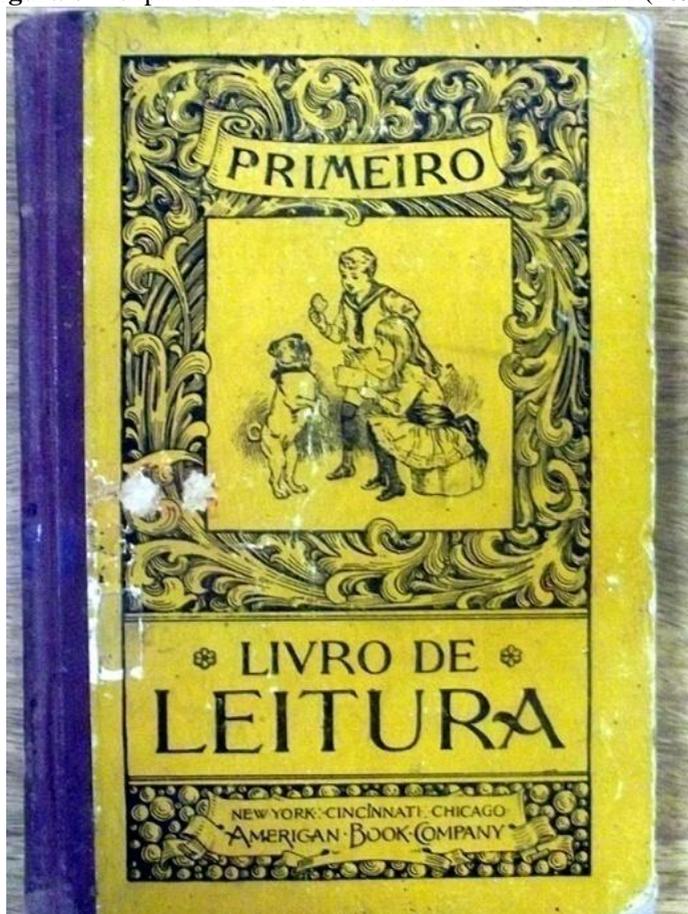
O livro tem 98 páginas, a capa ilustrada, com predomínio das cores amarelo e preto. Destaca-se o uso de cores na capa, revelando investimento na pigmentação como diferencial de edição. Apresenta nas primeiras páginas um esclarecimento “Aos mestres”, que fala sobre como transmitir os conhecimentos do livro às crianças. Apresenta 68 imagens em preto e branco, todas muito ricas em detalhes, cujo traçado é delicado, feito com muito cuidado. O papel utilizado é do tipo couchê com qualidade neutra, se aproximando da cor creme.

Neste livro escolar foram localizadas 14 imagens de menina e/ou mulher e uma imagem recorrente, que de certa forma fazia parte das coisas consideradas pertencentes ao universo feminino. Na categoria “brinquedos” foram localizadas imagens de bonecas nas páginas sete, 12 e 76. Em treze situações está representado o ambiente interno de uma casa, na maioria das vezes, com figuras femininas; dezoito vezes surgem imagens externas ao ambiente familiar. A presença materna e trabalhos domésticos estão retratados em alguns momentos no livro escolar, assim como encontramos cenas de brincadeiras entre meninas (as brincadeiras são feitas entre seus pares, menina com menina, na qual não se estabelece uma relação com o gênero oposto), e imagens entre meninas

²⁹ Segundo Chamon (2005), Andrade publicou 6 livros: “O Kindergarten ou Jardim da Infância”, em 1888; “Resumo da História do Brasil: para uso das escolas primárias brasileiras” (1ª edição em 1888; 2ª edição em 1894); “Primeiro livro de leitura” (1894); “Segundo livro de leitura” (1895); “Terceiro livro de leitura” (1895-1896) “Método de linguagem escrita para as escolas primárias” (1899); todos publicados pela *American Book Company*.

e meninos (que apresentam não apenas oposição, mas justaposição e composição das posições e condutas esperadas). Esta presença remete ao discurso já apresentado de Andrade transcrito no jornal “O Paiz – RJ” de 1899. Scott (1992) emprega em suas pesquisas as relações e representações de poder, faz uma analogia simbólico-cultural, seus significados são normatizados perante uma concepção política. Refere-se a instituições que servem para balizar uma certa organização social e uma certa identidade subjetiva, confirmando um feminino confinado numa concepção histórico/social que abarca papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Figura 6 – Capa do Primeiro Livro de Leitura de Andrade (1894)



Fonte: Andrade (1894, capa).

Este livro escolar de Andrade apresenta setenta e oito lições, capítulos ou partes. A alfabetização ocorre pela apropriação de frases curtas, às vezes com alguma relação entre elas, além de fazerem associação com a imagem. Nas frases existe uma troca de sujeitos e situações. Algumas lições trazem uma tarefa para ser copiada na pedra. Como complemento de cada lição existe uma lista de palavras com a mesma letra inicial. Ao final do livro existe o alfabeto escrito em quatro tipos de letras diferentes, trazendo também os dias da semana, a sequência dos meses e os números ordinais. Sendo um livro de leitura, supõe-se que a criança já conheça as letras do alfabeto, saiba ler e escrever e tenha noções de contagem de números.

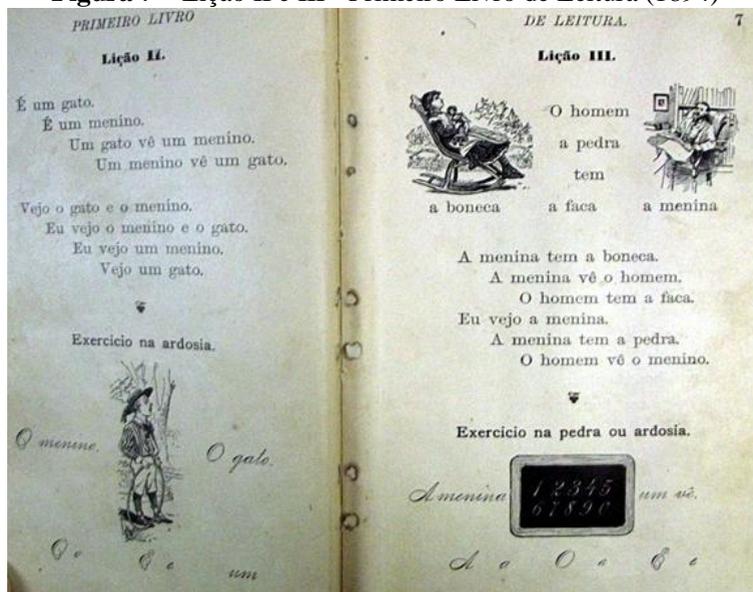
A menina retratada está a embalar sua boneca, uma alusão à maternidade. Nas frases: “A menina tem a boneca” e o “O homem tem a faca”, está presente uma relação de poder, determinando um perfil idealizado para ambos os sexos. A representação direta de docilidade e vulnerabilidade versus força e determinação. Desta forma, se compreende que há uma relação de poder intrínseca ao uso de imagens e sua colocação no livro escolar adquire um referencial de subjetividade e de validação de práticas sociais já estabelecidas ou que pretendem ser incorporadas.

A imagem de menina e de mulher quer seja no plano estético, da identidade ou na subjetividade, é elaborada segundo o referencial cultural majoritariamente aceito. Esta poderá fazer parte do imaginário infantil, sem considerar as inúmeras possibilidades de retratar a imagem feminina, fixando apenas um modelo proposto como próprio ou normal. (NICARETA, 2010, p.44).

A aceitação deste elemento como “normal” está assim condicionada a um conjunto de símbolos que são explorados pela autora na conformação de um dado imaginário. Para Barthes (1984), todo o empreendimento imaginado e construído antes da execução de uma imagem, em duas dimensões, faz parte do *studium*, assim como a escolha do ambiente, dos personagens a serem produzidos: “O primeiro, visivelmente, é uma vastidão, ele tem a extensão de um campo, que percebo com bastante familiaridade em função de meu saber, de minha cultura, [...] É o Studium” (BARTHES, 1984, p. 44-45). O segundo, o *punctum*, traz o particular: “É ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar” (BARTHES, 1984, p. 46). As imagens retratadas nas páginas seis e sete representam palcos distintos, de relações sociais,

perfis para o feminino e masculino. Logo no início do livro escolar de Andrade, nas lições II e III (ANDRADE, 1894, p.6-7), apresentam-se quatro imagens distintas, duas masculinas e uma feminina. A composição do *studium* da cena feminina demonstra a uma menina numa cadeira de balanço ao ar livre.

Figura 7 – Lição II e III - Primeiro Livro de Leitura (1894)



Fonte: Andrade (1894, p.6-7)

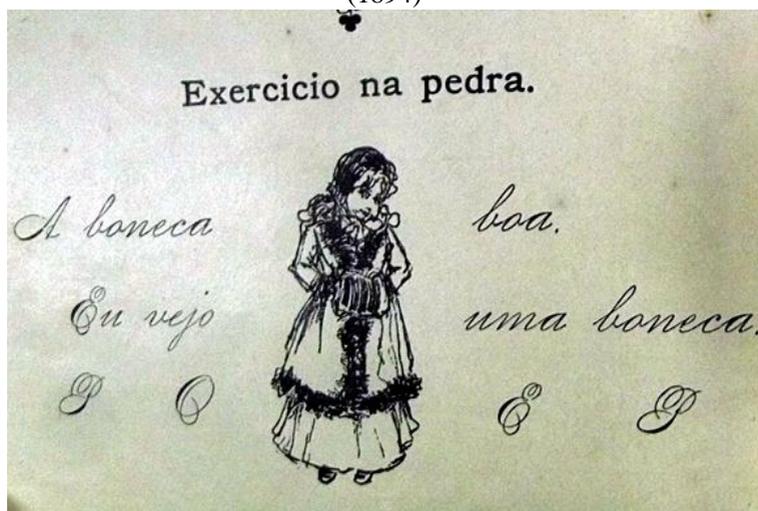
Descrita a cena no geral, *o punctum*, é a boneca segurada como um bebê. Há ainda que perceber a composição intencional dos olhares masculinos das outras imagens, que se voltam para a menina, que é representada com um olhar distante, absorta em seus pensamentos. No texto o menino está associado ao gato, representando uma vida livre, cheia de surpresas e aventuras; para a menina uma boneca e a pedra, uma vida regrada, comedida e vigiada. A pedra associada à menina poderia indicar sua proximidade com o universo da escolarização, por aquela significado. Apesar da menina ver o homem, o homem vê apenas o menino, como sua referência de valores.

A interpretação da imagem pressupõe também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a

formação dos sujeitos. Ou seja, por trás de uma imagem vai existir sempre uma intenção ligada à cultura e ao contexto social histórico. As imagens são produzidas primeiramente na mente de seu idealizador, que as materializa conforme sua maneira de enxergar o mundo, envolvendo ainda sua percepção sobre as relações sociais e políticas, sobre um contexto cultural. (NICARETA, 2010, p.19).

Toma-se a analogia de Barthes para a fotografia e aplicando nas imagens, sendo eu o espectador que procura revelar os sentidos. Como *studium*, vê-se três locais diferenciados, com três atores presentes em cena, o menino brincando fora de casa, a menina numa cadeira de balanço com sua boneca e um senhor sentado numa cadeira lendo algo, em sua biblioteca.

Figura 8 – Lição VIII – Exercício na pedra Primeiro - Livro de Leitura (1894)



Fonte: Andrade (1894, p.12)

Na imagem da Lição VIII – Exercício na pedra³⁰ (ANDRADE, 1894, p.12), se observa uma boneca, como representação de menina ou mulher, com vestido longo e rodado, cabelos compridos com cachos

³⁰ A pedra se refere ao uso da ardósia como lousa individual pelos alunos. (COMPAGNE, 1886)

presos com fita, usando um casaco e com as mãos protegidas, como cena geral do *studium*; o que chama atenção para a imagem e vem denunciar algo, *punctum*, é a posição da cabeça e dos olhos, num ar de abnegação, tanto quanto a ausência das mãos na boneca que remete à introspecção e acanhamento.

As palavras que acompanham a cena reforçam a imagem e associam a palavra “boneca” e “boa” a um comportamento esperado ou desejado para o feminino. Precisa ser abnegada como uma boneca? A própria imagem impõe dúvida visual, é uma boneca ou é uma menina? Sua indicação precisa gerar uma certa manifestação do feminino. Segundo Ariès (1981), a vestimenta de bonecas segue a mesma característica dos vestidos da mulher adulta, como uma representação menor de sua própria imagem, um adulto em miniatura. Consiste desta forma num espelho para a formação de uma dada identidade.

Figura 9 – Lição XIV - Livro de Leitura (1894)



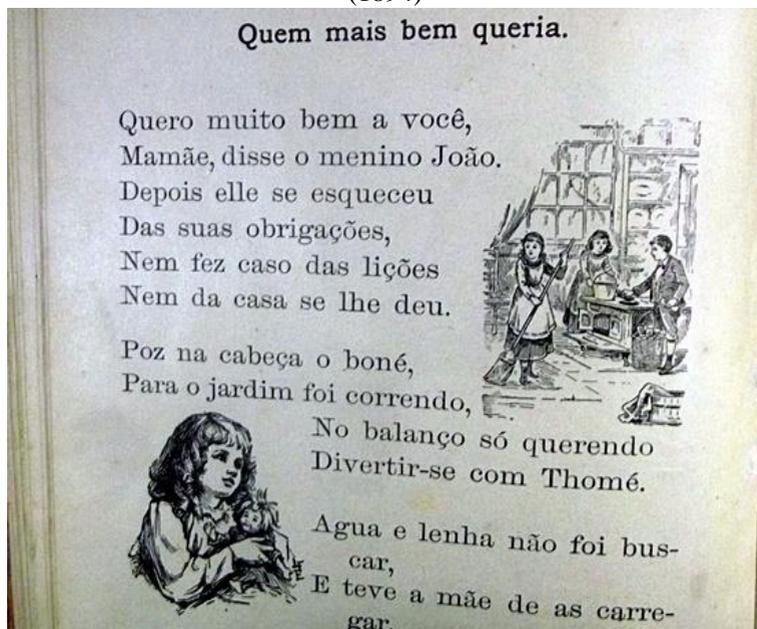
Fonte: Andrade (1894, p.18)

A figura da Lição XIV (ANDRADE, 1894, p.18) representa o interior de uma casa, onde duas crianças estão brincando com um pião sobre uma caixa. A menina aparentando ter mais idade está ensinando o menino, possivelmente seu irmão, a rodar pião; um ensinamento representando a maternidade, a experiência e a composição de um espírito cooperativo. O traço é fino e rico em detalhes. São crianças e

apresentam-se bem vestidas, asseadas.

Destacam-se as botas e os cabelos bem arrumados, como indicadores de valor sócio-cultural, a ausência de contato com a natureza manifesta uma questão de higiene. A menina está com vestido rodado, bordado, mangas compridas, gola alta, meias escuras e botas. A cena pode ser relacionada ao papel feminino atribuído à menina, está segurando uma boneca, representação da maternidade, além de parecer orientar o menino, como uma mãe a ensinar seu filho. O menino de camisa, calça e bota. Esta descrição representa o *studium*; já o *punctum*, que sai da cena e nos atinge, é a mão da menina, em sinal de atenção ao que o menino está fazendo. Chama o olhar também a caixa onde o peão está sendo rodado, como um desafio a ser enfrentado pelo menino. A menina permanece atrás do menino, dada a posição dos pés, não há interação dela na brincadeira, sendo apenas uma observadora, que segura sua boneca. As imagens “...se transformam em instrumentos para a formação do indivíduo e, igualmente, para a construção da sociedade” (NICARETA, 2010, p. 44).

Figura 10 – Lição LXIX – Quem mais bem queria - Livro de Leitura (1894)



Fonte: Andrade (1894, p.76).

Uma das imagens da Lição LXIX – Quem mais bem queria (ANDRADE 1894, p.76) está ambientada numa cozinha, o *studium* formado novamente representa o feminino no ambiente privado. Vêm-se duas meninas trabalhando nos afazeres domésticos, cozinhar, limpar e arrumar e um menino, em pé, do lado do fogão, olhando o que elas estão fazendo. Há um grande armário com coisas estocadas.

O texto fala que tanto as meninas quanto o menino têm obrigações a serem cumpridas. Mas, como fazendo parte no universo masculino, ele não cumpre com os afazeres domésticos: esse comportamento é recorrente, sai para o jardim, vai se divertir. As meninas, como se sentindo presas, ficam em sinal de obediência, a própria mãe se conforma com a atitude do filho, “e teve a mãe de as carregar”, como algo próprio do perfil masculino.

O *punctum* apresentado está na composição de expressões das meninas, uma voltada para atender o menino e outra, mesmo estando com a vassoura está com o rosto virado para fora da cena. No menino, identificado pelas calças curtas, as mãos chamam a atenção, pois segura algo na mão esquerda, enquanto pega algo sobre o fogão com a mão direita. Abaixo da cena da cozinha, uma menina está segurando uma boneca. Como uma brincadeira que imita a vida, a menina desde muito cedo é preparada para assumir a maternidade, ser mãe, o que fazia parte do universo feminino esperado. Sendo assim, “...desde sua infância meninos e meninas recebem mensagens sobre as formas de agir esperadas e aceitas em algumas esferas da vida social, e, portanto, aprendem a reproduzir e transmitir o que aprenderam” (NICARETA, 2010, p. 49).

Assim, no Primeiro Livro de Leitura, de autoria de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, as imagens de menina e de mulher presentes são absolutamente convencionais, não apresentando nenhum indicação de rompimento dos tradicionais papéis destinados ao universo feminino, invocando a validação de práticas sociais já estabelecidas e que se pretende conservar.

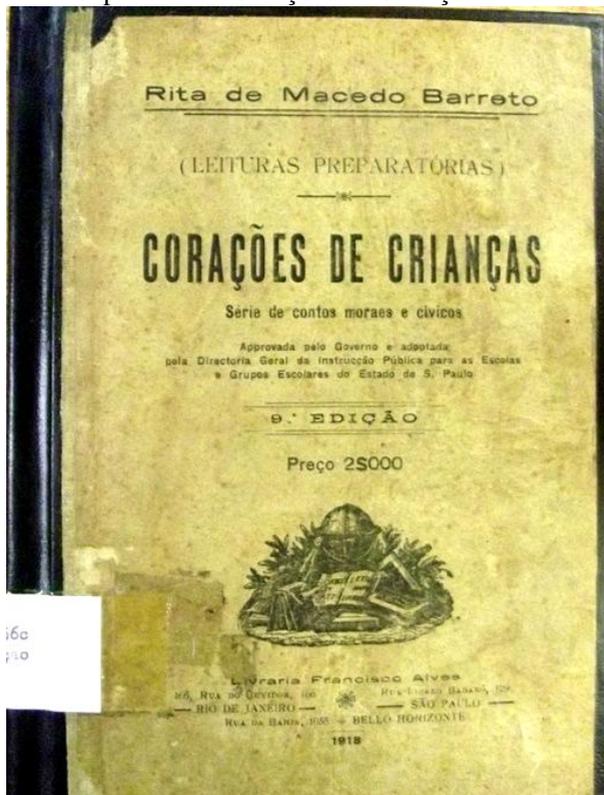
3.2 RITA DE MACEDO BARRETO, “CORAÇÕES DE CRIANÇAS” (1918 e 1935)

Rita de Macedo Barreto foi professora em São Paulo no Grupo Escolar da Penha, conforme nomeação publicada no “Correio Paulistano” (1923, p. 10), em seis de maio de 1923. O livro “Corações de Crianças” – Segundo livro, está na relação de livros adotados pela Diretoria Geral de Instrução Pública (JORNAL DO BRASIL, 1924, p.

12).

A Livraria Francisco Alves editou a coleção “Leituras Preparatórias” - Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto ano de Rita de Macedo Barreto. Segundo o “Almanak Laemmert” (1921, p. 2213), Rita de Macedo Barreto foi normalista adjunta no Grupo Escolar do Arouche, sendo o Diretor desta instituição na ocasião André Ohl. Faziam parte deste mesmo Grupo Escolar as normalistas Maria Rosa Ribeiro e Isabel Vieira de Serpa e Paiva.

Figura 11 - Capa do livro *Corações de Crianças* de Barreto (1918)



Fonte: Barreto (1918 – capa).

O livro “Corações de Crianças” de 1918 – série de contos moraes e cívicos (Leituras Preparatórias) foi encontrado na biblioteca Monteiro Lobato, na sua 9ª edição pela Livraria Francisco Alves. Este livro possui 145 páginas e traz como selo de aprovação, “Obra Aprovada pelo governo e adoptada pela Diretoria Geral da Instrução

Pública para as escolas e grupos escolares de São Paulo”. Sua capa é pouco ilustrada e sem coloração específica, possui apresentação e prefácio, além de trazer nas orientações a opinião sobre o livro escolar de algumas entidades como do “Correio Paulistano” de 19 de janeiro de 1914, do “Diário Oficial” de 4 de agosto de 1914, também uma Carta de opinião de 16 de agosto de 1914, do Senhor Elisiário de Araújo, diretor do Grupo Escolar São Carlos do Pinhal.

“Corações de Crianças” também é acompanhado das Cartas de opiniões. Na seção de Resenhas de livros, de 20 de dezembro de 1914, um trecho do artigo do Sr. Fábio Luz, literato e inspetor de ensino na Capital Federal, assim fala deste livro e da autora:

A lindíssima e bem cuidada série de contos Moraes e cívicos – Corações de Crianças, de autoria de D. Rita de Macedo Barreto, já deveria ter sido anotada nesta resenha de livros, si não tivesse eu afastado algum tempo das columnas deste jornal, por motivos múltiplos que não vale a pena rememorar. Os livros da distincta educadora, aprovados pelo governo e adoptados pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, são de uma encantadora ternura, attrahentes, empolgantes na simplicidade de suas narrativas, nos ensinamentos humanos e carinhosos, de uma terna e impressionante moralidade de costumes e de pensamentos. A leitura, as gravuras e a boa escolha das poesias e dos assumptos recommendam como preciosidades a série que se compõem de quatro livros: leituras preparatórias, primeiro, segundo e terceiro livros, com a denominação geral de Corações de Crianças. Que o nobre exemplo da distinctíssima professora seja seguido. (BARRETO, 1918, p. 15).

Ressalta-se que este livro foi conquistando cada vez mais os olhares apurados das pessoas ligadas diretamente ou indiretamente ao ensino. Além de receber a aceitação da opinião pública e de colegas de trabalho. O livro “Corações de Crianças” traz oito imagens coloridas, além de quarenta e cinco imagens em preto e branco, todas ricas em detalhes.

O livro escolar foi feito com papel couchê de qualidade neutra, na tonalidade creme. Surgem vinte imagens de menina e/ou mulher e na categoria brinquedos temos a boneca (p. 64 e p. 81) e o carrinho de

boneca (p. 81). Em treze situações está retratado o ambiente interno de uma casa e, em dezoito, o ambiente externo. Surge a presença materna e traz a cena doméstica em três páginas diferentes. Em dois momentos temos a brincadeira de boneca com meninas e nenhum momento com interação entre os sexos.

Figura 12 – Ilustração de menina na página 16 - Corações de Crianças (1918)



Fonte: Barreto (1918, p.16).

Na ilustração da menina presente na página 16 (BARRETO, 1918, p.16), descrevendo o cenário, *studium*, tem-se uma menina sentada num pano vermelho, como se fosse uma espreguiçadeira. Ela tem a pele bem clara, olhos castanhos, cabelo ruivo, vestido branco com listras vermelhas, está segurando um galhinho brincando com um gato branco e cinza. Acompanha-a também um cachorro preto e branco. Como ponto de atenção, *punctum*, a posição das pernas da menina e sua expressão facial, como que pega em flagrante. A imagem descrita nos transmite elementos culturais acerca da vestimenta, suas cores e formatos, padrões de beleza e comportamentos. Lembra pinturas clássicas em que mulheres da elite foram retratadas por grandes artistas.

O uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de

transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas. (BURKE, 2004, p. 17).

Imagens podem ser empregadas como “testemunha ocular” (BURKE, 2004), contando através delas, culturas antigas, padrões sociais a serem imitados ou rejeitados. Tiram do baú, representações do dia a dia, dão testemunho de algo que já existiu, mas que através da imagem, ganham vida novamente.

Figura 13 – Oscar e Mimi - Corações de Crianças (1918)



Fonte: Barreto (1918, p.24-25).

A figura 13 - "Oscar e Mimi" traz para cena, *studium*, duas crianças, um menino mais velho com sua irmã de dois anos. Eles estão numa sala, ele numa poltrona, ela está sentada num cachorro. Existe uma mesa com uma toalha e um vaso de flor, um livro e uma cadeira ao lado da mesa. A percepção dele parece consolá-la, pois o texto que acompanha, fala que ela, “Mimi”, está fazendo manha, porque quer brincar com seu irmão Oscar. O irmão possui nome próprio enquanto a

menina é identificada pelo apelido redutor e infantilizado de Mimi. O que toma a atenção, para o detalhe, *punctum*, são as mãos do menino acolhendo a irmã e o cachorro deitado como um tapete que na primeira vista passa despercebido. O uso de uma fotografia aparece como...

O efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distância), mas o de atestar que o que vejo de fato existiu. Ora, esse é um efeito verdadeiramente escandaloso. A Fotografia sempre me *espanta*, com um espanto que dura e se renova, inesgotavelmente. (BARTHES, 1984, p. 123).

Como um atestado do que já existiu, a fotografia, a imagem, despertam curiosidade e legitimidade para o passado. Também é possível verificar nesta imagem o instinto protetor do menino, que o torna bom: “Oscar é um bom menino, não dá trabalho para a mãe”. Ele é estudioso, acorda cedo, comportamentos que são muito valorizados, em se tratando de crianças.

Figura 14 – As cartas de Paulo - Corações de Crianças (1918)



Fonte: Barreto (1918, p.56-57).

Na figura “As cartas de Paulo”, além da imagem da página 56, é possível intuir o método de alfabetização empregado, a partir das lições

com frases enumeradas e interligadas, exercícios de repetição de informações, seguido de exercício de letra cursiva. O método intuitivo transparece no livro escolar. É possível visualizar uma sequência de fatos, pois apesar de serem frases curtas, existe um contexto que dá significado.

Procurou-se adequar a escrita com a imagem, também expressa a preocupação de apresentar tipos diferentes de letra, do *script* à letra cursiva. Nota-se também um exercício proposto com perguntas e frases para se completar. Traz também quatro frases do dito popular, formando uma quadrinha com rima, provavelmente para serem trabalhadas pelo(a) professor(a) e copiadas pelos alunos. A escrita segue diferentes padrões de tipografia, letra de imprensa, e letra cursiva, ambas impressas para assimilação da criança.

Na imagem que acompanha é possível verificar que se trata de uma sala com janela e quadros nas paredes, existe uma mesa com uma toalha e alguns livros. Ao lado da mesa, um senhor, o pai da menina, está acompanhando o que ela está lendo, numa postura de quem está ensinando. A menina está sentada no colo do pai tentando escrever algo, mesmo sabendo que seu pai está atarefado: sua filha faz denço, manha, o que pode ser considerado uma artimanha feminina para conseguir o quer. Ainda compondo o *studium*, o pai usa bigode, está de paletó e gravata. Ela está representada com um vestido, com mangas volumosas, gola de babado e usa um avental, tem os cabelos presos ou curtos. A importância da limpeza, da higiene pode ser entendida com o uso do avental.

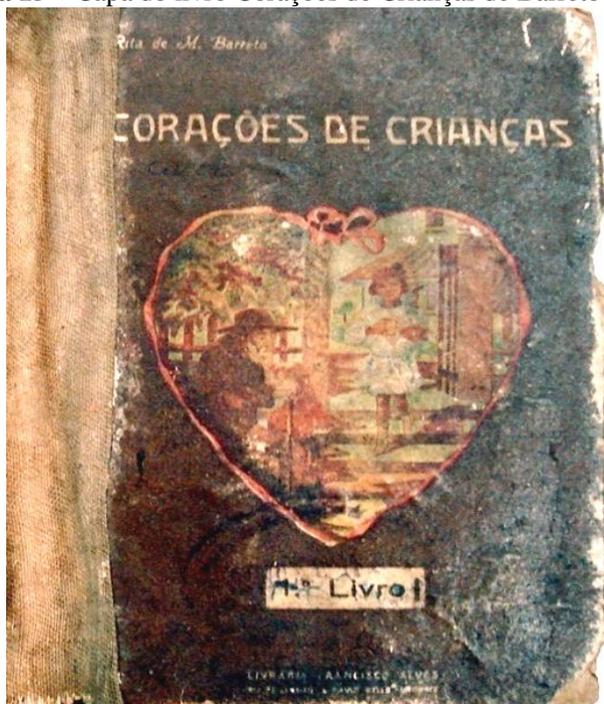
O destaque, *punctum*, está na posição da mão segurando o lápis e no olhar atento do pai. A figura masculina é representada pela indumentária característica, mas também evidencia aquele que ampara, acolhe e orienta.

Compondo também a coleção – “Corações de Crianças” de Barreto, foi encontrado o “Primeiro Livro de Leitura” de 1935, na Biblioteca Nacional (RJ), sendo a 75ª edição, publicado pela Livraria Francisco Alves. Este livro de Barreto (1935) possui 170 páginas, foi aprovado pelo Governo e adotada pela Diretoria Geral de Instrução Pública para as escolas e Grupos Escolares do Estado de São Paulo. Capa com ilustração colorida, possui apresentação e orientação. Arnaldo Barreto foi quem escreveu o prefácio, tal como o livro de Presciliana, prefaciado por Köpke, temos outro autor renomado validando o livro para uso escolar.

A valoração de outros autores evidencia a teia de relações das autoras e a preocupação de endossar novos livros pelas editoras. Cabe salientar que não foi encontrado nenhum prefácio escrito por outra

mulher nos livros escolares elegidos para esta pesquisa, pois, existiram poucas mulheres em posição de poder nas políticas públicas estaduais, considerando que os Estados eram responsáveis pela aprovação e adoção de livros escolares para a educação primária. Desta forma, deve-se compreender que houve interesse público e mercadológico das editoras em publicitar seus livros a partir de indicações de figuras públicas que ocupavam ou ocuparam cargos como inspetores de ensino, diretores de escolas, professores de escolas normais, membros de comissões de ensino, que, enfim atribuísssem um endosso ao livro como um produto a ser adquirido pelo Estado. E mais, segundo Choppin (2004, p.559) os prefácios são reveladores das “...intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores...” e “... permitem discernir os projetos conscientes – confessados, ou confessáveis – dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro.”

Figura 15 – Capa do livro *Corações de Crianças* de Barreto (1935)



Fonte: Barreto (1935 – capa).

Este livro apresenta apenas duas imagens coloridas, no restante

são oitenta e cinco imagens em preto e branco, mas possuem traços finos semelhantes a pinturas com nanquim, esboçando desta forma certa riqueza de detalhes e aproximação de imagens reais. O tipo de papel utilizado é o couchê com qualidade neutra. Encontram-se quarenta e oito imagens de menina e/ou mulher, fazendo parte dos brinquedos têm-se: bola (p. 85), boneca (p. 94, 97) e espelho (p. 99, 101).

Entre as imagens representadas estão doze figuras referentes ao ambiente interno, contra trinta e oito figuras que apresentam o ambiente externo. A figura materna está presente em seis imagens, além de aparecerem seis representações do trabalho doméstico feminino. Em duas imagens (p. 94 e 96) aparecem meninas brincando com bonecas, mas não apresenta brincadeiras entre meninos e meninas.

Figura 16 – Paula - Corações de Crianças (1935)



Fonte: Barreto (1935, p.45).

A menina Paula é denunciada pelos colegas por afirmar que não

gostava da professora e a chamou de velha e feia. Sentiu que fez algo ruim, como se todos gostassem e venerassem a professora. Na terceira parte do texto acima, “Quem no estudo não se esforça, e acha a escola aborrecida, mais tarde não terá força para os trabalhos da vida” (BARRETO, 1935, p. 45), está demarcada a escola como o “...maior objetivo proposto à vida da criança” (NOSELLA, 1981, p. 61). Barreto (1935) utiliza-se de trecho de poesia do livro “Alma Infantil” dos irmãos Julio Cesar da Silva e Francisca Julia da Silva Munster³¹. É através da escola que se adquire o tesouro do conhecimento, quem vai à escola estaria com o futuro garantido, além do que, a escola na década de 1930 era vista como a salvação do Brasil, responsável pela educação que formaria o cidadão moderno, capaz de trazer prosperidade. Neste sentido, a criança era conclamada a estudar como uma vocação, como um trabalho.

Na análise imagética, o cenário, *studium*, está representado por três crianças que estão ou a caminho da escola ou voltando dela. São duas meninas e um menino, todos em trajes que lembram um uniforme. No menino, este uniforme se assemelha à roupa de um marinheiro, a criança que marcha para a escola, que vai defender sua pátria.

As escolas que iniciaram o processo de uniformização dos alunos por meio da utilização dos trajes/fardamentos militares, ao final do século XIX receberam a conotação de terem adentrado o século XX *vestindo a pátria* nos corpos dos meninos. A intenção em garantir identificação e segurança, mantendo vivos os ideários republicanos de ordem e progresso, possibilitou que modelos e réplicas de uniformes inspirados nos fardamentos militares do Exército Nacional (adiante inspirados nos da Marinha do Brasil), fossem amplamente utilizados. (BECK, 2014, p. 138).

O uniforme ajudaria no ordenamento e na constituição de uma identidade coletiva, uma construção social que visava enaltecer o patriotismo e o nacionalismo. A vestimenta das meninas lembra também um uniforme, mas provavelmente estariam usando vestido, o laço nos

³¹ O livro *Alma Infantil*, foi publicado em 1912, pela editora Livros de Portugal. Francisca Julia da Silva (1871-1920) foi poetisa parnasíada moderna autora de diferentes livros nos quais se destacam: *Livro da Infância* (1899) e *Eshpinges* (1903).

cabelos remete à delicadeza, docilidade e fragilidade, marcas da infância na menina. Ao fundo, a rua, a escola, a figura masculina se faz presente, protegendo as meninas.

O que atravessa a cena e se apresenta como elemento dissonante, *punctum*, é a expressão de desapontamento da menina que parece mais nova, pode indicar que os colegas ou irmãos chamaram sua atenção por algo errado que ela tenha feito, estando ressentida. A expressão da outra menina, parecendo mais velha, mais entendida, com ar de orgulho em relação à outra, superioridade.

O texto a seguir “Thereza e Angelica”, expressa alguns valores que eram engrandecidos não só na escola como no âmbito social: a beleza é boa, a feiura é ruim ou ainda a beleza é comparada a um anjo e a feiura comparada a uma bruxa. Neste caso, a menina considerada ruim procura de todas as formas ser boa, ajudando os outros, “apesar da minha fealdade”, ou seja, a feiura como forma de castigo, como algo que precisa ser remediado ou compensado por outra qualidade para ser aceito.

A beleza sendo “amimada”, o anjo – Angelica, contemplada, afinal, a aparência é tudo, é a sorte dos pais, motivo de um bom casamento. Dá a entender a imagem que a mãe mimar a menina bonita e a outra filha é posta de lado. Na ilustração tem-se três figuras do sexo feminino, a mãe que não está determinada, está secundarizada e as duas filhas, a bonita e a feia, a má aparência aqui não está bem definida. As duas meninas estão com laços nos cabelos, a menina considerada feia está com um espelho como a interrogar o espelho para saber o que ela deve fazer. Algo do tipo: “espelho, espelho meu, o que posso fazer para que as outras pessoas me achem bonita?” Esse é o *studium*, o que salta aos olhos e quer gritar é o braço da mãe em posição de consolo e o espelho como um porta-voz que julga, mas que também pode consolar. A imagem que temos de nós mesmos sofre influência do meio que nos cerca, conforme Moreno (1999, p.28):

Esta imagem, nós não fabricamos do nada, mas a construímos a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade e não a biologia ou os genes que determinam como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites.

A menina feia é vista como algo ruim, um castigo, e procura compensar conforme os padrões da sociedade adotando uma atitude boa, generosa, pois se espera que ela compense sua feiura dessa forma.

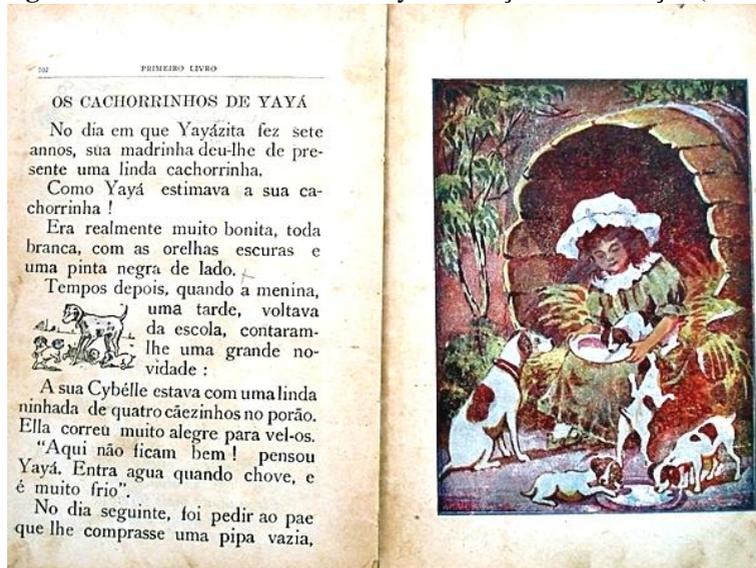
Figura 17 – Thereza e Angelica - Corações de Crianças (1935)

Fonte: Barreto (1935, p.99)

Do contrário, a menina bonita não precisa compensar nada, ela é bonita e isso basta. Os modelos de beleza e de bom comportamento servem como diretrizes, de exemplos para todas as meninas e meninos.

A próxima história é “Os cachorrinhos de Yayá”, uma das únicas com imagens coloridas deste livro. Trata-se de uma menina, “Yayá”, que ganha de presente uma cachorrinha chamada Cybelle. O texto descreve com detalhes a história, existe uma conexão entre o que está escrito e o que está desenhado. Na imagem composta, *studium*, tem-se a menina com vestido verde e gola branca, touca branca nos cabelos ruivos. Está sentada numa pipa cheia de palha dando comida aos cachorrinhos, enquanto Cybelle observa a menina Yayá. Os cachorrinhos são brancos com pintas escuras. O destaque, *punctum*, fica por conta da mão da menina que segura o prato, sustentando o alimento.

Figura 18 – Os cachorrinhos de Yayá - Corações de Crianças (1935)



Fonte: Barreto (1935, p.103).

O imaginário social instituído para a mulher no período republicano remetia à boa mãe, a maternidade, a mulher que cuida dos filhos, Yayá pode servir como modelo que representa este pensamento social, pois:

Valorizava as mulheres como mães e esposas abnegadas, para quem o lar era o altar no qual depositavam sua esperança de felicidade, a qual se assentava em dois pilares: o casamento e a maternidade. Eram também as primeiras educadoras da infância e os sustentáculos da família e da Pátria. (ALMEIDA, 2013, p. 204).

A menina Yayá demonstra uma postura de amorosidade, fidelidade, pois não deixaria os filhotes ao relento, protetora do lar, se coloca no papel de mãe zelosa. Ao analisar esta imagem é importante lembrar que a leitura de imagens requer destacar sutilezas, mesmo alterando-se o ponto de vista do observador, que é construído conforme um determinado conjunto cultural de valores, pois os desvelamentos de novos conhecimentos podem ser decifrados nos detalhes, no que não está aparente.

Munido de seus sentidos e de sua capacidade cognitiva, segue o leitor na direção do desvelamento de novos conhecimentos, através de renovadas significações que encontra indo das partes para o todo e do conjunto do texto estético para seus componentes. São as inúmeras trilhas que se entrecruzam no plano de expressão ao mesmo tempo em que tecem o plano do conteúdo; daí a necessidade de observar minuciosamente toda a imagem, resgatando pontos relevantes para, a partir deles, recriar, traduzindo uma teia de elementos e procedimentos significantes que, como tal, é construída por meio de linhas paralelas, concêntricas, todas relacionadas. (OLIVEIRA, 1998, p.92-3).

Analogamente, temos o *studium* como o todo e as partes, como o detalhe, o *punctum*. O conteúdo da imagem é tramado por elementos comuns a uma dada cena, além de elementos surpresa, signos que estão de forma não aparente. Os elementos de uma imagem, detalhes estéticos, formas, cores são pensados e estudados para terem uma correlação, direta ou indiretamente.

3.3 RACHEL AMAZONAS SAMPAIO, “MINHA CARTILHA” (1934)

Rachel Amazonas Sampaio estudou na Escola Normal de São Paulo, cujo diretor na ocasião, segundo o jornal "Correio Paulistano" (1910, p. 6), era Ruy de Paula Sousa; neste jornal está sendo feita uma convocação para exame de suficiência, no primeiro ano do curso secundário, na mesma listagem está o nome de Antonieta Pantoja Mendes de Moraes.

No mesmo jornal, mas em 8 de abril de 1917, da Instrução Pública, consta o provimento de escolas, sendo que Rachel Amazonas Sampaio, normalista secundária foi provida na Escola Mista de Tambahú, na localidade de Corrego Fundo. Segundo o jornal "O Combate", de São Paulo (1918, p. 3), Rachel se torna integrante da União Internacional Protetora dos Animais. Foi publicado no jornal "Correio Paulistano" (1925, p. 6) o decreto de nomeação da professora que foi lotada no Grupo Escolar Jardim America, em São Paulo.

O jornal "Correio Paulistano" de (1929, p. 4) apresenta a

seriação de livros escolares para uso nas escolas públicas de São Paulo, lista organizada pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Para o primeiro ano consta o nome do livro: “Minha Cartilha” de Raquel Amazonas Sampaio, também surgem nomes como: Altina R. A. Freitas, Maria Rosa Ribeiro, Rita de Macedo Barreto e Beatriz de Lacerda.

No ano seguinte, no mesmo jornal é publicada nova relação de livros escolares aprovados e rejeitados pelo Conselho de Instrução Pública, dentre os livros escolares aprovados estão: de José Scaramelli, “O livro de Zezinho”, “Festas Escolares e Lendas” e “O livrinho das crianças”; de Cesar Martinez, “O meu Paiz”.

Os livros escolares rejeitados foram: de Eulalia de Abreu Sampaio, “Almas e Corações”; de Galvão e Lima, “Histórias Brasileiras”; de Luiza Pessanha de Camargo Branco e Beatriz Lacerda, “Mimi, Fifi e Léo”; de Rodolpho Thering, “No campo e na floresta”; de Cesar Martinez, “Cartilha Popular”; Rachel Amazonas Sampaio, “Cartilha de Alfabetização”, neste último livro acompanha a frase: “foi rejeitada por contrariar a orientação preconizada pela Diretoria Geral para o ensino de leitura” (CORREIO PAULISTANO, 1930, p. 5).

Rachel Amazonas Sampaio participou do Diretório Feminino de Santa Cecília, era primeira secretária, e notícia publicada do jornal “Correio Paulistano” (1937, p. 3), assim descreve o Diretório:

São da maior e mais destacada projecção na sociedade paulistana. [...] Essas distintas damas piratininganas, permitindo a inclusão de seus nomes illustres naquelle núcleo politico, demonstram estar compenetradas da evidencia da alta e patriótica missão reservada ao Partido Republicano Paulista.

O Diretório Feminino possuía nas atribuições de seus cargos só mulheres, que se reuniam para falar de política e dar apoio aos representantes do Partido Republicano Paulista, pois havia uma forte relação entre os membros. Rachel Amazonas Sampaio participou da Cruzada Nacional de Educação (CORREIO PAULISTANO, 1939), começou como colaboradora e se tornou diretora desse movimento, sua principal atuação era em prol da alfabetização popular.

O livro “Minha Cartilha” de Sampaio (1934) foi eleito para esta pesquisa, sendo encontrada a sua 10ª edição, no acervo FEUSP-LIVRES. Este livro escolar foi impresso pela Typografia Paulista, possui 98 páginas e anuncia na folha de rosto: “Aprovada e adotada pela diretoria geral da instrução pública do Distrito Federal e do estado de

São Paulo para uso das escolas primárias” (SAMPAIO, 1934, p.1).

Figura 19 – Capa do livro Minha Cartilha de Sampaio (1934)



Fonte: Sampaio (1934 – capa).

Sua capa é ilustrada, apresenta um prefácio, traz como personagem principal “Amelia” que passa a narrar suas aventuras. Neste livro escolar encontramos quarenta e uma imagens coloridas e duas em preto e branco, a coloração é suave e contém uma riqueza de detalhes nos desenhos.

O papel empregado é do tipo comum, quanto à qualidade, caracterizado como ácido, pois tem uma coloração marrom. Encontram-se 23 imagens de menina e/ou mulher.

Como particularidade desta cartilha, não aparecem brinquedos e nem a presença de um adulto que pudesse ser visto como mãe. Mesmo sem a presença de uma mulher, o trabalho doméstico surge em quatro momentos, com Amélia sendo a protagonista. As imagens mostram em 13 situações o ambiente interno de uma casa e em 16 vezes a parte externa, o mundo. No ato de brincar, surgem alguns utensílios domésticos (xícaras, pratos, talheres) além de aparecer um gato, o qual está sempre perto da menina.

O cenário da capa da cartilha, *studium*, revela o universo infantil, surgem duas meninas de vestidos estampados cortados retos, estão em cima de um tapete com alguns brinquedos, uma bola, um pinheirinho, uma boneca, que parece rir da cena e um tambor ou caixa. As duas estão disputando uma espécie de livro, mas apesar disso as feições são descontraídas.

O ponto da flecha, que fere, marca, *punctum*, “elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno corte – e também lance de dados” (BARTHES, 1984, p. 46). Neste caso, é o próprio livro em disputa, pois mesmo com tantos brinquedos, é o que mais chama a atenção. Há uma disputa pelo poder representativo que o livro pode denotar, ou seja, o saber ler, a alfabetização, um interesse na significação desse livro.

A menina Amélia é apresentada, *studium*, ela tem cabelos curtos e ondulados, usa um vestido rosa, liso e reto, está de meias brancas e chinelos pretos. Segura nas mãos um saco vermelho que deve ser de balas e logo atrás existe uma almofada colorida.

O detalhe, *punctum*, fica por conta de seu olhar desconfiado e de seus pés pequenos. O texto que acompanha a imagem traz quatro frases com repetição enumerando algumas ações de Amélia. São frases soltas, sem uma preocupação com fonemas de mesma família.

Figura 20 - Apresentação de Amelia - Minha Cartilha (1934)

Fonte: Sampaio (1934, p.7).

Sampaio (1934) utilizou de um personagem para apresentar e ser protagonista na cartilha, essa menina é Amélia. Ela encena vários papéis em vários cenários, é a amiga que toda menina queria ter ou o modelo para ser seguido. De forma geral, o teor dos textos variados é: lista de deveres, conselho quanto às más companhias, fala sobre o Hino Nacional Brasileiro, dia do soldado, traz elementos de uma Pátria, além de reproduzir a Bandeira Nacional. Estes são elementos e símbolos que congregam um universo nacionalista, imaginário presente no contexto

histórico em que a cartilha foi utilizada.

Figura 21 - Amelia trouxe um dado da cidade - Minha Cartilha (1934)



Fonte: Sampaio (1934, p.12)

Na página 12, na lição que se inicia com "Amelia trouxe um dado da cidade" pode ser observada a personagem presenteando seu irmão mais novo com um dado. De forma geral, neste *studium* vê-se a menina de vestido, chapéu, sapatos e meias entregando uma caixa em forma de cubo para o menino. Este veste bermuda, camisa de manga

longa, meias e sapatos. Vê-se também um pano listrado no chão. A atenção é desviada, *punctum*, para o presente e para o pano no chão.

Apesar de Amélia ser a irmã mais velha os dois estão representados do mesmo tamanho. Chamando a atenção do aluno nesta lição estão as palavras retiradas do texto, que apresentam sílabas iniciais da, de, di, do, du, família silábica do “d”. Em seguida surgem as cinco vogais. Esta forma de ensinar ficou caracterizada como “Método Analítico”, parte-se de uma unidade maior, um texto, por exemplo, para depois estudar palavras e sílabas. Neste caso, da página 12, tem-se: texto – palavras – sílabas – letras.

Figura 22 - Amelia foi á casa de Jiji e Amelia e Jiji vão para a escola - Minha Cartilha (1934)



Fonte: Sampaio (1934, p.18-19)

Nas páginas 18 e 19, lições "Amelia foi á casa de Jiji e Amelia e Jiji vão para a escola" novamente em cena a protagonista Amelia. Descrevendo o cenário, *studium*, na primeira parte tem-se as meninas: Amelia foi visitar uma amiga, com seu vestido liso, rosa, cabelos enrolados, ela tem um gato de estimação. Sua amiga Jiji está com um vestido reto e estampado, ela traz os cabelos lisos. O animal de estimação é um cachorro. As meninas estão brincando com seus animaizinhos dentro de casa em cima de um sofá, perto da janela.

Salta aos olhos, *punctum*, as diferenças que são estabelecidas, uma tem cabelo liso e outra enrolado, as duas brincam com gato e o cachorro é um expectador na cena. Pode-se assinalar a tentativa de estabelecer as diferenças, como algo bom. Cada um tem seu gosto, mas mesmo assim pode-se conviver harmonicamente como na afirmativa do texto, “O cachorrinho não judia do gatinho”.

Amelia e Jiji são diferentes, mas convivem perfeitamente. Na segunda parte da cena, *studium*, as amigas estão andando para a escola, “elas logo aprenderão a ler”, diz o texto. Jiji está com vestido reto, rosa claro, com babado escuro na barra, Amélia está com seu vestido rosa, liso, usa uma fita nos cabelos e segura um livro. O *punctum*, chama para o andar das meninas, elas tem pressa em aprender, e para o livro, este o instrumento fundamental para elas aprenderem. A imagem veiculada num livro escolar pode ter dois sentidos, um geral e outro mais específico:

Modo epistêmico: A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais. Modo estético: a imagem é destinada a agradar o seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas. Esse desígnio é sem dúvida também antigo, embora seja quase impossível pronunciar-se sobre o que pode ter sido o sentimento estético em épocas muito distantes da nossa. (AUMONT, 1993, p.80).

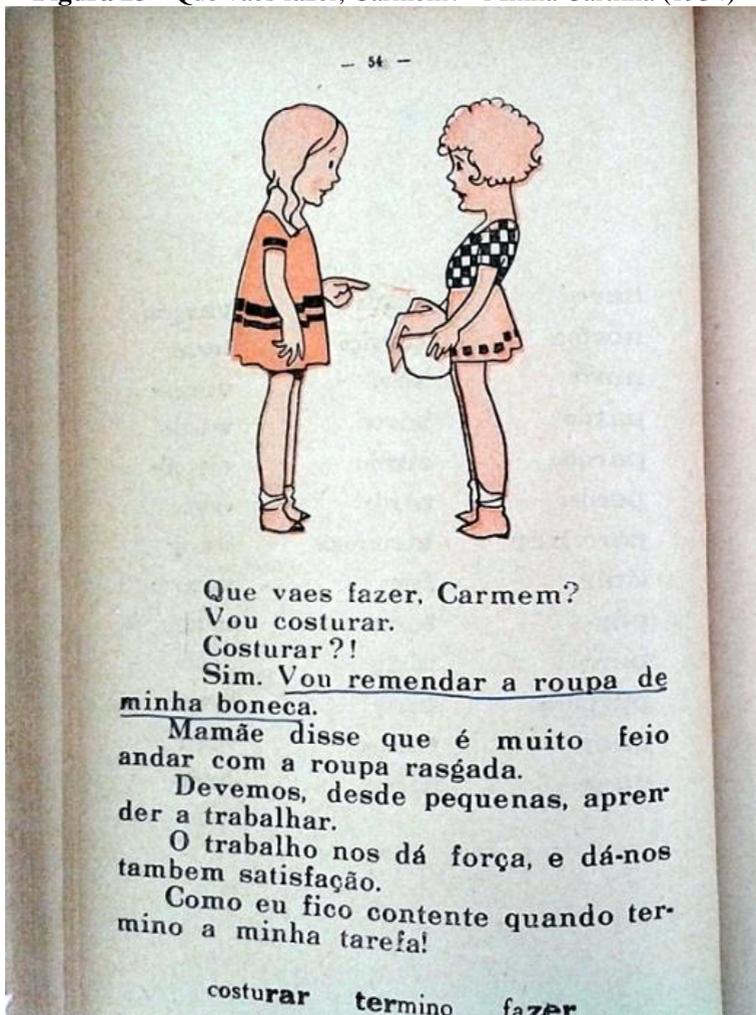
Pensada sobre uma dupla função, a imagem pode trazer informações de um mundo real ou de um mundo idealizado. Nas páginas dezoito e dezenove, as diferenças foram estabelecidas, mesmo assim, existe uma convivência, uma amizade entre os diferentes. A imagem procura mostrar que as meninas são tão amigas que seus animais, gato e cachorro, também conseguem conviver bem.

A última imagem a ser analisada da cartilha, “Minha Cartilha”, é da página cinquenta e quatro, a figura “Que vaes fazer, Carmem?”. Na cena, Amelia encontra Carmem e conversam sobre a importância do trabalho.

O *studium* apresenta Amelia que está com uma camisa quadriculada, preta e branca, e uma saia com detalhes em preto combinando e Carmem está com um vestido reto nas cores vermelho e preto; ambas de frente uma para outra. Carmem dá uns conselhos para a Amelia, esta segura uma cesta com um pano. O contraste, *punctum*, está no dedo apontado para a cesta e nas expressões das duas. Uma tentando

convencer a outra sobre como o trabalho é bom, “o trabalho nos dá força, e dá-nos também satisfação”.

Figura 23 - Que vaes fazer, Carmem? - Minha Cartilha (1934)



Fonte: Sampaio (1934, p.54).

O trabalho é, assim, um maravilhoso dever, que libera o homem de coisas ruins, como o tédio, o vício, a miséria, a vadiagem e o salva do grande perigo da “desocupação”, que gera,

provavelmente, os vagabundos e os delinquentes: “Quem trabalha vive feliz”. (NOSELLA, 1981, p. 131).

Como forma de envolver a criança e torná-la partícipe do crescimento do Brasil, muito foi utilizada, durante o período republicano, a relação entre educação e trabalho. Todos são chamados para ajudar na construção da Nação, adultos e crianças, cada um desempenhando funções diferentes contribuirão para o progresso.

É possível vislumbrar que tipo de trabalho é destinado às meninas. Carmem aprende ainda pequena, primeiro imitando alguém e depois reproduzindo em forma de brincadeira: “vou remendar a roupa de minha boneca”. Este ato de brincar está associado a determinados imaginários que não são simplesmente reproduzidos através do texto e imagem, mas definidos com base em determinado modelo social, impondo ações consideradas válidas e próprias para as meninas ou para os meninos.

Desta forma: “A identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas” (SOUZA, 2005, p.2). Não é um simples treino de afazeres, mas uma definição *a priori* de suas possibilidades, atingindo outra esfera social, para além da família, que também reproduz, induz e reafirma esse aprendizado. A escola há muito se orienta no sentido de distinguir, hierarquizar não só conhecimentos, como também comportamentos e valores. A escola também exerceu uma função de diferenciação entre os sujeitos:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

A escola exerce uma ação distintiva em vários momentos, quando determina classes diferenciais para meninos e meninas, classes masculinas, femininas e promíscuas, currículos direcionados para meninos e meninas, quando vislumbra um comportamento desejado para meninos e meninas. Esse discurso classificatório, diferenciado e hierarquizante está presente nos bancos escolares, no cotidiano das relações sociais, na verificação dos saberes selecionados, numa prova, num livro didático e linguagem utilizada pelos professores e alunos.

3.4 STELLA BRANT DE CARVALHO, “O AMIGO DA INFÂNCIA” (1935)

Até o momento não foram encontrados trabalhos que versam sobre a autora, as poucas citações encontradas só falam de Stella Brant de Carvalho como autora do livro escolar “O amigo da infância”. Procurando em jornais e revistas verificaram-se duas ocorrências distintas, uma publicada no "Diário da Manhã" (1937, p. 6), que referencia a Biblioteca

Irradiante através da oferta livros didáticos da Editora Nacional, que dentre vários livros, está o livro “O amigo da infância”. A segunda referência é do "Diário Oficial do Estado de São Paulo" (1937, p. 6), uma nota de apresentação do Departamento de Educação e da Inspeção do Ensino Primário, constando os livros que foram adotados e aprovados para uso nas escolas primárias no Estado de São Paulo.

Segundo a autora “...esta cartilha, é ilustrada, básica, metódica e atraente com uma série de lições para os alunos, seguidas de orientações para os professores” (CARVALHO, 1935, p. 3). A autora alerta para o fato de que acompanham a cartilha tarefas suplementares e que o uso da cartilha não substitui as lições no quadro negro.

Aconselha que antes de usar a cartilha sejam dadas lições preliminares tratando dos assuntos na cartilha, na sequência de conhecimentos. Como metodologia, além da leitura dos textos e repetição, fala de cópias e sentenças orais.

Figura 24 - Capa do livro *O Amigo da Infância* de Carvalho (1935)



Fonte: Carvalho (1935 - capa).

Apresenta um exemplo de como ensinar as “vogaes manuscriptas”:

Digamos as creanças que o *A grande* é banguelinha que nem vocês, só que vocês fecham a porteira, quando nascem os outros dentes e o *A não*, deixa-a sempre aberta. O *E* é um três errado, o *I* é um gato enrolando o rabo, o *O* uma minhoca se enrolando, o *U* um poço. Ensinando-lhes o *i* façamos a pergunta: Qual é a lettrinha mais vaidosa? Não sabem? Vou lhes dizer. É o *i* porque só ele usa boina. (CARVALHO, 1935, p. 5).

Além deste exemplo de como tratar as vogais, existem outras sugestões metodológicas, mas todas as lições devem ser aprendidas como uma brincadeira em que se dá vida às letras, as ilustrações se relacionam com as palavras que devem ser memorizadas e aprendidas.

Este livro foi encontrado na Biblioteca Nacional, foi editado pela Tipografia Siqueira – Salles Oliveira & Cia. Ltda, em São Paulo. Possui sessenta e oito páginas e foi aprovado pela Diretoria de Ensino de São Paulo. A capa apresenta ilustrações coloridas, possui apresentação, prefácio e orientações. Imagens coloridas estão localizadas na capa, sendo que no restante são 168 imagens em preto e branco, com riqueza de detalhes.

O papel utilizado é do tipo comum e qualidade neutra com coloração creme. Apresenta cinquenta e oito imagens de menina e/ou mulher, além de cinco imagens que lembram objetos do imaginário feminino. Como brinquedos, tem-se na página 7 um balde, página 11 uma boneca e um bambolê, na página 19 um menino com uma bola e um avião, página 41, menino com bola, nas páginas 43 e 55 um menino com um barco. Em vinte e sete vezes aparecem elementos e partes do ambiente interno de uma casa e em oito vezes o ambiente externo.

A presença materna surge em onze situações diferentes, além de reportar ao trabalho doméstico em nove situações. Encontrou-se uma representação de brincadeira sem relação de gênero, menina na árvore e uma brincadeira com relação de gênero, representada por menina com boneca e menino com bambolê na mesma composição.

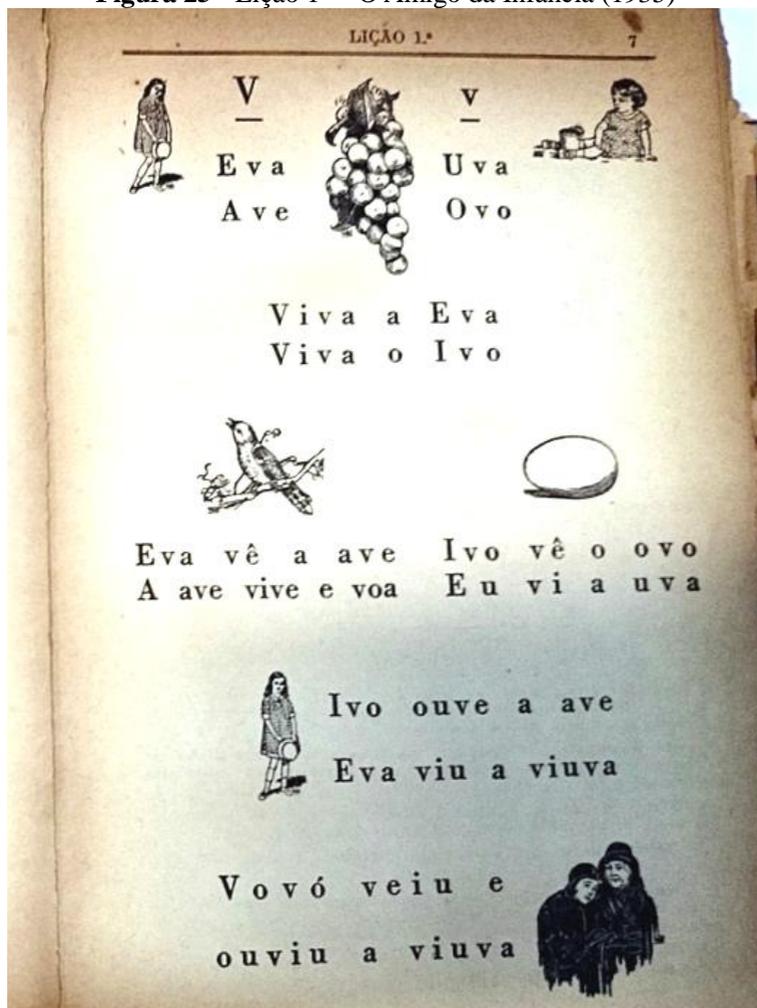
Ilustrada na página 7, a alfabetização se dá por meio de palavras e frases simples. Existem nas palavras uma letra que é repetida várias vezes, dessa forma a criança aprende sua pronúncia, sabe diferenciá-la e consegue utilizá-la em todas as posições de uma palavra. Este método, fônico, procura trabalhar com letras da mesma classificação fonética, juntando-se a palavras e depois com frases curtas, com o mesmo valor sonoro. A aprendizagem se inicia muito antes de entrar na escola, a criança a todo o momento vivencia situações de aprendizagem, a sua maneira, desenvolve uma linguagem própria que será acrescida dos códigos gráficos, letras e sons para serem usadas com uma função social.

A partir do momento em que nascemos, começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo. Com a linguagem, aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias. As

palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento. (MORENO, 1999, p. 14).

Cada coisa tem um nome, é assim que se aprende na escola. E como no universo social das palavras, existem algumas que determinam o gênero, masculino e feminino.

Figura 25 - Lição 1ª - O Amigo da Infância (1935)



Fonte: Carvalho (1935, p.7)

Aprende-se a diferenciação e se reproduz o discurso e a simbologia por traz de cada sexo, atitudes esperadas por um menino, comportamentos desejados pelas meninas. Como por exemplo: O azul é de menino e rosa é de menina, menina brinca de boneca e menino brinca de bola. Na página 7, as imagens e as palavras estão correlacionadas, a lição a ser aprendida é da letra “V”, existem palavras que trazem o v inicial, a letra v no meio da palavra. Apresenta-se as palavras Eva ao lado de uma menina, a palavra uva acompanha a ilustração de um cacho de uva, ave com o desenho de uma ave, a palavra vovó com o desenho de uma senhora.

O cenário montado para a 1ª lição (CARVALHO, 1935, p.7), o *studium* nos mostra uma sequência de imagens femininas: tem-se uma menina segurando um chapéu, de vestido e cabelos compridos, ao lado uma menina pequena, reconhecida pelo vestido e logo embaixo, uma Senhora viúva amparada por outra mulher.

Completando a cena e para ter uma certa relação entre as palavras, tem-se um cacho de uva, um ovo e uma ave. O elemento que corta e chama a atenção, *punctum*, é a roupa preta da viuvez, o fim da vida, o luto e decadência da mulher que na época da República não teria amparo, estava à sua sorte.

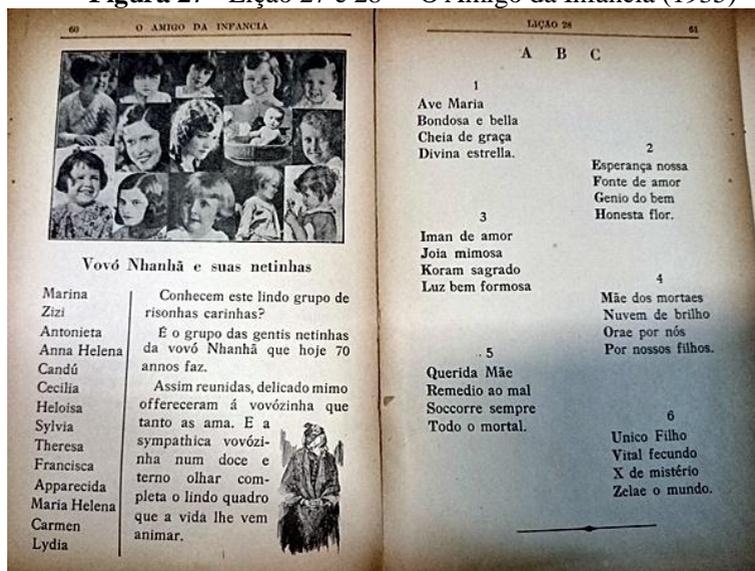
Figura 26 - Lição 12ª e 13ª - O Amigo da Infância (1935)



Fonte: Carvalho (1935, p.31-32)

Na figura trinta e cinco, página trinta e um, as imagens têm relação com o texto que acompanha cada imagem, vê-se menção à profissão, lavadeira, um sino que serve para chamar à doméstica. Faz-se a associação fonética, sino – sapato, palavras que iniciam com “s”, como também aparecem às palavras, sujou, saia, seda, semana, passada, disse, sê, existindo uma intencionalidade de reforçar o uso e as possibilidades de empregar o “s”. Nas outras frases, não existe a intenção de trabalhar ou reforçar um fonema. O quadro imagético está composto por imagens dissonantes: no *studium* vê-se um sino, um sapato, uma cena doméstica: conversa entre uma patroa, D. Rita e sua lavadeira sobre uma saia de seda. Só é possível ler a imagem com a ajuda do texto. A imagem seguinte representa a mobília nova para a sala. O avô surge como o provedor do lar. As outras imagens mostram duas mulheres conversando, um pássaro e um grupo de montanhas. Chama a atenção, *punctum*, o sino, como forma de chamar a doméstica, símbolo de poder, de mando. Ou seja, mesmo que dentro da composição do universo feminino, há distinções quanto ao lugar social ocupado por diferentes, o que complexifica a problemática de gênero. A mobília nova, como prova de se tratar de uma família de posses que pode comprar móveis novos, ou mesmo pode viajar para a Europa.

Figura 27 - Lição 27 e 28 - O Amigo da Infância (1935)



Fonte: Carvalho (1935, p.60 e 61)

Compondo a figura 39 tem-se como *studium*, de um lado a imagem de quatorze meninas - todas netas de Vovó Nanhã, sendo a oposição juventude e velhice presente. A Vovó está completando setenta anos. Há uma indicação de que está no fim da vida, pois sua imagem é de alguém sentada, com lenço nos cabelos, enrolada num xale, muito coberta, se protegendo, pois sua saúde é frágil. Mas o quadro das netas está aí para animá-la.

A Vovó é retratada como muito boa, com um olhar terno, afinal de contas, a velhice é vista com muita alegria, sem doenças, ela é velha, mas é boa. A imagem das crianças, todas meninas, é o conforto para a Avó, porque são todas bonitas, cheias de vida, são gentis. A relação entre netos e avós quase sempre é descrita com muita alegria, sem problemas de relacionamento, pois aqueles vivem em harmonia e admiração pela condição dos avós. A velhice é posta como sinônimo de bondade.

Analisando o *punctum* tem-se uma avó muito pequena, colocada num canto inferior da página, contra a jovialidade das netas, que contagia e se espalha. Se o aniversário é da avó, ela poderia estar em destaque e não as meninas. Na página sessenta e um, tem-se um texto de cunho religioso, sobre Nossa Senhora relacionado às letras do alfabeto, para cada letra existe um verso para ser lido e decorado. A criança aprende as letras do alfabeto recitando um poema religioso.

A religião é um tema que, nos textos de leitura, se mistura bastante com os outros. Sua função, certamente, a de complementar os condicionamentos, iniciados pela família e reforçados pela escola, com os quais as crianças estão sendo bombardeadas. (NOSELLA, 1981, p. 79).

A figura da mãe, como protetora, mãe que acolhe, bondosa, fonte de amor, modelo de virtude para todas as mulheres, a mãe que tudo suporta, enfim, as características são várias. Sendo assim, “Os modelos de conduta constituem o sucedâneo do pensamento inteligente, porque implicam a submissão da razão às normas dos costumes estabelecidos” (MORENO, 1999, p. 30).

3.5 ELPÍDIA DE LIMA PAIVA, “CARTILHA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO” (1937)

Até o momento não foram encontrados dados biográficos sobre Elpídia de Lima Paiva. A pesquisa feita em jornais e revistas revelou que a professora foi normalista na localidade de Jaquery Mirim, São Paulo, na escola isolada de mesmo nome (ALMANAK LAEMMERT, 1913, p. 4836). No "Jornal do Brasil" (1937, p. 49) saiu uma nota solicitando que os professores de São Paulo adotem o “Mapa Brasil de Alfabetização” e a “Cartilha Brasileira”, ambos de autoria de Paiva, que se propõe a, “...em 40 aulas, uma classe, embora formada de crianças retardatárias, lerá corretamente”.

No jornal "Correio Paulistano" (1935), apresenta Paiva como professora adjunta do Grupo Escolar José Bonifácio em São Paulo, na ocasião ela encaminhou para a Comissão de Administração Municipal o trabalho intitulado: “Ensino nas cidades e nos campos – Assistência aos escolares” propondo um estudo para solucionar o problema da assistência aos escolares na área rural. No mesmo periódico, "Correio Paulistano" (1938, p.2), apresenta-se a seguinte nota sobre a “Reunião de autores de obras didáticas primárias”:

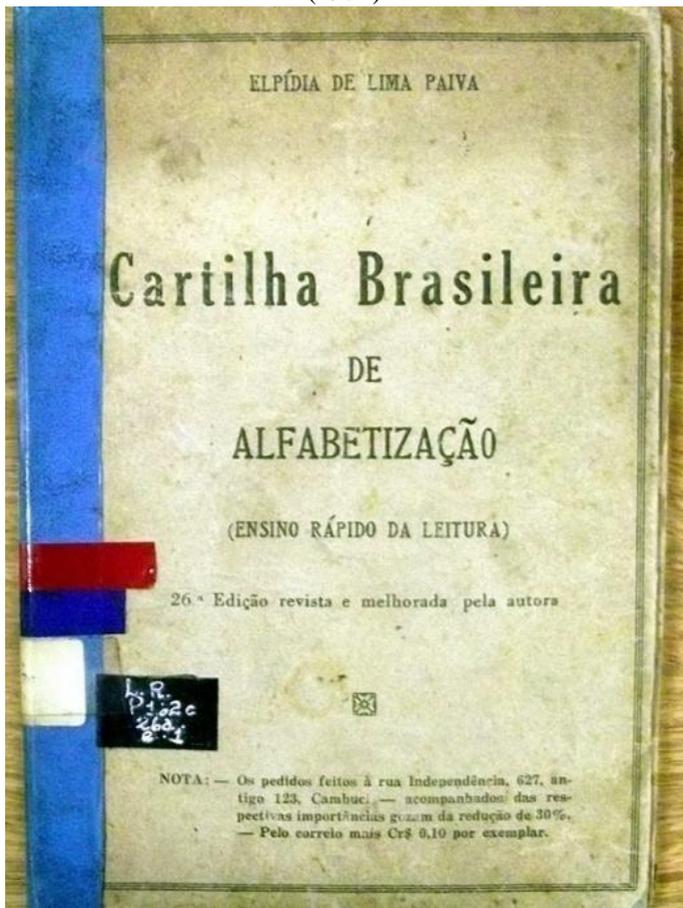
Realizou-se, ante-hontem, as 20hr, na sede da Liga Cultural Brasileira [...], uma reunião de autores didáticos, de livros primários oficialmente aprovados, afim de tratar da revogação de um ato do antecessor do atual diretor do Departamento de Educação que instituiu a adoção geral do livro único para as escolas primárias em São Paulo. [...] Confeccionado um Memorial a ser enviado ao Sr. Diretor do Departamento de Educação, professor Alvares Cruz, assinado por grande número de professores, autores de livros primários. (CORREIO PAULISTANO, 1938, p. 2).

As associações e ligas se tornaram no período republicano uma forma de reunião, com ações diferenciadas voltadas principalmente para resolver ou dar solução para assuntos sociais, culturais e políticos. Segundo o jornal Correio Paulistano, participaram dessa reunião, além de Elpídia de Lima Paiva, Orlando Mendes de Moraes, Rachel de Amazonas Sampaio, Rita Macedo, Antonieta Pantoja Mendes de Moraes, Olga Borelli, dentre outros autores.

O grande alcance do livro de Elpídia pode ser expresso na

manchete, Diretoria da Educação, Estatística e Biblioteca, do jornal "O Acre" (1936, p. 4). Neste foi confeccionado um quadro geral que traria a adaptação curricular da "creança ao Ensino Moderno", com relação aos livros da professora Elpídia, assim foi registrado, "as noções acima e schematizadas deverão ser ministradas nos cursos pré-primarios de todo o Territorio, antes do inicio das licções de leitura e escripta que serão dadas, obedecendo o methodo da professora Elpídia – "MAPPA BRASIL" e CARTILHA BRASILEIRA" (O ACRE, 1936, p. 4).

Figura 28 - Capa da Cartilha Brasileira de Alfabetização de Paiva (1937)

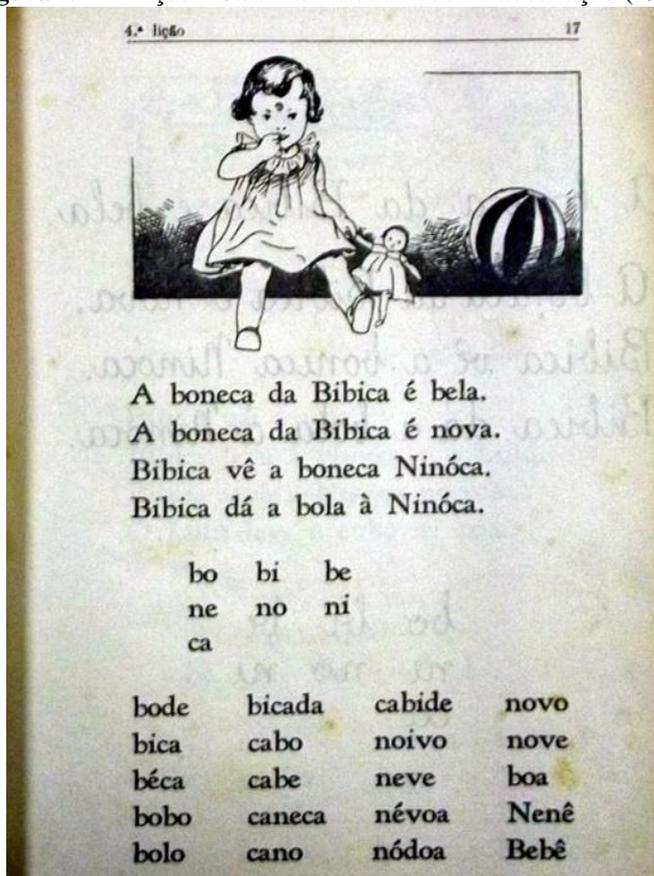


Fonte: Paiva (1937 - capa).

O exemplar da "Cartilha Brasileira de Alfabetização" foi

encontrado na Biblioteca Monteiro Lobato, o título disponível é da 26ª edição da Livraria Liberdade, em São Paulo. Esta cartilha tem 76 páginas, foi aprovada e adotada pela Diretoria Geral de instrução pública do estado de São Paulo, não possui ilustrações coloridas na capa. Utilizou-se o papel couchê com qualidade neutra, o que proporciona uma cor creme às páginas. Vem acompanhada de apresentação, prefácio, orientação, além de trazer algumas opiniões sobre a cartilha. Foram contadas trinta e sete imagens em preto e branco, todas com riqueza de detalhes. A imagem de menina e/ou mulher surge em dezoito situações.

Figura 29 - 4ª lição - Cartilha Brasileira de Alfabetização (1937)



Fonte: Paiva (1937, p.17)

Os brinquedos estão retratados: na página 17 a bola, a boneca nas páginas 17, 19, 23 e 27, corda na página 66 e arco e flecha na página 66. A maioria das cenas mostra o ambiente externo, como o campo, um rio, a cidade; em dez composições temos o ambiente interno, cozinha, sala, quarto. A figura da mãe é ausente, mas o trabalho doméstico está presente em duas situações, na cozinha. Nas brincadeiras encontradas não há interação de gênero, tem-se: uma menina brincando de boneca (p. 17), menina pulando corda (p. 66) e um menino atirando com arco e flecha (p. 66).

Na página 17, figura da "4ª Lição", vê-se uma menina com sua boneca, numa situação peculiar: a aparência da menina foi emprestada da boneca ou a boneca emprestou a aparência da menina? Esta menina que foi retratada torna-se o alvo, o simulacro, do qual se emite o que Barthes (1984, p.20) denominou de *spectrum*, pois estabelece uma forma de espetáculo, no qual renasce constantemente a perspectiva do ilustrador, ganhando vida e ditando modelos de agir e pensar.

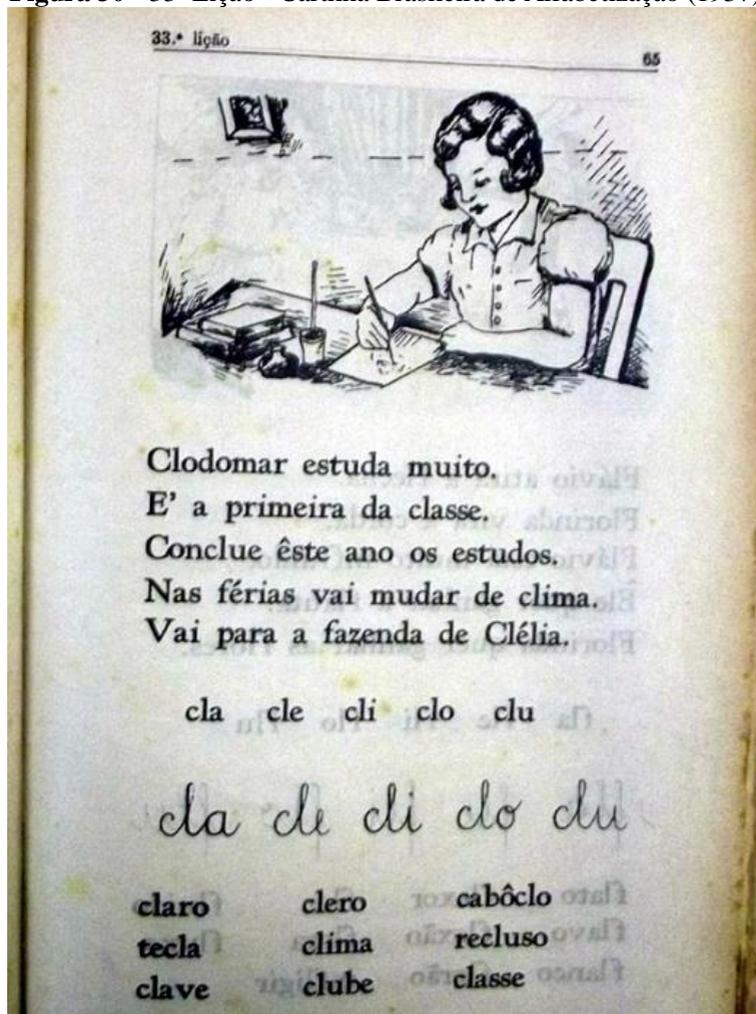
Categorizando o *studium*, vê-se uma menina de pouca idade, sentada no chão, está com o dedo na boca, usa um vestidinho com babados na gola, seus cabelos são curtos e estão bem penteados. Ela segura uma boneca que parece estar usando um vestido muito parecido com o da menina, ao lado da boneca tem uma bola grande. Como *punctum*, chamo atenção para o dedo na boca, como ela estivesse com fome e está apontando para mostrar o que quer.

Ainda sobre a imagem, pode-se perceber uma relação afetiva, como na relação mãe e filha, no jogo de frases, “a boneca da Bibica é bela”, “a boneca da Bibica é nova”, ou seja, a criança aqui é a mãe, mas é criança também. Logo depois, a boneca ganha personalidade e identidade, passando a se chamar “Ninóca”, representando uma criança nova, um neném. Este neném-boneca ganha vida, pois pode brincar com sua mãe, a criança, Bibica. Sobre essa construção, demarcação de lugares para um ou outro gênero, se utilizando de linguagem apropriada, Louro (1997, p.67) explica:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciações adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros.

Como lugares demarcados vê-se a mãe criança, Bibica que cuida do neném chamado Ninóca. As analogias estão colocadas para se associarem com a representação social, modelo social que instituiu a mulher como a cuidadora do lar e dos filhos. Pela imitação, logo cedo as meninas brincam de cuidar de suas bonecas, de casinha, de mamãe e filhinha. Pela imitação, pela brincadeira, os papéis sociais vão ganhando lugar e se acomodando como uma realidade próxima.

Figura 30 - 33ª Lição - Cartilha Brasileira de Alfabetização (1937)



Fonte: Paiva (1937, p.65)

A "33ª lição" apresenta elementos para trabalhar com os alunos a família silábica "cla, cle, cli, clo e clu", ao mesmo tempo em que existe uma preocupação em mostrar exemplos de palavras com essas sílabas. As palavras nas frases foram pensadas seguindo uma intencionalidade social.

A escolha do nome "Clodomar", sendo comum dos dois gêneros pode incorrer num primeiro momento ao equívoco, mas, ao ver a imagem e a segunda frase, "é a primeira da classe", conclui-se que é uma menina. Valoriza-se em "Clodomar" a dimensão da competitividade, pois a mesma é a primeira da classe. A posição da escrita, o tinteiro e a pena demonstram uma ação de produção. Sendo ativa na construção de seu conhecimento, incorre numa posição diferente do estereótipo de educação pensada para as meninas no início da República, centrada nos afazeres domésticos, nas habilidades de prendas manuais, como exemplifica Louro (2008, p.446):

Habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente.

Diferentemente do período imperial, onde as meninas de um nível social privilegiado eram instruídas por tutoras em casa. Um exemplo recorrente é a experiência de Ina Von Binzer (1994), de origem alemã, que relata sua experiência de tutora, na Fazenda São Francisco no interior de São Paulo, utilizando-se da forma epistolar (de 1881 a 1883).

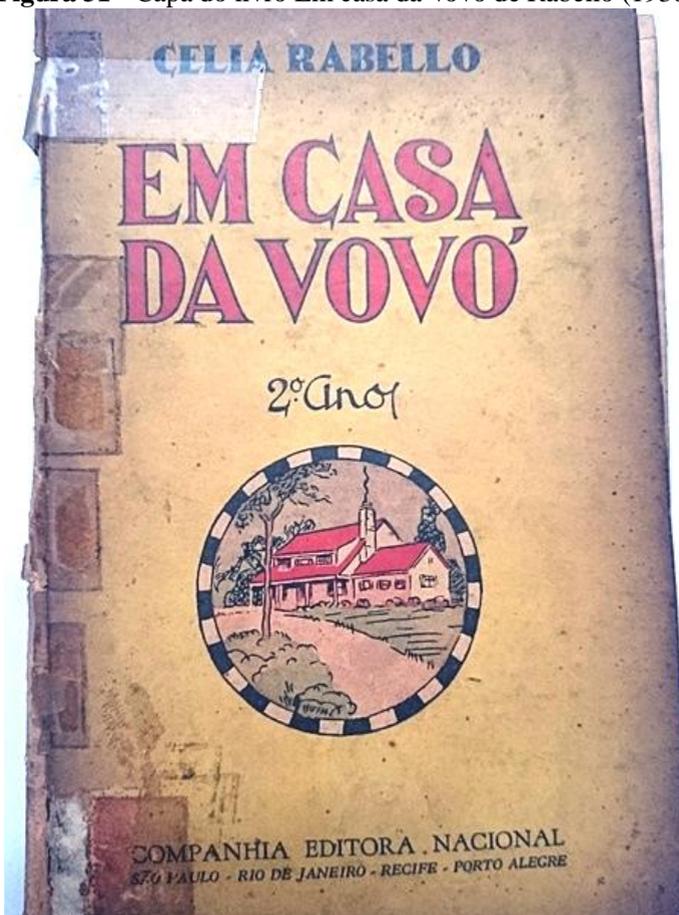
Surge na República uma preocupação ao colocar as meninas na escola, condizente com o crescente aparecimento da imagem da estudante nos livros escolares. No espetáculo dessa imagem seu *studium* é formado por: uma menina está sentada numa cadeira escrevendo num papel, em sua mesa vê-se um tinteiro, uma pilha de papéis ou livro, o braço esquerdo apoia o papel e com o direito ela escreve, sua cabeça está levemente abaixada, coluna reta, mostra estar compenetrada na escrita.

O que vem demarcar a cena, *punctum*, é a pena ou caneta sendo usada, dando o aspecto de continuidade para o que ela escreve, além de seu semblante concentrado nessa escrita, como algo importante.

3.6 CELIA RABELLO, “EM CASA DA VOVÓ” (1938)

Sobre Celia Rabello, não foram encontrados muitos dados biográficos, nem trabalhos que versam sobre sua trajetória profissional. Algumas pistas foram desvendadas nos jornais, segundo o "Jornal do Brasil" do Rio de Janeiro (1930, p. 21) que apresenta ato da Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro para substituição da professora Celia Rabello como regente de classe.

Figura 31 - Capa do livro Em casa da Vovó de Rabello (1938)



Fonte: Rabello (1938 - capa).

Nesse mesmo jornal, existe uma espécie de coluna da Diretoria Geral de Instrução Pública para informes, convocações, nomeações o nome de Celia Rabello está em várias situações como, esclarecimentos de faltas, liberação para cursos de aperfeiçoamento, exames médicos, direito ao aumento de salário, para organização de trabalhos referente a provas. Desta forma, se presume que a autora foi uma professora primária em atuação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Conforme o "Jornal do Brasil" de dez de junho (1934, p. 34), a professora está incluída na relação de professores primários que assumirão o cargo de Orientador de Educação Elementar. Em 17 de julho 1934 (1934, p.14), aparece a referência à professora num evento social da Associação Brasileira de Educação (ABE), que promoveu um almoço para educadores. Neste dia ocorreu a participação do professor Fernando de Azevedo, ex-diretor da Instrução do Distrito Federal e de São Paulo, naquele momento estava à frente do Instituto de Educação. Dentre os associados da ABE estão, Célia Rabello e Maria Rosa Moreira Ribeiro, dentre outros.

O livro escolar "Em casa da Vovó" foi encontrado na Biblioteca Nacional (RJ), não apresenta qual foi sua edição, sendo editado pela Companhia Editora Nacional. Possui 128 páginas, a autora está designada como "Orientadora de Educação Elementar do Distrito Federal". Capa com ilustração colorida, o livro escolar tem apresentação, prefácio, orientações e índice, encontram-se setenta e nove imagens em preto e branco, estas variando entre um esboço e imagens simples. O tipo do papel é o comum com qualidade neutra.

Em vinte e uma imagens encontramos representação de menina e/ou mulher e em quatro desenhos surgem elementos recorrentes ao sexo feminino. No universo lúdico do brincar surge a boneca, em dezessete vezes está referendado o ambiente interno da casa contra vinte e duas aparições do ambiente externo.

Configura-se na figura da avó, página 17, o trabalho doméstico está materializado em três situações. As brincadeiras que surgem são, na página 30 - duas meninas estão brincando de vestir roupas da tia (o texto comprova isso), na página 46 o "Disparate", brincadeira de trocar os nomes das coisas por outros nomes estranhos e fazer versos, esta abrindo possibilidade para ambos os sexos interagirem.

A capa do livro traz como destaque a imagem da casa da Vovó, uma casa bela e grande, nas cores rosa e vermelho, que possui um quintal e algumas árvores. Da chaminé está saindo uma fumaça indicando que alguém está cozinhando, certamente é a Vovó que está a fazer seus quitutes especiais, uma imagem bonita que denota um convite

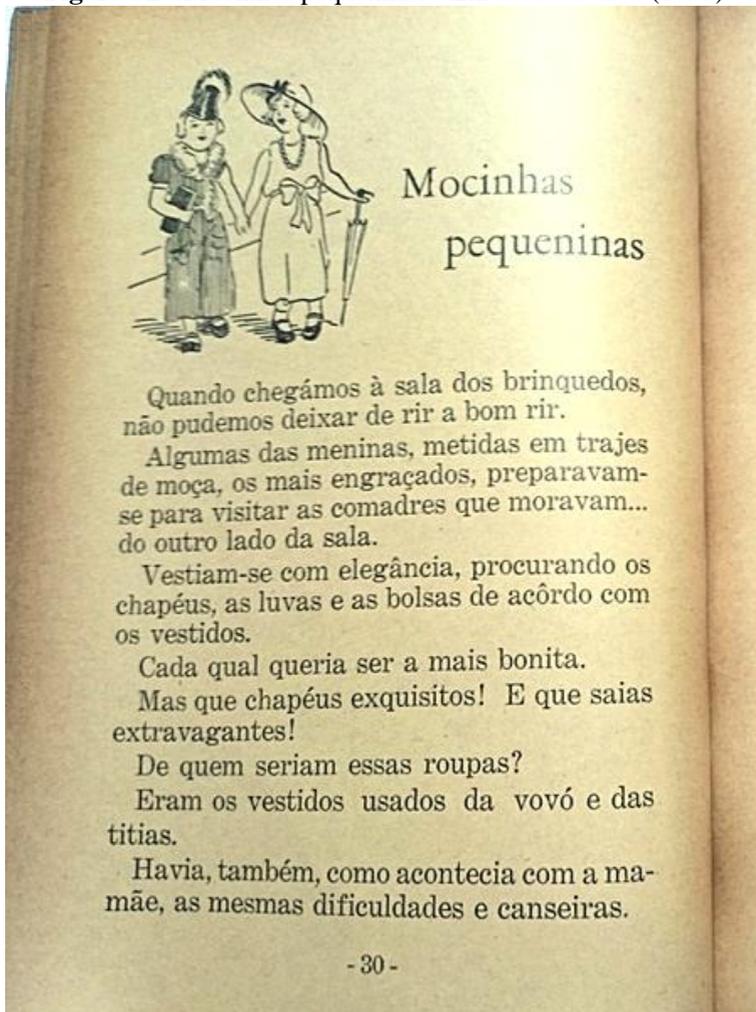
para conhecer, visitá-la, entrar para um lanche.

Segundo a autora Celia Rabello este livro é destinado às crianças do segundo ano, sendo que ela escreve esse exemplar devido à grande aceitação de seu primeiro livro “Os três amigos”, indicado para o primeiro ano como leitura intermediária. Agradecida pelo sucesso de seu primeiro livro escolar, Celia deixa expresso seu agradecimento no prefácio, “...gratidão e o leal reconhecimento que devo exprimir ao magistério ilustre das escolas públicas e particulares...” (RABELLO, 1938, p. 9).

O livro segue as orientações propostas, se utiliza de vocabulário simples, acessível às crianças. A autora conta que algumas histórias aqui narradas são reais, se passaram em casa de uma avozinha muito querida, recontando situações já vividas por crianças. A ponderação da autora é que as histórias deste livro divertem, educam e sugerem projetos de fácil realização.

O livro traz a narrativa de trinta e nove histórias diferentes que coincidem com as lições. Os temas são variados, mas procurando ter como inspiração “a casa da Vovó”, em títulos como: a casa da Vovó, a Vovó, o bom Vovô, não é galinha, o dia do passeio, uma tarde de folia, mocinhas pequeninas, em casa da comadre, boa avozinha, pequena viagem, Fifí, cocadinhas de abóbora, que temporal!, disparate, felizmente voltaram, pão-de-minuto, novidades da roça, preparativos, dramatização, o leite, as frutas, legumes, o milho e a mandioca, o algodão, cabelos compridos, antigamente, a cabrita, Vovó faz anos, a nova cozinheira, sentença própria, que susto!, festa de caridade, bailado das flores, concurso de anedotas, primeira comunhão, a frente do batalhão, a escolha dos canteiros, resposta simples e despedida.

Na página trinta encontra-se a história “Mocinhas pequeninas”, que conta uma situação corriqueira e possivelmente verdadeira: duas meninas brincam de desfilar e passeiam com as roupas da Vovó.

Figura 32 - Mocinhas pequeninas - Em casa da Vovó (1938)

Fonte: Rabello (1938, p.30)

O modelo de criança proposto pela imagem (Figura 41) e texto correspondente denota mais que uma imitação do adulto em seus trajes, jeito de andar e falar, compondo uma caricatura da realidade feminina, uma vez que as mulheres se ornavam com “chapéus exquisitos” e “saias extravagantes”.

Uma brincadeira que mais tarde se tornará realidade, pois: “É a partir das práticas de significação que surgem as relações de poder que,

por conseguinte, surgem de significados atribuídos e consolidados” (NICARETA, 2010, p.59). As “mocinhas pequeninas” significam a consolidação de costumes e práticas de vestir e se adornar socialmente aceitáveis à futura mulher. Este ato teatral, *studium*, é encenado por duas meninas que estão trajadas com vestido longo, sapatos e chapéu, também ornadas com adereços como colar, carteira e guarda-chuva.

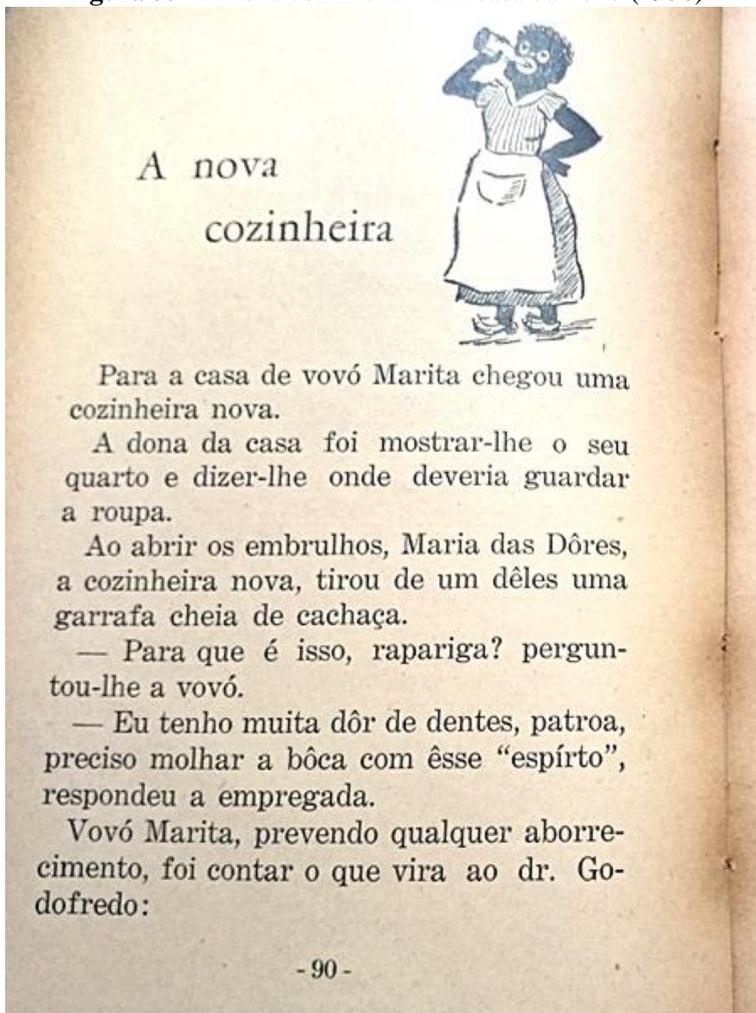
O que fala mais alto, *punctum*, são as próprias roupas e adereços que não fazem parte do vestuário infantil. Os vestidos são grandes, pertencentes à avó ou às tias. Esta imagem pode ser vista como um código, um desejo que se materializa, que reproduz a vida, mas que também nos condiciona. Para Aumont, “a imagem serve, portanto, inextricavelmente, a essas duas funções psicológicas; entre outras, além de sua relação mimética mais ou menos acentuada com o real, ela veicula, sob forma necessariamente *codificada*, o saber sobre o real” (AUMONT, 1993, p.83-84). Realidade e fantasia, brincadeira e desejo se misturam e ajudam a codificar, a emergir o ser social e a moldar a futura mulher.

Na próxima leitura do livro de Celia Rabello, página 90, sob título "A nova cozinheira" desfila uma figura pouco encontrada nos livros de leitura e em cartilhas aqui pesquisadas, e que quando encontrada vê-se sempre como cozinheira, lavadeira ou arrumadeira.

Neste caso, a figura da mulher negra é de uma cozinheira. Ao ler o texto, chama a atenção o fato de associar a mulher negra com o alcoolismo, embora Maria das Dores alegue que tem muita dor de dente e, segundo ela, “...preciso molhar a boca com esse espírito...” (RABELLO, 1938, p. 90).

De certa forma sobressai um tom depreciativo na imagem e no texto, a mulher negra é descrita como alguém que vai dar trabalho ou causar aborrecimento. O *spectrum* formado dá uma conotação negativa, pejorativa. A cena criada, *studium*, revela uma mulher negra, de vestido e avental, tomando alguma coisa.

Um braço está na cintura e outro a segurar a garrafa. Salta da imagem e vem alcançar nosso olhar, *punctum*, a garrafa remetendo ao alcoolismo, “...desilusão, alcoolismo e ausência de oportunidades de trabalho faziam parte do cotidiano dos ex-cativos” (SIMÕES, p. 3).

Figura 33 - A nova cozinheira - Em casa da Vovó (1938)

Fonte: Rabello (1938, p.90).

Caberia um questionamento sobre as múltiplas cores que encontramos no homem e na mulher em nossa sociedade. Por que só esta imagem foi pintada? As referências imagéticas criadas e reconhecidas por certos grupos sociais se constituem por imagens que estabelecem laços de comunhão ou de dispersão entre os homens (BELMIRO, 2000, p. 14). Ou nos identificamos com determinadas imagens ou procuramos rejeitá-las.

3.7 ANTONIETA PANTOJA MENDES DE MORAIS, “MINHA INFÂNCIA” (1939) e “CARTILHA PRÁTICA” (1944)

A escritora Antonieta Pantoja Mendes de Moraes nasceu em Casa Branca em 1896, sendo que sua mãe foi a responsável por sua escolarização inicial. É autora de livros didáticos, foi professora do Grupo Escolar Modelo de Casa Branca (MELO, 1954, p. 393). Ingressou na Escola Normal Secundária da Capital, foi colaboradora em jornais da época.

Figura 34 - Capa do livro Minha Infância de Moraes (1939)



Fonte: Moraes (1939 – capa)

Foi nomeada para o Serviço de Educação Sanitária. Merecem destaque em sua produção: “Meu Diário” – Leitura para o 4º ano primário, “Cartilha Prática”, “Minhas Leituras”, “Minha Infância” – Primeiro ano primário, “Minha Infância” – Segundo ano primário e “Manhãs de Sol” – Terceiro ano primário.

O livro escolar, “Minha Infância” localizada no acervo FEUSP–LIVRES, um exemplar da sexta edição, da Livraria Francisco Alves, publicado em 1939. Evidencia que no ano de 1939, através do Decreto-lei nº 1177, houve a iniciativa governamental de aumentar de sete para doze o número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático (NICARETA, 2010, p. 27); este fato está diretamente associado ao aumento do número de livros escolares editados, devido ao aumento do número de editoras de livros pelo país, que exigiu maior controle estatal sobre sua circulação.

O livro escolar de Moraes (1939) possui 147 páginas, sua capa é ilustrada. Traz a inscrição de ser “Obra revista e aprovada pela Diretoria Geral do Ensino para adoção nas escolas públicas e particulares do Estado”.

Apresenta um prefácio da própria autora e recomendação, não possui imagens coloridas, mas existem setenta e nove imagens em preto e branco. Aponta para uma riqueza de detalhes nas imagens e composições, o papel utilizado é do tipo comum, com uma coloração marrom.

Anotam-se quinze imagens de menina e/ou mulher, apenas uma boneca e uma bola compõem os brinquedos, como também as brincadeiras que aparecem são brincar de boneca e brincar de jogar bola para o gato. A maioria das imagens mostra grande preocupação com o trabalho, variando entre mineração, indústria, agricultura, pecuária e marcenaria.

Também existe uma forte tendência em mostrar bons hábitos de higiene pessoal e dos ambientes. As cenas montadas estão igualmente localizadas tanto no ambiente interno, quanto o externo. A imagem materna surge em dois momentos, bem como o trabalho doméstico.

De forma sugestiva, o *studium* foi habilmente pensado e desenhado nesta capa. As crianças, um menino e uma menina, são estudantes a caminho da escola, estão felizes, de uniforme com os livros embaixo do braço.

O uniforme da menina é composto por saia de prega escura, camisa branca com mangas levemente fofas, um laço escuro na gola da camisa, cabelos bem penteados com um laço de fita xadrez enorme em cima da cabeça, como uma tiara. O menino está com camisa listrada de manga comprida, uma gravata e um boné. Ao fundo vê-se a rua, uma

casa e uma árvore. O que vem acertar, pontuar, o *punctum*, é a expressão de alegria dos dois e os elementos que determinam o sexo de cada um, o laço e o boné, a gravata e a fita.

A escola como uma instituição política e cultural, juntamente com a família, fornece às crianças todo o aparato cultural necessário para a socialização do aluno, serve como instrumento ideológico para invalidar qualquer comportamento que foge do padrão estabelecido: a padronização dos alunos através de regras e imposições limita qualquer comportamento mais original.

A escola tem como objetivo “...transformá-los em seres quietos, passivos e uniformes. Os comportamentos que devem apresentar são os de serem obedientes, estudiosos, respeitosos, educados e pontuais” (NOSELLA, 1981, p. 72). No livro “Minha Infância” de Antonieta, a escola é concebida como:

... é um segundo lar.
Em casa vocês recebem conselhos de seus pais, na escola, de seus mestres.
O mestre é seu guia e seu amigo.
Por isso vocês precisam respeitá-lo como respeitam e amam seus pais.
Vocês devem saber que o professor vem para a escola muitas vezes doente, só para que os alunos não percam um dia sequer de ensino.
(MORAIS, 1939, p. 28).

É também na escola que devo ter:

Nos cadernos tenho asseio.
E traço letra bonita
Para a mestra, sem receio,
Mostrar a quem nos visita.

Meus trabalhos manuais
Que servem bem de modelo,
Têm riscos lindos demais
Bordados com grande zelo. (MORAIS, 1939, p. 103).

Os versos da página vinte e oito posicionam a figura masculina como mestre, professor, o guia que irá instruir as crianças para o futuro. Já na página cento e três, surgem elementos de um currículo voltado para as meninas, mulheres, a preocupação com o asseio, a caligrafia

bonita, os trabalhos manuais, os bordados, habilidades culinárias, saber organizar uma casa.

São saberes que estavam presentes na educação das mulheres, “...acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente” (LOURO, 2008, p. 446). Esse aparato cultural e educacional mereceu regulamentação para ser adotado em nas escolas urbanas.

Os trabalhos manuais integraram-se às disciplinas escolares especialmente a partir do período imperial, no entanto, com o advento do período republicano, tais práticas ganharam novos contornos, notadamente após a criação dos grupos escolares e a ampliação do papel da escola como instituição formadora. Pelo “Regulamento da Instrução” de 1928, os trabalhos manuais passaram a ser parte integrante do currículo das escolas urbanas. (OLIVEIRA, 2012, p. 701).

A adoção dessa postura social para a mulher, regulamentada por meio de uma legislação corrobora para a criação de um modelo social diferenciado ao feminino, ser mãe e ser a rainha do lar. De forma diversa se estruturam modelos e comportamentos esperados, para o menino a força, a vontade incansável – “O professor vem para a escola muitas vezes doente”. Para as meninas a docilidade, a preocupação com o belo que deve ser visto e com afazeres ligados a vida doméstica, exclusivos para a condição feminina.

A criança estava envolvida na escola pelo discurso nacionalista, que determinava missões, e acabava delimitando comportamentos diferenciados para meninos e meninas. Desta forma, a instrução necessária para os futuros cidadãos passava pela escola, tornando o Brasil o país do futuro, um país ligado a modernidade e ao progresso.

Teria cidadãos saudáveis, capacitados para o trabalho e felizes por fazer parte da construção da Nação brasileira. Os assuntos no livro de Antonieta versam sobre: o aluno, a escola, o leite, histórias de meninos e meninas pobres, atitudes de uma mãe, avó, conselhos úteis, plantações da roça, valores sociais, valores morais, animais domésticos e selvagens, nocivos, sobre a bandeira nacional, deveres sociais e deveres higiênicos, conselhos higiênicos, minha boneca, entre outros.

Muitos livros traziam textos de vários autores, alguns acabam sendo uma coletânea de muitos autores: o texto da 8ª lição "A noite", não foi escrito por Antonieta, mas por Hilário Ribeiro. O texto reflete a

posição da mãe e do pai junto ao leito do filho, e descreve a ação como enquanto o pai escreve, associando ao trabalho, cabe a mãe cantar para o filho dormir, isto é, cuidar da prole. A imagem acima, página vinte, traz para a cena, *studium*, a mãe que zela pelo sono e saúde do filho, ela está ao lado da cama. Ele dorme, enquanto ela o cobre de cuidados.

Figura 35 - 8ª Lição, A noite - Minha Infância (1939)



Fonte: Moraes (1939, p.20).

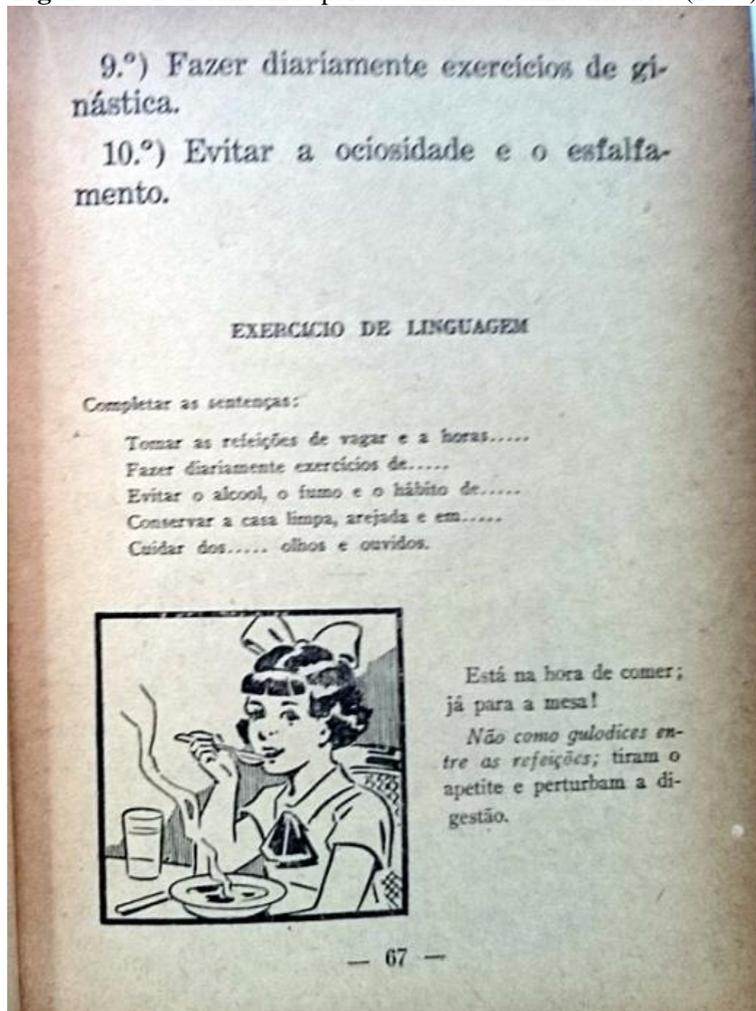
Ao lado da cama existe um criado mudo com uma garrafa de

água, um copo e um relógio. A atenção, ponto de destaque, *punctum*, fica por conta dos olhos fitos da mãe ao filho, ela o está vigiando, zelando pela saúde, sua mão o protege e acaricia. Um discurso recorrente no início da República foi o tema higiene e cuidados com o corpo, a saúde das crianças deveria ser preservada e como mentora dessa função está a mãe.

A “mulher-mãe, com seu carinho e afetividade, iria educar os filhos contra as degenerações sociais; a “mulher-professora” complementar a educação recebida em casa sobre os perigos dos vícios; a “mulher-noiva”, pela sua paixão, conseguiria estancar o mau comportamento do noivo causado pelas más companhias; a “mulher-esposa”, pelo seu amor e carinho, conseguiria muito do seu marido, evitando que o mesmo caísse no vício do álcool. A mulher, enfim, deveria ser uma aliada dos progressos higienistas e eugenistas. (MANSANERA, SILVA, 2000, p. 128).

Relacionando com a imagem, tem-se exemplo da “mulher-mãe” que cuida e educa seus filhos. Na escola a figura da professora, “mulher-professora” seria partícipe do imaginário social estruturado a condição da mulher na República. A professora e a escola divulgariam a profilaxia social que traria maiores benefícios à população e consequentemente para a nação.

Figura 36 - Dez conselhos para os alunos - Minha Infância (1939)



Fonte: Moraes (1939, p.67).

Na figura da página sessenta e sete, "Dez conselhos para os alunos", tem-se um exemplo da organização das atividades que as crianças devem copiar nos cadernos para decorar ou para responder: dez conselhos úteis para as crianças, um exercício de linguagem para ser copiado e para preencher os espaços em branco com os termos esperados. Os dez conselhos fazem plena alusão aos dez mandamentos do evangelho cristão, dada a pertinência da religião predominante no

período e adensamento de uma relação tênue entre sua significação social.

Mesmo sendo um livro para ser consumido, o livro escolar dado seu alto preço era utilizado por muitos anos pela professora na escola, correndo em diferentes mãos de alunos por diferentes anos, desta forma, os exercícios propostos no livro seriam copiados nos cadernos escolares. Ao pé da página, mais um conselho útil sobre comer gulodices.

Os conselhos morais se misturavam a ter bons hábitos de higiene que apontavam para comportamentos esperados e desejados para meninos, mas principalmente para meninas. Estes e outros assuntos se faziam presentes nos livros de leitura que tinham como característica trazer uma série de lições de coisas. Estes argumentos estão presentes na figura "Dez conselhos para os alunos" (MORAIS, 1939, p.67).

Está presente no *studium* uma menina sentada à mesa tomando sopa, com seu uniforme, cabelos impecáveis amarrados com um laço, sua postura é ereta. Vê-se o prato, outro talher e um copo, provavelmente está na cozinha, lugar das refeições. Vem para rasgar, transpassar a imagem, *punctum*, a postura da menina à mesa, a organização dos utensílios domésticos. Fazia parte das boas maneiras e dos conselhos úteis saber sentar-se, além de como mastigar e engolir os alimentos.

Dentre os elementos considerados pertinentes a um aluno ou aluna estão os conselhos, de forma geral inclusos nos livros de leitura ou numa encadernação própria. Nesse caso, os livros escolares podem ser categorizados como “compêndios de civilidade” ou de “educação moral e cívica”, manuais ou livros responsáveis por trazer “os condicionamentos que são iniciados pela família e reforçados pela escola, embasados por um conjunto de ideias conformadoras dos sujeitos” (NICARETA, 2010, p. 105).

Na figura presente na lição 66ª Lição "A minha boneca", observa-se de forma emblemática uma menina brincando de boneca, está usando um vestido com uma gola grande e laço, tem um laço no cabelo, está segurando seu brinquedo – uma boneca, passando a impressão que ela embala sua boneca como se estivesse fazendo-a dormir, podendo até estar cantando uma cantiga de ninar para ela; essa é a imagem geral, *studium*.

Figura 37 - 66ª Lição, A minha boneca - Minha Infância (1939)



Fonte: Moraes (1939, p.111)

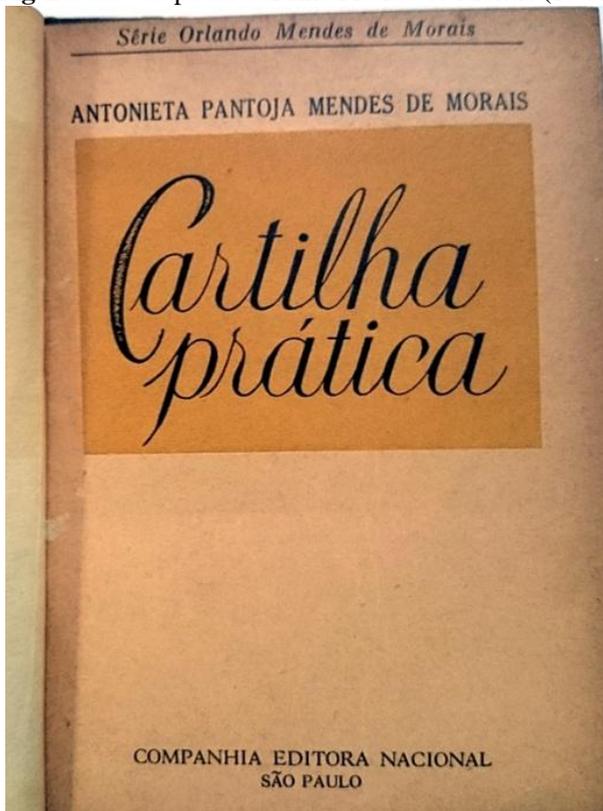
Chama a atenção, *punctum*, os olhos das duas que parecem se cruzarem, como numa relação íntima da maternidade, além do braço da boneca remeter a um estado de sonolência. Imitando uma atitude esperada por uma mãe, a criança aprende pela imitação os papéis sociais que mais tarde irá reproduzir. Dessa forma, a criança aprende a ser mãe, sendo mãe da boneca.

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. (MORENO, 1999, p. 31-32).

A liberdade atribuída à condição feminina durante o período republicano estava condicionada a certos afazeres. Nas brincadeiras elas podiam ser mães, donas de casa, enfermeiras, imitar os contos de fadas, tudo que estava no alcance do universo feminino. Essa imagem de uma menina brincando de boneca pode “testemunhar o que não pode ser colocado em palavras. As próprias distorções encontradas em antigas representações são evidência de pontos de vista passados ou “olhares” (BURKE, 2004, p. 38).

Além de "Minha Infância" (MORAIS, 1939), foi localizada na Biblioteca Nacional (RJ) a décima edição de outro livro escolar de Morais (1944), intitulado "Cartilha Prática", publicado em 1944, editado pela Companhia Editora Nacional. Esta cartilha tem 125 páginas, foi aprovada pelo Departamento de Educação para adoção nas escolas públicas e particulares de São Paulo. Traz uma capa simples, sem ilustrações, com uma apresentação (prefácio). Foi utilizado um papel comum para a impressão e demonstra uma coloração escura.

Figura 38 - Capa da Cartilha Prática de Morais (1944)



Fonte: Morais (1944 - capa)

Apesar da capa com retângulo amarelo para destacar o título do livro escolar, não possui imagens coloridas no interior, mas com a presença de cinquenta e nove imagens em preto e branco. As ilustrações e desenhos são ricos em detalhes. Surge a imagem de vinte e uma meninas e/ou mulheres. O lúdico está representado por um dado na página 11, boneca, flores e livro na página 57 e na página 62 uma menina e um menino brincam numa gangorra. A maioria das cenas está ambientada no interior de uma casa, com a presença da mãe e do trabalho doméstico em algumas ocasiões. Segundo Máximo de Moura Santos, Chefe dos Serviços Técnicos do Departamento da Educação de São Paulo, esta cartilha "...é um livrinho indispensável ao professor do primeiro ano, por que é, realmente prática" (MORAIS, 1944, p. 7). Consta nesse mesmo prefácio que este "livrinho", será "...o melhor auxiliar dos mestres de escolas rurais e estagiários" (MORAIS, 1944, p.

7). Embasa-se na prerrogativa de que a educação deveria ser estendida a todos os lugares do Brasil, urbano e rural, neste caso voltado para a construção e regulamentação de escolas rurais.

Esse tipo de escola visava a incentivar a interiorização da educação escolar pública no território brasileiro, com o intuito de difundir o espírito modernizador e nacionalista no país, bem como vencer o analfabetismo. Essa política, portanto, não se destinava tão somente à qualificação do camponês, mas objetivava também formar um novo cidadão, pois uma vez instruídos e alfabetizados poderiam os camponeses participar efetivamente da vida política do país. (PAES, 2011, p. 178).

Com um país fundamentalmente baseado na economia agrária, era necessário desenvolver uma política pública para manter o camponês em seu espaço, o meio rural, sendo assim, dentre as medidas tomadas pelo governo de Getúlio Vargas está a aprovação de materiais didáticos, cartilhas e livros de leitura que serviriam para a educação do cidadão no meio rural. A "Cartilha Prática" se apresenta como exemplo desses materiais que podem ter sido utilizados ou dirigidos para as escolas rurais, pela indicação no prefácio. Outros autores também se dedicaram a produzir material para as escolas rurais, destacando Thales de Andrade, Monteiro Lobato e Renato da Sêneca Fleury.

A associação ao rural não representa só uma valorização do ambiente enquanto elemento constitutivo de uma unidade nacional, mas, decorre de uma preocupação com a educação rural, associando questões de modernização e progresso; uma vez que era necessário civilizar a população rural para novos auspícios sociais, científicos e econômicos. Na capa não se observam imagens, aparece o nome da cartilha, da autora, editora, lugar da edição. Esta cartilha faz parte da série graduada de Orlando Mendes de Moraes³².

A "Cartilha Prática" (1944) se situa mais como um livro de leitura se comparada às outras cartilhas do período, pois apresenta uma

³² Orlando Mendes de Moraes, nasceu em São Paulo em 26 de outubro de 1889, foi educador sanitário comissionado no Instituto de Higiene em 1925, adjunto de grupo escolar, auxiliar de direção. Autor de livros didáticos como: "Cartilha Auriverde", "Historietas infantis", "Leitura simples", "Textos escolhidos", "Dicionário de sinônimos", "Cartilha Prática", "Meu caderno de ciências gerais", dentre outros. (MELO, 1954, p. 399).

sequência de aprendizagem de forma analítica, explorando o ordenamento palavra, sílaba e letra em algumas lições. A aprendizagem é conduzida de maneira que a criança já tenha superado o início da alfabetização. Os assuntos da Cartilha prática se baseiam no cotidiano no meio rural, como animais silvestres e domésticos, plantações, festas religiosas locais, árvores, sítio, chácara, mas também aparecem as figuras de soldados, da bandeira brasileira, profissões e carnaval.

Na próxima imagem, da página vinte, vê-se como *studium*, uma menina num gramado, de vestido reto e curto, meias e sapatos, com os cabelos curtos e segurando uma nota, dinheiro. Ela está festejando o achado. Na escrita percebe-se a intenção de trabalhar a letra “N”, tem-se nota, Nicota, nova. Impressiona, e vem nos alcançar, *punctum*, a nota em sua mão e o movimento representado pela posição dos braços e pernas, como se estivesse saltando, festejando.

Figura 39 - A nota é da Nicota - Cartilha Prática (1944)



Fonte: Moraes (1944, p.20)

Na figura "A nota é da Nicota" (MORAIS, 1944, p.20) acompanha as escritas com letra de imprensa uma frase manuscrita. Era recorrente nas cartilhas o ensino simultâneo de até quatro tipos de letras, cabendo à professora trabalhar o traçado da letra, possivelmente em cadernos de caligrafia. Existe a preocupação de relacionar fonemas iguais em palavras diferentes, como "nota" e "Nicota", além de trazer um vocabulário adequado à criança numa sequência que auxilia a retomada e a ampliação de palavras novas.

Na profilaxia dos discursos que articularam, dois estilos distintos de normatização das práticas escolares buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo *novo, moderno, experimental e científico*, produzindo estratégias concorrentes de configuração do campo dos saberes representados como necessários à prática docente. (CARVALHO, 2000, p. 111).

Morais (1944) apresenta elementos de um conhecimento científico, legitimando as práticas escolhidas. Traz o discurso de uma nova proposta de ensino com base nos princípios psicológicos modernos. Além do que, a Cartilha traz para cena a criança como responsável pelo seu sucesso escolar. Nesta cena, Nicota é a protagonista da breve história, é ela que se depara com a surpresa, com o achado de dinheiro.

Na imagem tem-se como *studium* uma menina de pele clara, cabelos escuros, usando vestido curto pouco rodado num terreno semelhante à relva. Ela segura na mão direita, no alto, uma nota de dinheiro, um pé está no chão o outro não, seu rosto demonstra alegria. O que rasga a cena, *punctum*, é a forma como o vestido foi desenhado indicando movimento e o braço direito erguido em sinal de vitória.

Figura 40 - Aniversário de Corália - Cartilha Prática (1944)



Fonte: Moraes (1944, p.57)

Na análise seguinte, da página cinquenta e sete, tem-se um texto mais longo, tratando do "Aniversário de Corália". O texto expressa os presentes recebidos pela menina Corália. Na imagem vê-se a representação gráfica dos presentes, que Corália recebera: uma boneca, brinquedo tradicionalmente associado ao feminino, um livro de figuras e palavras, indicando que ela está na fase escolar ou de leitura; e, um livro de missa, necessariamente confessional, representando a religiosidade católica ou protestante, uma vez que não se instiga qual a religião imposta, na qual se concentram diferentes dogmas.

A presença de modelos religiosos se evidencia sutilmente nas obras de Moraes (1939; 1944). Por fim, guloseimas do "Tio Cássio", primeiro intento sobre o qual a figura se representa em primeiro plano. Os doces seriam uma forma de privilégio, pois não ganhou uma festa, não houve opulência, retrata-se certa austeridade.

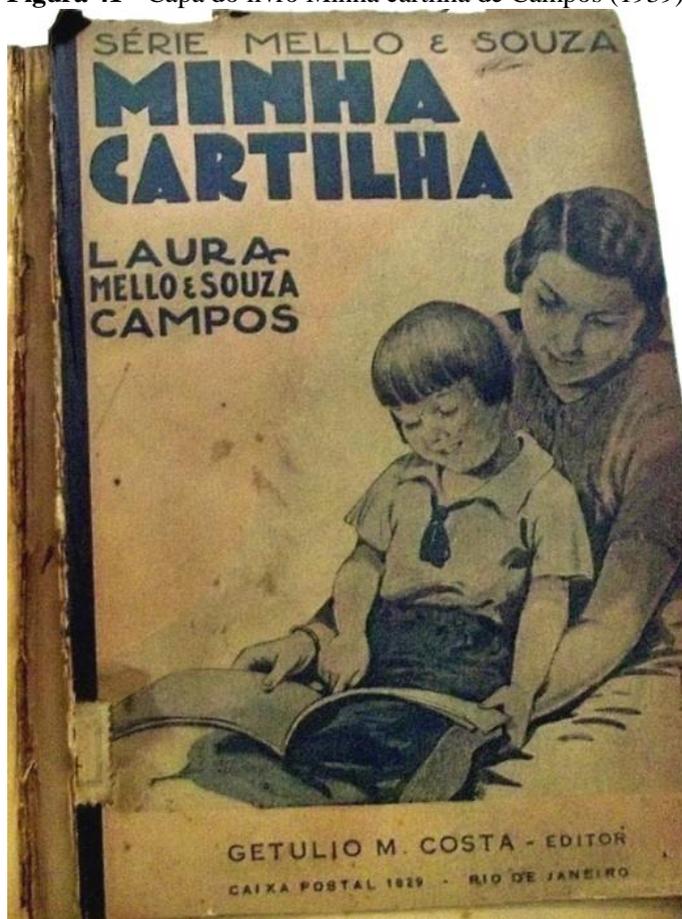
O feminino se retrata principalmente pela mãe que lhe deu um símbolo da maternidade: a boneca. A avó como representante da tradição leva ao dogma. Como *studium*, surge uma menina, usando um vestido curto com detalhes em fita e laço, cabelos curtos, em frente de uma mesa ou penteadeira, com um espelho a refletir um vaso de flores, está em seu quarto. Na penteadeira está, uma boneca sentada, uma caixinha com bolinhas, um vidro, um livro aberto com figuras, Corália segura um pacote de presente. Chama a atenção, destoa da cena, *punctum*, a forma como segura o pacote como se estivesse mostrando à boneca o que acabara de ganhar, a boneca representa uma amiga, uma confidente para seus segredos.

3.8 LAURA MELLO E SOUZA CAMPOS, “MINHA CARTILHA” (1939)

Da autora Laura Mello e Souza Campos, até o presente momento, não foram encontradas biografia, pesquisas e trabalhos sobre ela. Sabe-se apenas que foi professora de escola particular no Rio de Janeiro (JORNAL DO BRASIL, 1933, p. 41); já no jornal "Correio da Manhã" do Rio de Janeiro (1933, p.7) foi localizado o Registro de professora de escola particular.

No jornal "Excelsior" existe um comentário sobre a “Minha Cartilha” da autora: “...o adulto que percorrer as páginas dessa cartilha, sentir-se-á surpreendido pela facilidade e naturalidade com que a autora, auxiliada excelente lápis de Acquerone, sabe transmitir conhecimentos, partindo do mais simples e progredindo as noções bem mais difíceis” (EXCELSIOR, 1939, p. 61). O livro escolar “Minha Cartilha” de Laura Mello e Souza Campos (1939) apresenta na capa as cores neutras que trazem para o espetáculo uma mulher, provavelmente a mãe, que ajuda a criança a ler.

Figura 41 - Capa do livro Minha cartilha de Campos (1939)



Fonte: Campos (1939 - capa)

A criança usa o dedinho para acompanhar o ato de ler, enquanto a mãe segura o livro. Como *studium*, vê-se uma mulher, pode ser a mãe ou uma cuidadora, tem os cabelos bem alinhados e curtos, uma camisa ou vestido com rendas; está sentada, olhando pra baixo, em seu colo está uma criança, a mulher segura um livro aberto. A criança em seu colo está com os olhos fitos no livro, com o dedo apontando, parece estar lendo o livro; sua roupa lembra uma farda de marinheiro, camisa branca com cola, usa calção escuro e uma gravatinha. O que sai da cena e vem nos atingir, *punctum*, é o dedo da criança e boca entreaberta, sugerindo

uma leitura do livro.

A criança está sentada no colo da mãe, usa uma roupa que lembra um uniforme escolar, que faz alusão a uma camisa de marinheiro. Neste exemplar, encontrado na Biblioteca Nacional, não está referendada a edição, sendo que as ilustrações foram idealizadas por F. Acquareone e o editor é Getúlio M. Costa, do Rio de Janeiro.

A cartilha contém 93 páginas, sua capa contém ilustração, na cor acinzentada, possui cento e trinta e quatro imagens em preto e branco, ricas em detalhes. O papel usado é o comum com uma tonalidade creme. Vislumbram-se trinta imagens de menina e/ou mulher, além de uma imagem que lembra objetos de uso do feminino.

O lúdico infantil está representado com os brinquedos: bola, balão, pipa, ursinho, livro, boia, balde, peteca, corda e barco. O ambiente interno da casa se faz mais presente que o externo, a presença da mãe é constatada, além do trabalho doméstico surgir em oito formas diferentes.

Figura 42 - Anotação e folha de rosto - Minha cartilha (1939)



Fonte:Campos (1939, p.6-7)

Na página 6, além de trazer a propaganda de outros dois livros da mesma autora, Laura Mello e Souza Campos, “Maninho” e “O livro da Lalá”, a imagem, *studium* sugere o menino ensinando uma menina, como se fosse sua irmã mais nova. Ela sentada na espécie de banco, com

as pernas cruzadas, segurando um livro no colo, está de vestido rodado, tem os cabelos lisos e uma fita nos cabelos. Ele está atrás da menina, uma mão está no ombro dela e a outra aponta para algo no livro. Usa roupa escura e tem os cabelos bem cortados.

Na figura ao lado, o cenário, *studium*, que faz a apresentação da cartilha, duas meninas aparentando pouca idade, estão abrindo a porta da escola. Elas estão com vestido rodado, usam meias listradas até os joelhos, cabelos num comprimento mediano. As flechas, *punctum*, que atravessam as cenas são: na página 6 a posição do menino, como o protetor de sua irmã mais nova e seu dedo que aponta, que instrui, que ensina. Na página 7, o que corta a cena é a porta, a entrada para a escola, para o conhecimento, as novas alunas agora têm acesso ao mundo das letras, irão ler o mundo, serão alfabetizadas na escola. Sobre as imagens no livro escolar, Cunha (2007, p.113) diz que podem funcionar como referências para compreensão dos significados do mundo:

Nossas coleções de imagens ficam preservadas cuidadosamente em nosso imaginário e passam a ser um dos referentes para entendermos o mundo, seja pela insistência de seus significados inscritos culturalmente e outros que atribuímos a elas, seja pelas suas qualidades formais e composicionais que nos seduzem, ou pela proximidade e intimidade que mantemos com estas figurinhas e os vínculos afetivos que criamos nas interações entre nós e as imagens.

O adentrar a escola nos revela um mundo, a princípio, de magia, um mundo novo, a leitura das imagens aguça a imaginação, inspira e traz significados particulares; como *spectator* produz-se não apenas uma forma de apreensão subjetiva da cena, mas, se estabelece uma possibilidade de assimilar a entrada na escola como uma abertura do ambiente escolar, ou, mesmo como um direito adquirido. Resguarda-se como o sentido primeiro a leitura de imagens, para depois nos utilizarmos das letras.

Na página vinte e nove, a figura "Para colorir" apresenta uma imagem de menina estendendo roupa num varal. No decorrer do livro surgem várias dessas interações, que mostram crianças brincando e interagindo com seus pares. O brincar que imita a vida adulta, o brincar que diferencia funções sociais e o brincar que é ensinado nos livros, na escola. Para Moreno (1999, p.43) "...meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que

nem sequer necessitam ser formulados”.

Figura 43 - Para colorir - Minha cartilha (1939)



Fonte: Campos (1939, p.29)

Esta imagem, presente no livro, representa uma menina brincando de afazeres domésticos, estendendo as roupinhas de sua boneca, sua filhinha, um modelo proposto, uma imagem para ser colorida, que está pronta e não precisa ser construída, seguindo um padrão escolar que reproduzia os modelos sociais para servirem de

inspiração a todos. Os grandes heróis, os grandes vultos, a menina prendada, boazinha e bem cuidada.

O espetáculo formado na página vinte e nove é encenado, *studium*, por uma menina que está de vestido e avental, pois está “trabalhando”: ela pendura a roupa de sua boneca, está feliz por fazer isso, em ser útil. Ela precisa de um banquinho para executar melhor essa tarefa. Ao lado está o cesto de roupas grandes para ser pendurado, função de um adulto, a bolsa de grampos está caída no chão. A flecha que vem apontar, denunciar, *punctum* fica por conta do banquinho, da roupa pequena ao lado da grande.

Diferente do brinquedo e da brincadeira comuns como exemplos de prática feminina, a imagem denota o exercício do trabalho feminino doméstico: o lavar a roupa torna-se incumbência feminina desde tenra idade. É mais que uma brincadeira, é uma prática adulta.

A última lição da cartilha faz alusão ao cinema. Ao aprender a ler a criança poderá ler outros livros e, inclusive, ir ao cinema e compreender o que os filmes falam. É um mundo de novas possibilidades que se abre para quem sabe ler. A criança, além de estar munida de conhecimentos escolares, selecionados e organizados no livro escolar ou na cartilha, é alvo de material pedagógico que transmite os vestígios ideológicos de seus autores, bem como descreve a natureza do saber exigido por um currículo oficial (SANTOS, 2008).

Na imagem, da "Última Lição" na página 85, a composição, *studium*, vê-se um menino ou menina? A imagem não possibilita identificar com clareza se é uma menina ou um menino, que parece estar lendo um livro para seus brinquedos, um urso e um cachorrinho. O *punctum* fica por conta da forma como os brinquedos estão dispostos, prestando atenção no que a/o personagem lê. O leitor assume o controle da cena: agora a/o personagem tem o poder da leitura, ele que chama a atenção.

Figura 44 - Ultima lição - Minha cartilha (1939)



Fonte: Campos (1939, p.85)

Como portadores de uma seleção cultural, o livro escolar e a cartilha são utilizados pelos professores como ferramenta do ensino e como fonte de conhecimentos. Indicam uma seleção de conteúdo, de valores e comportamentos que serão reproduzidos, escolhidos e compreendidos como primordiais ao processo formativo realizado nas instituições escolares. No texto que acompanha a imagem, “Ultima

Lição”, mostra a satisfação da criança em saber ler, na visão da criança ela vai poder ler outros livros e compreender o que está escrito na tela do cinema. Desta forma, a leitura e a escrita, os métodos de ensino ganharam destaque nas políticas voltadas para a alfabetização em massa, no período republicano de Vargas. Como exemplo dessa preocupação tem-se a Cruzada Nacional de Educação (CORREIO PAULISTANO, 1939), com a participação de Rachel Amazonas Sampaio.

3.9 CLAUDINA DE BARROS, “CARTILHA FÁCIL” (1943)

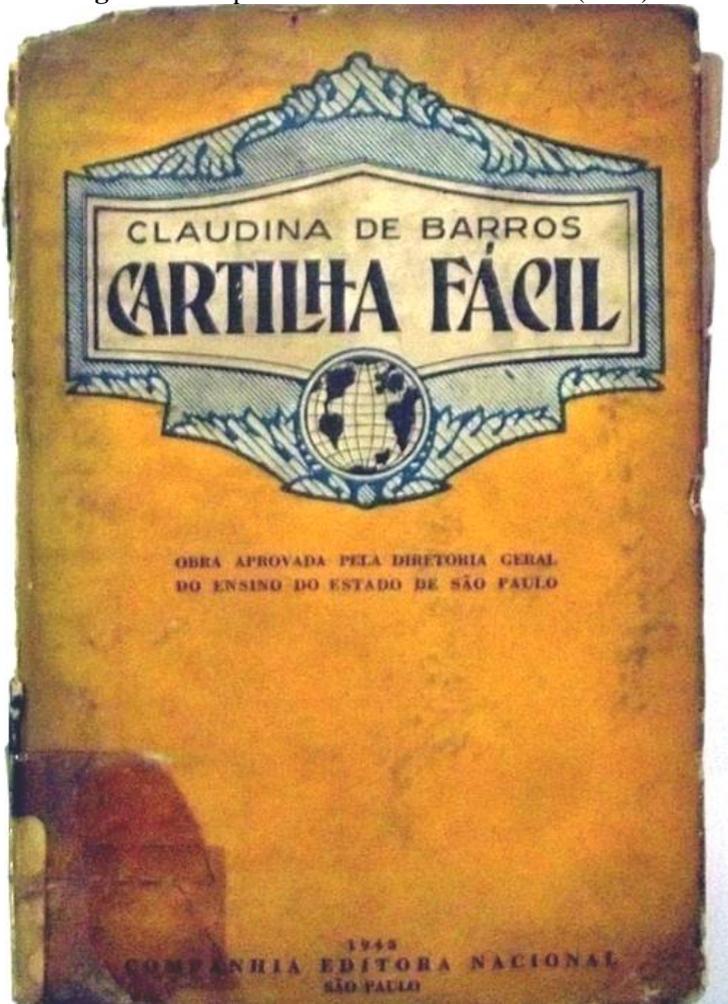
Claudina de Barros nasceu em São Paulo, foi professora e autora de livros didáticos, sua “Cartilha Fácil” foi lançada em 1939 (MELO, 1954, p. 87). O jornal “Correio Paulistano” (1921, p.3) na coluna Instrução Pública, traz a nomeação de Claudina de Barros, interinamente na Escola Mista de Porto do Meio em Taubaté. No mesmo jornal, mas em 7 de agosto de 1922 (p. 4) a professora em questão, toma exercício de seu cargo na Escola Rural, no bairro Cural Grande. Noutra ocasião, o “Correio Paulistano” (1930) noticiou a participação de Claudina de Barros na banca examinadora para o exame de admissão no Gymnásio Moura Santos. Neste mesmo jornal, em 26/9/1934, apresenta como destaque, “Professores de 1914 – Formados pela antiga Escola Normal Primária da Praça da República, festa comemorativa do 20º aniversário de formatura” (CORREIO PAULISTANO, 1934, p. 4), a lista de antigos alunos se encontra o nome de Claudina de Barros.

O livro escolar “Cartilha Fácil” de Claudina de Barros foi encontrado e fotografado na Biblioteca Nacional, é a 17ª edição, editada pela Companhia Editora Nacional, aprovada pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Faz parte da coleção Caetano de Campos, possui setenta e oito páginas, a capa é ilustrada com a representação do mundo ornando o título do livro, tem apresentação e orientações. Em seu interior observam-se oitenta e duas imagens em preto e branco, todas ricas em detalhes. Foi confeccionada em papel comum, a qualidade demonstra ter certa acidez e está com uma coloração marrom.

A imagem de menina e/ou mulher surge em dezenove momentos distintos, com seis imagens que lembram questões relacionadas ao feminino. Os brinquedos, boneca, bola, dado e livro, estão presentes ao longo da cartilha inúmeras vezes. A maioria das cenas traz o ambiente interno da casa como pano de fundo, onde não aparece a presença da mãe identificada. Em sete situações se retrata o trabalho doméstico. Nas brincadeiras existem meninas jogando dados e

brincando com bola.

Figura45 - Capa da Cartilha Fácil de Barros (1943)



Fonte: Barros (1943 - capa)

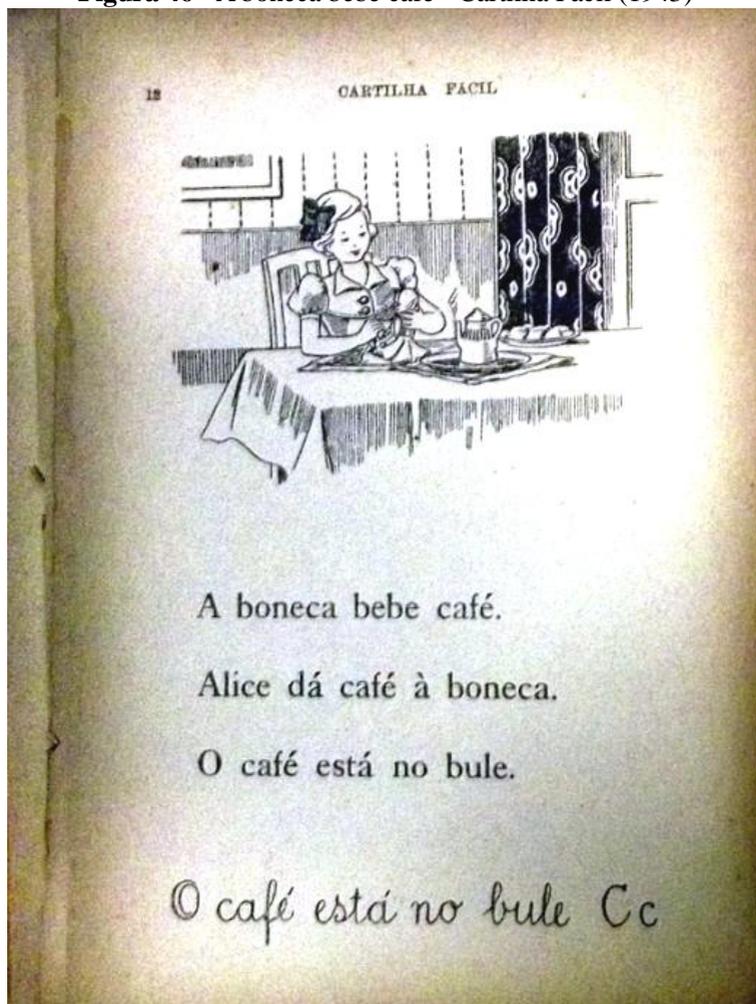
O título “Cartilha Fácil” remete a uma maneira descomplicada de aprender, para alguém que sente dificuldade na alfabetização. Utiliza-se do método analítico, por meio de sentenças, das frases seguem-se às palavras, depois para as sílabas e letras. Antes de se utilizar a cartilha existe a fase preparatória, os primeiros contatos com o alfabeto.

Além das primeiras letras no início da alfabetização estão

previstas “...palestras sobre assunto agradável, simpático às crianças, onde a professora a conquista para si, depois, enfim, de convenientemente preparadas e habituadas ao ambiente escolar, iniciará a professora o emprego da Cartilha” (BARROS, 1943, p. 10).

Por várias lições encontramos como protagonista a menina Alice, apresentada nas primeiras páginas da Cartilha. Sua presença é assinalada geralmente dentro de casa, brincando, arrumando a cozinha, fazendo bolo, brincando com seu gato ou com sua boneca.

Figura 46 - A boneca bebe café - Cartilha Fácil (1943)



Fonte: Barros (1943, p.12).

Na página doze, "A boneca bebe café", aparece a menina Alice brincando com sua boneca, está dando café para ela. O cenário da imagem, *studium*, pode ser definido como um ambiente doméstico, a cozinha. Alice está sentada à mesa, de vestido e laço nos cabelos, segura a boneca em cima da mesa. É possível perceber na mesa uma toalha, bandeja com pão e um bule. Existe uma cortina com flores e fundo escuro na janela. Chamando a atenção, *punctum*, vê-se a cortina escura e o laço da menina.

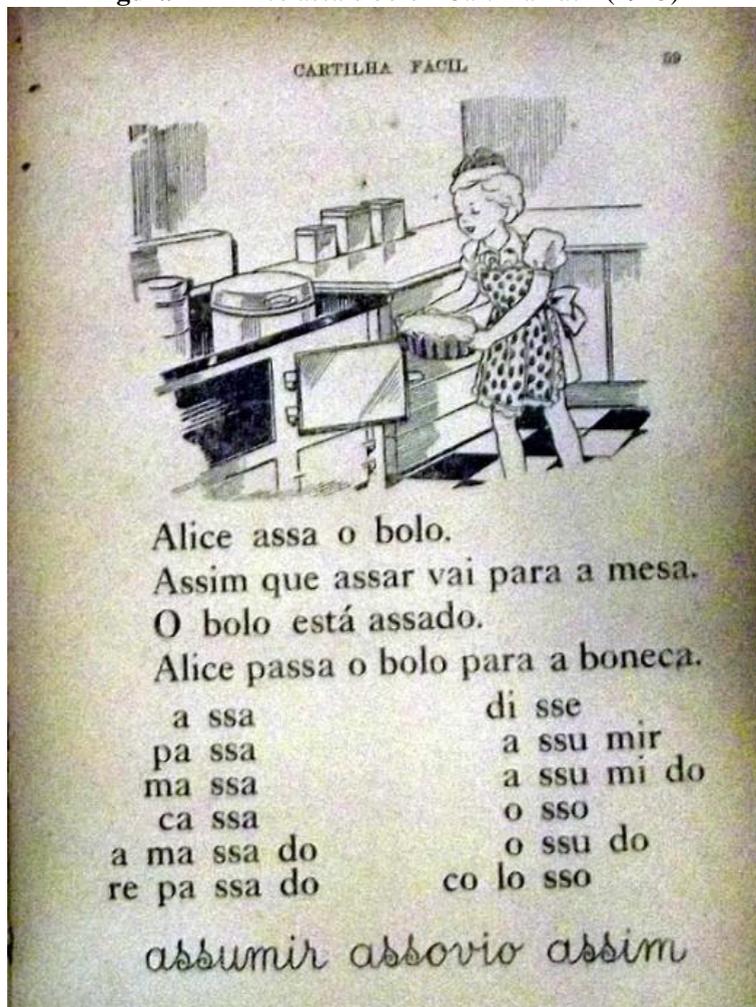
O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades [...], nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 63.).

Nesta Cartilha, além de “Alice”, outras meninas estão inseridas num ambiente que reproduz como prática cotidiana os afazeres domésticos. A casa, a cozinha, o interior da casa é o espaço mais corriqueiro para se encontrar a figura feminina.

Essa “fabricação” de sujeitos, através de imagens e linguagens, repetidamente inseridas nas práticas escolares, como a leitura de um livro e o pintar de imagens, devem ser alvo de questionamentos dirigidos pelo(a) professor(a). São elementos de um saber a ser descortinado, esclarecido e questionado.

Como parte da formação das meninas, o treino das habilidades manuais, como trabalhos com agulhas, corte e costura, pintura, aulas de canto e piano, além de aulas de culinária. Eram elementos inseridos na formação feminina. A exemplo disso, vê-se na imagem abaixo que Alice está na cozinha, sozinha, assando um bolo (*studium*), está de vestido com um avental de bolinhas pretas. A imagem traz utensílios domésticos, um fogão, panelas, alguns potes.

Figura 47 - Alice assa o bolo - Cartilha Fácil (1943)



Fonte: Barros (1943, p.59)

O chão da cozinha é de piso quadriculado preto e branco. Alice demonstra destreza nessa tarefa, pois está sozinha e mexendo com fogo. A imagem em perspectiva sugere uma cozinha ampla, grande. O olhar do observador é desviado (*punctum*) para a porta do fogão aberta, para o bolo e o chão. Ao incidir e localizar o corpo feminino em determinados ambientes com determinadas funções, tem-se uma identificação e diferenciação. Essa prática revela sentidos e significações que delimitam

fronteiras culturais...

Espaços geopolíticos locais, globais, virtuais. Entender, analisar o objeto implica num processo de conhecimento de códigos, tecidos significantes que interagem em específica produção de cultura. Nesta perspectiva, faz-se necessário entender o objeto como linguagem e de codificá-lo a partir de elementos diversificados que retratam as nuances textuais, contextuais e intertextuais. (ANTONINI, 2006, p.03).

A imagem, mais que uma linguagem visual, transmite uma intencionalidade, tem um contexto social, pode expressar uma presença ou ausência de elementos-chave, bem como possui um caráter educativo, ensina e fixa um determinado saber que será fonte de inspiração para a aquisição de conhecimentos. Sobre o trabalho feminino e o papel social da mulher na República ressaltam-se as características da educação a ela então destinada, mesmo que ainda visando lugares sociais bem específicos e demarcados pelas questões domésticas e da maternidade:

Com o advento da República Brasileira, os ideais de modernização e avanço se fortaleceram, acarretando a necessidade de educação das mulheres, sempre vinculada à ordem e ao progresso. Cabia às mulheres o papel de higienização da família e de construção de cidadania dos jovens, considerando a ideia de que as mulheres deveriam ser educadas visando o acesso a boas colocações, tanto como boas donas-de-casa, quanto como mães de família. (REIS, SILVA, MARTINEZ, 2013, p.4).

A educação colabora para a construção de um imaginário social acerca do papel social da mulher. Elas seriam as responsáveis pela revitalização da família, da sociedade. De forma ordenada, tolhendo comportamentos avessos ao padrão social republicano, o progresso traria uma nação mais civilizada e próspera.

A lição posterior, da página setenta e seis, na figura "Nanoca é uma menina que não tem preguiça" além do uso da imagem para fixar certo conteúdo, no caso "Higiene Pessoal", cuidado com os dentes, traz elementos de linguagem, substantivos no grau diminutivo, para chamar

ser uma menina “ativa”, prestativa e que “gosta de trabalhar”, neste caso, seu trabalho é estudar, se dedicar aos estudos. Também se percebe que:

Ao se valorizar mais a obediência à autoridade constituída e a passividade diante de comportamentos predeterminados, se está anulando toda originalidade, criatividade e espírito crítico das crianças, impedindo que surjam novos comportamentos mais adaptativos. O objetivo aqui é suprimir qualquer desvio da conduta. (NOSELLA, 1981, p. 55).

Como autoridade constituída, neste caso, tem-se a mãe, a quem “Nanoca” obedece e procura agradar e imitar. Seu papel começa a ser desempenhado a partir da imitação, da ajuda. Afastando o que é considerado nocivo, desvio de conduta, existe a possibilidade da criança se tornar um adulto dócil. As imagens transmitem preceitos educativos, ferramentas para se moldar, influenciar comportamentos. Assim sendo:

As imagens, das mais variadas procedências culturais, são capturadas e passam a fazer parte da vida das crianças e adultos. As escolas infantis realizam uma espécie de filtragem das tantas imagens que estão acessíveis, sendo que algumas imagens são enfatizadas e outras são excluídas nestes espaços. (CUNHA, 2007, p. 116-117).

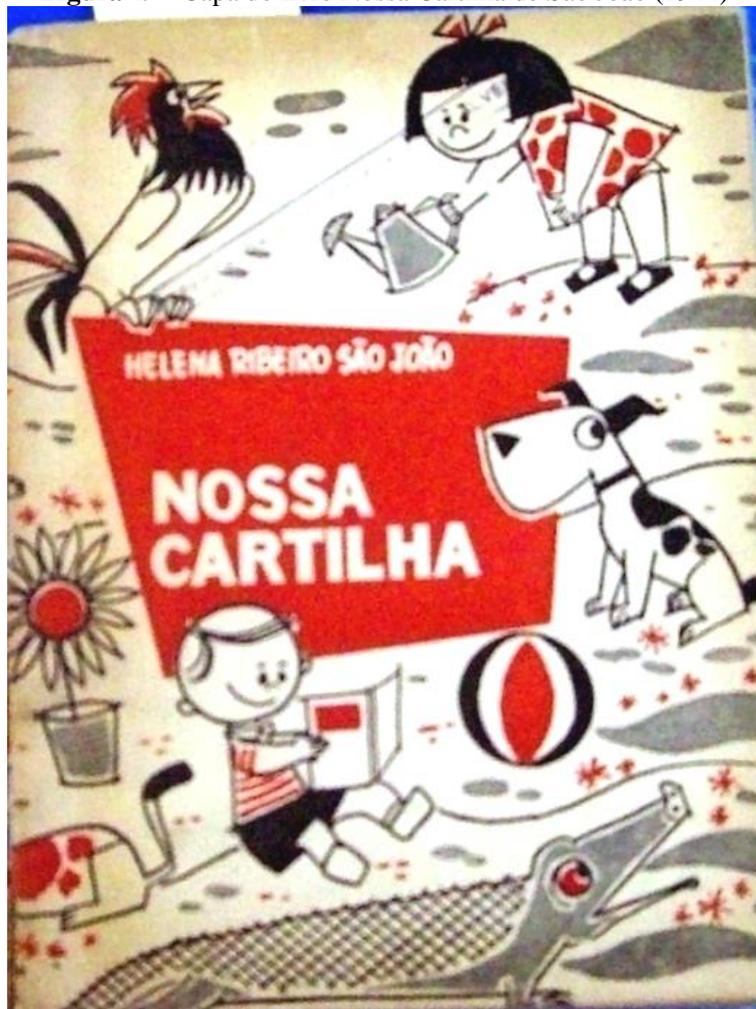
Na página setenta e seis tem-se exemplo de imagem que precisa ser enfatizada, a hora de escovar os dentes. Além desse exemplo, as escolas infantis se utilizam muito de imagens, desenhos que estão em circulação na mídia televisiva. As personagens infantis ganham vida, estrada e adentram nas escolas. Acabam influenciando tanto na linguagem, como na forma de se comportar ou de se vestir. Determinam e identificam, de certo modo, o poder aquisitivo das famílias e até que ponto a educação das crianças é assistida pelos adultos.

3.10 HELENA RIBEIRO SÃO JOÃO, “NOSSA CARTILHA” (1944)

O objeto de análise a seguir, “Nossa Cartilha”, foi fotografado no acervo FEUSP – LIVRES. Encontrou-se a quadragésima edição, da Livraria Francisco Alves, contém 96 páginas sua capa é ilustrada e

colorida.

Figura 49 - Capa do livro Nossa Cartilha de São João (1944)



Fonte: São João (1944 - capa)

Contém uma apresentação do método empregado, foram selecionadas cinquenta imagens em preto e branco, o papel utilizado é do tipo comum, a coloração escura. A figura de menina e/ou mulher aparece em onze lugares distintos. Os brinquedos encontrados são: boneca (páginas 6 e 10), dado (páginas 11 e 15) e balão na página 76. O ambiente externo prevalece nas ilustrações, não tem a presença da mãe

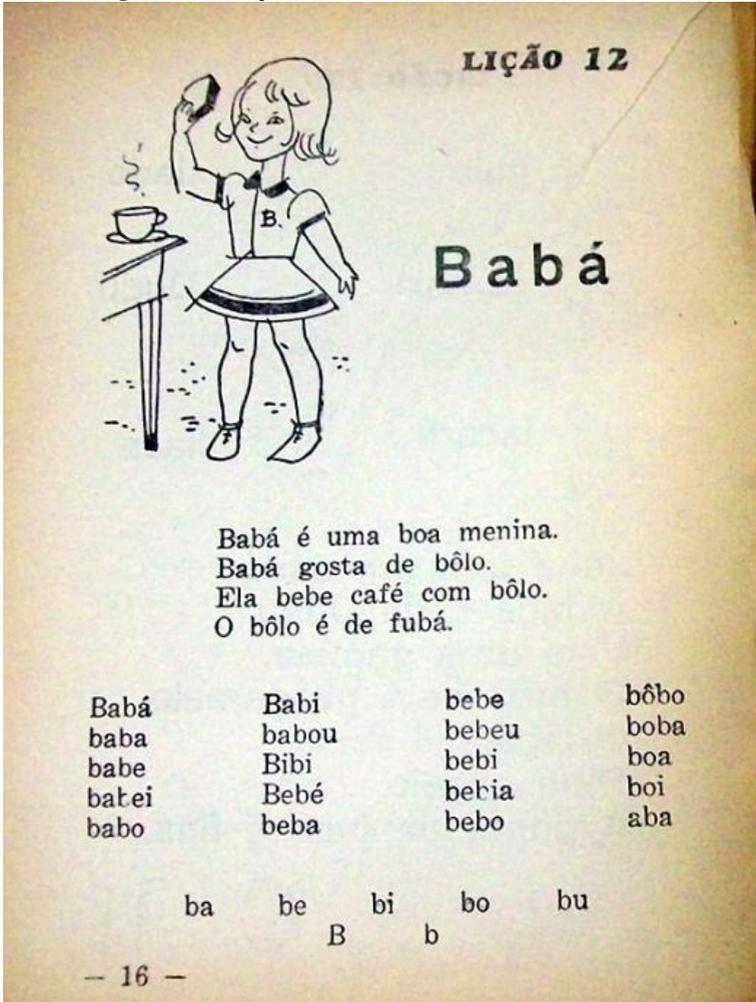
Nas lições da cartilha surgem situações do cotidiano, a hora do café, do almoço, utensílios domésticos, animais de estimação, a escola, brinquedos, o relógio, a Bandeira do Brasil, dentre outros assuntos. Cada lição, num total de 55, traz uma imagem relacionada com o assunto ou conteúdo a ser aprendido. Não foi detectada uma sequência regular nas lições, por exemplo, seguindo as letras do alfabeto.

A lição quatro, figura "Lição 4, Café" (SÃO JOÃO, 1944, p.8) traz como tema "Cafê". Como contexto retrata-se uma menina segurando uma xícara de café, ela está em pé, usa vestido com detalhes, tem os cabelos curtos. Como sílaba a ser ensinada repetem-se por várias vezes o "ca", em palavras caneca e café. A menina também tem um nome ou apelido "Babá" que remete à lição anterior.

O que fica gritando na cena, *punctum*, é a menina estar em pé tomando café, como se estivesse atrasada ou preocupada em fazer outras coisas. O método utilizado é o analítico, parte-se de uma frase ou conjunto de frases simples, destacam-se algumas palavras deste contexto para depois se reforçar alguma sílaba ou letra específica. De modo geral os desenhos são simples, parecendo ter sido confeccionados por crianças ou feitos dessa forma para mostrar ao público infantil que também pode ser desenhista e escritores.

A próxima lição analisada é a figura "Lição 12, Babá", em que a Babá desfila com seu vestido encenando a hora do lanche ou café da manhã, toma café e come bolo. Acompanhando o pequeno texto uma lista de palavras, todas iniciadas com sílabas comuns.

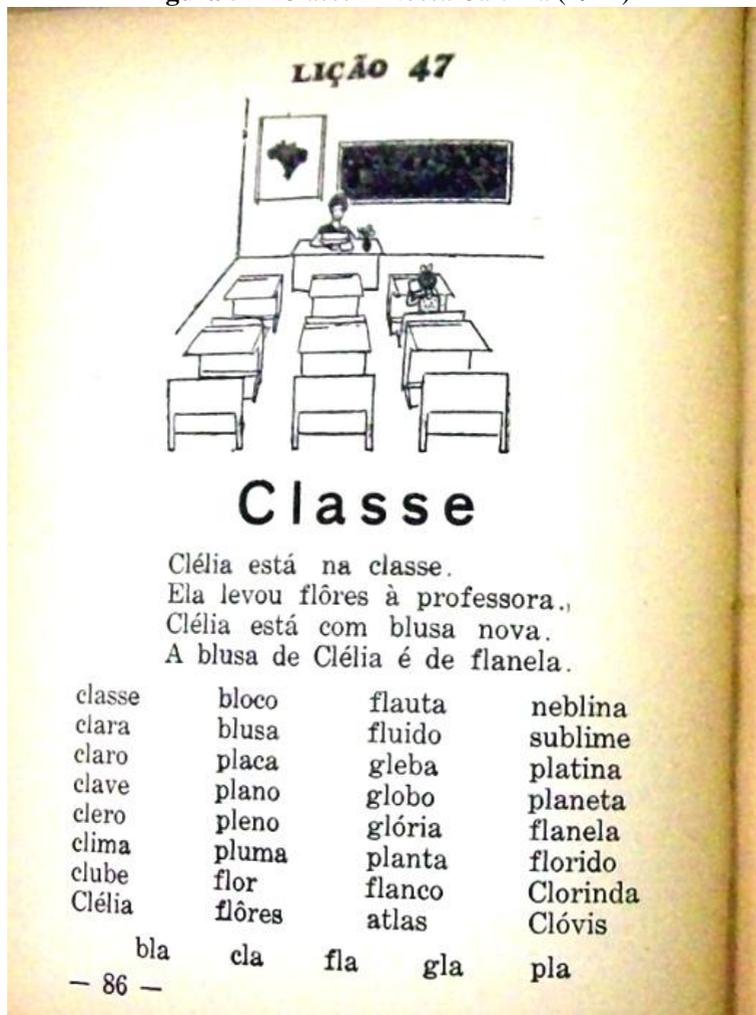
Figura 51 - Lição 12, Babá - Nossa Cartilha (1944)



Fonte: São João (1944).

A imagem está ambientada possivelmente na cozinha, novamente temos uma menina tomando café em pé. As imagens quando colocadas num livro didático auxiliam tanto na aprendizagem quanto na formação de um acervo cultural de modelos, linguagens, comportamentos. Por procurarem se aproximar do leitor, a criança em idade de alfabetização cria um forte vínculo. Ao servirem muitas vezes de espelho, retratam coisas que as crianças fazem, que ganham materialidade e identificação. A criança se identifica com várias das situações imaginadas.

Figura 52 - Classe - Nossa Cartilha (1944)



Fonte: São João (1944, p.86)

Nesta lição, página oitenta e seis, figura "Classe", retrata-se uma classe ou sala de aula. O espectador pode presenciar uma sala de aula com nove carteiras, apenas uma aluna sentada. A professora está sentada numa mesa à frente, existe um vaso de flores em sua mesa ela está lendo alguma coisa. Complementando o cenário, *studium*, a aluna é vista de costas, dá pra ver um laço nos cabelos, o quadro negro com alguma

coisa escrita, uma lição, um mapa do Brasil podendo este ser compreendido como um recurso didático de aprendizagem. O mapa simboliza, além da preocupação de ensinar um componente curricular, também apresenta para os alunos a grandiosidade do território nacional, além das fronteiras brasileiras, estados e capitais, denota ainda, uma construção de amor à Pátria. O que rasga a cena e vem nos atingir, *punctum*, é a ausência de outros alunos, esse fato pode suscitar algumas interpretações: A aluna está tendo reforço escolar? Está de castigo? Está terminando sua lição? A menina sentada é Cecília, a menina que levou flores à professora?

Muito mais que ensinar conteúdos e saberes, por exemplo: conhecimentos de Geografia, “...os livros didáticos são constituintes da complexa cultura material presente nos sistemas formativos e educativos escolarizados, sendo utilizados como meio de seleção, registro e divulgação de conteúdos de natureza diversa” (SANTOS; NICARETA, 2008 a, p. 116). Constituinte da prática escolar, o ambiente pedagógico, espaço escolar, o currículo e instrumentos de avaliação são pensados para uma determinada formação, está podendo ser para a emancipação ou para a acomodação do aluno. Ao selecionar conteúdos de cunho nacionalista, o mapa do Brasil, a “Bandeira nacional”, “Os soldados” e os grandes personagens da História brasileira, mais que informar sobre alguns aspectos considerados importantes, denota uma visão de sociedade, um posicionamento diante de um projeto nacional.

3.11 RETOMANDO OS PADRÕES E SINGULARIDADES NA FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO FEMININO

Os diferentes livros analisados apresentam alguns padrões imagéticos. A maternidade, “a mãe”, de uma condição biológica da mulher passa a uma conotação social específica, torna-se uma construção no âmbito social que é produzida através de representações simbólicas, e, neste período republicano, evidenciavam a mulher como a rainha do lar, a de detentora da moral e dos bons hábitos, a pessoa responsável em nutrir bons costumes e educar seus filhos dentro de preceitos morais, a mulher-mãe que ajudaria na edificação da Nação, pois cuidaria do futuro cidadão republicano, um imaginário forjado na mãe zelosa, sempre atenta à saúde dos filhos, uma boa dona de casa e uma boa esposa. Este perfil foi encontrado em várias lições como em “A Noite” (MORAIS, 1939, p. 20).

A menina brincando de boneca é uma imagem recorrente nas obras analisadas. Desde pequenas, as meninas aprendem o que é ser

mãe, ser mulher e esposa. De forma lúdica e simbólica essa função é internalizada, como forma de difundir esse modelo social: menina brinca de boneca.

Os livros escolares reproduzem o que deverá ser o futuro da menina – mãe, como se a maternidade fosse responsabilidade exclusiva da mulher; na República de Vargas, este discurso sobre a responsabilidade da maternidade, da educação dos filhos colocava a mulher como partícipe de um projeto de Nação, cujos valores familiares e católicos estavam presentes na formação do cidadão brasileiro. Nos exemplares pesquisados vemos isso em: “Lição III” (ANDRADE, 1894, p. 7), “Lição XIV” (ANDRADE, 1894, p. 18), “4ª Lição” (PAIVA, 1937, p. 17), “Minha boneca” (MORAIS, 1939, p. 111), “Mocinhas pequenas” (RABELLO, 1938, p. 30), “A boneca bebe café” (BARROS, 1943, p. 12).

A boneca é uma referência contínua a formação da mulher seja como para treinar a maternidade ou como brinquedo formal. Cenas com boneca é vista em Andrade (1894, p. 6-7), onde uma menina sentada numa cadeira de balanço, segura a boneca como um bebê, seu olhar está distante, mas não se descuida do brinquedo. Também em Andrade (1894, p. 12) a menina – boneca traz como *punctum* a posição da cabeça e dos olhos, num ar de abnegação.

A cena da boneca se repete em Morais (1939, p. 111): nos olhos das duas que parecem se cruzarem e o braço da boneca remetendo a uma sonolência, pois está quase dormindo, o quadro revelando a relação entre mãe e filha. Em Barros (1943, p. 12), a brincadeira de boneca leva à hora da alimentação, nosso olhar é desviado da cena, o *punctum* fica por conta da cortina escura que combina com o laço da menina.

A menina, a futura mãe está sozinha para alimentar sua filha, é ela a responsável pela alimentação, tarefa às vezes difícil e rotineira que requer muita paciência. Rabello (1938, p. 30) mostra não a boneca, mas uma brincadeira típica de criança, vestir as roupas da mãe, o *punctum* são as roupas e adereços que não fazem parte do vestuário infantil.

O ambiente interno da casa, a cozinha, os afazeres domésticos, como sendo o lugar apropriado para a menina, para a mulher. As atividades consideradas próprias do feminino como o cuidado da casa, a limpeza dos ambientes, o asseio com a roupa e a preparação do alimento, ficam evidenciadas em: “História das vitaminas” (MEIRELLES, 1938, p. 41), “Quem mais bem queria” (ANDRADE, 1894, p. 76), “Lição 12ª e 13ª” (CARVALHO, 1935, p. 32), “A nova cozinheira” (RABELLO, 1938, p. 90), “33ª Lição” (PAIVA, 1937, p. 65), “Dez conselhos para os alunos” (MORAIS, 1939, p. 67), “Para colorir” (CAMPOS, 1939, p. 29), “Alice assa o bolo” (BARROS, 1943,

p. 59), “Nanoca é uma menina que não tem preguiça” (BARROS, 1943, p. 76), “Lição 12, Babá” (SÃO JOÃO, 1944, p. 16).

A cozinha é retratada em Moraes (1939, p. 67), o *punctum* trazendo a postura da menina à mesa, a organização dos utensílios domésticos. Em Barros (1943, p. 59) novamente a cozinha, o olhar do observador é desviado, *punctum*, para a porta do forno aberta do fogão, a menina está assando um bolo. Em Carvalho (1935, p. 31-32) temos a mobília de uma casa, numa sala, já em Paiva (1937, p. 65) vemos uma menina - Clodomar - sentada em sua escrivaninha a escrever, o *punctum* chama a atenção para a pena, traz o movimento, a continuidade, ela está concentrada.

Outro imaginário frequente é a mulher que deve ser protegida, preservada, num ambiente doméstico e que nunca está sozinha, acompanhada de uma figura masculina, ou de outra menina ou ainda de animais. Evidencia uma fragilidade, uma dependência, alguém que necessita de outrem para sobreviver.

Sobressaem os traços de um perfil social feminino que não fazia parte da maioria da população, mas das Senhoras e Senhoritas da elite, de uma parcela que se autointitulava preservadora da moral e dos bons costumes ou como os construtores da sociedade republicana. Tal situação aparece em “Ilustração de menina” (BARRETO, 1918, p. 16), “Oscar e Mimi” (BARRETO, 1918, p. 24), “As cartas de Paulo” (BARRETO, 1918, p.56), “33ª Lição” (PAIVA, 1937, p. 65), “Lição 12ª e 13ª” (CARVALHO, 1935, p. 31-32), “Aniversário de Corália” (MORAIS, 1944, p. 57), “Anotação e folha de rosto” (CAMPOS, 1939, p. 6-7), “A boneca bebe café” (BARROS, 1943, p. 12).

Também em Barreto (1918, p. 56) uma menina está sentada no colo do pai, está protegida; no *punctum* temos a posição da mão da menina ao segurar o lápis, está escrevendo, além de verificar o olhar atento do pai acompanhando a escrita da menina. A mulher a ser protegida não deve estar desacompanhada, deve ser tutelada e protegida. A menina acompanhada por outra pessoa está em Campos (1939, p. 6-7).

Sentada numa almofada, uma menina está lendo tendo um menino com ela; o *punctum* está na posição do menino, como o protetor de sua irmã mais nova, seu dedo que aponta, que instrui. Em Barreto (1918, p. 16), a menina está acompanhada de um gato e de um cachorro: o *punctum* desta cena revela a posição das pernas da menina, está brincando com os animaizinhos e sua expressão facial, como que pega em flagrante.

Da mesma autora, Barreto (1918, p. 24), a menina está protegida, presentes o irmão mais velho e um cachorro, essa proteção é mostrada

no *punctum*, as mãos do menino acolhendo a irmã. Em Moraes (1944, p. 57), Corália está examinando seus presentes. Ali a proteção e a segurança vem dos entes queridos que lhe trouxeram presentes: o destaque do *punctum* está na forma como segura o pacote, como se estivesse mostrando à sua boneca o que ganhou.

Imaginários identificados se referem aos valores sociais e morais específicos para a mulher: para fazer parte da sociedade, a criança desde pequena aprende a se portar nos vários ambientes em que fará parte, a escola, a família, a rua, a igreja, em cada lugar as regras são determinadas e vão se incorporando no dia a dia da criança. “Paula” (BARRETO, 1935, p. 45), “Thereza e Angelica” (BARRETO, 1935, p. 99), “Apresentação de Amelia” (SAMPAIO, 1934, p. 7), “Amelia trouxe um dado da cidade” (SAMPAIO, 1934, p. 12), “Lição 27 e 28” (CARVALHO, 1935, p. 60-61), “A nova cozinheira” (RABELLO, 1938, p. 90), “A nota é da Nicota” (MORAIS, 1944, p. 20), “Ultima lição” (CAMPOS, 1939, p. 85), “Nanoca é uma menina que não tem preguiça” (BARROS, 1943, p. 76), “Lição 4, Café” (SÃO JOÃO, 1944, p. 8), “Classe” (SÃO JOÃO, 1944, p. 86).

Assim, está presente em Barreto (1935, p. 45) a valorização da professora e o desrespeito da menina Paula: o *punctum* é a expressão de desapontamento da menina, por terem chamado sua atenção, corrigindo-a. Em Barreto (1935, p. 99) o valor que chama a atenção é a beleza, sendo o *punctum* identificado pelo braço da mãe que consola a menina feia e o espelho que mostra a imagem. No texto traz que ela é feia, mas é bondosa, como se tivesse que haver uma compensação.

Em Sampaio (1934, p.12) a infância está retratada em uma de suas facetas convencionais: Amelia gosta de balas, na cena o *punctum* mostra o olhar desconfiado da menina ao ganhar um pacote de balas. Da mesma autora, na página 12, a cena representa a bondade como uma virtude, uma preceito moral religioso, o *punctum* traz o presente para a cena.

Como parte da vida social, o livro de Carvalho (1935, p. 60-61) traz a velhice em contraposição à juventude, às crianças, o *punctum* mostra uma avó colocada num canto, de lado. Rabello (1938, p. 90) traz para cena um valor social distorcido, apresentando a imagem de uma doméstica, negra e alcoólatra: o *punctum* esta na garrafa que ela segura. Moraes (1944, p. 20) apresenta a menina Ninoca que achou uma nota de dinheiro, imagem em que o *punctum* aponta para o movimento do vestido e o braço erguido em sinal de vitória.

Está presente aqui o ditado popular “Achado não é roubado”. A última lição de Campos (1939, p. 85) traz como valor o ensino, o ato de saber ler, o *punctum* ficando por conta da forma como os brinquedos

estão dispostos, pois o menino está lendo para seus brinquedos. Em Barros (1943, p. 76) evidencia-se o asseio, o cuidado com a saúde; neste sentido, “Nanoca não tem preguiça”, fica por conta da expressão de alegria da menina em escovar os dentes.

Outra cena de asseio, de cuidado, está em São João (1944, p. 8) onde temos as mãos que seguram a caneca e a boca entreaberta. Também em São João, mas na página 86, está presente o valor da educação, no ensino, o *punctum* traz a ausência de outros alunos, só está retratada uma menina.

Os afazeres domésticos aparecem sempre como responsabilidade da mulher/menina: “Lição LXIX” (ANDRADE, 1894, p. 76), “Que vaes fazer, Carmem?” (SAMPAIO, 1934, p. 54), “Lição 12^a e 13^a” (CARVALHO, 1935, p. 31-32), “Os cachorrinhos de Yayá” (BARRETO, 1935, p. 103), “Para colorir” (CAMPOS, 1939, p. 29) e em “Alice assa o bolo” (BARROS, 1943, p. 59). Fazia parte dos afazeres domésticos no meio rural, alimentar os animais: em Barreto (1935, p. 103), o *punctum* mostra a mão da menina que segura o prato sustentando o alimento que está sendo dado aos cachorrinhos.

Sampaio (1934, p. 54) traz outra tarefa feminina, costurar, remendar a roupa, o *punctum* está no dedo apontando para a cesta e nas expressões das duas meninas. Campos (1939, p. 29) traz como tarefa doméstica o lavar e estender roupas, o *punctum* ficando por conta do banquinho, da roupa pequena ao lado da grande.

A menina desde muito cedo aprende a tarefa lavando as roupas de sua boneca. Em Barros (1943, p. 59) a menina está assando um bolo, aprendendo a preparar o alimento. O protagonismo feminino foi observado nos livros escolares, com a imagem de uma menina retratada em várias situações do dia a dia, apresentando Amélia, na “Minha Cartilha” de Rachel Amazonas Sampaio (1934, p. 7), Alice na “Cartilha Fácil”, de Claudina de Barros (1943, p. 12 e p. 59) e Babá na “Nossa Cartilha”, de Helena Ribeiro São João (1944, p. 8). Mais que personagens destes livros, estas meninas eram a protagonista da história, ou seja, o enredo foi constituído ao seu redor, promovendo certa relevância na formação feminina. As meninas Amélia (SAMPAIO, 1934), Alice (BARROS, 1943) e Babá (SÃO JOÃO, 1944) protagonizam os livros sendo simbolizadas como personagens ativas e pensantes no livro escolar, mesmo sendo do espaço privado, doméstico: algumas autoras introduzem uma menina como personagem central do livro.

A mulher, a menina, foi colocada como protagonista das histórias evidenciando sua importância e presença para as autoras, que imprimiram esta forma de pensar a mulher, a menina, nos livros

escolares. É uma menina que ganha a cena, executa tarefas, muitas vezes sozinha, realiza atividades sem a supervisão de um adulto, como nas imagens e discursos de Campos (p. 29, 1939), de Barros (p. 59, 1943) e de João (p. 16, 1944). Todavia, esta menina “bem-comportada”, vista como preparação para a vida adulta executa apenas tarefas domésticas e dramatiza suas ações do lar em brincadeiras e brinquedos. Um posicionamento conservador, no qual não há ruptura com os padrões normativos da sociedade patriarcal brasileira.

4 A IMAGEM DA MULHER EM LIVROS ESCOLARES DE PROFESSORAS, LITERATAS E ATIVISTAS

A urgência de minha tarefa proibia que eu me detivesse nessas futilidades: tantas coisas exigiam minha participação! Era preciso despertar o passado, iluminar os cinco continentes, descer ao centro da Terra e girar em torno da Lua. Quanto me constrangiam a executar exercícios ociosos, meu espírito gritava de insatisfação e eu imaginava estar perdendo um tempo precioso. (BEAUVOIR, [1958] 2015, p.65)

As autoras de livros escolares não ocuparam unicamente os espaços de sala de aula, mas tornaram-se também protagonistas em associações, ligas, foram diretoras e editoras de revista, poetisas reconhecidas, atrizes, folcloristas, aparentaram não se deter em futilidades. Alcançaram determinadas posições de poder, seja pelas diferentes redes de relações, ou mesmo por possuírem um teto todo seu (WOLF, 1990). Ao avançar para diferentes planos seja o literário, o político o estético, estas mulheres utilizaram o tempo precioso para constituir elementos de repercussão da posição feminina da sociedade brasileira da primeira república à Era Vargas.

Neste capítulo apresento cinco autoras didáticas, que atuaram em diferentes campos sociais, que alcançaram reconhecimento na historiografia. São elas: Presciliana Duarte de Almeida, Julia Lopes de Almeida e sua irmã Adelina Lopes Vieira, Alexina de Magalhães Pinto, Maria Rosa Moreira Ribeiro e Cecília Meirelles.

4.1 PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA, “PÁGINAS INFANTIS” (1910)

Presciliana Duarte de Almeida³³, nasceu em Pouso Alegre,

³³ Há algumas discrepâncias quanto ao primeiro nome de Presciliana, sendo encontrada na historiografia referência à Prisciliana, tal como em Almeida (1998). Todavia, preferiu-se normalizar a grafia como publicada na Revista "A Mensageira", da qual foi diretora.

Minas Gerais, em 1867. Era casada com o poeta e filósofo Sílvio de Almeida. Foi colaboradora em periódicos da época, além de publicar livros de poesia como "Rumorejos" (1890), "Sombras" (1906), "Páginas Infantis" (1908) e "Vetiver" (1939).

O livro de Almeida (1910) analisado, "Páginas Infantis", é a segunda edição, encontrado na Biblioteca Monteiro Lobato. A capa foi produzida por Bento Barbosa e as ilustrações do livro foram de Jonas de Barro, sendo comercializado pela Typographia Brazil Rothchild e Co., de São Paulo. Possui 154 páginas e consta que a obra foi aprovada pelo Superior Conselho de Instrução de São Paulo, Minas e Distrito Federal. A capa é ilustrada, mas sem coloração.

Figura 53 - Presciliana Duarte de Almeida



Fonte: De Luca (1999)

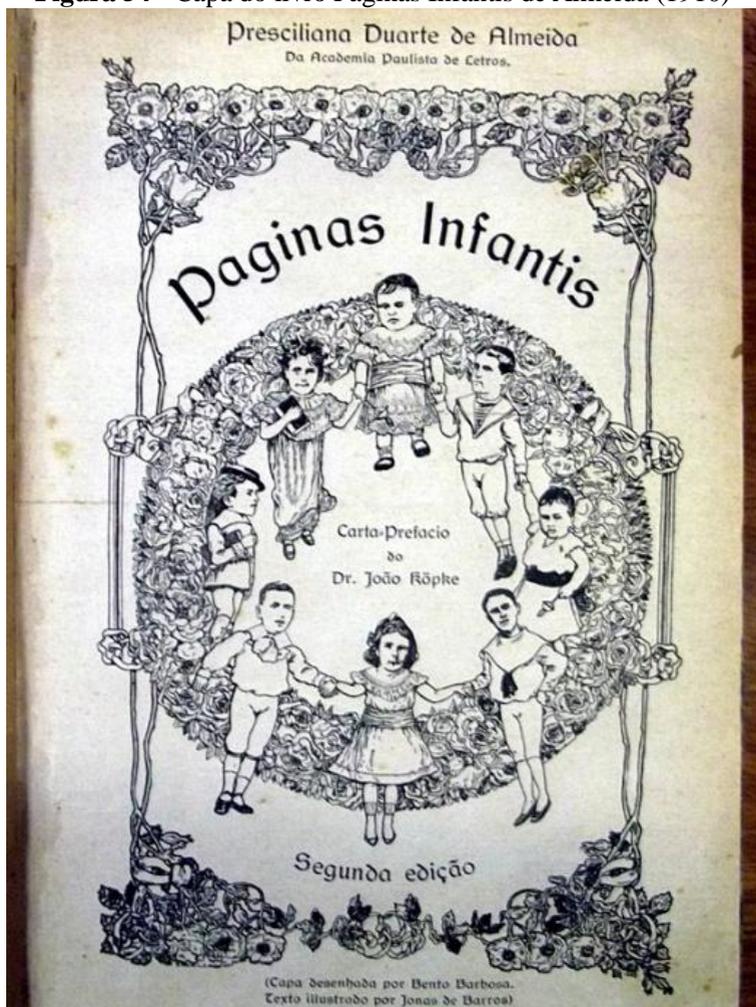
A apresentação e o prefácio foram escritos por José Carlos Dias e Florinda Roiz de Melo, mas contêm ainda uma "Carta Prefácio" de João Kopke³⁴. Não raro, muitos livros didáticos ou escolares recebiam como forma de endosso ou de destaque um prefácio escrito por algum escritor, professor ou editor de renome. Também seria uma estratégia editorial para se vender ou serem adotados nas escolas.

A obra não contém imagens coloridas, mas apresenta algumas

³⁴ Sobre João Kopke ver Panizzolo (2006).

fotos em preto e branco. No total existem 73 imagens em preto e branco, ricas em detalhes. O papel utilizado na impressão é do tipo couchê e sua qualidade é alcalina (branca). Observaram-se 14 imagens com menina e/ou mulher, além de 15 imagens que lembram o universo feminino da época. Constatou-se a presença de brinquedos como boneca e carrinho, sendo que nas brincadeiras têm-se: meninos brincando sozinhos e meninas brincando sozinhas, mas também encontramos ambos brincando junto de roda.

Figura 54 - Capa do livro Páginas Infantis de Almeida (1910)



Fonte: Almeida (1910 - capa)

Não encontramos a presença da mãe, nem de atividades relacionadas ao trabalho doméstico. Em sete situações encontramos o ambiente interno do lar, mas em 23 vezes está retratado o ambiente externo. A diferenciação entre público e privado está inserida na análise entre homem e mulher, menina e menino, uma vez que:

A exposição da mulher revela uma intencionalidade. Não podemos personalizar essas categorias em sujeitos históricos, pois caracterizam um momento histórico, definido e particular por uma imagem, uma impressão, um imaginário corrente e posto em circulação. Ao tratar da análise imagética a dicotomia do ambiente feminino em público e privado não se revela satisfatória, visto que a imagem é posta a público com uma intenção de demarcar socialmente posições estabelecidas para o feminino. (NICARETA, 2014, p.12).

Para a menina o ambiente propício é o confinamento, dessa forma, em muitas imagens a menina é retratada em casa, protegida e treinando seus afazeres domésticos; já os meninos, estão mais alinhados com a esfera pública, treinam habilidades como a força e competição, reforçando a masculinidade.

Na capa deste livro, *studium*, tem-se a figura um tanto distorcida de oito crianças: o corpo é de criança, mas os rostos são de adultos! A ilustração sugere certa união entre eles: são três meninas, três meninos e dois rostos que podem ser ou de menina, ou de menino. Alguns estão de mãos dadas formando um grupo, embora uma imagem esteja isolada.

Quatro das imagens têm objetos nas mãos: dois parecem ser livros, outros dois alguma espécie de chupeta, chocalho ou pirulito. Existem flores que os cercam, remetendo a um jardim.

A flecha que perpassa a imagem, *punctum*, fica por conta do isolamento de uma criança e dos fortes traços “adultos” nos rostos, além do que a menina da frente está de mão dada com dois meninos, como que sendo amparada, protegida.

Alguns de seus textos trazem dedicatória. Então, elucubramos se poderiam ser as imagens da capa uma forma de homenagear seus amigos, pessoas que a autora admirava. O livro “Páginas Infantis”, segundo João Kopke, foi um livro muito esperado, por se tratar de poesias voltadas ao público infantil. Poesias de fácil compreensão

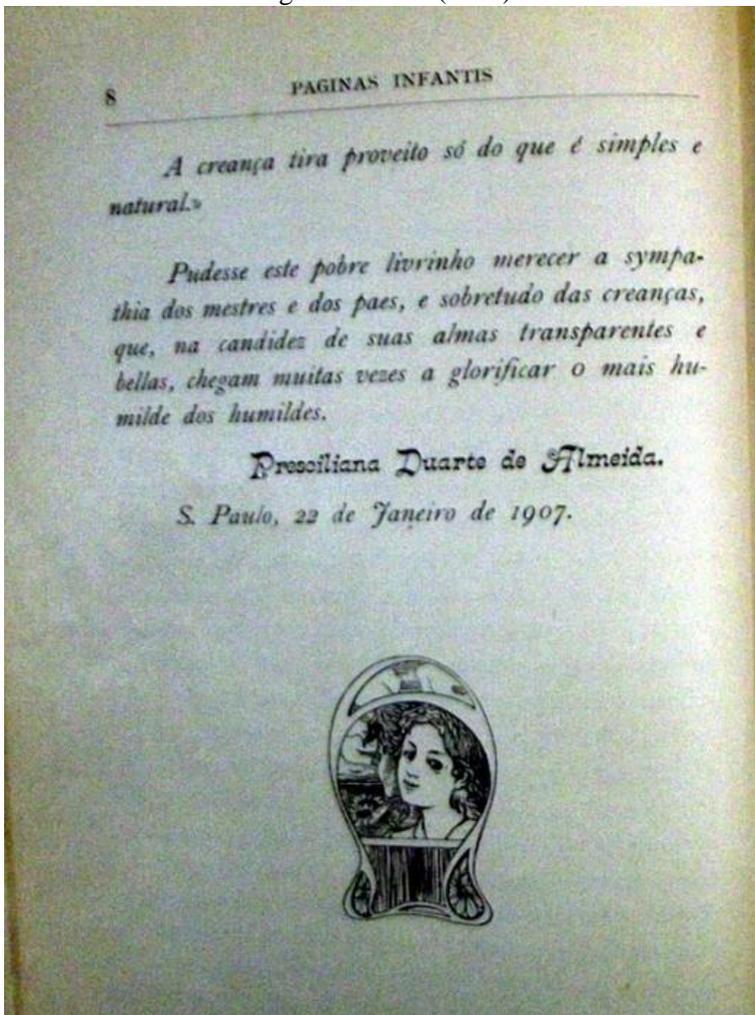
seriam um auxílio pedagógico ao Magistério, “um livro para ser ouvido, mais que para ler”. Nas palavras de João Kopke:

Sente-se nas composições por V. Ex. enfeixadas nas *Páginas Infantis*, que V. Ex. tem, como toda mulher mãe, a intuição providencial, da nota a ferir para, por tal fôrma, calar no coração da creança, justificando assim, o dito do pensador, que afirmava ter Deus feito mães, porque quer que o coração seja o principio director na educação da prole. (ALMEIDA, 1910, p. XVIII).

Marcadamente, constata-se aqui o papel atribuído às mulheres, papel este dado por Deus, como orientadora da família, da educação inicial dos filhos. Além de atribuir à mulher as questões referentes ao coração, ao sentimento e às sutilezas da vida. Na capa, temos oito crianças que estão num círculo, talvez de várias idades, unidades pela leitura.

Este livro de Almeida (1910) pode ser lido, na verdade declamado por todas as idades, trazendo o princípio de aprender ouvindo poesias. No trecho do prefácio escrito pela autora, aparece um apelo para que o livro seja empregado não só pelos professores, como também pelos pais e crianças. Os pais, sendo os primeiros educadores dos filhos, têm o poder de marcar nas “cândidas” almas das crianças a simpatia pela leitura, e conseqüentemente pela educação.

Figura 55 – Trecho do prefácio de Presciliana Duarte de Almeida - Páginas Infantis (1910)



Fonte: Almeida (1910, p.8).

Destaca-se na imagem da figura 55, "Trecho do prefácio de Presciliana Duarte de Almeida", intitulado como "Voz da Autora", o *punctum* que aparece no olhar da mulher representada, como alguém que observa de forma sutil o que está em sua frente, uma observadora que lança seus olhos atentos ao mundo.

Interessante questionar se a escolha desta imagem teria sido da

própria autora, nos permitindo especular sobre o formato de uma autorrepresentação. Neste livro se encontram poesias, textos em prosa, músicas infantis conhecidas como “Ditosas”. Acompanhando as imagens, existem fotografias de crianças.

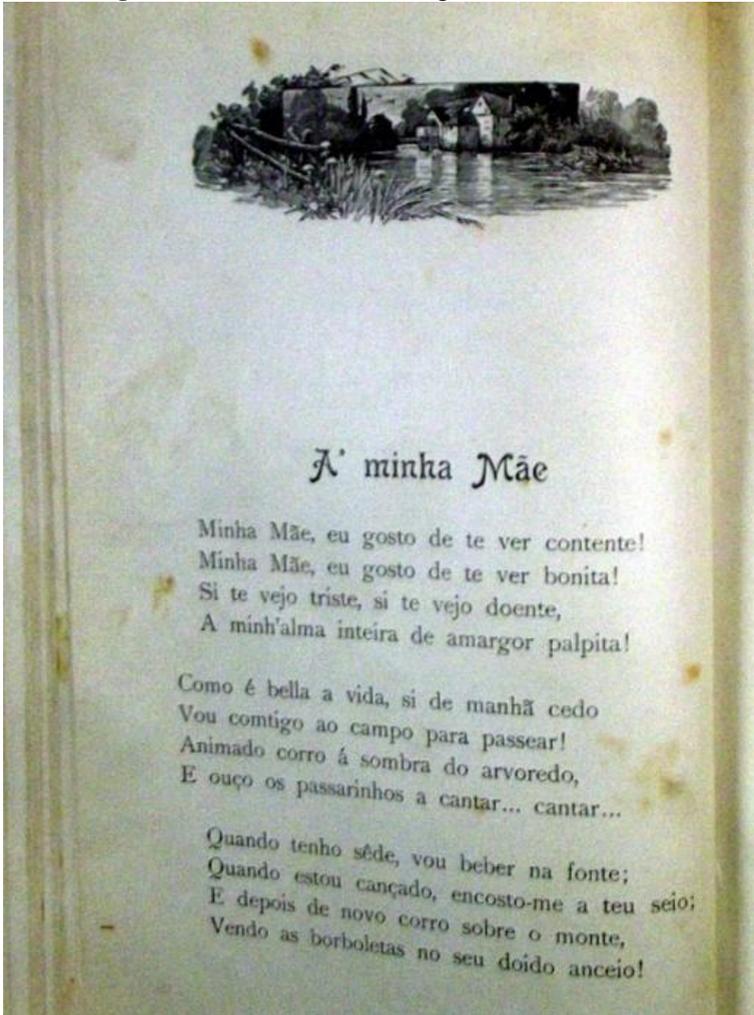
A imagem trazida na figura 56, “À minha Mãe”, representa uma casa, num ambiente bucólico onde tranquilidade e paz estão presentes, como uma vida simples e calma. A composição *studium* mostra uma casa grande, perto de um rio, com árvores ao redor da casa, montanhas, flores e grande vegetação. O que sai da cena para atingir, o *punctum*, é o reflexo na água da casa, branca, que surge como um espelho.

No texto, temos a mãe como figura central da cena, ela que se apresenta sempre alegre e bonita, transmite paz, segurança ao filho; mãe como fonte de vida, alguém que recupera as forças. A mulher – mãe como uma divindade, como algo sagrado, enquanto a casa representa o domicílio e este se relaciona indiretamente à casa materna.

Em se tratando de um livro de leitura, com caráter escolar, pensado cuidadosamente para atingir “a alma infantil”, esta imagem pode assumir diferentes propriedades, como explica Belmiro: convencionalidade, semelhança/espelhamento e conexão física.

Para se compreender o uso escolar da imagem no suporte livro didático, é conveniente refletir, inicialmente, acerca de diferentes conceituações de imagem, a partir de três grandes eixos que discutem a natureza de sua constituição: o primeiro eixo, correntes que tendem para seu caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo, correntes que apontam para a semelhança da imagem com o dado real, como um espelhamento do mundo; ou, ainda, um terceiro, que se identifica com a idéia de conexão física, marca luminosa indicativa da existência do objeto, a exemplo da fotografia. (BELMIRO, 2000, p.13).

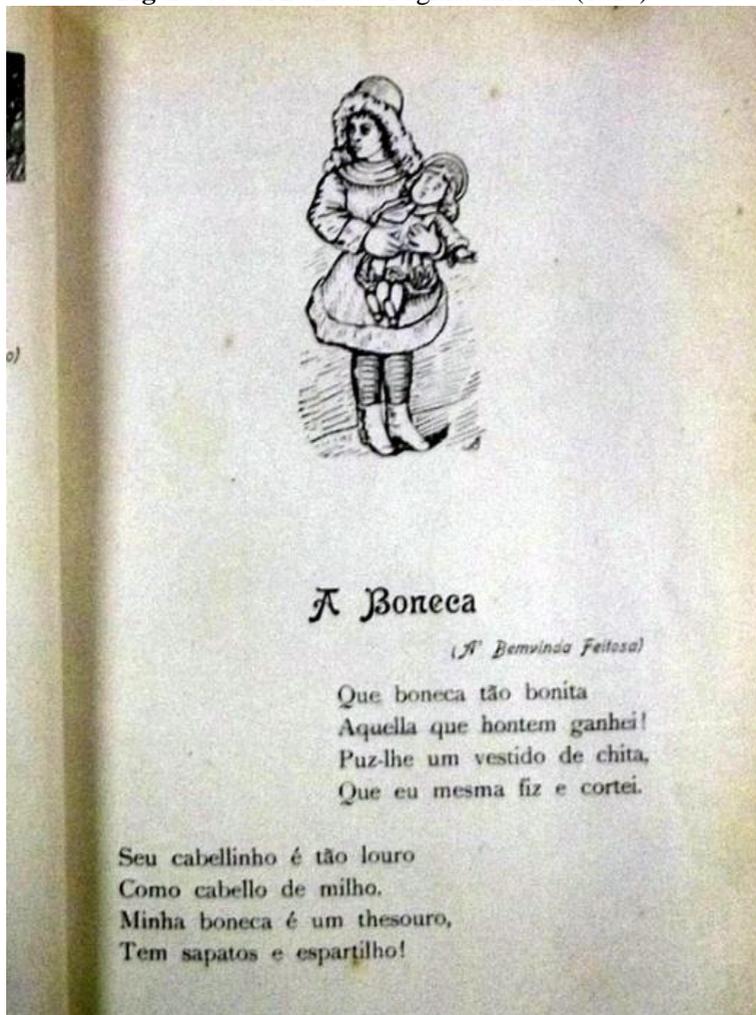
Figura 56 - À minha Mãe - Páginas Infantis (1910)



Fonte: Almeida (1910, p.28)

Na figura "A Boneca", a seguir, surge a natureza constitutiva da imagem em primeiro plano. Procurou-se convencionar certa imagem de mulher, de mãe, aquela que está sempre pronta para os filhos, que considera sua situação de mãe um sacerdócio, algo sagrado e inabalável. Esse tipo de modelo ideal estava presente nos discursos republicanos quando envolviam a condição feminina.

Figura 57 - A Boneca - Páginas Infantis (1910)



Fonte: Almeida (1910, p.43).

Uma identidade forjada, para ser um espelhamento em todo o Brasil. Este perfil de mulher, de mãe, é apreendido desde tenra idade pelas crianças, as meninas fazendo papel de mães, nas brincadeiras com boneca e casinha, e os meninos, sabendo que certas coisas são próprias do sexo feminino, como o cuidar dos bebês. Dessa forma, vai se construindo a identidade de gênero: a criança, segundo seu modelo, descobrirá o que é ser homem e o que é ser mulher. Com a identificação

social do sexo, vem o reconhecimento de comportamentos, de valores a serem imitados ou rechaçados.

Apresenta-se no *studium* uma menina, reconhecida pela vestimenta, um vestido de manga comprida, com um gorro na cabeça, protegendo os cabelos compridos. A menina está segurando uma boneca. O que chama a atenção, *punctum*, é a cabeça desviada da menina e a mão estendida da boneca e sua expressão de espanto. As palavras do texto que acompanha a imagem remetem a um tipo ideal de mulher, “seu cabelinho é tão louro”, “minha boneca é um tesouro”, “tem sapatos e espartilho”, frases que remetem a uma condição determinada para a mulher, branca, burguesa e bela, como um presente, um deleite social. Ressalta-se o uso do espartilho no texto como forma de possível manifestação de uma sensualidade adulta. Todavia, não era incomum vestir a boneca de acordo com a moda do adulto, como já havia observado Ariès (1981) sobre o século XVIII.

Ao fazer a analogia entre a imagem acima, o texto e a sociedade, pode-se dizer que, “a identidade de gênero ultrapassa a concepção do aprendizado de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adequando-se a essas expectativas” (SOUZA, 2005, p.2). O texto vem para reforçar e dar sentido à imagem, mas cada um encerra em si, o mesmo significado social.

4.2 ADELINA LOPES VIEIRA E JÚLIA LOPES DE ALMEIDA, “CONTOS INFANTIS” (1910)

Em 1856 o Sr. Valentim José da Silveira Lopes chega ao Brasil, no Rio de Janeiro; no ano seguinte, sua esposa D. Antonia Adelina do Amaral Pereira desembarca com o terceiro filho do casal, Valentim Junior, as filhas Adelina Amelia e Maria Jose continuam em Lisboa. A família, em 1860 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde fundou o Colégio Humanidades, mais tarde transferido para Nova Friburgo. Em 1862 nasce Julia Lopes de Almeida (VIDAL, 2004, p. 38).

Sobre Adelina Lopes Vieira não foram encontrados muitos trabalhos que versavam sobre ela apenas, a maioria traz referência a trabalhos sobre os livros que Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida escreveram juntas. Dessa forma, optou-se por trazer um pouco da produção e pensamento de Adelina Lopes Vieira.

No jornal "A Semana" (RJ), de 19 de junho de 1886 (p. 194-195), na coluna “Palestras Femininas”, Adelina Lopes Vieira manifesta em seu texto o pensamento vigente para as mulheres na sociedade pré-

republicana. A autora evidencia preocupação com a educação das “criancinhas” e escreve uma série de orientações sobre como as mães devem proceder na educação de seus filhos.

Segundo Adelina, é necessário atribuir uma educação estética e afetiva dos pequeninos. Assim, recomenda que as mães cantem ou recitem poesias, além de ouvir boa música, que fale corretamente sobre assuntos do interesse deles (VIEIRA, 1886, p.194).

Figura 58 - Júlia Lopes de Almeida



Fonte: Revista "Fon Fon" (1912, p. 37).

Continuando no texto de Adelina, ela se posiciona contrária ao uso dos contos de fadas na educação infantil, pois não aproximam a criança da verdade, fantasiando situações que não são reais. Assim escreve:

Figura 59 - Trecho do texto publicado em "A Semana"

E' imprescindivel a verosimilhança ; por isso condemno, absolutamente, as fabulas e as narrações phantasticas, mesmo as de grande fundo moral, para uso da primeira infancia.

· Onde estará a utilidade de ensinar hoje a uma criança coisas que se tem de desmentir amanhã? E, se dizemos ao noso filhinho,—que se sensibilisa e chora--com a sorte do *cordeiro* comido pelo *lobo* (por este o accusar injustamente de lhe turvar a agua que bebia,) ou que lamenta a morte da *Chapeusinho vermelho*, devorada pelo *urso* metamorphoseado em *Avósinha*,—que não chore, que tudo isso é falso e que elle bem vê que os animaes não fallam, como tentaremos fazel-o acreditar depois, que Adão foi feito de barro e Eva de uma costella? A criança, ouvindo a historia da *serpente* que se enrosca á arvore da sciencia do bem e do mal para tentar a mulher, exclamára: « Que tolices! Que pétas! Uma cobra falando com uma mulher de costella. »

Fonte: Vieira (1886, p. 194)

Além de criticar o uso de contos de fada na educação dos pequeninos, também se posiciona contrária ao uso didático de textos de cunho religioso como passagens bíblicas. Na opinião de Adelina Lopes Vieira, os dogmas, milagres e passagens bíblicas teriam o mesmo valor dos contos de fadas, os quais as crianças escutam e decoram. Neste mesmo texto, a autora considera que é função de uma mãe cuidar e estimular a curiosidade de seu filho. Curiosamente, apesar do desprezo pelos valores de base religiosa, aponta que a primeira lição a ser

ensinada é da caridade. Além disto, o essencial para uma criança é não mentir nunca.

No jornal "A Imprensa", do Rio de Janeiro de 22 de Abril de 1911, p. 3, no caderno "Notas Mundanas, Modas, Elegancias, Associações", na coluna Notas Mundanas foi encontrado o texto "A nossa elegancia feminina", assinado por Adelina Lopes Vieira. A autora responde a um inquérito composto por cinco questões, assim redigidas: Como entende você a elegância feminina? Para Vieira (1911, p.3) elegância feminina é contrária a extravagância, excessos de adornos; "...evita 'pose', tem a naturalidade que teria em sua casa, quando ninguém a vê". Há diferença entre a elegância e o luxo? Para Vieira (1911, p.3) o luxo exagerado afasta a elegância natural, pois considera como este como a vaidade em ação. Como deve trajar uma mulher elegante? A elegância no vestir "...deve usar a moda que convém a sua idade e estado." (VIEIRA, 1911, p.3) É indispensável para uma senhora ser elegante para ser admirada? "Não. A senhora verdadeiramente elegante impressiona a primeira vista..." as qualidades de conduta devem ser admirados (VIEIRA, 1911, p.3). A elegância é predicado natural ou é consequência da educação? "Até certo ponto a elegância é predicado natural, mas a maior parte das vezes é consequência do meio em que se vive. [...] Educa-se o gosto na convivência de pessoas de gosto, pois a imitação é condição humana." (VIEIRA, 1911, p.03).

As respostas de Vieira definem a elegância feminina como um conjunto de elementos entre atitudes associados aos costumes de seu contexto social, a materialidade de joias e roupas, que incidem sobre valores específicos: bondade, modéstia, graça, gentileza e meiguice. Estes atributos compreendem não apenas a elegância, mas, refletem a própria imagem ideal de mulher proposto por Vieira para a sociedade brasileira.

No "Jornal do Commercio", de 4 de agosto de 1915 (1915, p. 6), encontrou-se referência Ao Patronato de Menores, uma instituição regida pela Congregação das Irmãs Dominicanas com a ajuda das diretoras: Baronesa E. Barbosa, DD. Bernardina Azeredo, Condessa de Paranaguá, D. A. de Barros Falcão de Lacerda, D. Adelina Lopes Vieira, D. Heloisa de Figueiredo, D. Herminia de Souza Sampaio, D. Irene Pacheco e D. Stella Wilson. O Patronato prestava assistência à infância necessitada.

"O Jornal" (RJ) de 15 de dezembro de 1920 (1920, p.11), na coluna Theatro, música e cinema, apresenta no Teatro Municipal a propaganda de um concerto em dois atos, sendo que no segundo ato seria recitado por Adelina Lopes Vieira o soneto "Anoitece". Neste mesmo jornal, em 27 de maio de 1928, p. 11, na página, "Para as horas

de lazêr feminino”, encontram-se vários textos dirigidos às mulheres, cujos temas são: Ensinamentos às mães, Quer se casar? O casamento enfraquece o caráter do Homem? Auto-expressão e auto-domínio, Bons Galãs no telão, porem, mãos maridos na vida real, Sanatorio de Santa Clara. Nesta última coluna, Francisco de Basto Cordeiro fala que,

Há poucos anos se começa no Brasil a cuidar da eugenia infantil. Foi o benemérito dr. Moncorvo um dos primeiros a ocuparem-se dela fundando o instituto de seu nome. D. Adelina Lopes Vieira, muitos anos antes com imenso trabalho fundou, auxiliada apenas da caridade particular uma pequenina creche, que mais tarde o desembargador Nabuco de Abreu refundiu e desenvolveu transformando-a na grande e bella obra que é hoje o Patronato de Menores. (O JORNAL, 1928, p. 11).

Nesta citação de "O Jornal", é possível perceber a importância da instituição denominada Patronato de Menores, que serviu de inspiração não só a outras instituições com a mesma finalidade de acolher crianças sem condições econômicas e sociais, como também a escolas de educação infantil.

Adelina Lopes Vieira manifestava claramente preocupação na formação das crianças, mas também se preocupava em alertar, informar, trazer a opinião de pensadores, noticiar exemplos de situações vividas por mulheres, para mulheres que queriam se sentir pertencentes ao pensamento moderno da época.

No dia 10 de novembro de 1896, o editor do jornal "Gazeta de Notícias" faz referência ao "Livro das Noivas"³⁵ de Júlia Lopes de Almeida, segundo ele o livro é ...“o guia completo da educação das mulheres honestas que se dedicam à constituição da família e que só nella encontram felicidade e ventura. [...] a mulher que o ler e o meditar, póde por ele construir a base futura da sua conducta no lar domestico" (GAZETA DE NOTICIAS, 1896, p.3).

Neste período há diferentes publicações de manuais de conduta, entre os quais cito alguns: "Livro das Noivas" (1905) e "Donas e donzelas" (1906) ambos de Julia Lopes de Almeida, a "Cartilha das

³⁵ Este livro não foi incluído entre a amostragem desta pesquisa pois não foi prescrito como livro escolar, mesmo que eventualmente possa ter circulado nas escolas.

Mães" de Arnaldo de Oliveira Barreto (1911) que inclusive foi aprovado para uso nas escolas públicas paulistas em 1913, "O lar doméstico" de Vera A. Cleser (1913), e "A dona de casa", de Silvínio Junior (1903).

Estes entre outros manuais com orientações de saúde e conduta que seriam continuamente publicados como exemplo a "Cartilha das Mães" do Dr. Martinho da Rocha (1935), "O livro das mãezinhas" de Wladimir Piza (1940) e "O novo guia das mães" de Béla Schick (1941), adquirindo um enfoque mais voltado para aos cuidados da saúde da mulher. Nestes manuais não há apenas orientações, mas evocam uma determinada perspectiva simbólica acerca da mulher. No "Livro das Noivas", Julia Lopes de Almeida (1905, p.38) orienta a formação das moças, e trata do livro no trecho:

A estante de uma mulher de espírito e de coração, isto é, de uma mulher habilitada a apprehender e conservar o que ler ; que souber que isso a instruo, a torna apta para dirigir a educação dos filhos, dando-lhe superioridade e largueza de vistas ; a estante de uma mulher inteligente e cuidadosa, que ama os seus livros, não como um mero adorno de gabinete, mas como a uns mestres sempre consoladores e sempre justos, essa estante é um altar onde o seu pensamento vae, cheio de fé, pedir amparo numa hora de desalento, e conselho num momento de duvida.

O livro para Almeida (1905) é um elemento de instrução, de "largueza de vistas", no qual deposita sua própria condição de aprender e conservar sua leitura, evidencia a posição da maternidade, preparando-se para "dirigir a educação dos filhos". A condição feminina para Almeida (1905, p.49) implica no seu dimensionamento familiar, como exemplifica no início do capítulo "Concessões para a felicidade":

Há algumas mulheres que desejam para esposos homens de intelligencia inferior á sua. Julgam isso uma probabilidade de ventura, demonstrando assim um egoismo quasi grosseiro. Que prova isso? que a mulher quer dominar *quand mème* [quando], quer ser temida, quer ser respeitada pelo marido, não pelo amor, não pela sua fragilidade e doçura, mas pelo medo, o vergonhoso medo de ser mais ignorante e menos polido que ella. A mim então parece-me que deve ser o contrario; que do lado do homem, o mais forte, o responsável, o

chefe, é que deve estar, mesmo para alegria e conforto da nossa alma, a superioridade intellectual.

Nesta definição Almeida (1905) caracteriza seu ideal de mulher como frágil, doce, ignorante, e deve estar em posição inferior intelectualmente ao homem. E recrimina quando a mulher pretende "dominar" e ser "temida" pelo homem, pois aponta que o "lado" mais forte deve ser o masculino.

No jornal "O Paiz", do Rio de Janeiro, nas edições referentes ao período de 1900 a 1909, foram localizadas 191 ocorrências do nome de Júlia Lopes de Almeida, seja como autora ou como notícia. Júlia Lopes de Almeida foi colaboradora neste jornal, era versátil, dinâmica, escreveu sobre vários assuntos, alguns de cunho político, outros sobre o cotidiano e outros falando sobre educação e cultura. No artigo intitulado "Oh, Mães!" (1901, p.1) trata da construção de um hospital para crianças pobres.

Este hospital seria de grande importância para as mães que não têm instrução, que não sabem cuidar de seus filhos, que acabam morrendo. Faz uma crítica à falta de estrutura médica e sanitária da capital, assim se referindo, "o Rio de Janeiro tão censurado por maltratar as crianças, verá dentro de poucos anos, a se realizar também o vasto programma da assistência a Infancia, uma das cidades que para ellas olhe com mais intelligente atenção" (ALMEIDA, 1901a, p. 1).

Em 9 de julho 1902, Almeida (1902, p. 01) publicou a crônica, "Amas de leite" no jornal "O Paiz", assim se posiciona: "é sabido que não há mãe mais amorosa do que a brasileira, mas como insensivelmente os nossos costumes se vão alterando, receio que ella perca as forças para o sacrificio da amamentação, que tão bem tem cumprido".

Em 4 de março de 1907, no mesmo jornal Júlia Lopes de Almeida (1907, p.1) escreve a crônica intitulada "Alma Carioca", na qual narra um encontro entre duas moças, dentre outros assuntos sobre o Rio de Janeiro. No trecho abaixo se verifica o papel da mulher na sociedade mediante a educação recebida, assim descrito:

Figura 60 - Trecho do texto Alma Carioca

saber de tudo. A educação da mulher é tão complexa que para ser perfeita deve ser ministrada com sapiência em períodos distintos. Doutora ou artista, burocrata ou professora, ella terá de dividir a sua attenção pelos afazeres domesticos, em determinadas circumstancias, pois que a onda que a leva para diante nos progressos de uma civilização que nada trará, empurra tambem para outras pralás gentes rudes, cada vez menos sujeitas aos serviços subalternos...

Fonte: Almeida (1907, p. 1)

Almeida (1907) retoma a dimensão da mulher colocada para fazer os "afazeres domésticos", independente de exercer outras profissões ou atribuições. A perspectiva de ser mulher, mesmo "Doutora ou artista, burocrata ou professora" não a exime ou coloca em posição de igualdade social dos homens, devendo cumprir com suas exigências no lar.

No artigo "Em guarda!", publicado em 11 de setembro de 1901, Júlia Lopes de Almeida (1901b, p.1) trata da função da maternidade, uma mãe tem que estar preparada para chamar atenção de seu filho quando este errar ou aplaudir quando for acertada sua atitude. Fala da mãe que lê para seu filho notícias de um jornal narrando atitudes heroicas, de homens comuns do dia a dia, como um bombeiro que arrisca sua vida para salvar a vida de um estranho. Os exemplos, "são as melhores páginas para a alma, essas páginas vivas, ainda quentes pelo calor do sangue ou empapadas pela inundação das lágrimas". (ALMEIDA, 1901a, p.1)

O papel social definido por Julia Lopes de Almeida para as mulheres é composição da imagem patriarcal, que mesmo existindo

fissuras, nas quais a profissão torna-se uma possibilidade, seus valores ainda pautam-se na perspectiva da rainha do lar, mãe, em perspectiva subalterna ao homem.

A produção historiográfica sobre Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira é no mínimo diversificada, característica que denota tanto a versatilidade das autoras quanto a eloquência do discurso, principalmente de Julia, nos diferentes cenários do entre séculos. Não se busca uma exaustiva revisão de literatura, mas, torna-se necessário negociar com alguns estudos. É comum em todos os trabalhos encontrados, referenciarem Adelina como coautora do livro “Contos Infantis” (STANISLAVSKI, 2004, 2006, 2011), e isto basta; não há estudos que se concentrem em Adelina, talvez porque sua incidência sobre o ambiente das letras tenha sido pequena ou ter ficado em segundo plano, talvez ofuscada pela irmã que se movimentou em diferentes espaços literários.

Souza (2012, p.17-18), analisando uma entrevista que Julia Lopes de Almeida concedera a João do Rio, afirma que Adelina teria lhe ensinado as primeiras letras e na trama entre irmãs, Júlia mostrou seus primeiros versos ao pai, que teria encomendado à jovem seu primeiro artigo sobre Gemma Cuniberti³⁶, publicado na Gazeta de Campinas em 1881.

A teia de relações de Júlia a coloca como membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), sendo que até 1940 apenas 16 mulheres foram associadas entre os cerca de 1000 sócios. Segundo Stanislavski (2006, p.29): “Fazer parte desse grupo, ou seja, ser um membro do IHGSP parecia significar, naquele momento, ter apoio para se projetar no meio cultural paulista”.

Para Gomes (2014, p.21) os “Contos Infantis” eram exemplo de uma literatura infantil voltada para moralização da infância. Talvez, equivocadamente, tenha ignorado o fato de que a obra, como literatura escolar, tinha valores educativos, dentro de uma normatização de padrões de conduta considerados válidos. Certamente, mesmo tendo sido indicada e utilizada como livro escolar, a obra de Júlia e Adelina ganhou outros espaços na literatura brasileira. Infelizmente, este processo de circulação entre as esferas discursivas não é evidente, não há como afirmar quando o livro deixou de ser literatura escolar e passou à literatura infantil, e vice-versa, uma vez que pôde irradiar-se nos dois sentidos. Segundo Stanislavski (2004, p. 205) e Vidal (2005, p. 71) foi

³⁶ Atriz infantil italiana, nascida em Turim, em 1º de janeiro de 1872, fez sucesso nos teatros italianos e em viagem à América fez inúmeras apresentações em teatros no território brasileiro, ganhando grande repercussão na imprensa.

em Lisboa editada a primeira edição de “Contos Infantis”, no ano de 1886, sendo que o livro tinha como destino as escolas primárias do Brasil.

Presume-se que o livro tenha passado a ser publicado pela Editora Francisco Alves (RJ), a partir da 2ª edição; e, de acordo com informações das autoras, por decisão da Inspectoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal dos Estados-Unidos do Brasil 6, de 14 de abril de 1891, o livro foi escolhido e aprovado para o uso das escolas primárias de nosso país (STANISLAVSKI, 2004, p. 205).

É um livro que fazia parte das listas dos livros aprovados e indicados para uso nas escolas públicas do Brasil. Como prova disso, no jornal, "O Paiz" (1912, p.10) de 18 de junho 1912, a Diretoria Geral de Instrução Pública, conforme o secretário geral Rocha Bastos, apresentou-se a relação dos livros e dos mapas que deveriam ser escolhidos na educação pública. São divulgados os nomes de 47 livros para a educação elementar, e destacamos nesta lista: “Contos Infantis” de Adelina Amelia Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida, e, “Historia da Nossa Terra” das mesmas autoras. Na lista, Adelina e Julia são as únicas mulheres escritoras selecionadas.

A primeira edição do livro de Júlia Lopes e Adelina Lopes foi editada quatro anos antes do Regulamento da Instrução Primária e Secundária de Distrito Federal, período em que havia uma divisão nas escolas primárias, assim descritas:

As escolas primárias eram divididas em primeiro e segundo graus, distintas para cada sexo, sendo facultado aos alunos, de até oito anos de idade frequentar as aulas das escolas femininas de primeiro grau. O currículo dessas últimas, repartido em três cursos – elementar (crianças entre 7 e 9 anos de idade), médio (entre 9 e 11 anos) e superior (entre 11 e 13 anos) -, abrangia estudos de leitura e escrita, aritmética prática até regra de três, sistema métrico e geometria, instrução moral e cívica, desenho, música, noções práticas de agronomia, trabalhos manuais (meninos) e de agulha (meninas), ginástica e exercícios militares, bem como “lições de cousas e noções concretas de sciencias phisicas e história

natural". (VIDAL, 2005, p. 90).

A inscrição no livro, "adoptado", para uso nas escolas primárias do Brasil, indica que "Contos Infantis" passou por uma avaliação e estava em consonância com os princípios educativos do período, mesmo que em seu interior trouxesse textos de Ratisbonne³⁷, de seu livro *La comédie enfantine*, que na tradução desses textos continham descrições de teor moralizante, civismo e mostravam atitudes esperadas e exaltadas para as crianças em fase escolar. Sobre "Contos Infantis", assim noticiou o Jornal "Gazeta de Notícias" do Rio de Janeiro:

Figura 61 - Notícia sobre Contos Infantis

CONTOS INFANTIS

Já sahiu á luz, em Lisboa, e deve aqui chegar pelo paquete de 15 o notavel livro dos *Contos Infantis*, escripto pelas nossas talentosas patricias DD. **Adelina A. Lopes Vieira** e Julia Lopes.

Este livro, constituido de uns contos escriptos em primorosos versos e outros em deliciosa e correctissima prosa, é pelas duas auctoras destinado ás escolas primarias do Brazil, as quaes necessariamente o adoptarão, á vista das exceptionaes qualidades que n'elle se encontram para a educação moral e intellectual da infancia.

Do alto valor do livro falla com grande entusiasmo a imprensa lisbonense. Da importante folha *Commercio de Portugal* transcrevemos os seguintes periodos de um longo artigo critico sobre a notavel obra das duas gentis escriptoras brasileiras :

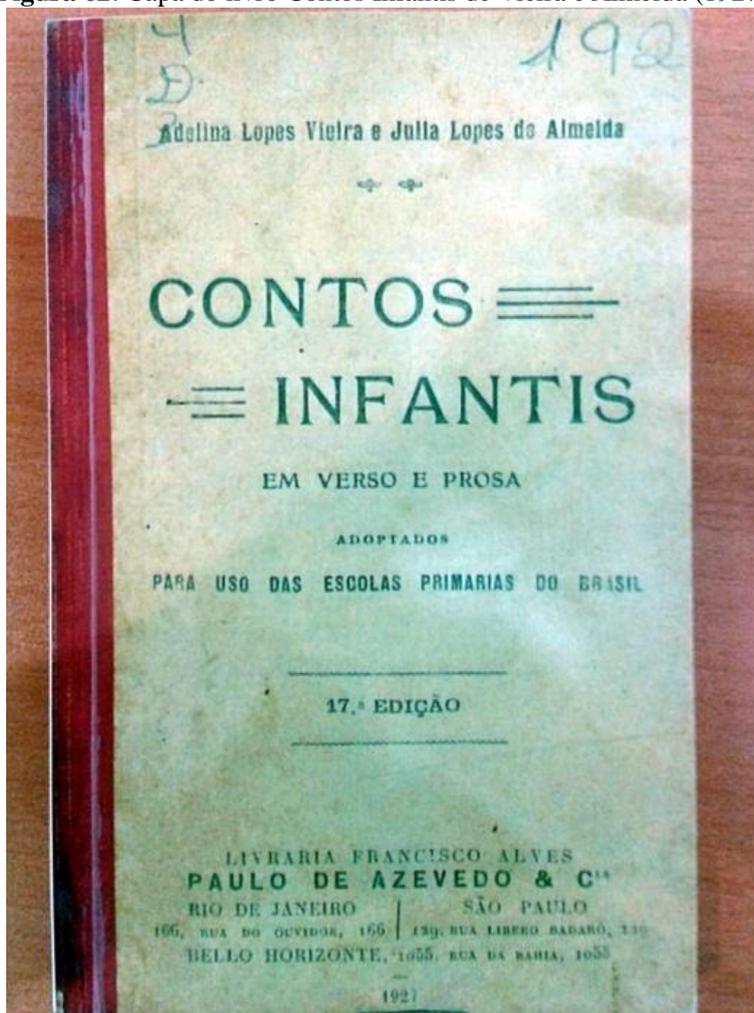
« Vem a proposito este discorrer, que nos levaria muito longe, a apparição de um livro verdadeiramente encantador, escripto por duas gentis e talentosas senhoras brasileiras, as Exmas. Sras. DD. **Adelina A. Lopes Vieira** e Julia Lopes, estremecidas filhas do distincto clinico o Sr. Dr. V. J. da Silveira Lopes, das quaes fallámos ha dias, quando publicámos da ultima um lindo conto com o titulo *As Violetas*. O livro intitula-se;

Fonte: Jornal "Gazeta de Notícias" (1886, p. 2).

³⁷ Segundo Vidal (2005), o livro *La comédie enfantine*, de Ratisbonne foi adquirido pela família de Adelina e Júlia Lopes, Adelina sendo a filha mais velha lia as histórias para seus irmãos mais novos.

A propaganda em torno do livro é descrita com entusiasmo, tanto na imprensa brasileira, quanto na lisbonense. Um livro escrito em forma de contos em versos e prosa, num total de 58.

Figura 62: Capa do livro Contos Infantis de Vieira e Almeida (1927)



Fonte: Vieira e Almeida (1927 - capa).

Do livro "Contos Infantis" foram encontrados dois exemplares, um na Biblioteca Monteiro Lobato, correspondente à décima sétima

edição, de 1927 e o outro exemplar foi localizado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, este de 1910, uma segunda edição publicada pela editora Laemmert & C^a Editores, com filiais no Rio de Janeiro e em São Paulo. Este livro possui 185 páginas, com a inscrição, “Para uso das Escolas Primárias do Brasil”. Ambas as capas (1910 e 1927) são desprovidas de ilustrações, constando apenas o nome da obra. Observou-se nas quatro páginas iniciais o prefácio e a apresentação da obra, mas não possui instruções ou orientações, sendo que o índice está ao final. Não apresenta imagens coloridas na capa e nem em seu interior. Contém 51 imagens em preto e branco. Quanto a feições gráficas, apresenta desde esboços a desenhos ricos em detalhes.

O tipo do papel é couchê e sua coloração já escura (marrom), revela-se com maior acidez, que indica um papel de menor qualidade. Quinze imagens de menina e de mulher se fazem presentes, com três imagens que lembram o universo feminino. Na categoria brinquedos, vê-se a boneca e, na brincadeira, verifica-se o brincar de boneca, apenas entre meninas. Em seis imagens estão retratados o ambiente interno – doméstico e, em sete, o ambiente externo. Têm-se representada a presença da mãe e do trabalho no lar.

Os dois exemplares localizados trazem os mesmos títulos, mas chama a atenção a divisão que as autoras fizeram: separaram as leituras em Verso, sob a responsabilidade de Adelina A. Lopes Vieira, e, em prosa, trazendo Julia Lopes de Almeida como escritora. Os títulos se assemelham e trazem assuntos variados, desde coisas do cotidiano infantil a preceitos morais. No caso de autoria de Júlia Lopes de Almeida tem-se: a leitura, o passarinho, a rosa, história de um vintém, o gago, o retrato da avó, os morangos, biographia de uma aranha, o remendo, a costureira, o correio, a ingratidão, a esmola, os sapatinhos azues, o palhaço, as duas fadas, D. Formiga, as flores do pecegueiro, mimi ou a cabrinha cinzenta, o faísca, boas festas, a escola, o berço, o tamanco, morta! proteção divina e o cálice de vinho.

Para a escrita em verso de Adelina tem-se: ferrabraz, o estudante e o bicho da seda, um heroe, o bem, vingança muito mais, meiguice, amor supremo, o ninho da patativa, Ariel, os ingratos, a boa companhia, D. Quixote, a borboleta, o Rubim, as perguntas, o Natal, o anjinho, não se pode nada à mesa, Deus faz tudo, amor de criação, a velha, o ramo verde, o óleo de rícino, o vestido de Bertha, Theologia infantil, os diamantes, a idade do pae, o Padre-Nosso, chuva e sol, o dia de Natal. Acompanhando cada texto haviam perguntas para ser respondidas pelos alunos. Na oitava lição, “O Bem”, as questões assim foram dirigidas (ALMEIDA; VIEIRA, 1927, p. 29): A recompensa é um incentivo? Que é ser órfão? Temos unidade monetária? Que espécie de

moeda é a libra? Que devemos nós a nossos pais? As perguntas remetem ao contexto descrito na lição, em que três crianças conversam, a primeira será premiada com uma libra se estudar muito, a segunda, se contenta com um beijo da mãe, a terceira é órfã, quer estudar pelo prazer de ser algo bom, possuir um bem. Incutida nesta lição está a ideia que através dos estudos se conquista um futuro; para a criança órfã, além da recompensa dos estudos, é recorrente o fazer o bem, como uma troca de favores. Assim termina o texto: “Fazer bem pelo bem, virtude imensa!”.

Tanto na edição de 1910, quanto na edição de 1927, após o prólogo, como abertura dos textos existe uma dedicatória, “Aos nossos sobrinhos”. Também está inserido no final do livro o índice, corroborando com a análise feita por Vidal (2005, p.89) que relaciona as diferentes reelaborações de histórias editadas no jornal "Gazeta de Campinas" no qual Almeida estreou como escritora, em 1881.

A figura "A leitura", na página 248, traz à cena o *studium* que mostra uma menina lendo um livro para um senhor de idade. A menina está sentada numa cadeira, usa vestido, cabelos presos em uma trança, enquanto o homem está numa poltrona, bem vestido, prestando atenção na leitura. Na cena, o que chama a atenção, o *punctum*, pedindo luz, é a posição elevada do senhor e seu dedo do rosto, como que atento ao que a menina lê.

A menina, por sua vez, está com uma postura absorta, suas pernas demonstram descontração. Está como interlocutora. Ao verificarmos o texto que acompanha - “A leitura”, descobre-se que se trata de um antigo general que está cego, desgostoso da vida e encontra distração na leitura realizada por sua neta.

Ainda com relação ao mobiliário, a diferenciação entre cadeira e poltrona suscita a ideia de mobilidade e movimento, da menina na cadeira, enquanto que o Senhor General sentado na poltrona inspira solenidade, sobriedade. Estando cego, ficou a leitura a cabo da jovem menina, que segurava o livro.

A menina sequer toca o chão com os pés, está livre para imaginar, não está presa às coisas do mundo, sem compromisso, diferente do Senhor que demonstra estar bem preso ao chão, atento e à espreita de acontecimentos. Poder-se-ia especular sobre certa dependência do personagem masculino e adulto à menina?

Figura 63 - A leitura - Contos Infantis (1927)

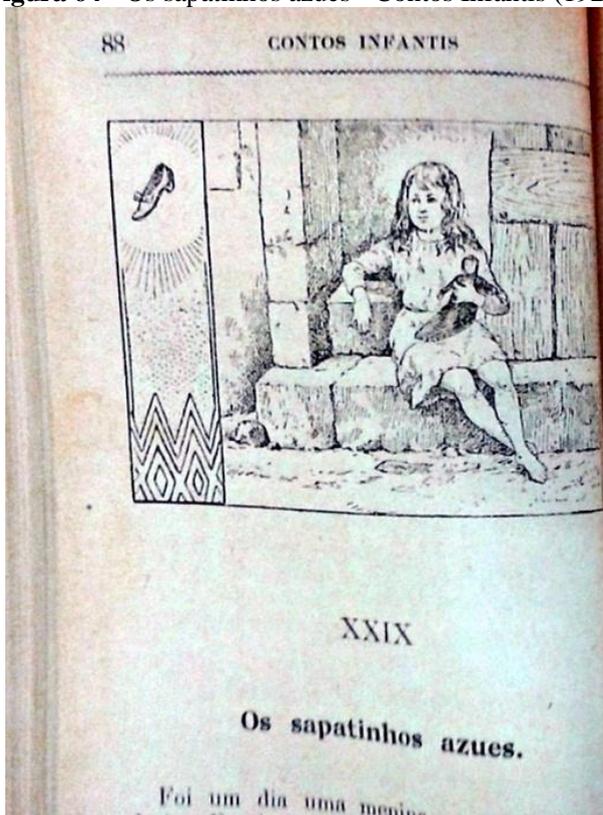


Fonte: Vieira e Almeida (1921, p.11).

A imagem da figura “Os sapatinhos azues”, traz para cena Luiza, que era “muito bonitinha, mas muito pobre” (p. 88). Vê-se uma menina sentada numa muretinha, com uma boneca no colo, cabelos desalinhados, vestido já surrado, sem calçado nos pés, descrição feita de forma a compor o *studium*: pela condição da menina, induz a pensar que ela é pobre, mas mesmo assim, ela é compensada pela beleza. Como *punctum*, vê-se sair da cena a posição descontraída da menina e o

sapatinho, colocado à parte, como num sonho.

Figura 64 - Os sapatinhos azues - Contos Infantis (1927)



Fonte: Vieira e Almeida (1921, p.88)

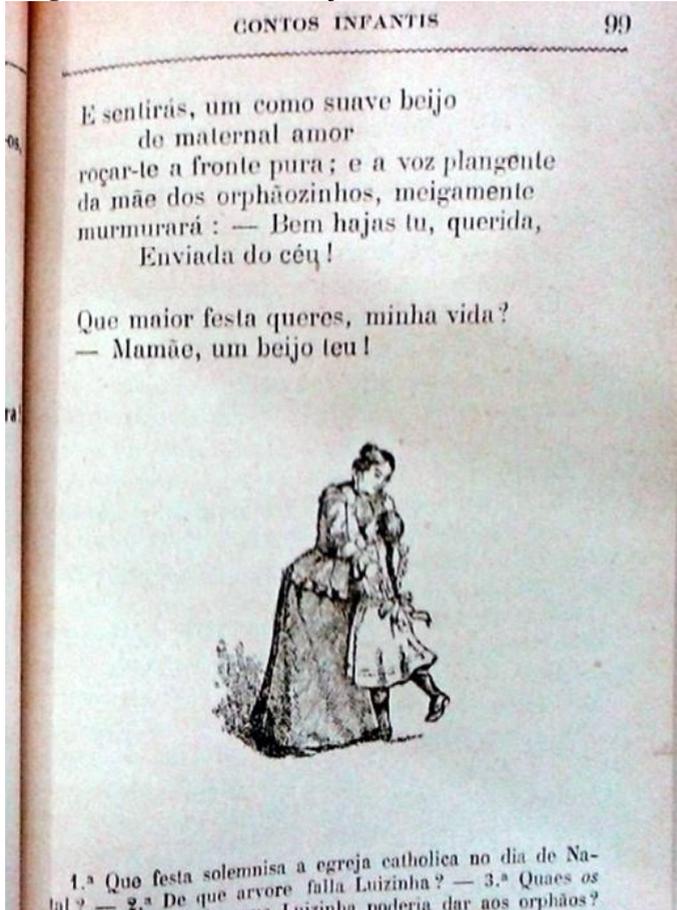
Como que compensando a condição da menina, diz-se que ela é bonita e boazinha. Tanto a imagem, quanto o texto, neste caso, têm uma correlação, embora isso não seja uma constante na relação entre ilustração e texto:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o

texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo. (BELMIRO, 2000, p.23).

Sua condição a torna compreensiva com as coisas que a acometem. Para dissuadir a imagem da pobreza, há uma exaltação de valores como bondade, humildade e desapego das coisas materiais.

Figura 65 - Mamãe um beijo teu - Contos Infantis (1927)



Fonte: Vieira e Almeida (1921, p.99).

É comum encontrar no texto discursivo em prosa, que acompanha as imagens, quando se representa a imagem feminina,

preceitos morais relacionados com palavras no diminutivo, como “sapatinho”, “bonitinha” para ressaltar uma qualidade, que é própria da condição da menina pobre, neste caso da personagem Luiza. A figura “Mamãe um beijo teu”, aponta como característica a relação entre mãe e filha: vê-se uma harmonia, ambas se realizam só com a presença uma da outra. A mãe é o modelo social a ser seguido, o papel que ela desempenha na sociedade será copiado pela filha. Segundo a análise de Barthes, o *studium*, se faz presente ao visualizar uma mulher, neste caso, conforme o texto, a mãe da menina.

A mulher com vestido longo, com os cabelos presos, demonstra estar feliz perto da filha. Esta também de vestido, tem os cabelos trançados e está numa posição de pular nos braços da mãe. A “picada” ou *punctum*, está no pé erguido da menina e no olhar acolhedor da mãe. A menina aprende a ser mãe na convivência do lar, principalmente. Louro (1997, p.63) sobre isso afirma:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades [...]. Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas.

Ao ver representada num livro a imagem de Mãe e filha em harmonia, a intenção é desviar de todo tipo de conflito familiar. A família é vista, no período republicano, como essencial ao crescimento da nação, como uma instituição da sociedade capaz de renovar e/ou perpetuar os preceitos culturais, morais, religiosos e sociais considerados relevantes. Neste caso, é necessário retratar a família ou neste caso, a relação Mãe e filha, coberta por admiração, respeito, pois a mãe é aconchego, é proteção.

No Suplemento Literário de "A República: órgão do Partido Republicano" (PR) (1896, p.3), de 1º de Janeiro de 1896, a Coluna: As nossas Patricias, escrita por Amelia Couto, cita o nome de ilustres escritoras como: Adelina Lopes Vieira, Emiliana de Moraes, Josephina Sarmiento, Revocata de Mello, Julieta de Mello Monteiro, Zalina Rolim, Azalia Franco, Alcina Rute, Otilia Bastos, Candida Fortes, dentre outras. Neste jornal, encontram-se traços do pensamento de Adelina Lopes Vieira sobre a educação da mulher e a forma errada como ela é vista na sociedade.

A mulher livre e civilisada é a maior ventura desta parte da humanidade que os homens tem tão desdenhosamente denominado – sexo frágil, sera talvez a ultima e, ao mesmo tempo, a mais importante revolução do século assombroso, que tem justamente conquistado o titulo de século das luzes. As nossas patricias começam sua conquista pela educação além da vulgar, isto é, do que outr’ora constituía a educação de uma moça principalmente nas ex-provincias. E, adquirido um cabedal razoável de illustração litteraria, eis que sem desdenharem os sagrados deveres de esposas e de mães, antes servindo-os meritoriamente, corajosamente se consagram ao arido afam da imprensa e da tribuna, para elucidação do magno problema que a todas nós preocupa presentemente. (VIEIRA, 1896, p. 3)

Adelina se mostra indignada com a condição das mulheres no Brasil, pois ao chegar de Lisboa encontra uma condição social excludente. Para ela, a mulher precisa ser bem-educada para participar do mundo civilizado.

4.3 ALEXINA DE MAGALHÃES PINTO, “CANTIGAS DAS CRIANÇAS E DO POVO E DANÇAS POPULARES” (1911)

A professora Alexina Leite de Magalhães Pinto nasceu em 4 de julho de 1870, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. É considerada uma das pioneiras na renovação do ensino e nas leituras infantis. Pertencia à tradicional família mineira Magalhães Pinto, filha do engenheiro Eduardo Magalhães (CARNEVALI, 2009, p. 16). Dedicou toda sua vida ao magistério, apenas abandonou as atividades quando aos 45 anos foi surpreendida por uma surdez. Conta-se que aos vinte anos viajou sozinha para a Europa ficando lá por um ano. Tendo passado por vários países, há indícios que tenha tido contato com pensadores da escola ativa. Outro fato considerado como impróprio, de rebeldia na época, foi que Alexina de Magalhães Pinto:

[...] teria trazido uma bicicleta da Europa e, numa atitude que feria a moral da época, teria ousado passear com ela nas ruas de São João Del Rey, trajando roupa adequada (calças compridas

amarradas nos tornozelos). Por essa ousadia, teria sido agredida com uma chuva de tomates e ovos podres, juntamente com ofensas e ameaças de excomunhão pelo Bispo de Mariana. (CARNEVALI, 2009, p. 18-19).

Uma filha de família tradicional mineira não poderia estar às avessas com os costumes locais e contra os preceitos religiosos. Mas Alexina de Magalhães Pinto, por suas atitudes, foi considerada de má influência às moças da comunidade local. Após este incidente, em 1893 prestou concurso para atuar na Cadeira de desenho e caligrafia, na escola normal de São João Del Rey. Três anos após sua nomeação, lecionou por mais de 20 anos na Escola Normal do Rio de Janeiro.

Conforme o jornal "Gazeta de Notícias" (1902, p.3), do Rio de Janeiro, de 9 de fevereiro de 1902, Alexina de Magalhães passou no exame para a Escola Normal em 20º lugar. Na "Gazeta de Notícias" (1902, p.2), de 22 de maio de 1902, Alexina de Magalhães Pinto solicitou licença como professora adjunta da cadeira de História Geral e da América, do curso diurno da Escola Normal. No jornal, "Gazeta de Notícias" (1902, p.1), no dia 5 de setembro de 1902, o nome de Alexina de Magalhães Pinto está entre as normalistas que se diplomaram.

Consta no "Almanaque do Garnier" (1908, p.169-170), do Rio de Janeiro, uma coletânea organizada por Alexina de Magalhães Pinto sobre "Modos de dizer brasileiros", expressões como: amarrar cachorro com linguça, plantar verdes para colher maduras, comprar gato por lebre, dentre outras.

Também foi localizado no "Almanaque do Garnier" (1908, p.324), no item "Páginas de retratos", um comentário sobre Alexina de Magalhães Pinto que diz, "com grande relevo dedicou-se a literatura didáctica que segundo seu modo de vêr deve ser inteiramente popular e baseada no *folk lore*, na alma do povo, mãe de toda a literatura e de toda educação literária". No mesmo almanaque, mas em 1910, entre as páginas 422 a 427 foi publicada a historieta cantada de "D. Sylvana", que faz parte da coleção Icks, pseudônimo de Alexina de Magalhães Pinto.

Como escritora, Alexina de Magalhães Pinto colaborou com vários textos, histórias e músicas com o "Almanaque do Garnier". No jornal "O Paiz" (RJ) (1909, p.1), de 23 de dezembro de 1909, o colunista Curvello de Mendonça escreve sobre o *Folk lore* nacional. Inicia fazendo uma crítica a todos que consideram o *folk lore* um atraso. Segundo pondera, ignoram essas pessoas que mesmo os analfabetos possuem uma cultura popular, uma filosofia de vida, uma arte, uma

literatura própria, sem mestres, sem livros, com costumes e festas próprias. Curvello escreve sobre autores que falam sobre o *folk lore*, cita Sylvio Romero e outros, mas seu texto recai principalmente sobre Alexina de Magalhães Pinto. Fala dela como “benemérita escritora de livros escolares

Os jornais, "A Noite" (1915, p.5), do Rio de Janeiro de 15 de março de 1915, e "Gazeta de Notícias" (1916, p.6), do Rio de Janeiro, de 21 de abril de 1916, publicaram a manchete sobre o 1º Congresso Americano da Criança, realizado em Buenos Aires, cujo Comitê Nacional Brasileiro foi organizado pelo Dr. Moncorvo Filho, sendo que autoridades e pessoas ligadas à educação e saúde fizeram parte da comitiva, dentre elas Alexina de Magalhães Pinto.

A vida pública de Alexina de Magalhães Pinto estava sempre relacionada à ajuda aos doentes e necessitados e à educação, não fazendo discriminação quanto à classe ou religião. Com essa postura, favoreceu sua entrada em várias entidades assistencialistas. Uma delas, segundo Mignot (2010, p. 59) traz Alexina de Magalhães Pinto, Armanda Álvaro Alberto, Alba Canizares, Carlota Pereira de Queiroz, dentre outras, como fundadoras da Associação Cristã Feminina (ACF), entidade que prestava assistência às jovens de todas as religiões.

No jornal "Pacotilha" (1920, p.4), do Maranhão, em 11 de junho de 1920, na manchete “Congresso de assistência à infância”, foram divulgados os temas e participantes do 1º Congresso brasileiro de proteção à infância. Os trabalhos foram divididos em cinco seções. A primeira foi nomeada “Sociologia e legislação”; a segunda seção intitulou-se “Assistência – Papel da mulher em face da família na sociedade moderna”, sendo que Maria Lacerda de Moura e o Dr. Moncorvo Filho estavam entre os participantes.

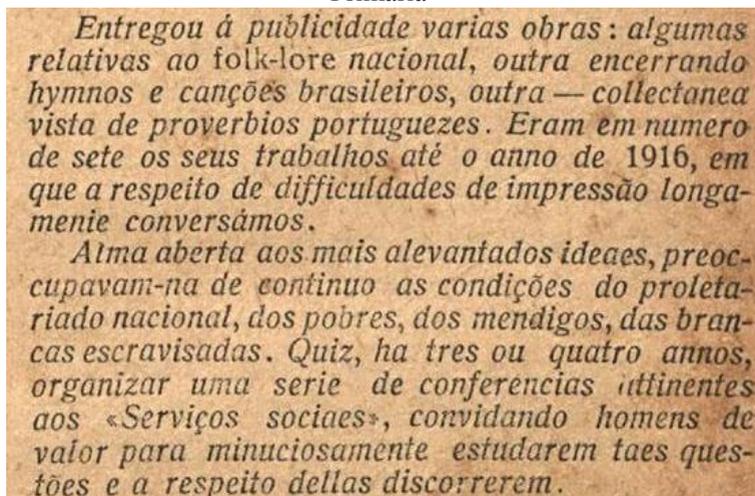
Na terceira seção, “Pedagogia – O problema da educação nacional”, Alexina de Magalhães Pinto apresentou o trabalho “Meios práticos para disseminar a educação moral”. A quarta seção foi dedicada à “Medicina Infantil – tuberculose infantil no Brasil” e a quinta seção foi apresentada como “Higiene – combate dos três grandes fatores: sífilis, tuberculose e alcoolismo”.

Na revista “A Escola Primária” do Rio de Janeiro, datada de fevereiro de 1921, na página 1, a escritora Judith Jitahy de Alencastro escreve sobre Alexina de Magalhães Pinto, assim se referindo: “Jamais viu o magisterio de nosso paiz, entre as figuras femininas, alguma de valor igual ao daquele espirito cujo nome encima estas linhas” – Alexina de Magalhães Pinto.

O texto traz uma breve historia sobre a escritora, desde os tempos de normalista em 1899, sua capacidade intelectual para música,

desenho e literatura e sua preocupação com a infância. O texto também se refere à contribuição da autora para o folclore brasileiro, além de falar de outras obras escritas por ela.

Figura 66 - Trecho de texto publicado na Revista mensal “A Escola Primária”



Fonte: Revista Mensal "A Escola Primária" (1).

Também se evidencia no texto a preocupação com os pobres e desamparados, com os mendigos e as brancas escravizadas. Alexina de Magalhães Pinto se mostrava favorável a estabelecer serviços sociais à população carente, como a criação de jardins de infância.

A manchete “Mais um posto de socorro que se fecha”, do jornal *Correio da Manhã* (RJ), de 12 de novembro de 1918, p. 5, apresenta a professora Alexina de Magalhães Pinto, além de suas colegas professoras Iracema de Souza Lessa, Elvira Nizynska e Maria Clelia de Amorim como colaboradoras no posto de socorros.

Este estabelecimento foi criado pela Diretoria de Instrução Pública e era dirigido por Lucinda da Motta Bastos e Alice Amaral Rodrigues. Segundo consta, o posto distribuiu, até 9 de novembro, gêneros alimentícios, sopa e pão para 5134 pessoas, além de conseguir ajuda médica e prestar informações gerais para a comunidade. Infelizmente devido ao problema da surdez, Alexina de Magalhães Pinto teve uma morte trágica: foi atropelada por um trem em 17 de fevereiro de 1921.

Figura 67 - Alexina de Magalhães Pinto

Fonte: Almanaque Garnier (RJ) (1908, p. 327).

Segundo Carnevali (2009, p. 11) Alexina de Magalhães Pinto foi contagiada pelo discurso da época que defendia a alfabetização em massa, através das Ligas de Instrução Cívica e dos projetos higienistas, “seja como professora ou participante da Instituição Moncorvo Filho de Proteção a Infância, ou principalmente no seu trabalho de folclorista”. (CARNEVALI, 2009, p. 11). Os estudos de Carnevali (2009) apontam que Alexina de Magalhães Pinto é considerada precursora do uso do folclore, cantigas populares, brincadeiras infantis e histórias populares em livros escolares.

Para poder utilizar todo o potencial folclórico popular, muitas cantigas e contos foram reescritos, reelaborados, corrigidos, colocados num formato ideal para serem empregados na sala de aula. Assim, foi a autora de livros infantis como: Contribuição do folclore brasileiro para a biblioteca infantil (1907), Os Nossos Brinquedos (1909), Cantigas das crianças e do povo e danças populares (1916), Provérbios populares, máximas e observações usuais (escolhidos para uso nas escolas primárias) de 1917. Alexina de Magalhães Pinto deu largos passos na literatura brasileira e ensaiou suas cantigas na escola republicana, pois ainda era um campo dominado pelos escritores. Mesmo assim, o caminho pela emancipação feminina se tornou notório na vida dessa escritora.

Na literatura brasileira, a mulher ainda ensaiava os primeiros passos, abrindo lenta e tenazmente o caminho de sua emancipação. Alexina deu

mostras evidentes dessa combatividade da mulher brasileira no sentido de sua auto-afirmação. Era frequente o uso de pseudônimos, que escondia a verdadeira personalidade de nossas poetisas e escritoras. Alexina, neste particular, não fugiu à regra, apresentando-se com o singelo “Icks”, mas logo passou também a estampar seu próprio nome nos trabalhos. (REVISTA BRASILEIRA DE FOLCLORE, 1970, p. 118).

Ora de forma anônima, por meio de pseudônimos ou identificadas, várias mulheres se serviram dessa estratégia para poder se colocar publicamente. Num momento em que uma elite masculina se colocava como intelectual, com o poder de representar o que de melhor havia no Brasil, Alexina de Magalhães Pinto se apropria e valoriza a cultura popular. Sempre preocupada com a infância, foi chamada para compor uma comissão para modificar os programas escolares para o Jardim da Infância e classes infantis (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1918, p. 5). No jornal "Correio Paulistano" (SP) foi editada uma nota fazendo uma avaliação positiva do livro “Cantigas das crianças e do povo”.

Quem escreveu a nota fala da importância do trabalho realizado pela professora em escrever sobre o folclore brasileiro, as cantigas, danças e histórias populares, que apresentam nuances de um Brasil diverso, com uma rica cultura popular.

Figura 68 - Notícia sobre Cantigas das Crianças e do Povo

"CANTIGAS DAS CRIANÇAS E DO POVO", por d. Alexina de Magalhães Pinto

O livro que temos sobre a mesa, realmente digno de atenção, é um interessante "recueil" de cantigas e danças populares colligidas e seleccionadas por d. Alexina de Magalhães Pinto, e dedicado pela autora á infancia.

O seu trabalho não realizou sómente o fim que visou a distincta educadora, si não também o de revelar-nos um brilhante espirito culto de prosadora e intellectual apaixonada pelos nossos assumptos, merecedora, por conseguinte, em todos os seus escriptos, da maior sympathia do publico brasileiro.

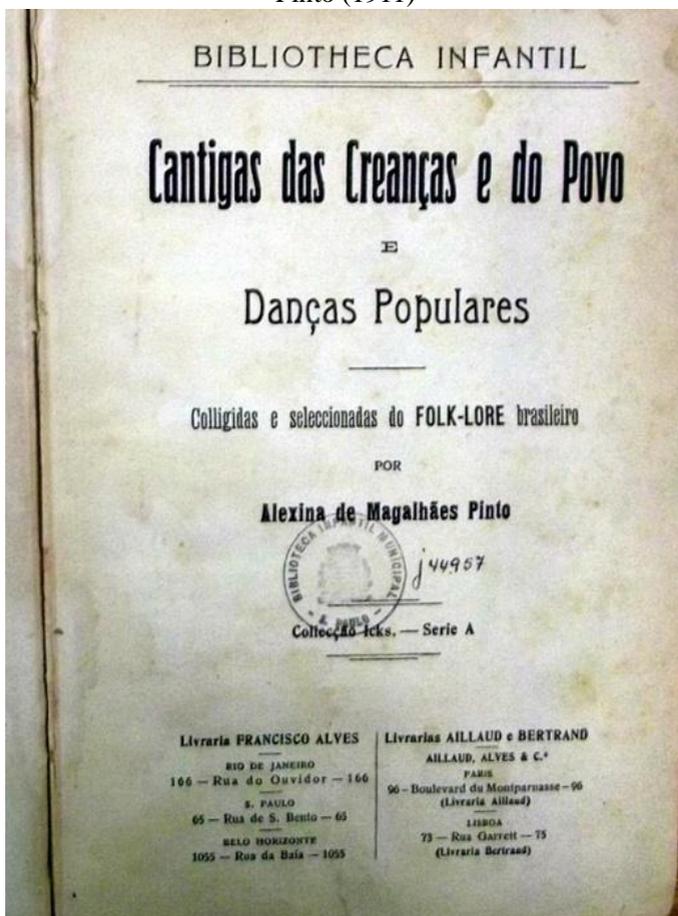
A distincta escriptora precede o seu livro de uma nota justificativa, em a qual apresenta aos estudiosos e aos educadores os motivos que a levaram a fazer uma collectanea de cantigas e danças populares, contendo curiosas observações sobre o nosso "folk-lore".

Sentindo, sinceramente, não nos poderemos alongar mais sobre o bello trabalho de d. Alexina de Magalhães Pinto, promettemos fazel-o mais longamente de outra vez, enviando-lhe, pelo seguro successo que elle, de certo, já alcançou, os nossos parabens.

Fonte: Jornal "Correio Paulistano" (1917, p. 3).

O exemplar a seguir, "Cantigas das Crianças e do Povo" foi fotografado na Biblioteca Monteiro Lobato, São Paulo, capital. Editado por Livraria Francisco Alves / Aillaud e Bertrand, possui 210 páginas. O livro de Alexina de Magalhães Pinto fez parte do período de expansão da Livraria Francisco Alves, que passou a editar um número considerável de livros didáticos. Neste livro, a capa original foi trocada, portanto, não dá pra saber se havia imagens coloridas ou não. Possui apresentação e prefácio, além de orientações aos professores.

Figura 69 - Folha de Rosto do livro *Cantigas das Creanças e do Povo de Pinto* (1911)



Fonte: Pinto (1911)

Apresenta a observação quanto às cantigas e danças: “Colligidas e seleccionadas do Folk-lore Brasileiro”. Traz em seu conteúdo 54 imagens em preto e branco, com riqueza de detalhes. O tipo de papel usado é o comum com qualidade neutra, coloração creme. Encontraram-se 38 imagens de menina e/ou mulher e uma recorrente. Na categoria brinquedos temos: boneca (p. 20); corneta e tambor (p. 33, 147); barco (p. 95); balanço (p. 158); pião (p. 160). O ambiente interno está presente em 9 situações e o externo em 33, sendo que este ambiente

é um campo, um rio, uma marcha de soldados, a cidade, etc. A presença materna e o trabalho doméstico estão contemplados ao longo do livro. Encontram-se brincadeiras sem relação entre os sexos em: página 69 (meninas brincando de cravo e rosa); página 95 (meninos com barcos); página 142 (meninos com tambor) e na página 163 (menino com pião). Retratam-se também brincadeiras onde existem meninos se relacionando com meninas: na página 33, tocando instrumentos, com a formação de uma banda mista; página 39, cantando, um coral de vozes mistas e na página 44, brincando de roda, juntos, meninos e meninas. Este livro tem como peculiaridade a forma de brincar através da música, como nas brincadeiras cantadas. Algumas músicas são acompanhadas por partituras para serem tocadas por certos instrumentos.

Figura 70 - Aqui vae quitanda boa - Cantigas das Creanças e do Povo (1911)



Fonte: Pinto (1911, p.25)

A figura "Aqui vae quitanda boa", apresenta uma composição do *studium* que retrata uma mulher, negra, andando numa rua de pedras, descalça, carregando uma bandeja de doces na cabeça. Está de vestido e de avental. O que chama a atenção, *punctum*, são os pés descalços e a expressão do rosto. A imagem e a música são complementos, pois a expressão do rosto da mulher é de alegria, de satisfação, como se

estivesse cantando para vender seus quitutes. Há a defesa de que a música está presente no cotidiano com vários ritmos e sons: aprende-se ouvindo a natureza, pela imitação de seus sons e ruídos. Ensina-se a apreciar a música e a estudar com ela. Na escola, mas não só nela, o uso da música pode desenvolver nas crianças uma maior sensibilidade para o mundo, além de trazer alegria, e aguçar a inteligência com brincadeiras cantadas. Geralmente as músicas fazem parte da cultura popular, podem ser pequenos versos, parlendas e brincadeiras de roda. As palavras são pensadas para dar ritmo e melodia.

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correto fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodias o que lhe inquieta, é uma forma de dar um novo sentido às suas experiências. (RODRIGUES 1992, p.30).

A criança com a experiência da música e de sua simbologia própria recria suas ações, pode fazer associações de sentidos de forma explícita na letra da música. As cantigas trazem como repertório coisas do cotidiano da criança, com doses de imaginação. Pode ser de fácil memorização ou ainda serem desafiadoras, como num trava-língua, contribuindo na memorização de letras e palavras. No refrão acima temos o jogo de rimas com as palavras: “boa e Gambôa”, “queijadinha e mulatinha”. O termo mulata remete às mulheres negras, que tiveram um protagonismo há muito ignorado.

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até inícios do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservado às bem-nascidas, uma vez que, pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383).

As mulheres negras circulavam pelas ruas, vendendo seus quitutes, servindo de cozinheiras, arrumadeiras, amas de leite e outras funções, marcando de certa forma sua presença na cena pública.

Também encontramos o termo *mulata* de forma depreciativa, sua condição social é de submissão, serviçal. Como que indica que caberia apenas a esse tipo de mulher andar pelas ruas, deambular, ato justificado pela necessidade de vender, assim como pelo fato de que alguém, um “outro”, de outro lugar social, irá comprar. Portanto, lugares sociais para determinados tipos de mulher são indicados, dados como naturalizados. A questão tem um fundo étnico, vinculando aos contextos dos primórdios da República, onde as “sombras” da escravidão ainda permaneciam sob outras formas.

Na figura “Ba-bé” se representam crianças cantando e tocando piano, duas meninas e um menino. Persequimos o objetivo: “O *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las ou desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo” (BARTHES, 1984, p. 48). Acredita-se que esteja representada uma aula de música. Elas usam vestido rodado, cabelos bem penteados com uma fita, uma está tocando piano e a outra está lendo ou cantando, com a partitura nas mãos. O menino está com uma varinha, como um maestro, fazendo gestos de regente de orquestra. O que excede na cena, *punctum*, é o laço enorme da menina sentada e as golas das roupas das outras crianças, exageros na vestimenta. Tais golas como que emolduram o rosto infantil, conferindo-lhe beleza e enlevo.

Figura 71 - Ba-bé - Cantigas das Creanças e do Povo (1911)



Fonte: Pinto (1911, p.39)

Já o laço de fitas, enorme, no vestido da menina que executa ao piano, lembra dessa componente na formação das moças bem nascidas, que acrescentava a elas mais uma qualidade. Feminilidade composta pela vestimenta e pelo contato com a música. Nesse caso, uma imagética bem distante do que se poderia encontrar na maioria dos lares brasileiros.

4.4 MARIA ROSA MOREIRA RIBEIRO, “LEITURA PARA O QUARTO ANO” (1926)

Como figura pública, Maria Rosa Moreira Ribeiro esteve sempre ligada aos intelectuais que vislumbravam a criação de um nacionalismo, de uma identidade brasileira ligada ao amor à Pátria, a seus símbolos e aos grandes personagens da História do Brasil. A seus olhos, a mulher brasileira deveria estar engajada ao discurso nacionalista, deveria ser a divulgadora e a defensora da nação. Esse sentimento nacionalista foi encontrado em vários jornais, em diversas situações como: peças de teatro, entrevistas, poesias e crônicas.

Na revista, "A Escola Primária" (RJ) (1919, p. 126 e 129) publicou na coluna Teatro Infantil, a poesia “Respeite os ninhos” e a poesia “A lição de leitura”, esta última uma paráfrase e adaptação de Jean Aicard. No Jornal "O Paiz" (1920, p.5), de 19 de novembro de 1920, numa nota intitulada Sessões Solenes, consta que Maria Rosa Moreira Ribeiro fará um discurso na Biblioteca Nacional, da Ação social Nacionalista como integrante da Legião da Mulher Brasileira.

"O Jornal" (1920, p.9), do Rio de Janeiro de 13 de novembro de 1920, noticiou um evento em que nossa autora participa discursando, intitulado “Festa da Bandeira”, que foi organizado pela Ação Social Nacionalista, com o objetivo de difundir o culto à Bandeira Nacional.

Figura 72 - Festa da Bandeira, de Maria Rosa Moreira Ribeiro

Festa da Bandeira

A Acção Social Nacionalista realizará, na próxima sexta-feira, 19 do corrente mez, ás 20 horas, na Bibliotheca Nacional, mais uma solemnidade em commemoração ao dia consagrado á festa da bandeira.

Essa solemnidade civica compor-se-á de dois discursos: um, da professora d. **Maria Rosa Moreira Ribeiro**, que se occupará do culto civico da bandeira; outro, do sr. Octavio de Oliveira, presidente do Centro Calabar, o qual fará uma conferencia sobre esse vulto de nossa historia, procurando demonstrar que Calabar não foi um perjuro e traidor.

Na mesma sessão, que será presidida pelo conde de Affonso Celso, o sr. Alcebiades Delamaro Nogueira da Gama lerá uma invocação á bandeira, escripta pelo sr. Ernesto Cesar, coronel do Exercito, especialmente para essa solemnidade.

Fonte: "O Jornal" (1920, p. 9)

Na solenidade “Festa da Bandeira, Maria Rosa é a única mulher a discursar, junto com Octavio de Oliveira, Affonso Celso e Alcebiades Delamaro Nogueira da Gama. Em 1921, Maria Rosa Ribeiro participou do “Manifesto a mulher brasileira”, publicado no panfleto nacionalista Gil-Blas, do Rio de Janeiro, de 4 de agosto, sendo o manifesto assinado por várias mulheres, mas Ribeiro é o primeiro nome da lista, em que o texto termina com a frase, “a Patria espera que cada uma de nós cumpra o seu dever”.

A presença de Ribeiro era solicitada em vários eventos, desde a inauguração de salas de Teatro, eventos de caridade, na declamação de poesias em momentos cívicos na biblioteca Nacional até nas Escolas ou outros espaços públicos.

Figura 73 - Maria Rosa Moreira Ribeiro



Fonte: "Gil-Blas: Panphleto de Combate" (RJ) (1921, p. 6)

Seu percurso de vida pública esteve sempre atrelado ao Teatro, mas também pertencia ao mundo da escola, se destacando como professora e autora de livros escolares. Maria Rosa foi colaboradora na "Vida Doméstica", uma revista quinzenal ilustrada do Rio de Janeiro, onde escrevia sobre acontecimentos e pessoas do cotidiano carioca, entrevistava pessoas ilustres, dava sua opinião sobre questões relacionadas à emancipação da mulher, como no trecho descrito a seguir,

tirado do texto “Pela Mulher” (Figura 74).

Em seu discurso, Ribeiro (1922) acredita que a mulher e o homem têm papéis diferenciados a ocupar na sociedade, o homem é o chefe da família e a mulher deveria amparar, auxiliá-lo nesta tarefa. Ela já considera que a função da mulher nem sempre está relacionada à vida privada, mas tudo que for desempenhar deve ser em benefício da Pátria.

Figura 74 - Trecho do texto de Maria Rosa Moreira Ribeiro

Não sou do número das que, pretendendo uma emancipação disparatada, chegam ao ponto de negar que a primordial missão da mulher é mui diversa da do homem, sendo antes o seu complemento. Si ao homem, como chefe de família, compete o traçado da rota para o alcance da méta desejada; á mulher cabe o sympathico papel de amparo nesse caminho, quasi sempre difficultoso, em que as sébes bordadas de rosas são tambem abundantes de agudos espinhos !

Mas nem sempre a mulher exerce a sua função privativa de rainha do lar, de mãe de família. Em cada um desses pequeninos reinos de paz e amor, ha uma imperante; as outras que nelles porventura vivam, solteiras ou viúvas, e mesmo as casadas sem filhos, têm o direito, e até mesmo o dever, de trabalhar em beneficio da Patria, sob os diversos aspectos por que se apresentam esses trabalhos na ordem social. Na guerra, a mulher não esquecerá o seu nobre dever — a ardua tarefa a desempenhar, a caridosa missão a cumprir — e envergando o avental e o bonet

Fonte: Revista "Vida Doméstica"(1922, p. 12).

Salienta-se, no trecho da revista "Vida Doméstica" acima, que a mulher não pode se afastar de sua primordial função, mesmo em tempo de guerra, ela estará presente cuidando, zelando e curando dos enfermos, dos soldados. Neste texto ela continua a discorrer sobre tempos de paz e

de guerra, afirmando que se a missão da mulher em tempos de guerra é considerada primordial, “quando tiver a posse completa de todos os seus direitos políticos, puder votar e ser votada, [...] poderá o homem ficar bem certo de que a politica não entrará em luta com o lar domestico” (VIDA DOMESTICA, 1922, p. 12).

Na mesma revista, publicada em 30 de março de 1923, sob o título “Pelo progresso feminino”, Maria Rosa Moreira Ribeiro entrevista a fundadora da Federação para o Progresso Feminino, Senhora Bertha Lutz. Como consta nesta entrevista, a “página é oferecida à delicada e sensível alma feminina” (VIDA DOMESTICA, 1923, p. 10). Maria Rosa inicia a entrevista se colocando da seguinte forma: “tomo a liberdade de vir pedir-lhe, que me proporcione, como “leader” do feminismo no Brazil o auxilio da sua valiosa opinião sobre o assunto” (VIDA DOMESTICA, 1923, p. 10).

Figura 75 - Entrevista de Maria Rosa Moreira Ribeiro com Bertha Lutz



A professora **Maria Rosa Moreira Ribeiro**, entrevistando a senhorinha Bertha Lutz, na tarde de 27 de Fevereiro na secretaria da Federação Brasileira das Ligas pelo Progresso Feminino

Fonte: Revista "Vida Domestica" (1923, p. 10).

No início da entrevista, Bertha Lutz agradece a entrevista, fica lisonjeada com o convite e inicia falando que: “a mulher só obterá a emancipação que lhe convem, quando for instruída e cultivar hábitos de trabalho methodico e, portanto, proveitoso”. Maria Rosa pede para que Bertha Lutz fale de alguns feitos realizados pela Federação, e esta assim relacionou:

Penetração da mulher na vida econômica do Paiz,

na assistência social, as reformas introduzidas em seu favor no Código Civil pelo Dr. Clovis Bevilacqua, os projectos de voto em andamento nas duas casas do Congresso – e o início de cooperação à Conferência pelo Progresso Feminino, que em fins de Dezembro organizou a Federação Brasileira das Ligas pelo Progresso Feminino e a qual compareceram a maioria das associações desta Capital. (VIDA DOMESTICA, 1923, p. 10).

A entrevista segue tranquila, a simpatia entre as duas personagens fica evidenciada, Maria Rosa pergunta a Bertha Lutz se ela aprova a premiação feminina. Responde que as ações louváveis feitas por mulheres engajadas devem ser divulgadas, as diferentes iniciativas devem ser conhecidas, pois “...podem encorajar outras promovendo o espírito de solidariedade e de respeito mútuo tão necessário a ação social da mulher” (VIDA DOMÉSTICA, 1923, p. 10).

No "Jornal do Brasil", do Rio de Janeiro, de 14 de março de 1924, saiu uma nota “Uma dupla de livros didacticos”, criticando uma escola no subúrbio da capital por adotar dois livros de leitura para o 3º ano: o de Maria Rosa Moreira Ribeiro e o de Francisco Vianna. Assim se manifestou o redator, “ora, se cada um desses livros preenche os seus fins, basta um deles, em caso contrario, não deviam ter sido adoptados por falhos. Isso é o que nos parece, salvo melhor juízo” (JORNAL DO BRASIL, 1924, p. 6).

No mesmo jornal, mas em 26 de junho de 1925, foi publicada uma nota parabenizando a professora, escritora, poetisa e jornalista Maria Rosa Moreira Ribeiro pela passagem de seu aniversário (JORNAL DO BRASIL, 1925, p. 9). A referida professora foi do Grupo Escolar do Arouche e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, além de ter colaborado em vários jornais da capital, de Santos, Niterói e São Paulo.

Em 19 de maio de 1927, o "Jornal do Brasil" faz referência ao Congresso de Instrução em Minas, em que foi apresentada uma tese de nome “Os livros estrangeiros e a educação da nossa infancia”, na qual assim se posicionou Maria Rosa Moreira Ribeiro:

Em matéria de livros escolares de leitura, nada precisamos colher da experiencia alheia, porque temos nossa própria, firmada pelo nosso suor, produzida e sustentada por nossa propria vida, que

se esvae aos poucos, lentamente num glorioso e doce sacrifício em prol da creança patrícia. Já se foi muito longe o tempo que nossas meninas e mocinhas perdiam horas esquecidas ensinando o papagaio a dizer: “Dá cá o pé, meu louro! Ou a se divertirem vendo o macaco a descascar a banana, com mais delicadeza que muita gente boa. Hoje as nossas meninas e mocinhas estudam, trabalham deixando por esse modo de ser a travessa bonequinha de enfeite, para ser a boneca bemfaseja, digna companheira do homem, do qual é auxiliar devotada na luta pela vida, deixando por esse modo de ser a eterna parasita do lar! (JORNAL DO BRASIL, 1927, p. 12).

Na fala da professora e conferencista Maria Rosa Moreira Ribeiro está presente sua indignação pela maneira como é tratada a educação e principalmente a educação da mulher. Ela defende ainda que existem aqui no Brasil experiências e pessoas ligadas à educação que servem de modelo, não há a necessidade de traduzir obras estrangeiras, é necessário valorizar e utilizar os livros nacionais.

Faz uma crítica ao emprego da tradução da obra "Il Cuore", de Edmundo de Amicis, em algumas escolas de São Paulo. Ela considera um bellissimo livro, mas que não representa as crianças brasileiras “é um evangelho da moral e do civismo” à italiana. Seu apelo é no sentido que a educação seja verde e amarela, que as crianças aprendam a amar sua Pátria, sua gente, sua história. O texto termina com Maria Rosa Moreira Ribeiro fazendo um apelo, dizendo:

Ensinemos a nossa creança a amar ao próximo e a amar a Deus, que ella será no futuro, o amparo da Família, o sustentáculo da Pátria, a fiel serva de DEUS! Eduquemos finalmente nossa creança num ambiente puramente brasileiro, abrigada nas dobras do lábaro sagrado, “que a brisa do Brasil beija e balança”, olhos fitos no ceo, olhos fitos na Cruz de estrelas fulgurantes, bemdizendo constricta o nome daquelle que nos deu a Vida e nos prometteu a Gloria! (JORNAL DO BRASIL, 1927, p. 12).

Nas palavras da escritora surgem elementos de um forte nacionalismo, amor pela Pátria, pelo Brasil, com versos de Castro Alves, Navio Negreiro. Evidencia-se também uma moral cristã, que localiza

Deus como o centro e a família é a encarregada de unir a brasilidade com a espiritualidade.

Na trajetória da Maria Rosa Moreira Ribeiro está uma participação na Segunda Conferência Nacional de Educação, ocorrida em Belo Horizonte e promovida pela ABE, coluna que saiu no jornal "O Paiz" (1928, p. 4) de 21 de outubro de 1928, dizendo que na ocasião ela apresentou duas conferências uma sobre seu "Livro de leitura para classes preliminares" e outra sobre "A arte de dizer no ensino público". No jornal "Correio da Manhã", de 23 de maio de 1928, p. 8, na coluna "Actos do prefeito", Maria Rosa Moreira Ribeiro é efetivada no cargo de docente da cadeira de Português da Escola Normal.

A produção literária de Maria Rosa Moreira Ribeiro é vastíssima, suas ideias circularam em livros, revistas, jornais, rádio, televisão e cinema. No cinema e depois na televisão fez parte do filme "O Sacy", de característica popular e cultural, uma adaptação da obra de Monteiro Lobato. Consta na revista "O Cruzeiro" (RJ) de 1º de outubro de 1955 que Maria Rosa Moreira Ribeiro atuou como Dona Benta neste filme. (O CRUZEIRO, 1955, p. 115)

O livro de Maria Rosa Moreira Ribeiro localizado na Biblioteca Nacional, em sua 4ª edição, pela Livraria Francisco Alves, foi o "Leitura para o Quarto Ano" de 1926, que tem 172 páginas e foi aprovado e adotado pela Diretoria geral de instrução pública do Distrito Federal. A capa apresenta uma pequena ilustração: duas crianças lembram divindades, anjos com asas envoltos em flores, um formato de selo. O livro possui prefácio, apresentação e orientações.

Figura 76 - Capa do livro *Leitura para o Quarto Anno* de Ribeiro(1926)



Fonte: Ribeiro (1926 - capa)

Algumas imagens foram coloridas com lápis de cor, provavelmente pela criança que usou o livro. Traz sessenta e uma imagens em preto e branco, os desenhos (imagens) variando de esboços a um refinamento de detalhes.

O papel é do tipo couchê com qualidade neutra. Aponto para o surgimento de dez imagens de menina e/ou mulher. Acredito que o número reduzido de imagens é devido ao livro ser para um quarto ano, ou seja, as imagens são mais utilizadas no início da alfabetização e vão diminuindo em quantidade conforme a escolaridade aumenta. O brinquedo presente é a corda, assim como a brincadeira é uma menina

pulando corda. Existem mais cenas do ambiente externo de uma casa que internas. O livro não traz a imagem da mãe, nem remete à maternidade.

O livro escolar de Maria Rosa Moreira Ribeiro traz para leitura histórias da Bíblia, preceitos religiosos, personagens da História do Brasil, datas que marcaram a História do Brasil, textos que falam de valores morais, aspectos gerais da flora e fauna brasileira, além de paisagens geográficas, assuntos de Ciências e outros.

O 4º livro de Maria Rosa traz para cena assuntos variados, sem a preocupação de agrupar os conteúdos conforme as áreas do conhecimento. Os textos são curtos, mas procuram explorar principalmente valores religiosos relacionado com o patriotismo, através dos personagens da História.

A ideologia que impregna tais textos de leitura tem como objetivo transmitir aos brasileiros os sentimentos de orgulho patriótico, acrílicos, inculcá-los nas crianças e, conseqüentemente, nos adultos, induzindo-os a seguirem todas as normas de comportamento que lhes forem ditadas, para a consecução da união, do progresso e da felicidade da Pátria. (NOSELLA, 1981, p. 106).

O livro pode ser visto como uma ferramenta que ensina o que pensar, como pensar e em que medida aprender. Sendo assim, esta ferramenta é instituída na escola como peça fundamental na formação do futuro cidadão. Além de inculcar nas crianças normas de comportamento convencionadas como boas e adequadas, carregam a seleção de conhecimentos que se supõem coerentes para o aprendizado escolar e para a vida em sociedade.

É possível vislumbrar nos títulos dos textos a preocupação crescente com a ordem e o progresso, crescer através do trabalho, construir a nação, conceitos ligados ao positivismo. Acompanha o livro de Maria Rosa uma saudação de Julio Pestana, inspetor escolar que assim se refere à obra:

Figura 77 - Carta de Júlio Pestana - Leitura para o Quarto Anno (1926)

S. Paulo, 23-6-918

Exma. Snra. D. Maria Rosa M. Ribeiro

Minhas respeitosas saudações.

Li com attenção a sua serie de livros destinada ao ensino primario e acredito que ella preenche perfeitamente os seus fins com ordem e clareza, ministrando á infancia, além da leitura, conhecimentos uteis e indispensaveis sobre assumptos varios.

Certo de que a excellencia da sua serie de livros ficará melhor comprovada com a sua adopção e uso nas escolas publicas, subscrevo-me com estima e distincta consideração

seu coll.º e cr.º

Julio Pestana, inspector escolar

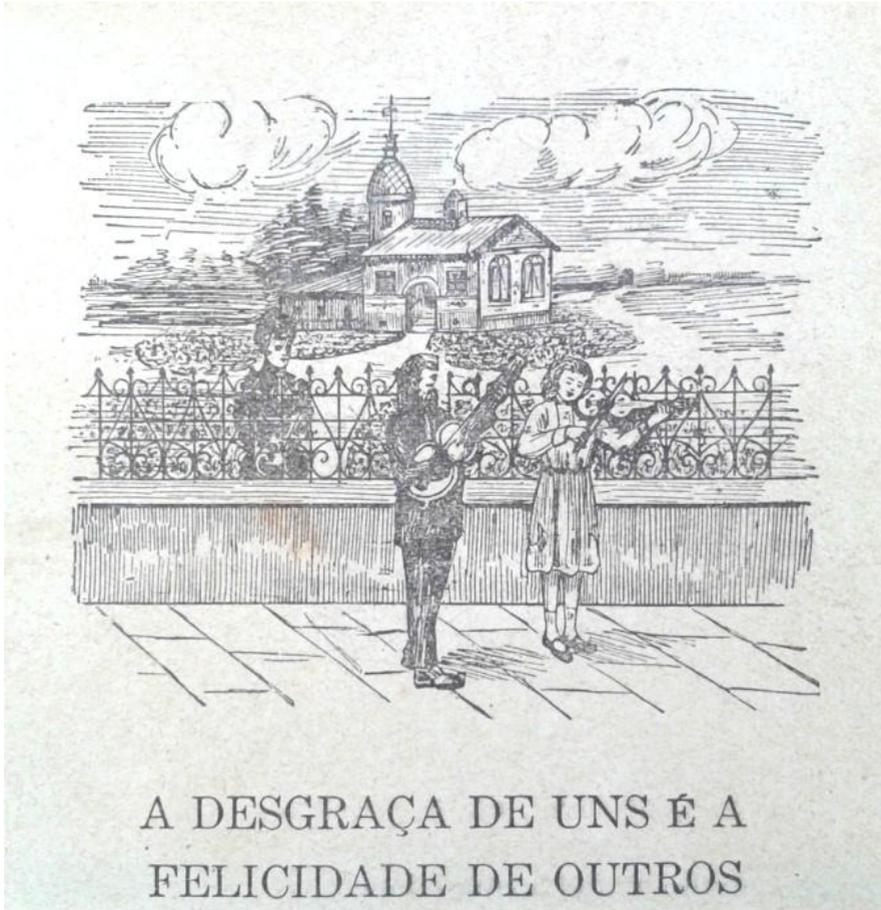
Fonte: Ribeiro (1926).

Novamente, aparece na figura "Carta de Julio Pestana" a recomendação de alguém do universo intelectual masculino utilizada para dizer da qualidade da autoria feminina. Neste caso, o inspetor escolar do Estado de São Paulo, recomenda a adoção da série graduada escrita por Maria Rosa Moreira Ribeiro.

Este recurso parece indicar que naquela época ainda faltava

reconhecimento do potencial das mulheres neste tipo de atividade, ou seria uma estratégia editorial para chamar a atenção sobre a obra de Ribeiro.

Figura 78 - A desgraça de uns é a felicidade de outros - Leitura para o Quarto Anno (1926)



Fonte: Ribeiro (1926, p.130)

Esta imagem, da figura "A desgraça de uns é a felicidade de outros", retrata uma cena de rua, o cenário ou o *studium*, um senhor tocando uma espécie de violão e uma menina tocando violino. Ao fundo uma Igreja, um jardim. Os músicos estão sendo assistidos por uma mulher. O título que acompanha a imagem representa a pobreza dos

músicos que precisam tocar para ganhar a vida, a felicidade fica por conta da mulher que pode apreciar o espetáculo.

O ponto que atinge a cena, *punctum*, é a expressão no rosto da menina, seu vestido rasgado. Em muitos livros de leitura, como neste caso, a pobreza é retratada como algo que é passageiro, que pode ser resolvida com facilidade. Aqui, eles são pobres, mas podem ganhar dinheiro tocando música. A condição de ser pobre depende da pessoa e não da falta de oportunidade de trabalho.

Como se “...os pobres encontrarão a felicidade através do próprio bom comportamento e da piedade de Deus” (NOSELLA, 1981, p. 150). Na República, a Igreja foi uma importante aliada na conformação e determinação de papéis sociais atribuídos ao homem e a mulher. Além de estabelecer boa parte das regras morais e éticas ligadas a moral cristã católica e apostólica. Seus preceitos se fazem presentes nas leituras, histórias, textos e poemas visitados nos livros didáticos.

4.5 CECÍLIA MEIRELLES, “RUTE E ALBERTO RESOLVEM SER TURISTAS” (1938)

Cecília Meirelles nasceu na cidade do Rio de Janeiro a 7 de novembro de 1901. Seu nome de batismo era Cecília Benevides de Carvalho Meirelles. Filha de Carlos Alberto de Carvalho Meirelles e de Mathilde Benevides Meirelles (LÔBO, 2010, p. 11). Órfão de pai e mãe, foi criada pela avó materna, a senhora Jacinta Garcia Benevides. Iniciou seus estudos no Rio de Janeiro, na Escola Pública Municipal Estácio de Sá, cursando o primário, “concluindo-o e recebendo, pelas mãos de Olavo Bilac, Inspetor Escolar, a Medalha de Ouro Olavo Bilac, como prêmio pelo esforço e bom desempenho durante o curso” (LÔBO, 2010, p. 12). Prosseguiu seus estudos e diplomou-se pela Escola Normal do Distrito Federal.

O jornal "Correio Paulistano" de São Paulo, de 26 de novembro de 1911, p. 8, no comunicado do Mackenzie College e Eschola Americana, em edital direcionado aos “Paes de nossos alumnos”, afirma que durante o ano de 1911 o total de matrículas foi de 906 alunos de ambos os sexos e de diversas idades de 6 a 29 anos. Do sexo feminino foram 247 alunas, já do sexo masculino foram 659 matrículas. No comunicado fala-se do método de ensino, do histórico da instituição, da legislação seguida e da distribuição do ensino, aulas secundárias, aula intermediária e aulas primárias. Os nomes de todos os alunos estão listados, sendo que Cecília Meirelles foi aprovada para as aulas intermediárias. Quem assina o comunicado é o diretor da instituição,

Senhor Horace M. Lane. No mesmo jornal, "Correio Paulistano" (1915, p. 3), de 20 de junho de 1915, saiu uma nota sobre a Escola Normal do Rio de Janeiro, que assim afirmava: o Dr. Azevedo Sodré, diretor da instrução pública municipal, interrogou hoje as normalistas Cecília Meirelles e Corina Lage; o Sr. Hans, diretor da Escola Normal, redigiu um documento afirmando que Cecília Meirelles liderou um movimento de indisciplina na escola.

Figura 79 - Texto publicado sobre a Legião da Mulher Brasileira

Legião da Mulher Brasileira

Essa Associação, projectada ha pouco tempo por algumas senhoras, resolveu « entrar no 1.^o periodo de sua existencia, que deve antes de tudo estabelecer o seu rumo e a sua organização ». Assim escreve a senhorita Bertha Lutz, secretária do Museu Nacional, e directora da Comissão Administrativa da alludida Sociedade, que :

« Propõe se a crear um escriptorio central de collocações para mulheres no commercio, na industria e no ensino particular, etc., e uma exposição e venda de trabalhos femininos, cursos de trabalhos domesticos, costura e outros, destinados ao preparo das moças que querem trabalhar.

Será dirigido por um Conselho assim composto :

Presidente honoraria, d. *Julia Lopes de Almeida*; presidente effectiva, *Alice Rego Monteiro*; directora, *Bertha Lutz*; secretárias, *Marguelia Vinhaes* e *Maria Francisca Lutz*; thesoureiras, *Olga D. ylla* e *Luzia Serrau*; bibliothecaria, *Addy Simons*.

Commissão de Cultura Artistica e Intellectual :

Directoras, *Margarida Lopes de Almeida* e *Cecilia Meirelles*.

Ha mais uma Commissão de Organização Social composta de varias senhoras.

Fonte: Jornal "A União" (1919, p. 1)

Em 1918 foi nomeada professora adjunta, lecionando para o curso primário, na Escola Pública Deodoro. Escreveu seu primeiro livro, "Espectros", em 1919, composto por dezessete sonetos (LÓBO, 2010, p. 13). No jornal "A União", de 30 de outubro de 1919, p. 1, sob a redação de Felício dos Santos, foi encontrada uma nota sobre a Legião da

Mulher Brasileira. Bertha Lutz escreve sobre a Legião, elogia a organização e a preocupação com a causa feminina. Júlia Lopes de Almeida é a presidente honorária desta instituição, mas a presidente efetiva era Alice Rego Monteiro. Cecília Meirelles e Margarida Lopes de Almeida faziam parte da comissão de cultura artística e intelectual da Legião da Mulher Brasileira.

A Legião manifestava preocupação, principalmente em levar às suas associadas uma certa independência econômica, através do trabalho feminino fora de casa ou na confecção e venda de produtos confeccionados, como artesanato, pelas associadas. O programa instituído pela Legião da Mulher Brasileira recebe críticas de dirigentes da Igreja Católica, assim mencionadas:

Mas, não é só pela falta de espirito religioso no programma, como pelo conhecimento que temos dos nomes da maioria das associadas, umas livres pensadoras, outras protestantes, coligimos que se trata de uma organização fora inteiramente dos moldes da Igreja Catholica. D'ahi a inconveniência de nella se alistarem as senhoras e senhorinhas catholicas. (A UNIÃO, 1919, p. 1).

Quando se referem a mulheres “livres pensadoras e protestantes”, supõe-se que estejam falando de Berta Lutz, Cecília Meirelles e Júlia Lopes de Almeida, principalmente. A Legião ganhou o olhar reprovador da Igreja Católica, uma vez que incentivavam a emancipação da mulher através do trabalho, ou seja, a mulher não seria mais a rainha do lar, fechada em seus afazeres domésticos, sendo a mãe e mulher exemplar de um modelo de família idealizado pela Igreja Católica. A notícia faz ainda menção para que as senhoras e senhorinhas façam parte da Legião da Mulher Católica ou de outras associações, que seriam mais apropriadas. O redator da notícia termina dizendo que a disputa entre os dois grupos fará com que as senhoras católicas se empenhem mais no trabalho e na caridade. Neste mesmo jornal, dia 18 de março de 1920, p. 3, novamente sai uma notícia sobre a Legião: algumas associadas queriam a bênção do Cardeal, outras não queriam, havendo um conflito interno na instituição. Cecília Meirelles como secretária, assim se expressou:

A Legião da Mulher Brasileira será uma instituição leiga, acolherá pessoas de todos os credos religiosos. Eu sou livre pensadora. Mas a

minha maneira de pensar nada tem com a orientação da instituição, que é amparar as mulheres desgraçadas, sem cogitar das crenças religiosas pelas mesmas professadas. (A UNIÃO, 1920, p. 3).

Depois dessas palavras de Meirelles e de outras associadas, mesmo sendo uma minoria, conseguiu-se manter o caráter leigo da instituição. Para finalizar a notícia o redator expõe sua dúvida: “Continuarão as senhoras católicas a fazer parte da Legião depois deste incidente?”. No mesmo ano, 1920, foi escolhida para reger uma turma de desenho na Escola Normal do Distrito Federal. Em 1922 casou-se com Fernando Correia Dias e tiveram três filhas, Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda. Seu lado professora sempre estava atento aos materiais escolares existentes na época, sendo assim:

Preocupada com a qualidade e a escassez de livros didáticos, a educadora tomou para si a delicada tarefa de escrever livros para as escolas primárias. Em 1924 publicou *Crianças, meu amor*, também com ilustrações de Correia Dias, pela editora Anuário do Brasil. O livro, adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, foi aprovado também pelo Conselho Superior de Ensino dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco. (LÔBO, 2010, p. 14-15).

Uma escritora, professora da Escola Normal, mãe de três meninas, percebe que sua contribuição para as escolas primárias podia ir além da formação normal; então deixou seu pensamento e sua paixão pela educação e pelas crianças escritos num livro escolar. Para além dos muros da escola primária do Rio de Janeiro, foi adotado em outros estados, o que a tornou conhecida, não só como poeta, mas também como autora de livros escolares. Escreveu também, em 1937 "A festa das letras", em parceria com Josué de Castro e em 1938, publicou o livro "Rute e Alberto resolveram ser turistas", que foi “adotado nas escolas públicas para o ensino de ciências sociais no 3º ano elementar. Rute e Alberto foi adaptado para o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos da América” (LÔBO, 2010, p. 15). Conforme o "Jornal do Brasil" (RJ) (1939, p. 5) Meirelles é consagrada vencedora num concurso de poesias realizado pela Academia Brasileira de Letras, com a poesia "Viagem". Meirelles teve suas poesias aclamadas pelo público em geral, consagrou-se como poetisa, ganhando voz em vários jornais e

revistas.

Figura 80 - Cecília Meirelles

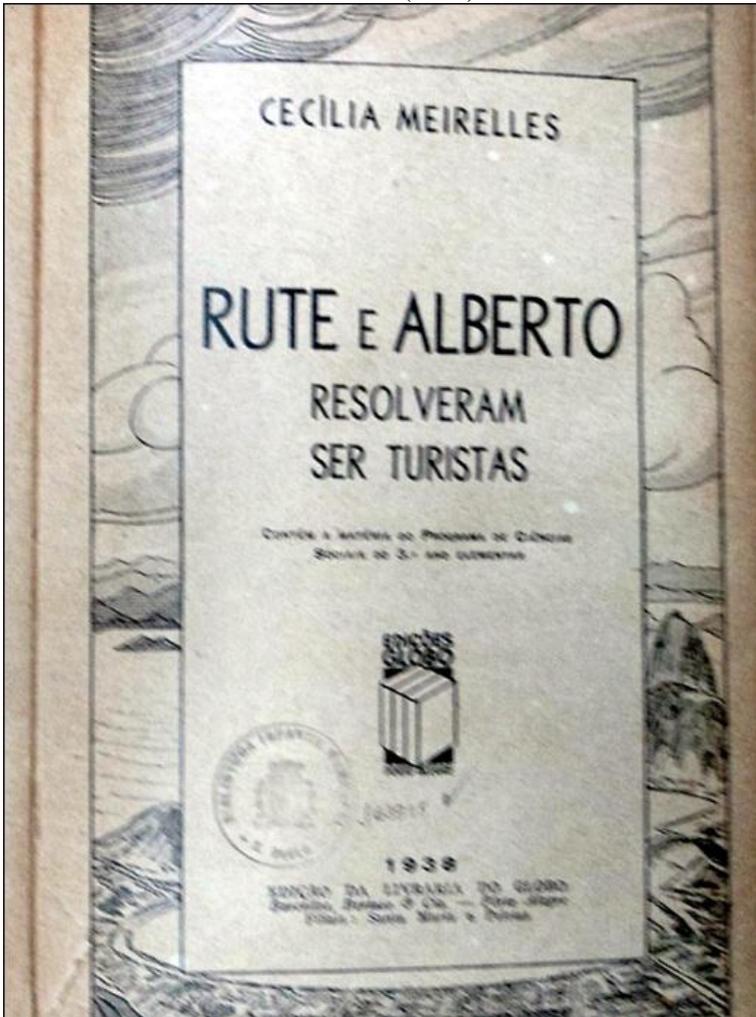


Fonte: Revista "Vamos ler!" (RJ) (1941, p. 40)

Cecília Meirelles foi colaboradora no jornal "A Manhã" do Rio de Janeiro, escreveu crônicas, em 1943, como: "Maria", "Um pouco de folclore", "Escolas típicas rurais", "O céu dos Spirituals", "Cântico dos cânticos", "Portinari, o lavrador", dentre outras.

A seguir, alguns elementos de análise do livro "Rute e Alberto resolveram ser turistas", embasados num exemplar que não traz a edição, editado pela Globo no Rio de Janeiro em 1938. Apresenta 215 páginas divididas em três momentos diferentes. A capa original foi substituída, não traz prefácio, nem apresentação. No interior existem trinta e nove imagens coloridas - cinza e vermelho são predominantes - e quarenta e três imagens em preto e branco, todas com riqueza de detalhes. O tipo de papel é o comum, qualidade neutra com coloração creme. Em oitenta e uma situações surge a imagem de mulher e/ou menina. Na categoria brinquedos encontram-se bonecas nas páginas 8, 25, 115, 203, 205, bola nas páginas 86 e 101 e bicicleta nas páginas 205 e 208.

Figura 81 - Folha de Rosto de Rute e Alberto Resolvem ser Turistas de Meirelles (1938)



Fonte: Meirelles (1938, p.1)

Os ambientes internos da casa (ou apartamento) surgem em trinta momentos, já em trinta e nove situações encontramos o mundo externo. A presença materna está em onze cenas diferentes e o trabalho doméstico surge em oito ocasiões. O brincar de forma lúdica aparece: nas páginas 25 e 205 temos a menina com boneca, na página 86

meninos brincado de bola na praia e meninas num outro grupo, ou seja, também não há interação. Mostrando interação entre os sexos, na página 7 um menino brinca com uma boneca e na página 80 vê-se um menino e uma menina juntos na praia.

As lições ou histórias estão agrupadas em três partes: “As crianças do apartamento 63” fala sobre a experiência de passar o verão em Copacabana, depois “Rute e Alberto resolveram ser turistas” e na terceira parte o pai narra “Os passeios de tio Mario”. Neste livro, percebem-se três universos diferenciados: o primeiro como era a vida das crianças no apartamento, no segundo se apresenta uma vida social, cultural na cidade do Rio de Janeiro, mostrando pontos turísticos e na terceira parte é contada através de histórias, além da história do Rio de Janeiro, a História do Brasil com algumas personalidades importantes. Alguns conhecimentos foram escolhidos para compor esse livro, sendo assim:

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. [...] A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

Verifica-se que por trás da escolha dos assuntos, realizada neste livro, de forma controlada e aprovada, têm-se um ideal social, uma elite que procura se inserir no mundo civilizado. Além do que, o livro de Cecília Meirelles “Rute e Alberto resolveram ser turistas” foi pensado num momento conturbado da História da Educação brasileira, as disputas pelo poder político inviabilizando o projeto de modernização do país desejado pelos liberais.

A cidade grande, Rio de Janeiro, apresentava-se como modelo de prosperidade, além de ser a capital do País. Como conteúdo revisitado no livro de Cecília Meirelles, era importante para a criança conhecer a capital do País, conteúdo escolar da máxima urgência na construção da nacionalidade e princípio de um novo processo civilizatório.

Figura 82 - Vamos para Copacabana! - Rute e Alberto Resolvem ser Turistas (1938)



1

VAMOS PARA COPACABANA!

* Rute e Alberto nunca tinham morado perto do mar; por isso, quando ouviram D. Isabel dizer: "Este ano, vamos passar o verão em Copacabana" — as duas crianças ficaram contentíssimas: — deixaram de comer, bateram palmas, e perguntaram:

— Mas quando vamos, mamãe? Quando vamos?

— O mais de-pressa possível,— disse D. Isabel. Vocês não têm mais aulas, o verão está aí... E o papai está tratando de tudo. Até o fim da semana já devemos estar lá.

Rute e Alberto olharam-se com olhos brilhantes.

— E para onde vamos? — perguntou Alberto.

— Para um apartamento pertinho da praia, de onde vocês possam ver as montanhas e o mar...

— Com um jardim bonito? — perguntou Rute, que gostava de árvores e flores.

— Onde foi que você viu apartamento com jardim? — perguntou Alberto.

E voltou-se para D. Isabel:

— E podemos nadar e brincar na areia o dia todo?

Fonte: Meirelles (1938, p.13)

A ênfase na educação e no seu potencial curador da população reforçava o poder de enfrentar as endemias que estavam associadas diretamente aos altos índices de analfabetismo, destacando desta forma uma visão higienista da sociedade brasileira.

Na figura "Vamos para Copacabana!" está retratado o café da manhã de uma típica família de classe média-alta. O cenário, *studium*, apresenta a mãe sentada à mesa tomando café com seus dois filhos, um menino e uma menina, sendo que ele é o mais velho. A menina usa vestido vermelho e o menino está com bermuda escura e camisa branca, a

mãe está com um vestido preto com flores vermelhas e brancas, tem uma gola grande, e usa um colar.

A mãe conta a seus filhos que eles vão se mudar (ou apenas passar as férias de verão) para um apartamento em Copacabana. O destaque, *punctum*, fica por conta da euforia, da alegria presente por parte das crianças, além do dedo da mãe, em sinal de advertência ao menino.

Na figura "História das Vitaminas" aparece a mulher na representação do trabalho doméstico, o *studium* traz uma empregada negra "pertencente" ao ambiente da cozinha, que está a conversar com o Alberto, este interrogando-a sobre o jantar. Ela usa um vestido vermelho, mas está de avental branco, lenço na cabeça, com uma faca na mão, uma panela ao lado.

O menino está perto dela em pé, com as mãos na cintura, em pose de interlocutor que interroga, usando calças curtas, camisa branca e uma gravata. Vê-se também parte de utensílios variados de uma cozinha. O destaque, o que pune, *punctum*, é a postura do menino, como que diz: "eu sou o chefe", "eu mando", indica o poder do menino.

Figura 83 - História das Vitaminas - Rute e Alberto Resolvem ser Turistas (1938)



Fonte: Meirelles (1938, p.41)

Já a empregada Georgina, está subordinada ao menino. Com as devidas proporções, a empregada...

[...] é considerada quase um membro da família, numa atitude bem paternalista. É a pessoa que faz todo o trabalho doméstico e que, por permanecer

na casa durante muitos anos, sendo honesta e eficiente, terá direito ao afeto da família a quem sempre serviu. Isso a faz sentir-se muito grata e feliz. (NOSELLA, 1981, p. 57).

Neste sentido, a presença da empregada Georgina na cena representa a motivação da história, na qual é ajudada pela D. Isabel a realizar as tarefas domésticas. Assim, se reafirma a tarefa da mulher como dona de casa. Neste exemplo os afazeres são obrigação feminina, seja verificar se está tudo organizado, cuidar se tudo está em perfeita harmonia e esperar, “linda e formosa” o marido que irá chegar do trabalho. Esta imagem colocada num livro de leitura para ser utilizado na escola quer estabelecer laços com a realidade pensada e existente, um contexto onde está determinada a divisão do trabalho público para o homem e privado para a mulher. Neste contexto histórico, ser mulher, pobre e negra era uma classificação que identificava o mais baixo lugar para uma mulher. O repertório analítico mescla contextos diversos em que a simbologia imagética se insere.

Sempre seguindo o mesmo fio imaginário, é claro que esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. (AUMONT, 1993, p.15.).

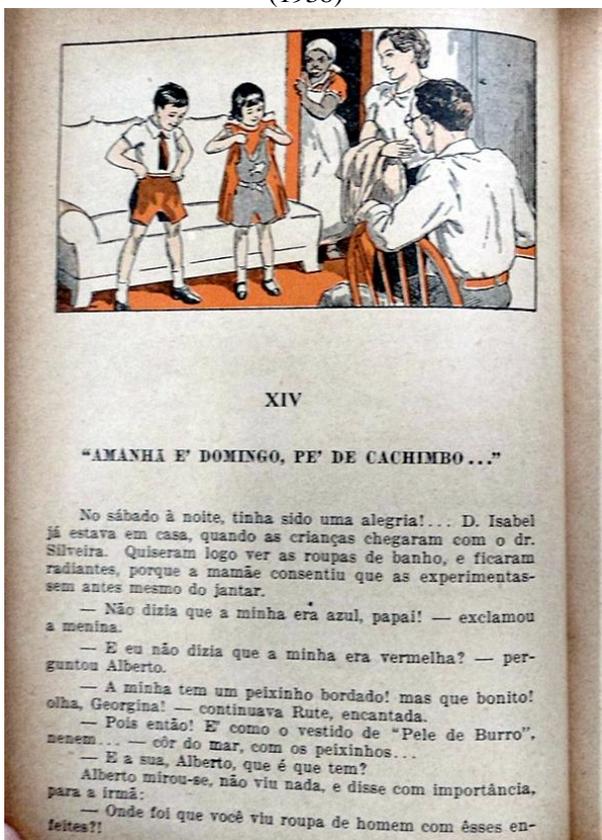
A imagem como algo pensado para representar a sociedade ou estar a serviço da construção de um ideal de mulher e de sociedade desejado. Esse perfil presente em livros de leitura e umas cartilhas estariam em consonância com um projeto de nação. A República necessitava de mão de obra, precisava de gente alfabetizada para ser útil ao programa de modernização instituído como moderno, uma vez que o futuro do Brasil dependia de seu progresso. A próxima imagem, “Amanhã é domingo, pé de cachimbo...” (MEIRELLES, 1938, p.74), segue o enredo da história de Rute e Alberto. *Studium*, a família está reunida, o pai chegou do trabalho e está cansado, mesmo assim trouxe presentes para as crianças: roupas de banho, pois “amanhã é domingo, pé de cachimbo” e o pai vai levá-los a praia.

A esposa, bem arrumada e sempre prestativa, segura o paletó do marido; as crianças fazem festa com a chegada do pai, mais ainda, porque ganharam presentes. Assistindo num canto da sala, na porta está

a empregada Georgina que observa feliz. O detalhe da cena, *punctum*, é o rosto satisfeito da mãe junto à forma curiosa como a empregada se apresenta, ou se esconde, na cena, como se não fizesse parte do contexto familiar, apenas observando às escondidas.

A mensagem que é transmitida através das imagens, presentes em alguns textos dos livros de leitura, "...reproduz, de maneira fixa, a figura paterna, limitando-a a dois comportamentos fundamentais: sustentar o lar e fazer passeios" (NOSELLA, 1981, p. 37). A atitude e comportamento do pai, como alguém que irá prover a família e levar os filhos para passear está presente em todo o livro de Cecília Meirelles, pois quando não é o pai, é o tio que chega e leva as crianças para passear.

Figura 84 - "Amanhã é domingo, pé de cachimbo..." - Rute e Alberto (1938)



Fonte: Meirelles (1938, p.74)

A dimensão do feminino, como enfeite, transparece nos detalhes da roupa, afinal não é necessário “...roupa de homem com êsses enfeites?!”

Uma nova mulher, modelo de feminilidade se institui na sociedade republicana: seria a esposa, mãe, senhora do lar, detentora dos cuidados para com as crianças. Estas deveriam ser cuidadas com zelo, pois sendo filhos dedicados aos pais estariam sendo dedicados à Pátria Mãe em pleno crescimento.

Os papéis atribuídos à mãe-mulher, assim como às crianças em geral, apresentam correlação e complementaridade:

À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio. Complementarmente, a criança passou a ser considerada como ser especial, que requeria todos os cuidados dos médicos, novos aliados da mãe, não constante sua ampla utilização nas camadas pobres da população, como força de trabalho industrial. (RAGO, 1985, p. 62).

A nova mulher que se deseja é ligada com as transformações da sociedade. Atenta às novidades da ciência à moda, estaria sempre pronta, bonita e educada. Formada num currículo para encantar pela aparência, por seus dotes musicais, dentre outros.

Os grandes magazines, as lojas de moda do Rio de São Paulo, estampavam em suas vitrines modelos de roupas femininas que predispunham certo comportamento feminino, padrões de beleza. A moda vinda da Europa era a preferida das mulheres da alta sociedade, além de estar presente nas vitrines. As mulheres de posses desfilavam nas avenidas, compondo um ritual cultural e social.

Figura 85 - Lição XI - Rute e Alberto (1938)



XI

MARIA DA GLÓRIA GOSTA DA AVENIDA

Na sexta-feira, Maria da Glória foi para Copacabana, tratar da limpeza geral do apartamento. Levou um grande embrulho de frutas do quintal da Tijuca, e tôdas as novidades da vizinhança.

Rute e Alberto queriam saber tudo: como iam os meninos da chácara, se a netinha do seu Zacarias ainda gritava muito, se a casa da esquina já estava pronta...

Maria da Glória ia conversando e trabalhando.

E os pequenos contavam também as suas novidades: as manhãs passadas na praia, os passeios pelos arredores, a feira, a doença de Osvaldo, coitadinho, que tão cedo não poderia sair de casa.

— Sabe de uma coisa? —adiantou Rute. — Quando tio Mário chegar, eu e o Alberto vamos ser turistas!

Alberto teve de explicar o que isso queria dizer. Maria da Glória achou que era uma boa idéia, porque não há nada mais bonito no mundo — dizia ela — do que a gente passear, ver tôdas essas coisas que há por aí fora... Maria da Gló-

Fonte: Meirelles (1938, p.)

Na composição ou *studium*, tem-se uma grande vitrine com manequins usando vestidos de festa, além dos chapéus. Mulheres passam pela vitrine como num desfile, sonhando em ter aquela determinada roupa. Mas, as mulheres que passavam pela vitrine estão tão bem trajadas como as modelos.

São duas as senhoras de vestido vermelho e chapéu que passam, uma menina com vestido branco e chapéu e um homem de terno, chapéu

e bengala que também é retratado, embora não ocupe destaque na simbologia proposta, uma vez que se tratam de questões de um universo que seria então tipicamente feminino. Aliás, a figura masculina não é desenhada por inteiro, além do que o seu caminhar denota que uma vitrine como aquela não lhe chamaria a atenção por não se tratar de aspecto do gênero masculino. Chama à atenção, *punctum*, a posição das mãos das manequins, como que ganham vida, o uso do chapéu como um adereço cultural que determina a classe social.

O livro como uma vitrine, numa seleção e composição de imagens, oferece os modelos sociais que poderão ser copiados ou rechaçados. Essas imagens acabam se confundindo e fazendo parte de um conjunto imagético que deve ser admirado, imitado e aprendido pelas crianças.

Se está na vitrine é para ser visto, adorado, cobiçado; se está no livro didático é porque determinam padrões sociais, valorizam certos aspectos da cultura e desprezam ou ignoram outros. Se está num livro, passou por uma seleção criteriosa, está em consonância com um projeto político, com certo padrão social para a mulher ou para a menina.

4.6 A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO BEM-COMPORTADO

A formação do imaginário das e sobre as mulheres no ambiente escolar repete os padrões apresentados pelas professoras. A maternidade, a boneca, o ambiente interno, a proteção necessária ao sexo frágil são elementos que integram as diferentes autoras, entre suas épocas, perspectivas didáticas e experiências pessoais.

A maternidade como função essencial a ser desempenhada pela mulher, considerada alicerce da moral e dos bons costumes, rainha do lar e mantenedora da República, reflete-se “À minha mãe” (ALMEIDA, 1910, p. 28), “Mamãe um beijo teu” (VIEIRA; ALMEIDA, 1921, p.99), “Vamos para Copacabana” (MEIRELLES, 1938, p. 13), “Amanhã é domingo pé de cachimbo” (MEIRELLES, 1938, p. 74). A maternidade apresentada por Morais (1939, p.20) apresenta como *punctum* uma mãe protetora, assim como em Almeida, no texto “À minha mãe”, a mãe transmite paz, aconchego, dá segurança ao filho. O mesmo sentimento acolhedor e protetor está em Vieira e Almeida, (1921, p. 99), em que o *punctum* está no olhar acolhedor da mãe. Em Meirelles (1938, p. 74), no *punctum*, a mãe sentada numa cadeira, as crianças estão eufóricas de alegria e o dedo da mãe em sinal de advertência ao menino. Ela é a autoridade neste momento, na figura de rainha do lar. Na página 74 de

Meirelles (1938), quem está sentado é o pai, representando a autoridade máxima de um lar, o *punctum* retratado mostra o rosto satisfeito da mãe, além do que a mãe segura o casaco do marido, como se ele tivesse chego cansado do trabalho.

“A boneca” (ALMEIDA, 1910, p. 43) e em “Os sapatinhos azuis” (VIEIRA; ALMEIDA, 1921, p. 88). Em Almeida (1910, p. 43), a brincadeira de boneca representa o cuidado de uma mãe com sua filha: ao brincar de boneca, a criança imita a mãe na vida real, a forma de segurar a boneca, a forma de embalar, de dar comida. Na imagem de Almeida o *punctum* é a cabeça desviada da menina e a mão estendida da boneca, numa expressão de espanto. A menina protege sua boneca dos perigos.

O ambiente interno da casa aparece em “Ba-bé” (PINTO, 1911, p. 39). O interior da casa está retratado em Meirelles (1938, p. 41) quando demonstra a postura do menino como o futuro chefe da casa; mesmo na cozinha, sua posição é de alguém superior. Esta mesma posição do masculino, fiscalizadora e de mandar, está representada em Andrade (1894, p. 76) como *punctum*, existindo uma composição de expressões das meninas, uma voltada para atender o menino e outra que está varrendo a cozinha com o rosto virado, alguma coisa chamou sua atenção. Em Pinto (1911, p. 39) temos como ambiente interno uma sala, três crianças estão presentes, uma tocando piano, o menino está com uma batuta, como regente e a outra menina segura uma partitura.

A condição de mulher a ser protegida é encontrada em “A leitura” (VIEIRA; ALMEIDA, 1921, p. 11) e se repete em “A desgraça de uns é a felicidade de outros” (RIBEIRO, 1926, p. 130). Esta proteção da menina e da mulher está expressa em Vieira e Almeida (1921, p. 11), cena em que a menina lê um livro para seu avô; o que chama a atenção, *punctum*, é a posição elevada do senhor e seu dedo no rosto, está atento à leitura.

Em Ribeiro (1926, p. 130) há evidência da desigualdade social, uns tem muito e outros tem pouco, o próprio título diz “A desgraça de uns é a felicidade de outros”, trazendo a expressão no rosto da menina, seu vestido rasgado. Ela e o pai são pobres, mas ganham a vida tocando música, alegrando a outros. Meirelles (1939, p. 146) traz como valor social o poder de comprar; a beleza chama a atenção, *punctum*, a posição das mãos dos manequins ganha vida, além do chapéu de aba grande. As vitrines mostram como ficar bonita, quem passa pela vitrine está desfilando, como numa passarela.

Algumas funções, trabalhos e posições sociais nos livros escolares foram consideradas mais apropriadas para o feminino, para a mulher, para a menina. Desde muito cedo era associada que menina

deveria limpar uma casa, fazer o almoço, cuidar da roupa, tarefas consideradas dignas, mas exclusivas das mulheres. Cabia a elas zelar pela limpeza, beleza e harmonia do lar republicano, apenas a elas essa tarefa era instituída, daí advém também o título de “Rainha do lar”.

Os afazeres domésticos foram encontrados em diversos e diferentes livros, selecionando alguns temos: “História das Vitaminas” (MEIRELLES, 1938, p. 41). Em Meirelles (1938, p. 41) retrata-se a cozinha e a cozinheira, como *punctum* o menino em posição de mandar, também representa os afazeres domésticos a imagem de Andrade (1894, p. 76).

A imagem da mulher em livros escolares de professoras, literatas e ativistas veiculam a maternidade, os cuidados com a educação dos filhos, a mulher como a rainha do lar, dentre outras imagens em: Almeida (1910, p. 43), Vieira e Almeida (1921, p. 88), Meirelles (1938, p. 13). O lugar mais apropriado para o feminino, o interior da casa, acompanhada por uma pessoa ou um animal foi percebido em: Vieira e Almeida (1921, p. 11), Pinto (1911, p. 39), Meirelles (1938, p. 41).

Entre as protagonistas temos Rute (MEIRELES, 1938) que foi coparticipante das aventuras junto com Alberto, estabelecendo não uma posição social equivalente, capaz de realizar as mesmas práticas sociais, mas, atuou com certa igualdade e liberdade de ação, pertinentes ao universo ficcional criado pela autora. Considerando os limites imaginados, já apresentados, para a mulher/menina.

Apesar das autoras estarem envolvidas em diferentes redes de relação, a imagem de mulheres retrata e reproduz o mesmo imaginário conservador, patriarcal, retomando e insistindo na posição privada para a mulher. As mudanças sociais no período analisado, os movimentos sociais feministas, as ligas, o Partido, a conquista do sufrágio entre outras conquistas das mulheres não romperam os padrões normativos para a formação da mulher bem-comportada na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu me metamorfoseara definitivamente em menina bem-comportada. No início, criara artificialmente a personagem: valera-me tantos elogios, de que tirei tão grandes satisfações, que acabei me identificando com ela: tornou-se minha única verdade. (BEAUVOIR, [1958] 2015, p.33).

Este trabalho representa um desafio, pois trata da complexa constituição do imaginário social e das manifestações femininas impressas em livros escolares. Buscou-se nos movimentos sociais feministas alguma incidência, uma aproximação ou diálogo entre as diferentes autoras didáticas, na forma de discursos ou imagens, para compreender os diferentes ditames, enlaces e posicionamentos específicos no livro escolar para a mulher na sociedade brasileira. A expectativa de encontrar evidências que ligassem as protagonistas dos movimentos feministas às autoras didáticas, associadas ou não às ligas femininas, esteve sempre ligada a uma forma de empoderamento que permitisse a ruptura da ordem patriarcal vigente nas primeiras décadas da República no Brasil. Mais que usar a história para conformar discursos anacrônicos, perseguimos ao objetivo de analisar o imaginário sobre a mulher nos livros escolares de autoria feminina, publicados e postos em circulação no Brasil no interstício de 1889 a 1945. Desta forma, as expectativas iniciais não foram cumpridas de todo, apesar de ligações se estabelecerem, posições de empoderamento terem sido em parte contempladas. De modo geral, os livros escolares demonstraram mais regularidades e conformismos que pontos de ruptura com a organização política, social, econômica e cultural vistas sob perspectiva histórica.

Esta análise demonstrou determinados modelos utilizados para constituir o imaginário desta mulher brasileira, nova, republicana e moderna, evidenciando mais padrões que singularidades. As fontes utilizadas, os 17 livros escolares, de 16 autoras, sendo um livro em coautoria de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida, e, duas autoras contando dois livros escolares Antonieta Pantoja Mendes de Moraes e Rita de Macedo Barreto, apresentaram como padrões impressos e expressos para a formação da mulher bem-comportada: mãe, menina, empregada, boneca, cozinheira e intimamente relacionada

ao ambiente interno do lar.

Identificamos que a condição socialmente aceita para o feminino, mesmo nos livros escolares escritos por mulheres que tiveram uma certa militância, permaneceu a mesma. O que pode determinar essa permanência de imagens, sobre a função da mulher e o lugar que deve ocupar, pode ser o fato de haver um imaginário social bem arraigado na sociedade. O homem é o provedor do lar e quem politicamente pensa sobre tudo que é público. Também é possível pensar numa tentativa de manter esse ideal, visto que o momento histórico solicitava novas formas de organizar a vida em sociedade, a mulher que trabalha fora de casa, a mulher emancipada que não está mais à mercê da família, do pai ou do marido, pressupostos considerados perigosos para a sociedade uma vez que se julgava essencial, necessária e somente à mulher cabia a preservação da família.

Os livros escolares sofriam avaliação do governo que aprovava ou rejeitava determinado livro escolar. Os critérios para aprovação seguiam os pressupostos sociais e educacionais estabelecidos por pessoas ligadas à política getulista, portanto, não poderia haver obras que apresentassem a imagem de uma mulher em posição de líder, trabalhando no comércio ou na indústria, pois tanto Estado quanto Igreja, comungavam do pressuposto que lugar de mulher é em casa, cuidado dos afazeres domésticos.

Para servirem de modelo na formação e no imaginário social, principalmente acarretando o pressuposto normativo da formação da infância, as cenas retratadas nos livros indicavam a posição para a criança que ela deveria ocupar na sociedade. Se menina, ficaria em casa, seria mãe e cuidaria dos filhos; se menino, a vida pública o esperava. Para a menina, o asseio, roupas sempre limpas, cabelos sempre arrumados, traços delicados, inocentes e puros, o brincar com boneca, a casinha, o cuidado com os animaizinhos, a postura esguia e correta, como se todas as meninas pudessem seguir um mesmo padrão, uma mesma forma. Para os meninos, as brincadeiras ao ar livre, as lutas, os jogos, a lama, a corrida com carrinhos ou cavalos, a postura relaxada e despreocupada.

A leitura de imagens requer destacar sutilezas, alterando-se o ponto de vista do observador, que é construído conforme um determinado conjunto cultural de valores, pois os desvelamentos de novos conhecimentos podem ser decifrados nos detalhes, no que não está aparente, “são as inúmeras trilhas que se entrecruzam no plano de expressão ao mesmo tempo em que tecem o plano do conteúdo” (OLIVEIRA, 1998, p. 92). Sendo assim, a imagem veiculada num livro escolar pode ter dois sentidos, um geral e outro mais específico.

Podendo, trazer “...informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, [...] e destinada a agradar o seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas” (AUMONT, 1993, p. 80).

Dessa forma, ao se retratar a mulher sempre contida, recatada, bem-vestida, polida, gentil e acompanhada, remete a qualidades que seriam internalizadas pelas meninas. O contrário, não seria o modelo aceito socialmente, o contrário, a vida real, era ignorada, maquiada. Essa maneira de enxergar a mulher, as mulheres, como um único modelo, é desconstruída em textos de Adelina Lopes Vieira (A SEMANA, 1886), nas palestras femininas que traziam temas como educação feminina, emancipação, moda e outros.

O discurso pela emancipação feminina também está presente nos textos de Júlia Lopes Vieira, quando comentava sobre o cotidiano, sobre moda, quando trazia para o jornal questões sociais, como a maternidade, sobre as Amas de Leite (O PAIZ, 1902). Esta mesma autora, na crônica Reflexões de um marido, mostra sua indignação pela condição das mulheres, afirma que as mulheres são dotadas de uma “ingenuidade de espírito” (O PAIZ, 1907), são infantis, porque não se interessam por assuntos como a política, por exemplo.

Alexina de Magalhães Pinto mostrou que estava atenta à cultura popular, às credices, contos e cantigas que já indicavam o sincretismo da cultura brasileira. Utilizou-se da cultura popular para reinventar uma forma de ensinar. Contrariando os costumes da época, ela viaja sozinha para a Europa, uma atitude rejeitada pela sociedade da época. Também se utilizou de pseudônimo (Icks) para se pronunciar publicamente e não sofrer sanção de ninguém. Alexina de Magalhães Pinto empreendeu esforços na ajuda aos doentes e necessitados, na causa assistencialista, também lutava contra a discriminação de classe e religiosa.

Assim como Alexina de Magalhães Pinto, que escreveu sobre a cultura popular, de forma diferente, mas com a preocupação de ampliar a cultura brasileira, Maria Rosa Ribeiro Ribeiro também escreveu livros, peças de teatro, poesias e cantigas que evidenciavam a cultura popular. A diferença reside no fato de que Ribeiro procurava expressar em seus escritos o amor a Pátria, o respeito ao Brasil e aos vultos nacionais. Ribeiro, na revista “Vida Doméstica” escreve dizendo que homens e mulheres deviam ocupar papéis diferentes na sociedade (RIBEIRO, 1922).

Ao afirmar isso a autora não estava se posicionando contrária à emancipação da mulher, mas que as mulheres deveriam poder estudar e assumir profissões ligadas à maternidade. Alexina de Magalhães Pinto também argumentou no desejo de uma educação para as meninas, que fosse diferente da educação da época. Uma educação que primasse pela

experiência, pelo conhecimento oriundo das pessoas, sua cultura, seus dizeres. Partindo de algo concreto, presente no dia a dia das crianças para educar e instruir.

Esse posicionamento social baseado na adoção de papéis sociais, diferenciados para homens e mulheres esteve presente nos discursos veiculados nos livros escolares, nas revistas e jornais. Nos livros escolares se utilizavam de linguagem imagética para fazer a diferenciação, para as meninas e mulheres a vida privada do lar e para meninos e homens a vida livre, pública.

Em vários livros escolares da amostragem as imagens analisadas suscitam representações e perfis sociais diferentes para o feminino e para o masculino. São reforçados os binômios de gênero. Desta forma, abrem-se diferentes frentes de pesquisa futura, abordando pormenorizadamente as autoras didáticas e sua impressão e representação específica para o feminino. Pesquisas que adensariam as biografias, bio-historiografias, histórias intelectuais de algumas dessas autoras didáticas, ainda carentes de aprofundamento e estudos.

As imagens produzidas e difundidas nos livros escolares foram pensadas a partir de um referencial, de modelos que a sociedade criou e pôs em circulação. Algumas mulheres, como Bertha Lutz, se tornaram modelos, exemplos de luta, de vivência pela emancipação das mulheres.

A circulação dos ideais sobre a emancipação da mulher era assunto visto de norte ao sul do País. A imprensa, por meio dos jornais e revistas, ajudou a divulgar e a fortalecer os direitos civis e políticos que se reivindicavam. Além de Moreira, que entrevistou Berta Lutz, Almeida e Meirelles também conheciam Berta Lutz, participaram com ela da Legião da Mulher Brasileira, grupo de mulheres que buscavam uma emancipação econômica pelo trabalho feminino, na confecção de produtos artesanais, como costureiras, bordadeiras, professoras e domésticas, profissões consideradas apropriadas ao feminino.

Comum a todas as autoras é o fato de acreditarem que a educação traria a mudança necessária para civilizar o Brasil; além disso, buscavam viver o magistério que escolheram, preocupadas, empenhadas nas mudanças necessárias na educação da população, desde ir estudar fora do Brasil para compreender a idade inicial da escolarização, educação infantil, com Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, trazendo novos métodos de ensino, ou com Alexina de Magalhães Pinto que buscou fora do Brasil também uma forma mais concreta e dinâmica de ensino.

A poesia e o teatro faziam parte da vida de muitas mulheres no início da República, e foi do amor e pela apropriação do texto poético, da arte de encenar que algumas autoras como Maria Rosa Moreira

Ribeiro, Cecília Meirelles e Adelina Lopes Vieira, que conquistaram seu palco na educação.

O fato de encontrarmos livros, crônicas e opiniões femininas em jornais, escritos por mulheres, numa época em que uma pequena parcela da população era alfabetizada e que, dessa parcela, um número menor ainda, eram de mulheres, só isso, seria uma conquista. Independente de reproduzir os discursos já em circulação, é uma mulher que o fez, é uma voz feminina que está a se libertar, é o protagonismo feminino. Se pensarmos que de forma proporcional havia menos escritoras de livros escolares que escritores, vale lembrar que a natureza dos livros didáticos está vinculada ao próprio Estado e, neste sentido, a eles são atribuídas funções políticas, além das pedagógicas, uma vez que “...a política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo civilizado” (BITTENCOURT, 2008, p. 61). No mundo civilizado, idealizado pelos intelectuais encarregados de modernizar o Brasil, a figura masculina era o ponto central da mudança, a cabeça que traria a prosperidade almejada.

Como herança desse mundo civilizado, a partir de 1930 houve um incentivo político maior para que se publicassem mais livros escolares, criação de novas editoras, maior número de obras analisadas que receberam o selo de aprovação. Além do que, o livro escolar passou a ser um instrumento de democratização da escola pública, uma vez que em certo modo e sob um caráter assistencialista, poderia garantir uma quantidade imprescindível de conteúdos básicos para a população. O livro como mercadoria, como instrumento difusor de ideais, devido ao conteúdo intencionalmente selecionado e manipulado, traz um valor social que poderá ser reproduzido ou não.

Com a instauração da República, os ideais de modernidade, progresso e ordem, de fazer do Brasil uma nação civilizada, além de ser divulgada como uma nação de direitos sociais e políticos da mulher, em ascensão. Marca também o início das organizações populares, do movimento de mulheres em busca de direitos políticos, de poder ter uma profissão, mesmo que voltada aos afazeres domésticos. Uma luta travada pela emancipação da mulher, pelo poder de decidir sua vida, sua profissão. Muitos discursos desfilavam e apoiavam a condição feminina em certo modo, influenciando a entrada da mulher no mercado editorial, na condição de escritoras de livros escolares, motivo o qual a maioria das autoras são da década de 1930 e posterior.

Nas imagens e discursos promovidos sobre e para a mulher sobressaem-se relações de poder, socialmente determinadas por uma cultura instituída que manteve ou ajudou a eleger um padrão social

imposto e que acaba aceito como ideal para a mulher. Os embates sobre a identidade feminina, sua emancipação, o lugar que deve ocupar na sociedade sofreram variações ao longo da História. Estes discursos geraram um dimorfismo social capaz de reger comportamentos, regras e leis sociais, imbuídos de um imaginário que dá cor e vida a uma sociedade em determinado tempo, se utilizando de mecanismos de controle, ideológico, político e cultural.

A construção desse imaginário, "...é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras / formas / imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa" (CASTORIADIS, 1982, p.13), de concepções acerca da mulher e de modelos sociais é um processo histórico. Do mesmo modo, é na temporalidade que transcorre ou que pode haver sua desconstrução.

Cada discurso, conquista que certas mulheres empreenderam ao longo da História, gerou mudanças na organização da sociedade patriarcal. Poder estudar, poder sair de casa, escrever poemas, livros de literatura, revistas, jornais, trabalhar fora de casa, seja em funções tidas como masculinas ou assumindo a profissão do magistério, adquirir direitos civis e políticos, tudo isto impulsionou e demarcou um protagonismo há muito subsumido, escondido, posto em segundo plano.

Esse protagonismo, mesmo realizado por mulheres de uma elite pensante, quebrou barreiras do direito patriarcal ao estigma científico e religioso, alcançando até o senso comum. Neste sentido, o fato de buscar pistas sobre os diferentes lugares assumidos pelas mulheres, mãe, professora, escritora, poeta, atriz, líder de movimento feminista, demarca um protagonismo importante. Papéis sociais que implicam em compreender as percepções, os discursos que cada uma incorporava com as marcas de seu tempo, seu lugar, seu envolvimento mais ou menos militante nas causas feministas, mais ou menos renovadores ou reprodutores de estigmas sociais.

Do protagonismo de cada uma decorrem diferentes apropriações seja de sua formação, de seu contexto familiar ou mesmo das relações sociais estabelecidas, no seu engajamento em associações, ligas, movimentos políticos.

Todas elas em algum momento de sua profissão apareceram na imprensa, em jornais e revistas, sendo diretora de revista como Presciliana Duarte de Almeida ou Júlia Lopes de Almeida, Rita de Macedo Barreto e Elpídia de Lima Paiva; dentre outras, circularam nas colunas sociais em eventos como casamentos, lançamento de livros, festas beneficentes.

Os jornais e as revistas eram palcos onde se estabeleciam a vida social e profissional das mulheres desta pesquisa. Estar identificada num

jornal denotava certa posição social e um certo poder de comunicação, lugar que estava demarcado e sofria de influência familiar ou de seu cônjuge, como no caso de Presciliana Duarte de Almeida, casada com um poeta e filósofo, Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira que tiveram a mãe como exemplo de professora e seu pai como um médico pesquisador. Escritoras como Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Alexina de Magalhães Pinto que foram estudar fora do Brasil, nos Estados Unidos e na Europa respectivamente, e, que trouxeram novas formas de pensar e organizar a educação infantil, devido à influência de pessoas e obras que tiveram contato.

A família e o meio social das quais as autoras didáticas participavam possibilitou uma maior inserção social, além de proporcionar acesso ao mercado editorial, dominado pelos discursos e pensamentos considerados modernos na época. Desta forma, mais que defender um discurso feminista, abertamente defendido por algumas, seus livros escolares privilegiaram o discurso pedagógico e normativo para a mulher impressos pela sociedade patriarcal. Os padrões encontrados nos livros escolares apresentam elementos similares e/ou equivalentes, apesar do grande período analisado e das diferentes autoras que viveram em épocas diferentes, demonstrando uma continuidade na formação do imaginário social feminino.

Os discursos e imagens colhidos neste trabalho, emanados das escritoras de livros escolares, no alvorecer do período republicano à Era Vargas, possuem uma identificação comum: em sua maior foram professoras e/ou normalistas; publicaram, difundiram novas metodologias, formas de conhecimento; participaram do empreendimento de construir um novo Brasil, um país moderno, uma iniciativa de vanguarda. Elas não resistiram ao ímpeto da mudança, e colocaram-se em posição de destaque nas páginas de jornais, revistas, metamorfosearam-se partindo de mulheres bem-comportadas, se identificaram com novas verdades e deixaram sua marca na história da educação brasileira.

FONTES

LIVROS ESCOLARES

- ALMEIDA, J. L. de; VIEIRA, A. L. **Contos Infantis, em verso e prosa**. Rio de Janeiro: Laemmert & Co, 1910.
- ALMEIDA, J. L. de; VIEIRA, A. L. **Contos Infantis, em verso e prosa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.
- ALMEIDA, P. D. de. **Páginas Infantis**. São Paulo: Typographia Brazil Rothchild e Co, 1910.
- ANDRADE, M. G. L. **Primeiro Livro de Leitura**. Nova Iorque: American Book, 1894.
- BARRETO, R. de M. **Corações de Crianças** (1º livro). 75ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1935.
- BARRETO, R. de M. **Corações de Crianças: Leituras Preparatórias**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1918.
- BARROS, C. de. **Cartilha Fácil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1943.
- CAMPOS, L. M. e S. **Minha Cartilha**. Rio de Janeiro: Getúlio M. Costa, 1938.
- CARVALHO, S. B. de. **O amigo de infância**. São Paulo: Typografia Siqueira/ Salles Oliveira & Cia, 1935.
- SÃO JOÃO, H. R.. **Nossa Cartilha**. 46ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1944.
- MEIRELLES, C. **Rute e Alberto resolveram ser turistas**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1938.
- MORAIS, A. P. M de. **Minha Infância** – Primeiro Livro. São Paulo: Francisco Alves, 1929.
- MORAIS, A. P. M. de. **Cartilha Prática**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.
- PAIVA, E. de L. **Cartilha Brasileira de alfabetização**. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.
- PINTO, A. M. **Cantigas das Crianças e do Povo e danças populares**. Rio de Janeiro: Livraia Francisco Alves/ Aillaud e Bertrand, 1911.
- RABELLO, C. **Em casa da Vovó** – 2º Ano. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.
- RIBEIRO, M. R. M. **Leitura para o Quarto Ano**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926.
- SAMPAIO, R. A. **Minha Cartilha**. 10ª ed. São Paulo. 1934.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS PÚBLICOS

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em:

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 10 jan.2018.

BRASIL. Recenseamento Geral do Brazil de 1872. Rio de Janeiro:

1876. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes> Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Império de 1872. Município Neutro, Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger / Tip. Commercial, 1876. Disponível em:

http://www.biblioteca.ibge.gov.br_coleção_digital_publicacoes.php. Acesso em: 01 Janeiro de 2018.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 10 jan.2018.

BRASIL, Ministério da Indústria, Viação e Obras Publicas.

Recenseamento geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Typ. Leuzinger, 1895. Disponível em: <http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/267601> Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL, Recenseamento do Brazil, realizado em 1 de setembro de 1920. Rio de Janeiro: Typ. da Estatistica, 1929. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf> Acesso em: 10 jan.2018.

BRASIL. Partido Republicano Feminino. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1910.

DÓRIA, A. de S.; MOURA, A; BARRETO, P. Parecer geral. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1918, p. 142-153.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Typografia do Diário Oficial, 1918.

SÃO PAULO. Diário oficial do Estado de São Paulo. p.6. 8 abril. 1937.

JORNAIS E REVISTAS

- A ESCOLA PRIMÁRIA. Rio de Janeiro, p. 126 e 129. jun. 1919.
- A ESCOLA PRIMÁRIA. Rio de Janeiro, p. 1. fev. 1921.
- A NOITE. Rio de Janeiro, p. 5. 15 de mar. 1915.
- A REPÚBLICA. Curitiba, p.3. 1 jan. 1896.
- A SEMANA. Rio de Janeiro, p.194-195. 19 jun. 1886.
- A UNIAO. Rio de Janeiro, p.1. 30 out. 1919.
- A UNIAO. Rio de Janeiro, p.3. 18 mar. 1920.
- ACADEMIA feminina. **Gil-blas**: Pamphleto de combate. Rio de Janeiro, p.3. 1 dez. 1921.
- ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.1010. 1903
- ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.2213. 1921.
- ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.2919. 1913.
- ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.4836. 1913.
- ALMANAK Laemmert.. Rio de Janeiro, p.633. 1894.
- ALMANAQUE GARNIER. Rio de Janeiro, p.327. 1908.
- ALMEIDA, J. L.. Oh, Mães! **O Paiz**. Rio de Janeiro, p.1. 12 maio 1901a.
- ALMEIDA, J. L.. Em guarda! **O Paiz**. Rio de Janeiro, p.1. 11 set.1901b.
- ALMEIDA, J. L.. Amas de leite. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p.1. 9 jul.1902.
- ALMEIDA, J. L.. Alma carioca. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p.1. 4 mar.1907.
- CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, p. 5. 12 nov. 1918.
- CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, p.8. 23 maio 1928.
- CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, p.7. 14 nov. 1933.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.11. 8 abr. 1910.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.6. 30 nov. 1910.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3. 20 jun. 1915.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3. 13 jul. 1917.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3. 9 jan. 1921.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.4. 7 ago. 1922.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.10. 6 maio 1923.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.6. 21 mar. 1925.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.4. 16 jan. 1929.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3. 15 mar. 1930.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.4. 26 set. 1934.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p. . 24 jan. 1935.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3. 21 out. 1937.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.2. 24 ago. 1938.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.4. 24 jan. 1939.
- CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.5. 4 jan. 1930.

- DIÁRIO DA MANHÃ. São Paulo, p.6. 04 jan.1937.
- EXCELSIOR. Rio de Janeiro, p.61. 15 maio 1939.
- FON FON. Rio de Janeiro, p.37. 5 out. 1912.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.2. 15 out. 1886.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.1. 24 fev. 1890.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.2. 13 set. 1891.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.3. 10 nov. 1896.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.3. 9 fev. 1902.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.2. 22 maio 1902.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.1. 5 set. 1902.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p. 6. 21 abr. 1916.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, p.5. 1918.
- GIL-BLAS: Panphleto de Combate. Rio de Janeiro, p.6. 4 ago. 1921.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, p.6. 14 mar. 1924.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, p.12. 14 mar. 1924.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, p.9. 14 mar. 1925.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, p.12. 19 maio 1927.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.14. 17 jul. 1934.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.21. 17 jun. 1930.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.34. 10 jun. 1934.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.41. 3 dez. 1933.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.49. 17 jan. 1937.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro. p.5. 10 out. 1939.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, p.6. 29 maio 1896.
- JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, p.6. 4 ago. 1915.
- O ACRE. Rio Branco, p.4. 22 jul. 1936.
- O BRASIL na conferência pan-americana de Baltimore. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, p.3. 24 mar. 1922.
- O COMBATE. São Paulo, p.3. 2 fev. 1918.
- O CRUZEIRO. Rio de Janeiro, p.115. 1 out. 1955.
- O FLUMINENSE. Rio de Janeiro, p.2. 8 jan.1898.
- O JORNAL. Rio de Janeiro, p.9. 13 nov. 1920.
- O JORNAL. Rio de Janeiro, p.11. 15 dez. 1920.
- O JORNAL. Rio de Janeiro, p.11. 27 maio 1928.
- O PAÍZ. Rio de Janeiro, p.2. 1899.
- O PAIZ. Rio de Janeiro, p.1. 3 jul. 1901.
- O PAIZ. Rio de Janeiro, p.1. 8 abr. 1907.
- O PAIZ. Rio de Janeiro, p. 1. 23 de dez. 1909.
- O PAIZ. Rio de Janeiro, p.10. 18 jun. 1912.
- O PAIZ. Rio de Janeiro, p.5. 19 nov. 1920.

- O PAIZ. Rio de Janeiro, p.4. 21 out. 1928.
- PACOTILHA. Maranhão, p. 4. 11 jun. 1920.
- PAGINAS de retratos. **Almanaque do Garnier**. Rio de Janeiro, p.324. 1908.
- PINTO, A. M.. Modos de dizer brasileiros. **Almanaque do Garnier**. Rio de Janeiro, p.169-170. 1908.
- POLÍTICA Feminina. **O Malho**. Rio de Janeiro, p. 17. 24 jun. 1917.
- REVISTA BRASILEIRA DE FOLCLORE. Rio de Janeiro, p.118. 1970.
- VIDA DOMÉSTICA. Rio de Janeiro, p.12. 1922.
- VIDA DOMÉSTICA. Rio de Janeiro, p.10. 1923.
- VIEIRA, A. L.. A nossa elegancia feminina. **A Imprensa**. Rio de Janeiro, p.3. 22 abr. 1911.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, E. S. A educação da mulher na visão do médico e educador Afrânio Peixoto. **Outros Tempos**, São Luis, v.7, n.10, dez. 2010. Disponível em:
http://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Elizabeth_Abrantes.pdf Acesso: em 10 jan. 2018.
- ALCANFOR, L. R.. **Produção e circulação das obras didáticas de Monteiro Lobato**. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ALMEIDA FILHO, O. J. de. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932: memória e imagens do manifesto nos livros didáticos de história da educação. CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Ufu, 2006. v. 1, p. 2177-2187.
- ALMEIDA, J. L.. **Livro das Noivas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, J. S. de. As gentis patricias: identidades e imagens femininas na primeira metade do século XX (1920/1940). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 187-205, jun. 2013. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 jan. 2018.
- ALMEIDA, P. V. L. de. **Crônicas de Cecília Meireles: Leitura e Literatura em prol da Renovação Educacional (1930-1933)**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2014.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: notas dos aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, I. da C. Feminismos em debate: disputas, contradições e tensões (1930-1937).
- Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 10, n. 2, p. 113-129, jul.-dez., 2017.
- AMARAL, A.L.; MACEDO, A.G. **Dicionário da crítica feminista**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- ANDRADE, M. G.. **O Kindergarten ou Jardim da Infância**. Rio de

Janeiro: Typ. e Lith. de Machado, 1888.

ANDRADE, M. G.. **Resumo da História do Brasil**: para uso das escolas primárias brasileiras. Boston: Ginn & Company, 1888.

ANDRADE, O. de S. **O Livro brasileiro**: progressos e problemas. Rio de Janeiro, Paralelo, Brasília, INL, 1974.

ANTONINI, E.P.. Das teorias e práticas discursivas. De uma possível metodologia semiótica aplicada à comunicação. In: **Unirevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006.

_____. Das teorias e práticas discursivas. De uma possível metodologia semiótica aplicada à comunicação. **Unirevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006.

ANTUNES, M. A. M.. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2017.

ANTUNHA, H. C.G. **A instrução pública no Estado de São Paulo**. A Reforma Sampaio Dória. São Paulo: Feusp, 1976.

ARAÚJO, G.C. de; SANTOS, S.M. dos. História e imagem: a iconografia em impressos didáticos destinados a alfabetização. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v.5, n.2, 2011.

ARAÚJO, M. M. de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ARENDT, H. **Da Revolução**. São Paulo: Ática / UNB, 1998.

ARIËS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.

BARRETO, L. K. da S.. **Cecília Meireles**: mulher ao espelho, imaginário poético e metafísica do amor em Viagem e Mar Absoluto. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.

_____. **Elementos de semiologia**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, M. H. C. Álbuns e escrita infantil: escrita epistolar dos alunos do curso primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS –1948-1966). **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 75-97, maio/ago. 2012.

- _____. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.31-80.
- BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BATISTA, A. A. G.. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A.M.O. (orgs.) **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.41-73.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 20, 2002.
- BEAUVOIR, S.. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1958] 2015.
- BECK, D. Q.. Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.58, p.136-150, set. 2014.
- BELMIRO, C.A.. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 72, ago. 2000.
- BERTASO, J.O. **A Globo da rua da praia**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1993.
- BINZER, I. V.. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- _____. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- _____. **Livros Didáticos e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- _____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.
- BONATO, N. M. da C. A educação das mulheres no pensamento da Federação Brasileira pelo progresso feminino (1922-1931).
- CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,

- 6., 2006, Uberlândia. **Anais...**. Uberlândia: Ufu, 2006. v. 1, p. 1370-1380.
- BRAGANÇA, A.. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: BRAGANÇA, A. (org.). **Rei do livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Basil**. São Paulo/Niterói: Lihed/UFF, 2016. p.1-30.
- BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, jul.-dez. 2002.
- BUENO, J. B. G.. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- _____. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- BUITONI, D. H. S. **Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira**. São Paulo: Editora Summus, 2009.
- BURKE, P.. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- _____. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP : EDUSC, 2004.
- _____. **O que é História cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BUTLER, J. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- CABRAL, A. C. **Escritores brasileiros na correspondência passiva do crítico literário Plínio Barreto**. São Paulo, 2009. 389 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CAMARGO, L. C. Projeto gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, nº 69, 1996, pp. 11-15.
- CARNEVALI, F. G.. **"A mineira ruidosa": cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)**. São Paulo, 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CARVALHO, A. A. M. C.. **As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARVALHO, J. M. de **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- _____. **A formação das almas:** o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 1998.
- _____. Os três povos da República. In: HOMEM, A. C.; SILVA, A. M. da; ISAÍIA, A. C. **Progresso e Religião:** a República no Brasil e em Portugal 1889-1910. Imprensa da Universidade de Coimbra / Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, São Paulo : EDUSF, 1998.
- _____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva – online**, São Paulo, v.14, n.1, p.111-120, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf> Acesso em 03 de janeiro de 2015.
- _____. **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista : EDUSF, 2003.
- _____. **Sampaio Dória.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- CASSIANO, C.C. de F.. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-1997).** São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, C. **A Proclamação da República.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CHAMON, C.S. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade:** a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913). Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- CHARTIER, R. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, n. 11, v. 5, 1991.
- CHOPPIN, A. O Historiador e o livro escolar. **História da Educação /ASPHE.** Pelotas, UFPel – Semestral, vol. 06, n. 11, abril, 2002.
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.
- COMPAGNE, E.M.. **Dicionário universal de educação e ensino.** Porto: Livraria Internacional Ernesto Cardron, 1886.

- CORREA, R. L. T.. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.20, n.52, p.11-23, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3262200000300002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso 10. jan. 2018.
- COSTA, S. da S.. Feminismo católico: práticas e adaptações do discurso noelista (1930-1937). In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011.
- CUNHA, M. V. da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 51-80, jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 mar. 2017.
- CUNHA, S. R. V. Pedagogia de imagens. In: DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: 2007. p. 113-145.
- D'INCAO, Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.223-240.
- DARNTON, R. **A Questão dos Livros: presente, passado e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DE LUCA, L. “**A Mensageira**”: Uma revista de mulheres escritoras na modernização Brasileira. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- DEAECTO, M. M.. A livraria Francisco Alves em São Paulo: os meios de expansão da leitura e o desenvolvimento do mercado livreiro (1894-1917). In: BRAGANÇA, A. (org.). **Rei do livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil**. São Paulo/Niterói: Lihed/UFF, 2016. p.55-78.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) de Francisco Campos (1930- 1932): o projeto educacional das elites republicanas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Dr. Amarílio Ferreira Júnior. São Carlos, 2007

- DIAS, M. O. Resistir e sobreviver. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2012. p.360-381.
- DIAS, M. O. L. da S. Novas subjetividades da pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Estudos Feministas**, n. 2, 1994.
- DINIZ, D.; FOLTRAN, P. Gênero e feminismo no Brasil: uma análise da Revista Estudos Feministas. **Revista de Estudos Feministas**, v.12, número especial, p. 245-253, 2004
- DINIZ, E. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, D. (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.
- DOSSE, F. **A história em migralhas**: dos Annales à Nova História. Trad. Dulce A. Silva Ramos. São Paulo/Campinas: Editora Ensaio/Editora Unicamp, 1994.
- DUARTE, C. L. Mulher e Escrita: produção letrada e emancipação feminina no Brasil. **Pontos de Interrogação**, Alagoinhas, n.1, p. 73-83, 2011.
- ELIAS, N. **O processo civilizador** – vol. I, Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.
- FEBVRE, L.; MARTIN, H.J. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Editora Unesp, Hucitec, 1992.
- FERREIRA S. da C.. **I Conferência Nacional de Educação** (Contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil). São Carlos, 1988. 335 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.
- FERREIRA, A. R.. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história**. Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.
- FERREIRA, A. V. J. **Entre Leitores, Bibliotecas, Campos e Jardins**: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em projetos de educação popular México (1920) e Brasil (1930). Juiz de Fora, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.
- FERREIRA, H. M. A. Direitos e deveres das “blusas verdes” na Ação Integralista Brasileira: “A mulher tem deveres do seu sexo e direitos da sua vocação”. **Mosaico**, v. 7, n. 11, p. 84-105, 2016.
- FERREIRA, R. de C. C.. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945)**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade

Estadual Paulista. Assis, 2008.

FILGUEIRAS, J.M. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese: (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1984.

FRADE, I.C.A. da S.; LANA, P. M. de.. Imagens em livros escolares denominados cartilhas. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**: educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004.

FREIRE, S. H. de S. L. M.. Educação feminina em livro de leitura da escola primária, em Assú/RN (1925-1926). **Imburana** – Revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN. n. 2, p.10-19, nov. 2010.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTA, R. V.. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERODETTI, J. E.; CORNEJO, C.. **Lembranças de São Paulo**: o litoral paulista nos cartões-postais e álbuns de lembranças. São Paulo: Solaris, 2016.

GOMES, J. C. A.. **As representações de feminino nas imagens dos livros didáticos de História** – Ensino Médio. Canoas, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

GOMES, M. C. P. **Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. Rio de Janeiro, 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GONÇALVES, R. de C. **Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1951)**: guardiã e censora da produção didática. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

HAHNER, J. E. **A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937)**. São Paulo : Brasiliense, 1981.

_____. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis : Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2003.

_____. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2012. p. 43-64.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 2005.

- HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- JANOTTI, M. de L. M. O diálogo convergente: Políticos e historiadores no início da República. **Luso-Brazilian Review**, v. 36, n. 2, p. 93-102, 1999.
- JINZENJI, M. Y. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.
- _____. A formação de professoras primárias em Minas Gerais e os princípios para a escolarização de meninas (século XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p.169-182, jan.-jun. 2011.
- JULIA, D.. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** , Campinas, n. 1, p. 9, 2001.
- KAINGÁNG, A. Depoimento de uma militante. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2012. p.410-422.
- KANTOVITZ, G.. **O livro didático de história da rede salesiana de escolas em SC**: desafios na formação do pensamento histórico. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
- LAJOLO, M.; ZILBERMANN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LE GOFF, J.. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LEITE, M. M. da S. B. Produção intelectual e escrita feminina na Bahia (XIX-XX). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2001, p. 1-11.
- LIMA, G. C.; MARIZ, A. S.. Design editorial, conceitos e processos: editora Civilização Brasileira (1959-1970). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. p.1-12.
- LÔBO, Y. **Bertha Lutz**. Recife : Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis : Vozes, 1997.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.); BASSANEZI, C. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo :

Contexto, 2008.

MACEDO, A. G.; AMARAL, A. L. **Dicionário da crítica feminista**. Edições Afrontamento, Porto, 2005.

MACHADO, V.; LOHN, R.L.. Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história. **Gênero**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 119-134, 2004.

MACINTYRE, I. Corinne in the Andes: european advice for women in 1820s Argentina and Chile. BROWN, M.; PAQUETTE, G. (org.).

Connections after colonialism: Europe and Latin America in the 1820s. Tuscalosa: The University of Alabama Press, 2013.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. da. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000. Acesso em 04/02/2017 <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08>.

MARQUES, A.M.; MAGALHÃES, C.K. de O.. Livros didáticos de história e questões de gênero. **Revista Documento Monumento**, Cuiabá, v. 6, n. 1, jun. 2012.

MARTINS, W. **A palavra escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca**. Com um capítulo referente à propriedade literária. São Paulo : Ática, 2001.

MEDEIROS, V. A.. **Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELO, L. C. de. **Dicionário de autores paulistas**. São Paulo: Serviço de Comemorações Culturais, 1954.

MIGNOT, A. C. V. **Armanda Álvaro Alberto**. Recife: Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MORAES, M. F. de. **A higiene escolar nos escritos de Carlos Sá: circulação de ideias e projetos de interação entre saúde e educação (1920-1945)**. Vitória, 2015. 166 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOREIRA, K. H. SILVA, M.. **Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MOREIRA, K. H.. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação.

Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.2, n.4, p.129-142, jan-abr. 2012.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo : Moderna, 1999.

MORTATI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOSENA, D.; et al. **American Book Company Building**: Preliminary Landmark recommendation approved by the Commission on Chicago Landmarks. Chicago: City of Chicago, 2008. Disponível em: <<https://ia800709.us.archive.org/11/items/AmericanBookCompanyBuilding-Chicago/AmericanBookCompanyBuilding.pdf>> Acesso em 01 jan. 2017.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros didáticos no Brasil: das idéias á materialidade. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, San Luis Potosí (México). **Anais...** San Luis Potosí: CD-ROM: El Colegio de San Luis, 2003.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira**. 4. Ed. Tomo III, v. 2, livro 3º., p. 261-291, 2004.

NASCIMENTO, R. L. da S.. **Entre o poético e o histórico**: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T.. **A imagem da mulher no livro didático**: estado da arte. São Paulo: DPE/FCC, 1989.

NEPOMUCENO, B. Protagonismo Ignorado. In: PINSKY, B. C.; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

NICARETA, S.E. **Livros didáticos**: gênero, currículo e ideologia na escola primária. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. A imagem feminina nos livros didáticos nos anos 1930-40. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2009. p.1941-1948.

_____. As marginais, as perdidas, as honestas e as desejadas: as categorias da imagem feminina na imprensa curitibana nos anos 1980. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 7., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014. p.1-13.

- NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo : Moraes, 1981.
- OLIVEIRA, A. L. **O Livro Didático**. Belo Horizonte: B. Álvares, 1968.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P. **A Política do Livro Didático**. São Paulo/Campinas: Summus/Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- OLIVEIRA, L. L. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, M. A. M. de. Imagens de trabalhos manuais na Primeira República: representações da educação feminina. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2012. p.698-708.
- OLIVEIRA, T.; NUNES, M.A.L.. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em história da educação. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 307-313, set-dez 2010.
- ORLANDO, E. A. “A Bandeira e a Cruz”: caminhos da trajetória intelectual da educadora Maria Junqueira Schmidt. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65. p. 103-118, jul./ set. 2017.
- PAES, A. B.. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. Araraquara, 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.
- PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. 2006. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.77-98, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 10 jan.2018.
- PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- _____. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERUCCHI, L.. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a**

- ditadura militar**: os livros didáticos de OSPB. Florianópolis, 2009.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- PFROMM NETTO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. **O Livro na Educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, 2001, n.114, pp. 179-195.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2012.
- PINTO, C. R. J.. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, Editora: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- PORTUGAL, S. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 271, mar. 2007.
Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/271.pdf> Acesso em 10 jan.2018.
- POSSAS, L. M. V. As blusas-verdes e as marchadeiras. Movimento de mulheres e de participação política nos anos 30 e 60. **Revista Nuevas Tendencias en Antropología**, n. 3, p.20-43, 2012.
- PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** . Uberlândia: Ufu, 2006. v. 1, p. 6167 - 6176.
Disponível em
www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf
Acesso em 10 jan. 2018.
- RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar Brasil 1830-1930. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- RAGO, M. Subjetividade, feminismo e poder, ou podemos ser outras? In: PEDRO, J. M.; ISAIA, A. C.; DITZEL, C. De H. M.(ORG). **Relações de poder e subjetividades**. ED: Toda Palavra, Ponta Grossa, 2011.
- _____. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo : Contexto, 2008.
- RAMINELLI, R. Eva Tupinambá. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.11-44.

- RAZZINI, M. P. G. Práticas de leitura e memória escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2002. p.1-8
- _____. A produção didática da Tipografia Siqueira: caminhos de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 19., 2006, Brasília. **Anais ...** São Paulo: Intercom, 2006.
- _____. São Paulo: cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (orgs). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros.** São Paulo: Unesp, 2010. p.101-120.
- _____. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: BRAGANÇA, A. (org.). **Rei do livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil.** São Paulo/Niterói: Lihed/UFF, 2016. p.79-108.
- REALE, M. **Filosofia do direito.** São Paulo: Saraiva, 2002.
- REIS, ; SILVA, ; MARTINEZ, . Estudo do ensino profissional (feminino) no Brasil: a Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (campos, 1922-1930). 2013. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES, 1. 2012, Niterói. **Anais...** . Niterói: 2013.
- REIS, J. C. História da História (1950/60). História e estruturalismo: Braudel *versus* Lévi-Strauss. **História da historiografia,** Ouro Preto, n.1, ago. 2008. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1> Acesso em 10. jan. 2018.
- RODRIGUES, A. C.. **Manuais didáticos e conhecimento histórico na Reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911.** São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- RODRIGUES, J. P. **Cantigas de Roda.** Porto Alegre: Magister, 1992.
- RODRIGUES, J.; MIRANDA, M. E.; TOLEDO, M. R. T. de. O acervo da Companhia Editora Nacional: negociação, organização e potencial para a pesquisa histórica. **Revista Fontes,** Guarulhos, n.3, 2015. Disponível em: <http://www.revistadefontes.unifesp.br/o-acervo-da-companhia-editora-nacional-negociacao-organizacao-e-potencial-para-a-pesquisa-historica/> Acesso em 10 jan. 2018.
- RÜSEN, J.. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- SANTOS, A.V.. Os livros didáticos e o currículo da escola primária no Estado Novo: o abasileiramento infantil. 2008. **COLÓQUIO SOBRE**

- PESQUISA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 3., São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Uninove, 2008.
- SANTOS, A. V.; NICARETA, S. E. O Abrasileiramento infantil: Livros didáticos e currículo da escola primária no Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 113 – 130, jul.-dez. 2008.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Infância**: sol do mundo. A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. Curitiba, 1997. 216 fls. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.
- SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B; COSTA, v. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo : Paz e Terra, 2000.
- SCOTT, J. História das Mulheres. BURKE, P. (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p.63-96.
- _____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.XX-XX, jul.-dez. 1995.
- SEVCENKO, N. Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, 1993, p. 78-88.
- SILVA, A. V. dos. Os livros didáticos e o currículo da escola primária no Estado Novo: O abasileiramento infantil. In: COLÓQUIO SOBRE PESQUISA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, III, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2006. p.1-12.
- SILVA, M. de O.. A representação da mulher em livros de história do Brasil entre a década de 80 e 90. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2008.
- SILVA, M. P.; INÁCIO FILHO, G. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar? **Revista Histedbr Online**, Campinas, n.15, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/rev15.html>
Acesso em: 30 de jul. 2015.
- SILVA, M. M. da. **Júlia Lopes de Almeida e Carolina Nabucooma escrita bem-comportada**. João Pessoa, 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- SILVA, V. B. da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p. 268-277, 2007.
- SIMILI, I. G. **Mulher e política**: a trajetória da primeira-dama Darcy

Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SOËTARD, M.. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOIHET, R. Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.24, p.191-207, 2008.

_____. A Conquista do espaço público. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2012.

SOUZA, E. M.. **Educação sanitária**: orientações e práticas federais desde o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária ao Serviço Nacional de Educação Sanitária (1920-1940). Rio de Janeiro, 2012.

Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, F. C. Diferenças de Gênero na Escola: interiorização do masculino e do feminino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

SOUZA, J. F.S. de. **Fé, trabalho e amor à pátria**: os livros da série fontes construindo brasileiros no estado novo - 1937 - 1945.

Florianópolis, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada em São Paulo: 1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, S.V. P.. **Memórias de Marta**: Júlia Lopes de Almeida, ficção e educação no romance. Rio de Janeiro, 2012. 83 fls. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STANISLAVSKI, C. de F. S. Uma leitura de *contos infantis* (1886), de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/93>> Acesso em 20 jan. 2016.

_____. **Saudade (1919-2002)**: a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar. Marília, 2006. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

_____. **A coleção de leitura escolar**: série *Thales de Andrade* (1928-1964) reflexões sobre a leitura escolar no Brasil. Marília, 2011. 206 fls.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

STEPHANOU, M. **Tratar e educar**, discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Ser e viver como mulher moderna: a educação feminina segundo manuais de etiqueta dos anos 40 a 60 do século XX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Ufu, 2006. p. 362 - 366. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/30MariaStephanou.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

SWAIN, T. N. A invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário”? **Textos de História**, Brasília, v.8 n. 1, 2000.

_____. As teorias da carne: corpos sexuados, identidades nômades. **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, jul.-dez., 2002.

https://www.labrys.net.br/labrys1_2/teorias.html, acesso em 10/12/2016.

TEIVE, G.M.G. "**Uma vez normalista, sempre normalista**": cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, G. B.; SCHUELER, A. F. de. Livros para a escola primária carioca no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.20, p.137-164, maio-ago. 2009.

VEINE, P. **Como se Escreve a História**. Brasília: UNB, 1982.

VERÍSSIMO, E. **Um certo Henrique Bertaso**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.

VIDAL, D. G.. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 3, p. 577-588, jul.-set., 2013.

VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pucpr, 2004. Disponível em

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/244.pdf>>, Acesso em 08 jun. 2015.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, [1928] 1990.