



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

KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DO MANUAL PARA OS JARDINS
DA INFÂNCIA DO DR. MENEZES VIEIRA (1882)**

Florianópolis

2020

KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DO MANUAL PARA OS JARDINS
DA INFÂNCIA DO DR. MENEZES VIEIRA (1882)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa: Educação e Infância, como requisito parcial para a obtenção do título de: Doutora em Educação.

Orientadora: Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho.

Florianópolis

2020

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

Gonzalez, Keila Cristina Arruda Villamayor
Concepções de infância : um estudo do Manual para os
Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira (1882) / Keila
Cristina Arruda Villamayor Gonzalez ; orientadora, Diana
Carvalho de Carvalho, 2020.
297 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Infância. 4. Jardim de
Infância. 5. Manuais Pedagógicos. I. Carvalho, Diana
Carvalho de . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DO MANUAL PARA OS JARDINS
DA INFÂNCIA DO DR. MENEZES VIEIRA (1882)**

O presente trabalho de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Carolina Ribeiro Cardoso da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Leonete Luzia Schmidt
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Rosa Batista
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão **original** e **final** do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para a obtenção do título de Doutora em Educação:

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho
Orientadora

Florianópolis, 2020.

“Não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação”.
(Roger Chartier).

AGRADECIMENTOS

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)*

Neste período de quatro anos, muito intenso, aprendi muitas coisas importantes, não só para minha formação como professora e como pesquisadora, mas, fundamentalmente, para a minha formação como pessoa. O doutorado se explica, para mim, como um processo de formação humana. Muitas pessoas passam por nós, inspirando-nos, apoiando-nos, desejando-nos boas energias e se constituindo como parte da nossa história. A escolha pelo doutoramento foi uma opção feliz na minha vida, marcada por muitas pessoas que deixaram suas marcas...

Aos inspiradores...

Sou grata pelas marcas da Carol, que me levou aos estudos sobre a história da educação, seu incentivo e apoio que me avivaram o interesse pelo doutorado. Sua amizade foi um presente e uma inspiração em minha vida. Neste ciclo, incluo as amizades que se intensificaram no mesmo período, da Elisiani, da Ize e da Maiara, grupo que me fortaleceu e trouxe mais leveza aos enfrentamentos ocorridos na dinâmica da vida. Amizade que ficou do trabalho no ensino superior para a vida, levo tanto delas...

Aos professores e professoras...

Sou grata por todos/todas eles, que deixaram muito de si na minha trajetória, são figuras inspiradoras que me orgulham no exercício da profissão que escolhi. Início agradecendo à orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, pelas orientações e acompanhamento neste estudo. Às professoras e professores da pós-graduação em educação, especialmente a Vera Lúcia Gaspar da Silva, Maria das Dores Daros, Patrícia de Moraes Lima, Kátia Agostinho, Ademir Valdir dos Santos, Roselane de Fátima Campos e Eloísa Acires Candal Rocha (referência do mestrado) que trouxeram contribuições valiosas para a professora, pesquisadora e pessoa que sou. Sinto orgulho em ter sido aluna de vocês! À professora Maria Helena Câmara Bastos, que embora não tenha sido minha professora na pós, foi presença fundamental na escrita daquele que se tornou o objeto da minha pesquisa, a quem conheci pessoalmente e me possibilitou mais conhecimento.

Aos componentes da banca de qualificação e da apresentação da tese, professoras escolhidas por sua trajetória e importante contribuição, pelas visões de mundo e de educação que possuem. Minha gratidão à: Maria Helena Câmara Bastos, Vera Lúcia Gaspar da Silva, Rosa Batista, Leonete Luzia Schmidt, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Mônica Teresinha Marçal.

Aos colegas doutorandos (e agora doutores)...

Deixei bastante de mim e levei um tantão do grupo de doutorandos 2016, grandes companheiros desta jornada, que me apoiaram com dicas, estudos, almoços e lanches partilhados e, com certeza, tornaram mais leves os nossos dias de vida acadêmica. Meu agradecimento especial à Patricia, com quem partilhei muito mais os estudos na área da história da educação e outros ensinamentos. Muito obrigada: Fabiana, João, Cris, Aline Santana, Aline Mafra, Marlise e Matheus. Com vocês compartilhei toda a trajetória do doutorado, experiências sobre os bebês, o samba, a arte, a música, 'o sistema', os entraves, os congressos...

enfim, as dores e as delícias da vida de pós-graduando, mas sobretudo da vida que pulsa em nós. Ao grupo, muito obrigada!

Aos amores...

O muito de mim e um tanto imensurável deles se fizeram presente na minha existência, sempre. Gratidão aos pais (e adjacências, rsrs), filho, filhas e marido.

Maria Eli e Sixto, meus pais, por alimentarem a minha existência, pelo desejo de que eu estudasse e pelo amor compartilhado na vida. Sei que estão sempre na torcida por dias melhores para todos nós. Acrescento aqui os meus irmãos e a Lia, que muito participa e é como se fosse uma irmã.

Filhos...

A experiência em dividir a vida e criar uma pessoa para o mundo é única e cheia de amor e responsabilidades. Mateus, você faz parte de mim mais do que imagina; Mariana e Isabela, que dividiram exclusivamente grande parte deste tempo comigo, obrigada por sua parceria, compreensão e apoio na organização da nossa vida. Obrigada! Vocês me desafiam a ser uma pessoa melhor.

Jeferson, gratidão por possibilitar o exercício de uma relação de amor e parceria, pelos momentos de escuta, de troca, de sonhos e de uma vida compartilhada. Sua forma de olhar para a vida me inspira e me faz desejar viver muitos outros momentos com você.

Às amizades...

Sou grata aos que estiveram presentes na minha trajetória, pela amizade de longa data, que só se fortalece: Dayse e Marcinha (amigas e parceiras desde a adolescência), Mary Ângela, Rose Bárbara, Maria de Lourdes, Diana, Izabel, Rejane, Patrícia Coelho e Luciana Muniz- amigas de tantos momentos. Obrigada! Vocês e suas histórias tornaram a minha vida mais leve, cheia de aprendizagens e afeto. À Josiane Monteiro: gratidão pela ajuda com as traduções.

Às possibilidades...

Antes mesmo de me formar no curso de pedagogia já trabalhava, e se passaram vinte anos de trabalho no exercício do magistério desde então. Pela primeira vez, depois desses vinte anos, pude ficar 'só estudando'. Um 'só estudando' que é uma tarefa muito complexa, intensa, introspectiva e desafiadora, pois é dedicar-se exclusivamente a um projeto. Afastei-me do trabalho por licença sem vencimentos. Agradeço à Capes pela concessão da bolsa de estudos e por tornar essa escolha e dedicação possíveis.

Enfim, sou feita dessas pessoas que citei e de outras tantas que não foram mencionadas neste momento, mas, tenho certeza, que me constituem e marcam a minha existência. Tenho um pouco delas, e elas têm um pouco de mim também.

É fundamental registrar que é preciso viver a vida além do doutorado – ela existe!

Gratidão!

RESUMO

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Concepções de Infância:** Um estudo do *Manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira* (1882). 2020. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Esta pesquisa é um estudo em nível de doutorado, constituído na linha de pesquisa Educação e Infância, com abordagem sobre a história da educação infantil brasileira e está inserida na relação entre pedagogia e história, ao investigar as concepções de infância e criança presentes em um manual pedagógico voltado para os jardins de infância na segunda metade do século XIX. Foi selecionado como fonte e objeto de estudo um dos primeiros manuais pedagógicos destinados às crianças brasileiras no jardim de infância, o *Manual para os Jardins da Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, de 1882, reproduzido como anexo na publicação de Maria Helena Câmara Bastos (2011). O objetivo geral deste trabalho se constitui em investigar as concepções de infância e criança presentes no manual pedagógico do Dr. Menezes Vieira. Para atingir o objetivo proposto, foram organizados capítulos: primeiro, uma introdução sobre o tema, em que são apresentados a pesquisadora, os objetivos e a questão da pesquisa, acompanhados dos caminhos metodológicos. No segundo capítulo, é feita uma contextualização do período, abordando a infância, marcada pela condição social das crianças, as primeiras instituições de educação para a pequena infância e os manuais pedagógicos, constituídos como instrumentos desta educação. O terceiro capítulo apresenta o manual e o autor analisados, com destaque para os debates na imprensa periódica da época sobre os jardins de infância, que também envolveram a participação das mulheres na docência. O foco do quarto capítulo é a análise das concepções de infância e criança identificadas no manual, em diálogo com a discussão pedagógica do período, os autores citados e as influências teóricas predominantes. No quinto e último capítulo, são abordados os desdobramentos das concepções em pauta sobre a docência e os materiais indicados no manual, estabelecendo-se os primórdios da constituição de uma cultura material para a educação infantil. As principais técnicas desenvolvidas para a coleta dos dados foram: levantamento dos documentos (manuais pedagógicos, decretos, leis); levantamento das notícias sobre o jardim de infância nos jornais do final do século XIX (*Gazeta de Notícias*, *O Cruzeiro* e *Jornal do Commercio*); pesquisa bibliográfica; exploração do manual pedagógico e posterior análise de referenciais teóricos pertinentes à pesquisa. Para fundamentar os estudos, reuniu-se os trabalhos de um conjunto de pesquisadores que guiaram os principais temas: sobre a história da infância e das instituições para as crianças pequenas são utilizadas as ideias e registros dos pesquisadores brasileiros que têm contribuído para a historicidade da infância brasileira, tais como Moysés Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001, 2004, 2014); Carlos Monarcha (2001); Mary del Priore (2009); José Gondra (2002); Maria Helena Câmara Bastos (2001b, 2002a, 2011). As discussões sobre culturas materiais e cultura escolar foram embasadas em Viñao Frago (1995, 2001), Agustin Escolano Benito (2008, 2009, 2012); sobre os manuais pedagógicos baseou-se em Denise Bárbara Catani (2010), Vivian Batista da Silva (2010) e Silva (2005, 2010, 2018); sobre a discussão da imprensa periódica em Nóvoa (2002) e Schueler e Teixeira (2006). A análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) e Jorge Vala (1986) fundamentou a pesquisa do ponto de vista metodológico. As

contribuições do pedagogo alemão Friedrich Froebel (2001) permearam toda a pesquisa e sustentaram a análise do *Manual*, assim como Roger Chartier (1990, 2002) sobre a ideia de representação. Constatou-se a predominância de uma concepção de infância ligada ao desenvolvimento físico e biológico da criança, que caracteriza um conceito de natureza infantil, vinculado a uma ideia de moral determinante para as formas de pensar sobre a educação da infância e a ação docente, desdobrando-se em ações coerentes com a moralização, para projetar o papel de professora, da mulher e das instituições de educação infantil para a sociedade. A existência de ações e materiais específicos para as crianças da reverbera na legitimação da constituição histórica de uma cultura material da educação infantil.

Palavras-chave: Educação. Infância. Jardim de Infância. Manuais Pedagógicos.

ABSTRACT

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Conceptions of Childhood**: A study of the Manual for Kindergartens by Dr Menezes Vieira (1882). 2020. 296 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

This research is a study at the doctoral level, constituted in the line of research Education and Childhood with an approach on the history of Brazilian early childhood education and is inserted in the relationship between pedagogy and history when investigating the conceptions of childhood and children present in a pedagogical manual aimed at for kindergartens in the second half of the 19th century. One of the first educational manuals for Brazilian children in kindergarten was selected as the source and object of study, the Manual for Kindergartens: a slight compilation by Dr Menezes Vieira, from 1882, reproduced as an attachment in the publication by Maria Helena Câmara Bastos (2011). The general objective of this work is to investigate the concepts of childhood present in the pedagogical manual of Dr Menezes Vieira. To achieve the proposed objectives, chapters were organized, first, an introduction on the theme, in which the researcher, the objectives and the research question are presented, accompanied by methodological paths. In the second chapter, contextualization of the period is made, addressing childhood marked by the social condition of children, the first educational institutions for young children and pedagogical manuals, constituted as instruments of this education. The third chapter presents the analyzed manual and author, with emphasis on the debates in the periodic press of the time about kindergartens, which also involved the participation of women in teaching. The focus of the fourth chapter is the analysis of the conceptions of childhood and children identified in the manual in dialogue with the pedagogical discussion of the period, the authors cited and the predominant theoretical influences. In the fifth and last chapter, the unfolding of the conceptions on the agenda about teaching and the materials indicated in the manual are discussed, establishing the beginnings of the constitution of material culture for early childhood education. The main techniques developed for data collection were: survey of documents (pedagogical manuals, decrees, laws); survey of news about kindergarten in newspapers of the late 19th century (Gazeta de Notícias, O Cruzeiro and Jornal do Commercio); bibliographic research; exploration of the pedagogical manual and subsequent analysis of theoretical references relevant to research. To support the studies, the work of a group of researchers who guided the main themes was gathered: on the history of childhood and institutions for young children, the ideas and records of Brazilian researchers who have contributed to the historicity of Brazilian childhood are used, such as Moysés Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001, 2004, 2014); Carlos Monarcha (2001); Mary del Priore (2009); José Gondra (2002); Maria Helena Câmara Bastos (2001b, 2002a, 2011). The discussions on material cultures and school culture were based on ViñaoFrago (1995, 2001), Agustin Escolano Benito (2008, 2009, 2012); on pedagogical manuals, it was based on Denice Bárbara Catani (2010), Vivian Batista da Silva (2010) and Silva (2005, 2010, 2018); on the discussion of the periodical press in Nóvoa (2002) and Schueler e Teixeira (2006). Content analysis by Laurence Bardin (1977) and Jorge Vala (1986) supported the research from a methodological point of view. The contributions of the German pedagogue Friedrich Froebel (1826/2001) and Roger Chartier (1990, 2002) on the idea of representation permeated the entire research and supported the

analysis of the manual. There was a predominance of a conception of childhood linked to the child's physical and biological development, which characterizes a concept of childhood nature, linked to an idea of moral determinant for the ways of thinking about childhood education and teaching action, unfolding to take actions consistent with moralization to project the role of teacher, woman and early childhood education institutions to society. The existence of specific actions and materials for children in early reverberates in the legitimation of the historical constitution of material culture in early childhood education.

Keywords: Education. Childhood. Kindergarten. Pedagogical Manuals.

RÉSUMÉ

GONZALEZ, Keila Cristina Arruda Villamayor. **Conceptions de l'enfance**: une étude du Manuel pour les jardins d'enfants par le Dr Menezes Vieira (1882). 2020. 296 f. Thèse (Doctorat en éducation) – Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Cette recherche est une étude au niveau du doctorat, constituée dans la ligne de recherche Éducation et enfance avec une approche de l'histoire de l'éducation de la petite enfance brésilienne et est insérée dans la relation entre la pédagogie et l'histoire lors de l'examen des conceptions de l'enfance et des enfants présentes dans un manuel pédagogique destiné à pour les jardins d'enfants de la seconde moitié du XIXe siècle. L'un des premiers manuels éducatifs pour les enfants brésiliens à la maternelle a été choisi comme source et objet d'étude, le Manuel pour les jardins d'enfants: une légère compilation du Dr Menezes Vieira, de 1882, reproduit en pièce jointe dans la publication de Maria Helena Câmara Bastos (2011). L'objectif général de ce travail est d'étudier les concepts de l'enfance présents dans le manuel pédagogique du Dr Menezes Vieira. Pour atteindre les objectifs proposés, des chapitres ont été organisés, tout d'abord, une introduction sur le thème, dans laquelle le chercheur, les objectifs et la question de recherche sont présentés, accompagnés de pistes méthodologiques. Dans le deuxième chapitre, une contextualisation de la période est faite, abordant l'enfance marquée par la condition sociale des enfants, les premières institutions éducatives pour les jeunes enfants et les manuels pédagogiques, constitués comme instruments de cette éducation. Le troisième chapitre présente le manuel analysé et l'auteur, en mettant l'accent sur les débats dans la presse périodique de l'époque sur les jardins d'enfants, qui impliquaient également la participation des femmes à l'enseignement. Le quatrième chapitre se concentre sur l'analyse des conceptions de l'enfance et de l'enfant identifiées dans le manuel en dialogue avec la discussion pédagogique de l'époque, les auteurs cités et les influences théoriques prédominantes. Dans le cinquième et dernier chapitre, le déroulement des conceptions en question sur l'enseignement et les matériaux indiqués dans le manuel sont discutés, établissant les prémices de la constitution d'une culture matérielle pour l'éducation de la petite enfance. Les principales techniques développées pour la collecte des données sont: le relevé des documents (manuels pédagogiques, décrets, lois); enquête sur l'actualité de la maternelle dans les journaux de la fin du XIXe siècle (Gazeta de Notícias, O Cruzeiro et Jornal do Comercio); recherche bibliographique; exploration du manuel pédagogique et analyse ultérieure des références théoriques pertinentes à la recherche. Pour soutenir les études, les travaux d'un groupe de chercheurs se sont réunis qui ont guidé les principaux thèmes: sur l'histoire de l'enfance et les institutions pour jeunes enfants, les idées et les dossiers de chercheurs brésiliens qui ont contribué à l'historicité de l'enfance brésilienne sont utilisés, comme Moysés Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001, 2004, 2014); Carlos Monarcha (2001); Mary del Priore (2009); José Gondra (2002); Maria Helena Câmara Bastos (2001b, 2002a, 2011). Les discussions sur les cultures matérielles et la culture scolaire étaient basées sur Viñao Frago (1995, 2001), Agustin Escolano Benito (2008, 2009, 2012); sur les manuels pédagogiques, il était basé sur Denice Bárbara Catani (2010), Vivian Batista da Silva (2010) et Silva (2005, 2010, 2018); sur la discussion de la presse périodique à Nóvoa (2002) et Schueler e Teixeira (2006). L'analyse de contenu par

Laurence Bardin (1977) et Jorge Vala (1986) a soutenu la recherche d'un point de vue méthodologique. Les contributions du pédagogue allemand Friedrich Froebel (1826: 2001) et de Roger Chartier (1990, 2002) sur l'idée de représentation ont imprégné l'ensemble de la recherche et ont soutenu l'analyse du manuel. Il y avait une prédominance d'une conception de l'enfance liée au développement physique et biologique de l'enfant, qui caractérise un concept de nature infantile, liée à une idée de déterminant moral pour les façons de penser l'éducation de l'enfance et l'action pédagogique, se déployant prendre des mesures cohérentes avec la moralisation pour projeter le rôle des enseignants, des femmes et des établissements d'éducation de la petite enfance dans la société. L'existence d'actions et de matériels spécifiques pour les enfants se répercute sur la légitimation de la constitution historique d'une culture matérielle dans l'éducation de la petite enfance.

Mots-clés: Education. L'enfance. Jardin d'enfants. Manuels pédagogiques.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Teses e dissertações próximas ao tema ‘manuais pedagógicos para a educação das crianças em instituições de educação infantil do Século XIX’	35
Quadro 2	– Surgimento das primeiras instituições educativas para as crianças pequenas no mundo, no período 1769-1899.....	68
Quadro 3	– Acontecimentos relacionados ao surgimento das primeiras instituições de educação para crianças pequenas no mundo, no período 1769-1922.....	70
Quadro 4	– Primeiras instituições brasileiras de educação para as crianças pequenas no século XIX.....	72
Quadro 5	– Algumas nomenclaturas utilizadas para designar as primeiras instituições de educação infantil no mundo ocidental e no Brasil	75
Quadro 6	– Subtítulos da primeira parte do Manual para os jardins da infância	92
Quadro 7	– Subtítulos da segunda parte do Manual para os Jardins de Infância – parte prática.....	101
Quadro 8	– Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância na Gazeta de Notícias (1875-1879)	114
Quadro 9	– Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no jornal O Cruzeiro (1870-1879).....	119
Quadro 10	– Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no jornal O Cruzeiro (1880-1890).....	120
Quadro 11	– Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no Jornal do Commercio (1870-1879).....	122
Quadro 12	– Ocorrências sobre Menezes Vieira e os Jardins de Infância no Jornal do Commercio (1880-1890).....	123
Quadro 13	– Utilização do termo infância no Manual para os jardins da infância ..	146
Quadro 14	– Menções ao termo ‘criança(s)’ no Manual para os jardins da infância	151
Quadro 15	– Utilização de ‘outros termos’ para designar crianças e infância no Manual para os jardins da infância	163
Quadro 16	– Nomes citados no Manual	166
Quadro 17	– Utilização de categorias que representam o/a docente	189
Quadro 18	– Termos referentes à instituição.....	193
Quadro 19	– Termos referentes ao contexto educacional.....	196
Quadro 20	– Quadro de teses e dissertações com resumo	237
Quadro 21	– Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.....	242

Quadro 22 – Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 02 – História da Educação.....	244
Quadro 23 – Documentos citados no Manual para os Jardins de Infância.....	246
Quadro 24 – Jornais citados no Manual para Jardins de Infância	247
Quadro 25 – Jornais citados no Manual para Jardins de Infância	248
Quadro 26 – Referências levantadas por assunto.....	249
Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual.....	264
Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância	278
Quadro 29 – Relação de termos referentes à docência no Manual.....	283
Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual.....	291

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio do Colégio Menezes Vieira.....	60
Figura 2 – Categoria de manuais	79
Figura 3 – Capa do Manual para os jardins da infância	88
Figura 4 – Capa do livro de Bastos (2011) sobre o Manual do Dr. Menezes Vieira	90
Figura 5 – Índice do Manual para os Jardins da Infância, do Dr. Menezes Vieira ..	92
Figura 6 – Imagem da página eletrônica de pesquisa do Acervo da Hemeroteca Digital	111
Figura 7 – Capa do Jornal Gazeta de Notícias.....	112
Figura 8 – Anúncio do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias	115
Figura 9 – Anúncio do Jardim de Infância (3 a 6 anos) do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias.....	115
Figura 10 – Anúncio do Jardim de Infância (4 a 6 anos) do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias.....	116
Figura 11 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância na Gazeta de Notícias (1880-1889).....	117
Figura 12 – Capa do Jornal O Cruzeiro.....	119
Figura 13 – Jornal do Commercio, Rio de Janeiro	121
Figura 14 – Foto da Sala de Exposição no Colégio Menezes Vieira	126
Figura 15 – Trecho da notícia do jornal Gazeta de Notícias.....	135
Figura 16 – Imagem do <i>Manuel pratique du jardin d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et dèsmères de famille</i> (1864); composto por documentos alemães por J-F. Jacobs.....	173
Figura 17 – Imagem da capa do manual <i>Histoires et leçons de choses</i> , de Marie Pape-Carpantier (1900).....	181
Figura 18 – Prospecto do Manual para os Jardins de Infância.....	200
Figura 19 – Carteiras do Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira	203
Figura 20 – Sala do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira.....	203

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BLD	Biblioteca de Livros Didáticos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE-UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Fundes	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
HISTELEA	<i>Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina</i>
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nupein	Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação da Pequena Infância
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
Uned	Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Uniban	Universidade Bandeirante de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina

Unit	Universidade Tiradentes
USF	Universidade São Francisco
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	INDICATIVOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE OS MANUAIS PEDAGÓGICOS	33
1.2	APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS	41
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE	47
2	A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX	49
2.1	A INFÂNCIA NO SÉCULO XIX: DIFERENÇAS MARCADAS PELA CONDIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS	56
2.2	A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES	67
2.3	SOBRE OS MANUAIS PEDAGÓGICOS	77
3	O MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA: ORGANIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES	88
3.1	O MANUAL	88
3.2	QUEM FOI O DR. MENEZES VIEIRA?	102
3.3	A IMPRENSA PERIÓDICA DO FINAL DO SÉCULO XIX: REPRESENTAÇÕES DO DR. MENEZES VIEIRA, DAS CRIANÇAS E DO JARDIM DE INFÂNCIA	107
3.4	A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO JARDIM DE INFÂNCIA	131
4	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA: ENTRE A NATUREZA INFANTIL E A EDUCAÇÃO MORAL	141
4.1	OS JARDINS PARA CRIANÇAS E A NATUREZA INFANTIL	150
4.1.1	As crianças como seres germináveis	152
4.1.2	As crianças como seres brincantes	154
4.1.3	As crianças como seres bondosos e inocentes	156
4.1.4	As crianças como seres criadores	159
4.1.5	As crianças como reprodutoras e executoras de tarefas	160
4.1.6	As crianças como alunos e educandos	162
4.2	OS AUTORES CITADOS NO MANUAL	166
4.3	INFLUÊNCIAS DE FROEBEL E PAPE-CARPANTIER	170
4.4	À GUISA DE SÍNTESE	183
5	OS DESDOBRAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA PARA O TRABALHO DOCENTE E A CULTURA MATERIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	187
5.1	REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO MANUAL	189

5.2	REPRESENTAÇÕES SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MANUAL	193
5.3	REPRESENTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NO MANUAL	196
5.4	A ORGANIZAÇÃO DO MANUAL: PROSPECTO, MATERIAIS E MÉTODO..	199
5.5	A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA MATERIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	209
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	221
	APÊNDICE A – Listagem com resumo de teses e dissertações nacionais sobre os manuais pedagógicos e jardins de infância.....	237
	APÊNDICE B – Trabalhos sobre manuais pedagógicos e educação infantil apresentados na ANPEd (2000-2017)	242
	APÊNDICE C – Documentos citados no Manual.....	246
	APÊNDICE D – Trabalhos localizados sobre o Dr. Menezes Vieira.....	247
	APÊNDICE E – Jornais citados no Manual para os Jardins de Infância..	248
	APÊNDICE F – Lista de referências por assunto	249
	APÊNDICE G – Relação do uso da palavra 'crianças' no Manual para os Jardins da Infância	264
	APÊNDICE H – Relação do uso de 'outros termos' no Manual para os Jardins da Infância	278
	APÊNDICE I – Relação de termos referentes à docência no Manual para os Jardins da Infância.....	283
	APÊNDICE J – Relação dos nomes citados no Manual para os Jardins da Infância.....	291
	ANEXO A – Artigo 5º do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, redigido por Carlos Leôncio De Carvalho	299

CARTA AO DR. JOAQUIM JOSÉ DE MENEZES VIEIRA (1848-1897)

Prezado doutor,

Escrevo-lhe para registrar que muitos acontecimentos marcaram a história da educação da infância brasileira até o ano de 2020, no entanto, desde o início da história das instituições de Educação Infantil no Brasil, vivido intensamente pelo senhor, existem muitos elementos que ainda aguardam estudos que os possam revelar e contribuir para pensar a educação das crianças pequenas.

O *Manual para os Jardins da Infância*, escrito pelo senhor no ano de 1882, é um dos elementos a serem estudados e tornou-se objeto e fonte de estudo para esta pesquisa de doutoramento tanto tempo depois de publicado, o que se explica pelo fato de possuir muitas características específicas para essa etapa educacional – o senhor ficaria feliz em saber que a Educação Infantil foi reconhecida como uma etapa da educação e, atualmente, é obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade devido à importância para o seu desenvolvimento geral – ideia que o senhor defendeu em muitos discursos e registros entre o final do século XIX e início do século XX.

Mesmo que outros pesquisadores já tenham explorado o Manual –os quais foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, e sou grata a eles por isso, assim como a uma gama de profissionais –, concentrei-me na investigação das concepções de infância e criança presentes nele, dirigi o olhar para uma área específica da educação, denominada Educação Infantil, buscando analisar as concepções e as ações pedagógicas que se desdobram delas, com enfoques e contribuições particulares para pensar a educação da infância.

Como professora de Educação Infantil e pesquisadora da área educacional, peço-lhe licença para investigar o Manual, a fim de explorar cada item e tentar enxergar as ideias e concepções presentes de acordo com a contextualização da época, compreendendo que esta será apenas uma visão orientada pelas fontes e autores selecionados para auxiliar neste trabalho, entretanto trata-se de uma leitura atual, do presente para os fatos pesquisados já realizados.

Infelizmente, o nosso diálogo pessoal não é mais possível, pelos diferentes tempos em que nossas existências se realizaram, mas destaco a possibilidade de um diálogo por meio dos registros escritos, que permanecem por um tempo

imensurável e, mais do que isso, revelam uma historicidade e apresentam indicativos para o entendimento de algumas rupturas e permanências até o tempo presente.

Não posso deixar de agradecer pelo registro desses materiais e por todos os pesquisadores que contribuíram – e contribuem – para dar visibilidade aos acontecimentos que podem contar uma história da educação da infância brasileira.

Atenciosamente,

Keila C. A.V.Gonzalez

Florianópolis, fevereiro de 2020.

1 INTRODUÇÃO

Este é um estudo em nível de doutoramento, vinculado à linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tematiza a relação entre a pedagogia e a história da infância. Insere-se especificamente na história da educação das crianças brasileiras menores de 7 anos de idade, tendo como foco central a investigação sobre um manual pedagógico brasileiro pensado para a infância dessas crianças.

No tempo presente, compreende-se a infância como “[...] uma construção cultural e histórica [...]” (LEITE, 2001, p.20) da sociedade acerca da etapa da vida humana que envolve desde o nascimento das crianças até a sua adolescência, não se caracterizando, portanto, apenas como uma fase biológica da vida. Sendo o conceito de infância uma construção social edificada ao longo da história da humanidade, sua ideia e significado sofreram alterações ao longo do tempo. A infância é o tempo de ser criança. A criança é o sujeito que vive a infância.

O presente estudo assume também a coexistência de diferentes tipos de infância, entendendo que as crianças vivem suas infâncias de acordo com o meio social em que estão inseridas, as condições a elas oferecidas e o momento histórico. Na obra intitulada *História das crianças no Brasil*, a historiadora Mary Del Priore (2009, p. 8) afirma que “[...] a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo [...]”, evidencia uma grande distância entre a infância descrita pelas organizações (internacionais e/ou não governamentais) e pelo poder público e aquela que é vivida pelas crianças. “O mundo em que a criança deveria ‘ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive” (PRIORE, 2009, p.8). Portanto, a infância não é a mesma, seja pela localização espacial, seja pelas relações ao seu entorno, seja pelas experiências que as crianças vivem.

No tempo presente deste estudo, partilha-se de uma definição do século XXI, de crianças como seres capazes de se expressar e desenvolver, seres plurais e diversos, repletos de especificidades, assim como da definição apresentada na legislação atual pertinente à área da infância (BRASIL, 2009). Entretanto, é preciso considerar que a pesquisa abarca um período ‘passado’, um momento da história da

educação da infância brasileira circunscrito ao século XIX, em que vigorava outro entendimento sobre as crianças (PRIORE, 2009; KUHLMANN, 1998, 2001, 2014).

No entanto, compreende-se que a aproximação à vivência das crianças, as concepções da época e a forma como foi pensada a sua educação como uma tentativa de entendimento sobre o que foi ser criança nesse período, mesmo que seja por histórias contadas e escritas por adultos, na perspectiva do que Egle Becchi (1994, p. 72) denominou de “[...] retórica da infância: a criança do passado falando pelas mãos de outro, o adulto”.

Ao definir o grupo de crianças contempladas neste estudo, privilegiou-se as crianças atendidas nos jardins de infância do século XIX, em período anterior ao escolar. As crianças que frequentavam os jardins de infância do século XIX tinham entre 3 e 7 anos de idade e são o público deste estudo sobre a educação da infância.

As crianças eram vistas e percebidas de forma diferenciada do momento atual, afirmação que também pode ser confirmada pelas palavras de Leite (1997, p. 20), pois, criança, no século XIX, “[...] era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava ‘crias’ da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança”.

No que se refere às pesquisas sobre a história da educação infantil, o pesquisador e historiador Kuhlmann Júnior (1998, p. 8), em estudo realizado sobre a infância, já anunciava um crescimento das investigações e enfatizava a importância de investir nessa área e ampliar os estudos acerca desta temática e muito se produziu nas duas últimas décadas:

As pesquisas sobre a história da educação infantil em nosso país, aos poucos, vêm aparecendo e ampliando o universo das análises. Pode-se dizer que a própria história suscitou a demanda pelas pesquisas. Nota-se, nos trabalhos elaborados, a perspectiva de responder a questões que foram formuladas do lugar institucional, da formação e trajetória dos autores e autoras, também personagens desse processo. São pesquisas que desbravaram terrenos inexplorados no campo da história da educação, vulneráveis, portanto, aos tropeços e às críticas, mas abrindo espaço para estudos posteriores.

Nesse contexto, a educação das crianças pequenas torna-se um elemento de estudo da história, trazendo à tona dados antes desconhecidos ou pouco explorados, mas que são fundamentais para a compreensão do momento em que

vivemos. Nesse mesmo sentido, destaca-se a relevância de investigar a nossa história “[...]como pretexto para pensar de forma concreta a história dos homens, isto é, o modo como nós próprios produzimos nossa existência ao longo do tempo” (SAVIANI, 2002, p.35).

Thompson (1981), na obra *A miséria da teoria*, afirma que existem diferentes formas de escrever a história, assim como variam as técnicas empregadas e os temas de investigação histórica, entretanto o autor coloca a necessidade de uma lógica histórica para possibilitar a compreensão dos fatos e declara que “[...] somente nós, que estamos vivendo agora, podemos dar um ‘significado’ ao passado, mas esse passado foi sempre, entre outras coisas, o resultado de uma discussão acerca de valores” (THOMPSON, 1981, p.52).

Nessa perspectiva, consolida-se um olhar de hoje para a compreensão de outro momento histórico, buscando elementos que possibilitem entender as ideias que se fizeram presentes e o movimento de rupturas e permanências ocorridas nesse trajeto, amparados pelas lentes da história e da pedagogia, reconstituindo um processo e construindo um entendimento sobre as evidências, causalidades e ações que reverberaram, as quais situam esta pesquisa como elemento da história da educação infantil.

Dessa forma, destaca-se a construção do material pertinente à temática estudada, iniciando-se pelo trabalho de análise da produção de teses e dissertações nas áreas de Educação Infantil e História da Educação de 1987 a 2001 nos programas de Pós-Graduação do Brasil, no qual a pesquisadora Alessandra Arce (2007) reuniu dados que possibilitaram uma visão mais ampla do que se tinha pesquisado a respeito da história da Educação Infantil.

A autora usou como fonte de pesquisa a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(Capes) e dividiu seu texto em três partes: 1) considerações iniciais: relata como foi realizado o trabalho; 2) as pesquisas na área de educação infantil e seus protagonistas: aborda como a área de educação infantil tem feito suas pesquisas voltadas para a história da educação e quem foram seus protagonistas; 3) a educação infantil e a história da educação: analisa os dados coletados e aponta “[...] para possíveis caminhos de pesquisa que viriam a fortalecer os trabalhos de re-construção[sic] da história do atendimento às crianças pequenas em nosso país” (ARCE, 2007, p. 1).

Após mapear as pesquisas realizadas, Arce (2007) evidenciou um aumento do número de estudos na área da educação infantil da década de 1980 em diante. Segundo a autora, poucos trabalhos concentravam-se no estudo da história da educação infantil no período anterior à década de 1970 e, desse modo, “[...] perdeu-se assim, uma perspectiva de longa duração, das (des)continuidades que permitiriam captar os conflitos e rupturas na história desse atendimento” (ARCE, 2007, p. 13). A autora apontou a necessidade de estudos que abordassem períodos precedentes, diante da pouca quantidade de trabalhos de pesquisa que tinham como foco a pesquisa histórica, não obstante o aumento da produção acadêmica nos mestrados e doutorados destinados à educação das crianças pequenas.

A história da educação de crianças menores de 6 anos, suas práticas, seu pensamento educacional, sua formação docente, suas instituições educacionais, suas relações de gênero e etnia, seus intelectuais e sua memória ainda carecem de estudos detalhados e investigações que as tomem como constituintes de um campo de pesquisa que possa unir interdisciplinarmente essas duas áreas de produção. (ARCE, 2007, p. 14).

Desde então, a conversação entre essas duas áreas de pesquisa – educação infantil e história da educação – tem se ampliado, e a necessidade de um diálogo entre as áreas permanece ainda, é considerada imprescindível e “fundamental”, como destacava a autora (ARCE, 2007, p. 14). Estabelecer um diálogo entre a pedagogia e a história evidencia um entendimento de que as duas áreas do conhecimento estão interligadas e se complementam a partir de suas especificidades, entretanto trata-se de um olhar da pedagogia para a história da educação, especialmente para a história da educação infantil.

É importante destacar que a produção sobre a área de educação infantil tem exigido comunicação com outros campos teóricos, entre os quais a história, a fim de que se torne possível entender a infância e suas relações em toda a sua complexidade. O pesquisador Marcos César de Freitas (1999) endossa a importância do diálogo entre os campos do conhecimento, ao afirmar que “[...] o tema infância, nesse percurso [da história da infância], consegue rasgar fronteiras” (FREITAS, 1999, p. 12), legitimando uma história que precisa ser contada, pois perpassa, afeta e é afetada pelos diversos períodos de constituição da humanidade.

A pesquisa de Eloísa Rocha (1999) vem ao encontro da ideia de apontar esse campo multidisciplinar como elemento importante para discutir as infâncias. No seu estudo, que reuniu a produção dos anos 1990 sobre educação infantil no Brasil, nas

ciências humanas e sociais, evidencia a construção de uma pedagogia específica para essa etapa da educação, entrelaçada com diferentes relações, e afirma que a definição de criança como sujeito social suscita, “[...] sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, novas frentes de investigação que articulem e aprofundem as diferentes dimensões envolvidas no processos educativos na infância” (ROCHA, 1999, p.12).

A autora afirma ainda que “[...] a educação infantil se configura como um tema essencialmente multidisciplinar [...]” e, em vista disso, “[...] a articulação dessa multiplicidade de fatores que envolvem as pesquisas sobre creches e pré-escolas, como instituições co-responsáveis [sic] pela educação das crianças pequenas, favorece a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil [...]” (ROCHA, 1999, p.14).

Refletir sobre os caminhos que me fizeram chegar até esse objeto de estudo é importante para esclarecer a trajetória desta pesquisa, já que eles se coadunam com a declaração de Maria Teresa S. Cunha (1999, p. 17):

[...] as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais.

É fato que o caminho trilhado por mim, tanto nas experiências pessoais como nas profissionais e acadêmicas, constituiu-me como pessoa. Sou professora de educação infantil. Entre os anos de 1995 e 1998, cursei Licenciatura em Pedagogia, com habilitação para o Magistério das séries iniciais¹ na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Estreei profissionalmente com as crianças dos anos iniciais durante a graduação, ainda no processo de formação inicial. Após atuar por alguns anos na condição de professora substituta na rede pública estadual e municipal de São José/SC, prestei concurso público para o cargo de professora efetiva nesta mesma rede municipal de ensino, obtendo a aprovação. O concurso requeria Licenciatura em Pedagogia, sem a exigência de uma habilitação específica. Assim, pude optar por atuar pela primeira vez na educação infantil, seduzida pelo formato do cotidiano institucional dessa etapa da educação e pela jornada de trabalho.

¹ Atualmente, utiliza-se a nomenclatura *anos iniciais* para esta etapa da educação básica, de acordo com a legislação vigente.

A necessidade de saber mais sobre a educação infantil estava posta desde a ocasião do concurso e foi se tornando cada vez maior, marcando minha constituição como professora dessa etapa da educação básica. Esse movimento de busca por referenciais teórico-metodológicos sobre educação infantil me levou ao Grupo de Pesquisas sobre a Pequena Infância, denominado atualmente como Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação da Pequena Infância (Nupein), da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC).

A participação no referido núcleo contribuiu significativamente para a minha formação como professora da pequena infância e para a ampliação das minhas referências, por meio dos encontros sistemáticos, das propostas de leituras e das trocas de experiências entre os diferentes pesquisadores que o constituíam. Além disso, pude participar de intensos e profícuos debates sobre a educação infantil, especialmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira.

Nesse intenso contato com os estudos sobre a infância, cursei disciplina Seminário Especial Pedagogia da Educação Infantil, na condição de aluna especial. O seminário, ministrado pela professora Dr.^a Ana Beatriz Cerisara, foi ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, e me serviu de inspiração para aprofundar os estudos sobre a infância em nível de pós-graduação. No ano seguinte, em 2002, ingressei no Mestrado em Educação do PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância, dando continuidade à minha formação acadêmica e profissional.

A pesquisa do Mestrado em Educação, empreendida entre os anos de 2002 e 2004, sob a orientação da professora Dr.^a Eloísa AciresCandal Rocha e coorientação das professoras Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho e Dr.^a Eliane Santana Dias Debus, foi intitulada: *Linguagem Escrita na Educação Infantil – perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira no período entre 1983 e 2001*. O objetivo foi mapear a produção acadêmica publicada em artigos nos periódicos nacionais de educação entre 1983-2001 e analisar que perspectivas eram indicadas para a prática pedagógica sobre a linguagem escrita na educação infantil, situando-a entre as muitas linguagens possíveis na infância.

Para a realização daquela pesquisa, constituiu-se um *corpus* de análise² composto por 36 artigos, extraídos de 7 periódicos nacionais de relevância para a área educacional, a saber: *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Cadernos Cedes*, *Revista Ideias* e *Revista Educação e Sociedade*, publicações da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); *Revista Perspectiva* e *Cadernos do CED*, periódicos da UFSC; e *Revista Criança*, editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). O texto teve a intenção de caracterizar a especificidade da educação infantil no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, a fim de desvincular essas práticas de uma versão escolarizada do conhecimento³ e preparatória para o ensino fundamental.

Entre o fim do mestrado e o ingresso no doutorado passaram-se doze anos. Um período de grande imersão na função de professora que me tornei. Como profissional na educação infantil, na rede municipal de São José/SC, exerci diferentes funções: professora, coordenadora pedagógica, diretora de unidade de ensino e assessora técnica da Secretaria Municipal de Ensino. No ensino superior, fui professora do curso de Pedagogia, assessora de pesquisa e pós-graduação, coordenadora de pós-graduação *lato sensu* e assessora técnica de graduação, no Centro Universitário Municipal de São José (USJ).

As atividades de ensino e pesquisa estiveram fortemente marcadas nessa trajetória, e as relações estabelecidas no âmbito profissional me estimularam a dar continuidade ao meu processo formativo em nível de doutorado. No ano de 2014, cursei a disciplina 'Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa em História e Historiografia da Educação' no PPGE/Udesc, ministrada pela professora Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva, na condição de aluna ouvinte.

Mais do que a audição, tive todos os meus sentidos aflorados com os conhecimentos sobre a história da educação, fui apresentada e 'contaminada' pela ciência histórica e me questionava como ainda desconhecia esses estudos. Percebi que a minha formação inicial como pedagoga não me proporcionou um diálogo mais aprofundado com a história e que aproximar esses dois campos de

² Procedimentos metodológicos de acordo com Jorge Vala (1886). Mais informações em Gonzalez (2004).

³ O termo 'versão escolar do conhecimento' é utilizado por Rocha (1991) para enfatizar e contrapor-se ao excesso de fragmentação da prática pedagógica e de regras instituídas no espaço escolar.

conhecimentos – educação e história – favoreceria uma melhor compreensão tanto sobre a profissão docente quanto sobre a educação infantil.

Mais uma vez, a realização de uma disciplina na condição de aluna especial antecedeu o meu retorno à universidade. Ingressei em 2016 no curso de doutorado do PPGE/UFSC), novamente na linha de pesquisa Educação e Infância, mas, dessa vez, com um projeto de estudo historiográfico que desafia a mim como professora e pesquisadora, bem como à linha de pesquisa à que me vinculo, que recentemente iniciara uma produção acadêmica pertinente à história da educação da infância brasileira.

A necessidade que se coloca é a de conhecer essa história para melhor interpretar os acontecimentos, as contribuições e as tensões de cada momento histórico. As pesquisas em perspectiva histórica favorecem a compreensão de contextos de produção de culturas, hábitos, práticas e rituais. Nesse sentido, reitera-se as palavras de Marçal (2017) sobre o fato de que, ao estudar as representações do passado, “[...] encontramos vestígios para perceber como as culturas produzem e reproduzem formas de pensar que ainda sobrevivem e inscrevem significados na realidade atual” (MARÇAL, 2017, p. 30). Partindo desse entendimento é que esta proposta de tese foi sendo construída.

Conhecer a história dos manuais e analisar uma das primeiras publicações desta espécie para os jardins de infância brasileiros, datada de 1882, incluindo o contexto do século XIX em que estava inserida, tornou-se um tema bastante profícuo para investigar a concepção ou as concepções de infância e crianças presentes no Manual, as referências mais presentes, os materiais e orientações pedagógicas, suas rupturas e (des)continuidades na história da educação da infância.

Investir em pesquisas sobre os instrumentos que constituíram e ainda constituem o universo das instituições de educação reafirma o indicativo de Vidal e Schwartz (2010) sobre a necessidade de compreender o conceito de cultura presente nestes espaços educativos, principalmente em investigações sobre os seus processos históricos e a relação que estabelecem com a constituição de determinadas práticas educacionais. Nesta pesquisa, o aporte teórico utilizado para pensar o conceito de cultura material na educação infantil centra-se nos estudos de Viñao-Frago, que conceitua a cultura presente nas instituições escolares como um

[...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a escuela como organización [...] – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, **objetos materiales** – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...] – y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, **la cultura escolar⁴ es toda la vida escolar**: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer.⁵(VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69, grifos nossos).

A materialidade presente nas instituições de educação evidencia as finalidades de um projeto de sociedade, de uma visão de mundo e de sujeito, revelando também finalidades sociais, políticas e culturais para esses espaços. Além disso, acredita-se que os objetos pensados para o ambiente institucional também são portadores de sentidos e concepções sobre o próprio projeto de infância, especialmente no que diz respeito à infância nas sociedades modernas.

Os espaços de educação coletiva pensados para a infância são espaços com diferentes materiais dispostos, tais como: brinquedos, carteiras, mesas, quadros, cartazes nas paredes, livros e almofadas, entre outros, que podem caracterizar a cultura presente nas instituições de educação infantil. Os manuais pedagógicos, utilizados historicamente, também são instrumentos pertencentes a essa cultura presente nas instituições de educação infantil, e conhecer as orientações para as práticas pedagógicas contidas nesses manuais contribui para conhecer as crianças e o que lhes era proposto nas instituições. A presença deles no cotidiano institucional suscita dúvidas sobre quais as concepções de infância que se fizeram presentes e o que elas podem revelar sobre o trabalho pedagógico com as crianças nas nesses espaços.

O estudo do *Manual para os Jardins de Infância* se mostra importante pelo fato de revelar como um documento orientador de práticas pedagógicas dirigido aos docentes no período de constituição dos jardins de infância no Brasil. Dessa forma, debruçar-se sobre o *Manual*, no sentido de ler as orientações descritas a partir da

⁴ A manutenção de termos como cultura escolar neste trabalho revela o entendimento de uma cultura presente nas instituições de educação. Compreende um conceito que fundamenta a utilização dos objetos e materiais nas instituições educativas, sejam elas de educação infantil ou ensino fundamental, entretanto, como já está definido para as escolas, é preciso especificá-lo para o caso das instituições de educação infantil.

⁵ [...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização [...] – inclusive práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, **objetos materiais** – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] – e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. E sim, é certo, **a cultura escolar é toda a vida escolar**, feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. (tradução e grifos nossos).

sua contextualização e os fatos que fazem parte delas, explícitos ou não, corroboram as palavras da historiadora Farge (2011, p. 15): “[...] ler um documento é, portanto, escutá-lo naquilo que ele não apresenta explicitamente, mas que fez parte do cenário (inclusive sonoro) da sua produção”.

Os escritos do *Manual para os Jardins de Infância* favorecem a investigação acerca das concepções de infância vigentes à época nas orientações que predica, além das histórias de instituições e da formação docente voltadas para a educação da infância brasileira. Evidenciam também a circulação de ideias pedagógicas e de educadores de referência no campo da Pedagogia, como Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Froebel e Marie Pape-Carpantier.

O livro que contém o Manual, organizado por Maria Helena Câmara Bastos (2011) apresenta com riqueza de detalhes os materiais presentes na instituição da época, obtidos um prospecto de divulgação do jardim de infância com perguntas e respostas destinadas à orientação das famílias, encaminhamentos para a prática escolar e uma biografia do Dr. Menezes Vieira.⁶ O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira foi exaltado por vários estudiosos e historiadores, devido à sua contribuição para a educação da infância brasileira, principalmente na fundação de um dos primeiros jardins de infância brasileiros, o jardim de infância no Colégio Menezes Vieira. A ação pioneira pode referir-se também à publicação de um manual pedagógico voltado para os jardins de infância. Essas informações despertaram o interesse da pesquisadora em aprofundar os estudos sobre o manual pedagógico publicado como anexo na obra de Bastos (2011).⁷

Para tanto, definiu-se o ano de 1882 como marco desta pesquisa, data que coincide com a publicação do *Manual para os Jardins de Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, elaborado para a utilização por parte dos profissionais de um dos primeiros jardins de infância brasileiros, o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, e escrito pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, médico, educador e professor, considerado o pioneiro na escrita de manuais e na fundação do jardim de infância para crianças no Rio de Janeiro.

⁶O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira foi exaltado por vários estudiosos e historiadores, devido à sua contribuição para a educação da infância brasileira, principalmente na fundação do jardim de infância no Colégio Menezes Vieira, portanto, ele se mantém como um dos primeiros fundadores. A ação pioneira pode referir-se também à publicação de um manual pedagógico voltado para os jardins de infância. Daqui em diante, tratamo-lo apenas como Menezes Vieira.

⁷ Em Bastos (2001b), também é abordada a contribuição do Dr. Menezes Vieira, na obra intitulada *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*.

A tese é a de que as concepções de infância e criança são determinantes para pensar a infância e projetar a forma de educar as crianças e que as concepções presentes no manual pedagógico do Dr. Menezes Vieira conformavam um jeito específico de organizar a ação pedagógica nas instituições de educação para as crianças pequenas do século XIX.

A hipótese formulada indica a predominância de uma concepção de infância relacionada ao conhecimento do desenvolvimento físico/biológico da criança e identificada com a ideia de natureza infantil, ao passo que a concepção de ação docente é identificada com o cuidado materno. Outrossim, crê-se que os materiais e objetos recomendados para os jardins de infância contribuem para representar a concepção de criança e infância vigentes à época.

Em face do exposto até aqui, a questão de pesquisa pode ser assim sintetizada: *quais são as concepções de criança e infância presentes no manual elaborado pelo Dr. Menezes Vieira?*

O objetivo geral deste trabalho buscou investigar as concepções de criança e infância presentes no Manual do Dr. Menezes Vieira, concepções essas que permitem apontamentos para a docência, para a organização dos jardins de infância, e constituição de uma cultura material para a educação infantil.

Imbricado com este objetivo, desencadeiam-se outros, mais específicos, tais como:

- a) problematizar as ideias sobre as infâncias e as crianças, as instituições de educação e os manuais pedagógicos do final do século XIX, destacando o contexto que caracterizou este período e as percepções sobre infância e criança que nele vigeram;
- b) investigar as menções nos jornais da época às representações acerca do Dr. Menezes Vieira e dos jardins de infância, considerando a contribuição da imprensa para ampliar a compreensão do modo como as crianças e os jardins de infância eram vistos pela sociedade;
- c) avaliar as representações sobre criança e infância inscritas no *Manual para os Jardins de Infância*, identificando as ideias e os autores em que tais discursos se apoiam;

- d) analisar as ações docentes reverberadas pelas concepções de criança e infância, entendendo a docência e a cultura material como desdobramentos das concepções de infância e criança.

A aproximação ao Manual do Dr. Menezes Vieira orientou os planos desta pesquisa e inseriu a necessidade de aprofundar as leituras sobre os manuais pedagógicos. Esse aprofundamento teve início com um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre os manuais pedagógicos e buscou analisar os indicativos para a prática pedagógica voltada à educação infantil neles contidos.

1.1 INDICATIVOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE OS MANUAIS PEDAGÓGICOS

Para o levantamento dos dados referentes à discussão sobre os manuais pedagógicos para as crianças pequenas foram utilizadas como fontes as teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras. Destacam-se, primeiramente, as bases de dados selecionadas em âmbito estadual, pertencentes às seguintes universidades públicas catarinenses: UFSC e Udesc. Essa escolha inicial se deve ao fato de estas instituições representarem a produção local sobre a temática da pesquisa. No segundo momento, foram utilizadas as bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Capes, com a intenção de legitimar a produção acadêmica das pesquisas apresentadas em teses e dissertações sobre o tema dos manuais pedagógicos em âmbito nacional.

Inicialmente, foram selecionados seis tipos de palavras-chave para as buscas nas bases de dados: 1) 'manuais pedagógicos', 2) 'manuais escolares', 3) 'Joaquim José de Menezes Vieira'; 4) 'concepções de infância', 5) 'infância' e 6) 'orientações pedagógicas'. Com a aproximação dos estudos produzidos e embasados no descritor 'manuais pedagógicos', constatou-se a polissemia da palavra manual/manuais,⁸ com uma diversidade de denominações aos manuais presentes na imprensa pedagógica e destinados à orientação do professor, o que tornou necessário incluir as seguintes palavras-chave: 7) 'manuais didáticos' e 8) 'manuais para professores'.

⁸ A polissemia do termo será explorada no capítulo que contextualiza os manuais pedagógicos.

Como critério para seleção dos trabalhos, optou-se por utilizar aqueles que foram desenvolvidos em PPGEs de universidades brasileiras e versavam sobre os manuais pedagógicos destinados à orientação dos professores para o trabalho pedagógico com as crianças em idade de educação infantil, do início da década de 1860, pelo fato de registrarem o começo da constituição dos jardins de infância brasileiros, até o ano de 2018, haja vista abordarem a questão educacional no final do século XX.

Constataram-se duas ordens de dificuldades na realização do levantamento dos dados, principalmente na base de dados da Capes, que passou recentemente por uma reformulação: em primeiro lugar, as palavras-chave localizavam um número muito grande de trabalhos, o que impôs a necessidade de utilizar os filtros desta base de dados para refinar a pesquisa; em segundo, alguns trabalhos de décadas anteriores não estavam disponíveis na versão online, mas apenas na versão escrita, cuja consulta poderia ser feita nas dependências da biblioteca da instituição de origem da pesquisa ou por sistema de intercâmbio entre as bibliotecas.

O número de trabalhos foi bastante expressivo, no entanto, ao conciliar as palavras-chave com a intenção de extrair aqueles que se destinassem aos manuais para os professores dos jardins de infância, esse quantitativo diminuiu consideravelmente, a ponto de gerar dúvidas sobre a produção acadêmica mantida neste estudo, dado que será retomado na sequência.

Conforme eram utilizados os critérios de seleção, diminuía o número de trabalhos pertinentes à pesquisa. Mesmo que suas temáticas se aproximassem e contribuíssem para o aprofundamento do tema desta pesquisa, não havia critérios suficientes para manter alguns dos trabalhos obtidos no levantamento. Por exemplo, um destes trabalhos abordava os manuais, mas se referia às crianças em idade escolar, outro tratava do mesmo tema, mas se destinava à discussão pós-século XIX.

Em vista disso, foram mantidos apenas os trabalhos que falavam sobre os manuais pedagógicos destinados à orientação de professores para a prática pedagógica em instituições de educação com crianças e datados do final do século XIX. Havia um número considerável de trabalhos sobre manuais no século XX, sobre guias maternos, manuais usados para os cursos de formação de professores e manuais destinados somente às crianças em idade escolar, os quais, pelos motivos expostos, foram excluídos deste levantamento inicial.

Assim, foi necessário entrar em contato com os pesquisadores por meio das informações disponíveis em seus currículos/lattes e redes sociais, como um caminho alternativo para a localização da produção. Foram cruzadas as informações das bases de dados com os elementos constantes nos currículos lattes dos pesquisadores, tendo como referência as indicações de orientações de teses e dissertações.

Com base no levantamento realizado, organizou-se o Quadro 1, na sequência, apresentado de acordo com a cronologia dos trabalhos. No Apêndice A, consta a relação destas pesquisas e seus respectivos resumos.

Quadro 1 – Teses e dissertações próximas ao tema ‘manuais pedagógicos para a educação das crianças em instituições de educação infantil do Século XIX’

Autoria/Título	Instituição	Ano	Tipo
SILVA, Vivian Batista da. <i>Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)</i> .	Universidade de São Paulo (USP)	2005	Tese
FERNANDES, Giselle. <i>Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX</i> .	USP	2006	Tese
FORTUNATO, Natalia. <i>Ensinar a ler e escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892)</i> .	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	2017	Dissertação
MACHADO, Suzana Grimaldi. <i>Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina - 1856-1911)</i> .	Udesc	2017	Dissertação
CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. <i>A justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX</i> .	Udesc	2018	Tese

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos nas bases de dados da BDTD e da Capes e nos repositórios institucionais da UFSC e da Udesc.

Para examinar os trabalhos do Quadro 1, acima, foi elaborada uma relação em que se destacaram como aspectos fundamentais: extrair os objetivos dos trabalhos, a metodologia de preparação dos dados, os resultados apresentados e as referências utilizadas para fundamentar os estudos, considerando-se que essa seleção apresenta importantes indicativos sobre a temática dos manuais pedagógicos destinados à orientação de professores de crianças pequenas.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, o primeiro trabalho corresponde à pesquisa de doutorado de Vivian Batista da Silva (2005), intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Foram tomados como objeto de análise os manuais utilizados pelos normalistas para aprender e exercer o ofício de ensinar no período de 1870 a 1970, no Brasil e em Portugal, evidenciando a produção e circulação dos saberes que sustentaram o ensino nesse período.

O estudo de Vivian B. da Silva (2005) se destacou como um trabalho de grande relevância para a presente pesquisa;⁹ mesmo que os manuais estudados tenham sido destinados ao ensino primário, entretanto, o estudo foi mantido no levantamento pelo fato de apresentar dados representativos sobre os manuais, tanto quantitativa quanto qualitativamente, os quais são extremamente importantes para a compreensão da trajetória dos manuais pedagógicos no Brasil. Essa pesquisa foi o primeiro contato com a literatura sobre manuais pedagógicos e tornou-se uma das principais referências para a constituição desta investigação.

A pesquisa de Vivian B. da Silva (2005) pode ser considerada uma *bibliografia de base* para esta tese, aproximando-se do termo cunhado por Saviani (2012, p. 169) para explicar que trabalhos dessa natureza permitem ao pesquisador partir de dados já sistematizados, cuja ampliação pode ser feita em pesquisas futuras, com “[...] sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base”, pois, a partir dele, foi possível vislumbrar a circulação das ideias presentes nos manuais pedagógicos e o impacto por elas exercido sobre as ações pedagógicas das instituições escolares brasileiras.

O trabalho de Fernandes (2006), intitulado *Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX*, define-se como uma pesquisa histórica sobre a produção de textos escolares, tomando o Manual de Estilo de V. Sá de Menezes como objeto de análise, em diálogo com as propostas de escrita presentes no *Ratio Studiorum*. O manual analisado destinava-se a instrumentar os alunos na prática de redação, tendo as crianças do ensino primário como seu público-alvo. Sua contribuição se

⁹ A pesquisa de Silva (2005) será retomada no capítulo que aborda a contextualização dos manuais pedagógicos. Ela foi publicada recentemente pela Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp) (SILVA, 2018).

deu com o entendimento de diferentes tipologias dos textos nos manuais do século XIX.

A pesquisa de Fortunato (2017), denominada *Ensinar a ler e escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892)*, objetivou “[...] apresentar e analisar saberes inscritos para ensinar a ler e a escrever em manuais pedagógicos aprovados como leituras recomendadas para formação de professores em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1892” (FORTUNATO, 2017, p. 28). A contribuição da autora foi chamar a atenção para a importância dos manuais como instrumentos de preparação dos professores e documentos portadores de orientações pedagógicas para as ações educativas nas instituições, além de alargar os conhecimentos sobre a história da escolarização da infância catarinense.

No trabalho de Machado (2017), intitulado *Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina – 1856-1911)*, foram investigados os elementos indicadores da organização do tempo escolar evidenciados nos conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX, com possibilidade de circulação em Santa Catarina, no período entre os anos de 1856 e 1911. Foram analisados os seguintes manuais pedagógicos: *Curso prático de Pedagogia, de Jean Baptiste Daligault* (1870), *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins (1886), *Pedagogia e metodologia*, de Camillo Passalacqua (1887), e *Principios de Pedagogia*, de José Augusto Coelho (Tomo I, 1891; Tomo II, 1892; Tomos III e IV, 1893).

A pesquisa de Machado (2017) contribuiu para a compreensão do estabelecimento de “[...] posturas e comportamentos desejáveis aos professores, nas quais o uso adequado do tempo – de trabalho ou de descanso – é enfatizado” (MACHADO, 2017, p.7), destacando os manuais como instrumentos de organização do tempo, tanto pedagógica como administrativa.

A tese de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (2018), *A justa medida do progresso dos alunos: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX*, investigou os “[...] saberes sobre avaliação escolar inscritos em livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX” (CARDOSO DA SILVA, 2018, p.7). Este estudo constatou que os diferentes manuais analisados possuem muitas aproximações, “[...] indicando

uma transnacionalização das ideias pedagógicas [...]” (CARDOSO DA SILVA, 2018, p.7), além de auxiliar o aprofundamento sobre a definição de manual pedagógico e favorecer o entendimento do termo, conforme quadro apresentado em capítulo posterior, que trata dos manuais pedagógicos.

Os cinco trabalhos selecionados – três teses e duas dissertações – estão centralizados em duas instituições de ensino superior brasileiras, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). No que se refere à localização regional, destaca-se que as pesquisas foram produzidas em universidades localizadas nos estados de São Paulo e Santa Catarina, demarcando uma concentração das investigações nas Regiões Sul e Sudeste.

O período ao qual as pesquisas foram selecionadas vai de 2005 a 2018. Reafirma-se que foram encontrados outros trabalhos, posteriormente excluídos deste levantamento, entre outros motivos, por se destinarem exclusivamente à formação de professores para a escola primária, sem nenhuma referência à educação para as crianças menores ou aos jardins de infância. E este estudo buscou priorizar a formação de professores que antecede o período escolar.

Entretanto, entre os cinco trabalhos selecionados, nenhum aborda especificamente os manuais destinados aos jardins de infância. Essa situação suscitou três questões: em primeiro lugar, destaca a originalidade desta pesquisa, que se legitima pelo estudo das concepções de infância e criança presentes em um manual pedagógico pensado para os jardins de infância, no final do século XIX, momento em que se fundavam as primeiras instituições de educação no período que antecede a escola, constituindo, assim, uma cultura específica para a educação infantil; em segundo, o levantamento realizado evidencia a ausência de outros estudos neste formato; e, por fim, o receio de que as buscas não tivessem sido feitas da forma mais adequada, de tal sorte que esses dados poderiam estar em outras fontes, diferentes das selecionadas para este estudo.

A pesquisa de mestrado de Vivian Batista da Silva (2001) abordou os modos pelos quais se constitui uma cultura profissional do professorado tomando os manuais pedagógicos como documentos de leitura orientadora da prática docente, cuja análise reuniu 44 títulos brasileiros publicados entre 1930 e 1971. Esse trabalho foi obtido em contato com a pesquisadora, pois faz parte dos que não se encontram disponíveis em formato digital.

Considera-se importante citar este trabalho de Vivian Batista da Silva (2001) pela investigação realizada sobre os manuais pedagógicos. Mesmo que os manuais estudados tenham sido destinados aos professores do ensino primário, a pesquisa apontou caminhos importantes sobre a temática, como a produção e a circulação dos saberes do professorado na constituição de um conjunto de leituras destinadas à formação profissional, indicando a construção de uma cultura profissional docente no país. O fato de a pesquisa não ter sido mantida no Quadro 1 se deu porque o período abordado não inclui o século XIX.¹⁰

Da mesma forma que o trabalho de Vivian Batista da Silva (2001) foi importante para pensar esta pesquisa, muito embora não atendesse aos critérios necessários à sua inclusão no Quadro 1, os trabalhos de Maria Fernanda B. F. W. de Paula (2015), Maristela da Rosa (2017), Mônica T. Marçal (2017) e Ana Claudia da Silva (2003) foram considerados primordiais para a compreensão do objeto do presente estudo.

Paula (2015), com o trabalho *Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)*, realizou a análise de dois manuais didáticos de autoria de Alfredo Miguel Aguayo: *Didática da Escola Nova e Pedagogia Científica*, com enfoque sobre as representações de práticas escolanovistas. Este estudo colaborou para que se pudesse aferir a abrangência do conceito de representação de Chartier (1990) e tomar conhecimento dos caminhos historiográficos percorridos pelos manuais analisados.

A pesquisa de Rosa (2017), denominada *Escolanovismo católico backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)*, aborda a atuação de Everardo Adolpho Backheuser na área educacional, entre as décadas de 1930 e 1940, investigando as apropriações e representações dos princípios da Escola Nova nos manuais pedagógicos escrito pelo autor. Esses escritos auxiliam no entendimento da análise documental de manuais e dos conceitos de apropriação e representação assumidos por Roger Chartier (1990).

A pesquisa de Marçal (2017), denominada: *Discursos sobre crianças e infância em revistas pedagógicas (1920-1940) dirigidas à formação de professores*

¹⁰ SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “Manuais Pedagógicos” brasileiros (1930-1971). 2001. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

em Portugal e no Brasil/Santa Catarina, aborda os discursos sobre as crianças e a infância que se mantiveram hegemônicos em três revistas pedagógicas dirigidas à formação de professores: a *Revista Escolar*, a revista *Estudos Educacionais* e a *Revista de Educação*. As contribuições deste estudo se deram pela forma com que foi realizada a análise referente aos discursos sobre a infância e também pelas aproximações metodológicas para exame dos periódicos da época.

O estudo de Ana Cláudia da Silva (2003), intitulado de *As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*, investigou as concepções de criança e infância presentes na formação dos professores catarinenses, no período entre 1930 e 1940, analisando o ciclo de renovação educacional efetivado desde o final do século XIX. Este trabalho cooperou para o estudo das concepções de criança e infância, pois analisou sua incidência nos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, com ênfase na constituição histórica da criança como objeto de estudo das ciências, principalmente da psicologia e da pedagogia, bem como as ações que reverberaram na prática da formação de professores para a infância.

Foi realizado também um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT): Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT-7) e História da Educação (GT-2), nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O objetivo foi localizar estudos históricos sobre a infância, os manuais pedagógicos para a infância e sobre o Dr. Menezes Vieira. O período deste levantamento foi de 2000 a 2017, haja vista que o acesso digital aos dados disponibiliza-os a partir do ano 2000. Os trabalhos selecionados incluem aqueles que foram apresentados por meio de comunicação oral nos grupos de trabalho, exceto as apresentações em formato de pôster.

O levantamento indicou o ano de publicação, a reunião em que fora apresentado, a autoria, a instituição a que pertencia(m) o(s) autor(es) e o título. De acordo com os títulos, os trabalhos foram enquadrados em categorias, para serem estudadas posteriormente, a saber: formação, instituição, história, currículo, prática pedagógica, manuais e não definido. Esse levantamento encontra-se disponível no Apêndice B e pode auxiliar estudos futuros. No momento, apresenta-se uma visão geral dos trabalhos pertinentes a esta investigação, ou seja, aqueles que abordaram estudos sobre os manuais pedagógicos para crianças em idade de educação infantil.

No GT-7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, observa-se aproximação à temática em dois trabalhos, os quais não se dirigiram diretamente ao tema, mas fizeram referência à existência de manuais no período, a saber: o de Ruth Bernardes de Santana (UFSJ), intitulado *Constituição das instituições de educação infantil*, apresentado no ano de 2004, e o de Moysés Kuhlmann Júnior e Maria Martha Silvestre Ramos (USF), com o título *Política e organização do parque infantil no município de Campinas, SP, décadas de 1940-1950*. Neste grupo de trabalho, GT-7, não foi localizado nenhum estudo específico que abordasse diretamente os manuais pedagógicos.

No GT-2 – História da Educação, foram localizados quatro trabalhos sobre os manuais pedagógicos, no entanto eles não analisaram nenhum manual que fosse utilizado para as crianças pequenas, abordando os manuais usados no e para o ensino primário do final do século XIX e início do século XX.

Esse levantamento recolheu dados a serem explorados em estudos posteriores e apresenta, neste momento, uma visão geral dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho da ANPEd, evidenciando a existência de uma lacuna na discussão referente aos manuais pedagógicos para as crianças pequenas. Na continuidade, destacam-se os caminhos metodológicos realizados para alcançar os objetivos propostos.

1.2 APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS

A definição dos caminhos metodológicos requer posicionamentos que o pesquisador precisa assumir ao longo do processo do estudo proposto. São muitas opções para o caminho a ser trilhado, mas se considera como trajetória inicial a reunião da produção acadêmica para conhecer e se apropriar dos estudos realizados na área sobre o tema, como mesmo sentido que Fernandes (1981, p. 81) atribui ao procedimento inicial para as pesquisas das ciências sociais, cujo ponto de partida é a reunião da documentação pertinente ao tema, “[...]em que estejam representados todos os fatos particulares acessíveis ao conhecimento investigado”.

A proposta de reunir a documentação necessária para este estudo foi realizada por meio de pesquisa exploratória de cunho qualitativo e quantitativo, pois o levantamento documental possibilitou o diálogo entre diversos estudos e

posicionamentos e também apreensão de um conhecimento produzido em uma determinada época.

Esta pesquisa se inscreve como um estudo que contribui para a interlocução entre a pedagogia e a história, mais especificamente para pensar a história da educação infantil, utilizando a vertente teórica da história cultural ao trabalhar com as representações sobre o significado da infância e das crianças. De acordo com Chartier (1990), a noção de representação é um princípio da abordagem da história cultural, pois possibilita movimentar três formatos de se relacionar com o mundo social, entre os quais o primeiro consiste na classificação e delimitação, que determinam diferentes formas intelectuais para construir e compreender a realidade por diversos grupos; o segundo diz respeito às práticas, que evidenciam um jeito próprio de ser e estar no mundo, o qual representa a posição de um estatuto de sujeito; e, por último, o padrão institucionalizado demarca a existência de um grupo ou classe por meio das ações dos seus “representantes” (CHARTIER, 1990, p.23).

Dessa forma, o trabalho da história cultural é uma “[...] análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27). Conforme o autor, a representação se estabelece numa relação dinâmica com o contexto, e o seu entendimento atribui sentido de compreensão à realidade.

As principais técnicas desenvolvidas para a coleta dos dados foram: levantamento dos documentos (manuais pedagógicos, decretos, leis); levantamento das notícias sobre o Dr. Menezes Vieira e sobre os jardins de infância nos jornais da época; pesquisa bibliográfica; análise do primeiro manual pedagógico; e análise de referenciais teóricos sobre a concepção de infância e criança, sobre manuais pedagógicos, sobre a imprensa periódica educacional e sobre a cultura material da educação infantil. Por meio destas técnicas de pesquisa, apresenta-se o movimento de dois conjuntos documentais:

1. **Documentos biográficos:** escritos, registros da vida, notícias nos jornais da época, obras e contribuições do Dr. Menezes Vieira;
2. **Produção acadêmica da área:** livros, teses, dissertações, periódicos e manuais voltados para a área educacional publicados ao longo do período de estudo desta pesquisa, que abordem a temática dos manuais pedagógicos,

as concepções de infância e a cultura material específica para as crianças pequenas.

Em face do exposto, destacam-se as fontes utilizadas: o *Manual para os jardins da infância* (VIEIRA, 1882); a obra de Bastos (2011), que contém o Manual para os jardins de infância; o livro *A educação do homem*, de Froebel (2001); e o acervo de periódicos da Hemeroteca Nacional Digital do Brasil, dentre os quais se destacam os jornais do Rio de Janeiro contemporâneos ao período que envolveu a criação e divulgação dos jardins de infância e a publicação do manual analisado, quais sejam: *A Gazeta de Notícias*, *O Cruzeiro* e o *Jornal do Commercio*, todos de grande circulação no final do século XIX, no Rio de Janeiro e no país.

É importante destacar a utilização de diferentes fontes de investigação, ratificando a concepção de Gouvêa e Jinzenji (2006), ao afirmarem que o “[...] entrecruzamento das fontes constitui estratégia fundamental, na pesquisa histórica, para contemplar a complexidade da construção da vida social, a polifonia de discursos e práticas produzidos pelos distintos atores sociais, a partir da sua inserção”, considerando a peculiaridade de cada discurso produzido e de cada imagem representada na sociedade (GOUVEA; JINZENJI, 2006).

Sustenta-se que tais documentos permitiram a construção de um arcabouço teórico para esta investigação, no mesmo sentido de constituição de um acervo documental defendido por Batista e Schmidt (2018). Inicialmente, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico mais geral sobre os manuais pedagógicos e, posteriormente, sobre os manuais voltados para a educação da infância, de maneira mais peculiar.

O mapeamento da produção acadêmica, realizado por meio da ‘garimpagem’¹¹ de estudos que abordassem a temática sobre a educação da infância e os manuais, objetivou mensurar o quantitativo de produções e selecionar as que versassem sobre as concepções de infância presentes em publicações que dão corpo a uma cultura material, como o manual pedagógico analisado.

A escolha da área educacional para o desenvolvimento desta pesquisa explica-se, além da atuação profissional da pesquisadora, pela possibilidade de retorno às áreas de educação, história e infância, já que este trabalho permite

¹¹ Utiliza-se o termo *garimpar* com o mesmo sentido que lhe atribuiu Ostetto (2000, p.29), qual seja, buscar, procurar minuciosamente.

esclareceros sentidos de determinados materiais para a prática docente e para a legitimação de uma cultura material da educação infantil e também melhora a compreensão da infância nesta sociedade.

Para fundamentar os estudos sobre a história da educação infantil e das instituições para as crianças pequenas, foram utilizadas as ideias e registros de pesquisadores brasileiros que têm contribuído para a historicidade da infância brasileira, tais como Bastos (2001, 2002, 2011); Del Priore (2009, 2013); Freitas (1999); Gondra (2000); Kuhlmann Jr. (1998, 2000, 2001, 2004, 2010, 2014); Leite (2001); Machado (2002); Monarcha (2001); Rizzini (2011); e Veiga (2019), que foram explorados ao longo do segundo capítulo e serviram como fundamento teórico ao longo de todo o trabalho.

A aproximação ao *Manual para os Jardins da Infância* evidenciou uma especificidade da ação pedagógica em que materiais e objetos são descritos como os mais adequados para o trabalho, o que originou a necessidade de problematizar os conceitos sobre cultura material, mais especificamente sobre a consolidação de uma cultura material da educação infantil, embasados em Escolano Benito (2008, 2009, 2012), Viñao Frago (1995, 2001), Rocha (1999), Vidal e Schwartz (2010).

Para aprimorar o olhar para os dados da pesquisa, foram tomados como fundamento os estudos sobre a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) e Jorge Vala (1986). De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que estão em permanente construção e aperfeiçoamento. Esses instrumentos podem ser analisados pelo cálculo da frequência e inferência ao longo do conteúdo. O método indica a categorização e análise dos dados, seguindo as diferentes fases e organizando-o a partir dos três polos sugeridos pela autora: 1) *pré-análise*; 2) *exploração do material*; 3) *tratamento dos resultados e interpretação*.

O método da Análise de Conteúdo utiliza também as *unidades de registro e de contexto*, entendidas como “[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Em obra intitulada *Metodologia das ciências sociais*, Vala (1986, p. 104), destaca que o método de análise de conteúdo justifica-se por “[...] efectuar [sic] inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas

características foram inventariadas e somadas”. Nesta pesquisa, as inferências foram norteadas pelas categorias que indicaram as concepções de infância e as materialidades presentes no *Manual para os Jardins de Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*. A prática da análise de conteúdo baseia-se na classificação e na categorização, no intuito de reduzir-lhe a complexidade, a fim de identificá-lo e atribuir-lhe sentido. A determinação das categorias permite visualizar a análise, e elas são elementos-chave de quem analisa (VALA, 1986).

A técnica apresentada por Vala (1986) caracteriza-se por três procedimentos: 1) escolha da unidade de registro ou subcategoria (parte de um conteúdo caracterizado, adequando-o a uma determinada categoria); 2) seleção da unidade de contexto (frase em que a subcategoria aparece); 3) unidade de enumeração (a frequência com que cada unidade de registro ou subcategoria aparece no conteúdo do documento analisado). De acordo com o autor, as categorias podem ser definidas a partir do “[...] quadro teórico e [de] um leque de hipóteses [...]”, sendo o referencial teórico do(a) pesquisador(a) que embasa a “[...] primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar” (VALA, 1986, p. 112).

As metodologias utilizadas por Bardin (1977) e Vala (1986) para analisar documentos podem ser utilizadas em conjunto, porque os procedimentos indicados se complementam. Sustentada pelas duas referências, a análise desta pesquisa foi realizada por meio da confecção de quadros com as categorias e as subcategorias pertinentes a cada categoria, estas últimas escolhidas de acordo com a relevância com que foram enfatizadas no Manual.

No caso desta investigação, optou-se pela análise do *Manual para os Jardins de Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* (VIEIRA, 1882), pensado para a orientação pedagógica dos professores, pois acredita-se que esse tipo de material faz parte da história da profissão docente, seja no momento de formação, seja ao longo da atuação profissional, sendo sustentado por diferentes projetos de sociedade e ideias pedagógicas. Assim, a seleção da produção acadêmica privilegiou os manuais destinados aos professores, excluindo os manuais destinados à leitura das crianças e os guias maternos.

Portanto, após o levantamento e a sistematização da produção acadêmica, acompanhada do estudo dos autores de referência, para fundamentar as ideias e os conceitos, realizou-se a contextualização do final do século XIX e, na sequência, a análise do *Manual para os Jardins de Infância*. Seguindo a metodologia selecionada, foram marcadas partes do Manual, inicialmente aprofundando-se as questões biográficas e as descrições da conjuntura que envolvessem o autor e, em seguida, explorando-se as referências mais citadas sobre as concepções de infância e criança.

A exploração dos itens do Manual levou à constatação da contribuição dos jornais da época para a divulgação de ideias educacionais para a população em geral, pois, mesmo que muitos não soubessem ler, no final do século XIX, aqueles que liam serviam de leitores para os demais. Essa constatação levou à necessidade de buscar informações sobre os jornais mais citados e, após esse levantamento, foi inevitável realizar uma busca no acervo da Biblioteca Nacional do Brasil – Hemeroteca Digital, a fim de localizar os jornais que citavam o Dr. Menezes Vieira e os jardins de infância no período após a implantação dos primeiros jardins de infância brasileiros até o final do século XIX. Foram selecionados três jornais, a saber: *A Gazeta de Notícias*, *O Cruzeiro* e o *Jornal do Commercio*, conforme explanado no terceiro capítulo.

Para descobrir as referências mais citadas, foi realizado o levantamento de todos os nomes citados no Manual, acompanhados das suas frases de contexto,¹² para posterior análise da frequência e da influência teórica no Manual, de acordo com exploração apresentada no quarto capítulo. Para conferência das concepções de infância e criança, foi realizado um levantamento de todas as incidências no texto das palavras criança e infância, além de ter sido incluído um item denominado ‘outros termos’, para reunir as outras designações que foram sendo observadas no Manual. As palavras foram associadas e analisadas juntamente com as suas frases de contexto e deram origem a diferentes categorias pertinentes à concepção de criança e infância, tais como: natureza infantil, crianças como seres – germináveis; brincantes; bondosos e inocentes; criadores; reprodutores e executores de tarefas; entre outros nomes que serão exploradas nos capítulos quarto e quinto.

¹² Conforme o apêndice J – Relação dos nomes citados no Manual para os jardins da infância.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para alcançar os objetivos propostos, a tese foi organizada em cinco capítulos, acrescidos das considerações finais, bem como dos apêndices e anexos, dispostos da seguinte forma: o capítulo primeiro destina-se à parte introdutória, que apresenta a pesquisadora, justifica a relevância dos estudos sobre os manuais pedagógicos, especificamente o manual pedagógico para a infância. Destaca a visão de infância e criança assumida e apresenta, ainda, a questão de pesquisa, os objetivos e o percurso metodológico.

O foco do segundo capítulo é a contextualização sobre a infância, a educação para as crianças e os manuais pedagógicos na segunda metade do século XIX, com destaque para as distintas condições sociais das crianças na época, indicando se esse fator influenciou na vivência de suas infâncias. Este capítulo discute como a infância e as crianças eram vistas, como foram pensadas as instituições educativas e como surgiram os manuais pedagógicos para a infância nessa conjuntura.

No terceiro capítulo é apresentado o *Manual para os Jardins de Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, com alguns dados biográficos sobre o autor e considerações sobre a sua contribuição para a educação. Destacam-se aqui as representações do Dr. Menezes Vieira e as questões acerca dos jardins de infância abordadas na imprensa periódica de jornais da época, considerando-se que as notícias contribuem para melhor compreender os jardins de infância, além de indicarem representações sobre a docência da mulher e o seu papel na sociedade do final do século XIX.

O quarto capítulo expõe a análise sobre as concepções de infância e criança presentes no manual investigado, especificando as diferentes categorias identificadas para o conceito de infância e criança, com destaque para o alinhamento das concepções de infância identificadas, que se fundamentam em autores referenciados no Manual, principalmente sob a influência dos princípios de Froebel e Pape-Carpantier.

O quinto capítulo evidencia como as concepções de infância se desdobram nas orientações para a docência: o método de ensino utilizado e a indicação de materiais para a educação das crianças. Essa organização reverbera em orientações sobre o fazer pedagógico em que ganha destaque a forma peculiar da

educação para a pequena infância, que legitima uma cultura material da educação infantil. A visão predominante sobre as concepções apresentadas dos documentos nas representações sobre a docência, sobre as instituições de educação infantil e sobre o contexto educacional.

As considerações finais oferecem a síntese de todos os capítulos e destacam as conclusões que os dados analisados e os trilhos metodologicamente possibilitaram indicar neste momento. São apresentadas as contribuições da pesquisa para a área da educação infantil e ampliações para tecer a história da educação infantil, além de perspectivar e apontar caminhos para estudos posteriores.

Os apêndices evidenciam os dados elaborados na trajetória desta pesquisa; neste caso, foram utilizados dez arquivos de apêndice, organizados de A-J, a saber: listagem de teses e dissertações sobre os manuais pedagógicos; trabalhos apresentados na ANPEd; documentos citados no Manual para os jardins da infância; trabalhos realizados sobre o Dr. Menezes Vieira; jornais citados no Manual; listagem de referências de autores por assunto; relação do uso da palavra 'criança' no Manual; relação do uso de 'outros termos' para crianças no Manual; relação de termos referentes à docência; e relação dos nomes citados no Manual.

Como anexo, foi incluído o art. 5º do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, redigido por Carlos Leôncio de Carvalho, pelo fato de abordar a criação e disseminação dos jardins de infância na legislação brasileira.

2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS E OS MANUAIS PEDAGÓGICOS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Os caminhos escolhidos para esta pesquisa colocaram-na diante do século XIX, mais precisamente da segunda metade do século em diante, para compreender quem eram as crianças e a sua educação nesta época. Esse período foi marcado por forte crença no progresso e na ciência, o que mobilizou as nações ocidentais a instituírem uma nova organização, sendo a ideia de civilização uma referência para o estabelecimento de novas relações e instituições (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Muitos autores denominaram o século XIX como 'o tempo das certezas', porque a busca foi por certeza em ações que pudessem ser comprovadas, certeza a categorizar o mundo, certeza de compreender a natureza e principalmente, certeza da veracidade do progresso e do conhecimento científico, por meio da chegada de objetos que simbolizaram a almejada civilização (COSTA; SOUSA; SCHWARCZ, 2000), como:

[...] a locomotiva elétrica, o telégrafo, o navio, a fotografia, a bicicleta, o clorofórmio, o elevador, a refrigeração, a dinamite, a pilha seca, a tabela periódica dos elementos, o telefone, o princípio da vacina, o linotipo, o automóvel movido a gasolina, o pneu de borracha, a ferrovia, entre outros, com o devido destaque para a luz elétrica. (COSTA; SOUSA; SCHWARCZ, 2000, p.25).

Imersos no contexto da segunda metade do século XIX, destacam-se os estudos que contribuem para a historiografia da educação brasileira abordando a temática do pensamento de Rui Barbosa,¹³ selecionado aqui pelo fato de ter sido um intelectual conectado à pedagogia como elemento intrínseco da cultura, relacionando-a aos aspectos históricos, filosóficos, sociais e políticos. Abordar sua trajetória contribui para compreender um período de muitas ideias, mudanças,

¹³Rui Barbosa é um dos personagens mais conhecidos da história do Brasil. Nascido na Bahia, em 5 de novembro de 1849, fixou-se no Rio de Janeiro em 1879, ao ser eleito para a Assembleia Legislativa da Corte Imperial. Ganhou prestígio como orador, jurista e jornalista defensor das liberdades civis e foi por duas vezes candidato à Presidência da República. "Utiliza-se Ruy ou Rui Barbosa? Pois foram encontradas as duas formas em diferentes estudos. De acordo com a Casa Fundação Rui Barbosa, baseada no "Formulário Ortográfico da língua portuguesa em vigor, os nomes das pessoas falecidas devem respeitar a ortografia, assim como qualquer nome comum. [...] Portanto, escreve-se Tramandaí (e não Trammandahy), Niterói (e não Nictheroy), [...] Rui (e não Ruy) [...]". Isto não impede que descendentes de uma personalidade usem a grafia antiga, pois essa é uma decisão pessoal. Mas, em respeito às Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (12 de agosto de 1943) e à Lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971, que aprova alterações na ortografia da língua portuguesa, a Fundação Casa de Rui Barbosa não apenas grafa com "i" o nome de seu patrono, como orienta todos os que a consultam a fazer o mesmo. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2019.

rupturas e permanências na vida da sociedade brasileira. Da mesma forma, Lourenço Filho (2001, p.36), na escrita da obra *Pedagogia de Rui Barbosa*, destaca a contribuição do autor, principalmente ao afirmar que Rui foi, “[...] sem dúvida, no Brasil, o primeiro a tratar da pedagogia como problema integral de cultura, isto é, um problema filosófico, social, político e técnico, a um só tempo”.

Os escritos de Rui Barbosa sobre educação compreendem um período limitado de sua trajetória política como reformador social. As primeiras ideias de Rui Barbosa sobre a educação estão expressas no artigo sobre *A Reforma da Instrução Pública*, publicado no Diário da Bahia (1873) e escrito em decorrência da Reforma João Alfredo (1871). Destaca-se o grande aporte de Rui Barbosa também com “[...] o manual para professores considerado o mais difundido e usado no Brasil, durante os anos finais do Império e grande parte da primeira República (1889-1930)” (BASTOS, 2000, p.84), o *Manual of elementary instruction for parents and teachers*, de autoria de Norman Allison Calkins (1873), que foi traduzido e divulgado por Rui.

O estudo de Machado (2002) explora as contribuições de Rui Barbosa para o país, destacando o fato de ele estar atento às grandes mudanças vividas no mundo, que se refletiam no Brasil, o que auxilia na compreensão desse período, pois “[...] não é possível entender a história do Brasil sem vinculá-la ao movimento universal, à história mundial” (MACHADO, 2002, p. 30).

A autora destaca que as mudanças eram muitas na segunda metade do século XIX:

A ferrovia e a navegação a vapor tornaram o mundo pequeno. O telégrafo elétrico facilitava a comunicação. Este século podia ser definido como um século de mudanças contagiosas. Estas ocorriam em todos os sentidos e pareciam significar avanços, isto é, progresso. O progresso era evidente na tecnologia e nas suas consequências que culminavam em um crescimento da produção material. A industrialização chegava a novos países. (MACHADO, 2002, p. 32).

Era a chegada do progresso, e Rui Barbosa estava de olhos bem voltados para o que acontecia em outros países, entusiasmado com o desenvolvimento e perspectivando as mudanças que seriam necessárias ao Brasil, assim como ao mundo.

O que acontecia no Velho Mundo reverberava diretamente na organização das Américas. A força do capital que se colocava na Europa suscitava a

necessidade de novos mercados e invadia os outros países. O século XIX se destacou a história da humanidade como o período em que se consolidou o capitalismo e a burguesia. Ao criar o mercado mundial, a sociedade burguesa transformou o mundo, produzindo muitas riquezas, mas também muitas crises, pois,

Com o desenvolvimento da manufatura, com o aumento da produção e da troca, que culminou com a grande indústria, a sociedade fundada pelas relações de trabalho assalariado produziu o acirramento das contradições existentes em seu seio. A burguesia do século XIX enfrentava um inimigo mortal, o movimento operário. A riqueza desenvolvera-se em toda a sua plenitude, mas, no seu interior, essa nova força se colocava. (MACHADO, 2002, p. 31).

As relações sociais estavam em estado de mudança, manifestando urgência em reorganizar, principalmente, as relações de trabalho. O mercado estava abarrotado de mercadorias, havia superprodução; entretanto, a classe trabalhadora estava sob estado de miséria e aterrorizada com a ideia do desemprego iminente. Tal fato provocava alterações sociais e inaugurava possibilidades para o estabelecimento de novas relações de trabalho (MACHADO, 2002; MARTINS, 2001; LOURENÇO FILHO, 2001).

De acordo com Machado (2002, p. 31), “[...] a classe operária mostrava-se empenhada em romper com as relações de propriedade e de trabalho, com o propósito de instaurar novas relações. [...] A crise era evidente”. A crise gerada por excesso de produção *versus* miséria de classe promoveu um grande movimento imigratório mundial, pois havia a necessidade de expansão para novos mercados e oferta de mão-de-obra onde havia oportunidades de trabalho.

A ideia de nacionalismo¹⁴ foi se configurando como movimento que permitiu à classe trabalhadora sentir-se parte de uma nação. A população fortalecia-se com o sentimento de pertencimento a um grupo ao qual se ligava por vínculos históricos e culturais; era reivindicado socialmente o direito de formação de uma nação autônoma e civilizada. As nações civilizadas, no entanto, deveriam estar em consonância com os caminhos que o capital determinava, elas “[...] precisavam criar novos mercados para poderem continuar acumulando riquezas e as colônias deveriam modernizar-se para atrair os trabalhadores miseráveis, desativando, assim, a bomba que ameaçava explodir a Europa” (MACHADO, 2002, p. 34).

¹⁴Sobre o nacionalismo, cf. Hobsbaw (1988). O autor afirma que a ideia de nação se propagou no final do século XIX. Surgiu como defesa territorial, iniciando na França e na Itália, com a defesa da bandeira nacional, incentivando a rivalidade entre as nações.

Ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora clamava por melhores condições, as exigências de trabalho indicavam a necessidade de um nível mínimo de conhecimento. Para especializar-se no trabalho e nas máquinas, havia exigência de leitura, de escrita e de conhecimentos gerais. A alfabetização do povo e uma educação básica para as massas se colocavam como aspectos fundamentais nesse período. Assim, a educação assumiu um lugar de destaque como direito social, ao qual incumbia a função de garantir as mesmas oportunidades aos sujeitos. A escola surgiu como a instituição guardiã desse ideário liberal, como lugar que garantia a universalização da educação pública, leiga, obrigatória e gratuita. Era necessário modernizar a sociedade, e a educação deveria atrelar-se a esse processo.

Em face de uma nova forma de relacionar-se com o mundo físico, “[...] a educação é entendida como um ato de emancipação humana, uma vez que a razão, adequadamente orientada por procedimentos ensináveis, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica”, o que seria um reflexo do poder embasado no saber e no desenvolvimento material (SOUZA; VALDEMARIN; ALMEIDA, 1998, p.90).

No Brasil, as transformações para a modernização do país foram acontecendo de forma mais lenta em relação à Europa, pois haviam outros interesses, além de que faltava capital e mão-de-obra. Nas últimas décadas do Império, a abolição da escravatura foi um tema recorrente, pois o trabalho livre era fundamental para possibilitar o estabelecimento das novas relações de trabalho, tão necessárias para industrializar e civilizar a nação. A ideia da construção de uma nação perpassava pela construção de um povo civilizado, e esse caminho seria viabilizado por meio da educação (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, 2001, 2010; SAVIANI, 2006).

Todos esses acontecimentos, de alcance mundial, culminaram em um período em que o Brasil vivia o processo de transição entre o Império (1822-1889) e os primeiros anos da República (1889-1930). Rui Barbosa (1849-1923) participou intensamente da consolidação de um Brasil moderno, tendo como exemplo de nação países como os Estados Unidos, França, Alemanha e Inglaterra. Utilizava-se das informações do que acontecia nos países, principalmente europeus, para discutir o problema da escravidão do Brasil e defender sua opinião como indica Machado: “[...] para aqueles que temiam um esvaziamento da mão-de-obra [sic]

agrícola, Rui Barbosa argumentava que os escravos libertos em outros países equivaliam a bons imigrantes e rendiam muito mais” (MACHADO, 2002, p. 42).

A escravidão era um problema na época,¹⁵ e Rui Barbosa via na educação uma possibilidade para mudar a situação, considerando como o pressuposto filosófico da educação, portanto, que “[...] o intento de intervir no destino do homem envolve, necessariamente, uma compreensão do mundo, uma intuição do valor das energias do espírito e da cultura” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.41). Por isso, ele “[...] propõe um sistema público de educação, o mais amplo e perfeito. Deseja-o para que haja verdade política, regime de liberdade, compreensão cívica, formação profissional e riqueza geral” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.46).

Rui Barbosa compreendia “[...] o ensino como problema político, para além das propostas educacionais imediatas” (MARTINS, 2001, p.10). Ele projetou grandes reformas intelectuais e morais na tentativa de construir a nacionalidade brasileira, a saber: a Reforma da Educação, com a escrita dos pareceres em 1882; a Abolição, em 1884; e as campanhas presidenciais de 1910 e 1919 –nenhuma das quaisse efetivaram da forma como foram por ele propostas (MARTINS, 2001).

Na perspectiva de Nagle (2001), em estudo sobre a educação e a sociedade na Primeira República brasileira (1889-1930), a Primeira República foi considerada como um momento marcado por grandes transformações sociais. O autor identificou dois movimentos nesse período, denominados por ele de “entusiasmo pela escolarização” e “otimismo pedagógico”, ambos fundamentados em uma forte crença de que a disseminação da educação escolar incluiria grande parte da população brasileira no caminho do progresso e das grandes nações do mundo. Apresentava-se a necessidade de formar um novo homem, o que se acreditava que aconteceria por meio da escolarização.

Lourenço Filho (2001, p. 39) afirma que, nesse período, “[...] os sistemas públicos de educação começaram a expandir-se, tanto por motivos políticos, como por imperativos diretos de ordem social[...]”, destacando que esse foi o tempo da

¹⁵ É preciso considerar que a abolição da escravatura ocorreu no Brasil somente no final do século XIX, sendo um dos últimos países a libertar os escravos. Havia muita discussão e receio de que a libertação dos escravos impactasse negativamente a economia brasileira, por essa razão, a emancipação se deu de forma gradual no solo brasileiro, iniciando pela Lei do Ventre Livre (1871), seguida da Lei do Sexagenário (1885), também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, até a efetivação da Abolição da Escravatura (1889).

definição “[...] da legislação escolar e o da criação dos ministérios de instrução pública, por quase todos os países da Europa, e fora dela”.

A política começava a penetrar na dinâmica social brasileira, assim, para qualificar o pleito eleitoral e a escolha dos governantes, também urgia educar o povo, apesar de esse tema ter sido objeto de grandes debates e discordâncias. De toda forma, tornou-se consenso a ideia de que “[...] a escola passou a ser vista como capaz de contribuir para a qualificação profissional e de ensinar todas as crianças a serem bons cidadãos” (MACHADO, 2002, p. 34).

Ao discorrer sobre o legado educacional do século XIX, Saviani (2006) o denomina de “breve século XIX”, justificando que a contagem secular faz parte de uma prática dos historiadores; no entanto, em sua opinião, é a reunião dos fatos históricos que demarca o período secular. Em vista disso, para o autor, a contagem desse século é marcada pela publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) e segue até a implantação dos grupos escolares (1890) (SAVIANI, 2006).

Saviani (2006) destaca alguns legados educacionais do século XIX, a saber: a consolidação do método intuitivo,¹⁶ indicado para a organização da educação das crianças, após as experiências do ensino individual, do ensino mútuo e do ensino simultâneo; a construção, pelo Estado, de prédios especificamente destinados ao funcionamento das escolas; a institucionalização da formação dos professores; o Ato Adicional de 1834, que marcou descompromisso do governo central com a manutenção da instrução popular; a relação entre a ideia de liberdade de ensino e o favorecimento da iniciativa privada.

De acordo com os estudos de Olívia Rochadel e Leonete Luzia Schmidt (2017) sobre o papel do professor, com base nas definições contidas no manual *Cours Pratique de Pédagogie*, do francês Jean Baptiste Daligault, que foi traduzido e distribuído aos inspetores e aos professores de instrução pública elementar pelo governo provincial, na segunda metade do século XIX, nesse período, “[...] a civilidade existe para todos que compõem a sociedade brasileira, porém seu caráter possui diferentes configurações para cada grupo social. Para os mais pobres, significa viver em sociedade de forma ordeira; para os ricos, ocupar um lugar digno na sociedade” (ROCHADEL; SCHMIDT, 2017, p.141). Enfatiza-se que o Estado assumiu uma função central nesse modelo e utilizou-se da educação escolar

¹⁶Sobre o método intuitivo será abordado mais adiante, no final do capítulo 3.

para a construção da hegemonia desse projeto de nação (ROCHADEL; SCHMIDT, 2017).

Cyntia Greive Veiga (2002, p. 99), em texto que aborda a escolarização como projeto de civilização, especificamente tratando do processo de civilização vivido neste íterim, afirma que é “[...] evidente que a universalização da instrução elementar e a extensão social das formas de comportamento civilizado constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta”, promovendo novas formas de relacionamento e de distinção social.

Outra forma de civilização nesta época se deu por meio dos processos de higienização da população, forma que também perpassa a infância, pois foi o acesso pensado para alcançar as famílias e a população em geral. De acordo com José Gondra (2002), era necessário

[...] higienizar a esfera pública. Higienizar a esfera do mundo privado. Torná-las indiferenciadas, a partir de um funcionamento moldado pelos cânones da racionalidade higiênica, eis o desafio perseguido pelos homens da incipiente ordem médica no Brasil oitocentista. (GONDRA, 2002, p.107).

No período em que a razão deteve grande poder, a medicina assumiu a condição de ciência social e construiu “[...] um discurso alargado, capaz de construir saberes e competências, subordinando problemas os mais variados ao chamado saber médico” (GONDRA, 2002, p.107). Assim, essa “[...] perspectiva, condensada na área da higiene, colaborou para construir uma representação salvacionista da medicina porque bifurcada no plano da redenção dos indivíduos e no da sociedade” (GONDRA, 2002, p.107).

De acordo com o autor, é importante destacar a existência do que ele denominou “subordinação da infância a uma das áreas do curso médico: a de Higiene” (GONDRA, 2002, p.108), considerando-se que os olhos da medicina se dirigiram para a higienização da infância. A taxa de mortalidade infantil era alta no Brasil e estava associada às condições a que as crianças estavam expostas, tanto as pobres como as da elite. A discussão tornou-se de primeira ordem e recorrente, ocorreram muitos eventos e congressos em defesa de ações de higienização (GONDRA, 2002).

Defendia-se a ideia de que a criação das crianças deixara de ser uma questão privada para tornar-se objeto da esfera pública, um problema de ordem social que necessitava da união da sociedade para vir a bom termo. Dessa forma,

“[...] combinando e conjugando esforços, seria possível obter uma infância protegida. Higienizada. Em consequência, obter-se-ia a própria defesa da sociedade [...]” (GONDRA, 2002, p.114).

José Gondra (2002, p. 114) explana ainda que:

A manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância, ora como questão do Estado, ora como “magno problema social”.

Nessa nova ordem, sustentaram-se argumentos econômicos, religiosos e higiênicos, reunidos para a garantia de uma infância que precisava ser protegida e remodelada de forma exemplar, com vista à formação de um “novo homem”, que se constitui física, moral e intelectualmente. “Novo porque inscrito em uma percepção do homem e da sociedade que buscava legitimar-se como nova, em um tempo no qual se dirigiam ações rumo à modernização da sociedade, do trabalho da economia e da escola.” (GONDRA, 2002, p.123).

Nesse contexto, despontam algumas indagações sobre a educação da infância: quem eram as crianças e como viviam sua infância no século XIX? Como era pensada a educação para a infância? Quais eram os projetos de educação para a infância que estavam em disputa? Essas questões permeiam o trabalho e são determinantes para a compreensão dos fatos que foram se configurando na sociedade brasileira, que também sentiu os impactos dos acontecimentos em nível mundial. As questões aqui apresentadas serão exploradas na continuidade deste capítulo.

2.1 A INFÂNCIA NO SÉCULO XIX: DIFERENÇAS MARCADAS PELA CONDIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS

Acredita-se que as crianças vivem diferentes tipos de infâncias, conforme já declarado. Compreende-se a dimensão histórica e cultural imbricada com o conceito de infância e criança, no entanto, essa diferenciação ocorre por muitos caminhos; logo, percebe-se que a condição social é um fator bastante determinante das experiências nesta etapa da vida.

De acordo com Veiga (2019), há uma situação de subalternidade da infância há muito presente na história brasileira. A autora argumenta que a “[...] existência da condição de subalternidade de muitas crianças é fato histórico, uma evidência que pode ser detectada na criação de órgãos nacionais e internacionais direcionados à melhoria da sua qualidade de vida” (VEIGA, 2019, p.769). No entanto, mesmo com a presença desses órgãos, percebem-se as “[...] contradições presentes entre direitos humanos e permanência de desigualdades sociais, tomadas como problema político de governo” (VEIGA, 2019, p.769).

A autora evidencia como as ofertas diferenciadas de escola produziram “[...] desigualdades da condição de ser criança, contribuindo para a produção de subalternidade das crianças pobres, negras e mestiças e do estigma de sua inferioridade” (VEIGA, 2019, p.769), considerando, então, que coexistem variadas condições de fazer-se criança. Alerta que a situação de subalternidade corre o risco de acabarmos naturalizada: “[...] pela força do ‘hábito’, a ‘situação subalterna’ de certos grupos sociais se tornou quase que naturalizada. Contudo, a condição de subalternidade ou inferioridade é produto histórico, com variações no tempo e espaço” (VEIGA, 2019, p.771-772).

A condição de subalternidade de um grupo só é possível em contraste com as condições de superioridade de outros grupos. Ou seja, só existem sujeitos ou grupos subalternos se houver quem lhes seja superior, e essa relação é construída ao longo da história. De acordo com Elias (2000), as posições desiguais entre os grupos são mantidas para que possam prevalecer os privilégios daqueles que se estabelecem com maior poder, pois “[...] afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (ELIAS, 2000, p. 23-24).

Veiga (2019) reconhece que há um grupo ou mais grupos subalternos representados por minorias em relação ao acesso ao poder, como crianças, pobres, analfabetos e negros, entre outros. A autora explica que, “[...] em diferenciação às situações adversas da infância das crianças pobres, negras, analfabetas, infratoras, trabalhadoras, outras infâncias se constituíram em condições favoráveis, segundo os

modelos elaborados pela ciência de época, no despontar do ‘século da criança’¹⁷ (VEIGA, 2019, p.772).

A condição social das crianças, em vista da necessidade de trabalho infantil, perpetuou sua situação de pobreza, afastando-as do meio escolar em função da necessidade de contribuírem para o sustento de suas famílias, mesmo que as leis da educação escolar brasileiras buscassem, aparentemente, garantir o acesso à educação. Em vista disso, constituíram-se propostas educativas diferentes para crianças com realidades sociais distintas (VEIGA, 2019).

Entre o final do século XIX e início do século XX, a concepção de infância perpassava mais pela área econômica do que a educacional, pois

Havia uma concepção de que a educação dos pobres não era um assunto propriamente educacional, mas econômico, a ser pensado no âmbito de um ministério que tratava de agricultura, indústria e comércio. Esse entendimento explica a estreita relação entre essas instituições, a concepção de educação destinada à infância desvalida e à oferta do trabalho como princípio de inserção social. (VEIGA, 2019, p.780).

Dessa forma, a proposta de escola desigual oportunizou experiências desiguais para as crianças, e “[...] as diferenças do ser tornaram-se justificativa de desigualdades do viver, ensejando acirrados debates que culminaram na promulgação de direitos humanos e direitos civis no século XVIII” (VEIGA, 2019, p.787). Entretanto, buscou-se uma igualdade jurídica na organização dos Estados-nação, insuficiente, porém, para diminuir as desigualdades sociais, ou seja, “[...] pelo contrário, a consolidação das sociedades de mercado capitalista, garantida pelo Estado, acabou por naturalizar as relações de opressão e exploração fundadas na meritocracia, tomando o trabalho humano como eixo” (VEIGA, 2019, p.787).

Assim, a condição de subalternidade de muitas crianças teve origem nas desigualdades sociais. Defender a escola era um dos caminhos para buscar uma homogeneização cultural, pois alfabetizar o povo e garantir o acesso às escolas de forma gratuita tornou-se regra de muitas nações, entretanto, por serem ofertas desiguais, devido às condições sociais e culturais desiguais, continuaram perpetuando-se as formas de desigualdade do viver das pessoas.

¹⁷O século XIX foi considerado “o século da criança”, de acordo com os estudos de Bengt Sandin. Mais informações em: SANDIN, Bengt. *Imagens em conflito: infâncias em mudança e o Estado de Bem-Estar Social na Suécia: reflexões sobre o Século da Criança*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. ISSN 0102-0188. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100002>. Disponível em: <https://bit.ly/3aER9gA>. Acesso em: 20 set. 2018.

Nesse sentido, evidencia-se uma infância heterogênea, que clama por instituições que reconheçam essa heterogeneidade, que considerem as diferenças como elemento constitutivo de cada criança, que respeitem “[...] as características propriamente infantis e as diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância como parte dessas características” (NARODOWSKI, 1994, p.27).

Outros pesquisadores compartilham da ideia de que a infância deve ser entendida no contexto das diferentes condições sociais vividas pelas crianças, entre os quais Boto (2002, 2017), Narodowski (1994) e Rizzini (2011). Boto (2002) afirma que a infância é uma categoria construída socialmente, o que significa dizer que o conceito de infância é necessariamente histórico e social, afastando qualquer entendimento universal e único. A autora questiona ideias que se naturalizaram e tornaram-se hegemônicas na sociedade, especialmente quanto à dimensão biológica da infância e à extensão do conceito a apenas um segmento social.

A esse contexto, é possível acrescentar as discussões apontadas em estudo de Gouvêa e Jinzenji (2006, p. 116), autoras para as quais:

O grande contingente populacional marcado pela pobreza era considerado uma ameaça à tranquilidade pública, sendo-lhe atribuída responsabilidade sobre a criminalidade e a instabilidade dos governos. Em consonância com os ideais iluministas, acreditava-se na instrução como meio de civilizar essa população, possibilitando a sua submissão às leis e à almejada ordem, contribuindo para o fortalecimento do Estado imperial.

Escolarizar a população pobre espalhada pelo território nacional era uma possibilidade de garantir a nacionalização do país, e a escola assumiu o lugar dessa instituição que possibilitaria a civilização brasileira (GOUVÊA; JIZENJI, 2006).

Irene Rizzini (2011) investigou infância imersa na pobreza, que denominou de desvalida, uma infância bastante diferenciada entre crianças de famílias consideradas nobres ou pobres. A autora afirma que a condição social e as possibilidades advindas dela “[...] definem uma certa criança, cuja infância é classificada de acordo com a origem familiar e sua herança social” (RIZZINI, 2011, p.98).

Dessa forma, “[...] os bem-nascidos podiam ser crianças e viver sua infância; os demais estavam sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, vistos como menores abandonados ou delinquentes” (RIZZINI, 2011, p. 98). A criança ‘menor’ era aquela que necessitava de assistência,

cujas responsabilidades – e as ações a elas cabíveis – seriam definidas pela sociedade. “‘Salvar a criança é defender a nação’ – foi este o lema que moveu ilustres brasileiros, na passagem do século XIX para o século XX, a considerarem a infância como ‘magna causa’” (RIZZINI, 2011, p.98).

Ao centrar a pesquisa no *Manual para os jardins da infância*, foi preciso ter clareza do tipo de público a que o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira se destinava, a saber: crianças pertencentes às famílias da elite, que podiam pagar por esse ensino, mais especificamente um público formado por meninos que frequentavam um colégio localizado na capital do país e viviam a oportunidade de participar de uma educação ofertada para aqueles que tinham condições de manter as necessidades da instituição, como mensalidades, uniformes e materiais adequados.

A seguir, tem-se uma imagem das crianças no pátio do Colégio Menezes Vieira:

Figura 1 – Pátio do Colégio Menezes Vieira



Fonte: Bastos (2011).

Nessa imagem do Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, extraída em 1880, é perceptível um grupo de crianças que representa o que elas viviam naquele momento. Como vimos até aqui, a condição social das crianças e o meio social e cultural em que estão inseridas implicam vivências diferenciadas da infância, e essa imagem representa um tipo específico de vivência da infância

que não era comum a todas as crianças. Na captura desta cena, pode-se observar que são crianças de uma elite brasileira, de acordo com as suas vestimentas, pois os meninos vestem-se de forma semelhante aos adultos, de calça e terno. As meninas não faziam parte deste contexto, pois, à época, a educação era ofertada em espaços separados para meninos e meninas.¹⁸

Na Figura 1, é possível observar que os meninos brincam em um espaço amplo, nas imediações de um anexo, que seria o jardim de infância, utilizam alguns brinquedos, como triciclos, bolas e bambolês, e também correm e conversam entre si; o pátio é arborizado e o piso de chão batido, a edificação do jardim da infância mantém certo isolamento em relação ao prédio mais próximo, que se destinava ao ensino primário da escola e pertencia ao mesmo terreno; as crianças são acompanhadas por um homem adulto; o portão da escola encontra-se aberto, com livre passagem para a rua, que aparenta não ser pavimentada.

No que se refere ao espaço diferenciado para a educação de meninos e meninas no final do século XIX, de acordo com o estudo de Souza e Anjos (2016) sobre as práticas de escolarização na infância, embasado na análise da legislação escolar da então província do Paraná, as escolas e também a própria organização interna das salas de aula, naquele momento, mostravam “[...] diferentes maneiras de as crianças viverem a experiência da escolarização na infância, e, enquanto espaço, na medida em que demarcava ambientes físicos (no plural) também diversificados em razão das relações de gênero” (SOUZA; ANJOS, 2016, p.882).

Os espaços diferenciados para meninos e meninas foram propostas comuns às escolas no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX. Como destacam Souza e Anjos (2016, p.884), “[...] consoante ao prescrito na lei e representado nas plantas baixas, o interior do espaço escolar dos meninos era completamente diferente do pensado para as meninas, no modo como as classes eram divididas, para aplicação do método simultâneo”.

Ao pensar sobre a infância, é preciso considerar as diferentes concepções que foram assumidas ao longo do tempo, concepções pensadas para uma determinada sociedade e fortemente marcadas pelo momento histórico, de tal sorte que a “[...] educação assume, em cada momento histórico e em cada formação

¹⁸ Inicialmente, os meninos estudavam separados das meninas. Somente no final do século XIX e início do século XX, começaram a ser realizadas as primeiras experiências de coeducação, no qual não se fazia distinção de gênero para a formação das turmas escolares. A coeducação foi um dos princípios do Movimento da Escola Nova (SOUZA; ANJOS, 2016).

social, características e funções diferentes” (LOPES, 1981, p.14). O período abordado por esta tese circunda o ano de 1882, quando foi publicado o *Manual para os Jardins da Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, e, conforme anunciado anteriormente, está inserido no período de transição entre o Império e a Primeira República.

No período imperial, foram utilizadas muitas fotografias como forma de registro e memória daquele tempo. É preciso considerar que os registros fotográficos, assim como as pinturas e outras imagens, devem ser tomados como formas de representação, com o mesmo sentido que lhes atribuí Roger Chartier(2002, p. 17), a saber, “[...] esquemas intelectuais incorporados, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, possibilita o outro tornar-se inteligível e o espaço a ser decifrado”.

De acordo com Mauad (2009, p. 114), “[...] uma primeira referência para quem se debruça no século XIX, são as fotografias”, que se constituem como ‘monumentos’, revelando especificidades dos diferentes sujeitos que viveram esse tempo. “A escolha da pose, da indumentária, do olhar, dos objetos e acompanhamentos compunham a *mise-en-scène*¹⁹ do retrato oitocentista, da qual nem as crianças estavam livres.” (MAUAD, 2009, p.141).

Mauad (2009, p.142) nos instiga a pensar mais, ao indagar: “[...] sobre o que a fotografia ‘fala’? Sobre os trajes, os penteados, as poses, os objetos e paisagens relacionados a uma imagem adequada de criança e adolescente”. A fotografia mostra “[...] o enquadramento do olhar adulto para o objeto do olhar: a criança [...]”. As imagens nos informam sobre as especificidades da época, representam como as crianças eram vistas e entendidas na sociedade da segunda metade do século XIX.

A pesquisadora afirma que, “[...] a família imperial foi uma das mais fotografadas da época, devido ao grande interesse do imperador pela fotografia, sendo ele mesmo um fotógrafo amador” Mauad (2009, p.142). É preciso considerar que a máquina fotográfica não estava disponível e acessível para todas as pessoas na época. Desse modo, foram eternizadas as imagens de gerações da família imperial, reforçando a função da fotografia “[...] como um lugar de memória”.

Assim como Rui Barbosa tinha o olhar bastante interessado no que acontecia nos Estados Unidos e na Europa, os brasileiros, em geral, também eram envolvidos

¹⁹ *Mise-en-scène* é uma expressão francesa que está relacionada com encenação ou o posicionamento de uma cena. Disponível em: <https://bit.ly/2TOzNb8>. Acesso em: 5 jul.2019.

pelo que acontecia ao redor do mundo, principalmente naqueles países considerados bem desenvolvidos e com experiências exitosas. Nesse contexto, “[...] a França era efetivamente um modelo a ser seguido ou mesmo adaptado [...]”, como destaca Mauad (2009, p.143). Os modelitos usados pelas crianças copiavam o figurino francês, mas, no caso das crianças brasileiras, o tipo de tecido utilizado variava.

Nesse mesmo sentido de olhar para o que acontecia no mundo, a experiência da escola alemã tentou ser reproduzida no Brasil. Com a abertura dos portos e o posterior movimento de migração, vieram muitos estrangeiros para o Brasil, inclusive algumas professoras alemãs, entre as quais Ina Von Binzer. Em sua opinião, “[...] as crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois enxerto de planta estrangeira que se faz na juventude daqui não pegará” (MAUAD, 2009, p.137).

Destaca-se um jeito específico de ser criança e de ser criança no Brasil. Mesmo que tenha tomado como modelo outras realidades, há uma especificidade da infância brasileira. Assim, torna-se importante discutir a ideia de infância no pensamento pedagógico, pois, para Charlot (2013, p. 99), pensar a infância significa acessar as diferentes visões e concepções de infância que se delinearam ao longo dos séculos, conforme as teorias educacionais, enfatizando-se que “[...] a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura”.

Entrelaçam-se as ideias de infância, educação e cultura, haja vista serem elementos intrínsecos, pois atuam em conjunto, um interferindo diretamente sobre o outro e com o outro. Reitera-se, no entanto, que a cada momento histórico corresponde determinada ideia de criança e de infância. Assim, a criança do século XIX é anunciada nestes termos por Leite (1997, p. 20), em estudo sobre a infância:

No século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consanguínea ou da vizinhança. O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram.

Naquele momento, as crianças “[...] não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava” (LEITE, 1997, p. 21). Mantinham-se distantes das

discussões acerca de suas necessidades e especificidades. Pesquisar sobre a criança daquele contexto pressupõe uma busca minuciosa por diferentes fontes de dados, devido à escassez de estudos de demografia histórica. Os poucos dados obtidos em recenseamentos possuem informações muito desiguais e de difícil análise, sendo perceptível a falta de um sistema mais universal de registro. Entretanto, apresentar quem eram as crianças é um ponto de partida necessário a qualquer estudo sobre a infância.

Por isso, é preciso começar propondo: quem eram as crianças? A distinção mais clara é a que se fundamenta no desempenho econômico. Tomando-se a população como um todo, uma caracterização nítida é a do período de 0 a 3 anos, em que, como ainda não andam, os pequenos são carregados pelas mães, pelos irmãos ou pelas escravas. Em alguns textos, encontra-se a expressão “desvalidos de pé”, que designava aquelas que já andavam e, portanto, podiam desempenhar pequenas tarefas. (LEITE, 1997, p. 21).

Indagar sobre quem foram as crianças do século XIX pode ser considerado um desafio para a presente pesquisa, constatada a invisibilidade que as revestiu no período. A imagem e a ideia de criança são fortemente marcadas pelas projeções que o adulto e a sociedade fazem dela. A demarcação do que o adulto e a sociedade esperavam das crianças e o espaço que elas vêm conquistando tornaram-se objetos de estudo para diferentes áreas do conhecimento, com destaque para as ciências sociais.

Em outro texto, intitulado *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*, Leite (2001) dá visibilidade à ideia de infância no século XIX por meio de cartas registradas nos “[...] livros de viagens de estrangeiros que estiveram no Brasil de 1803 a 1900[...]” e da “[...] leitura de alguns livros de memórias de homens e mulheres que foram crianças durante esse século” (LEITE, 2001, p.21-22).

Segundo a autora,

[...] a *Encyclopaedia Britannica* de 1771 inclui um artigo de quarenta páginas sobre obstetrícia, mas limita-se a uma linha para explicar que *infant* denota uma criança pequena. A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. (LEITE, 2001, p.20).

Nesse contexto, o abandono de crianças e o alto índice de mortalidade infantil precisam ser considerados, porque influenciaram muito a infância, conforme descrito no trecho de uma carta:

Mesmo nas cidades grandes [as crianças] morrem muito em tenra idade. Mas na realidade, nascem relativamente poucas crianças no Rio de Janeiro e, devido à fraqueza da constituição, menos ainda se conservam vivas, mesmo nas famílias que se destacam pelos cuidados hábeis e ternos com que tratam as suas proles. Muitas se vão por causa de maneira impróprias de tratar, de negligência, ou indulgência danosa, frequentemente mistura de uma com outra. (LUCCOCK, 1817 *apud* LEITE, 2001, p.30).

Nas cartas, constam trechos que abordam o cuidado com os recém-nascidos, nos quais se declara que era muito comum que os membros da família se dispusessem a ajudar nos cuidados iniciais. Nas classes mais distintas, frequentemente, as crianças eram amamentadas por amas de leite, e “[...] este cuidado é incumbido usualmente a uma mulata ou preta” (DENIS, 1816 *apud* LEITE, 2001, p.31).

A relação familiar é abordada em outra carta, mostrando que havia zelo por parte dos pais em relação às crianças:

Os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a não mais poder. Uma criança brasileira é pior que um mosquito tonto. As casas brasileiras não têm quartos para elas e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer de sua companhia sem intervalos. (EDGE CUMBE, 1886 *apud* LEITE, 2001, p.39).

O excerto da carta discorre sobre um jeito específico de criar as crianças brasileiras. Como se vê, a história da infância está estreitamente relacionada com a história da população, da família, das relações de trabalho, da educação e da educação infantil. De acordo com Moysés Kuhlmann Júnior (1998, p. 31),

É preciso considerar a **infância como uma condição da criança**. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (grifos nossos).

Ao longo da segunda metade do século XIX, não se pode desconsiderar que as crianças estavam inseridas em muitos acontecimentos, conforme já citado anteriormente: um processo de capitalismo que se consolidava; o estabelecimento de diferentes relações laborais, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho; além de sofrerem com altos índices de mortalidade infantil.

No momento em que o Brasil estava imerso na ideia de tornar-se uma nação civilizada, assim como outros países, igualmente absorvidos pelas determinações da indústria e do capital, no final do século XIX, o que poderia ser visto como uma simples reprodução dos países europeus é destacado por Kuhlmann Júnior (1998, p.

22) de outra forma: “[...] o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870”, caracterizando uma fase específica para a população brasileira.

Nesse contexto, as mulheres começavam a ser absorvidas pelo trabalho, e uma grande demanda se apresentava: o que seria feito das crianças enquanto suas mães trabalhavam? Que possibilidades de atenção, cuidado e educação seriam garantidas às crianças?

Em vista desse impasse, Kuhlmann Júnior(1998, p. 32) esclarece:

Pensar a **criança na história significa considerá-la como sujeito histórico**, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (grifos nossos).

As crianças estavam inseridas nesse contexto e, assim como todas as pessoas, foram afetadas pelo processo de desenvolvimento. Não foi um processo linear, que aconteceu da mesma forma nos diferentes países do mundo, pois existem contradições e diferentes experiências. Esse também foi um período de acentuada migração para as grandes cidades e de preocupação com as crianças, principalmente as crianças pobres, pois, de acordo com os estudos de Brandoli (2012, p. 45),

[...] houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos,²⁰ um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas.

Dava-se início a um processo de proteção às crianças, e pensar sobre a sua educação na instituição escolar foi uma questão bastante frequente nas discussões do início da República no Brasil. As instituições de educação para as crianças ganharam grande importância na segunda metade do século XIX e se reconfiguraram em: creche, jardim de infância e escola primária.

²⁰ A rodadosexpostos consistia num mecanismo utilizado para abandonar (expor ou enjeitar, na linguagem da época) recém-nascidos, que ficavam aos cuidados de instituições de caridade. Era uma alternativa para diminuir o número de mortes de recém-nascidos. Elas foram criadas no século XVIII, como uma forma de proteção à infância. “Inventadas nos países europeus para salvar da morte crianças abandonadas, provocam uma mortalidade infantil agora registrada e verificável” (LEITE, 2001, p.20). Mais informações em: <https://bit.ly/2sMNEU>. Acesso em: 2 jul. 2019.

2.2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES

As informações sobre o estabelecimento das primeiras instituições para crianças de até 6 anos de idade surgiram no continente europeu, no final do século XVIII. A escola de tricotar ou escola para principiantes foi criada por Oberlin, em 1769, na França, para atender as crianças filhas de mães trabalhadoras, e tem sido apontada como a primeira delas. Entre os objetivos desta instituição estavam adquirir hábitos de obediência, sinceridade e bondade; perder maus hábitos; conhecer as letras; pronunciar palavras; adquirir noções de religião e moral. Desde as primeiras instituições, fez-se presente o caráter educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

De acordo com os estudos sobre a história das instituições educativas para as crianças pequenas, essas instituições foram se disseminando pelo Reino Unido (1816), por Londres (1818), pelas salas de asilo na França (1826), por Portugal (1884), Holanda, Itália, entre outros países. O final do século XIX evidencia uma grande expansão das relações mundiais, e esse movimento levou à educação das crianças pequenas em salas de tricotar, em asilos, creches, jardins de infância ou similares, em muitos países. A educação nas instituições tornou-se um parâmetro de referência para caracterizar as nações que queriam ser reconhecidas como civilizadas (FARIA FILHO, 2000; GONDRA, 2000; KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Em texto intitulado *Instrução elementar no século XIX*, Faria Filho (2000) caracteriza esse período como aquele em que os países ambicionavam educar e civilizar a população em geral. Em suas palavras:

O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores”, aproximando-as das elites cultas dirigentes. (FARIA FILHO, 2000, p.140).

A ideia de nação requeria uma sociedade civilizada, e, para isso, os cidadãos precisavam ser educados, iniciando-se pela educação das crianças, principalmente das crianças pequenas, a fim de que as mães pudessem realizar seus trabalhos.

Então, a partir dessa necessidade, multiplicaram-se as instituições com a finalidade de educar as crianças.

Para que se tornasse possível vislumbrar o percurso institucional da educação das crianças no mundo, confeccionou-se o Quadro 2, a seguir. É preciso destacar que esse foi o caminho encontrado para mostrar a história da educação e das instituições de educação infantil, todavia cabe dizer que é complexo trabalhar com dados e fontes históricas, devido à sua escassez e à não linearidade dos fatos, o que mantém uma reserva contínua de informações por descobrir, à medida que se ampliam as pesquisas históricas sobre as instituições. Portanto, os dados apresentados referem-se ao que pôde ser localizado por este estudo, o que atesta a provisoriedade e vulnerabilidade dessas informações.

No Quadro 2, apresenta-se uma cronologia do surgimento das primeiras instituições de educação para a pequena infância em âmbito mundial, no período de 1769 a 1899, que compreende o final de século XVIII e o início do século XIX. Cumpre esclarecer que são apenas algumas das instituições em funcionamento à época, porque a seleção de dados tomou como base o texto *O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres – final do século XIX, início do século XX*, de Kuhlmann Júnior (2001) e, portanto, aborda apenas uma parte da história das instituições para a educação da infância.

Quadro 2 – Surgimento das primeiras instituições educativas para as crianças pequenas no mundo, no período 1769-1899

Ano	Algumas das Primeiras Instituições para Crianças Pequenas	Localidade
1769	Escola de Tricotar, criada por Oberlin	França
1812	Robert Owen visita a escola de Oberlin e de Pestalozzi (Suíça)	França
1816	<i>Infant School</i> , criada por Robert Owen	Reino Unido
1818	Buchanan dirige uma escola para crianças pobres	Londres
1824	<i>Infant School Society</i> , fundada por Samuel Wilderspin, autor de manuais	Inglaterra
1826	<i>Salas de Asilo</i> , fundada por Cochin, Mmes Pastoret, Millet e Mallet	França
1828	Asilo Modelo, criado por Cochin. Em 1881, por decreto, o nome foi alterado para Escola Maternal	França
1834	Casas de Asilo da Infância Desvalida	Portugal
1840	Froebel abre o primeiro <i>Kindergarten</i>	Alemanha
1844	Eugene Marbeau cria a creche para bebês de até 3 anos de idade	França
1855	Primeiros <i>kindergartens</i> americanos	EUA

1874	<i>Froebel Society of Great Britain and Ireland</i> , escola para formação de profissionais	Reino Unido
1862	Jardim de Infância Emilia Erichsen ⁽¹⁾	Brasil/PR
1875	Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira	Brasil/RJ
1877	Jardim de Infância da Escola Americana	Brasil/SP
1888	Jardim Modelo do Colégio Andrade	Brasil/RJ
1896	Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos	Brasil/SP
1899	Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado	Brasil/RJ
1899	Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância	Brasil/RJ

Fonte: elaborado pela autora com base em Kuhlmann Júnior (2001).

Nota: ⁽¹⁾Os dados localizados divergem sobre o ano da fundação desta instituição, entre 1862 e 1869. As instituições brasileiras serão destacadas no Quadro 4, posteriormente.

Para organizar cronologicamente o surgimento das primeiras instituições educativas para as crianças pequenas no mundo, selecionou-se o período entre 1769 e 1899, pelo fato de a primeira instituição desse caráter ter sido criada em 1769 e porque 1899 demarca o final do século XIX, limite do período selecionado por esta pesquisa, ao qual os dados estão circunscritos. É fato que muitos outros registros integrantes da história das instituições não foram aqui incluídos, devido à necessidade de estabelecer um recorte que melhor possibilitasse a apreciação dos dados que o presente estudo exige.

Durante a segunda metade do século XIX, ocorreram diversos congressos científicos e exposições internacionais,²¹ que tinham a função de disseminar as experiências exitosas com ênfase no progresso das nações. A educação foi uma área bastante beneficiada por esses eventos, especialmente pela modernização de métodos pedagógicos. A discussão sobre a infância e a definição de políticas foram temas frequentes nesses congressos e exposições. Kuhlmann Júnior (2001, p. 13) registra que os trabalhos apresentados sobre a educação das crianças evidenciavam que “[...] a creche e o jardim-de-infância eram alguns dos exemplos a se multiplicar”.

A ocorrência de exposições e congressos internacionais é destacada para evidenciar a efervescência que o tema da educação para a infância experimentou no final do século XIX e início do século XX. No Brasil, essas discussões estiveram muito presentes entre intelectuais da época e também no âmbito do governo,

²¹ Mais informações em Kuhlmann Júnior (1998), Bastos (2001) e Souza (2015).

principalmente nos anos em que o país organizou e sediou esses eventos (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

Outros acontecimentos circundaram o surgimento das primeiras instituições de educação para as crianças, a saber: alguns dados mais relevantes sobre a trajetória de Froebel; a localização da elaboração de manuais pedagógicos, cuja existência está atrelada à consolidação das instituições; e, por último, as primeiras exposições e congressos internacionais. Esses acontecimentos são evidenciados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Acontecimentos relacionados ao surgimento das primeiras instituições de educação para crianças pequenas no mundo, no período 1769-1922 (continua)

Ano	Acontecimentos relacionados ao surgimento das primeiras instituições para crianças pequenas	Localidade
1824	<i>AlnfantSchool Society</i> foi fundada por Samuel Wilderspin e há registro de que ele escreveu manuais para orientar o trabalho.	Inglaterra
1826	Mme Millet e Cochin traduzem os manuais de Samuel Wilderspin.	França
1826	Publicação da obra <i>A Educação do Homem</i> , escrita por Froebel.	Alemanha
1833	Cochin elabora um manual para salas de Asilo.	França
1839	Froebel inaugura o curso de especialização para coordenadores da primeira infância, denominado Guias da Infância.	Alemanha
1851	Regime reacionário prussiano proibiu os <i>kindergartens</i>	Alemanha
1851	Primeira Exposição Internacional ²²	Inglaterra/ Londres
1852	Morte de Froebel. O fechamento dos jardins de infância ajuda na sua disseminação pelo mundo.	Alemanha

Quadro 3 – Acontecimentos relacionados ao surgimento das primeiras instituições de educação para crianças pequenas no mundo, no período 1769-1922 (conclusão)

Ano	Acontecimentos relacionados ao surgimento das primeiras instituições para crianças pequenas	Localidade
1874	Fundação da Sociedade Froebel para promoção dos jardins de infância	Rio de Janeiro/Brasil
1882	Comemoração do centenário do nascimento de Froebel	Rio de Janeiro/Brasil
1882	Publicação do <i>Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira</i>	Rio de Janeiro/Brasil
1883	Exposição Pedagógica	Rio de Janeiro/Brasil
1891	Publicação o livro <i>Froebel's letters on the kindergarten</i> , traduzido da edição Alemã de Hermann Poesche	Inglaterra
1916	1º Congresso Americano da Criança	Argentina/ Buenos Aires

²² Foram realizadas 22 edições da Exposição Internacional em diferentes países, compreendendo um período de 1851-1922, constituindo importante lugar de difusão de ideias sobre a infância.

1919	2º Congresso Americano da Criança	Uruguai/ Montevideu
1922	3º Congresso Americano da Criança e 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância	Brasil/Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora com base em Kuhlmann Júnior (2001) e Bastos (2001b).

No Quadro 3, buscou-se seguir os mesmos parâmetros utilizados para elaboração do Quadro 2, quanto à definição do período entre 1769 e 1889, entretanto foi necessário usar o período entre 1824 e 1922 no quadro 3 pelo fato do primeiro acontecimento de relevância para a seleção deste quadro, relacionado ao surgimento das primeiras instituições de educação para crianças pequenas no ocidente foi realizado apenas em 1824. Na demarcação do período final do quadro, ampliou-se o intervalo até o ano de 1922, para incluir os Congressos Americanos da Criança até a sua terceira edição, pelo fato de ter sido realizada no Brasil.

No período abarcado, é possível constatar que Froebel inaugura seu primeiro *kindergarten* na Alemanha, em 1840, anos após ter organizado suas ideias e princípios com a publicação do primeiro livro *A educação do homem*, em 1826. É possível também observar suas ideias circulando pelo mundo, passando pela criação da escola de formação no Reino Unido, bem como pela publicação e tradução de demais obras, como aconteceu na Inglaterra, em 1891.

No levantamento, constatou-se que os manuais para orientação do trabalho pedagógico nas instituições destinadas à educação das crianças pequenas apareceram inicialmente como trabalho de Samuel Wilderspin, na Inglaterra, em 1824, que, posteriormente, teve seus manuais traduzidos e disseminados por Mme Millet e por Cochin, na França, em 1826. No ano de 1833, veio à luz o manual para as salas de asilo da França, escrito por Cochin. Consta no *Manual para os Jardins de Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, publicado no ano de comemoração do centenário de nascimento de Froebel, uma epígrafe de Cochin, o que sugere que o Dr. Menezes Vieira conhecia os manuais franceses de Cochin e os tenha tomado como referência, evidenciando a circulação das ideias pedagógicas.

É preciso explicar o termo 'sala de asilo', para que se compreenda a que se refere no texto. São as antigas escolas de educação infantil, assim denominadas no território francês, com caráter de abrigo criadas na França e podem ser definidas como instituições de abrigo/proteção de crianças com um forte caráter assistencial.

Eram lugares para as mães deixarem as crianças quando iam trabalhar. Entretanto, “[...] antes de ser um espaço educativo, a creche foi um espaço moralizador e de acolhimento durante a jornada de trabalho dos pais”, de acordo com o Centro Regional de Formação de Profissionais da Infância, na França (VALENTIM, 2018).²³ A concepção de asilo é, portanto, diferente daquela utilizada no Brasil, que se refere aos idosos; dessa forma, pode-se dizer que as salas de asilo são similares aos denominados abrigos infantis no contexto brasileiro.

De acordo com os estudos de Civiletti (1988, p. 78), no Brasil, o uso do

[...] termo “creche” é tomado emprestado da língua francesa, onde também designa presépio. Na realidade, não foram apenas as palavras creche, ou *salle d’asile* que a França forneceu ao Brasil, mas toda a ideia de finalidade e funcionamento destas instituições.

Segundo Rizzini e Piletti (2011, p. 20), no Brasil, os asilos para crianças destinavam-se aos órfãos, abandonados ou desvalidos,

[...] isto é, daqueles que estivessem “soltos”, fugindo ao controle das famílias e ameaçando a “ordem pública”, tornou-se uma prática corrente no século XIX, quando teve impulso a ideia de propiciar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas, preparando-os (as) para ocupar o seu lugar na sociedade.

O agrupamento destes acontecimentos no Quadro 3 contribui para a visualização de um contexto temporal, contemplando diferentes movimentos e ações que envolviam a educação das crianças. Destacam-se, no Quadro 4, a seguir, especificamente, as primeiras instituições brasileiras de educação para as crianças pequenas criadas no século XIX, para que a visualização da realidade brasileira tivesse destaque:

Quadro 4 – Primeiras instituições brasileiras de educação para as crianças pequenas no século XIX²⁴

Ano	Instituição	Local
1862/1869	Jardim de Infância Emilia Erichsen	Paraná
1875	Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira	Rio de Janeiro
1877	Jardim de Infância da Escola Americana	São Paulo
1888 ²⁵	Jardim Modelo do Colégio Andrade	Rio de Janeiro

²³De acordo com Silvia Valentin (2018) no artigo *A educação infantil e a formação de educadores na França*. Disponível em: www.laplageemrevista.ufscar.br. Acesso em: 14 maio 2019. Mais informações em: [www.http://acmen.free.fr/wa_files/dossier.pdf](http://acmen.free.fr/wa_files/dossier.pdf). Acesso em: 14 maio 2019.

²⁴ Em Santa Catarina, o estudo de Rosa e Schmidt (2016) localiza no início do século XX, no período de 1908-1949, a constituição das primeiras instituições de educação para as crianças pequenas. Mais informações em: Rosa e Schmidt (2016).

1896	Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos	São Paulo
1899	Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado	Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora com base em Kuhlmann Júnior (2001), Kishimoto (1988) e Bastos (2001b, 2011).

No que se refere às instituições brasileiras de educação para as crianças pequenas, conforme já citado, durante muito tempo, as pesquisas apontavam o Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, fundado pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira em 1875, no Rio de Janeiro, como o primeiro jardim de infância brasileiro (ALMEIDA, 1989; BASTOS, 2001b, 2011; KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JÚNIOR, 2001, 2011). No entanto, levando-se em conta que a historiografia da infância brasileira tem muitos elementos a investigar, com fontes ainda por garantir e descobrir, é perceptível que os dados atuais podem sofrer retificações conforme novos forem sendo revelados, portanto as informações são sempre provisórias, no sentido de que são cabíveis em determinado momento histórico, são elementos que se tornam ‘vulneráveis’, como evidenciou Kuhlmann Júnior (1998).

Outros estudos, entretanto, identificaram o Jardim de infância Emília Erichsen como a primeira instituição do tipo no Brasil, embora haja divergência sobre a data de fundação entre os estudos consultados, que apontamos anos de 1862 e 1869. A iniciativa de criação se deu pela professora pernambucana que dá nome ao jardim, Emília Faria de Albuquerque Erichsen, em Castro, no Paraná. Nascimento (2016, p. 97) afirma que este foi o primeiro jardim de infância implantado no Brasil²⁶ e se destinava “[...] a atender, pedagogicamente, crianças de 4 a 6 anos de idade em sua própria residência, na rua das Tropas, na cidade de Castro, sob as diretrizes da didática froebeliana”. O estudo de Gislene L. Bida (2006)²⁷ teve por objetivo destacar a primeira instituição de educação infantil brasileira, como se depreende do título – *O primeiro jardim de infância no Brasil: Emília Erichsen*. A autora afirma que sua pesquisa “[...] demonstra que a contribuição está em identificar o primeiro Jardim da Infância no Brasil e a metodologia de trabalho desenvolvido na Educação Infantil no

²⁵ Localizou-se a informação de que o Dr. D. J. Bernardino de Almeida fundou uma escola mista com jardim de infância para crianças pobres no Rio de Janeiro, entre 1881 e 1883. A instituição não foi incluída no quadro devido à divergência dos dados e à escassez de mais informações, como o nome da instituição, por exemplo (BASTOS, 2011).

²⁶ Em Nascimento (2016, p.97), o ano de fundação do Jardim de Infância Emília Erichsen é 1869. E em Bida (2006, p.285) e Cardoso Filho (2006), a data apresentada é 1862.

²⁷ Mais informações em: BIDA, Gislene Lössnitz. **O primeiro jardim da infância do Brasil: Emília Ericksen**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

século XIX” (BIDA, 2006, p.285). O trabalho de Cardoso Filho (2006), apresentado no IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, intitulado *O primeiro Jardim de Infância do Brasil (1862): um lugar de memória?*, também aborda a instituição de educação infantil pioneira e reafirma o Jardim de Infância Emília Erichsen como a primeira instituição de educação infantil brasileira.

Não obstante a provisoriedade dos dados históricos, que ainda estão sendo investigados, é preciso considerar o pioneirismo dessas duas instituições de educação. No ano de 1877, foi fundado por protestantes o Jardim de Infância da Escola Americana, em São Paulo, considerado o primeiro jardim froebeliano brasileiro.

No ano de 1879, com a existência de três jardins de infância no país, foi promulgado o Decreto nº 7.247, de 19 de abril,²⁸ que autorizava a fundação de jardins da infância em cada município da Corte, para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2000, 2001; BRASIL, 1879). Há que se considerar que o Rio de Janeiro era a capital brasileira, a Corte estava situada no Rio de Janeiro e todas as importantes ações para o país eram oriundas de lá. Nessa situação, tudo o que acontecia no Rio de Janeiro era reproduzido nos outros municípios como modelo, portanto, após a criação das primeiras instituições de educação para crianças pequenas, principalmente na capital, onde tinham muita visibilidade, foi assinado o Decreto, com o intuito de disseminar a abertura de novas instituições pelo país (MACHADO, 2002).

Em uma perspectiva cronológica, consta que, na sequência, foi fundado, por iniciativa de Maria Guilhermina Loureiro Andrade, no ano de 1888, o Jardim Modelo anexo ao Colégio Andrade, no Rio de Janeiro, após ela passar anos estudando e se especializando em jardins de infância fora do Brasil.

As instituições brasileiras citadas até aqui eram privadas e foram fundadas por iniciativa particular de pessoas interessadas em educação, consideradas, na época, intelectuais da sociedade no século XIX, como Emília Erichsen, Joaquim José de Menezes Vieira e Maria Guilhermina Loureiro Andrade. As propostas pedagógicas destas instituições foram embasadas em pesquisas e instituições

²⁸O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, contém 29 artigos sobre a reforma do ensino brasileiro, entre os quais o artigo quinto consta no Anexo A deste trabalho, pelo fato de referir-se à educação nos jardins de infância.

internacionais e elas se autodeclaravam disseminadoras do método de Froebel (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2000, 2001).

Em 1896, a fundação do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, marcou história das instituições públicas de educação para crianças pequenas no país. No ano de 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, fundou uma creche destinada aos filhos dos operários. Desse período em diante, a partir do início do século XX, as instituições de educação brasileiras foram se expandindo pelas diferentes regiões do país, ainda que timidamente, apresentando um grande crescimento, principalmente após a década de 1980 (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN JUNIOR, 1998; MONARCHA, 2001).

A propagação dos jardins de infância e creches, mesmo partindo de modelos de outras instituições internacionais, principalmente de instituições froebelianas, não manteve rigor quanto aos procedimentos de origem. Elas se multiplicaram com objetivos, formas, métodos e até nomenclaturas diferenciadas e específicas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, 2001). Essa expansão também não ocorreu de forma linear. Podemos citar as escolas de tricotar, as salas de asilo, as creches, os jardins de infância, as escolas maternais, entre outras denominações usadas ao longo da história. Atualmente, de acordo com a legislação vigente, essas instituições são chamadas de instituições de educação infantil e divididas por faixa etária: as creches atendem as crianças de até 3 anos de idade; e a pré-escola, as crianças entre 4 e 6 anos (BRASIL, 1996, art. 30).

No Quadro 5, a seguir, apresenta-se uma síntese das diferentes nomenclaturas utilizadas para designar as instituições dessa etapa da educação:

Quadro 5 – Algumas nomenclaturas utilizadas para designar as primeiras instituições de educação infantil no mundo ocidental e no Brasil

Ano	Nomenclatura	Local
1769	Escola de tricotar, criada por Oberlin.	França
1816	<i>Infant School</i> , criada por Robert Owen.	Reino Unido
1824	<i>Infant School Society</i> , fundada por Samuel Wilderspin.	Reino Unido
1826	<i>Salas de asilo</i> , criadas por Cochin, Marquesa de Pastoret, Mme Millet e Mme Mallet.	França
1840	<i>Kindergarten</i> , criado por Froebel.	Alemanha
1844	Creche, criada por Eugene Marbeau.	França
1879	Jardim de Infância, criado pelo Decreto nº 7.247/1879.	Brasil

1881	Escola maternal, criada por decreto.	Inglaterra
1988	Pré-escola, reconhecida pela Constituição Federal de 1988.	Brasil
1990	Creche e pré-escola, no Estatuto da Criança e do Adolescente.	Brasil
1996	A educação infantil, como etapa integrante da educação básica, reúne creche (crianças de 0a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), de acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Brasil

Fonte: elaborado pela autora com base em Kuhlmann Júnior (1998, 2001), Bastos (2001b, 2011) e Brasil (1988, 1990, 1996).

As professoras e pesquisadoras Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que esse nível educacional assumiu diferentes significados ao longo da história e relacionam a questão das diferentes nomenclaturas com a concepção de infância vigente e o público ao qual se destinavam:

Creche, Escola Maternal, Sala de Asilo, Escola de Tricotar, Jardim de Infância, Pré-Primário, Pré-Escola, Educação Infantil foram alguns nomes dados, ao longo da História, às instituições de educação de crianças pequenas. O nome e a concepção norteadora da prática educacional dessas instituições mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social a qual se destinava a instituição. O que cada momento histórico constrói, reserva e atribui como “função” e período da infância impõe tarefas a essas instituições educativas. Isso significa dizer que ser criança e vivenciar uma infância nem sempre foram as mesmas coisas. E educação infantil também teve vários significados no decorrer da História. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 9).

Segundo Kuhlmann Júnior (2010), no início da República brasileira, existiam os jardins de infância, que atendiam, por meio período, crianças ricas e tinham propostas educativas baseadas no método Froebel; mas existiam também creches e escolas maternas destinadas aos filhos de operários, com propostas baseadas na assistência social e na educação moral e religiosa. Dessa forma, pode-se concluir que as funções das instituições para as crianças pequenas se diferenciavam e foram definidas de acordo com o público e a faixa etária de atendimento, sendo a origem social determinante para a definição dos objetivos educacionais.

Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001) registra a grande contribuição de Friedrich Froebel para a educação das crianças pequenas: Froebel foi considerado o criador do jardim de infância.²⁹ Seu método de ensino para as crianças nos jardins de infância foi bastante disseminado em muitos países. No Brasil, também se constatou essa expansão, especialmente nas primeiras instituições de educação

²⁹ A primeira instituição de Froebel para as crianças pequenas de que se tem registro foi criada em 1840, na Alemanha, chamada *kindergarten*, conforme apresentado no Quadro 2 (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

para crianças pequenas, que tomaram como referência suas ideias, seus princípios e indicativos para a atuação pedagógica, visando à formação do homem. A influência froebeliana será explorada na sequência deste estudo.

No século XIX, o que era realizado com as crianças nas instituições é uma questão que nos desafia a conhecer mais sobre essa educação. No contexto brasileiro, assim como o que acontecia na Europa, foram utilizados manuais pedagógicos para a orientação do trabalho a ser feito. Indagar sobre a contribuição dos manuais e sobre quais os instrumentos de apoio para o trabalho em que os(as) profissionais se baseavam é o foco do próximo tópico deste estudo, que tem por temática os manuais pedagógicos.

Reiteramos que o foco desta investigação foi analisar um instrumento utilizado no processo de disseminação da educação, o manual pedagógico. Para tanto, buscou-se analisar material que é considerado o primeiro manual pedagógico brasileiro para a educação infantil, que orientou a formação docente e o trabalho nas instituições. Faz-se necessário, no entanto, compreender melhor a importância dos manuais pedagógicos na história da educação.

2.3 SOBRE OS MANUAIS PEDAGÓGICOS

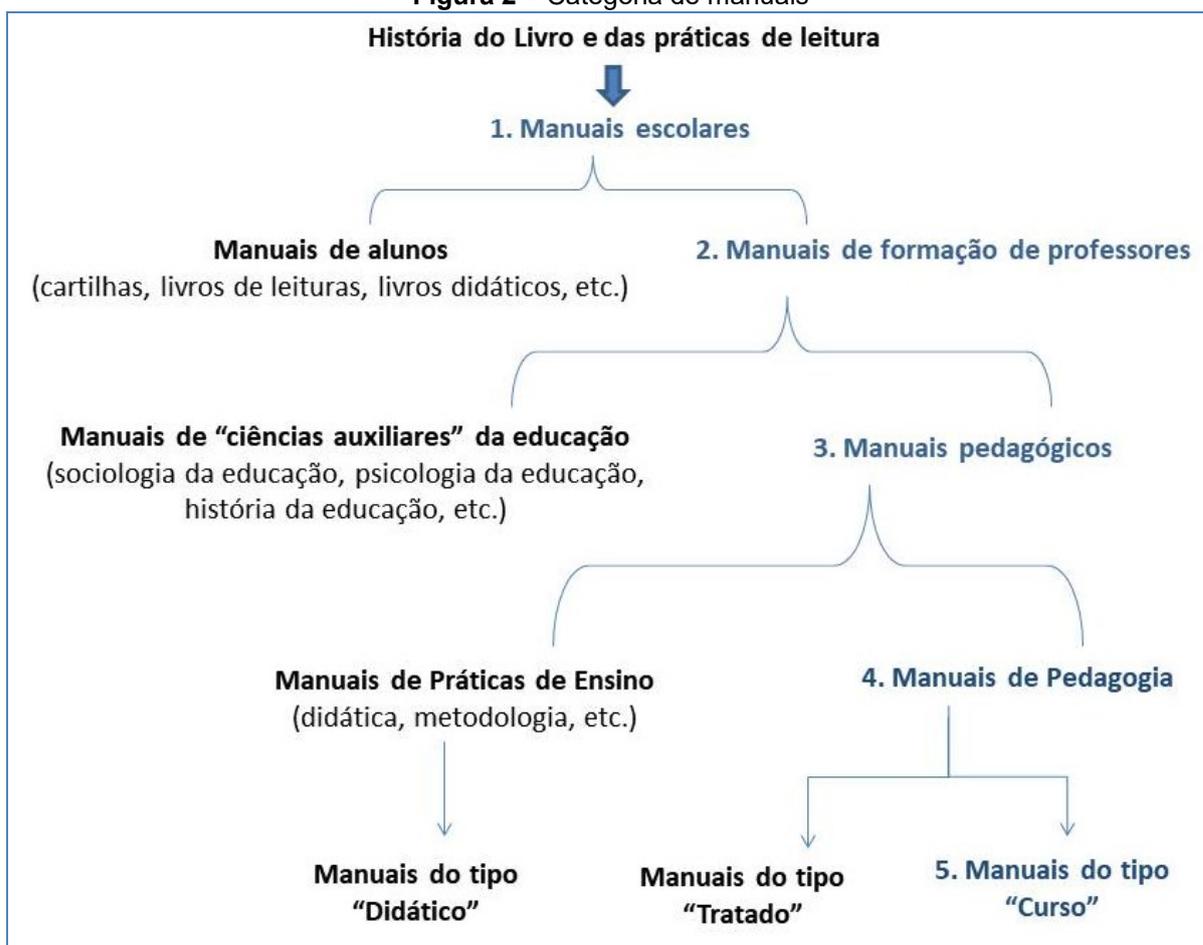
O Manual para os jardins da infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira foi organizado e publicado pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, após viagens internacionais para conhecer formas de ensino bem-sucedidas. Foi publicado em 1882, no Rio de Janeiro, estando imerso no contexto dos anos finais do século XIX (BASTOS, 2011)

Compreende-se que a história do manual pedagógico está completamente imbricada com os acontecimentos que o cercavam, com relação à política, à economia e ao processo de constituição da nação e da República, pois há uma intencionalidade sobre o tipo de pessoa que se pretende formar por meio das orientações propostas por um manual. No caso brasileiro, em 1882, o Brasil e outros países olhavam para o que acontecia na Europa e nos Estados Unidos, o capital se estabelecia e exigia novas relações sociais, o formato imperial não condizia com as novas necessidades do país, que caminhava para a constituição da República (MACHADO, 2002; PRIORE, 2009).

Ao realizar o levantamento sobre a temática dos manuais pedagógicos, logo se constatou diversidade de termos utilizados para designá-los e os diferentes significados a ele atribuídos, bem como uma multiplicidade de nomenclaturas, que precisavam ficar bem definidas. Foram encontrados diferentes termos, tais como: manuais didáticos, livros escolares, guias maternos, manuais de pedagogia, manuais de ensino de pedagogia, lições de pedagogia, livros didáticos, entre outros.

Tornou-se necessário organizar esses registros de uma maneira que contribuísse para a compreensão e sistematização dos dados. Como deixar mais evidente a definição de manuais a ser estudada? A dificuldade com a polissemia dos termos utilizados para os manuais também aparece em pesquisa recente de doutorado, de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (2018), que organiza um esquema para dar mais visibilidade aos termos e à relação entre eles. Com base no esquema apresentado por esta autora, foram realizadas adequações e apropriações de acordo com as especificidades da presente pesquisa, expostas na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Categoria de manuais



Fonte: Carolina R. Cardoso daSilva (2018, p. 43).

O quadro refere-se à pesquisa realizada por Cardoso da Silva (2018) e, a partir desta classificação, faço observações pertinentes ao estudo ora apresentado. Observa-se que a divisão mais abrangente é a dos manuais escolares, que reúne os diversos tipos de manuais, alguns dirigidos para alunos e outros para a formação de professores. Nos manuais dirigidos para os docentes está incluída a categoria de manuais pedagógicos, que se subdivide em: manuais de pedagogia e manuais de prática de ensino (didático ou metodológico).

Manuais pedagógicos do tipo didático é a categoria assumida por este trabalho, uma vez que o *Manual para os Jardins da Infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* foi publicado com o intuito de formar pedagogicamente as professoras para atuar na educação da pequena infância, mobilizando um misto de fundamentação teórica, orientações aos docentes, sugestões de materiais e atividades práticas. Sendo assim, o objeto e fonte de estudo trata-se de um manual classificado como pedagógico. No caso desta pesquisa o destaque fica diferente do

evidenciado no quadro de referência, a partir de manuais pedagógicos, desta forma, classificaria como manuais pedagógicos – manuais de práticas de ensino – tipo didáticos.

Estudos comprovam que os manuais pedagógicos começaram a circular no mundo ocidental antes do século XIX,³⁰ como um instrumento de formação para educar as crianças e como objeto de leitura para as professoras.³¹ Entretanto os manuais se expandiram pelos diferentes países, com a função de fazer circular os conhecimentos e educar a população, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, devido à importância dada ao conhecimento e à ideia de nacionalização, que se tornava hegemônica na época (BITTENCOURT, 2004, 2008; OSSENBACH, 2017; JULIA, 2001).

Os estudos indicam que os manuais desempenharam papel importante na constituição de identidades nacionais, sendo portadores de ideologias e de propostas para a formação de uma sociedade. Considerando-se a importância que a formação dos professores assumiu nesse contexto, o Manual se expandiu como um instrumento para auxiliar a prática docente (BITTENCOURT, 2004, 2008; JULIA, 2001).

Embasados nesse entendimento dos manuais pedagógicos como instrumentos de orientação da profissão docente é possível pensá-los como objetos culturais que apresentam, em sua materialidade, uma variedade de intenções e, “[...] ao mesmo tempo, considerá-los como fontes que informam sobre os valores partilhados em uma determinada época; sobre as representações sociais; e sobre as práticas escolares” (ROCHA; SOMOZA, 2012).

Dada a necessidade e a importância dos manuais, aos poucos foram criados centros de pesquisa para reunir informações sobre sua historicidade de forma sistematizada e permanente. Esses centros surgiram a partir do trabalho coordenado pelo historiador Georg Eckert, no fim da Segunda Guerra Mundial (OSSENBACH, 2017).

³⁰ Como exemplos, citam-se: PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e. **Apontamentos para a educação de hum menino nobre**. Lisboa Occidental: Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1734; VASCONCELOS, Joao Rosado de Villa-Lobos. **O perfeito pedagogo, na arte de educar a mocidade**. Em que se dão as regras da Policia, e Urbanidade Christã, conforme os usos, e costumes de Portugal. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1782. Com licença da Real Mesa Censoria; entre outros.

³¹ Será mantido o uso do termo no gênero feminino – professoras –, a fim de dar ênfase à prioridade de atuação das mulheres nessa função. Elas se mantiveram em maioria na educação das crianças pequenas.

A necessidade de reunir essa documentação levou à expansão de centros de referência sobre o estudo dos manuais e, posteriormente, a outras experiências de sistematização, tais como a de Alain Choppin, que iniciou catalogação dos manuais escolares na França e o chamou de Programa Emmanuelle,³² programa que se mantém na ativa; o Projeto MANES,³³ na Espanha; o Programa HISTELEA³⁴ sobre os manuais de leitura e escrita na Argentina; o Projeto Livres – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros e a Biblioteca de Livros Didáticos (BDL),³⁵ coordenados pela professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), no Brasil (OSSENBACH, 2017).

A pesquisadora Kira Mahamud Ângulo, membra da equipe de pesquisadores do Centro de Investigación MANES, encarregada da conservação e do estudo dos manuais escolares dos séculos XIX e XX, na Espanha, em Portugal e na América Latina, ao falar sobre avanços teóricos e metodológicos no campo da *manualística*³⁶ em entrevista concedida ao pesquisador Marcelo Pinheiro Cigales, destacou a importância de contextualizar os manuais e recomendar estudos desses materiais com profundidade, por todo o seu interior e seu entorno:

Al analizar el manual por dentro abogo por abandonar una concepción simplista del objeto de estudio y fuente documental, y por alejarse de la idea del libro de texto como un todo único. Es un producto (educativo, político, cultural, económico) más complejo, pensado y diseñado con una intención. Está compuesto de diversas secciones que yo denomino unidades textuales

³² O Programa Emmanuelle, desenvolvido no Departamento de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica da França (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP), desde 1980, ao fazer uso de técnicas informatizadas, tornou-se um verdadeiro polo de referência para a comunidade científica internacional. Mais informações em: <https://bit.ly/3aFkffS>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³³ MANES é um *Centro de Investigación de Manuales Escolares* criado pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned) em 1992, com sede em Madri, Espanha. É um centro de investigação interuniversitário dedicado ao estudo histórico dos livros didáticos da Espanha, de Portugal e da América Latina, especialmente nos séculos XIX e XX (OSSENBACH, 2017). Disponível em: <https://bit.ly/2NSMApt>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³⁴ HISTELEA – *Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*, fundada em 1996, na Universidad Nacional de Luján. Mais informações em: <https://bit.ly/30O5LG5>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³⁵ O Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros e a Biblioteca de Livros Didáticos (BDL) contaram com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), sendo parte do Projeto temático educação e memória: organização de acervos de livros didáticos (2004-2007). Teve início em 1994, no âmbito do Centro de Memória da FE-USP, com os objetivos de referenciar, localizar os livros didáticos brasileiros para auxiliar pesquisas sobre o tema, além de preservar e divulgar os acervos localizados em diferentes lugares, tais como: bibliotecas, instituições de pesquisa e ensino e em referenciais bibliográficos e documentos diversos – catálogos de editoras, revistas educacionais, programas curriculares. Disponível em: <https://bit.ly/2I64DHp>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³⁶ O termo foi cunhado por Agustín Escolano Benito e refere-se a um campo de estudos que legitima a especificidade dos livros escolares. Mais informações, cf. Escolano Benito (2012).

cuyo estudio lleva a descubrir la coherencia o incoherencia existente entre ellas. De ahí se podría incluso detectar un aspecto de la calidad del manual como producto didáctico. La perspectiva contextual y el análisis del interior del manual permiten además tener presente las cuestiones sobre coherencia e inferencia contextual. (CIGALES, 2018, p. 3-4).³⁷

O Manual, como um elemento fundamental de estudo desta pesquisa, é apresentado ‘por dentro’ e ‘por fora’: do seu interior, extraem-se os trechos, os princípios, as concepções de infância e de educação e as formas de ensinar; no seu exterior, buscam-se a relação com os manuais compilados e o seu impacto, os acontecimentos e fundamentos que influenciaram a educação e a formação das pessoas e das demais profissionais.

Este estudo alinha-se com as ideias defendidas por Choppin (2004) no estudo sobre os livros didáticos, ao considerar que os autores dos materiais didáticos, neste caso, dos manuais, reivindicam o *status* de serem agentes do seu tempo; eles desejam interferir na realidade vivida por meio dos seus registros. O autor considera que esse tipo de material “[...] não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável [...]”, destacando que “[...] as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 557) e, dessa forma, indicando uma representatividade da formação humana por ele pretendida.

Os manuais pedagógicos são definidos em verbete por Denice Bárbara Catani e Vivian Batista da Silva nos seguintes termos: “[...] livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou auxiliá-los no aperfeiçoamento de seu trabalho” (CATANI; SILVA, 2010, p. 1). Essa é a definição que melhor coaduna com os caminhos desta pesquisa.

Entende-se que os saberes contidos nos manuais podem indicar às pessoas a melhor forma de realizar algo. O que está descrito nos manuais pedagógicos torna-se primordial para a constituição da história da profissão e do trabalhadocente. Os manuais não são livros isolados, são livros que referenciam outros escritos. São

³⁷ “Ao analisar o manual por dentro, advogo por abandonar uma concepção simplista do objeto de estudo e fonte documental, e por fugir da ideia do livro de texto como um todo único. É um produto (educativo, político, cultural, econômico) mais completo, pensado e desenhado com uma intenção. Está composto de diversas seções, que eu denomino de unidades textuais, cujo estudo leva a descobrir a coerência ou incoerência existente entre elas. Daí se poderia inclusive detectar um aspecto de qualidade do manual como um produto didático. A perspectiva contextual e a análise do interior do manual permitem também ter presente as questões sobre coerência e inferência textual.” (tradução nossa).

livros que resumem “[...] saberes e referências importantes na área da Pedagogia, podem ser identificados como súmulas, compêndios, lições ou introduções” (CATANI; SILVA, 2010, p. 1).

Outra definição de manuais pedagógicos que auxilia na compreensão do seu significado e no entendimento da produção e circulação de saberes foi apresentada nos estudos de Vivian Batista da Silva, tendo como referência os manuais que a autora analisou como uma “história de leitura para professores”, definidos como

[...] livros destinados ao ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino. (SILVA, V., 2003, p. 30).

Choppin (2000) argumenta que os manuais são concebidos como ferramentas pedagógicas destinadas a favorecer a aprendizagem e, mais do que isso, eles representam os valores, os conhecimentos e a cultura considerada necessária pela sociedade, constituindo-se como instrumentos de poder para legitimar o discurso pretendido. Dessa forma, podemos afirmar que os manuais representam mais do que apenas “[...] um conjunto de folhas impressas que formam um volume; são, definitivamente, um produto fabricado, difundido e consumido” (CHOPPIN, 2000, p.105).

É importante aludir também à definição de manuais utilizada por Correia e Silva (2002), autores para os quais

[...] manifestam rituais das aulas ministradas junto aos normalistas e, principalmente, fazem circular determinados saberes, procedimentos e atividades que deverão ser reproduzidos pelos estudantes quando do exercício do magistério. Definem-se assim regras tidas como ideais para se conduzir o ensino ou, em outras palavras, delimitam-se rituais ou ritos específicos da escola. (CORREIA; SILVA, 2002, p.13).

O presente estudo está em consonância com as definições apresentadas e nele entende-se o manual pedagógico como documento orientador que reúne as informações necessárias para o exercício do magistério, cujos escritos estão embasados em dizeres e experiências de outros autores. A pesquisa de doutoramento de Vivian Batista da Silva (2005), intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*, reafirma a ideia do Manual como um instrumento para orientar a formação docente.

Este foi o primeiro estudo sobre manuais pedagógicos com que a pesquisadora se deparou ao elaborar o projeto desta tese.

Vivian Batista da Silva (2005) se propôs a construir uma história dos manuais pedagógicos desde a edição mais antiga localizada pela pesquisadora (considerando Brasil e Portugal), datada de 1870, até o ano de 1970, destacando os modos como eles produziram saberes e colaboraram para difundir o modelo de escolarização entre os professores. O trabalho analisou também como os manuais pedagógicos contribuíram para a consolidação de uma escola conhecida mundialmente e, dessa forma, construiu uma história dos manuais articulada com a divulgação da escola e dos saberes que fundamentaram a forma de ensinar no período em tela. Esse estudo foi publicado pela editora da Unesp em 2018, com o mesmo título da tese da autora.

As fontes de sua pesquisa foram 55 manuais brasileiros e 25 manuais portugueses destinados à formação de professores, ou seja, utilizados nos cursos para normalistas. Suas conclusões indicam que os manuais contribuíram para “[...] a consolidação de um tipo de escola conhecida mundialmente, a história dos manuais articulou-se a difusão mundial da escola e a difusão dos conhecimentos pedagógicos” (SILVA, V., 2005).

Considerando-se que, na segunda metade do século XIX, era bastante recorrente organizar manuais a partir de outros manuais, ou seja, o manual pedagógico era uma compilação das ideias de outros autores, ou seja, nesse período muitos manuais foram ‘copiados’ de outros exemplares, no caso de Menezes Vieira, o Manual foi compilado tendo como referência exemplares que ele conheceu na Europa, haja vista a inexistência de discussão sobre direitos autorais e plágio na época. Então, se coloca uma questão para orientar este estudo: quem são os outros autores presentes no *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*? Essa é uma história que foi sendo investigada e relatada ao longo desta pesquisa, pois o próprio Dr. Menezes Vieira anuncia, no título do Manual, que se trata de uma “ligeira compilação”.

Assim, os manuais pedagógicos constituem-se em objeto de circulação de saberes na área da educação, os quais podem ser associados à materialidade escolar como instrumentos presentes nessa realidade, tanto os destinados aos discentes quanto os destinados aos docentes, contribuindo para a configuração da

história das instituições de educação e da história da formação docente. Dessa forma, de acordo com Escolano Benito (2009, p. 169), compreende-se que todo manual é um *espaço de memória*, e que “[...] *el manual escolar es un sintetizador de la cultura profesional de losenseñantes.*”³⁸

Os manuais pedagógicos servem como documento orientador para as práticas escolares, e neles estão descritas a intencionalidade das ações, as atividades destinadas a atingir o objetivo da instituição e a metodologia a ser utilizada. Eles representam o que Escolano Benito (2008) chamou de “cultura empírica da escola”. Segundo o autor, os manuais:

[...] *aludían a la cultura empírica de la escuela sirvién dos e del constructo denominado “tacto”, una especie de competencia pedagógica de carácter práctico que los maestros debían usar para traducir a la realidad las recomendaciones educativas teóricas o normativas.*³⁹(ESCOLANO BENITO, 2008, p. 21).

Os manuais estão presentes no cotidiano de instituições como objetos inseridos na cultura material da escola e representam discursos que expressam ideias e concepções de mundo. Os estudos de Silva e Correia (2004, p. 3) apontam que

[...] os manuais participam da produção histórica dos professores. Seus textos não são apenas proposições, horizontes a serem alcançados, mas antes, correspondem a discursos que dão a conhecer modos pelos quais, em diferentes tempos e espaços, as atitudes e visões de mundo daqueles que exercem o magistério têm sido estruturados.

Gaspar da Silva (2013), em estudo sobre os manuais, utilizou-os como fonte de busca da cultura material escolar, considerando-os como difusores de ideias pedagógicas. Com fundamentação nas teorizações acerca da cultura material e da movimentação de saberes pedagógicos, a autora afirma que:

Identificar, relacionar e nomear os “objetos da escola” não é suficiente (embora tarefa necessária e importante) para compreender o que se ensina e o que se aprende com uma dada materialidade. As diferenças materiais na composição do projeto escolar indicam uma diversidade de modelos e projetos, muitas vezes, aprisionados num discurso que homogeneiza, mas que precisa ser implodido, para que se possa melhor compreendê-la.(GASPAR DA SILVA, 2013, p. 230).

³⁸ “O manual escolar é um sintetizador da cultura profissional dos professores.” (tradução nossa).

³⁹ “[...] aludiram à cultura empírica da escola, servindo aos dois e do constructo chamado ‘toque’, uma espécie de competência pedagógica de natureza prática que os professores tinham que usar para traduzir a realidade em recomendações educacionais teóricas ou normativas” (tradução nossa).

Assim, pode-se afirmar que os textos presentes nos manuais pedagógicos têm um sentido para além da intencionalidade de contribuir para a formação dos professores, pois formam um conjunto que pode representar o discurso pedagógico e os saberes que nele se sustentam. Tais afirmações vão ao encontro do exposto no estudo de Souza (2007), que reafirma que as finalidades sociais, políticas e culturais da escola estão expressas na materialidade escolar. Também se coadunam com a ideia de representação definida por Chartier (1990).

A materialidade presente na obra *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* e demais manuais pedagógicos se estabelece na realização de propostas para utilizar nas instituições de educação infantil. Ao escrever sobre as culturas presentes nas instituições, Viñao Frago (1995, p. 57) afirma que “[...] **la cultura escolar es toda la vida escolar, que debe comprender hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y actuar**”⁴⁰ (grifos nossos). O autor considera importante utilizar o termo no plural, culturas escolares, para caracterizar a pluralidade e a diversidade das culturas. A cultura e a materialidade escolares se fazem presentes neste estudo. Em outro texto, Viñao Frago (2001, p. 33) assevera:

*No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universitaria o facultades exactamente iguales, aunque pueden establecerse similitudes entre ellos. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos.*⁴¹

Portanto, considerar os termos utilizados para caracterizar o universo escolar nos estudos sobre a educação infantil pode contribuir para aproximar elementos que cabem a diferentes níveis de ensino, sem deixar de levar em conta que são distintos níveis educacionais, e cada qual possui sua especificidade. Trata-se, então, de considerar uma cultura específica para as instituições de educação infantil. Os saberes, as práticas, os rituais e os objetos utilizados nas instituições educativas constituem uma cultura material e, no caso das instituições para as crianças pequenas, fundam uma cultura material da educação infantil.

A cultura material da educação infantil será temática melhor explorada no capítulo quinto. Ao fim deste capítulo, destaca-se a contextualização realizada sobre

⁴⁰ “[...] a cultura escolar é toda a vida escolar, que deve compreender fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e agir” (tradução nossa).

⁴¹ “Não há duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universitário ou faculdade exatamente iguais, apesar de possíveis semelhanças. As diferenças crescem quando comparamos as culturas das instituições que pertencem a diferentes níveis educativos” (tradução nossa).

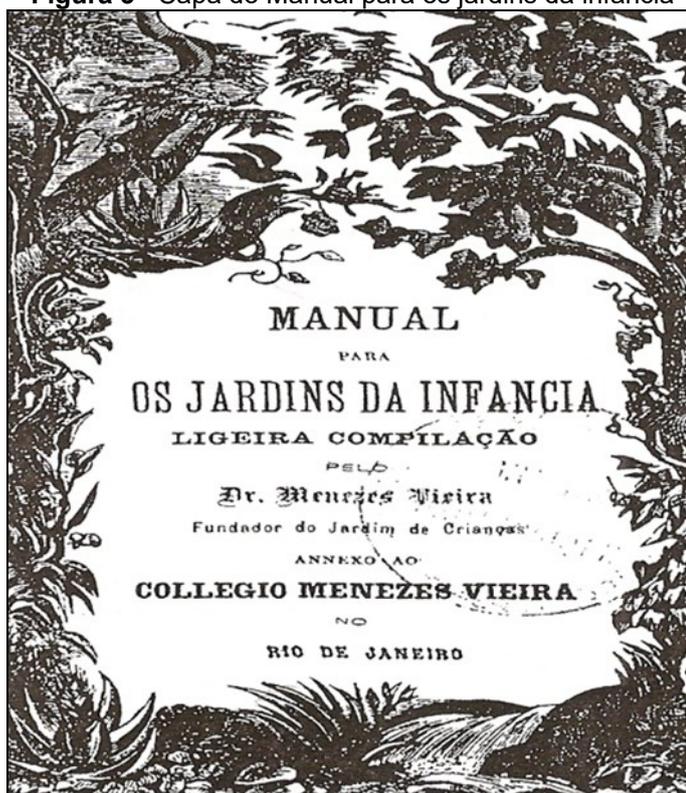
o final do século XIX, período da escrita do manual analisado, com a qual se buscou entender quem eram as crianças deste período e evidenciar uma infância marcada pelas condições sociais. Em dado momento, a educação das crianças começou a ser compreendida como uma conduta necessária, então foi abordada a institucionalização das crianças, finalizando-se com a relação entre os manuais pedagógicos e a educação da infância, haja vista os manuais se constituírem como um dos instrumentos necessários à organização dos jardins de infância. Na continuidade, serão apresentados o *Manual para os jardins da infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, seu autor e as representações sobre as crianças e o jardim de infância veiculadas na imprensa periódica da época, além da representação das mulheres no jardim de infância.

3 O MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA: ORGANIZAÇÃO E REPRESENTAÇÕES

O foco deste capítulo será o *Manual para os Jardins da Infância* supracitado, com destaque para sua organização, a trajetória do autor e o movimento da imprensa no contexto da publicação, a fim de se compreender as bases que influenciaram a elaboração deste documento e as representações acerca da infância, dos jardins de infância e do papel das mulheres, por meio da opinião do Dr. Menezes Vieira e do contexto do final do século XIX, veiculadas nos periódicos da época.

3.1 O MANUAL

Figura 3 –Capa do Manual para os jardins da infância



Fonte: Bastos (2011, p. 121).

A Figura 3 traz a reprodução da capa original que Menezes Vieira utilizou para o Manual. É possível perceber grande destaque para os elementos da natureza: folhas, árvores, pedras, flores e arbustos, que remetem à importância da natureza nas ideias e nos princípios desenvolvidos no Manual. Percebe-se também a inclusão

da frase “ligeira compilação”, que afirma a contribuição de outros autores para a composição deste material. Abaixo do nome do Dr. Menezes Vieira consta a frase “Fundador do Jardim de Crianças” – que o situa como um pensador da área educacional, como referência para os jardins de infância –, acrescida da informação “Annexo⁴² ao Collegio Menezes Vieira no Rio de Janeiro”.

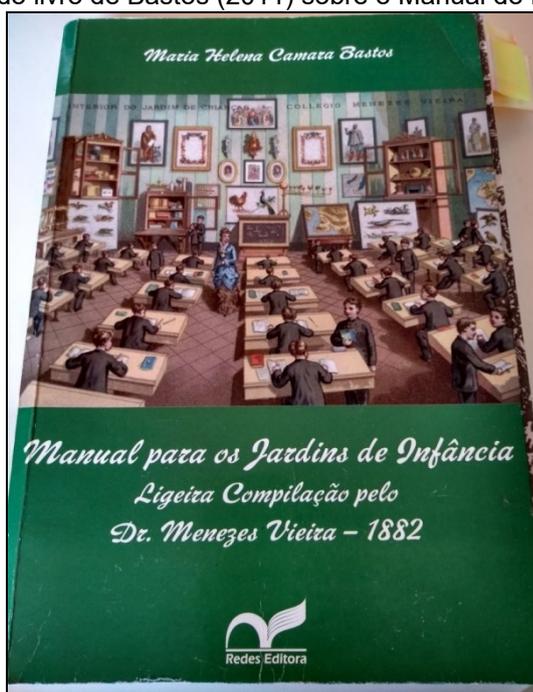
O *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* foi impresso e publicado pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira no ano de 1882 e reapresentado no Brasil pela pesquisadora e historiadora Maria Helena Câmara Bastos em publicação de 2011. Ele foi localizado pela autora no acervo da Biblioteca Ferdinand Buisson, na França, somente no ano de 2000. A publicação de 2011, então, confere visibilidade a um dos primeiros manuais pedagógicos brasileiros destinado aos professores de jardins de infância.

O livro de Bastos (2011) tem 255 páginas e está organizado em quatro capítulos: 1) Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887); 2) Marie Papie-Carpantier (1815-1878): educadora da infância; 3) Para os Jardins de Infância (1882);⁴³ 4) Biografia de Menezes Vieira por Antônio d’Avila. Apresenta ainda, como anexo, o *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*. Na sequência, a imagem da capa da obra de Bastos (2011):

⁴²Foi mantida a grafia original, de 1882.

⁴³ O primeiro e o terceiro capítulos também estão presentes em outra obra da autora, *Pro-Pátria Laboremus* (BASTOS, 2002), conforme registro na orelha do referido livro (BASTOS, 2011).

Figura 4 – Capa do livro de Bastos (2011) sobre o Manual do Dr. Menezes Vieira



Fonte: Bastos (2011). Fotografia da autora.

A imagem que compõe a capa da obra de Bastos (2011) apresenta o interior do jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira, conforme escrito sobre a imagem, no qual estão 36 meninos uniformizados com calça, casaco (tipo blazer) e sapatos, grande parte deles sentados em mesas individuais (modelo francês), com cadernos, lápis e livros sobre as mesas, e outros de pé, vendo imagens de pássaros, entre outras dispostas na sala, conversando ou auxiliando um colega. Ao fundo, muitos quadros, o globo terrestre, imagens de animais e planetas, mapas e livros. A professora encontra-se no meio das filas de mesas individuais, aparentemente observando o movimento da turma, vestida com blusa e saia longa, de acordo com os trajes usados por mulheres no século XIX.

Na organização de Bastos (2011), o primeiro capítulo aborda a relação com os trabalhos de Froebel e Marie Pape-Carpantier e a influência de ambos na criação e orientação pedagógica dos jardins de infância brasileiros.

No segundo capítulo, a autora apresenta a trajetória de Marie Pape-Carpantier, que desenvolveu o seu trabalho como educadora da infância e muito influenciou os jardins de infância brasileiros no século XIX.

O terceiro capítulo da obra de Bastos (2011) é intitulado *Manual para os Jardins de Infância* (1882) e faz a apresentação deste manual, relacionando-o com a importância que os manuais pedagógicos assumiram na educação, principalmente

na segunda metade do século XIX, compreendidos como instrumentos de circulação de ideias pedagógicas. O Manual fundamenta-se em experiências de outros países que se tornaram referência para a área educacional na época, como a França, a Alemanha e os Estados Unidos.

No quarto capítulo, a autora apresenta uma biografia de Menezes Vieira, escrita em 1944, por Antônio d'Ávila. E, como anexo, consta o *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*.

O manual analisado está integrado ao livro de Bastos (2011), bibliografia que foi basilar para este estudo; entretanto, a análise realizada concentra-se a partir do terceiro capítulo, quando é apresentado o Manual. A contribuição da obra de Bastos (2011) é indiscutível, pelo fato de trazer à tona esse documento. Assim, partiu-se das contribuições da autora e buscou-se ampliar os seguintes aspectos: analisar especificamente as concepções de infância e criança presentes no Manual; segundo, contextualizar as representações que se desdobram a partir das concepções analisadas, com a contribuição dos periódicos da época; e, terceiro, dar relevância às orientações docentes que reverberam a partir do Manual.

O *Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, publicado pelo Dr. Menezes Vieira em 1882, contém 135 páginas, organizadas em duas partes: uma mais teórica, subdividida pelo autor em três itens: um esboço de biografia de Froebel; uma carta de aconselhamento aos jovens professores, com orientações sobre trabalho; e orientações sobre os jardins de infância elaboradas no formato de perguntas e respostas. A segunda parte, descrita como 'parte prática', “[...] orienta metodologicamente o professor a trabalhar com os dons ou brinquedos de acordo com os estudos de Froebel” (BASTOS, 2011, p. 89), além de citar os objetos, as atividades e o programa do jardim de crianças.

Figura 5 –Índice do Manual para os Jardins da Infância, do Dr. Menezes Vieira

ÍNDICE	
Esboço biográfico de Frederico Froebel	VII
Conselhos aos jovens professores	XIII
Que é o jardim da infância? Por que se chama jardim?	
O jardim em relação à família e à escola – Interpretações errôneas. – Relações com a escola. – Vantagem que oferece o jardim de crianças. – Necessidade da instituição no Brasil. – Algumas objeções. – Histórico dos jardins. – Matérias ensinadas nesses estabelecimentos. – Diferenças entre eles e as escolas de trabalho. – Utilidade dos brinquedos na infância. – A educação froebeliana. – Plano do jardim da infância. – Mobílias, material para o ensino. – Admissão de alunos. – Classificação, número, traje. – Direção, administração. – Leis e princípios essenciais	15
Parte prática. – Os dons ou brinquedos de Froebel. – A bola	47
A esfera, o cubo, o cilindro (2º dom)	66
Os cubos (3º dom)	85
Os paralelepípedos (4º dom)	110
O cubo subdividido (5º dom)	120
O cubo subdividido em paralelepípedos (6º dom)	127
As tabuinhas (7º dom)	129
As talas	139
Os pauzinhos	147
Os anéis	159
Modelagem	164
Trabalhos com ervilhas e pauzinhos	166
Tecelagem	168
Dobrar papel	174
Entrelaçamento	191
O recorte	193
Picado	196
Bordado ou marca	198
As varças articuladas	199
Trabalho com papelão (constructomania)	200
Desenho	201
Ginástica racional	228
Modificação no material do método Froebel por Mr. Raux	232
Método de leitura, conforme as ideias de Froebel	235
Hino do Colégio Menezes Vieira	241
Programa do Jardim de Crianças anexo ao colégio	243
Música da canção. <i>Os pequenos artífices</i>	245

Fonte: Bastos (2011, p.254).

No índice do Manual, é possível vislumbrar o início da obra, com a parte dedicada a Froebel, seguida de conselhos aos jovens professores e de questões fundamentais sobre os jardins de infância e sua organização. A partir da página 47, quando começa a parte nomeada prática, citam-se os princípios de Froebel e as atividades correspondentes. O índice é finalizado com os materiais de Froebel, seu método de leitura, o hino do Colégio Menezes Vieira, o programa do jardim de crianças e a música de Marie Pape-Carpantier.

Na primeira parte do Manual, os subtítulos são apresentados de acordo com o disposto no Quadro 6:

Quadro 6 – Subtítulos da primeira parte do Manual para os jardins da infância (continua)

1. O que é o jardim de infância?
2. Por que se chama jardim?
3. O jardim em relação à família e à escola
4. Interpretações errôneas resultantes de uma observação superficial
5. Relações do jardim com a escola
6. Que vantagens oferece?
7. Será necessário no Brasil?
8. Algumas objeções.
9. É uma instituição nova?

Quadro 6 – Subtítulos da primeira parte do Manual para os jardins da infância (continua)

10. O que se aprende no jardim de infância?
11. Diferença entre o jardim e as escolas de trabalho
12. Poderemos justificar esses passatempos ou brinquedos?
14. ⁽¹⁾ Quantos degraus deve compreender a educação froebeliana?
15. Plano do jardim da infância
16. Móveis e material para o ensino
17. Material para o pátio coberto
18. Material para o jardim
19. Admissão de alunos
20. Classificação
21. Número
22. Traje
23. Direção
24. Administração
25. ⁽²⁾ Princípio capital reconhecido e aplicado por Froebel
26. Leis de contrastes e das médias no jardim de infância

Fonte: elaborado pela autora com base em Bastos (2011, p.133-150).

Notas: ⁽¹⁾ Destaca-se que o item 13 não foi arrolado no original, provavelmente por erro de digitação.

⁽²⁾A partir daqui há outro título: *Leis e princípios essenciais* (VIEIRA, 1882 *apud* Bastos, 2011, p. 148).

A elaboração do Quadro 6, com os subtítulos da primeira parte do Manual, foi necessária para que se ampliasse a visibilidade dos tópicos destacados por Menezes Vieira no Manual, considerando-se que, no índice organizado pelo autor (Figura 5), os tópicos são apresentados de forma resumida. A forma revelada no Quadro 6 expõe todas as questões abordadas nesta parte, que serão retomadas de acordo com a organização desta investigação.

Essa parte contém as questões fundamentais para destacar a importância dos jardins de infância e foi utilizada também na elaboração do documento de propaganda, chamado de prospecto pelo Dr. Menezes Vieira. Nas questões 1 e 2 dos subtítulos do Manual consta a abordagem sobre a definição do jardim⁴⁴ de infância e a explicação do motivo pelo qual recebe esse nome.

Menezes Vieira evidencia o papel de cada instituição, família e escola, com a afirmação de que a escola (jardim de infância) não supre a função da família e que

⁴⁴ Mais informações e o excerto deste trecho na íntegra constam no capítulo 5.

servirá para contribuir com a formação familiar, enfatizando que o jardim “[...] serve de traço de união entre a família [*sic passim*] e a escola [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 133).

No item intitulado *Interpretações errôneas resultantes de uma observação superficial*, consta o argumento de Menezes Vieira sobre o entendimento equivocado de que a escola (jardim) vai substituir a família ou de que vai ‘usurpar’ os privilégios e direitos do ensino primário, pois, na época, havia a discussão sobre a necessidade de ser criada uma instituição de educação para as crianças pequenas. No título, o autor fala em “observação superficial”, o que se alinha com a importância dada à observação, pois, de acordo com os princípios froebelianos a observação tem um caráter científico, de notar atentamente e poder argumentar sobre o fato analisado.

Na relação da instituição de educação para as crianças pequenas com as famílias fica evidente a busca pela ‘união’ destas instituições na função de educar as crianças. Desde esse período é possível visualizar a tentativa de compartilhamento de responsabilidade da função de educar com definição dos papéis das diferentes estâncias, que se complementam.

No que se refere à relação do jardim com a escola, a defesa transcrita no Manual é a de que o jardim é uma “instituição preparatória” que prepara o terreno para o ensino primário, possibilitando que as crianças cheguem no primário com “[...] hábitos ordem, de asseio, de economia, com a linguagem depurada de termos baixos, desonestos ou de gíria” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133).

A função preparatória dos jardins de infância é defendida no Manual, por Menezes Vieira e também por outros intelectuais da época, como um tempo de incubação para a escola primária, um tempo de plantar bons hábitos de linguagem e de comportamentos. Com o passar do tempo, o entendimento da função da instituição de educação para as crianças pequenas foi se alterando de acordo com o momento histórico vivido e, atualmente, tem se a clareza sobre a necessidade desta instituição exercer o tempo da infância, não preparando para o que virá como função exclusiva, mas vivendo a etapa de vida no momento atual.

As vantagens do jardim de infância são destacadas como possibilidade de ampliar o conhecimento das crianças e criar boas impressões sobre o que elas vivem, “criar um meio” para “[...] subtraí-las à ação corruptora dos maus exemplos,

gradualmente provocar as faculdades morais, exercitar o débil organismo, transformar e aproveitar os instintos, acompanhar a evolução mental – eis as vantagens do jardim da infância” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 134).

A justificativa sobre a necessidade desta educação no Brasil se deu pelas mudanças na família brasileira das classes pobres da época, com o início da absorção da mulher no mercado de trabalho e conseqüente opção de lugar seguro para deixar as crianças; para resguardar as crianças expostas às ruas; e, nas classes consideradas ricas para que sejam cuidadas em espaços adequados distantes de criadas e escravas (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

No item denominado *Algumas objeções*, são exploradas oposições à criação dos jardins, tais como: as diferentes opiniões sobre a disseminação e nacionalização dos jardins de infância, especialmente a discordância daqueles que queriam deixar exclusivo o incentivo às escolas primárias; as falas sobre o gasto alto com essas instituições e a defesa de que não seriam gastos, e sim, investimento em educação; a argumentação sobre separar as mães das crianças, sem sentido, pois ambas estariam unidas para a educação das crianças. A ideia de que os exemplos europeus não são praticáveis no Brasil, foi considerada por Menezes Vieira como falta de conhecimento, afirmando que essa declaração ocorre de pessoas que “[...] não leram uma linha sequer sobre o assunto, não visitaram um jardim de crianças [...]”, e que, mesmo sendo realidades distintas, tem ciência que “[...] a criação dos jardins encontrará dificuldades, [...] porém traduzir-se-á em realidade, se o governo quiser e sobre aproveitar a iniciativa particular” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.136).

Menezes Vieira apresenta a história dos primeiros jardins de infância na Europa, remetendo ao método de Froebel utilizado nestas experiências para educar as crianças, evidenciando como os jardins de infância tinham se espalhado por muitos países como “Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Suíça, França, República Argentina” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138). O autor afirma, também, que se aprende formas de corrigir a linguagem das crianças nos jardins de infância.

A diferença entre o jardim e as escolas de trabalho é destacada no Manual como espaços com funções diferentes, sendo que o trabalho das crianças nos jardins são atividades de desenvolvimento das suas faculdades, com tarefas

próprias da idade em oposição às escolas que pretendiam ensinar um ofício às crianças e fazê-las realizar atividades inadequadas à idade, “fastidiosas” e “monótonas” (VIEIRA, 1882 *apud*, Bastos, 2011).

No item *Poderemos justificar esses passatempos ou brinquedos?* são destinadas algumas páginas do Manual para defender a brincadeira como uma forma de manifestação das crianças, entendida como sua forma instintiva de aprender e desenvolver as suas habilidades, afirmando que “o brinquedo da criança é uma lei”, que faz parte da sua espécie executar as ações de brincadeira e passatempos. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.139). O autor enfatiza a coerência com os princípios froebelianos de possibilitar a criação das crianças e o livre brincar, dando evidência a outro princípio orientador desta fundamentação, a religiosidade, conforme a citação de que “[...] a pedra angular do método educativo froebeliano – na família ou no jardim – é a religião, considerada como a necessidade mais profunda e mais sagrada da alma humana” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.144).

É importante destacar outros elementos de organização das instituições marcados aqui, como o item sobre a admissão de crianças, que reforça que podem ser matriculadas as crianças de 3 a 7 anos de idade, com o pré-requisito de que se apresentem bem trajadas e sem moléstias, reforçando a escolha por um público selecionado da classe média; o item sobre o número, que refere-se à quantidade de crianças por turma, limitada ao teto de 40 crianças por professora, com o auxílio de uma ‘adjunta’ e uma ‘criada’; além do traje considerado adequado para usar nos jardins e da indicação de que seria recomendável que as crianças andassem descalças.

Observando essa elaboração, é possível constatar uma orientação bastante minuciosa para a organização dos jardins de infância, com indicações sobre os fundamentos desta etapa da educação, os espaços, o número de crianças, os materiais adequados, a direção, entre outros. Dessa forma, o *Manual para os Jardins da Infância* se constitui como um elemento primordial para a história da infância brasileira, porquanto seja tido como um dos primeiros manuais pedagógicos destinados à educação das crianças pequenas escrito no Brasil, uma ação pioneira do Dr. Menezes Vieira.

Uma vez publicado, o Manual foi amplamente divulgado pela imprensa. O Jornal do Comércio anunciou que, além de mostrar a importância destas instituições de educação, o documento era uma referência quanto ao método:

[...] também expõe o método que devem seguir os encarregados dos mesmos estabelecimentos para que se obtenham todos os benefícios que eles podem dar. Na parte prática, descreve os diversos exercícios, verdadeiros brinquedos que as crianças têm de executar no Jardim, e que, graduados com habilidade, vão insensivelmente desenvolvendo a inteligência sem fatigá-la, e enriquecendo-a com muitas noções exatas. (JARDIM..., 1882, p. 2).

O Manual foi dedicado pelo autor à sua esposa, que exerceu a função de diretora do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, Dona Carlota de Menezes Vieira, conforme anunciado pela dedicatória em latim “A ti, minha glória e minha doce honra”⁴⁵ (BASTOS, 2011, p. 123). Após a dedicatória, há duas epígrafes em francês, citações do Barão de Cochin⁴⁶ e de MmeMarenholtz-Bulow:⁴⁷

*C'est pour suppléer aux soins, aux impressions, aux enseignements que chaque enfant devrait recevoir de la présence, d'exemple et des paroles de la mère, qu'il a paru nécessaire d'ouvrir des Salles d'hospitalité et d'éducation en faveur Du premier âge.*⁴⁸ (COCHIN, 1845 *apud* MENEZES VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 125).

E também:

*Qu'on ne l'oublie pas: l'enfance d'aujourd'hui est l'humanité de demain, et il dépend de la génération présente que la génération qui viendra après elle trouve sous ses pas ou des roses ou des épines.*⁴⁹(MARENHOLTZ-BULOW, 1860 *apud* MENEZES VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 125).

Nos dizeres de Cochin (1845), a ênfase é dada ao exemplo maternal para com a educação na infância, devendo o ensino das crianças iniciar do “exemplo e das palavras da mãe”. Já nos pronunciamentos de Marenholtz-Bulow (1860), destaca-se a importância da infância em vista do que ela representará à futura

⁴⁵ “A ti, minha glória e minha doce honra” (tradução nossa).

⁴⁶ Jean-DennysCochin, educador francês, promotor das salas de asilo. Mais informações em: GUÉRIN (1998) e LUC (1999). COCHIN, J.D. **Manuel des Salles d'asile**. Troisième Édition. Paris: Chez L. Hachette, 1845.

⁴⁷ Bertha von Marenholtz-Bulow, discípula de Froebel. Criou o primeiro jardim de infância popular em Berlim. Fundou um seminário para a formação da professora do jardim de infância. Mais informações em: Budde (1999). Marenholtz-Bulow, B. von. **Les jardins d'enfants, nouvelle méthode d'éducation et d'instruction de Frédéric Froebel**. Lausanne: Vincent, 1860.

⁴⁸ “É para suprir os sons, as impressões, o ensino que cada criança deve receber da presença, do exemplo e das palavras da mãe, que me pareceu necessário abrir as salas de asilo e de educação em favor da infância.” (tradução nossa).

⁴⁹ “Que não esqueçamos: a infância de hoje é a humanidade de amanhã, e ela depende da geração presente e da geração que virá depois, que encontra sob seus pés ou rosas, ou espinhos.” (tradução nossa).

geração da humanidade. Dessa forma, afirma que “[...] a infância de hoje é a humanidade de amanhã”. De acordo com Bastos (2011, p.89), o uso desses autores contribui para fundamentar as ideias expressas no Manual, porquanto “[...] a utilização dessas epígrafes tem a função de multiplicar as vozes do texto, dando maior legitimidade e força às palavras do autor”.

O esboço biográfico de Froebel no Manual demonstra a importância dos princípios adotados e das experiências registradas pelo educador alemão para a educação das crianças em nível mundial, que foram tomadas como referência para a organização deste documento. Menezes Vieira destaca as ações realizadas por Froebel, como a do Instituto Keilhau,⁵⁰ relatando também os avanços e dificuldades da trajetória deste educador. Em seu juízo, para o leitor, essa “[...] biografia deveria ser um estímulo para ir à luta, enfrentar obstáculos e dificuldades” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 91).

Na parte denominada *Conselhos aos jovens professores*, são descritas várias recomendações de como ser um bom professor. Apesar de constar registro do termo professor no gênero masculino, a referência de bom professor está vinculada ao exercício do papel de uma boa mãe: “[...] o jardim de infância é na realidade uma família numerosa, se a professora desempenha racionalmente os sagrados deveres maternos” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 91). A imagem ideal de professor projetada por Menezes Vieira destaca o equilíbrio entre severidade e acolhimento, exigência e amorosidade, muito embora o autor pondere que “[...] é impossível dizer tudo quanto necessita um professor adquirir de doçura, firmeza, prudência, equidade, coragem [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 91).

Em *Conselhos aos jovens professores*, também são apresentadas dezesseis sugestões, com orientações moralizantes e disciplinadoras das ações nas instituições educativas, dedicadas para todos os professores, sejam dos jardins de infância, sejam do ensino primário ou secundário. A inclusão de professores das diferentes etapas de ensino, considerando-se que os “[...] professores de jardim de infância eram minoria nessa época no Brasil [...]” (BASTOS, 2011, p.92), sugere que Menezes Vieira intentava ampliar o alcance dos seus escritos, cogitando “[...] a hipótese de que o Manual poderia ser lido por um universo maior de professores” (BASTOS, 2011, p.92).

⁵⁰ Mais informações na sequência deste estudo e em Froebel (2001).

Dessa forma, as orientações aos professores eram definidas nos seguintes termos:

Educai-vos antes de intentar a educação de vossos semelhantes. Regenerai-vos! **Transforme o homem vulgar em um homem novo**, puro, cujo olhar acalme as paixões, cujas palavras subjuguem as almas! É penosa, é dolorosíssima esta metamorfose, esta luta contra os instintos, os hábitos, as seduções da matéria; é, ninguém o nega, mas desta vitória depende o êxito de todos os processos educativos que empregardes. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 92, grifos nossos).

O imperativo de transformar o “homem vulgar em um homem novo” indica uma transformação desse homem por meio do processo de educação. As orientações aos professores são sobre o ato de educar, a forma de reprimir, a tolerância, a moralidade. Aos professores cabia manter um olhar atento e desempenhar uma ação exemplar, assim como evidencia o trecho a seguir:

Procurai manter a classe em estado irrepreensível de asseios. Nesse ponto levai o escrúpulo ao excesso, examinando cuidadosamente os móveis, os utensílios, as mãos, o rosto, as roupas das crianças. Mostrai-me o caderno do vosso aluno, ou vosso livro de notas, ou a esponja usada na classe, e eu dir-vos-ei imediatamente o que sois e o que devem ser vossos discípulos. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS 2011, p. 132).

A atenção requerida dos professores envolvia a observação de muitos elementos, daqueles que se referem à ordem e à moral e daqueles que se referem à organização e higiene dos materiais, numa perspectiva de que o professor é o exemplo desse zelo na questão da moralidade e no cuidado com os materiais, conforme depreende-se desta sentença: “Mostrai-me o caderno do vosso aluno, ou vosso livro de notas, ou a esponja usada na classe, e eu dir-vos-ei imediatamente o que sois [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS 2011, p. 132).

Estão incluídos, dentre os dezesseis ‘conselhos’ aos professores, orientações para regenerar as crianças; para extirpar os instintos e hábitos maus; para repreender o que não for adequado; para os professores servirem de exemplo às crianças, para recompensar o bom trabalho e manter a ordem e o zelo. Embora exercer a moralidade fosse um item em particular, é possível perceber que a moralidade perpassava todos os outros aspectos. O item relativo às orientações aos professores será retomado em capítulo posterior, com mais destaque.

Na sequência da organização do Manual, tem-se o item intitulado *Manual dos Jardins da Infância*, que apresenta um rol de 26 questões, a maioria estabelecida no formato de perguntas e respostas, “[...] elaboradas por Menezes Vieira, sobre o

significado, princípios, objetivos, vantagens, plano de estudos, atividades realizadas, planta do jardim de infância, mobília e material necessário ao ensino, etc.” (BASTOS, 2011, p. 92). Trata-se de orientações aos pais e professores de crianças, um documento de leitura para a formação docente e também de uma divulgação sobre a educação desenvolvida nos jardins de infância.⁵¹

Algumas das questões exploradas nesta parte são: “O que é o jardim de infância?”; “Por que se chama jardim?”; “O jardim em relação à família e à escola”; “Que vantagens oferece?”; “Será necessário no Brasil?”; “O que aprende-se no jardim de infância?” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133). Elas buscam contextualizar o trabalho oferecido nos jardins de infância, destacando a importância desta etapa da educação e sua necessidade para as crianças.

Nesse contexto, Menezes Vieira considerava o jardim de infância uma instituição destinada à educação das crianças de 3 a 7 anos, com a função de lhes formar o caráter, alterar a índole e desenvolver as faculdades intelectuais, físicas e morais, as quais são características de uma educação tripartida. Explicava a denominação de jardim de infância aludindo a uma comparação: as crianças exigem cuidado associado ao plantio em terra boa para oferecerem bons frutos *a posteriori*, enfatizando que a instituição torna-se uma lacuna que une a família e a escola. Além disso, esclarecia a necessidade da instituição, enfatizando suas vantagens em ampliar o conhecimento das crianças e desenvolver suas faculdades morais (BASTOS, 2011).

Na segunda parte do Manual, consta a denominada ‘parte prática’, com a descrição dos dons e brinquedos de Froebel, exercícios, atividades de modelagem, trabalhos manuais, desenhos, figuras geométricas, a canção escolar de Mme Pape Carpentier, chamada *Os pequenos artífices*, e o hino do Colégio Menezes Vieira. Consta ainda uma tabela de horários, em que são expostas atividades de segunda-feira a sábado, organizada por Dona Carlota, com cinco atividades diárias, compreendidas entre as 9 e as 14 horas, tendo como referência o horário utilizado para a escola primária e o quadro proposto por Mme Pape-Carpantier (BASTOS, 2011).

No Quadro 7, a seguir, tem-se a exposição dos subtítulos utilizados na segunda parte do Manual, acrescidos de maiores detalhes, já que na Figura 5, que

⁵¹ A organização do manual e o prospecto serão analisados no quinto capítulo.

demonstra o índice do Manual organizado por Menezes Vieira, faltam essas informações:

Quadro 7 – Subtítulos da segunda parte do Manual para os Jardins de Infância – parte prática

Os dons ou brinquedos de Froebel – 1ºdom – A bola ⁽¹⁾
A esfera, o cubo, o cilindro – 2ºdom – primeira série ⁽²⁾ – segunda série
Os cubos (o cubo dividido em oito cubos) – 3ºdom. ⁽³⁾
Os prismas (o cubo dividido em paralelepípedos) – 4ºdom. ⁽⁴⁾
5ºdom – o cubo dividido em vinte e sete cubos ⁽⁵⁾
6ºdom – o cubo dividido em vinte e sete “tijolinhos” – formas simétricas
7ºdom – as tabuinhas – formas de objetos usuais – as caixas matemáticas – as talas ⁽⁶⁾ – os pauzinhos – exercícios geométricos – exercícios de cálculo – os anéis
Modelagem – trabalhos com ervilhas e pauzinhos
Manual de tecelagem (exercícios)
Dobrar papel (exercícios)
O entrelaçamento – o recorte – picado
Bordado ou marca
Trabalho com papelão
Desenho (exercícios)
Ginástica racional
Introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel, por M. Raux
Método de leitura
Hino do Colégio Menezes Vieira
Programa do Jardim de Crianças
Música da canção: Os pequenos artífices ⁽⁷⁾

Fonte: elaborado pela autora com base em Bastos (2011, p.151-254).

Notas:⁽¹⁾Na sequência, apresenta dez exercícios do 1º dom.

⁽²⁾Apresenta cinco exercícios para a primeira série e três exercícios para a segunda série.

⁽³⁾Apresenta dez exercícios do 3º dom.

⁽⁴⁾Apresenta oito exercícios do 4º dom.

⁽⁵⁾Os exercícios são apresentados em construções, formas simétricas, formas matemáticas, quadrados iguais, diferentes e desiguais reunidos.

⁽⁶⁾Apresenta quatro exercícios com as talas, diversos tipos com os pauzinhos, além de incluir dezena, centena, multiplicação, divisão e fração e cinco exercícios com os anéis.

⁽⁷⁾Exibe as notas musicais da canção.

Essa parte explora os dons de Froebel, descritos com imagens e disposições preliminares, que orientam as professoras sobre quais são os materiais necessários e como realizar a proposta com as crianças, nas quais se veem afirmações como: “[...] a professora prepara um certo número de quadrados de papel de dois a oito centímetros de lado” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.215). As disposições

preliminares são seguidas, na maioria das vezes, por descrição de exercícios pertinentes à exploração do dom. Repetem-se neste formato os sete dons de Froebel, exercícios de modelagem, tecelagem, dobradura, bordado, trabalho com papelão e desenho.

Na sequência desta parte do Manual, vem o subitem denominado *Ginástica racional*, em que consta a letra da canção de Marie Pape-Carpantier: *Os pequenos artifices*. A canção foi nacionalizada pelo Dr. Amorim Carvalho para ser utilizada, principalmente, pelas crianças do Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira. A apresentação da canção foi organizada no jardim pelo professor Paul Vidal (BASTOS, 2011).

A introdução das medidas métricas corresponde a um método de introdução descrito por M. Raux em Lausanne e reproduzido no Manual. Apresenta breve introdução sobre alguns números e usa como pontos de partida as dimensões dos sólidos, superfícies e comprimentos.

O método de leitura publicado por M. Coster, baseado nos processos psicológicos do Dr. Beneke, foi considerado por Froebel o mais adequado para a transição do jardim de infância para a escola e, dessa forma, Menezes Vieira incluiu o método no Manual (BASTOS, 2011).

Depois da letra do hino do Colégio Menezes Vieira, acrescenta-se o programa do jardim de crianças, baseado em um modelo de Marie Pape-Carpantier, que descreve as atividades para serem realizados nos dias da semana, de segunda-feira a sábado, tais como: caligrafia, leitura, ditado, exercícios de Froebel, cálculo, jardinagem, ginástica e lição das coisas.

Na continuidade deste estudo, será abordada a história do intelectual que deu origem ao Manual para os jardins da infância, dando-se visibilidade à sua formação, trajetória e contribuições para a educação das crianças no Brasil.

3.2 QUEM FOI O DR. MENEZES VIEIRA?

O objetivo desta parte da investigação é apresentar a história do autor do Manual, Joaquim José de Menezes Vieira, pois considera-se fundamental conhecer sua trajetória para compreender as ideias presentes no material produzido por ele ao longo de sua vida. As informações aqui apresentadas se fundamentam em Bastos

(2001a, 2001b, 2002a, 2011), D'Ávila (1944), Souza, Santana (2012) e Mignot (2013).

Joaquim José de Menezes Vieira, nascido em 1848, em São Luis do Maranhão, com formação em Humanidades no Maranhão e em Medicina no Rio de Janeiro, formou-se médico em 1873. Seguindo o exemplo de outros médicos da época, como Caetano de Campos e Abílio Cesar Borges, dedicou-se prioritariamente à educação das crianças.

Em sua trajetória, cabe destacar a abertura de uma escola de exames preparatórios e o fato de ter lecionado linguagem escrita no Instituto dos Surdos-Mudos,⁵² onde exerceu as funções de médico e professor, dedicando-se aos estudos sobre surdos-mudos (SOUZA; SANTANA, 2012). Posteriormente, fundou uma instituição privada de educação, o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, com turmas para o ensino primário e secundário. Em seguida, construiu um anexo ao colégio, destinado ao jardim de infância, uma novidade na época. Essa foi uma das primeiras instituições de educação destinadas para as crianças pequenas no país e a primeira no Rio de Janeiro. Sua mulher, dona Carlota de Menezes Vieira, também educadora, acompanhou-o nos trabalhos do colégio, principalmente no jardim das crianças, que foi dirigido por ela (BASTOS, 2011).

De acordo com as notícias dos periódicos da época, Menezes Vieira atuou no Instituto dos Surdos-Mudos concomitantemente aos trabalhos realizados no Colégio Menezes Vieira, com ações voltadas ao magistério para as crianças, à seleção de professores para o instituto e à preparação e formação docente para novos profissionais. O excerto da Gazeta de Notícias assim expressa: “Concedeu-se ao professor de linguagem escripta do Instituto dos Surdos Mudos, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, a gratificação adicional de 6008 annuaes, por ter completado 15 annos de effectivo serviço.” ([Instituto dos Surdos Mudos], 1888, p. 2).

No formato da educação primária, que estava em processo de constituição naquela época, meninos e meninas estudavam em instituições separadas, de acordo com o regulamento da instrução primária (BASTOS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 1998; LOURO, 2013; MONARCHA, 2001). Nessa configuração, o Jardim do Colégio Menezes Vieira atendia somente meninos de 3 a 6 anos, que realizavam atividades de escrita, leitura, religião, geografia, pintura, desenho, ginástica, cálculo

⁵² Refere-se à nomenclatura utilizada na época para a população surda.

e exercícios de linguagem. De acordo com Bastos (2011), além de Carlota Menezes, atuavam no jardim a professora de música, Amélia Anais da Silva Costa, e o professor de ginástica, Paulo Vidal.

O Dr. Menezes Vieira fez do Colégio um exemplo de renovação pedagógica, considerado pioneiro e inovador, pois modernizou a educação com a criação do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro, anexado ao colégio em 1875 (SOUZA; SANTANA, 2012; D'ÁVILA, 1944). Ele escreveu vários documentos destinados à educação das crianças brasileiras, dentre os quais destaca o primeiro manual brasileiro para o jardim de infância, objeto deste estudo, publicado em 1882 (BASTOS, 2001b, 2002a, 2011).

Sua obra pode ser considerada extensa, pois ele escreveu artigos e proferiu palestras divulgando o trabalho pedagógico com as crianças, fundamentando-se, principalmente, no método Froebel.

São algumas de suas obras: *Adaptação do Museu Deyrolle às crianças brasileiras*; *A linguagem materna aos surdos-mudos*; *Conhecemos nossa pátria*; *Anuário do ensino*; *Ardósia artificial*; *Vinte contos morais*; *Higiene*; *História do Brasil*; *Mapa sincrônico de Adans*; ***Manual para os Jardins da Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira***; *Ensino intuitivo nas escolas e famílias brasileiras*; *Jornal das Crianças* (1883); *Cânticos para as escolas*; *A imagem e a palavra*; *Pontos de retórica e poética*; *Leitura para o domingo*; *Esboço sincrônico da história do Brasil*; *Álbum escolar brasileiro*; *A Família* (jornal mensal); *Desenho Froebel (caderno de modelos e papel quadriculado)*; *A B C Froebel, composto de blocos de madeira*; e *Cantos Infantis patrióticos, instrutivos, recreativos* (1884, 1885, 1897) (BASTOS, 2011, grifos nossos).

Também escreveu o artigo *Jardins de Infância nos Estados Unidos*, na Revista da Liga do Ensino (1884). Essa revista foi uma iniciativa liderada por Rui Barbosa com a intenção de “[...] analisar a historicidade dos discursos e ações sobre escola laica e liberdade do ensino no Brasil” (BASTOS, 2007). Dentre as palestras que Menezes Vieira proferiu, destaca-se a que foi realizada no Museu Escolar Nacional, sobre o Ensino Froebeliano, por volta de 1886.

O Dr. Menezes Vieira recebeu muitos prêmios, felicitações e reconhecimento pelo trabalho pedagógico realizado, em muitas exposições, congressos e feiras. Em 1889, recebeu do Júri Pedagógico da Exposição Universal, em Paris, a medalha de

ouro “[...] pelos valiosos trabalhos didáticos ali apresentados” (BASTOS, 2011, p. 116). A ampla obra evidencia a sua dedicação e contribuição à educação brasileira.

O Colégio Menezes Vieira foi fechado após o fim do ano letivo de 1887, para que o diretor pudesse acompanhar a saúde de D. Carlota, conforme consta em notícia do jornal *Gazeta de Notícias*:

Por motivos de molestia de sua Exma. esposa, o illustre educador Dr. Menezes Vieira fechou o seu collegio. É para lamentar duplamente este facto, não só pela razão que o determina, como porque fica esta corte privada de um dos seus melhores estabelecimentos de educação. ([Menezes Vieira fechou o seu collegio], 1888, p. 1).

Em notícia no mesmo jornal, no dia subsequente, foi veiculadoo anúncio de que os serviços do colégio continuariam sob outra direção: “Com o intuito de manter a tradição do collegio Menezes Vieira, o mesmo passa a seguir com outra administração e denominado de *Gymnasio Fluminense*.” ([*Gymnasio Fluminense*], 1988, p. 1).

De acordo com Souza e Santana (2012, p.4), “[...] o Colégio Menezes Vieira foi, praticamente, uma instituição modelo, era o que de mais moderno existia na época, embora tenha sido curto seu período de existência, de 1875 a 1887”. Entretanto, Menezes Vieira continuou se dedicando à educação. Além das funções assumidas como professor e diretor do Colégio e da participação em comissões com temas educacionais; ele assumiu a direção do museu pedagógico criado no Rio de Janeiro, o *Pedagogium*,⁵³ em 1890.

No *Pedagogium*, Menezes Vieira dedicou-se à organização e à publicização de memórias e documentos escolares, ficando responsável pela sistematização e registro desse material. Fez um regulamento exemplar para essa instituição e apresentou-o a *Revista Pedagógica*, um periódico de divulgação das ideias e propostas discutidas no museu, que ampliou a circulação das memórias, normas e documentos escolares (MIGNOT, 2013).

Por diversas vezes, a situação dessa instituição tornou-se instável, pois as verbas do governo para a manutenção oscilavam e ameaçavam o fechamento do *Pedagogium*. Mesmo assim, a dedicação ao trabalho permanecia, como destaca

⁵³ O *Pedagogium* surgiu da ideia de Benjamin Constant, inspirado pelas discussões de Rodolfo Dantas e Rui Barbosa acerca do decreto da reforma da instrução primária, em 1879. O *Pedagogium* teve dois diretores: Menezes Vieira (1890-1896) e Manoel Bonfim (1897-1919). Foi fechado em 1919. Mais informações em Mignot (2013) e Bastos (2000).

Bastos (2011): “[...] ao calor desses combates, Menezes Vieira trabalha” (BASTOS, 2011, p. 118).

Com um número de funcionários insuficiente, com sede inadequada e manutenção deficiente, a instituição continuava crescendo, justificando o trabalho esforçado de Menezes Vieira. Ele escrevia artigos de divulgação, insistia para os professores irem ao prédio, ministrava as informações e sustentava cursos regulares. Mantinha-se em uma luta incansável e ia “[...] dando ao Pedagogium uma organização modelar” (BASTOS, 2011, p. 118).

Sete anos depois de assumir a direção do Pedagogium, Menezes Vieira faleceu. Deixou um legado de lutas por esta instituição e de disseminação dos jardins de infância. Contribuiu também para a imprensa pedagógica, para a publicação de materiais didáticos, para a formação da docência brasileira e para a história da educação da infância (BASTOS, 2011).

Na obra de Bastos (2011), foi incluído o texto biográfico do Dr. Joaquim José de Menezes Vieira de autoria de Antônio D’Ávila,⁵⁴ publicado em 1944 como parte da seção de educadores brasileiros da Revista São Paulo. Nele, D’Ávila (1944 *apud* BASTOS, 2011, p. 117) afirmava: “[...] não há, certamente, no laicato pedagógico brasileiro, maior exemplo de tenacidade e de dedicação ao trabalho, pertinácia no esforço e heroicidade no sacrifício, qual o que nos legou Menezes Vieira”.

Sobre Menezes Vieira, o autor afirmava ainda que fora ele um “[...] pioneiro de muitas ideias hoje postas em relevo, dele tivemos a propaganda a favor dos jardins de infância, manualismo escolar, do bom compêndio e das publicações infantis e juvenis” (D’AVILA, 1944 *apud* BASTOS, 2011, p. 118).

Uma primeira análise do material revela que algumas ideias que circulavam na sociedade da época também estavam presentes no Manual, assim como as ideias do Manual apareciam na circulação dos periódicos, tanto explicitamente nos posicionamentos do Dr. Menezes Vieira quanto por meio de representações veiculadas pela imprensa acerca do Jardim de Infância. Neste caso, o conhecimento sobre o que era veiculado pela imprensa é, certamente, um bom ponto de partida para ampliar a compreensão do Manual e da discussão sobre os jardins de infância nesse período. Dessa forma, a seção a seguir apresenta a repercussão do jardim de infância nos debates da época, especialmente na imprensa periódica.

⁵⁴ Mais informações em: D’Ávila (1944).

3.3 A IMPRENSA PERIÓDICA DO FINAL DO SÉCULO XIX: REPRESENTAÇÕES DO DR. MENEZES VIEIRA, DAS CRIANÇAS E DO JARDIM DE INFÂNCIA

O século XIX marcou o início do processo de escolarização no Brasil com a instituição das escolas de primeiras letras, dos jardins de infância, das escolas de ensino primário e secundário, dos grupos escolares, das escolas normais, dos liceus e das faculdades (primeiramente, medicina e direito). O mercado de jornais e livros, entre outros impressos, beneficiado pela industrialização crescente, expandiu-se em um contexto de muitas reformas e políticas voltadas para a instrução da população, tanto das elites como da classe trabalhadora. Nas discussões entabuladas pela imprensa, que reunia todas essas informações, as notícias se disseminam e posições políticas eram firmadas. A tentativa era de validar as informações impressas pelo maior número de pessoas, buscando a construção de um consenso (MACHADO, 2002; NÓVOA, 2002; CATANI; BASTOS, 2002). Dessa forma, a imprensa periódica, que tem registros publicados em jornais e revistas, assume a função de veiculação de ideia sobre temas centrais na sociedade da época, entre os quais a educação:

Por meio da imprensa e da participação nos trabalhos das Conferências Pedagógicas, e, ainda, da elaboração de livros e compêndios didáticos, os mestres não apenas contribuíram para os debates sobre a educação imperial, mas, principalmente, disputaram entre si ideias, opiniões e propostas políticas para a sua sociedade [...]. (SCHUELER; TEIXEIRA, 2006, p.124).

Nessa realidade, a imprensa foi se constituindo como um instrumento também educador. Ela ampliou o eco de muitas vozes, atingindo públicos diferenciados. Mesmo que, naquele contexto, poucas pessoas soubessem ler e escrever, os leitores, os escritores e a imprensa faziam o papel de porta-vozes para a população em geral. Cabe ainda destacar que a imprensa possui diversas ramificações; neste caso, a imprensa de periódicos (jornais ou revistas diários ou semanais) que circulavam no Rio de Janeiro, capital da Corte Imperial e palco de muitas das decisões político-administrativas que repercutiam por todo o país no período estudado.

Anjos (2015, p. 78), no texto *História da educação da criança pela família no século 19: fontes para uma escrita*, argumenta que, geralmente, “[...] a imprensa é tomada como uma Entidade quase que com vida própria, uma tribuna da qual

intelectuais, políticos e educadores buscam agir sobre as massas [...]”, sendo que, atuam “[...] modificando suas condutas e apontando novos rumos para o Império brasileiro [...]”.

Dessa forma, a imprensa periódica apresentou e legitimou diversas concepções estabelecendo uma relação bem próxima com a sociedade no que diz respeito aos debates e às questões educacionais. Compreendendo assim, que os mestres “[...] atuaram como intelectuais urbanos, como intelectuais do ensino, envolvidos com as questões da instrução primária, do ofício docente e da cidade” (SCHUELER; TEIXEIRA, 2006, p.124).

Nesse contexto, de acordo com Gouvêa e Jinzenji (2006, p. 115), os jornais, “[...] ao longo do século XIX, constituíram instrumento fundamental de formação política da população e de circulação de ideias, permitindo-nos ter acesso à dinâmica dos embates em torno da escolarização da população brasileira”.

Torna-se necessário contextualizar a chegada da imprensa no Brasil como um marco, pois, no período anterior à chegada de D. João VI e de sua família, era proibida a impressão no Império. D. João VI criou a Imprensa Régia no Brasil, por meio de decreto, em 1808, com a justificativa de expandir a educação pública (BASTOS, 2002c). O Correio Braziliense foi o primeiro jornal brasileiro e, à época, era impresso em Londres, sob a direção de Hipólito da Costa. O jornal Gazeta do Rio de Janeiro foi criado um pouco depois, mas já impresso em solo brasileiro. A função dos periódicos nesse contexto era publicar os decretos e noticiar informações relacionadas à família real. Com o advento da independência do Brasil, muitos outros jornais se propagaram (BASTOS, 2002c; LUSTOSA, 2004).

D. João VI possibilitou a abertura portuária, o desenvolvimento de fábricas e manufaturas, a criação do Banco do Brasil e a Intendência Geral de Polícia. Ele criou também a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, o Museu Nacional e o Observatório Astronômico. Nesse ínterim, as ações referentes à educação tinham repercussão pequena ou ausente, porquanto insuficientes. A imprensa periódica, pela via dos jornais, era utilizada para abordar as questões educacionais, exercendo o papel de ecoar as vozes que gritavam por melhores condições para a educação (LUSTOSA, 2004).

A função realizada pelos jornais e revistas é servir como veículo de circulação de ideias, pois fazem parte da imprensa, que representa determinado interesse,

cenário em que as notícias, “[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Schelbauer e Araújo (2007) afirmam que “[...] imprensa e educação são elos que se estruturam pela pesquisa, mas que se constroem historicamente, posto *[sic]* que suas relações são intrínsecas” (SCHELBAUER; ARAÚJO, 2007, p. 6). No século XIX, a imprensa periódica exerceu um papel primordial na formação de opiniões e contribuiu para deslindar muitas questões da área educacional, podendo ser considerada como um “[...] material de formação aos professores, disseminando a arte de ensinar [...]” (WHITE, 1911, p. 8).

A imprensa também é considerada um espaço de manifestações, debates e polêmicas, no qual se reúne a “[...] complexidade dos conflitos e das experiências sociais [...]” (VIEIRA, 2007, p. 13). Na mesma perspectiva, serve como um instrumento para “[...] apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teórico-prática, além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica” (FERNANDES, 2008, p. 16).

Ao falar da imprensa como objeto de análise histórica, Carvalho, Araújo e Gonçalves Neto (2002, p.72) entendem que ela “[...] constitui-se em um ‘corpus documental’ de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período”. Favorece aos historiadores a possibilidade de qualificar as análises “[...] a respeito dos discursos educacionais, revelando-nos, ainda, em que medida eles eram recebidos e debatidos na esfera pública, ou seja, qual era a sua ressonância no contexto social” (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72).

A imprensa escrita expressa uma representação, imprime o ponto de vista tendenciosamente daqueles que a produzem, todavia favorece uma imagem diversa, que perpassa a educação, e a ampliação dos pontos de vista acontece a partir da análise dos discursos produzidos. Isto possibilita que o pesquisador investigue o pensamento pedagógico de um determinado grupo social e perceba todas nuances aí presentes (BASTOS, 2002b; CHARTIER, 1990).

Os impressos se constituem, então, como lugar de poder, como uma estratégia para atingir a população. Conforme a definição de Certeau (2006), são instrumentos que possibilitaram um dispositivo capaz de padronizar e modelar as ações, legitimando os conhecimentos que desejam considerar como socialmente válidos.

Para Chartier (1990, p. 184), “[...] nem as ideias, nem as interpretações são desencarnadas [...]”, fenômeno que explica a apropriação, por definição histórica, possibilitando novos sentidos e novas formas de interpretar os fatos. Compreender a imprensa como fonte de esclarecimento e estratégia de veiculação de ideias alarga as possibilidades de interpretar o impresso e também favorece novas interpretações.

Nesse contexto, retoma-se a citação dos jornais da época, a fim de ilustrar a discussão educacional na obra de Bastos (2011), que remete aos acontecimentos que circundavam a publicação do *Manual para os Jardins de Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*. Compreendendo-se o papel informativo que a imprensa periódica teve no século XIX, conforme atestam as citações de alguns periódicos na obra de Bastos (2011), realizou-se um levantamento inicial de todos os jornais citados pela referida autora (Apêndice E) e, a partir deles, empreendeu-se um levantamento específico dos jornais da época na Biblioteca Nacional do Brasil – Hemeroteca Digital.

A escolha de incluir um levantamento sobre os periódicos como documentação pesquisada explica-se pela sua importância como instrumento de veiculação de ideias para a formação de opiniões referentes aos conceitos de criança e infância, além de contextualizar o debate educacional ocorrido na época pesquisada e possibilitar o conhecimento das orientações para o fazer pedagógico. Carvalho (1998, p. 35) entende “[...] o impresso como objeto de investigação, em duplo sentido: como dispositivo de normatização pedagógica, mas também como suporte material das práticas escolares”.

No acervo da Hemeroteca Digital, procedeu-se à busca pelos jornais mais citados em Bastos (2011), quais sejam: *Gazeta de Notícias*,⁵⁵ *O Cruzeiro*,⁵⁶ *Jornal do*

⁵⁵ Periódico publicado no Rio de Janeiro, entre agosto de 1875 e 1942.

⁵⁶ Fundado em 1878, no Rio de Janeiro, foi propriedade de uma sociedade comanditária, sob a razão social de G. Vianna & C.

Commercio⁵⁷e o AlmanackLaemmert.⁵⁸ Os três primeiros serão abordados e expostos em imagens na sequência do texto, por conterem informações relevantes sobre a trajetória investigada. O AlmanackLaemmert não foi incluído porque os seus registros continham apenas propaganda do Colégio Menezes Vieira.

O período selecionado compreende os anos de 1870 a 1899, levando-se em conta que a data inicial demarcou a década da criação dos jardins de infância no Brasil e 1899 demarca o final do século XIX. Para a busca, foram utilizadas como palavras-chave: 'jardim de infância' e 'Menezes Vieira'. As edições dos jornais identificados por essas palavras-chave foram lidas na íntegra, porém foram armazenados apenas os excertos com abordagem pertinente ao tema pesquisado.

Na Figura 6, a seguir, apresenta-se uma página de pesquisa no acervo da Biblioteca Nacional do Brasil – Hemeroteca Digital:

Figura 6 – Imagem da página eletrônica de pesquisa do Acervo da Hemeroteca Digital



Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos.

A Figura 6 exemplifica a pesquisa em um dos jornais selecionados, a Gazeta de Notícias (RJ), no período de 1875 a 1879 (organização disponibilizada pela biblioteca, com incôncanos consecutivos). Esta edição, de número 337, data de 8 de dezembro de 1879. É possível visualizar que, neste caso, a palavra-chave utilizada foi 'jardim de infância' e obteve 22 registros no período. As palavras de busca são

⁵⁷Fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1827.

⁵⁸ O levantamento dos periódicos citados na *Manual para os jardins da infância* está disponível no Apêndice E.

identificadas por um círculo em cor verde, para destacar as palavras no contexto do texto, organização projetada pelo site da biblioteca.

Na Figura 7, a seguir, apresenta-se o formato do jornal Gazeta de Notícias em uma edição do ano de 1875. A imagem da capatraz o endereço do periódico abaixo do nome, apresenta uma seção denominada prospecto,⁵⁹ notícias de compra e venda, bem como outros anúncios:

Figura 7 – Capa do Jornal Gazeta de Notícias



Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Jornal Gazeta de Notícias, ano 1875.⁶⁰

A Gazeta de Notícias foi um jornal carioca de circulação diária fundado por José Ferreira de Sousa Araújo, Manuel Carneiro e Elísio Mendes em 1875. De acordo com o verbete disponibilizado eletronicamente pela Fundação Getúlio Vargas,⁶¹ esse jornal “[...] introduziu uma série de inovações na imprensa brasileira, como o emprego do clichê, das caricaturas e da técnica de entrevistas, chegando a ser um dos principais jornais da capital federal durante a República Velha” (LEAL, 2019).

A notícia seguinte evidencia um anúncio sobre o jardim de infância no jornal Gazeta de Notícias de 30 de novembro de 1879, cuja discussão girou em torno do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, informando que “O mesmo decreto criou em

⁵⁹ “Prospecto, do latim *prospectus* (“examinar”), é o folheto ou impresso que acompanha diversos produtos e que inclui informação sobre a sua composição, forma de utilização, utilidade e contraindicações [...]”. Disponível em: <https://conceito.de/prospecto>. Acesso em: 29 mar. 2019.

⁶⁰ Disponível em: <https://bit.ly/38o311f>. Acesso em: 29 mar. 2019.

⁶¹ Disponível em: <https://bit.ly/36e0WXw>. Acesso em 23 jul. 2019.

cada districto do município da corte, e confia a direcção de professoras, jardins da infância para a primeira educação dos meninos de 3 a 7 annos de idade”. Anuncia ainda que o “[...] jardim não é, como asseverou no senado o Sr. conselheiro Junqueira, uma instituição de caridade para meninos validos”⁶²([Sr. conselheiro Junqueira], 1879, p. 1).

Na continuidade da matéria, são abordadas as qualidades do jardim da infância e exaltada a contrariedade à opinião e ao desconhecimento do conselheiro Junqueira, que afirmou se tratar de uma instituição de caridade. Em resposta, ressalta-se que “[...] antes de fallar sobre este assumpto, S. Ex. tivesse visitado um jardim de infância que existe bem próximo do senado, no collegio Menezes Vieira, sob a direcção de uma illustrada senhora, não avançaria sem duvida aquella temerária proposição”([Temerária proposição], 1879, p. 1).

A discussão sobre a importância da implantação dos jardins de infância fazia sentido naquela época e gerava posicionamentos diferenciados, todavia as instituições destinadas às crianças também assumiam objetivos e formas variadas: havia os asilos e as casas de caridade, que abrigavam crianças pobres, e os jardins de infância para a elite carioca, como o jardim do Colégio Menezes Vieira, além da demanda de crianças que estavam fora destas instituições. Eram ofertadas diferentes instituições para as crianças, de acordo com a sua condição social.

Assim, continua o assunto no periódico:

O jardim de infância, diz Hypeau, é antes de tudo uma escola de educação. Auxilia o desenvolvimento physico dos meninos por meio de exercícos apropriados á sua idade, anima os primeiros esforços de sua intelligencia, offerencendo-lhes alimento á curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objectos, para os quaes sua intelligencia é attrahida e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares, com que se enriquece de dia em dia sua memória. ([A utilidade dos jardins da infância], 1879).

Fica explícito o posicionamento assumido na matéria do jornal; a defesa pela educação nos jardins de infância é enfatizada como uma ação coerente com a formação desejada para as pessoas na época. O autor apresenta a seguinte comparação para caracterizar as crianças: “[...] o menino, diz ainda este escriptor, justificando a utilidade dos jardins da infância, é uma planta humana que tem

⁶² Validos era um termo utilizado no século XIX para referir-se aos meninos saudáveis e com amparo familiar, em contraposição àqueles que eram chamados de desvalidos, no caso, os meninos sem amparo familiar abrigados em asilos.

necessidade, antes de tudo, do ar e de sol para crescer, desenvolver-se e desabrochar” ([A utilidade dos jardins da infância], 1879).

Diante das notícias encontradas nos periódicos e ciente da importância das mesmas para a contextualização do período, realizou-se um levantamento nos periódicos mais citados sobre anúncios referentes a Menezes Vieira, na Coleção Digital de Jornais e Revistas do acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil. Considerou-se pertinente realizar a consulta no acervo da Hemeroteca Digital em dois períodos, conforme a disponibilidade no site: primeiro, 1875-1879, por incluir a fundação do Colégio Menezes Vieira e do Jardim das Crianças e o segundo período, 1880-1889, por abarcar a continuidade do colégio e do jardim e também o ano de 1882, que foi publicado o Manual, objeto e fonte desta pesquisa.

Foram localizadas 105 ocorrências, na Gazeta de Notícias, no período de 1875-1879, conforme o quadro na sequência.

Quadro 8 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância na Gazeta de Notícias (1875-1879)

Ocorrências	Tema abordado sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância
5	Propaganda para venda de uniformes do Colégio.
35	Propaganda do Colégio (anúncio com oferta de vagas).
35	Propaganda do Jardim do Colégio Menezes Vieira.
5	Vendas dos livros de Menezes Vieira e anúncios de publicações como <i>Ponto de retórica e poética</i> ; <i>Primeiras noções de hygiene</i> ; <i>Primeiras noções de grammatica portugueza</i> . Oferta aulas preparatórias para exames.
15	Eventos: prêmios recebidos; festas de fim de ano; início do ano letivo; listas de aprovados e reprovados no Colégio e para exames admissionais de docente; visitas do ministro do Império ao Colégio; exposições pedagógicas.
5	Participação no Instituto dos Surdos-Mudos.
10	Presença em eventos da corte e outros eventos sociais; nomeações para comissões; viagens ao exterior; participação de cumprimento ao imperador.
105	Total de ocorrências no período.

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos no Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital, Seção de Periódicos.

Ao localizar as 105 ocorrências do primeiro período, constatou-se grande volume de anúncios para oferta de vagas, tanto no Colégio Menezes Vieira, para a instrução primária, como no Jardim de Infância. Os anúncios se diferenciam pela etapa de ensino e faixa etária, conforme as imagens expostas na Figura 8:

Figura 8 – Anúncio do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias

Ano 1877/Edição 00006 (1)

— 3 —

<p>ommedo acabado zes solteiros ou ira do Senado 10, (.</p>	<p>VENDE-SE meia mobília de carvalho toda forrada de mogno, pé de ca- chimbó, obra toda de talha muito rica, vende-se barato por não se precisar d'ella, para vêr e tratar rua do Principe do Cal- tete n. 64, das 8 horas da manhã ás 3 1/2 da tarde. (.</p>	<p>A CERVEJA CHRISTINA não leva em sua composição drogas que possam fazer mal á saúde. (.</p>	<p>Bandeiras Fazem-se bandeiras e signaes para cidades por preços mais baratos que outra qualquer parte; na rua da Saú- n. 47.</p>
<p>mobiliados, com novo; na rua de articular. (.</p>	<p>3.000 48 e 68, paletots de brim branco de linho; 23, 35 e 46, ditos de brim pardo; na rua da Misericordia n. 4 (perto do arco). (.</p>	<p style="text-align: center;">COLLEGIO MENEZES VIEIRA 26 RUA DOS INVALIDOS 26</p> <p>Instrucção pelo methodo intuitivo, edu- cação em familia a um numero limitado de meninos de 6 a 14 annos. Reabrem-se as aulas no dia 8 do cor- rente.</p>	<p style="text-align: center;">CALISTA, PEDICURA</p> <p>Hippolito Rosa cura radicalmen- te unhas encravadas e faz todas as opera- ções inherentes á sua profissão, com peric- ulo e preços moderados.</p>
<p>de familia capaz, forrada e decente- to, para homeni- ço e comida (que- r favor, na padra- n. 122.</p>	<p>DINHEIRO a 8, 10, 12 %/ ao anno. Uma pessoa particular, capaz empresta sobre hypothecas de predios na cidade, ou compra predios no centro do commer- cio; trata-se na rua de S. Pedro n. 90. (.</p>	<p style="text-align: center;">A</p> <p>Casa do Ayrosa, á rua do Carmo n. 22, participa a seus freguezes e ás Exmas. fa- milias, que não tendo sido possível liqui- dar todas as fazendas em seu armazem, continua vendendo fazendas por metade do seu valor, não moacionamos preços por que tudo se vende barato, vêr para detalhes, Casa do Ayrosa, á rua do Carmo</p>	<p>175 RUA SETE DE SETEMBRO</p> <p>VAI A DOMICILIO DOS CLIENTES</p>
<p>Sete de Setembro zinhairo de forno</p>	<p>MRS. Seraphine, costureira modista, na rua de Bragança n. 30. (.</p>	<p>Mutuação Philantropica Protectora</p> <p>Esta associação precisa de commis- sarios; trata-se na rua do Hospicio n. 1.º andar.</p>	<p>Mutuação Philantropica Protectora</p> <p>Esta associação precisa de commis- sarios; trata-se na rua do Hospicio n. 1.º andar.</p>
<p>heiro de qualquer qualidade do doces, de tratamento e</p>	<p>1.200 23 e 38 calças de brim pardo, 38 ditas de brim branco de cordão; rua da Misericordia n. 4 (perto do arco). (.</p>	<p>EM um collegio dos mais saudaveis ar- rabaldoes do Nieheroy, acoltam-se pen- sionistas a 208 mensaes, inclusive a lava-</p>	<p>EM um collegio dos mais saudaveis ar- rabaldoes do Nieheroy, acoltam-se pen- sionistas a 208 mensaes, inclusive a lava-</p>
<p>ado da rua de</p>	<p>EM um collegio dos mais saudaveis ar- rabaldoes do Nieheroy, acoltam-se pen- sionistas a 208 mensaes, inclusive a lava-</p>	<p>Reabertura de aulas no dia 7 de janeiro. (.</p>	<p>Reabertura de aulas no dia 7 de janeiro. (.</p>
<p>alacota da rua do pdas as accommo- dabilidades de trata-</p>	<p>Reabertura de aulas no dia 7 de janeiro. (.</p>	<p>COLLEGIO ALBERTO BRANDÃO EM VASSOURAS Este estabelecimento reabrirá suas aulas a 7 de janeiro. (.</p>	<p>CHALET Aluga-se um bonito chalet par regular na estação de Riachuelo muito distante dos bondes de Vil- e da estação da estrada de ferri- dro II; para informações com o Si- na mesma estação.</p>

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Gazeta de Notícias, 6 jan. 1877.

O anúncio apresenta o nome e o endereço do Colégio Menezes Vieira, assim descrito: “[...] instrucção pelo methodo intuitivo, educação em familia a um numero limitado de meninos de 6 a 14 annos” (COLLEGIO, 1877, p. 3). Ao lado desta notícia, seguem anúncios de cerveja, pedicura, feito de bandeiras, oferta de costureira, venda de mobílias, entre outros.

Apesar de o Jardim da Infância do Colégio Menezes Vieira ter sido fundado no ano de 1875, e o jornal conter propagandas da instrução pública no Colégio desde o mesmo ano, somente em janeiro de 1879 apareceu a primeira chamada para o Jardim das Crianças na Gazeta de Notícias:

Figura 9 – Anúncio do Jardim de Infância (3 a 6 anos) do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias

Ano 1879/Edição 00004 (1)

<p>ROUPAS fazem-se sobre medida ternos de paño, casimira e diagonaes, pretos ou de côros e todos os mais trabalhos, tudo barato, por ser casa particular; na Officinz Par- tziense, rua dos Andrades n. 19, sobrado N. B. — Não á casa de roupas feitas.</p>	<p>Reabertura de aulas no dia 7 de janeiro. (.</p>	<p>solido com dunquerque a Luiz rua da Constituição, pharmacia Tinoco, informa-se.</p>
<p>GELO GELO GELO da imperial fabrica das Laranjeiras, so- lido, crystalino, purissimo, por ser fabri- cado com agua nascente, unico gelo que peia sua pureza, pôde ser usado n'agua e no vinho; deposito geral, rua Sete de Setembro n. 13.</p>	<p style="text-align: center;">COLLEGIO ALBERTO BRANDÃO EM VASSOURAS Este estabelecimento reabrirá suas aulas a 7 de janeiro. (.</p>	<p style="text-align: center;">CHALET</p> <p>Aluga-se um bonito chalet par regular na estação de Riachuelo muito distante dos bondes de Vil- e da estação da estrada de ferri- dro II; para informações com o Si- na mesma estação.</p>
<p style="text-align: center;">RETRATOS A 30000 A DUZIA CARLOS ALBERTO 41 Rua Sete de Setembro 41</p>	<p style="text-align: center;">JARDIM DAS CRIANÇAS DIRIGIDO POR D. Carlota de Menezes Vieira Recebe meninos de 3 á 6 annos—Rua dos Invalidos n. 26, Collegio Menezes Vieira.</p>	<p style="text-align: center;">S. JOÃO D'EL 500.000!!</p> <p>Fugiu ha tempos de Ouro pardo Vicente, com os seguin- taes: côr fula, nariz chato, cab- rivos, barbado, olhar de velha fallante e um pouco gago, não bebida, porém, muito inclinado o a orgia. Este escravo já esteve jus- criado do tabellião Bernardino, como cozinheiro na Serra de d'onde evadiu-se em compaña estudante. Corre que tomara a de S. João d'El-Rei, dizendo-se assim intitula-se forro. Sabe de alibata e gasta muito da</p>
<p style="text-align: center;">KIOSQUE ESTRELLA DO RIO</p>	<p style="text-align: center;">RETRATOS a 38 a duzia, trabalho garantido; na rua do Hospicio n. 91, 91, 91.</p>	<p>Reabertura de aulas no dia 7 de janeiro. (.</p>

Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Gazeta de Notícias, edição 0004, 4jan. 1879.

No anúncio (Figura 9), consta a informação de que o Jardim de Infância era dirigido pela D. Carlota de Menezes Vieira e destinava-se a atender meninos de 3 a 6 anos de idade. O anúncio divide a página com muitos outros, como venda de gelo, serviço de retratos, recompensa para quem localizar escravo, publicidade de um quiosque e aluguel de imóvel, entre outros. A partir desta edição, os anúncios de propaganda sobre o Jardim das Crianças do Colégio Menezes Vieira passam a ser mais frequentes.

Figura 10 – Anúncio do Jardim de Infância (4 a 6anos) do Colégio Menezes Vieira na Gazeta de Notícias

Ano 1879 Edição 00319 (1)		
<p>Amanhã ha no Gymnasio um espectáculo composto de <i>Bolsa e Cachimbo</i>, das <i>Intrigas no bairro</i> e <i>Sinos de Cornestille em Pindamonhangaba</i>.</p> <p>—</p> <p>O tenor Abrugnedo rescindiu o contracto com a empresa do theatro de S. Carlos, de Lisboa, sem a consult. r. e foi se escripturar no theatro de Madrid. Por essa razão a empresa de Lisboa mandou querrelar do dito artista, exigindo-lhe a correspondente indemnisação.</p> <p>—</p> <p>No theatro lyrico de Lisboa tem agradado geralmente a prima-dona Borgisimano, filha da afamada cantora d'esse appellido; a tiple Gargano; o barytono Ciapini, e o tenor Bulterini.</p> <p style="text-align: center;">OBITUARIO</p> <p>Foram sepultados no dia 18 :</p> <p>João, filho de João Martins Ourique, 16 mezes, fluminense. — Bronchite capillar.</p> <p>Carolina, filha de Julio Blesson, 6 dias.</p> <p>— Tetano dos recém-nascidos.</p>	<p>» Marguerite, parteira de 1ª classe. Rua de Gonçalves Dias n. 37. Chamados a qualquer hora.</p> <p style="text-align: center;">DENTISTA</p> <p>Dr. Borges Diniz, rua dos Ourives n. 63 esquina da do Ouvidor, das 9 ás 4 horas.</p> <p style="text-align: center;">COLLEGIO</p> <p><i>Jardim das Crianças</i>, annexo ao Collegio <i>Menezes Vieira</i>, rua dos Invalidos n. 25.— Educação maternal a um numero limitado de meninos de 4 a 6 annos de idade.</p> <p style="text-align: center;">ENGENHEIRO ARCHITECTO</p> <p>Lino d'Assumpção, <i>provisoriamente</i>, rua de S. Bento n. 18.</p> <p style="text-align: center;">ENGENHEIRO DE MINAS</p> <p>C. Genofre, formado pela faculdade de Pariz, acha-se com <i>escriptorio</i> e laboratorio chimico á rua de S. Pedro n. 160, offerecendo o seu prestimo como engenheiro de</p>	<p>empregam agentes peritos que residem nas pescarias, os quaes escolhem para este fim os fígados saos do peixe m fno que se colhe nos bancos da Te Nova. D'elles se extrahie o Oleo em quaes estão ainda perfeitamente frescos, e pois de concluída a operação torna-se transparente como o ambar ou o coral. É o melhor especifico moderno seu estado mais efficaaz, e não tem gnos casos de tosse, resfriamentos, thma, anginas, inflammação dos pulmões e bronchios, debilidade, emmagcimento, e todas as mais enfermidades que terminam em tísica, ou na affecção tuberculosa confirmada de bofe. N.</p> <p style="text-align: center;">A' corporação dos empregados do commercio</p> <p>Hoje, com urgencia, precisa-se fallar com o presidente o Sr. Pinto Junior qualquer membro da commissão, p' assumpto importante; na rua de Gonçalves Dias n. 75, 1º andar.</p> <p style="text-align: center;">Soneto</p> <p>O. D. C. A D. HELENA PELO SEU ANIVERSARIO NATALICIO A 20 DO CORRENTE</p> <p>Sobre os labios risonhos da natureza</p>

Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Gazeta de Notícias, edição 0319, 20 nov. 1879.

Observando os dois anúncios do Jardim das Crianças do Colégio Menezes Vieira, um no início e outro no final do ano de 1879, é possível perceber que a idade de atendimento e a linguagem da notícia se modificaram. No primeiro, a oferta era para meninos de 3 a 6 anos; e no segundo, para meninos de 4 a 6 anos, passando a ser enfatizada a educação maternal. O acompanhamento das informações na Gazeta de Notícias permite perceber que a mudança na idade inicial das crianças para o atendimento no jardim logo se alteraria novamente, retornando, no ano seguinte, conforme notícia de março de 1880, para a faixa entre 3 e 6 anos de idade.

O método e a meiguice maternal são destacados nos anúncios que se sucedem, conforme é possível visualizar nos excertos a seguir:

Do que pode o methodo de ensino a que nos referimos [intuitivo], deram ante-hontem provas uns oito ou dez meninos, figurando ter de 5 a 7 annos. A emulação, a meiguice maternal da Exma. Professora, a curiosidade

despertada pelos quadros, figuras e aparelhos, a naturalidade do methodo, são incentivos para o estudo, que deixa de ser um trabalho para tomar o aspecto de um prazer. ([Naturalidade do methodo], 1879, p. 1).

Em outro trecho da mesma edição do periódico:

O methodointuitivo, adoptado no collegio Menezes Vieira e felizmente tambem em outros, embora poucos, promete e dá resultados muito mais seguros. O primeiro estadio d'esse methodo é o jardim das crianças, e cremos que é ao Dr. Menezes Vieira que cabe essa glória de ter introduzido no paiz essa instituição que tento provéito tem dado na Europa e na America. ([Naturalidade do methodo], 1879, p. 1).

O método intuitivo foi bastante utilizado nesta época e surge como uma importante mudança na forma de educar, pois possui princípios de uma educação iniciada pela observação das coisas, de forma gradativa, partindo do mais simples para o mais complexo em perfeita harmonia como os fundamentos froebelianos.⁶³

O segundo período consultado das edições da Gazeta de Notícias foi de 1880-1889, conforme evidencia o quadro na sequência.

Figura 11 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância na Gazeta de Notícias (1880-1889)

Ocorrências	Temas abordados sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
15	Propaganda do Colégio (anúncio com oferta de vagas).
31	Propaganda do Jardim do Colégio Menezes Vieira.
8	Propaganda do Colégio Menezes Vieira: jardim da infância, ensino primário e secundário.
6	Venda/doação do Manual para os Jardins da Infância do Dr. Menezes Vieira.
159	Eventos: prêmios recebidos; festas de fim de ano; início do ano letivo; listas de aprovados e reprovados no Colégio; visitas do ministro do Império ao Colégio; exposições pedagógicas.
9	Participação no Instituto dos Surdos-Mudos.
13	Presença em eventos da Corte; nomeações para comissões; viagens ao exterior.
4	Propaganda do Gymnasio Fluminense com indicação 'antigo Colégio Menezes Vieira'.
61	Propaganda para venda de uniformes do Colégio.
306	Total de ocorrências no periódico.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital, Seção de Periódicos.

Esse período apresentou 306 ocorrências, entre notícias e anúncios, um número maior do que o do período anterior. No que se refere às propagandas, tanto

⁶³ Mais abordagem sobre o método intuitivo no capítulo 3 desta pesquisa. Mais informações em Valdamarin (1998, 2004).

do Colégio Menezes Vieira como do Jardim da Infância, manteve-se, no período entre 1880 e 1890, o mesmo padrão de anúncio do período entre 1875 e 1879, com chamadas diferenciadas para o colégio e para o jardim de infância, até aproximadamente o ano de 1882. A partir desse ano, ano da publicação do *Manual para os jardins da infância*, observou-se maior incidência de chamadas no periódico para os jardins de infância. Desde então, também se notou modificação nos anúncios sobre o colégio: aparecem em um único anúncio as ofertas para os jardins de infância, para o ensino primário e para o ensino secundário.

No período entre 1880 e 1889, também se constatou a veiculação de notícias variadas, com aumento da incidência de discussões sobre educação, tais como: o proferimento de palestras do Dr. Menezes Vieira; visitas do ministro e do imperador a eventos escolares e ao Colégio Menezes Vieira; criação de revistas pedagógicas, a *Mãe de Família* e a *Revista Ensino Particular*; nomeação para comissões diversas: criação de jardins de infância, instrução pública, organização de exposições, criação de associações, conselheiro de pareceres, concurso para o Instituto de Surdos-Mudos e de participação no Museu Escolar, entre outros. Constatou-se que, nesse período, notícias dessa natureza ocuparam um espaço maior na composição do jornal.

Entre outros jornais do século XIX, destaca-se também O Cruzeiro, do Rio de Janeiro, um jornal diário que circulou como edição da tarde, de propriedade da Sociedade Comandataria, sob a razão social de G. Vianna & C. Entre as esparsas informações sobre a sua fundação, foram localizados registros das edições correspondentes ao período entre 1878 e 1882,⁶⁴ considerando que foram localizadas notícias no período compreendido até o ano de 1879.

⁶⁴ Informações da Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/2sJ29bV>. Acesso em: 5 ago. 2019.

Figura 12 – Capa do Jornal O Cruzeiro



Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Jornal O Cruzeiro, edição 0001, 7 jan. 1878.⁶⁵

Da mesma forma que no jornal anterior, foi realizada a busca no Acervo da Hemeroteca Digital, tendo 'Menezes Vieira' e 'Jardim de Infância' como palavras-chave. Apareceram 12 ocorrências no período entre 1870 a 1879.

Quadro 9 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no jornal O Cruzeiro (1870-1879)

Ocorrências	Tema abordado sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
4	Propaganda do collegio (anúncio com oferta de vagas).
2	Material didático elaborado por ele à venda na livraria.
5	Eventos: festas de fim de ano; visitas do ministro do Império ao Colégio; relação de aprovados no Colégio; nomeações para comissões.
1	Sobre o trabalho realizado no collegio.
12	Total de ocorrências no periódico.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital, Seção de Periódicos.

Apesar da pesquisa realizada no acervo do periódico *O Cruzeiro* compreender o período 1870-1879, todos os registros localizados referem-se ao ano de 1878. Assim, não se pode dizer se não constam registros de outros anos ou se estas informações não estão disponíveis. Foi reunida uma quantidade bem menor de

⁶⁵ Disponível em: <https://bit.ly/30E5hCa>. Acesso em: 29 mar. 2019.

notícias referentes ao Dr. Menezes Vieira do que a apresentada no jornal Gazeta de Notícias, neste mesmo período.

No Quadro 10, a seguir, apresentam-se as ocorrências sobre Menezes Vieira e os Jardins de infância no período 1880-1890:

Quadro 10 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no jornal O Cruzeiro (1880-1890)

Ocorrências	Tema abordado sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
1	Jubilamento do Dr. Menezes Vieira no Instituto dos Surdos-Mudos.
1	Nomeação do Dr. Menezes Vieira como professor honorário no Instituto dos Surdos-Mudos.
1	Nomeação do Dr. Menezes Vieira para o Pedagogium.
3	Total de ocorrências no periódico.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital, Seção de Periódicos.

Foram especificados os três registros localizados no jornal O Cruzeiro, no período entre 1880 e 1890, com notícias a respeito do Dr. Menezes Vieira. Todas as notícias referem-se ao ano de 1890. Diferentemente do período anterior, as notícias referem-se ao Dr. Menezes Vieira, e não ao colégio, com destaque para sua nomeação para o Pedagogium.

O terceiro periódico destacado é o Jornal do Commercio, publicado desde 1827, sendo considerado o “[...] segundo periódico diário mais antigo do Brasil ainda em circulação, bem como um dos mais antigos de toda a América Latina”, de acordo com os dados da Hemeroteca Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Fundado pelo tipógrafo parisiense Pierre René François Plancher de La Noé, instituidor da Imperial Typographia, a oficina do periódico localizava-se no centro do Rio de Janeiro. O caráter do jornal era estritamente comercial, com fundamentos conservadores, o que pode ter garantido a sua longevidade.⁶⁶

⁶⁶ Dados da Hemeroteca Biblioteca Nacional do Brasil.



Fonte: Imagem Pública.⁶⁷

Na Figura 13, apresenta-se a capa do Jornal do Commercio de 1º de outubro de 1827. As informações são sobre a tiragem, assinatura e endereço do jornal, com o aviso de que é destinado “exclusivamente aos negociantes”, além de notícias marítimas, anúncios de venda e de viagens. As notas publicadas sobre o Dr. Menezes Vieira abordavam o parecer sobre os jardins de infância e teciam comentários sobre a Exposição Pedagógica, as festividades de encerramento letivo do colégio e sobre o método de ensino utilizado, o método intuitivo.

No Quadro 11, a seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Digital Nacional, no período 1870-1879, que mostra um total de 126 notícias referentes ao Dr. Menezes Vieira e aos Jardins de Infância no Jornal do Commercio.

⁶⁷ Disponível em: <https://bit.ly/2KeLggX>. Acesso em: 29 mar. 2019.

Quadro 11 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e Jardins de Infância no Jornal do Commercio (1870-1879)

Ocorrências	Tema abordado sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
4	Aprovação nos exames de medicina (1870-1874), colação de grau.
4	Aulas na Escola de Domingo e Escola Normal.
7	Consulta médica.
1	Publicação de livro sobre higiene (área médica/antes de 1875).
4	Cessão do colégio; comunicado de abertura do colégio (1875).
12	Venda e publicação de livros do Menezes Vieira e anúncio de publicações como <i>Ponto de retórica e poética</i> ; <i>Primeiras noções de hygiene</i> ; <i>Primeiras noções de grammicaportuguesa</i> . Oferta aulas preparatórias para exames (pós 1875).
24	Propaganda para venda de uniformes do Colégio.
18	Propaganda do Colégio (anúncio com oferta de vagas).
4	Propaganda do Jardim do Colégio Menezes Vieira (a partir de 1879).
8	Palestras e conferências (6 pós 1875).
23	Eventos: prêmios recebidos; festas de fim de ano; início do ano letivo; listas de aprovados e reprovados no Colégio; visitas do ministro do Império ao Colégio; exposições pedagógicas.
4	Participação no Instituto dos Surdos-Mudos.
7	Presença em eventos da Corte e outros eventos sociais; nomeações para comissões; participação de cumprimento ao imperador.
2	Discussão sobre os jardins de infância.
2	Venda dos móveis do colégio.
2	Método intuitivo.
126	Total de ocorrências no período.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital Seção de Periódicos.

As notícias sobre a aprovação nos exames de medicina (1870-1874) e posterior colação de grau, no ano de 1874, foram anunciadas pela Faculdade de Medicina e registram a formação profissional de Menezes Vieira como médico. As aulas na Escola de Domingo e na Escola Normal são referentes a procedimentos de higiene dirigidos para a população em geral. Ainda no ano de 1874, Menezes Vieira, na função de médico, publicou um livro com orientações de higiene para a população. Ele também ministrou duas palestras na condição de médicodentre as oito proferidas no período pesquisado, já as outras seis palestras e conferências estiveram voltadas para a área educacional. Portanto, há nítida diferença entre as atividades realizadas antes da abertura do colégio, em 1875, que mostram uma atuação mais voltada à área médica, e as atuações profissionais do Dr. Menezes Vieira no período pós 1875, mais voltadas à área pedagógica.

A menção à primeira publicação pedagógica foi veiculada no *Jornal do Commercio* (ed.00011), datado de 1876, no qual se informava: “Temos também alguns livros elementares, como [...] *Exercícios para as crianças aprenderem a escrever brincando*, pelo Dr. Menezes Vieira [...]” (COLLEGIAES, 1876, p. 2). No ano seguinte, foram anunciadas, neste mesmo jornal, as publicações de outros dois livros de autoria de Menezes Vieira: *Livro de Nené* (em 30 de janeiro de 1877, ed. 00030), e *Primeiras Noções de grammatica portuguesa* (em agosto de 1877, ed. 00221). E, assim, sucederam-se apontamentos sobre outras publicações.

Nesse período, os apontamentos sobre as publicações do Dr. Menezes Vieira no periódico eram de oferta para venda, de honra e parabenização pela publicação ou de doações a instituições e pessoas, como evidencia a nota a seguir, do ano de 1878: “O Sr. Menezes Vieira, director do collegio do mesmo nome, enviou 100 volumes encadernados de seu methodo de escripta illustrado ao Sr. Octaviano Hudson para as crianças pobres das escolas públicas.” (PHILANTROPIA, 1878, p. 1).

Os anúncios de propaganda do colégio começaram a circular neste periódico desde o ano de sua fundação, em 1875, entretanto somente no ano de 1879 apareceram as propagandas para o jardim de infância. Pelo fato do jornal ser exclusivo aos negociantes surpreende o fato do aparecimento das notícias referentes à educação, destaca-se que os anúncios sobre os jardins de infância nos anos que antecedem 1879 são ausentes, talvez pela pouca repercussão do tema na época ou pela própria destinação do jornal.

No período entre 1880-1890, foram contabilizados 313 registros referentes ao Dr. Menezes Vieira e os Jardins de Infância no *Jornal do Commercio*, de acordo com os dados do acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

Quadro 12 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e os Jardins de Infância no *Jornal do Commercio* (1880-1890)(continua)

Ocorrências	Tema abordado sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
18	Venda, doação e publicação de livros do Menezes Vieira: <i>Primeiras noções de hygiene e Primeiras noções de grammatica portuguesa</i> .
3	Sobre o <i>Manual para os jardins da infância</i> .
5	Sobre o Graphoscopio.
73	Propaganda para venda de uniformes do Colégio.
8	Propaganda do Colégio (anúncio com oferta de vagas).

5	Propaganda do Jardim do Colégio Menezes Vieira.
4	Propaganda do Jardim e do Colégio Menezes Vieira juntos.
Quadro 12 – Ocorrências sobre Menezes Vieira e os Jardins de Infância no Jornal do Commercio (1880-1890) (conclusão)	
Ocorrências	Tema abordado sobre Jardins de Infância e Menezes Vieira
2	Propaganda do Gymnasio Fluminense associado ao Colégio Menezes Vieira.
8	Palestras e conferências.
15	Exposições pedagógicas.
116	Eventos: prêmios recebidos; festas de fim de ano; início do ano letivo; listas de aprovados e reprovados no Colégio; visitas do ministro do Império ao Colégio; chegada de materiais; viagens ao exterior.
9	Participação no Instituto dos Surdos-Mudos.
29	Presença em eventos da Corte e outros eventos sociais; nomeações para comissões; participação de cumprimento ao imperador.
3	Discussão sobre os jardins de infância.
7	Discussão sobre instrução pública.
7	Situações de conflito (expulsão de aluno, opinião divergente).
1	Fechamento do Colégio Menezes Vieira.
313	Total de ocorrências no período.

Fonte: elaborado pela autora com dados do Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil, Hemeroteca Digital, Seção de Periódicos.

De acordo com o quadro de ocorrências sobre Menezes Vieira e os Jardins de Infância no Jornal do Commercio, período 1880-1890, observa-se que se ampliou a quantidade de notícias sobre o Colégio Menezes Vieira na segunda década pesquisada. Foram citadas mais publicações do Dr. Menezes Vieira, considerando-se que ele anunciava novas obras. Em relação ao formato das informações no jornal, percebe-se maior quantidade de artigos de opinião sobre a educação, mais especificamente sobre a instrução pública, os jardins de infância e o Decreto de 1879.

A realização de palestras e conferências também apresentou maior intensificação nesse período, mostrando que a temática educacional era bastante assídua nos debates entre os intelectuais e na sociedade brasileira. Da mesma forma, as exposições pedagógicas foram mais citadas, principalmente a Exposição Pedagógica de 1883, no Rio de Janeiro, e as exposições internacionais de Londres e Paris, contando todas elas com trabalhos das crianças do Colégio Menezes Vieira, com destaque para as produções do jardim de infância.

De uma forma geral, considerando-se os três periódicos abordados, observa-se que os jornais foram utilizados de diferentes formas: como instrumento para noticiar o início, o encerramento do ano letivo e as festividades do colégio; como estratégia de propaganda, ao veicularem os anúncios de oferta de vagas e destacarem a qualidade dos serviços educacionais; como órgão para educar a população sobre a importância da instrução, quando apresentavam os debates e discussões, como as questões relativas à higiene e ao método intuitivo.

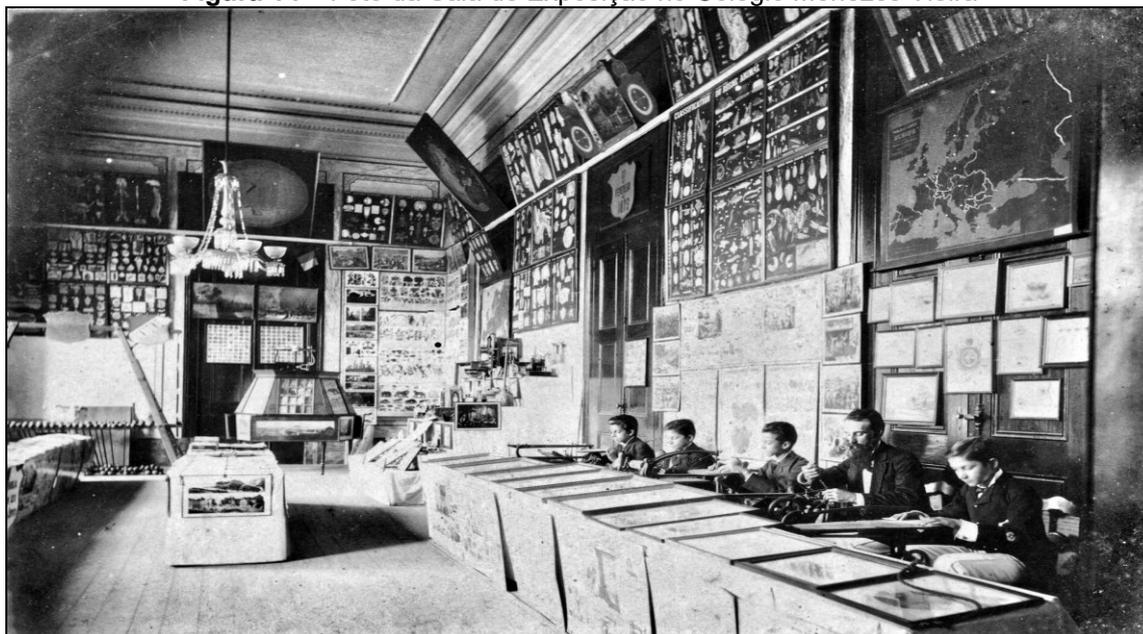
A participação de Menezes Vieira em diversas comissões dá testemunho de sua atuação nos debates educacionais da época e foi destacada pelos três periódicos abordados nesta pesquisa. Dentre as comissões de que participou, destacam-se: a Associação da Promotora da Instrução, a Liga do Ensino, o Conselho Superior de Instrução Pública, a Associação Mantenedora do Museu Escolar e a Associação Protectora da Infância Desamparada.

No que se refere às propagandas do Colégio Menezes Vieira, constatou-se, nos três jornais, que, inicialmente, eram feitas publicações separadas para o jardim e para o colégio, mas, a partir de 1882, os anúncios começaram a ser os mesmos, ofertando jardim para crianças, ensino primário e secundário.

Como evidenciam as notícias, as visitas do imperador e do ministro da instrução ao Colégio Menezes Vieira eram frequentes, assim como a outras instituições escolares, bem como a realização de eventos educacionais como forma de acompanhar, fiscalizar e incentivar a educação no país. No ano de 1875, tem-se o registro de que o imperador D. Pedro II visitou o Colégio Menezes Vieira para conhecer as dependências da instituição e o trabalho realizado. O jornal *Gazeta de Notícias* divulgou que o imperador visitou todas as dependências do colégio e manifestou satisfação com as ótimas condições observadas.

Na sequência, segue uma imagem da sala do Colégio Menezes Vieira preparada com uma exposição para a visita do imperador, D. Pedro II.

Figura 14 – Foto da Sala de Exposição no Colégio Menezes Vieira



Fonte: Imagem Pública. Sala de Exposição dos Trabalhos dos Alunos do Colégio Menezes Vieira, no dia da Visita do Imperador Dom Pedro II. Fotografia de 1875.⁶⁸

Observa-se a sala repleta de materiais: muitos quadros, imagens e trabalhos estão expostos nas paredes, mesas e bancadas. A ideia de apresentação da sala segue o exemplo e o formato de uma grande exposição. Também é possível perceber quatro meninos uniformizados e atentos, acompanhados de um adulto, possível professor, à espera dos visitantes.

Nos artigos jornalísticos do período, estavam presentes congratulações aos trabalhos realizados pelo Jardim, tanto em feiras como em exposições pedagógicas. Segundo Bastos (2011, p. 30), o “[...] colégio recebeu inúmeros prêmios, especialmente o diploma de primeira classe pelos trabalhos relativos ao jardim de infância”. Tal prêmio foi uma das notícias que ganhou maior relevância nos jornais. De acordo com Parecer da Comissão da Exposição Pedagógica emitido em outubro de 1883, seria fácil manter um estabelecimento desse gênero em países da Europa, pelo fato de não lhes faltar recursos e por reconhecerem a importância dos trabalhos de Froebel e do jardim de infância. Mesmo em condições desfavoráveis, o Jardim do Colégio premiado havia mantido o seu trabalho, embasado no modelo froebeliano. O parecer recebido registrava que o jardim de infância

[...] dispõe de um material de ensino completo, formado pela combinação do que apresentam de mais interessante as fábricas estrangeiras, sobretudo belgas e austríacas. A mobília adotada é a do modelo das escolas

⁶⁸ Disponível em: <https://bit.ly/37db7gu>. Acesso em: 2 jan. 2019.

maternais francesas, porém, fabricadas no país, os dons de Froebel e os jogos subsequentes são da casa belga Tedesco&Frères, sendo o ensino auxiliado pela excelente coleção da fábrica vienense de Constantino Dellez, e em continuação quadros, objetos e grupo de animais para o ensino intuitivo. (COMISSÃO DA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1883 *apud* BASTOS, 2011, p. 30).

Além do destaque para a qualidade dos materiais e da mobília, o Parecer da Comissão da Exposição Pedagógica (1883) enfatizava a importância do *Manual para os Jardins de Infância*, afirmando ser esta uma “[...] publicação única em seu gênero no Brasil, e acomodada à direção dos jardins pela boa escolha de contos e cânticos” (COMISSÃO DA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1883 *apud* BASTOS, 2011, p. 30).

Nesta Exposição Pedagógica, havia uma sala do Colégio Menezes Vieira que acomodava os trabalhos realizados pelas crianças do jardim de infância, a saber: trançado, dobrado, picado, figuras geométricas, entre outros. Consideramos que a qualidade dos materiais e dos trabalhos apresentados naquele contexto, que eram novidades para a área educacional, contribuíram para a repercussão dada pela imprensa, indicando também um possível reconhecimento da importância dos jardins de infância (BASTOS, 2011).

O exposto até aqui permite afirmar que os periódicos analisados – a Gazeta de Notícias, O Cruzeiro e o Jornal do Commercio – veiculavam textos que reiteravam as vantagens e a necessidade de implantação dos jardins de infância no Brasil, na segunda metade do século XIX. Em relatório exarado em 1885, no entanto, o Dr. Menezes Vieira escreveu sobre a situação dos jardins de infância brasileiros, afirmando que o jardim lutava para demonstrar o seu valor pedagógico, numa luta ingrata contra aqueles que priorizavam a educação no curso primário, apenas para ler, escrever e contar. Considerava que os resultados da publicização das ações nos jardins de infância estavam lentos, “[...] porque o país, ainda no período fetichista só reconhece a utilidade daquilo que o governo aceita e determina” (BASTOS, 2011, p. 31). Mesmo com toda a relevância do trabalho apresentado no jardim para crianças, foi possível constatar na literatura o descontentamento de Menezes Vieira com o reconhecimento e o investimento para essa área por parte do governo.

Reconhecia ser “[...] verdade que o governo, no decreto de 19 de abril, lembrou-se dos Jardins de Infância, mas [...] até hoje não foi além [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 30). Tratava-se do Decreto nº 7.247/1879, elaborado por Leôncio de Carvalho, cujo parecerista foi Rui Barbosa. O objetivo deste

documento foi reformar o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. O artigo 5º, apresentado na íntegra no Anexo A desta pesquisa, assim declarava: “Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, **jardins da infancia para a primeira educação** dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade” (BRASIL, 1879, grifos nossos).

De acordo com Bastos (2000), o estudo para o parecer deste decreto mobilizou Rui Barbosa a saber mais sobre a educação brasileira, que, a partir desse momento, passou a defender a “[...] necessidade de um manual pedagógico através do qual professores brasileiros pudessem conhecer a teoria e a prática das técnicas de Pestalozzi” (BASTOS, 2000, p. 86). Nesse ínterim, Rui Barbosa conheceu as ideias de Calkins por meio da leitura do relatório de Ferdinand Buisson (1876)⁶⁹ e, posteriormente, fariia tradução adaptada do manual de Calkins⁷⁰ para o português.

Em texto intitulado *Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900)*, Bastos (2000, p. 79) aborda a influência das “[...] ideias pedagógicas de Ferdinand Buisson no Brasil, nas três décadas finais do século XIX, a partir da análise da produção de dois representantes da ilustração brasileira – Rui Barbosa (1849-1923) e Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897)”. Dessa forma, reafirma a forte influência francesa na área educacional brasileira, declarando que “[...] no Brasil, o século XIX pode ser considerado como um século de francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França” (BASTOS, 2000, p.80).

Esse formato de “[...] modelo educacional centro-europeu era visível, através da importação dos métodos de ensino lá utilizados, como o método mútuo, o envio de professores à França para que aprendessem tais métodos” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.117). Neste mesmo caminho, foi introduzido o manual pedagógico francês, denominado como *Curso normal para professores de primeiras letras* (DE GÉRANDO, 1839), “[...] considerado o primeiro do gênero a ser introduzido no

⁶⁹ Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876. “Relatório sobre Educação Primária na Exposição Internacional da Filadélfia em 1876” (tradução nossa).

⁷⁰ Manual of elementary instruction for parents and teachers de Calkins. Manual de instrução elementar para pais e professores de Calkins (tradução nossa). Mais informações: BARBOSA, Rui. *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*, por N. A. Calkins. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

Brasil, utilizado como suporte para a formação dos normalistas” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.117).

O Decreto nº 7.247/1879 não reverberou em ações que reconhecessem a importância e expandissem os jardins de infância brasileiros. As alegações dos críticos à universalização dos jardins de infância eram várias, entre as quais se pode destacar duas: a falta de recursos não permitia garantir a instrução obrigatória e pública na escola primária; as crianças poderiam estar sendo tiradas do convívio familiar muito cedo para frequentar os jardins, o que poderia causar um descontrole na responsabilização do Estado e das famílias sobre as crianças do país (MACHADO, 2002; LOURENÇO FILHO, 2001; BASTOS, 2011).

É preciso reconhecer que uma ideia de educação para as crianças pequenas ainda não estava suficientemente incorporada ao debate pedagógico no século XIX. Colocar as crianças desta idade em uma instituição ameaçava o papel da família ou a própria função da escola primária (KUHLMANN JÚNIOR, 2001; MACHADO, 2002).

Menezes Vieira entendia o papel do Estado na educação das crianças pequenas como o de encorajar, incentivar e fiscalizar essa educação, criada por iniciativa particular; mas considerava que não caberia ao Estado prover e assumir sua direção. O autor defendia a liberdade de ensino das instituições privadas. Compreendia que as iniciativas privadas poderiam assumir a direção da educação brasileira.

No Congresso de Instrução Pública (1883-1884), Menezes Vieira escreveu dois pareceres sobre os jardins de infância: *Organização dos Jardins da Infância e Organização do professorado para os jardins da infância e para o ensino primário e secundário*.⁷¹ No parecer sobre a organização dos jardins da infância, ele se posicionou como defensor da universalização dos jardins de infância brasileiros, evidenciando sua função basilar para a educação. Bastos (2011, p. 33) destaca essa posição, afirmando que ele “[...] considera que o jardim da infância constitui a base da escola primária e supre a insuficiência material e espiritual das famílias”.

A criação e disseminação dos jardins de infância foi um assunto bastante discutido, principalmente nas décadas entre 1870 e 1890. Dividiam-se as opiniões em torno da função assistencialista e/ou pedagógica dos jardins de infância e da eficácia dos investimentos nesse tipo de instituição, sob os argumentos de que havia

⁷¹ Os pareceres foram publicados com o título: Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro (1884).

prioridade em alfabetizar a população, enfatizando-se a instrução das crianças entre 7 e 14 anos de idade. Contudo, Menezes Vieira seguia firme com seus argumentos em defesa dos jardins de infância (BASTOS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Visando ainda defender a criação dos jardins de infância, Menezes Vieira informava que não se tratava de uma instituição nova, sustentando em seu favor asexperiências de outros países, – a exemplo da sala de Oberlin (1771); dos *kindergarten* de Froebel, inventor do método empregado na educação infantil; das *enfants schools* da Inglaterra; das iniciativas francesas de M. Cochim e Mme Pape-Carpantier; e da ação da baronesa Marenholz-Bulowparadivulgação do método Froebel na França. Declarou, todavia, que – “[...] o conselheiro Leôncio de Carvalho teve a glória de prometé-lo no Decreto de 19 de abril de 1879, e ao sr. Conselheiro Dantas, a de haver manifestado o desejo de cumprir aquela lisonjeira promessa” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 95).

Outras vozes começaram a ecoar em defesa dos jardins de crianças, como a do professor de latim e português do Colégio Menezes Vieira, que alegouem sua defesa a diferença observada entre as crianças do ensino primário que frequentaram ou não o jardim, destacando as habilidades mais desenvolvidas e maior disponibilidade para o estudo daquelas que o haviam cursado na infância (BASTOS, 2011)

Rui Barbosa também se apresentou como defensor dos jardins de infância, incluindo no seu projeto nacional de educação o jardim de crianças vinculado ao sistema froebeliano. Dedicou um capítulo do projeto para os jardins de infância, abordando sua finalidade, plano de ensino, formação docente e gratuidade da educação. Apontava “[...] que o jardim de crianças tem por fim desenvolver harmonicamente as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel” (BASTOS, 2000, p. 92).

A representação de Menezes Vieira, das crianças e dos jardins de infância por partedos periódicos evidenciou a questão da moralidade como determinante deações coerentes com uma concepção de infância que defende a permanência de instintos e a natureza infantil. Essa ideia de infância reverbera em diversasoutras relações emsociedade, e a representação das mulheres ganha destaque, porque a elas foi atribuída a função maior de resguardar, proteger e educar as crianças. Na

sequência, será abordado o modo com que as mulheres foram se constituindo neste contexto.

3.4 A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NO JARDIM DE INFÂNCIA

Direcionar o olhar para o *Manual para os jardins da infância* possibilitou visualizar as diferentes ideias que o compõem. O modo como era compreendida a presença das mulheres nos jardins de infância, aparece com bastante visibilidade na discussão sobre os jardins de infância na imprensa periódica no século XIX, associadas à figura maternal, ideia bastante recorrente na conjuntura da época e também fortemente influenciada pelas questões de moralidade.

O Brasil do século XIX era escravocrata, o trabalho era predominantemente rural, os donos das terras influenciavam diretamente na organização e na legislação do país. No momento em que as relações capitalistas se consolidavam mundialmente, os movimentos migratórios por novos mercados se intensificavam e a modernização do país clamava cada vez mais por ações. Qual o papel atribuído às mulheres nesse contexto?

Constatou-se que, na segunda metade do século XIX, as mulheres começavam a ser absorvidas pelo mercado de trabalho, todavia apenas algumas profissões eram consideradas adequadas ao público feminino, dentre as quais o exercício do magistério. Seguindo uma tendência bastante comum na época, a função da mulher na sociedade era compreendida como extensão da sua ação no universo familiar para o universo escolar, mantendo muito próxima a relação entre o que é privado (família) e o que é público (escola) (FREITAS, 1999; MONARCHA, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, 2001; SAVIANI, 2006).

Mary Del Priore, no livro *História das mulheres no Brasil*, destaca que as mulheres estão inseridas em todos os acontecimentos, fazem parte do contexto histórico e que “[...] a história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura” (PRIORE, 2013). A autora afirma ainda que “[...] a história das mulheres é relacional, inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas”, relacionando essa história com a história geral e a história do Brasil (PRIORE, 2013, p. 13).

No Brasil, no período pós-proclamação da independência, ocorrida em 1822, os discursos sustentavam “[...] a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2013, p.443). Os discursos clamavam pela necessidade de modernização e educação e por novas relações sociais. Mesmo que os legisladores tivessem determinado a implantação das escolas de primeiras letras na legislação de 1826, o Brasil trilhava o século XIX, mas “[...] grande parte da população continuava analfabeta” (LOURO, 2013, p.444).

Reitera-se que se tratava de um Brasil escravocrata e de economia agrária, em que os donos das terras formavam uma classe com grande influência política, conforme já exposto anteriormente. As iniciativas de escola foram se constituindo nesse contexto, com propostas diferenciadas para meninos e meninas (PRIORE, 2013; LOURO, 2013; MACHADO, 2002).

Louro (2013, p. 446), no texto *Mulheres na sala de aula*, evidencia que

[...] as concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas[...] sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que **as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas**, ou seja, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. (grifos nossos).

A concepção prevalente na época considerava desnecessário o acesso a muitos conhecimentos por parte das mulheres, já que o seu destino se limitava a ser esposa e mãe. Então, ela precisaria ser bem-educada, zelar pelo bem das pessoas e dos filhos, saber os afazeres da casa, pois sua formação estava atrelada à função de mãe virtuosa e educadora dos filhos. As mudanças na sociedade influenciaram também a educação da mulher, como demonstra Louro (2013, p. 447): “As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-se à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens”.

Nesse contexto, o exercício do magistério estaria embasado no exercício da maternagem, respaldado pela ideia de que as mulheres encarnavam a figura do carinho, da educação e do cuidado, estando por isso mais aptas a educar as crianças. Menezes Vieira também compartilhava da compreensão de que o papel da mulher na profissão se concretizava como uma extensão da função materna, pois

“[...] a professora de um jardim de crianças faz, nada menos, nada mais, do que o papel de uma mãe zelosa do futuro de seu filho” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 20). O texto de Louro (2013, p. 447) evidencia a expectativa de que as mulheres deste período “[...] deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país [...]”.

A esposa do Dr. Menezes Vieira, Dona Carlota Menezes, teve participação ativa como professora no jardim de crianças; ela ficou responsável pelo jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, seguindo os mesmos passos da esposa de Froebel, que também atuara nos jardins de infância do marido, e da precursora e colaboradora de Oberlin,⁷² Sara Banzet,⁷³ que exercera a profissão de jardineira, como eram chamadas as professoras do jardim de infância⁷⁴ (BASTOS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

No jornal *O Cruzeiro*, datado de 9 de dezembro de 1881, Dona Carlota é citada “[...] como uma digna discípula de Mme Pape-Carpantier, cujo método segue com tanta inteligência quanto aproveitamento” (O CRUZEIRO, 1881, p. 2 *apud* BASTOS, 2011, p. 24). Não foram localizados dados suficientes para recompor a figura de Dona Carlota: qual era a sua formação ou como se dera a sua experiência com a educação de crianças antes da criação do Colégio Menezes Vieira, por exemplo, questões que possibilitariam acrescer a este trabalho conhecimentos sobre o contexto da época e sobre o papel das mulheres.

Emanúncio sobre as comemorações do fim do ano letivo veiculado n’*O Jornal do Commercio*, em 29 de dezembro de 1879, assim estavam registradas as características da atuação da mulher no jardim de infância:

O Jardim de Infância e o ensino da música estão a cargo de professoras. No primeiro, principalmente, **o ensino maternal é preferível**. Outros requisitos têm uma senhora para facilitar a compreensão e a convicção. A

⁷² Johan Friedrich Oberlin (1740-1826) foi pastor e filantropo nas montanhas do oeste da França, movido pela preocupação de ensinar as pessoas a lerem a Bíblia. Oberlin se deu conta de que as crianças pequenas viviam sem que alguém desse atenção para a sua educação. Não se conheciam, na época, jardins de infância. Foi Oberlin que conseguiu que sua esposa e mais uma moça que lá trabalhava, Sara Banzet, comessem a reunir as crianças para brincar, para ensinar higiene, trabalhos manuais e, em especial, as histórias da Bíblia. Disponível em: <https://bit.ly/3811tmf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁷³ Sara Banzet (1745-1774) foi uma educadora e diarista francesa. É considerada pioneira na fundação de creches na França. Também é conhecida pela preservação de seu diário pessoal, que acabou se tornando um importante documento histórico da França de sua época. Disponível em: <https://bit.ly/2vjxDpM>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁷⁴ Mais informações em Bastos (2017).

distinta cultivadora desse Jardim de Crianças há de ter a abnegação, tão arredia do coração do homem. (JORNAL DO COMÉRCIO, 1879 *apud* BASTOS, 2011, p. 20, grifos nosso).

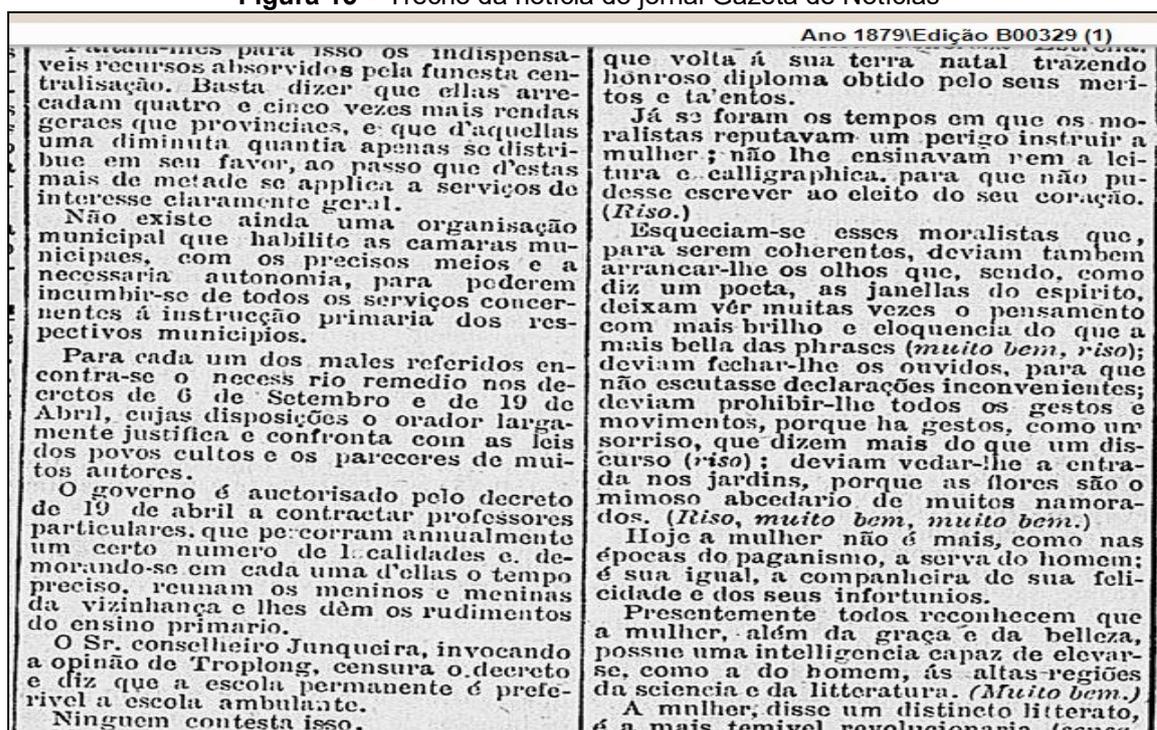
Apregoava-se, dessa forma, o tratamento almejado para as crianças: as professoras deveriam atender os pequenos como se fossem seus filhos ou filhas. Em outro jornal, na *Gazeta de Notícias*, em 1879, há relato sobre o trabalho de D. Carlota Menezes, no qual se destacava “[...] meiguice maternal da Exma. Professora [...]”, que se reportava às crianças “[...] tratando-os como filhos, corrigindo sem aspereza os erros de uns, animando a hesitação de outros, por todos querida e respeitada” ([Meiguice maternal], 1879, p. 1).

Do mesmo periódico, em notícia sobre a organização da instrução primária (Figura 15), retirou-se o excerto a seguir, que estabelece uma comparação entre o papel da mulher como docente na sociedade atual (à época) eo que lhes prognosticavam os moralistas:

Já se foram os tempos em que os moralistas reputavam um perigo instruir a mulher; não lhe ensinavam nem a leitura e calligraphica para que não pudesse escrever ao eleito do seu coração. (riso). Esqueciam-se esses moralistas que, para serem coerentes, deviam, também, arrancar-lhe os olhos que, sendo, como diz um poeta, as janellas do espírito, deixam ver muitas vezes o pensamento com mais brilho e eloquencia do que a mais bela das phrases (muito bem, riso); deviam fechar-lhe os ouvidos, para que não escutasse declarações inconvenientes; deviam prohibir-lhe todos os gestos e movimentos, porque ha gestos, como um sorriso, que dizem mais que um discurso (riso): deviam vedar-lhe a entrada nos jardins, porque as flores são o mimoso abecedário de muitos namorados. (riso, muito bem, muito bem).

Hoje a mulher não é mais, como nas épocas do paganismo, a serva do homem: é sua igual, a companheira de sua felicidade e de seus infortunos. ([Companheira de sua felicidade], 1879, p. 2).

Figura 15 – Trecho da notícia do jornal Gazeta de Notícias



Fonte: Biblioteca Nacional do Brasil. Hemeroteca Digital. Seção de Periódicos. Jornal Gazeta de Notícias, edição B00329, 30 nov. 1879.

O trecho da notícia trazida pela Figura 15 explicita a visão que se fazia da mulher na época, intrínseca ao casamento e ao modelo familiar. Dessa forma, esperava-se que ela atuasse na função de professora do jardim de infância exercendo um comportamento considerado adequado, que servisse de exemplo para todos.

A 'meiguice maternal' aspirada para o papel da professora estava ligada a uma perspectiva de educação da mulher com sólida formação nos valores morais, principalmente cristãos e católicos. Guacira Lopes Louro explica que, "[...] através do símbolo mariano [do exemplo de Maria], se apelava tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina". Um ideal feminino que exigia "[...] o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral [...]" (LOURO, 2013, p.447). Na educação do século XIX, o papel da professora era considerado "[...] fundamental, pois era o eixo, a força onipotente de toda educação moral" (MACHADO, 2002, p.133).

Nas palavras de Bastos (2011, p. 20), foram criados "[...] alguns estereótipos a respeito dos atributos tidos por imprescindíveis à profissão". Os discursos veiculados nos anúncios dos jornais citados apresentavam comentários que enalteciam o ensino materno, por meio dos quais a meiguice maternal da professora

e suas ações “são incentivos para o estudo, que deixa de ser um trabalho para tomar o aspecto de um prazer” ([Incentivos para o estudo], 1879, p. 1).

Sobre a formação de professoras na época, o Dr. Menezes Vieira, embasado na pedagogia de Froebel, afirmava a importância das jardineiras como conhecedoras de vários assuntos, mas “sem excessiva bagagem científica”, reiterando que “[...] a questão não é de sexo, mas de ciência do método froebeliano e consciência em sua aplicação” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 36). Tal declaração estava em consonância com a compreensão de que bastaria que as mulheres fossem bem-educadas (LOURO, 2013).

Os atributos e requisitos necessários às jardineiras foram assim descritos pelo Dr. Menezes Vieira: quanto às condições físicas, ouvido, voz e visão bem desenvolvidos e educados; ao passo que as condições morais compreendiam amorosidade, generosidade e firmeza de caráter; e as condições intelectuais, o hábito de estudar, com instrução primária e estudo da prática froebeliana (BASTOS, 2011).

Menezes Vieira declarou ainda que as jardineiras deveriam “[...] representar famílias e que as mocinhas presumidas, abonecadas, nervosas e histéricas nunca serão boas mães de família”, enfatizando a proximidade entre a relação da jardineira com as crianças e a preparação para a maternidade. Além de considerar impróprias ao exercício do magistério aquelas que não se adequassem ao formato social indicado (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 36).

A ideia da presença da mulher no magistério não era consenso na época. No Brasil, assim como em outros países, a docência começou a ser praticada por homens, “[...] aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759” (LOURO, 2013, p.449). Com a implantação das escolas normais, tinha-se por objetivo formar os homens, porém, pouco a pouco, foi crescente o número de mulheres se formando e assumindo as salas de aula, na esteira do esvaziamento do universo masculino no âmbito do magistério. Louro (2013, p. 449) denomina esse processo de feminização do magistério, “[...] fato provavelmente atrelado ao processo de urbanização e industrialização”.

Em defesa da competência da mulher para o exercício do magistério, afirmava-se a tendência natural de lidarem com as crianças, pois, “[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério

representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’” (LOURO, 2013, p.450). O magistério, nesse viés, era “[...] representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação” (LOURO, 2013, p.450).

A ideia da docência, menos como profissão e mais como vocação e sacerdócio, é explicitada por Louro (2013, p.450):

A partir de então passam a ser **associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”**: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda **a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio”** do que como uma profissão. (grifos nossos).

A conveniência da formação desta imagem de professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (APPLE, 1995, p. 43) se incrustou e perpetuou no seio da categoria docente, que, posteriormente, encontraria dificuldades para discutir e conquistar condições adequadas para o desenvolvimento da carreira, tais como salário e condições de trabalho (LOURO, 2013). Nas palavras da autora:

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período, mais um fator que justificaria um salário baixo pelo trabalho realizado. (LOURO, 2013, p.453).

Louro (2013, p.454) problematiza as razões que justificavam tal compreensão:

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a **verdadeira carreira** feminina. (grifos no original).

A ideia de que o casamento e a maternidade são a “verdadeira carreira” das mulheres enfatiza que a função feminina foi sendo moldada pelas atribuições que a mulher desempenhava no lar e pela autoridade moral que exercia dentro de casa. Com o elogio à organização dos espaços e ao cuidado zeloso dos filhos e filhas, foi se estabelecendo um ‘culto da domesticidade’. A mulher professora foi se formando “[...] em meio a paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2013, p.454).

No contexto do século XIX, as mulheres foram assumindo o magistério, mas, com exceção das escolas das congregações religiosas, que eram dirigidas por madres, as escolas em geral tinham homens na função de diretores e inspetores. “Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema.” (LOURO, 2013, p.460).

As mulheres professoras eram representadas pela imagem que os outros faziam delas, imagem que elas mesmas acabavam incorporando e assumindo (CHARTIER, 1990). Sobre esse aspecto, Louro (2013, p. 464) afirma que “[...] observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercia o poder [...]”, considerando-se que, na relação entre objeto e sujeito de representação, estão presentes questões de poder. Em suas palavras:

Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas e, portanto, representadas, mais do que se definem. Homens – parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – autoarrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, **dizem** sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações. (LOURO, 2013, p.465, grifo no original).

Observa-se que o magistério era tido como um trabalho digno e adequado para mulheres, e elas foram se adequando à ideia de ‘boa professora’, conforme estavam representadas na sociedade. Essas representações foram basilares para a constituição da profissão, “[...] elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (LOURO, 2013, p.464).

Cabedestacar que as representações sociais se modificam de acordo com o contexto, em consonância com determinados grupos de pessoas e com as relações de poder que caracterizam esses grupos, ou seja, elas são frutos de um tempo marcado. E, apesar de as representações carregadas pelas professoras ao longo do tempo sofrerem muitas continuidades e muitas rupturas, tais formas de representação foram também se transformando historicamente (LOURO, 2013; CHARTIER, 1990). Isto se evidencia pela denominação dada às professoras, que também foi se modificando ao longo do tempo: professorinhas, normalistas que se constituíram em educadoras, profissionais do ensino, tias e trabalhadoras da educação. As denominações são carregadas de representações e sentidos, que

contribuíram, ao longo da história, tanto para valorizar quanto para afastar a ideia de profissionalismo referente ao exercício do magistério (CHARTIER, 1990). Louro (2013, p. 478) acrescenta ainda que pensar sobre as mulheres nas salas de aula nos remete a

[...] práticas sociais diversas, muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido. As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram.

No caso dos jardins de infância, especificamente, adotou-se a denominação de jardineiras – termo empregado por Froebel e perpetuado por Menezes Vieira, dando a ideia de que as professoras regam e alimentam as pequenas plantinhas em terra fértil, no caso, as crianças, o que evidencia os princípios e valores que se pretendia desenvolver (LOURO, 2013; FROEBEL, 1826, 2001; BASTOS, 2002a, 2011, 2017). As denominações são carregadas de representações e sentidos, que contribuíram, ao longo da história, tanto para valorizar quanto para afastar a ideia de profissionalismo referente ao exercício do magistério (CHARTIER, 1990).

Froebel (2001), ao escrever sobre a educação do homem, anuncia os princípios de sua pedagogia e enfatiza o amor fraternal como essenciais para a constituição humana, sustentando essa formação na relação entre natureza, homem e Deus. O papel da mãe se destaca na realização de ações que garantam o crescimento sadio da criança, e, por essa razão, ele orientou-as por meio da publicação de várias obras, com canções, imagens e jogos destinados ao conhecimento das mães para fazerem com seus filhos/filhas. A educação é primordial para o desenvolvimento do homem e para a compreensão do método froebeliano, pois o “[...] fundamento dessa pedagogia é o amor fraternal” (FROEBEL, 1826 *apud* Bastos, 2001a, p.11).

As notícias na segunda metade do século XIX eram veiculadas por meio da circulação de jornais, e os acontecimentos educacionais não fugiam dessa movimentação, conforme citações expostas ao longo desta pesquisa. Os periódicos assumiam grande importância na orientação da população, ao menos, da parte que sabia ler e escrever. Reafirma-se que, naquele contexto, muitas vezes, os jornais exerciam a função de educar as pessoas e, dessa forma, muitas informações sobre a educação eram noticiadas nesses folhetins, com posicionamentos dos editores acerca do processo educativo, incluindo o papel da mulher no jardim de infância.

Neste capítulo, buscou-se apresentar o *Manual para os jardins da infância*, alguns relatos sobre a trajetória de vida e as influências do seu autor, Dr. Menezes Vieira, com destaque para a veiculação de notícias sobre o Manual e os jardins de infância nos periódicos do final do século XIX, além do papel exercido pela mulher nos jardins de infância na sociedade. Foi possível constatar a questão da moral permeando as orientações do Manual, as influências e ideias do Dr. Menezes Vieira, a docência e a função das mulheres na sociedade.

No próximo capítulo, serão abordadas as concepções de infância e criança presentes no Manual e os desdobramentos para a ação docente constituídos a partir dessa visão.

4 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA: ENTRE A NATUREZA INFANTIL E A EDUCAÇÃO MORAL

“A vida da criança deve ser uma festa perpétua”
“Oh! O Jardim há de dar o que os cárceres não deram”⁷⁵

Este capítulo tem por objetivo analisar as concepções de infância e criança presentes no *Manual para os jardins da infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, evidenciando a forma como as crianças eram vistas no Manuale indicando os autores citados, bem como as influências de Froebel e Carpentier, marcadas pela definição de natureza infantil e de uma educação tripartida nos aspectos físico, intelectual e moral.

A afirmação de Menezes Vieira de que “[...] a criança é um organismo complexo; dotada de instintos naturais, inteligência e paixões, exige um gênio especial diretor e prudentes contra provas antes de qualquer juízo definitivo” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.148) evidencia uma definição de criança pautada na ideia de natureza infantil pelo fato de abordar um conceito ancorado naquilo que considera intuitivo no infante. Os princípios de Froebel evidenciam uma natureza infantil que pode ser traduzida como específica da criança, uma natureza que faz parte dela, de um ser um sujeito bom, sustentada pela ideia religiosa que defende Deus como criador do universo e para que a criança não seja corrompida é necessária a sua educação baseada em bons princípios morais. Na obra de Froebel fica evidente a crença em que Deus é a unidade e princípio de tudo, e que o homem se constitui na relação Deus-homem-natureza (FROEBEL, 2001).

Podemos compreender esses princípios froebelianos em consonância com outros autores e estudiosos da infância como Pestalozzi (1746 a 1827), Rousseau (1712 e 1778) e Comenius (1592 a 1670), considerando que esses autores também defendiam uma ideia de natureza infantil presente em todas as crianças. Mesmo considerando os diferentes contextos e momentos históricos vividos por esses autores, eles entendiam que a educação das crianças deveria priorizar a manutenção de bons hábitos e valores, todavia ligados profundamente à questão da moral religiosa, definidora das boas e más atitudes. Comenius ao falar sobre a educação crianças na sua *Didática Magna*, afirma que ensinar “[...] às crianças,

⁷⁵ Frases de Froebel exibidas como decoração da sala no Jardim do Colégio Menezes Vieira (BASTOS, 2011).

ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros” (COMENIUS,⁷⁶ 2002, p. 29).

Ao abordar a ideia construída sobre a infância no ocidente, Charlot (2013, p.158) problematiza a imagem de infância com base na definição de natureza infantil. O autor considera que a ideia de criança é concebida tendo como referência a natureza humana, destacando que existem três noções distintas: natureza, natureza humana e desenvolvimento natural e que a pedagogia “[...] considera que a infância exprime a natureza humana no que ela tem de essencial” (CHARLOT, 2013, p.186).

O autor aborda a constituição da educação vinculada à uma ideologia, discutindo a ideia de natureza humana relacionada com a pedagogia e o significado que a infância vai assumindo ao longo desse processo. Inicia afirmando que a imagem de criança foi construída de acordo com o momento histórico vivido e na pedagogia se apresenta como um conceito derivado, múltiplo. Nas palavras do autor, “[...] a teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; ela é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana” (CHARLOT, 2013, p.157). Dessa forma, a criança é pensada por meio da educação compreendida em relação indissociável com a cultura e “[...] a imagem de criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura” (CHARLOT, 2013, p.157).

Para o autor, o “[...] significado atribuído à infância vem-lhe de sua interpretação em termos de natureza e de cultura [...]” (CHARLOT, 2013, p. 157), entretanto, o sentido temporal precisa ser assumido nessa conceituação. O autor afirma que a imagem construída de infância é contraditória, sustentando-se em múltiplas contradições. Assim, à ideia de natureza da criança persiste a vinculação de todas as contradições existentes na ideia de infância.

Nessa perspectiva, a infância é uma etapa da vida humana, com características de desenvolvimento marcadas biologicamente, que, logo se integram às especificidades do meio social e, por isso, adquirem uma condição social determinante no processo de formação das crianças. Charlot (2013, p.168) afirma que “[...] na criança, é a si próprios que o adulto e a sociedade contemplam. Elaborar

⁷⁶Mais informações em: Comenius (2002).

uma imagem da criança é tomar partido sobre o que se é e sobre o que não se é, sobre o que se quer e sobre o que se deve evitar”.

De acordo com as ideias do autor, o desenvolvimento da criança é socialmente determinado, “[...] é condicionado, sobretudo, por sua origem social, é pensado como o desenvolvimento cultural das suas possibilidades naturais” (CHARLOT, 2013, p.169), reiterando assim um processo de desenvolvimento mais do que somente biológico. A ideia de natureza humana é distinta da natureza infantil, entretanto, estão interligadas e se contrapõem à ideia de uma condição humana, defendida pelo autor como necessária no entendimento de que o indivíduo é também coletivo e se constitui na relação com os outros.

Charlot (2013, p.173) relata que “[...] a ideia de infância está assim ligada aos temas filosóficos fundamentais do pensamento pedagógico [...]”, sendo que a natureza contraditória da criança possibilita compreendê-la como ser particularmente educável e eminentemente corruptível. A pedagogia tradicional e a pedagogia nova se fundamentaram em representações da infância sustentadas nos conceitos de educação e corrupção. Apesar de ambas acreditarem que a natureza da criança é corruptível, elas se diferenciam porque na pedagogia tradicional considera-se que a natureza da criança é corrompida e cabe à educação desnudar aquilo que é natural da infância; já a pedagogia nova, fundamentada a partir de Rousseau no período considerado de romantização da infância, considera a natureza da criança como inocência nata, que caberá a educação zelar pela sua manutenção, onde “[...] educar a criança é salvaguardar nela a infância, fazer dela um homem e preservá-la dessa corrupção que a afasta da humanidade que ela traz em si” (CHARLOT, 2013, p.183).

Diante desse contexto, a ideia de conceber a criança por meio da natureza vai sendo desconstruída; entretanto, o autor mostra que as pedagogias se constituíram referentes a tal natureza de uma forma desigual, não dando visibilidade às realidades sociais e o encontro com a condição humana que interliga cultura, infância e educação. No estudo do *Manual para os jardins da infância* e da educação para as crianças da época, entende-se que há a indicação de um jeito específico para educar as crianças vinculado às questões que fundamentam a concepção representada pela ideia de instintos naturais e, portanto, quais são os

desdobramentos desse entendimento para as ações orientadas no *Manual para os Jardins de Infância?*

As frases reproduzidas na epígrafe deste capítulo foram expostas na sala do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira e evidenciam as duas questões que sintetizam as discussões referentes às concepções de infância e criança. A primeira remete a uma ideia de criança feliz, que está em constante movimento e vive a alegria, tão comumente encontrada em festas, pois Menezes Vieira acreditava que “[...] a vida da criança deve ser uma festa perpétua” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

A ideia de infância presente está fundamentada em Froebel quando considera as crianças como sujeitos necessários e essenciais da humanidade porque são os perpetuadores da espécie. A expressão de viver a festa pode estar vinculada ao princípio de viver em harmonia e comunhão, de que “[...] o menino deve ser tratado de acordo com a sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia com liberdade” (FROEBEL, 2001, p.33).

Já a frase “O Jardim há de dar o que os cárceres não deram” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011) sugere que o jardim de crianças é um lugar com produção e liberdade, um lugar de criação e de ampliação de experiências, diferentemente do que acontece nos cárceres. Ao mesmo tempo, evidencia a dimensão moral presente na educação do jardim de infância: evitar que as crianças enveredassem pelo mau caminho, que levaria ao crime e ao cárcere.

A moralidade é a base de sustentação para pensar a educação desta época, ela se fez presente para a definição de um projeto de educação, pois um povo bem-educado deve seguir preceitos e valores considerados adequados pela sociedade. Se fez presente também na definição das características das crianças endossada pela sociedade, bem como na definição dos papéis familiares, com especial relevância à atuação das mulheres, principalmente na docência.

Ao problematizar o manual estudado, evidencia-se que, assim como a moral, as questões de higiene entrelaçam-se às concepções de infância e criança. As três grandes categorias – moral, concepções de infância e higiene – estão interligadas e, por esse motivo, serão trabalhadas de forma conjunta, e não isolada, destacando que a moral estabelecida se torna determinante para a definição da concepção de

criança e infância e para as questões advindas das necessidades de higienização da população.

Para analisar as concepções de criança e infância presentes no Manual, recorreu-se às estratégias de análise de conteúdo, conforme indicado por Bardin (1977). Buscou-se perceber como as crianças eram vistas e qual o papel atribuído a elas, especialmente por meio das orientações de atuação aos professores nos jardins de infância. Considera-se primordial compreender o lugar ocupado pelas crianças para entender a formação da sociedade da época, quais eram os princípios tidos como fundamentais para que elas aprendessem, além de possibilitar acesso aos primeiros registros da história da educação infantil.

Para a exploração das concepções de crianças e infância no Manual, inicialmente foram localizadas todas as menções à “criança(s)” e “infância(s)”, posteriormente reunidas em uma tabela, juntamente com as respectivas frases de contexto (vide Apêndices G e H). A análise ocorreu conforme as orientações metodológicas de Bardin (1977) para a análise de conteúdo e sob lentes analíticas fundamentadas em Chartier (1990). Após uma primeira organização das informações, constatou-se o uso de termos diferenciados para referir-se a ‘criança(s)’ e ‘infância(s)’, o que levou à ampliação da busca, incluindo todos os ‘outros termos’ utilizados para estas referências.

A análise seguiu a sistematização do Manual, que apresenta os itens iniciais, com tópicos enumerados de 1 a 24, dispostos em forma de perguntas ou questões sobre as crianças e o jardim de infância; os itens 25 e 26 são denominados Leis e Princípios Essenciais (VIEIRA, 1882, p.148); seguidos da parte dita prática – *Os dons ou brinquedos de Froebel* (VIEIRA, 1882, p.151); e, por fim, a canção *Os pequenos artífices* (VIEIRA, 1882, p.245), a *Introdução às medidas métricas do método Froebel*, adaptadas por M. Raux (VIEIRA, 1882, p. 248), o Hino do Colégio Menezes Vieira (VIEIRA, 1882, p. 251) e o *Programa do jardim de crianças* (VIEIRA, 1882, p.252).

Ao efetuar o levantamento sobre a frequência da palavra ‘infância(s)’, foram localizadas 22 ocorrências no Manual, conforme se evidencia o Quadro 13, na sequência:

Quadro 13 – Utilização do termo infância no Manual para os jardins da infância (continua)

Contexto da frase sobre Infância ⁽¹⁾	Página
“É para suprir os sons, as impressões que cada criança deve receber, da presença, do exemplo e das palavras da mãe, que me pareceu necessário abrir as salas de asilo e de educação em favor da <i>infância</i> ”. (citação de Cochin).	capa
“Que não esqueçamos: a <i>infância</i> de hoje é a humanidade de amanhã, e ela depende da geração presente e da geração que virá depois, que encontrará sob seus pés ou rosas ou espinhos”. (citação de Marenholtz-Bulow).	capa
Aflito e abatido pela perda de sua consorte, procurou um lenitivo entregando-se com ardor à realização dos Jardins da <i>Infância</i> .	129
O que é o jardim de <i>infância</i> ? É uma instituição que tem por fim educar crianças de três a sete anos, aproveitando as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais.	133
Criar um meio, um ambiente em que estão isentas dessas causas, subtraí-las à ação corruptora dos maus exemplos, gradualmente provocar as faculdades morais, exercitar o débil organismo, transformar e aproveitar os instintos, acompanhar a evolução mental – eis as vantagens do <i>jardim de infância</i> . (grifo no original).	134
Nesse dia as creches e os jardins da <i>infância</i> não podem deixar de existir, para que sirvam de asilo e refúgio às criancinhas.	134
1º Se o governo ainda não conseguiu, nem tão cedo conseguirá melhorar o estado lastimável das escolas primárias, carentes de professores, pouco frequentadas, dando minguido capital de instrução e nenhuma educação, como quer criar jardins da <i>infância</i> , que exigem apropriados professoras amestradas?	134
Principiando pelo jardim da <i>infância</i> um plano de reforma, traçado por profissionais e conscienciosamente executado, chegaremos às escolas primárias, nobilitando a missão do mestre, destruindo-lhes as causas que dificultam a assiduidade e proporcionando-lhes, pessoal educado, de modo a colhermos os frutos da instrução.	135
É um erro, como adiante veremos, supor que um edifício para o jardim da <i>infância</i> custará somas fabulosas.	135
Os jardins de <i>infância</i> têm-se disseminado por todos os países, e atualmente existem em prósperas condições na Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Suíça, França, República Argentina.	138
O que se aprende no jardim de <i>infância</i> ? – a falar, a corrigir-se da gagueira, do tatibatismo, do sibilantismo, do perdigotismo, de certos cacoetes, a observa-se dos órgãos dos sentidos, a exercer a atenção, a comparar, formular juízos, isto é, a pensar, a raciocinar, a associar ideias, a cultivar e enriquecer a memória.	138
A livre atividade da <i>infância</i> é, pois, o meio natural do seu desenvolvimento.	138
Os começos de civilização da raça humana concordam com o que observamos no período da <i>infância</i> , e resultam da satisfação das primeiras necessidades gerais do homem, necessidades puramente materiais: habitação, vestuário, alimentação.	139
Os pensamentos, as ideias, as abstrações não existem ainda, e é por esta razão que as coisas concretas devem servir de material para a instrução da <i>infância</i> . Nada de livros, nada de ensino unicamente por meio da palavra ou de ouvido.	142

Quadro 13 – Utilização do termo infância no Manual para os jardins da infância (conclusão)

Contexto da frase sobre Infância ⁽¹⁾	Página
Froebel sustenta que o jardim da <i>infância</i> é o lugar mais conveniente para provocar o desenvolvimento do mais nobre instinto da alma humana, o instinto religioso, da união com Deus. É, diz ele, do amor dos homens que nasce o amor de Deus.	142-143
Quantos graus deve compreender a educação froebeliana? – o educador alemão divide-a em quatro graus, durante a <i>infância</i> , continuando-se nos jardins da escola e da mocidade: [...] 1- até 3 anos de idade; 2- no jardim de crianças até 5anos; 3- no jardim de crianças, de 5 a 7 anos; 4- classe intermediária ou preparatória para a escola.	144
Plano do jardim da <i>infância</i> – tratando-se de construir em terreno apropriado, aconselharíamos o plano adotado nos estabelecimentos da Itália.	144
Aos que tem uma ideia falsa a respeito dos jardins da <i>infância</i> , e que entendem ser indispensável às professoras o enciclopedismo “de qualquer perda dos outros cognoscível e determinados”, diremos com o respeitável Mr. ValadeGabel: “esses obstáculos quase intransponíveis vem de nós: é a tradição de falsas doutrinas e o constrangimento que as faz surgir; nós não sabemos como fazer ciência quando deveríamos simplesmente ter bom senso.”	148
Leis de contrastes e das médias no jardim da <i>infância</i> – para Froebel a lei geral do mundo, a lei dos contrastes e intermediários, é ao mesmo tempo a lei de toda a atividade.	148
Nenhum dos que tenham observado a vida e os hábitos infantis poderá negar que o desenho é uma das ocupações favoritas da primeira posição ou inclinação natural contestará que o ensino metódico do desenho é na <i>infância</i> conforme à natureza e fecundo em seus resultados. [sobre desenho]	231
Este, convençamo-nos, só pode se preparado fornecendo-lhe ocasião de ser ativo, de criar a seu modo, em vez de condená-lo a consumir a <i>infância</i> sem um ponto objetivo, constrangendo-o por uma imitação mecânica e assimilação ininteligente de um saber estranho. [sobre desenho]	231

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011).

Nota: ⁽¹⁾ ‘Contexto da frase sobre a infância’ refere-se à frase onde a palavra está localizada; e ‘página’, ao número da página do Manual para os jardins da infância em que a palavra foi citada.

Destaca-se que, das 22 vezes em que foi mencionada, em 14 ocasiões a palavra infância fez parte de alguma expressão com significado próprio, a maior parte no termo “jardim da infância” e uma em “favor da infância”. A utilização se deu no sentido de justificar o caráter dos jardins de infância, de explicar sua função e divulgar a necessidade de sua criação e disseminação como uma instituição educativa importante para o Brasil.

A defesa da importância dos jardins de infância foi veemente realizada pelo Dr. Menezes Vieira, que argumentava que as crianças necessitavam de um local idôneo, em que estivessem livres de causas perniciosas e distantes de ações corruptoras e maus exemplos, a fim de progressivamente desenvolver suas faculdades morais, “[...] exercitar o débil organismo, transformar e aproveitar os instintos [...], destacando estas como vantagens dos jardins de infância” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.134).

Em outra citação, Menezes Vieira comenta as mudanças nas famílias da época e o conseqüente ingresso da mulher no mercado de trabalho, afirmando que “[...] nesse dia as creches e os jardins da infância não podem deixar de existir, para que sirvam de asilo e refúgio às criancinhas” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.134).

Esses dizeres estão em consonância com as finalidades dos jardins de infância e as discussões educacionais da segunda metade do século XIX, anteriormente destacadas e fundamentadas em Bastos (2001b, 2002a, 2011); Gondra (2002); Kuhlmann Júnior (1998, 2000, 2001, 2004, 2014); Monarcha (2001); Priore (2009); Veiga (2002, 2019); entre outros autores.

As outras sete ocorrências da palavra ‘infância’ fizeram referência a esta como uma etapa da vida, abordando a necessidade de valorizar essa fase como o futuro da humanidade e explicitando que o trabalho com as crianças deve considerar as particularidades da infância. Ao mencionar os processos de civilização dos homens e mulheres, Menezes Vieira afirma que observamos o início do processo civilizatório na infância, sendo este um exemplo de abordagem sobre a infância como parte constituinte das fases da vida humana (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

A epígrafe apresentada no Manual, de autoria de Marenholtz-Bulow, defende a infância como a humanidade de amanhã e, assim, fortalece a ideia geracional da infância como fase da vida.

Associada a essa ideia, encontra-se em Froebel (2001) a afirmação de que o homem, na sua infância, pode ser comparado a um pedaço de cera, que pode ser modelado de qualquer forma (FROEBEL, 1826 *apud* BASTOS, 2001, p. 26). Essa forma de representação da infância também foi abordada por Gondra (2002, p. 124), como mencionado no segundo capítulo, expondo uma estreita relação entre a modelação das crianças e a ação de moralizar por meio da higienização da população, afirmando que “[...] ao **representar a infância como ‘porvir do amanhã’**” (grifo nosso). Nesse contexto, a instituição se constitui como protetora e resguardadora do amanhã, considerando-se que são acrescentados outros elementos, como a questão da religião, da economia e da eugenia.

A higienização refere-se

[...] à produção de um corpo educado, de faculdades intelectuais higienizadas e do patrocínio e estímulo àquilo que os próprios médicos designam de ‘ginástica da vontade’, isto é, a definição da própria moral do homem, que deveria presidir as práticas escolares (GONDRA, 2002, p.124).

No trabalho de José Gondra e Heloisa Helena Pimenta Rocha (2002), os autores buscaram refletir sobre “[...] o processo de escolarização no Brasil, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX [...]”, interrogando como a educação esteve inserida – ou não – “[...] no amplo projeto de intervenção social formulado pela corporação médica [...]” (ROCHA; GONDRA, 2002, p.494). Para tanto, foram analisados os manuais escritos por médicos, recorrentes no final do século XIX, que possuíam “[...] a finalidade de guiar as aulas de higiene nos cursos de formação de professores, bem como as práticas médico-higiênicas que deveriam ser adotadas no cotidiano das escolas” (ROCHA; GONDRA, 2002, p.494).

Na história dos manuais pedagógicos brasileiros, é bem conhecida a relação de proximidade entre publicações desta natureza e os médicos reconhecidos como higienistas, pois o discurso desses médicos propunha novas formas de organizar as instituições de educação, que vão se transformando em espaços de silêncio e atenção, sobretudo de saúde. Nesse contexto, a função dos manuais pedagógicos utilizados nas instituições escolares era instruir e orientar as ações pedagógicas nas escolas (ROCHA; GONDRA, 2002; SILVA, V., 2005).

Uma das perguntas presentes no Manualé sobre o que se aprende no jardim de infância, e apresenta-se como resposta: “[...] a falar, a corrigir-se da gagueira, do tatibatismo, do silabantismo, do perdigotismo,⁷⁷ de certos cacoetes, a observar, a servir-se dos órgãos dos sentidos, a exercer a atenção, a comparar, formular juízos [...]”. O autor enfatiza, ainda, que se aprende “[...] a pensar, a raciocinar, a associar ideias, a cultivar e enriquecer a memória” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

Percebemos a consolidação de uma visão de infância que considera as crianças como seres moldáveis, adaptáveis, capazes de serem corrigidos e ensinados pelos adultos, desde os maus hábitos corporais até os comportamentos morais esperados pela sociedade. Nesse contexto, os jardins de infância assumem a função de corrigir os maus hábitos e os comportamentos perniciosos, além de serem responsáveis pela educação do corpo.

As crianças são representadas, então, por meio de uma educação moral que enfatiza um comportamento adequado à sociedade e o desenvolvimento de hábitos e valores selecionados como característicos do jeito de ser das pessoas. Chartier (2002, p.104), ao discutir a ideia de representação, afirma que são as “[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”.

Nas seções seguintes, serão exploradas com mais detalhes as representações de cada um dos termos considerados no Manual, com base na análise de conteúdo.

4.1 OS JARDINS PARA CRIANÇAS E A NATUREZA INFANTIL

Na pesquisa sobre a palavra ‘criança(s)’, localizaram-se 217 ocorrências no Manual. Foram incluídas, além de ‘criança’, algumas derivações da palavra, como: ‘crianças’, no plural, e criancinhas, conforme se evidencia no Quadro 14.

⁷⁷ Tatibatismo, silabantismo e perdigotismos referem-se a formas de falas caracterizadas pela articulação defeituosa de certas consoantes. Disponível em: www.wikipedia.org. Acesso em: 23.nov.2018.

Quadro 14 – Menções ao termo ‘criança(s)’ no Manual para os jardins da infância

Termo⁽¹⁾	Ocorrências
Criança	116
Crianças	95
Criancinhas	6
Total de ocorrências	217

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos, 2011).

Nota: ⁽¹⁾no Apêndice G, consta a relação completa com as frases de contexto.

Por dezoito vezes, o termo ‘crianças’ foi mencionado apenas para referir-se ao jardim de crianças. É perceptível que a referência ao ‘jardim’ no Manual teve a intenção de ampliar o conhecimento do público sobre essa instituição educativa e ressaltar sua importância, conforme anuncia Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 139): “É isso que deve indicar o nome jardim de crianças: - um lugar onde nos entregamos à cultura do ser humano, um jardim cuja planta é a humanidade.”

Com base nas menções às palavras e em sua contextualização no Manual, pode-se afirmar que, à época, consolidou-se uma determinada perspectiva de natureza infantil, que apregoava que as crianças são dotadas de instintos, mas que precisam de uma institucionalização. A fim de detalhar tal compreensão, passou-se então a organizar subcategorias que permitissem explorar o modo como as crianças foram representadas no Manual e no momento histórico em que ele fora veiculado, as quais são referentes à concepção de crianças como seres detentores de uma natureza infantil. Essas subcategorias indicam de que forma as crianças eram consideradas, a saber: como seres germináveis, brincantes, bondosos e inocentes, criadores, reprodutores e executores de tarefas e também como alunos e educandos.

A ideia de natureza infantil se fez presente no Manual na percepção sobre as crianças vigente na segunda metade do século XIX, conforme indicamos excertos analisados. Assim, acreditava-se em uma criança pura e inocente, e essas características lhe eram atribuídas tão somente pelo fato de ser criança, como se fossem peculiaridades inerentes à criança, que, por conseguinte, seria detentora de uma natureza específica, a natureza infantil.

4.1.1 As crianças como seres germináveis

No Manual, a relação entre as pessoas e a natureza era constantemente ilustrada por meio da ideia de jardim e plantio, na qual as crianças eram apontadas como as plantas em processo de crescimento e sobrevivência, que precisavam ser regadas em terra fértil. Com referência à formação humana, pensava-se a criança como sujeito integrante da humanidade, atribuindo-se “[...] importância educativa não só para o Jardim de Crianças, como também para todas as circunstâncias da vida” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.228).

Nas palavras de Bastos (2001a, p.7), Froebel declarou “[...] ser a criança a medida da humanidade, seguindo inteiramente as palavras de Jesus”. Portanto, à ideia de inserir a criança no plano mais amplo da humanidade subjaz sua condição de continuadora da espécie, o que requer responsabilidade para com o sujeito que ela se tornará, o que confirma uma perspectiva moral e religiosa bastante comum no século XIX que contextualiza o Manual. Para Froebel, “[...] cada homem deve apresentar-se a si mesmo e aos outros como modelo livre, porque, em cada um, existe e se encerra a humanidade inteira” (FROEBEL, 2001, p.31).

As bases filosófico-pedagógicas de Froebel consideram as crianças como gérmen que precisam ser cultivados em terras férteis e se mostraram bastante presentes na constituição basilar do Manual analisado, ao referir-se às crianças e infâncias. A identificação da criança com a condição de germen aparece outras vezes no Manual, correlacionada aos conceitos de natureza (no sentido daquilo que lhe é natural) e plantio, como no excerto a seguir: “[...] do mesmo modo que o germen necessita de certas condições indispensáveis para florescer e frutificar, assim a alma da criança reclama uma educação esmerada para que amadureçam os frutos da idade viril” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 138-139). E também neste outro: “[...] assim como o germen das plantas esforça-se por sair do seio obscuro da terra, ávido da luz do dia, assim a alma da criança tende a sair das

trevas da vida inconsciente para elevar-se à inteligente [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138-139).

De acordo com Froebel, o homem cresce como planta: precisa de espaço livre, de ar, de água e sol. Ele defendia a necessidade de “[...] seguir em tudo o ensino da natureza [...]”, bem como a ideia de que os “[...] homens, como as plantas, tiram suas energias de uma única fonte e desenvolvem suas atividades segundo uma mesma lei [...]”, o que demonstra a importância da contemplação da natureza para o homem, destacando que a natureza pode mostrar o estado são e primitivo do homem e das coisas (FROEBEL, 2001, p.26).

Ao escrever sobre o trabalho de Froebel para os jardins de infância, Arce (2002) indica que o pedagogo alemão considerava esta a fase mais importante da vida humana. Para ele, a criança continha os gérmenes de toda a bondade e pureza, e “[...] o bom jardineiro sabe ouvir as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento [...]” (ARCE, 2002, p.12). O tempo do desenvolvimento, então, torna-se um elemento importante para cada germinação, assim como ocorre com as crianças. Froebel defendia que as crianças fossem deixadas livres “[...] para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana” (ARCE, 2002, p.43).

Froebel (2001, p. 41) nos instigava a tentar ver o homem na criança; “[...] consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos na criança o germe de toda a atividade futura do homem”, dizia. Nesta perspectiva, a criança é a continuidade do homem e da humanidade, ela é vista como portadora da humanidade em potencial, carrega em si as possibilidades do homem adulto; ela é um vir a ser.

Tem-se exemplo da criança como ser potente, em desenvolvimento e em relação intrínseca com a natureza, na seguinte afirmação: “[...] do mesmo modo que o germen necessita de certas condições indispensáveis para florescer e frutificar, assim a alma da criança reclama uma educação esmerada para que amadureçam os frutos da idade viril” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

Corroborando a perspectiva de considerar as crianças como seres germináveis, o conceito de germinação era reiterado pelas afirmações de Menezes Vieira, ao esclarecer a finalidade do jardim de infância, conforme já citado, dando ênfase ao jardim como espaço de cultura e crescimento das qualidades humanas.

Dessa forma, o jardim de crianças era representado pela terra fértil; e as pessoas, pelas plantas em processo de desenvolvimento.

4.1.2 As crianças como seres brincantes

Menezes Vieira (1882), ao tratar da utilidade dos brinquedos, evidenciava o que considerava natural das crianças, destacando o brincar como uma de suas atividades instintivas. Nesse sentido, brincar seria uma ação infantil tomada como experiência necessária, na perspectiva froebeliana, para alcançar a realização do sujeito (FROEBEL, 2001). Menezes Vieira assim declarava: “Poderemos justificar esses passatempos ou brinquedos? – Certamente. Toda a criança no gozo da saúde regular brinca e deve brincar, porque é única atividade espontânea de que é capaz.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

Menezes Vieira, fundamentado nos estudos froebelianos, afirmava que a criança só não brinca se não tiver consentimento, o que faz com que deixe de ser criança. Ele destacava a brincadeira como uma atividade ligada ao desenvolvimento infantil, argumentando que

[...] sem atividade, nenhum desenvolvimento é possível. É pela atividade que tudo se desenvolve na natureza, conquanto esta atividade não seja sempre visível e não apareça como tal. [...] A livre atividade da infância é, pois, o meio natural do seu desenvolvimento. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

O médico educador afirmava ainda que “[...] neste fato reside a alta importância dos brinquedos e ao mesmo tempo a do jardim de crianças de Froebel [...]”, enfatizando que a ação instintiva infantil se manifesta por meio do brinquedo, pois, “[...] no brinquedo, nota-se a atividade infantil, a livre manifestação dos instintos da humanidade, que aspira ao progresso, à civilização” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

A defesa do brinquedo como instrumento necessário para o desenvolvimento da criança e do brincar como atividade inata à infância demarca um caráter prioritário atribuído à natureza infantil. A abordagem sobre a atividade automática

está em consonância com uma das ideias-chave⁷⁸ presentes na obra froebeliana, conforme a depreende-se da declaração de que se deve “[...] permitir à criança, desde que nasce, toda atividade espontânea a fim de que ela possa exprimir sua riqueza interior” (BASTOS, 2001a, p.8).

Dessa forma, consta no Manual que “[...] o brinquedo é uma lei, porque devemos considerar como lei tudo que é *criterium* da espécie, tudo o que cada indivíduo executa fatalmente” (grifo no original). E assim como “[...] todas as árvores têm folhas, todas as aves fazem ninhos, todos os castores erguem cabanas; pois bem, todas as crianças brincam e devem brincar [...]”, reforçando-se ainda que “[...] aprendemos a conhecer a natureza da criança por seus instintos, manifestados nos jogos e brinquedos” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.139).

A concepção de uma natureza da criança imbricada com o seu instinto foi sendo desenvolvida ao longo das orientações contidas no Manual do Dr. Menezes Vieira, conforme demonstrado nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, Menezes Vieira argumentava: “Froebel tem razão, observando notaremos que a atividade livre da criança reflete todos os instintos, que no correr dos séculos tem elevado o gênero humano ao grau de civilização a que chegou.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.139). Ainda no que se refere à natureza da criança, chamava-se atenção para o fato de que “[...] a criança, a princípio agita os braços, esperneia, move os olhos; mais tarde corre, salta, trepa. Não é difícil descobrir o fim a que se propõe a natureza” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.139).

No item do Manual intitulado *Leis e princípios essenciais*, o primeiro princípio é denominado *Princípio capital reconhecido e aplicado por Froebel*, no qual se descreve a criança como “[...] um organismo complexo; dotada de instintos naturais [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.148), que vai se desenvolvendo conforme tem as manifestações do instinto exploradas (VIEIRA, 1882).

O instinto é compreendido como algo natural do ser e, no caso das crianças, o brincar se apresenta como uma ação instintiva e natural. O desenvolvimento se dá de forma gradual, por meio de diferentes experiências oferecidas à criança e de atividades que lhe possibilitem espaço para a brincadeira, o que se caracteriza como um dos princípios presentes na pedagogia froebeliana.

⁷⁸ Termo utilizado por Bastos (2001a).

4.1.3 As crianças como seres bondosos e inocentes

Ao apresentar seus estudos sobre a reforma educacional norte-americana na obra *Reforma educacional*, Popkewitz (1997) aborda a pedagogia froebeliana, que considerou fundamentada em Pestalozzi e Rousseau. De acordo com Bastos (2001a, p.7), Popkewitz afirmava que a pedagogia de Froebel defendia as crianças como seres naturalmente inocentes e bons e, neste sentido, os métodos de ensino são necessários para protegê-las do mundo corrupto.

Para Froebel, a criança – ou seja, o humano em processo de formação – mesmo sem ter consciência, aspira e deseja o bem. A criança é um ser bom em sua essência, porquanto

[...] o homem, na sua infância, parece ser o homem pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer. Homem que corre campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a natureza em seu silencioso idioma te ensina? (FROEBEL, 2001, p.26).

A imagem das crianças como seres bons e inocentes também foi perpetuada no manual estudado. Um dos exemplos ocorre no trecho que aborda os perigos das crianças pobres não terem um lugar adequado para ficar enquanto suas famílias precisavam trabalhar, referindo-se a elas como imaculadas e desprotegidas, pois “[...] as inocentes criaturinhas vagam pelos pátios, ou pelas ruas, sempre expostas a mil acidentes, adquirindo maus costumes, preparando-se na garotagem [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.134). Observa-se que a ideia de natureza infantil se sobrepõe ao reconhecimento das condições sociais vividas pelas crianças pobres, de sorte tal que essas condições adversas poderiam macular a natureza infantil, o que aproxima Menezes Vieira de uma perspectiva romântica e assistencial no que diz respeito à educação dessas crianças.

A bondade e a inocência das crianças podem ser vislumbradas também na abordagem sobre a necessidade do conhecimento, nas quais figuram expressões como “flores mimosas” e “nossos filhinhos”, assim descritas “[...] porque as crianças, nossos filhinhos, flores mimosas do nosso amor, exigem nesse período de existência a mais desvelada cultura” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133).

O tripé relacional entre o homem, Deus e a natureza, defendido na pedagogia froebeliana, é percebido também nas referências às crianças contidas no Manual, como indica a citação a seguir: “[...] se a almazinha infantil não tiver encontrado o

Deus Criador nas maravilhas da natureza, o Deus que mais tarde lhe apresentarmos dificilmente será compreendido” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.140).

Nessa perspectiva, tomar as crianças por boas e inocentes instaura a necessidade de protegê-las de pessoas e experiências que poderiam corrompê-las ou colocar em risco suas ‘almazinhas infantis’. Em vista disso, observa-se que as ações de cuidado também foram destacadas no Manual, como na justificativa das vantagens dos jardins de infância, apontando-se a necessidade de

[...] criar um meio, um ambiente em que estão isentas dessas causas, subtraí-las à ação corruptora dos maus exemplos, gradualmente provocar as faculdades morais, exercitar o débil organismo, transformar e aproveitar os instintos, acompanhar a evolução mental. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.134).

Em trabalho sobre as representações da infância na imprensa periódica do Paraná, no século XIX, Anjos (2014) localiza duas representações de infância, identificadas como a criança “anjinho” e criança “diabinho”. “O anjo, não é difícil de perceber, visava apontar que havia na criança atitudes ternas, doces, amenas, inocentes [...], significadora do que de mais nobre e sagrado residiria na personalidade infantil.” (ANJOS, 2014, p.1378). A representação de diabinho também segue uma visão romantizada, que percebe as crianças como seres bondosos e refere-se às ‘diabruras’ como peraltices, como veiculado por um periódico estudado pelo autor: “O Diabinho representará na imprensa jornalística o papel de uma criança que vive alegre como um pardalzinho e que diz as verdades próprias de sua inocência.” (O DIABINHO..., 1888 *apud* ANJOS, 2014, p.1379).

As definições de criança expressas pelo autor, localizadas pelo procedimento de análise de conteúdo, evidenciam uma visão bastante presente no século XIX, que concebia as crianças como seres bondosos e necessitados de proteção para não serem corrompidos. Em consonância com os princípios de Froebel, a bondade está relacionada à moralidade: a moral é um princípio repassado para as crianças com o sentido de ser simpático e promover o bem das pessoas por meio de ações coerentes. No Manual, consta uma citação que assim anuncia: “[...] a moralidade da criança, como dizia Mme Necker de Saussure,⁷⁹ é uma moralidade de simpatia; o

⁷⁹ AlbertineAdrienneNecker de Saussure foi escritora e pedagoga suíça, uma das primeiras defensoras da educação das mulheres. Mais informações em: VASALLO, Alexia Cachazo; BLANCO, Laura Sanchés. AlbertineAdrienneNecker de Saussure: uma pedagoga suíza olvidada em nuestro país. *In*:DÍAS, Jose Maria Hernandez (coord.). Influencias Suizas in EducaciónEspañolaandIberoamericana. Espanha: Universidad de Salamanca, 2016.

bem, para ela, é satisfazer aqueles a quem ama, o mal é ser censurada por eles” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.132).

A defesa de Menezes Vieira é que tanto as crianças de famílias ricas quanto as de famílias pobres necessitam ser cuidadas nos jardins de infância, porque, “[...] no primeiro caso, por muito inocentes que sejam as crianças das famílias ricas, não será edificante essa exposição de variedades das duas espécies” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.135). Menezes Vieira comparava a situação das crianças acompanhadas de serviçais enquanto suas famílias desfrutavam de passeios e espetáculos e a situação das crianças de famílias pobres, que andavam pelas ruas desprovidas de roupas e cuidados, indagando se o governo subsidiaria estas últimas, fornecendo-lhes calçados e roupas.

Nesse contexto, o Estado foi chamado a assumir responsabilidade pela manutenção e educação das crianças pobres. A instituição de educação para as crianças pequenas foi convocada a zelar pela educação delas, independentemente da condição social das suas famílias, ocupando o lugar de responsável pela difusão dos conhecimentos e de promotora da ampliação das faculdades intelectuais, físicas e morais da infância.

Menezes Vieira, ao explicar no Manualo que se aprendia no jardim de infância, afirmava a necessidade de as crianças realizarem exercícios para fortificar o corpo, além de “[...] trabalhos manuais de construção, de trançado, de picado, de recorte, de modelar, de flori, horti e agricultura. **Aprenderá principalmente a amar e praticar o bem**” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138, grifos nossos). Assim, reforçava-se a ideia de educar as crianças, para que, além de fortificar o corpo, mantivessem a bondade dentro de si, aprendendo a amar e a exercitar o bem.

O autor defendia a ideia de que o desenvolvimento dos órgãos das crianças se manifesta por meio da atividade humana, vinculando essa atividade ao trabalho, como um processo de manifestação e criação inerente às pessoas. No que dizia respeito às crianças, sugeria que o trabalho iniciasse por meio da observação e exploração de elementos da natureza, em atendimento aos instintos, em atividades como brincar com a terra, cavar e plantar, destacando que, dessa forma, a criança se tornaria útil e manifestaria a sua bondade.

4.1.4 As crianças como seres criadores

Conforme exposto, Menezes Vieira defendia a liberdade para as crianças aprenderem e se desenvolverem, com base nos princípios de Froebel. Nessa perspectiva, elas precisam de espaço, tempo, terreno fértil e experiências diversas com elementos da natureza e da cultura para criar o ambiente propício para o seu desenvolvimento, reiterando-se que, nesta concepção, o desenvolvimento está ligado à realização da atividade humana. Dessa forma, a criança era percebida como um ser criador, que tem possibilidade de inventar novas formas com o que lhe é ofertado e de manifestar seus instintos por meio das experiências, as quais, no entanto, precisam de forma, de coisas visíveis para que a criança se aproprie do conhecimento, de acordo com essa fundamentação.

Menezes Vieira afirmava que ao “[...] observar a criança reconhecemos imediatamente a necessidade que manifesta de tocar, de apalpar tudo que lhe fica ao alcance das mãozinhas”, evidenciando a característica da curiosidade, apontando as possibilidades de criação e dando orientações para que as crianças experimentassem trabalhos agradáveis, que excitassem a imaginação, atendendo, assim, àquilo que julgava necessário para “[...] que a alma da criança revele-se em suas obras, que seja um verdadeiro criador, que demonstre a originalidade infantil” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.141).

Nesse contexto, a criação se revela como uma propriedade natural da criança. Os meios precisam ser propícios ao desenvolvimento da criação, oportunizando que estejam livres para manifestarem a inspiração que está dentro delas. Nos registros sobre o uso do desenho para os infantes, Menezes Vieira destaca que “[...] a inclinação para desenhar é uma das faces do instinto de afeiçoar e criar, que existe na criança e revela a humanidade. Uma educação racional é aquela que prepara a criança para que se mostre um dia verdadeiramente homem, isto é, criador” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.230).

A intenção de fazer com que meninos e meninas realizem trabalhos é para que elas se desenvolvam e tornem-se adultos que manifestem a sua criação na realização das atividades propostas. De acordo com o autor, “[...] o jardim é para a

criança a livre natureza em certos limites; aí recebe, graças às impressões do belo, a influência moralizadora do trabalho” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011). Percebe-se que o processo de criação se inicia por meio do contato com a natureza e estabelece uma relação indissociável entre o instinto humano, a criação, a moral e o trabalho.

Menezes Vieira afirmava ainda que o impulso de tocar nas coisas e de explorar objetos e utensílios observado nas crianças demonstra a necessidade, por parte delas, de “[...] conhecer a matéria, de possuí-la pelo trabalho, de transformar os produtos da natureza em produtos da civilização” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.141). Em vista disso, declarava que o jardim de infância se une ao instinto criador infantil, quando faz construções, de múltiplas formas e com variados materiais, estabelecendo uma ordem com a história da civilização (VIEIRA, 1882 *apud* Bastos, 2011).

O autor alertava, a fim de que não caísse no esquecimento: “[...] para que o trabalho agrade, excite a imaginação, desperte o gosto e produza resultados satisfatórios, é necessário que a alma da criança revele-se em suas obras, que seja um verdadeiro criador, que demonstre a originalidade infantil” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.141), evidenciando, dessa forma, a relação entre a criação e o instinto infantil.

Essa forma de pensar sobre o processo de criação e o trabalho realizado na infância vai ao encontro dos princípios de Froebel, principalmente das orientações de exercitar as mãos, explorar os trabalhos com os dedos, observando e explorando os elementos da natureza e os materiais disponíveis pela cultura, como formas de incentivar a manifestação das características peculiares aos infantes.

As crianças, na representação exposta até aqui, apresentam-se como seres instintivos e naturais, que externam aquilo que está dentro de si, que desvendam o que podem inventar e criar. Em vista disso, os jardins de infância teriam por função oferecer condições para que elas se desenvolvessem e manifestassem a capacidade de criação que está contida dentro de si mesmas.

4.1.5 As crianças como reprodutoras e executoras de tarefas

O *Manual para os jardins da infância* se constituiu como um documento de orientação destinado para aqueles que lecionavam para as crianças. Dessa forma, após a parte inicial, que fundamenta os princípios da educação na pedagogia froebeliana, apresenta-se a parte denominada 'prática', que descreve os dons de Froebel e como devem ser as atividades referentes a cada dom.

É nesta parte do texto que fica mais evidente a representação das crianças como repetidoras, reprodutoras e executoras de tarefas propostas pelas professoras. Essa representação pode parecer contraditória com a representação da criança como criadora, também apresentada no Manual; entretanto, da forma como as ideias são apresentadas, considera-se que as crianças devem imitar as professoras e executar as tarefas, para que tenham condições de ampliar as suas experiências, formular ideias próprias e, posteriormente, de criar por si mesmas.

Frases que dizem que os infantes devem “seguir o exemplo da professora” e “as crianças imitam a professora” são frequentes ao longo do texto, demonstrando uma ação repetidora por parte das professoras e das crianças. Sobre o 2º Dom, cita-se: “As crianças, a convite e a exemplo da professora, abrem as caixas” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.163), ou ainda, “[...] as crianças imitarão a professora, e sustentarão, pela pressão do dedo em um ângulo, o cubo apoiado sobre a mesa pelo ângulo oposto” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.168-169).

Menezes Vieira afirmava que os processos de criação devem ser incentivados por meio de regras, que se carece mostrar às crianças as regras para a execução das atividades, assim como exemplos de materiais, objetos e experiências já realizadas pela humanidade, para que, assim, as crianças delas se apropriem e sejam inseridas no processo de civilização.

Muitos outros excertos evidenciam a representação das crianças como executoras de tarefas, a exemplo deste, referente ao 1º dom: “Para distribuir as bolas, a professora coloca a extremidade de cada mesa, defronte da criança, que ocupa o primeiro lugar (do monitor) tantas bolas quantos alunos estiverem sobre o banco ou na mesma fila de cadeirinhas.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.152). Ou ainda: “A criança apalpará a bola, rolando-se entre as mãozinhas, para exercer o tato.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.154).

Nessas referências às crianças são indicadas as ações que elas devem desempenhar diante de diferentes situações, como imitar, esperar, rolar, abrir e/ou

fechar os instrumentos relacionados aos dons froebelianos. Para Froebel (2001), o adulto é um exemplo a ser seguido, e o professor está em condições de elaborar ação para que as crianças possam repeti-la na sequência; dessa forma, as crianças são vistas como seres reprodutores.

Elas reproduzem as ações determinadas pelo adulto responsável pela docência, que, por sua vez, reproduz orientações determinadas pelo manual analisado, que, da mesma forma, também repete as experiências de acordo com os autores que o fundamentam. Assim, é possível perceber um ciclo de repetições desvinculado da ideia de crianças como seres criadores, sem que os sujeitos se compreendam nesse movimento.

Quando as crianças repetem e imitam o que os adultos fazem na classe, de acordo com as prescrições do Manual, torna-se evidente uma vinculação ao método assumido para a educação, o método intuitivo, baseado nas experiências que acontecem, tendo a observação dos sentidos como elemento principal para a reprodução posterior, destacando-se o empirismo como fundamento do método intuitivo.

O trabalho de Sganderla e Carvalho (2020) analisa os programas de ensino de Psicologia, Pedagogia e História da Educação propostos para a Escola Normal Superior Vocacional em Santa Catarina e indica que a perspectiva empirista se apresenta como um dos fundamentos do método intuitivo que foi basilar para as discussões educacionais do período que encaminharam a reforma do ensino catarinense no início do século XX. A empiria do método intuitivo é sustentada nos princípios de Pestalozzi e Froebel, enfatizando-se a argumentação de que o conhecimento se inicia pela educação dos sentidos (SGANDERLA; CAVALHO, 2020).

4.1.6 As crianças como alunos e educandos

No *Manual para os jardins da infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira* foram localizadas diferentes formas de dirigir-se às crianças, além das palavras ‘criança(s)’ e ‘infância(s)’. Realizou-se então um levantamento sobre os ‘outros termos’ utilizados, ao fim do qual foram contabilizadas 97 citações e 17 tipos de designações, com a inclusão de todos os nomes usados para representar as

crianças e as infâncias, conforme evidencia o Quadro 15, na sequência. A relação completa pode ser conferida no Apêndice H.

Quadro 15 – Utilização de ‘outros termos’ para designar crianças e infância no Manual para os jardins da infância

Termo	Ocorrências
Alunos	33
Educandos	18
Infantil	17
Meninos	7
Filhos, filhinhos	6
Meninas	4
Artistas	2
Flores mimosas	1
Inocentes	1
Criaturinhas	1
Pupilos	1
Almazinha	1
Pequeninos operários	1
Pacientes	1
Zelosos	1
Pequenos	1
Futuro da humanidade	1
Total	97

Fonte: elaborado pela autora com base em Menezes Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011).

As palavras foram organizadas em ordem decrescente, de acordo com o número de vezes que foram mencionadas. Somando-se a frequência com que foram mencionadas, as palavras ‘alunos’ e ‘educandos’ respondem por mais da metade do total das ocorrências (pouco mais de 52,5%), tendo sido evocadas por 51 vezes. Há que se considerar que o período estudado demarca o início da instrução pública, a chegada dos grupos escolares e de diferentes propostas pedagógicas, tais como os debates pedagógicos sobre os métodos de ensino, como vimos no caso de Rui Babosa. Portanto, a chegada dos jardins de infância apresenta uma visão bastante aproximada das práticas escolares utilizadas com as crianças maiores de 7 anos. Esses fatores devem ter contribuído para adoção dos termos alunos e educandos

para designar as crianças dos jardins de infância, igualmente utilizados nas chamadas escolas primárias.

Como exemplos das frases que incorporaram as palavras ‘educandos’ e ‘alunos’, podemos destacar:

“O educando fará exercícios que fortifiquem o corpo, trabalhos manuais de construção, de trançado, de picado, de recorte, de modelar, de flori, horti e agricultura. Aprenderá principalmente a amar e a praticar o bem.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.138).

Na sequência, apresentam-se as ações que os sujeitos pertencentes aos jardins de infância deveriam executar.

No excerto “Esta caixa é colocada sobre a mesa, diante do aluno, com a abertura para cima [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.155), relativo ao 1º Dom, é possível perceber que a afirmação foi dirigida às crianças do jardim de infância, e não aos alunos da escola primária.

Observa-se que ‘educando’ e ‘aluno’ foram usados para representar as crianças nas salas dos jardins de infância, inseridas em um contexto de atividades práticas, minuciosamente descritas para orientar a ação das professoras nas instituições. As palavras representam as crianças que estão matriculadas e acompanham a rotina institucional e, portanto, referem-se às crianças do jardim.

A frase “[...] aprenderá principalmente a amar e a praticar o bem [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 138) reafirma outra representação já evidenciada anteriormente, a visão das crianças como seres ingênuos e bons. Nesse contexto, é possível compreender que existem diferentes concepções de criança e infância no texto analisado e que uma frase ou um parágrafo pode conter mais de uma representação, que se complementam ou não.

O termo ‘infantil’ foi utilizado em frases como: “[...] certamente ao educador compete consagrar toda atenção a fenômenos tão importantes e tão graves na vida infantil, avivar e guiar com inteligência as disposições que dali originam-se” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.171). Ou ainda: “[...] desenvolvem a inteligência infantil, porque a diferença de suas faces obriga a criança a comparar, a calcular mais, afim de produzir a harmonia, estabelecer um todo simétrico e conservar o equilíbrio” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.182).

De acordo com os excertos citados, o uso de 'infantil' se deu no sentido de caracterizar aquilo que é próprio da infância, demarcando uma especificidade da categoria crianças. O mesmo pode ser dito de "almazinha infantil", "cerebrozinho infantil", "hábitos infantis" e "construções infantis", entre outros, em que a ideia de infantil está relacionada a uma particularidade pertencente às crianças.

Os termos 'meninos', 'meninas' e 'filhos' foram utilizados em substituição à palavra 'crianças' e também como uma forma carinhosa e exemplar de referência. Dessa forma, o autor do Manual considerava as crianças como filhas de todos os adultos e professoras responsáveis por elas. Menezes Vieira afirmou: "[...] sim, meus filhos, são todas perfeitamente iguais", referindo-se às arestas do 2º dom de Froebel (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.167).

Em outra parte do Manual, cita: "[...] mandemos designar seres ou coisas que executem ações análogas a esta de que a bola foi o objeto: o cavalo puxa o carro, o menino empurra a porta, etc." (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.158). Ou ainda: "[...] nas salas de asilo de Ban de la Roche⁸⁰ meninos e meninas de dois a seis anos de idade aprendiam a pensar, a falar, a ler, a contar, desenhar e fiar" (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.136).

A citação de 'meninas' também aparece na descrição de ações mais voltadas ao feminino (tal como era visto à época), mais especificamente ao falar sobre os trabalhos manuais e a tecelagem: "Froebel notou que as crianças gostam de ocupar-se em trabalhos manuais; a menina especialmente quer manejar a agulha antes de ter produzido alguma coisa que preste; além disso, as crianças denotam satisfação quando podem oferecer a seus pais ou amigos algum dos seus trabalhos." (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.212). O autor considerava que a tecelagem satisfazia duas necessidades, quais sejam: a de trabalhar com as mãos, auxiliando na destreza, e de presentear alguém com algo produzido pelas crianças (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

Os demais termos, citados uma única vez no Manual, conforme descrito no Quadro 15, apenas reforçam a representação das crianças como seres germináveis, bondosos, ingênuos, brincantes, executores de tarefas, criativos e que precisam de proteção. Nessa condição, as crianças foram citadas como: flores mimosas,

⁸⁰ Pequena região da Alsácia, na França.

inocentes, criaturinhas, pupilos, almazinha, pequenos operários, pacientes, zelosos, pequenos e futuro da humanidade.

Em síntese, pode-se afirmar que, embora o Manual evidencie diferentes formas de designação para as crianças, observa-se que a ideia de uma natureza infantil se fez dominante, mostrando as crianças como seres com potencial de aflorar aquilo que já carregam dentro de si. Ao mesmo tempo, veiculava-se a ideia de que as crianças carregam em seu interior os germens para o futuro da humanidade e, por isso, precisam ser orientadas e educadas nesta direção, cuidadas e regadas como plantas em um jardim.

Mas quais são os autores que serviram de fundamento para as ideias do Dr. Menezes Vieira? No item a seguir, detalham-se tais influências.

4.2 OS AUTORES CITADOS NO MANUAL

Foi realizada uma busca por todos os nomes citados no *Manual para os jardins da infância*, com a intenção de identificar os autores citados, as pessoas de referência e a razão de terem sido mencionadas. Ao todo, foram enumerados os nomes de 35 pessoas, citadas em 133 ocorrências, listadas no Apêndice J. Para a análise foram considerados os nomes citados mais de uma vez, conforme a listagem do Quadro 16, na sequência:

Quadro 16 – Nomes citados no Manual

Nomes	Ocorrências
Froebel	39
Pape-Carpantier	6
Pestalozzi	3
Oberlin	3
Cochin	3
Salvandy	3
Langenthal	3
Middendorf	3
Marenholtz-Bulow ⁸¹	3
Rendu	2

⁸¹ No *Manual para os jardins da infância*, está escrito Marenholtz, entretanto, após pesquisar em outras fontes, constatou-se que o correto é Marenzoltz.

Carlota de Menezes	2
Outros	23
Total	133

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011).

O Quadro 16 foi organizado em ordem decrescente, de acordo com o número de vezes que o nome foi citado, a fim de melhor identificar os nomes mais recorrentes no Manual. O nome mais citado foi o de Froebel, com 39 ocorrências, seguido por Pape-Carpantier, com 6 citações, enquanto os demais autores foram referenciados apenas 2 ou 3 vezes.

Desde o início da pesquisa, trabalhou-se com a hipótese da influência das ideias de Froebel no Manual, o que se confirmou com o procedimento de análise de conteúdo. Froebel teve um esboço biográfico incorporado ao Manual, no qual são relatados os caminhos de sua trajetória pessoal e profissional e as relações que estabeleceu com outros educadores, bem como seus princípios e ideias sobre a educação do ser humano, especialmente das crianças, e a aplicação dos seus dons.

Eis alguns trechos em que Froebel é citado:

“Em Marienthal, Froebel instruiu diversas senhoras na difícil tarefa de mestras de jardim.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.130). “Froebel sustenta que o jardim é lugar mais conveniente para provocar o desenvolvimento do mais nobre instinto da alma humana, o instinto religioso, da união com Deus.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.143-144). “Os dons de Froebel formam um todo orgânico, cuja coesão é regulada pela lei dos contrastes.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.170).

Do mesmo modo, Menezes Vieira faz citação direta de Froebel sobre a importância do desenho: “O desenho prepara o homem para fazer o uso que lhe convier de todas as faculdades criadoras; enriquece o espírito, dando-lhe noções claras, pensamentos verdadeiros, ideias belíssimas, condições essenciais a uma existência feliz.” (FROEBEL, 1826 *apud* VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 231).

Esses excertos são alguns dos exemplos sobre como foi mencionado o nome de Froebel no *Manual para os jardins da infância*. Eles dão a medida da importância do pedagogo alemão para a constituição do Manual, um nome que fundamenta os princípios pedagógicos e humanos subjacentes ao seu conteúdo e determina as ações correspondentes às ideias e ao método educacional que defende. Constata-

se, do início ao fim da escrita do Manual, o alinhamento com os fundamentos froebelianos.

Marie Pape-Carpantier, o segundo nome mais citado, aparece relacionada aos materiais e práticas por ela desenvolvidos, que conformam um método considerado modelar pelo Manual para a educação das crianças brasileiras. As seis citações relatam a trajetória desta educadora ao trilhar os caminhos de Froebel, que também serviu de inspiração para ela. Foram mencionados os encontros que possibilitaram a Marie Pape-Carpantier dirigir as salas de asilo na França e elaborar um método de ensino inovador, cuja organização da rotina institucional é considerada exemplar, além de propor e implantar vários materiais adequados para a exploração do método na perspectiva froebeliana.

O reconhecimento pela forma modelar de coordenação das instituições pode ser exemplificado pela seguinte passagem do Manual: “Afim de evitar que o método, uma vez adotado, fosse mal compreendido e interpretado pelas diretoras, M. Salvandy resolveu fundar para sua instrução uma escola normal, cuja organização confiou a Mme Pape-Carpantier.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.137).

Em outro trecho, o autor do Manual reafirma o mérito de Pape-Carpantier: “Recomendamos às professoras o admirável trabalho de Mme Pape-Carpantier ‘*Manuel des salles d’ asyle*’ que traduzimos livremente [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.148), uma alusão a um dos materiais que serviram de base para a compilação de Menezes Vieira (BASTOS, 2011). Em outro trecho, retoma o caráter modelar da educadora francesa ao tomar a figura da mesa da professora e da adjunta como referência: “Recomendamos, por excelente, o modelo de Mme Pape-Carpantier [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.145).

Na continuidade da identificação dos autores citados no Manual, aparecem sete nomes, cada qual mencionado três vezes, a saber: Pestalozzi, Oberlin, Cochin, Salvandy, Langenthal, Middendorf e Marenzoltz-Bulow. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo e educador suíço pioneiro da reforma educacional, que serviu de referência a Froebel. O pedagogo alemão se interessou pelo método educacional de Pestalozzi e foi a Yverdon, onde acompanhou seus trabalhos por um período de dois anos. A contribuição da obra de Pestalozzi para as indicações pedagógicas contidas no manual de Menezes Vieira fica visível na exploração dos sentidos e da percepção das ações das crianças (FROEBEL, 2001; ARCE, 2002).

O pároco Friedrich Oberlin foi mencionado como parte da história das instituições de educação infantil, conforme explanado anteriormente, no terceiro capítulo, sendo a ele atribuída a criação das primeiras salas de asilo, como consta no Manual: “Em 1771, Oberlin, natural de Strasburgo, fundou aos vinte e sete anos de idade, com o auxílio de sua dedicada esposa Salomé Witer, os primeiros estabelecimentos deste gênero.” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.140). É essa referência que Menezes Vieira destaca: “[...] ao pároco Oberlin, cabe a glória de ter criado as primeiras salas de asilo [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.136).

Jean-Denis Marie Cochin, já mencionado em capítulos anteriores, foi citado inicialmente na epígrafe do manual estudado. Filho do Barão de Cochin e grande conhecedor da ciência jurídica, tornou-se um dos melhores advogados parisienses, destacou-se, todavia, na área educacional, por sua participação na criação das instituições para crianças pequenas e na escrita de manuais para as escolas infantis, como evidencia o seguinte trecho: “Em 1820 o abade Desgenettes e M. Cochin, admirados do que ouviram contar das *infants schools*, resolveram dotar a França com instituições semelhantes” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.137). As citações a Cochin no Manual foram utilizadas em epígrafe sobre a infância e a história das salas de asilo.

Narcisse-Achille de Salvandy, político e escritor francês, contribuiu como ministro para a organização da instrução pública, das bibliotecas e das salas de asilo na França. A menção ao seu nome diz respeito a esses momentos políticos, que concretizaram mudanças no meio educacional. Como exemplo, Menezes Vieira cita Salvandy em trecho já mencionado aqui, no qual que indica que, ao legislar sobre as salas de asilo, Salvandy fundou uma escola normal e confiou a organização a Marie Pape-Carpantier, com a intenção de que ela garantisse o método aplicado (VIERA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

Langenthal e Middendorf tornaram-se amigos de Froebel, após os três terem participados juntos das guerras napoleônicas, em meio às quais ouviram muitos das ideias educacionais do educador alemão. Juntos, empreenderam o projeto educacional proposto por Froebel para a criação do Instituto Keilhau, no qual as “[...] matérias foram assim distribuídas: Froebel – ciências naturais e matemáticas;

Middendorf, religião; Langenthal, línguas” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.128).

A baronesa Marenholtz-Bulow, como já mencionado, foi citada, inicialmente, por fazer parte da epígrafe do Manual, juntamente com Cochin. As demais menções tiveram a função de relatar a sua dedicação em tornar notória a educação de Froebel, sendo conhecida como uma discípula do educador alemão e grande divulgadora do seu método. Nesse contexto, ela realizou diversas conferências pelo mundo.

Ambroise Rendu foi citado por duas vezes, em referência à sua participação, juntamente com Salvandy e Cochin, nas comissões sobre educação e na proposta de uma escola preventiva. “Em 1837, Ambrosio Rendu e o ministro Salvandy assinalavam-lhes a respectiva missão: vestibulos da escola primária, primeiro grau de ensino, escola preventiva contra a inércia dos pais e a vagabundagem” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.137).

Carlota Menezes, esposa do Menezes Vieira, diretora do jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira, foi citada na dedicatória do Manuale na assinatura do programa sobre a rotina nos jardins de infância, embasado no modelo de programa educacional de Pape-Carpantier.

Os outros nomes mencionados apenas uma única vez no Manual, de maneira geral, fazem parte de alguma passagem na história da educação ou na trajetória de Froebel, mas, em todo caso, têm relevância direta para a escrita do manual de Menezes Vieira. A relação com os nomes está disponível no Apêndice J.

No item a seguir, serão detalhadas as ideias de Froebel e Pape-Carpantier, considerando-se sua influência no Manual.

4.3 INFLUÊNCIAS DE FROEBEL E PAPE-CARPANTIER

Como vimos até aqui, a criação do Jardim Menezes Vieira teve como modelo, principalmente, o trabalho dos estudiosos Froebel e Marie Pape-Carpantier (também seguidora dos princípios de Froebel). Não se pode desconsiderar que os princípios froebelianos e principalmente a representação da infância e das crianças por meio

de uma natureza infantil sustentam-se na teoria de Pestalozzi e Rousseau.⁸² A contribuição desses estudiosos para a área da educação da infância é de grande relevância e, ao mesmo tempo, um tema a ser explorado no Brasil, para a constituição da história da educação da infância.

O trabalho de Arce (2011, p. 12), que trata de Froebel e Marie Pape-Carpantier, anuncia a necessidade de conhecer mais sobre suas contribuições: “[...] ouve-se falar destes educadores, reconhece-se sua importância, mas não se estuda os mesmos, ou seja, desconhecem-se suas obras, e mais ainda sua presença no fazer histórico da educação infantil em nosso país”.

A obra de Bastos (2011, p. 84) também atribui a fundamentação do Manuala Froebel e Marie Pape-Carpantier, declarando que se trata de “[...] uma compilação das obras de Froebel e Marie Pape-Carpantier, em um esforço para a divulgação de suas ideias e das experiências bem-sucedidas realizadas na Alemanha, França e Bélgica”.

De acordo com Bastos (2011, p. 23), no Colégio Menezes Vieira, o “[...] jardim de crianças utiliza a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme Pape-Carpantier”. Sua fundamentação em Froebel “[...] transparece especialmente no programa do jardim de infância, na primeira e segunda seção, com os dons e cânticos típicos daquela pedagogia” (BASTOS, 2011, p. 23).

No Manual, Menezes Vieira afirma a observação das leis e princípios propostos por Froebel, reconhecendo, no entanto, a necessidade de uma adaptação à realidade brasileira. Com base nas experiências que conheceu e em que se aprofundou, tanto de Friedrich Froebel como de Mme Pape-Carpentier, Menezes Vieira buscou dar um formato brasileiro às suas propostas, iniciativa que declarou como uma nacionalização das instituições brasileiras. Em suas palavras:

[...] tentei a reprodução exata do jardim tipo froebeliano e a experiência logo demonstrou-me que as formas alemãs sufocam, asfixiam a irrequieta criança brasileira. Hoje o meu empenho, devo repeti-lo, consiste em nacionalizar tão útil instituição. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 35).

⁸² A pedagogia de Froebel, Pestalozzi e Rousseau foi considerada de romântica pelo fato de conceber a ideia de uma criança abstrata, frágil, que ainda não é capaz, mas é bondosa por instinto. Mais informações em Cambi, 1999. CAMBI, Franco. Tradução de Álvaro Lorencini. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Neste trecho, é possível perceber a tentativa do autor em pensar uma instituição própria para as crianças pequenas que estivesse de acordo com a realidade brasileira, a prova de uma nacionalização do método consentânea às especificidades da educação no Brasil.

Considerando a ideia já apresentada anteriormente de que os manuais da época, muitas vezes, eram compilações de outras obras, cabe indagar: quais os manuais que fundamentaram a compilação do *Manual para os jardins da infância*? Dentre vários manuais analisados em seu trabalho, Bastos (2011)⁸³ identificou aproximações com o *Manuel dès Salles d'asyle*,⁸⁴ de Marie Pape-Carpantier, e como *Manuel Pratique dès jardins d'enfants de Frederic Froebel a l'usage dès institutrices et dès mères de famille*⁸⁵ (1859-1874), traduzido por Jean-François Jacobs. Essa foi a mesma opinião da comissão do júri da Exposição Pedagógica de 1883, que avaliou o referido manual (BASTOS, 2011).

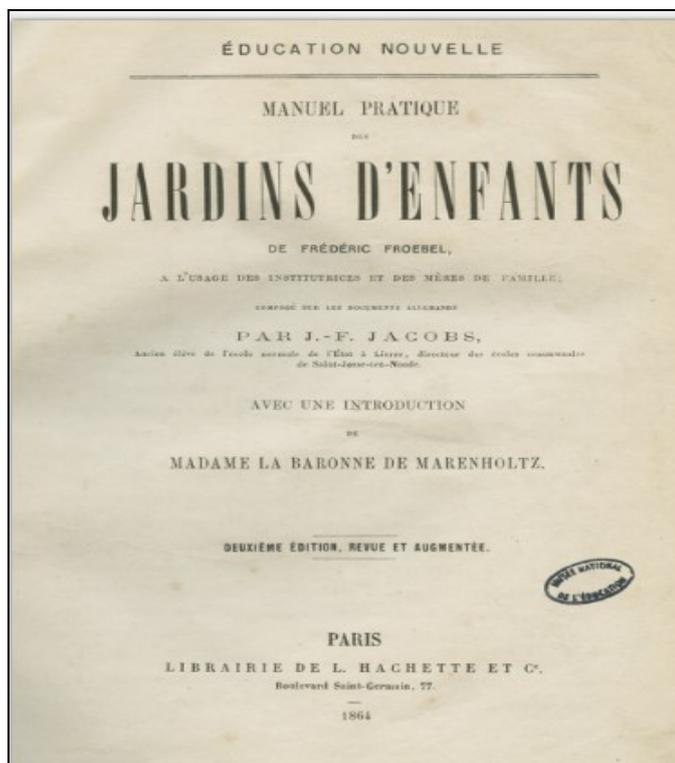
O manual de Jacobs, *Manuel pratique du jardin d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et des mères de famille* (1864), está disponível no acervo do Musée National de l'Éducation, na França, com a informação de que contém uma introdução de Madame la Baronne de Marenholtz, conforme se observa na Figura 16, abaixo:

⁸³ Bastos (2011, p. 85) analisou: “Bertha von Marenholtz-Bulow. Les jardins d'enfants, nouvelle métho de d'éducation et d'instruction de Frédéric Froebel; Jean-Denis-Cochin. Manuel dès Salles d'asile; Édouard Raoux. Manuel Théorique de La RéformeÉducative de F.Froebel; F. Garcin. L'éducation dès petitsenfants par La méthodefroebelienne”.

⁸⁴ Manual das salas de asilo (tradução nossa).

⁸⁵ Manual prático de jardins de infância Frederic Froebel para o uso de professores e mães de família (tradução nossa).

Figura 16 – Imagem do *Manuel pratique du jardin d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et des mères de famille* (1864); composto por documentos alemães por J-F. Jacobs



Fonte: Acervo do Musée National de l'Éducation. LesCollections. França.

O *Manual para os jardins da infância*, de Menezes Vieira, sustenta-se, principalmente, nos princípios de Froebel. Os mesmos princípios também fundamentaram outros autores referenciados no Manual, como os já citados Jacobs, Pape-Carpantier e Marenholtz-Bulow. Esses autores serviram de base para a compilação elaborada pelo Dr. Menezes Vieira, e tem-se um exemplo dessa relação entre os autores no esboço de Froebel disponível no *Manual* de Menezes Vieira, que também consta, no mesmo formato, no manual de Jacobs e de Marenholtz-Bulow (1864).

Friedrich Henrich Froebel, educador alemão, ficou conhecido como o pedagogo dos jardins de infância. O reconhecimento se deu pelo fato de Froebel ter sido um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação do ser humano (BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, no sudeste da Alemanha. Sua mãe morreu nove meses depois de seu nascimento, e ele foi adotado por um tio. Viveu uma infância solitária, empenhando-se em aprender matemática e linguagem, além

de explorar as florestas perto de onde morava. Aos 15 anos, trabalhou como ajudante de um guarda florestal e ficou muito interessado nos assuntos relacionados à natureza (BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Após cursar algumas matérias na Universidade de Iena, tornou-se professor. No ano de 1808, fez uma visita à escola do pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), em Yverdon, na Suíça, permanecendo lá por dois anos. Ao voltar à Alemanha, estudou ciências naturais e formulou sua filosofia da esfera, a lei esférica, que passou a fundamentar a sua pedagogia e a teoria do jogo no jardim de infância (BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Nos anos de 1813 e 1814, trabalhou na guerra mundial pela Alemanha. Após esse período, retornou às suas atividades na educação das crianças, fundando sua primeira escola, juntamente com sua mulher e dois colaboradores, Niddendorf e Lagenthal, em Keilhau. A escola funcionou no período de 1817 a 1831, tendo Froebel lançado publicações sobre essa experiência, como o livro *A educação do homem*,⁸⁶ de 1826. Em 1831, refugiou-se na Suíça, depois que a situação política da Alemanha levou sua obra a ser considerada subversiva. Continuou trabalhando na educação e retornou a Alemanha em 1836, após o falecimento de sua mulher (BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Fundou o primeiro jardim de infância em 1837, juntamente com uma fábrica de brinquedos. Em 1840, deu o nome de *kindergarten* para o jardim de infância e de escola normal para a instituição de preparação das professoras, que eram chamadas de jardineiras. Os jardins de infância eram destinados à educação das crianças de 7 e 8 anos. O nome jardim refletia um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. A infância seria como uma planta que deve ser cuidada para crescer em solo rico e nutritivo (BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Depois da criação do jardim de infância, continuou publicando obras e expandindo seu trabalho na área educacional. Casou-se pela segunda vez em 1851 e faleceu em 1852. Sua esposa continuou a dirigir o jardim e trabalhou para a expansão dos jardins de infância no mundo. Em 1856, foram criados os primeiros jardins de infância nos Estados Unidos da América e, no ano seguinte, na Bélgica, o

⁸⁶ Montessori tem um livro com o título similar, denominado *Formação do homem*, publicado em 1949. Defende também, a observação das coisas e dos educandos como um princípio educativo.

que fez com que o pensamento de Froebel se alastrasse rapidamente pela Europa e pela América. Em 1874, foi criada a Sociedade Froebel para a promoção dos jardins de infância (BASTOS, 2001a).

Bastos (2001a) escreveu um texto introdutório e uma cronologia da vida de Froebel, que precedem a tradução brasileira do livro *A educação do homem*, de Froebel (2001). Assim, a autora sintetiza os fundamentos da obra de Froebel em acontecimentos que marcaram a sua vida, defendendo que “[...] a ausência de sua mãe, seu amor pela natureza e a religiosidade cristã marcam sua teoria de educação, que repousa num fundamento cristão, mas aconfessional e não-dogmático [sic]” (BASTOS, 2001a, p. 8).

O autor entendia a natureza como uma exteriorização do espírito divino. Sua teoria baseou-se na relação homem-natureza-Deus. Nesse viés, “[...] sendo o homem também uma criação divina, a criança contém dentro de si os germens de tudo o que de melhor existe na natureza humana e que une o homem à natureza e a Deus, seu criador” (ARCE, 2002, p. 39).

Froebel construiu seus fundamentos pedagógicos com base nas experiências escolares que viveu. A estadia em Yverdon e convívio com Pestalozzi auxiliaram-no a elaborar muitas ideias, dentre as quais o princípio de que a educação do homem se centra na percepção, na qual deve sustentar-se a educação da chamada primeira infância (BASTOS, 2011). Entretanto, ele também discordou de muitos procedimentos de Pestalozzi, especialmente aqueles que prendiam as crianças a muitas atividades. Froebel acreditava que as crianças precisavam ficar livres

[...] para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana. Essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo, pois este seria uma atividade naturalmente infantil e fonte de expressão natural da criança. (ARCE, 2002, p. 43).

Para que manifestassem os seus instintos, retomava-se o alinhamento com a defesa da ideia de crianças como seres germináveis, que contêm em si suas potencialidades e precisam ser regadas e nutridas para desenvolverem suas aptidões naturais, por meio de propostas orientadas que lhes possibilitassem o exercício da liberdade.

A educação moral tem grande destaque nos princípios de Froebel,

[...] porque dela depende o bom ou mau uso que o homem há de fazer de suas forças físicas e intelectuais. Para Menezes Vieira, na criança “as

faculdades morais estão em gérmen: o amor; a equidade; a vontade; e desenvolvem-se muito melhor pelo exercício do que pela palavra; pelo exemplo, disciplina e instrução”. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 36).

A definição de educação moral na criança é compreendida por Menezes Vieira como “[...] fazer da vida em comum o meio principal para reagir contra o egoísmo, de inocular em nossa mocidade [...] a abnegação, o desprendimento de si, a energia para o bem” (VIEIRA *apud* BASTOS, 2011, p. 98). Ele acreditava que a vida em comum daria possibilidade à criança de se sentir partícipe de um local que lhe oferece direitos e também lhe exige deveres, o que o autor considerava como o ideal de sociedade, que ocorre quando há entendimento das funções dos membros e se estabelece uma relação de fraternidade.

Dessa forma, relacionamos essa concepção do autor a uma das categorias presentes nos conceitos de infância e criança defendidos pelo Manual, qual seja, a que percebe as crianças como seres bondosos e inocentes, conforme a abordagem demonstrada no capítulo anterior, considerando-as de acordo com o comportamento apresentado e regendo-as por uma educação moral.

Nesse contexto, a educação foi usada com o objetivo de evoluir harmonicamente todas as subfaculdades do espírito, por meio da realização de exercícios bem escolhidos, que evoluem gradativamente, com ênfase nos sentidos. Portanto, “[...] o estudo do número, da forma, e da linguagem constitui a base principal da educação nos jardins; e desenvolve uma verdadeira ginástica dos sentidos” (BASTOS, 2011, p. 36).

A religião se fez fortemente presente nos princípios froebelianos, pois, de acordo com Menezes Vieira, “[...] o jardim de infância é o lugar mais conveniente para provocar o desenvolvimento do mais nobre instinto da alma humana, o instinto religioso, a união com Deus – do amor dos homens nasce o amor de Deus” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.99). Para Froebel (2001), a relação entre Deus, a natureza e a humanidade forma uma tríade, denominada ‘unidade vital’, que deveria ser o alicerce da educação para promoção do desenvolvimento (ARCE, 2002).

O jogo foi escolhido por Froebel como um grande instrumento de autoconhecimento, juntamente com os brinquedos. O autoconhecimento aconteceria por meio de exercícios de interiorização e de exteriorização da essência de cada criança. Ele reconheceu no jogo e na brincadeira formas de expressão das crianças e de promoção do seu desenvolvimento (ARCE, 2002).

Para Froebel, “[...] a criança é um organismo complexo, dotado de instintos naturais, inteligência e paixões; exige um gênio especial diretor e prudentes contraprovas de qualquer juízo definitivo” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 105). Assim, mesclam-se as definições que contemplam as crianças como seres germináveis, bondosos e brincantes, capazes de desenvolverem e externarem seus instintos infantis.

Com destaque para o papel da brincadeira, do jogo e do brinquedo, Froebel criou brinquedos para que as crianças se desenvolvessem e chamou-os de dons. Por recomendação de Menezes Vieira, os materiais dos quatro dons de Froebel deveriam estar presentes nas salas de jardim de infância: “1º – bola de lã, nas sete cores do espectro solar; 2º – esfera, cilindro e cubo; 3º – cubo dividido em cubinhos; 4º – cubo dividido em paralelepípedos” (BASTOS, 2011, p. 100).

A parte do *Manual para os jardins da infância* denominada *Parte Prática – Os dons ou brinquedos de Froebel* apresenta os dons utilizados na metodologia froebeliana,⁸⁷ trazendo a descrição do material necessário para a utilização de cada um e a indicação de vários exercícios.

Os dons apresentados são: a bola; a esfera, o cubo e o cilindro; os cubos (o cubo dividido em 8 cubos); os prismas (o cubo dividido em oito paralelepípedos); o cubo dividido em 27 cubos; o cubo dividido em 27 tijolinhos; as tabuinhas; as talas; os pauzinhos; os anéis; modelagem; trabalhos com pauzinhos e ervilhas; tecelagem; dobradura com papel; entrelaçamento; o recorte; o picado; bordado ou marca; as varetas articuladas; trabalho com papelão; desenho (BASTOS, 2011, p. 106).

Para Menezes Vieira, os dons de Froebel possuem uma organicidade, uma sequência e uma gradualidade que evolui de propostas mais simples para ações mais complexas. “Menezes Vieira lembra e recomenda, constantemente, à professora que em todo trabalho deve haver ordem, asseio, animação.” (BASTOS, 2011, p. 108).

Um dos princípios froebelianos recomenda a observação permanente das crianças, indicando que elas dão pistas sobre as suas necessidades. “Menezes Vieira dá ênfase especial à necessidade de a professora observar o educando, para que possa avivar e guiar com inteligência as disposições naturais que dali se originarão, e de orientar o seu instinto criador.” (BASTOS, 2011, p. 106).

⁸⁷ Mais informações em: FROEBEL, Friedrich W. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. Originalmente publicado em 1826.

Froebel considerava que a atividade da criança obedece a uma lei natural, que possibilita o seu desenvolvimento de forma gradual e progressiva, seguindo uma ordem: do concreto para o abstrato, do simples para o mais complexo. Os cuidados com a criança têm o objetivo de manter a boa ordem, e os dons são acompanhados de jogos com atividades para as crianças (FROEBEL, 2001; BASTOS, 2001a, 2011; ARCE, 2002).

Outra grande influência presente no *Manual para os Jardins de Infância* refere-se ao trabalho de Marie Pape-Carpantier (1815-1878), que foi apresentado no segundo capítulo da obra de Bastos (2011) como subtítulo: *A trajetória de uma educadora da infância*. De acordo com Kishimoto (1988), citada por Bastos (2011, p. 24), a influência francesa desta autora transparece na terceira seção do Manual, “[...] com noções abstratas de gramática, muita história sagrada, história e geografia”.

Marie Pape-Carpantier⁸⁸ nasceu em La Fleche, na França, em 1815. Órfã de pai, morou com a avó até os 4 anos de idade, para que a mãe pudesse trabalhar e prover o sustento da família. Aos 4 anos, juntou-se à mãe para ir à escola. Há registros de maus momentos vividos por ela na escola, nesse período. Gostava de ler e escrevia poemas desde cedo.

Em 1833, criou uma sociedade filantrópica e literária em La Fleche. Em 1834, essa sociedade fundou uma sala de asilo com a intenção de cuidar e bem educar crianças de 2 a 6 anos de idade. De acordo com Bastos (2011, p. 56), “[...] as salas de asilo são criadas em 1826, na França, por iniciativa de Mme de Pastoret e de damas pertencentes à aristocracia e à rica burguesia.”⁸⁹

Em 1835, aos 19 anos, Marie Pape-Carpantier foi convidada a dirigir a instituição de La Fleche. Fez um estágio de um mês em Mans (França), para aprender o método, e depois se dedicou ao ofício de dirigir a instituição. Esse trabalho era realizado das 7 horas da manhã⁹⁰ às 6 horas da tarde, todos os dias da semana, inclusive aos domingos (BASTOS, 2011).

Em 1839, devido um esgotamento físico, ela se afastou da direção da sala de asilo e foi trabalhar como dama de companhia de uma senhora viúva. No ano de 1841, teve o seu primeiro livro publicado: *Preludes*, um livro de poemas que recebeu

⁸⁸ Sua biografia está registrada na obra de COSNIER, C. **Marie Pape-Carpantier**: de l'école maternelle à l'école des filles. Paris: L'Harmattan, 1993. “Marie Pape-Carpantier: do jardim de infância à escola das meninas.” (tradução nossa) (BASTOS, 2011).

⁸⁹ Sobre a história das salas de asilo na França, ver: Luc (1982, 1993, 1997, 1999) e Bastos (2011).

⁹⁰ No inverno, o início era às 9 horas da manhã.

a medalha do Congresso Científico da França. Retornou à função de professora em 1842, na sala de asilo de *Mans*, onde permaneceu até o ano de 1847, melhorando o funcionamento da instituição, empregando o tempo regularmente, de acordo com um cronograma (BASTOS, 2011).

Tudo estava previsto para não fatigar a criança e manter a ordem, alternando-se os momentos em que a atenção das crianças era solicitada e os momentos em que podiam jogar ou brincar. Além destas atividades, havia um programa extenso de lições elementares sobre o alfabeto, a numeração, o desenho linear, o catecismo, a divisão do tempo, as cores, pesos e medidas, geografia da região e música (BASTOS, 2011).

Naquele momento, não havia muitas obras com orientações sobre como dirigir as salas de asilo e orientar o trabalho pedagógico, o que contribuiu para que Marie Pape-Carpantier escrevesse sua primeira obra pedagógica. Em 1845, ela escreveu um volume de 180 páginas, organizadas em 13 capítulos, intitulado *Conseils sur Le direction des salles d'asile*,⁹¹ “[...] que marcou um avanço nos métodos da educação infantil, sendo por muito tempo o manual de referência e um paradigma da pedagogia infantil” (BASTOS, 2011, p. 58). No ano seguinte, essa obra foi autorizada a integrar as bibliotecas das escolas primárias e salas de asilo francesas, e recebeu prêmio pela Academia Francesa em 1847.

O sucesso da obra possibilitou que ela dirigisse uma instituição de seleção e formação de diretoras de salas de asilo. Tratava-se de um curso de formação com duração de quatro meses, tempo dividido entre estudos elementares e exercícios práticos. Por 27 anos, ela atuou neste estabelecimento, que passou a ser denominado Escola Pape-Carpantier (BASTOS, 2011).

Em 1848, publicou outra obra, que também foi premiada pela Academia Francesa, com o título de *Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou Premières leçons a Donner aux petits enfants, suivies de chansons et de jeux por les récréations de l'enfance*.⁹² Essa obra, em suas várias edições, teve grande circulação na França e foi considerada uma ‘pequena enciclopédia’, com indicações de atividades e programas a ministrar para as crianças. Nela, enfatizava-se a diferença entre salas de asilo e escola maternal, defendendo-se esta última como

⁹¹ Assessoramento sobre a direção das salas de asilo (tradução nossa).

⁹² Ensino prático nas escolas maternas ou Pequenas lições para crianças, seguido por músicas e jogos para recreação infantil (tradução nossa).

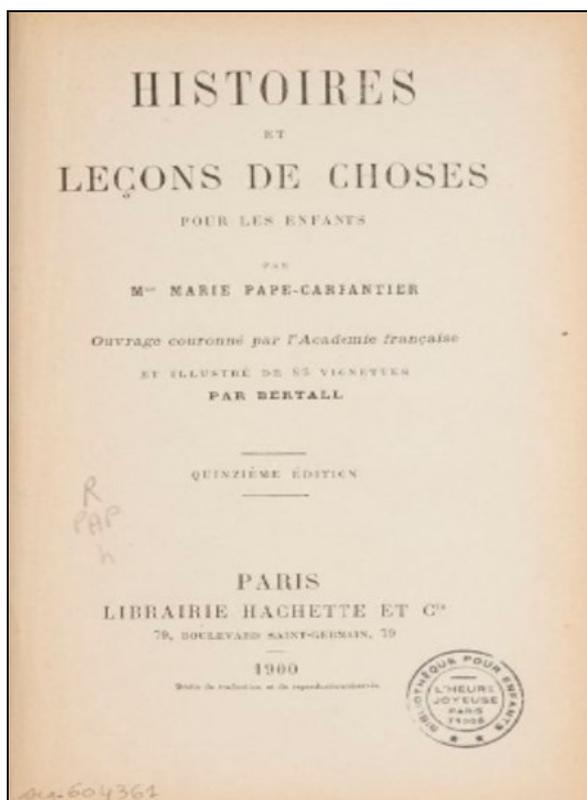
instituição capaz de cultivar “[...] na criança as faculdades da inteligência e do coração” (BASTOS, 2011, p. 59).

A influência do trabalho de Pape-Carpantier se ampliou, e suas orientações tornaram-se referência para a instrução pública francesa. A autora, cada vez mais fortalecida por sua experiência profissional e suas leituras, expandiu as suas publicações escrevendo muitas outras obras: *Histoires et leçons de choses* (1848);⁹³ *Historie de'une salle d'asile. Letres de deux dames inspectrices* (1851); *Nouveau syllabaire des salles d'asile et Manuel du nouveau syllabaire des salles d'asile* (1852); *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pratique pour les enfants des deux sexes* (1860); *Les fruits de la douleur* (1861); *Le secret dès grains de sable* (1862); *Le dessin expliqué par la nature* (1862); *Conferénces pédagogiques faites aux instituteurs reunis à la Sorbonne* (1868); *Cours d'éducation et d'instruction pour lés enfants des deuxsexes, à l'usage dès écoles et dès familles* (1869-1872); *Cours complet d'éducation* (3 volumes) (1874). Além de editar outras obras e escrever no periódico *L'Économiste français* (1862-1863) e dirigir o periódico *L'Ami de l'enfance* (1869) (BASTOS, 2011).

Segue a imagem da capa de uma das obras de Marie Pape-Carpantier, *Histoires et leçons de choses*.

⁹³ *Histórias e lição das coisas* (1848); História de uma sala de asilo– cartas de duas senhoras inspetoras (1851); Novo alfabeto das salas de asilo e Manual do novo silabário das salas de asilo (1852); Pequenas leituras variadas, seguido por sua moralidade prática para crianças de ambos os sexos (1860); *Os frutos da dor* (1861); *O segredo dos grãos de areia* (1862); O desenho explicado pela natureza (1862); Conferências pedagógicas dadas a professores reunidos na Sorbonne (1868); Cursos de educação e treinamento para crianças de ambos os sexos, para uso em escolas e famílias (1869-1872); Curso completo de educação (3 volumes) (1874). Além de editar outras obras e escrever no periódico *A economia francesa* (1862-1863) e dirigir o periódico *A mãe da criança* (1869) (tradução livre).

Figura 17 – Imagem da capa do manual *Histoires et leçons de choses*, de Marie Pape-Carpantier (1900)



Fonte: Gallica Bibliothèque. Bibliothèque Nationale de France. Disponível em: <https://bit.ly/2GyKoPM>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Os seus escritos possuíam objetivos diferenciados, conforme a necessidade surgida em cada momento de sua trajetória educacional. Entretanto, o conjunto das obras apresenta ênfase na educação moral, na experiência, na observação e no conhecimento da criança, nos procedimentos de criação de salas de asilo, no auxílio às práticas leitura e escrita, na adoção do seu método natural, na aplicação do método e nos princípios gerais da sua pedagogia.

Bastos (2011) relata o destaque que Pape-Carpantier recebeu ao ser convidada para realizar conferências na tradicional universidade francesa Soborne:

Em 1867, o ministro Vitor Dury solicita-lhe a realização de cinco conferências na Soborne, aos professores visitantes da Exposição Universal. Esta é a primeira vez que uma mulher profere conferência na Soborne, fato amplamente divulgado pela imprensa [...]. (BASTOS, 2011, p. 65).

Em sua trajetória como educadora, estabeleceu ótimas relações com a igreja católica e com o governo francês. Fortaleceu suas opiniões contra o trabalho infantil e sobre o feminismo e simpatizava com os pressupostos liberais, fatos que a levaram a ser acusada de livre pensadora e a perder a direção da escola normal em

1874. No ano seguinte, fundou um curso com o objetivo de formar professores e, nesse processo, ela “Continua a escrever, a promover as salas de asilo em todas as comissões escolares e participa ativamente da exposição universal de 1878.” (BASTOS, 2011, p. 68).

Pape-Carpantier faleceu no ano de 1878, antes de ver a lei que alterou a denominação das salas de asilo para escolas maternas, objetivo que defendeu durante anos. Bastos (2011, p. 68) destaca que “Sua concepção de educação maternal está presente em toda a sua obra, desde as mais simples lições de coisas até o livro *Dessin explique par La nature*,⁹⁴ que apresenta uma concepção original e de fundamentação filosófica.”

A elaboração das lições e da obra de Marie Pape-Carpantier teve grande influência das ideias de Rousseau e Pestalozzi. Fundamentou-se no método natural, aquele que parte da natureza. Esse método é o orientador dos sentidos das pessoas, e esse é o ponto central no método intuitivo expandido por ela, mais conhecido como lição de coisas. Nas palavras de Bastos (2011), os princípios basilares das lições de coisas são “[...] primeiro a intuição; depois a definição; primeiro o concreto; depois o abstrato” (BASTOS, 2011, p. 73).

A educadora da infância deixou um legado de escritos, materiais pedagógicos e ideias que muito contribuíram (e contribuem) para a história da educação das crianças em âmbito internacional, com grande influência na criação das primeiras instituições infantis brasileiras. Como destacou Bastos (2011, p. 74):

A enorme produção de manuais escolares de Marie Pape-Carpantier, para o ensino maternal e para o ensino primário, dá-lhe o título de precursora da edição escolar, que, segundo Mollier⁹⁵ (2009, p. 10), tem um desenvolvimento extraordinário a partir de 1865.

Conhecer o universo da trajetória e da produção de Pape-Carpantier auxilia a compreender a trajetória educacional da educação infantil a partir das primeiras iniciativas e permite visualizar a chegada e a circulação dessas ideias no Brasil. No anexo ao texto de Bastos (2011) constam informações sobre as obras de Marie Pape-Carpantier, com destaque para as disponíveis no Brasil, entretanto o manual utilizado como referência por Menezes Vieira não foi localizado (BASTOS, 2011).

⁹⁴ Desenho explicado pela natureza. (tradução nossa).

⁹⁵ MOLLIER, Jean-Yves. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

4.4 À GUIA DE SÍNTESE

Observou-se, ao longo deste capítulo, que as concepções de criança e infância que aparecem no manual analisado transitam entre a ideia de natureza infantil e a educação moral.

O termo moral, etimologicamente, tem seu significado relativo aos costumes e, de uma maneira bem abrangente, pode-se considerá-lo como um conjunto de regras que se constituem por meio da cultura, da educação e das tradições do dia a dia, orientando o comportamento das pessoas em sociedade. As regras assumidas estão vinculadas a uma convenção estabelecida coletivamente por cada sociedade e definem o que está certo e o que está errado, regulando o modo de agir das pessoas.⁹⁶

As concepções de infância e de crianças como seres detentores de uma natureza infantil, que determinaria as suas ações, estão pautadas em um tipo de educação específico, intrinsecamente relacionado com a moral, com aquelas ações consideradas adequadas em determinado grupo social e tempo. A educação moral sustenta-se nos princípios frobelianos e, conseqüentemente, em fundamentos de ordem religiosa.

Compreender as crianças e a infância nessa perspectiva reverbera em determinados encaminhamentos, como o tipo de educação mais coerente com a concepção defendida e com o tipo de crianças que a sociedade desejava formar naquele determinado momento histórico. Portanto, constata-se que a educação das crianças está de acordo com que a concepção de infância que entende as crianças como frutos da natureza infantil, evidenciando uma educação sustentada numa tríade relação: física, intelectual e moral.

A educação vinculada aos princípios da moralidade apresenta desdobramento referente ao papel atribuído às mulheres na sociedade, qual seja, como sujeitos mais adequados à docência, cujo exercício está muito próximo da maternagem, conforme já exposto. Nesse contexto, a educação moral se desdobra também em

⁹⁶ De acordo com a definição de Durkheim (2012), a moral pode ser considerada o conjunto de costumes e juízos morais de um indivíduo ou de uma sociedade que predeterminam a conduta; teoria que visa orientar a ação humana submetida ao dever e com vistas ao bem; conjunto de normas livre e conscientemente aceitas que visam organizar as relações dos indivíduos na sociedade. Mais informações em: DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. Tradução de Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

uma educação higienizadora, pois era preciso higienizar a sociedade para que o Brasil se constituísse como uma nação.

Kuhlmann Júnior (2000, p.476) afirma que, dessa forma, o jardim de infância “[...] cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras [...]”, tornando essas instituições veículos capazes de “[...] europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas [...]”, a fim de garantir a reprodução da moral e dos bons costumes.

O estudo de Balduino (2006) sobre a imagem da mulher protetora na *Revista do Jardim da Infância* (1896-1897) aborda a discussão dos estudos sobre a formação e a educação femininas, mais especificamente a relação entre gênero e magistério. A autora evidencia a moral como elemento determinante das formas de organização da sociedade, “[...] aquela que inculca e visa transmitir mensagens comportamentais da sociedade, permeadas pelo método fröebeliano [...]” (BALDUINO, 2006, p.10) e fundamentadas nos valores morais.

Dessa forma, a moral está contida na forma de conceber e educar as crianças, no papel esperado das mulheres em sociedade – a saber, exercer a maternagem e, na docência, seguir os mesmos princípios –, bem como nos processos de regeneração do país, por meio de um projeto de ordenação social caracterizado fortemente pela versão médica, na qual educar o corpo e higienizar a sociedade passam a ser metas para a constituição da nação.

A ideia de homem como ser coletivo também se mantém nas concepções de infância e criança e está aliada às questões da moralidade, pois o Manual evidencia concordância com a ideia de que a civilização nasce da vida em comum, seja das famílias, dos povos ou das nações. Menezes Vieira afirmava que “[...] um dos instintos de civilização dos mais importantes da natureza humana é a necessidade de viver em sociedade” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.142), enfatizando que a moralidade tem início quando o indivíduo é inserido na massa. Nessa perspectiva, o autor afirma que “[...] antes de tudo é necessário, sob o ponto de vista do desenvolvimento moral, fazer da vida em comum o meio principal de reagir contra o egoísmo [...]”, além de apregoar que o verdadeiro entusiasmo para os grandes empreendimentos sociais “[...] renascerá desde que bem cedo as crianças

experimentem esta vida em comum, tão moral, tão própria a despertar os mais nobres instintos” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.143).

A partir da ideia de natureza infantil, conceberam-se as crianças como seres germináveis, brincantes, bondosos e inocentes, criadores, reprodutores e executores de tarefas e também como alunos e educandos. Essas crianças foram orientadas por meio da prescrição empirista do manual investigado, que destaca a regulação que perpetua um tipo de “imperativo pedagógico” traduzido nos verbos utilizados como: façam, copiem, observem, sigam e executem, dentre outros.

Ao pensar a criança é necessário considerar que a percepção dela individual difere da percepção do ser social. A infância é uma categoria social, afetada diretamente pelas experiências vividas pelas crianças. A condição do indivíduo é dada por meio de visões que partem da ideia de natureza infantil, de instinto e da percepção de uma criança abstrata, numa perspectiva de sujeito centrada no devir da humanidade, em detrimento da educação do sujeito social, no qual as relações são construídas com os outros sujeitos, com a cultura e possibilitam conceber a criança como sujeito heterogêneo, que se constrói nas relações e é afetado por elas, por meio de uma construção social e histórica.

Como as crianças eram vistas no manual investigado se mostra a partir de valores e crenças que guiaram as professoras/es na relação com as mesmas, desconsiderando que a infância não é uma condição dada biologicamente, ela é decorrente de uma construção social e histórica, interligada as transformações presentes no seu tempo como econômicas, sociais e culturais.

Observou-se, todavia, que as concepções presentes no Manual estão imbricadas com as ideias dos autores citados e dos autores que influenciaram a sua elaboração, sendo possível constatar a presença de uma educação tripartida entre os aspectos físicos, intelectuais e morais das crianças, sendo possível observar algumas contradições. Pois, o discurso presente no Manual aponta para a importância da capacidade criadora das crianças, que precisam de liberdade para expressarem suas ideias e habilidade; no entanto, o desenvolvimento das propostas é apresentado de forma regrada e com repetição das atividades a partir de um modelo. Da mesma forma, observa-se a regularidade com as regras impostas por meio das vestimentas e dos espaços destinados às crianças na época.

Diante disso, cabe indagar: quais são os desdobramentos dessas concepções de infância e criança para o trabalho docente e para a concretização de uma cultura material da educação infantil? Tais encaminhamentos dão sentido ao próximo capítulo, que aborda essas questões.

5 OS DESDOBRAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA PARA O TRABALHO DOCENTE E A CULTURA MATERIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O primeiro e mais importante dever do educador é satisfazer esse instinto [de movimento]”(VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 139)

“[...] a professora de um jardim de crianças faz, nada menos, nada mais, do que o papel de uma mãe zelosa do futuro de seu filho”
(VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 20)

O objetivo deste capítulo é apresentar e problematizar os desdobramentos ocorridos a partir do entendimento de uma visão de infância e criança, pois acredita-se que a definição de uma visão orienta as ações futuras, definindo uma ação docente coerente com a perspectiva assumida. As concepções de infância e criança presentes no Manual reverberavam em uma forma específica de ser professora na educação infantil, bem como fundamentavam a organização das ações docentes consideradas adequadas à concepção assumida.

Dessa forma, constituiu-se uma representação de docência, uma ideia de como é ser professora de crianças, juntamente com uma representação da instituição de educação infantil e também do que se chama aqui de contexto educacional. Essas representações evidenciam uma forma de ser e estar de acordo com as projeções da sociedade do final do século XIX e embasaram a escrita do *Manual para os jardins da infância*.

Além disso, evidencia-se a organização do Manual, a forma como ele foi divulgado e apresentado para a sociedade brasileira, o método de ensino por ele empregado, considerado o mais adequado, as concepções assumidas e a seleção de materiais para serem explorados pelas crianças nos jardins de infância.

A escolha desses materiais e as orientações específicas de atuação das professoras nos jardins de infância mostraram uma cultura material peculiar a essas instituições e, por isso, são abordadas ao longo deste capítulo com destaque para a constituição de uma cultura material da educação infantil.

O dever do educador encontra-se explícito em vários excertos do *Manual para os jardins da infância*, do qual epígrafe acima é um bom exemplo. Nela, apregoa-se que o “[...] primeiro e mais importante dever do educador é satisfazer esse instinto [de movimento]”, reafirmando a obrigação do educador em atender à

natureza das crianças, de contentar seu instinto natural de brincar e movimentar-se, principalmente quando Menezes Vieira declara que “[...] a primeira necessidade, a mais geral, depois da alimentação, é incontestavelmente a do movimento” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.139), cabendo ao educador estar disponível para que essas necessidades se manifestem.

O papel que deverá ser assumido pela professora também está explícito em uma das epígrafes deste quinto capítulo, na qual se afirma que a professora – fala dirigida às mulheres e abordada no item sobre a representação das mulheres –, no jardim de infância, não precisa fazer nada além do que faz uma mãe zelosa pelo seu filho. Entretanto, cabe indagar: se nos jardins de infância não precisa fazer nada além do que faz uma ‘mãe zelosa’ pelo seu filho, qual seria a função e necessidade de um manual para os jardins de infância com orientações metodológicas baseadas em grandes estudiosos da infância na época? Fica perceptível uma contradição das ideias do Menezes Vieira sobre o papel da docência, fato recorrente também nas discussões daquele contexto como evidenciaram as notícias nos periódicos.

O fato de apontar para a necessidade de um manual pedagógico com orientações para as professoras dos jardins de infância implica na precisão de conhecimentos e saberes específicos para a atuação na docência, considerando também, os cursos de formação para docentes colocados como requisito para o exercício da profissão desde aquela época.

Para compreender quais as concepções presentes nas orientações do Manual para o trabalho docente, foi realizada análise de conteúdo de acordo com a metodologia utilizada nesta pesquisa. Com a intenção de caracterizar as representações sobre o trabalho docente no Manual, foram identificadas as seguintes palavras-chave: professor/professoras/professores; educadores; escola; instrução; vocação; educação; curso normal; mestres e mestras, entre outras que apareceram como referência ou associadas à docência.

Depois de identificar as palavras-chave, estas foram alinhadas junto à frase de contexto, para que pudesse ser compreendida a conjuntura da citação. Tal procedimento possibilitou a formação de três grupos conceituais, que originaram três subcategorias: 1. **docência**, 2. **instituições** e 3. **contexto educacional**.

5.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO MANUAL

No que se refere à primeira subcategoria, ou seja, ao uso do termo concernente à docência, em referência ao profissional da educação, constatou-se que foram utilizados 11 tipos de palavras diferentes, em 82 citações. Destaca-se que professor e professores foram mantidos na mesma denominação; e professora, em uma nova, pelo fato de demarcarem o gênero desta profissional. Da mesma forma, educador e educadores foram tratados de modo distinto de educadora, assim como mestres e mestras. Foram citados: 1) professora, 2) professor e professores, 3) educador e educadores, 4) mestras, 5) mestres, 6) jardineira, 7) educadoras, 8) profissionais, 9) pedagoga, 10) criada e 11) adjunta. Os termos e o número de menções a eles foram agrupados no Quadro 17, por uma relação completa, que inclui as frases de contexto, deve ser consultada no Apêndice I.

Quadro 17 – Utilização de categorias que representam o/a docente

Termo utilizado	Ocorrência
Professora(s)	48
Professor(es)	12
Educador(es)	8
Mestra(s)	5
Mestre(s)	3
Jardineira	1
Educadoras	1
Profissionais	1
Pedagoga	1
Criada	1
Adjunta	1
Total	82

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos, 2011).

No Quadro 17, é possível constatar que o termo mais utilizado para fazer referência à(o) profissional da educação foi 'professoras', com o total de 48 ocorrências, que representam mais da metade de todos os termos usados no Manual (58,5% aproximadamente). Considera-se que a referência no gênero feminino se coaduna com as questões abordadas anteriormente sobre a docência no contexto da segunda metade do século XIX, reiterando uma predominância das mulheres no professorado da época, nesse nível de ensino.

Tem-se um exemplo do uso da palavra professora na resposta ao que é o jardim da infância: “[...] é na realidade uma família numerosa, se a professora desempenha racionalmente os deveres maternos” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133). Como explorado anteriormente, a profissão de professora incorporava o papel de mãe e responsável pelas crianças e pela família.

Em 45 ocorrências, de um total de 48, a palavra professora foi usada para apresentar como a docente deveria proceder com as crianças na execução das atividades referentes aos dons de Froebel, conforme este exemplo, referente ao 3º Dom de Froebel: “A professora agitando a caixa, deixa que as crianças concluam pelo som percebido que a caixa contém alguma coisa, que não está vazia” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.174).

O mesmo se observa nas orientações sobre o 5º dom de Froebel: “Logo que a professora descobrir o menor indício de aborrecimento ou desgosto, procure o corretivo em outro qualquer exercício” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.188). Ou ainda: “A professora ensina-lhes então os nomes; dez, vinte, trinta, quarenta, etc., até cem”, ao referir-se às dezenas (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.204).

Os verbos que acompanham a palavra professora sucedem-se repetidamente, como em a professor **diz, cumpre, vê, examinará, ensina, prepara, deve, chama, executa, mostra**, entre outros. O uso desses verbos indica a ideia de autoridade e a função da professora de fazer acontecer a ação proposta, sendo ela a executora e mentora, seguida das crianças, que deverão imitá-la nas atividades. Destaca-se que se repetem frases como “as crianças imitarão a professora” ou “as crianças, a convite e exemplo da professora, abrem as caixas” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.163).

O termo ‘professor’/‘professores’ foi o segundo mais usado no Manual, e observou-se certa generalização em seu uso, o que nem sempre significou que fizesse referência ao gênero masculino para designar a figura de homens na profissão. Considerou-se a utilização, na maioria das vezes, de acordo com o contexto da frase em que foi empregado (vide apêndice), ou seja, como uma terminologia frequentemente utilizada no vocabulário brasileiro que estabelece o gênero masculino como padrão. Assim também aconteceu com o termo ‘educador’/‘educadores’.

Prosseguindo com a análise, ‘educadoras’/‘educadores’ e ‘mestras’/‘mestres’ completam a relação dos termos mais utilizados pelo Manual para designar o(a) profissional docente. Reafirma-se que as palavras mais usadas para fazer referência aos docentes no Manual foram: professoras, professores, educadores, mestres e mestras. Ainda assim, com apenas uma referência, foram citadas como possíveis sinônimos as seguintes palavras: profissionais, pedagogistas, jardineira, adjunta e criada. As duas últimas foram citadas em esclarecimento sobre o número adequado de crianças por grupo de trabalho nos jardins da infância, estabelecido em “[...] no máximo quarenta educandos para uma professora, coadjuvada por uma adjunta e uma criada” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.147), o que dá a entender que a adjunta e a criada eram profissionais corresponsáveis pelo grupo de crianças na instituição, ou seja, auxiliares do trabalho da professora.

O termo ‘pedagogistas’ foi mencionado no item do Manual que justifica a importância de passatempos e brinquedos no jardim da infância, no que diz respeito ao movimento corporal: “[...] sob o ponto de vista físico, os pedagogistas recomendam a ginástica” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.140). Nenhuma outra referência à palavra pedagogia ou congêneres foi apresentada no Manual, o que pode indicar, nesse contexto, que o uso da palavra aludia a uma abordagem específica dos estudiosos da pedagogia.

No Manual, o termo ‘profissionais’ apareceu quando o autor buscava argumentos para se contrapor às objeções à criação e nacionalização dos jardins, sendo dessa forma apresentado: “Principiando pelo jardim da infância um plano de reforma, traçado por profissionais e conscienciosamente executado chegaremos às escolas primárias, nobilitando a missão do mestre [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.135). Nesse contexto, compreende-se por profissionais os intelectuais – entre os quais, conforme a época, incluem-se os professores ou não – considerados como responsáveis e capazes de organizar uma reforma educacional, o que também daria mais notoriedade ao trabalho docente, levando-se em conta que o professor foi citado também como mestre. Essa citação reforça a ideia de que a educação infantil seria a primeira etapa da educação, que teria como continuidade a educação primária.

As palavras ‘vocação’ e ‘missão’ foram utilizadas uma vez cada para designar a profissão docente, conforme exposto na sequência. Na abordagem da biografia de

Froebel consta que ele fora convidado pelo diretor a lecionar na escola normal de Frankfurt devido ao se 'tino pedagógico', mas sem ter experiência na área, porque “[...] julgavam naquele tempo que a vocação provada e comprovada para o magistério valia mais do que as provas lotéricas de um concurso, por muito moral que fosse o processo empregado” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.127). Reforçava-se, dessa forma, a ideia da profissão docente vinculada a uma vocação.

Foram citados no Manual, todavia, outros termos referentes à docência, mas não especificamente ao papel de professora, como as palavras ‘inspetores’ e ‘delegados’, que participavam de comissões responsáveis por acompanhar e fiscalizar as instituições educativas da época, além da palavra ‘conductoras’, que foram as primeiras responsáveis pela instituição das salas de asilo, exercendo o papel de diretoras.

O Manual contém muitas frases dedicadas à orientação das docentes, mesmo que nem todas tenham explicitamente mencionado a quem se destinava ou mesmo utilizado a palavra ‘professoras’ ou outro termo similar. As frases são: “Temei, evitai os acessos de cólera!”, referindo-se a ações que as professoras deveriam ter diante das situações. Outros exemplos são: “Sede indulgentes para as faltas passageiras. Severo para os vícios”; “[...] não ameaceis; puni de modo que as consequências da falta recaiam sobre o autor”; “Evitai as recompensas banais”; “Recompensai o trabalho, o esforço, o progresso, sem atender à beleza física, à posição social dos pais ou os favores da Previdência”; “Procurai manter a classe em estado irrepreensível de asseios”; entre outras afirmações que expõem a linguagem e atitude que as professoras deveriam assumir diante das crianças na classe (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.132).

Destacam-se os verbos utilizados nesta sequência de afirmações presentes no Manual, como: **temer**, **evitar**, **ser**, **dever** recompensar, **procurar**, **manter**, **examinar**, **mostrar**, **proibir**, **desobedecer**. É preciso observar que os verbos usados representam ações docentes que evidenciam qual era o papel das professoras naquele contexto, um papel que transparece autoridade e exemplo, aliados a uma exemplar formação moral.

A partir dos verbos destacados, identifica-se uma professora que orienta a formação moral das crianças e destaca os comportamentos considerados adequados, explicando como devem ser, examinando ações e recompensando os

bons hábitos em contraposição ao que deve ser evitado– e, caso ocorra –, proibido e punido.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MANUAL

No que se refere à segunda subcategoria, referente às instituições, sua inclusão justifica-se porque ela contribui para pensar todo o contexto que envolve um instrumento pedagógico como o Manual. Pensar sobre como eram vistas as instituições no contexto da produção do Manual auxilia a compreender que todo material pedagógico tem uma intencionalidade e foi planejado de acordo com um momento histórico, para um tipo de instituição, alinhado a certo modelo de profissional e imbricado com um método e/ou sistema educacional.

Foram utilizadas doze expressões diferentes para designar a instituição no manual estudado: jardim de infância ou jardim de crianças, escola, escola primária ou classe primária, salas de asilo, instituição, escola normal ou curso normal, escola educadora, estabelecimento, sala de trabalho, colégio, instituto e escola preventiva, como pode ser observado no Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Termos referentes à instituição

Termo	Ocorrências
Jardim de infância ou crianças	10
Escola	7
Escola ou classe primária	5
Salas de asilo	3
Instituição	3
Escola ou curso normal	2
Escola educadora	2
Escola preventiva	1
Sala de trabalho	1
Estabelecimento	1
Colégio	1
Instituto	1
Total	37

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011).

O Quadro 18 foi organizado em ordem decrescente, de acordo com o número de menções a cada termo no Manual. ‘Jardim da infância’ e ‘jardim de crianças’ foram expressões usadas para designar a mesma etapa da educação das crianças. Reitera-se que o uso de ambas as expressões se destinava, precipuamente, a justificar a necessidade destas instituições no final do século XIX.

A palavra ‘escola’ foi utilizada de modo mais usual, no sentido de evidenciar uma instituição de educação; ora foi usada como sinônimo de jardim de infância, ora como a continuidade do jardim, observando-se uma relação muito próxima entre as duas instituições. Ao justificar o que é o jardim de infância, Menezes Vieira afirma que o jardim “é uma instituição preparatória” que prepara o terreno para a escola, evidenciando uma função introdutória para o jardim, numa estreita relação com a escola (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133).

Ao referir-se aos graus de educação de Froebel, Menezes Vieira menciona que “[...] nos jardins da escola e da mocidade haveria espaço reservado para oficinas, para o ensino prático das artes mecânicas e belas-artes” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.144). Essa abordagem dos ‘jardins da escola’ é entendida como uma referência ao espaço que acolhe a instituição, ao jardim (de flores) do Colégio Menezes Vieira, que englobava o jardim (de crianças). Ter o jardim de infância como anexo da escola foi um fato bastante recorrente no final do século XIX, numa tentativa de melhor aproveitar o espaço físico, reunindo as duas instituições educativas.

No que se refere à escola primária ou classe primária, as expressões foram utilizadas para designar os quatro primeiros anos de educação escolar, conforme a denominação usual na época. Sua utilização no Manual foi no sentido de mostrar que a escola primária e o jardim de infância são instituições educativas necessárias, e ambas se integram, tal como se vê no excerto a seguir, que comenta as interpretações errôneas acerca dos jardins de infância, anunciando que o jardim “[...] não usurpa privilégios e direitos da escola primária; serve-lhe unicamente de ponto de partida e até de escudo ou de baluarte, como ides ver” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133).

É preciso destacar que o uso dos termos ‘escola’ e ‘jardim’ como se fossem sinônimos se deu em um período em que ambas as instituições buscavam se consolidar. A defesa da educação para a população passava pelas duas instituições,

com a ideia em comum de disseminar o conhecimento e buscar a civilização da sociedade brasileira, ideia esta que, na época, estava relacionada à expansão da escola de massa e obrigatória, articulada à expansão industrial.

À palavra escola foram acrescentados outros termos, como escola educadora ou escola preventiva, além de escola primária. Os adjetivos ‘educadora’ e ‘preventiva’ justificavam um tipo de escola capaz de educar as crianças e de prevenir que elas se tornem adultos ruins, defendendo uma escola que atuasse contra os “[...] maus hábitos e instintos” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133) ou “[...] contra a inércia dos pais e a vagabundagem” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.137).

A relação com a família também foi um ponto de destaque. Em outro trecho do Manual, consta a declaração de que o jardim de infância “[...] serve de traço de união entre a família e a escola, preenchendo a lacuna que separa uma da outra” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133). Essa afirmação reforça a ideia de corresponsabilidade pela educação das crianças, enfatizando a relação entre a família e a instituição.

Dessa forma, o autor assumia a defesa dos jardins de infância como instituições diferenciadas da esfera familiar, porém ressaltava que tanto um como a outra deveriam estar alinhadas à perspectiva da formação humana, enfatizando a corresponsabilidade de ambos na educação das crianças.

Salas de asilo, conforme já exposto anteriormente, foi a denominação utilizada para designar os jardins de infância antes que eles recebessem esse nome, principalmente as instituições francesas, que tinham como função abrigar as crianças no período em que os seus responsáveis precisavam trabalhar e/ou estavam em situação de vulnerabilidade. Mesmo que essa demanda social tenha se destacado como necessidade para a criação das salas de asilo, Menezes Vieira defende, no Manual, que “[...] desde seu começo a sala de asilo foi uma escola educadora, e não um refúgio de caridade para a infância. A caridade era um simples auxiliar do benefício intelectual” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.136).

A palavra ‘instituição’ foi citada três vezes no Manual, com o sentido de uma estrutura, um mecanismo de ordem social, dirigindo-se especificamente aos jardins de infância ou às escolas primárias, tendo o mesmo significado que a palavra estabelecimento, citada uma única vez. Salas de trabalho, colégio e instituto também

foram mencionados uma única vez no Manual e assumem a mesma representação de instituição.

É possível perceber estreita relação entre a história do surgimento das primeiras instituições de educação infantil, abordada em capítulo anterior, e as diferentes denominações que constam no Manual para referir-se a estas instituições, tais como: jardim de infância ou jardim de crianças, escola, escola primária ou classe primária, salas de asilo, instituição, escola normal, entre outras. Constata-se a permanência de uma gama de denominações nos dias atuais; mesmo que a legislação atual⁹⁷ tenha definido que a educação infantil se dá em creches e pré-escolas, faz-se referências a essas instituições como jardins, escolinhas, centros de educação infantil, núcleos, entre outros.

5.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NO MANUAL

A terceira subcategoria foi denominada 'contexto educacional' e inclui os termos usados como referência para descrever abordagens educacionais no Manual, tais como: educação, instrução, matérias, processos educativos, estudo, método, exigências pedagógicas, aprender, ciência e meios educativos. Foram selecionados 11 tipos diferentes de expressões, apontados por 49 vezes, conforme exposição no Quadro 19, a seguir:

Quadro 19 – Termos referentes ao contexto educacional

Termo	Ocorrências
Educação – educai – educa – educado	16
Instrução – instruída – instrui	8
Método	7
Ensino	6
Matéria(s)	3
Estudo	2
Aprender	2
Ciência(s)	2
Processos educativos	1

⁹⁷ Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Exigências pedagógicas	1
Meios educativos	1
Total	49

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* BASTOS, 2011).

O termo mais recorrente foi ‘educação’, usado como representação do processo de educar, ou seja, como forma de aplicação dos métodos para promover a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. É possível perceber a consonância desta acepção com a perspectiva de Froebel, orientadora do Manual, ao endossar uma perspectiva de educação que possibilita ao homem conhecer e educar a si mesmo e aos demais. Como um dos exemplos, consta a convocação dirigida aos jovens professores: “Educai-vos antes de intentar a educação de vossos semelhantes! Regenerai-vos!” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.131).

A educação é explorada, nesse contexto, como um meio de renovação, de transformação do sujeito em um novo homem, mais educado (apelo moral) e instruído (apelo científico), assim como descreve Menezes Vieira no Manual: “Transformai o homem vulgar em um homem novo, puro, cujo olhar acalme paixões, cujas palavras subjuguem as almas!” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.131).

A educação se fez presente como uma educação da família e uma educação da instituição, ocupando ambas o mesmo valor de transformação intelectual e social, no sentido de ampliar o potencial dos sujeitos. Ao comentar as interpretações errôneas acerca dos jardins da infância no final do século XIX, Menezes Vieira declarou que a instituição “[...] não substitui, como julgam, a educação da família; pelo contrário, auxilia e coopera nessa empresa” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.133).

As citações em torno da palavra ‘instrução’, ou de suas variantes, ‘instruída’ e ‘instruir’, podem ter sido usadas no Manual como sinônimos de ‘educação’ e ‘educada’, conforme o excerto a seguir, que aborda a necessidade dos brinquedos nos jardins da infância: “[...] os pensamentos, as ideias, as abstrações não existem ainda, e é por esta razão que as coisas concretas devem servir de material para a instrução da infância” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.142). Uma vez que se compreende que instrução tinha um significado bastante demarcado em relação à

educação na época, elas possuíam diferentes significados, sendo a primeira vinculada mais à cientificidade e a segunda, vinculada às questões de moralidade.

Em outro trecho do Manual, reafirma-se uma possível similaridade entre educação e instrução, usando-se instrução para designar uma qualidade pessoal e/ou uma forma de adquirir conhecimentos. No caso, ao explicar sobre a função das diretoras das instituições, nestes termos: “[...] a senhora dirige a vida íntima do estabelecimento, instrui, educa as criancinhas, como faria uma boa mãe carinhosa, inteligente e instruída” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.147-148).

O termo método, o terceiro mais recorrente que diz respeito aos contextos educativos, foi usado por sete vezes, com o sentido de técnica necessária para realizar o processo de educação. Menezes Vieira refere-se ao método de Froebel e o intitula como “[...] inventor do método empregado na educação [...]” de crianças (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.13), o qual é explorado ao longo do Manual para instruir as professoras. Destaca também que “[...] a pedra angular do método educativo froebeliano – na família ou no jardim – é a religião, considerada como a necessidade mais profunda e mais sagrada da alma humana” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.144).

O método aparece imbricado com o ensino, o aprender, o estudo e a ciência no Manual, seja de forma explícita ou não. A ênfase é caracterizada por uma ideia de ciência e conhecimento, reunindo as informações que são indispensáveis para explorar a capacidade de aprender das crianças. O método apresentado busca se contrapor aos exercícios de cópia mecânica e sem sentido, do mesmo modo com que figuram as indicações de Froebel (FROEBEL, 2001).

A referência ao ensino, mencionado por seis vezes no Manual, dá-se como forma de transferência de conhecimento, associada ao jeito de aprender e vinculada, conforme já anunciado, ao método, como é possível visualizar neste trecho: “Um método de ensino seriamente refletido impõe-se nestas circunstâncias exigindo: uma exata proporção entre aquilo que é necessário ensinar e as faculdades do que aprende [...]” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.231).

Termos como ‘meios educativos’, ‘exigências pedagógicas’ e ‘processos educativos’ já constavam nos manuais desde o final do século XIX, evidenciando a luta constante da educação contra os instintos. A exortação dirigida aos jovens professores evidencia a presença desses termos, ao declarar que “[...] é penosa, é

dolorosíssima esta metamorfose, esta luta contra os instintos, os hábitos, as seduções de matéria; e, ninguém o nega, mas desta vitória depende o êxito de todos os processos educativos que empregardes” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.131).

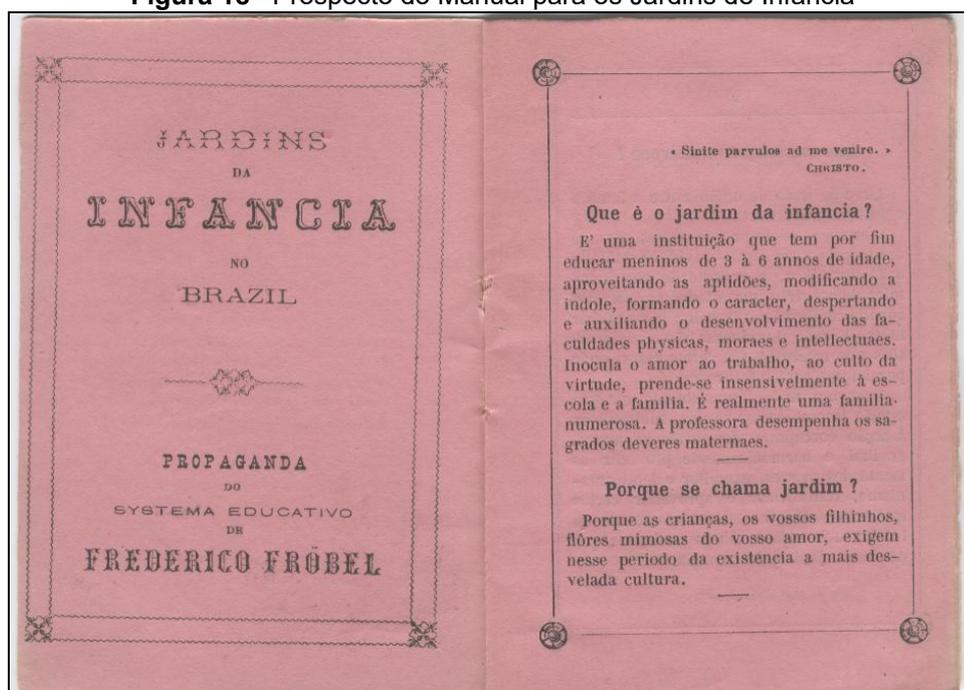
Constata-se que o *Manual para os Jardins da Infância* representa um instrumento de educação moral, e a forma como ele se organiza reflete esses valores e impacta as ações esperadas em sociedade. No próximo item, apresenta-se a organização do Manual, o texto selecionado como material de divulgação do jardim de infância, denominado prospecto, o método de ensino utilizado e os materiais selecionados para a ação docente.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DO MANUAL: PROSPECTO, MATERIAIS E MÉTODO

O prospecto do jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira, elaborado pelo Dr. Menezes Vieira, trata de um documento-síntese sobre o jardim de infância utilizado como forma de propaganda. Ele possui 16 páginas e foi divulgado em 1879 apenas como um prospecto e, posteriormente, foi incorporado ao *Manual para os Jardins da Infância*.⁹⁸ Esse folhetim foi cuidadosamente organizado com perguntas e respostas sobre o jardim de crianças, como: o que é o jardim de crianças? Por que se chama jardim? Que vantagens oferece? Será necessário no Brasil? Qual a importância do jardim em relação à escola primária? Que aprenderá vosso filho? De que modo os pais nos auxiliarão? (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011). Estas são algumas questões do conjunto de 15 perguntas e respostas. A figura 18, na sequência, evidencia a primeira parte do prospecto:

⁹⁸ Conforme citado no terceiro capítulo, por ocasião da apresentação do *Manual para os jardins da infância*.

Figura 18 –Prospecto do Manual para os Jardins de Infância



Fonte: Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (V. 254, 4, 2 n.16).

O material do prospecto, intitulado *Jardins da Infância no Brasil: propaganda do systema educativo de Frederico Froebel* apresenta-se impresso em papel colorido e suas margens são finamente trabalhadas. A tipografia utiliza letras grandes como forma de chamar a atenção para o trabalho dos jardins de infância. Nas páginas seguintes, as questões são apresentadas da forma como aparecem na Figura 18.

O prospecto contém uma epígrafe em latim atribuída a *Christo*, provavelmente Jesus Cristo: *Sinite parvulos ad me venire*, que significa “Deixe que as crianças venham a mim” (tradução nossa), uma citação do evangelho de Mateus, que representa a religiosidade presente nas ideias defendidas pelo Manual, de acordo com os princípios froebelianos.

Consta também nesta propaganda um programa para o jardim de crianças,⁹⁹ com a descrição de propostas a serem realizadas com os alunos, que, em termos atuais, poderia ser chamado de currículo¹⁰⁰ para a infância. O programa foi dividido em três sessões: na primeira e na segunda, constam as propostas destinadas às crianças recém-admitidas no jardim ou às crianças de pouca idade; a terceira

⁹⁹ O programa segue as orientações de Marie Pape-Carpantier (1848).

¹⁰⁰ De acordo com o art. 3º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, de iniciativa da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE): “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009).

seção, dirigida às crianças maiores, é tratada como um período transitório para o ingresso na escola, incluindo escrita e leitura, caligrafia, cálculo escrito e oral e lições de coisas (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011).

Na tentativa de provar a necessidade e a eficácia desta etapa educacional para as crianças, Menezes Vieira explorou as perguntas e respostas que considerou mais pertinentes, abordando temáticas sobre a finalidade do jardim de infância, a relação entre a família e a escola, a utilidade desta instituição e a relevância dos jardins em âmbito mundial, entre outras. A citação a seguir explicita sua compreensão sobre a instituição:

O que é o jardim de infância? – É uma instituição que tem por fim educar crianças de três a sete anos, aproveitando as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais. Inocula o amor ao trabalho, o culto da virtude; prende-se insensivelmente à família e à escola. (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 133).

Ao apresentar a finalidade do jardim de infância, Menezes Vieira evidencia a crença em uma criança com aptidões a serem desenvolvidas e que contribuirão para a formação do bom caráter. O autor explora a ideia da instituição como instância capaz de proporcionar experiências que permitam à criança evoluir, integrando-a numa relação compartilhada entre a família e a escola.

Na segunda questão apresentada no Manual – “Por que se chama jardim?” –, destaca-se o modo como as crianças eram percebidas nesse período, como se depreende da resposta: “– Porque as crianças, nossos filhinhos, flores mimosas do nosso amor, exigem, nesse período da existência, a mais desvelada cultura” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 133).

Em outra pergunta, na mesma sequência disposta no Manual, o autor buscava divulgar as qualidades desta etapa da educação para as crianças, indagando: “Que vantagens oferece?” Em resposta, assevera que a criança aprende desde os tenros meses de idade “[...] e aprende mais do que se pensa, pela vista e pelo ouvido”. Afirma ainda que a curiosidade e o intenso movimento dos olhos “[...] **demonstram que a todos os instantes aquele cerebrozinho trabalha em adquirir ideias. E quão duradouras são as impressões que recebem?! Em certos casos, quão perniciosas para o futuro?!**” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 133-134, grifos nossos).

Menezes Vieira assegurava que as crianças aprendiam desde cedo e precisavam das condições necessárias para ampliar a aprendizagem. Enfatizava a importância de criar um meio para que as crianças evoluíssem e se desenvolvessem em um ambiente distante de tudo aquilo que pudesse corrompê-las, reiterando, portanto, os benefícios do jardim de infância. Essa consideração também era bastante recorrente nos manuais de higiene da época (BASTOS, 2011; KUHLMANN JÚNIOR, 2001; MONARCHA, 2001).

Para possibilitar o meio necessário para a aprendizagem das crianças no jardim de infância, os materiais utilizados adquiriam grande importância, pois revelavam uma seleção de objetos considerados fundamentais para a constituição dessas experiências. Eles revelavam uma materialidade e faziam parte do que chamamos de material cultural.¹⁰¹

Os materiais que deveriam estar presentes nas salas dos jardins de infância eram descritos minuciosamente no *Manual para os jardins da infância*, como se pode perceber no excerto a seguir:

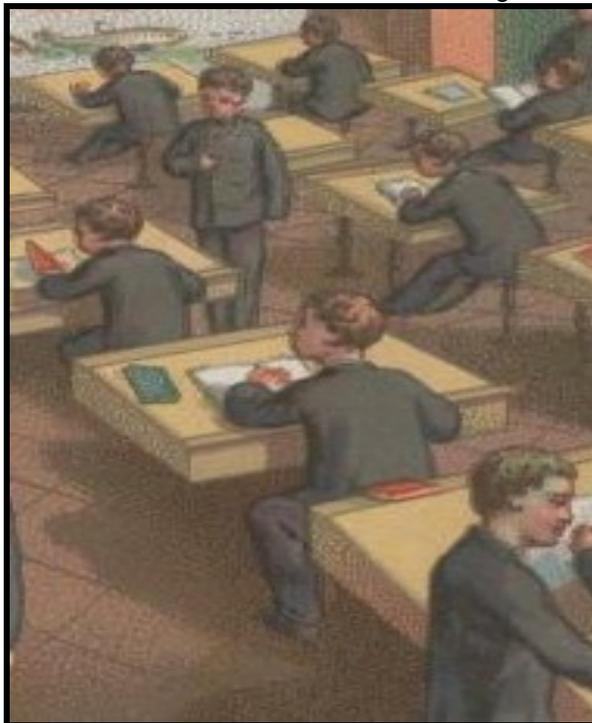
[...] consta dos seguintes itens: 30 mesas e cadeiras modelo francês de madeira com pés de ferro, adaptado à idade dos alunos de 4 a 6 anos; um compêndio do curso prático ou moral para guardar principais objetos necessários à classe, modelo Pape-Carpantier; um sistema métrico Level; um aparelho geocíclico de Gervais para ensinar os movimentos da terra; paisagem ideal em relevo para ensinar os diversos acidentes geográficos [...]. (BASTOS, 2011, p. 24).

A seleção dos materiais foi feita pelo Dr. Menezes de acordo com as leituras por ele realizadas e com base em suas viagens internacionais, pois muitos dos materiais utilizados no jardim de infância foram trazidos na sua bagagem, considerando-se que não estavam disponíveis no Brasil.

Na Figura 19, a seguir, apresenta-se a imagem das carteiras e cadeiras individuais, descritas no Manual como modelo Menezes Vieira, com as seguintes medidas: “[...] 0,30 de largura por 0,50 de comprimento e 0,60 e 0,55 de altura, e uma cadeirinha tendo o assento 0,20 de largura, 0,25 de comprimento e 0,30 de altura, o encosto de 0,22 de largura” (VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p.146). Foram baseadas no modelo francês, com pés de ferro, e adaptadas para crianças menores de 7 anos, para serem utilizadas no jardim de infância do Colégio Menezes Vieira.

¹⁰¹ Escolano Benito (2008, 2009).

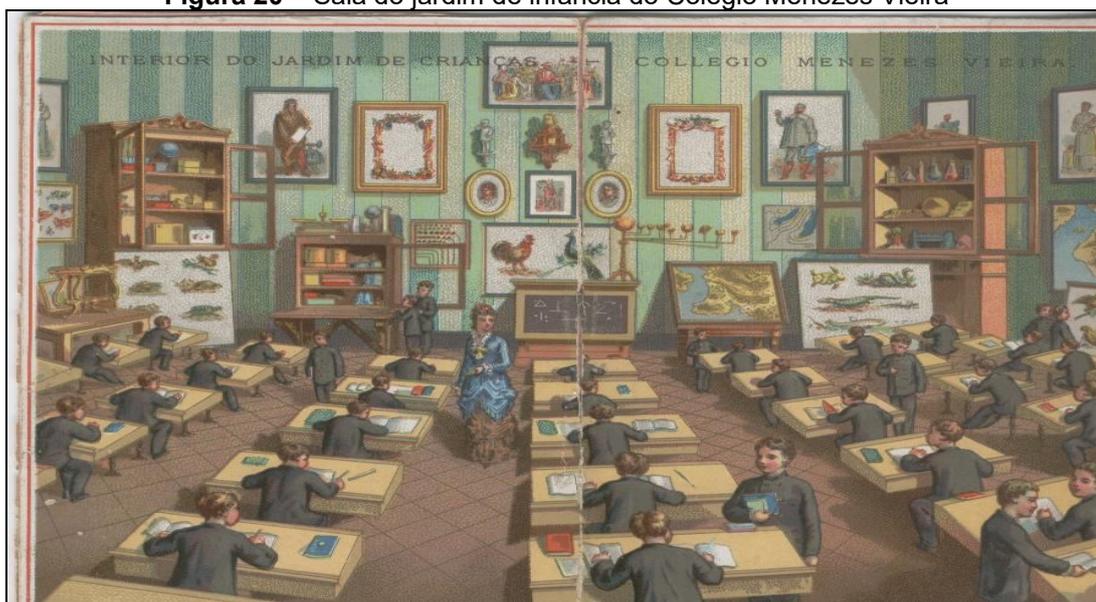
Figura 19 –Carteiras do Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira



Fonte: Bastos (2011, capa).

A Figura 20, na seqüência, traz a imagem da sala do jardim de infância, a fim de que se observem os elementos disponíveis e a composição da sala. É possível identificar alguns dos materiais citados.

Figura 20 – Sala do jardim de infância do Colégio Menezes Vieira



Fonte: Bastos (2011, capa).¹⁰²

¹⁰² Essa imagem também é utilizada como capa do livro publicado por Bastos (2011).

A Figura 20 evidencia muitos quadros de referência nas paredes, figuras de objetos, mapas e animais expostos, objetos divulgados por Froebel e por Marie Pape-Carpantier, enfim, uma variedade de materiais à disposição das crianças, que, como se vê, estão expostos por toda a sala.

Vale lembrar que Menezes Vieira se tornou representante comercial da Maison Deyrolle, uma loja especializada em objetos e materiais para instituições educacionais. De acordo com as pesquisas de Vidal (1999, 2007, 2009, 2012), que abordam temáticas referentes ao Museu Escolar Brasileiro, a representação de Menezes Vieira significou uma versão nacionalizada do Musée Scolaire Deyrolle, da França. A presença de muitos materiais trazidos da Europa foi constatada pela autora, e os materiais que compunham o acervo do Pedagogium evidenciavam essa circulação de objetos e ideias.

De acordo com Vidal (2009, p. 53), a Maison Deyrolle, criada em 1831, na França, possuía forte visão comercial. Produzia materiais e coleções pedagógicas que tinham o governo francês como comprador, além de vários outros compradores pelo mundo. No Brasil, a empresa matinha como representante comercial o Dr. Menezes Vieira. Em alguns casos, Menezes Vieira não só traduziu materiais para usar nas instituições brasileiras como também fez adaptações que considerou necessárias.

O estudo publicado por Petry e Gaspar da Silva (2013) sobre os museus escolares, seus sentidos e projetos para a escola primária no final do século XIX e início do século XX no Brasil reafirma a circulação de ideias e materiais entre o Brasil e, principalmente, a França, com importante contribuição dos materiais do Pedagogium, trazidos às instituições brasileiras por meio das viagens ao exterior de Menezes Vieira.

A pesquisa de Alcântara (2017) sobre a internacionalização de modelos pedagógicos no início do século XX reforça a circulação de saberes e práticas estrangeiras na educação brasileira, anunciando que Menezes Vieira “[...] foi um desses educadores que, em visita à Exposição Universal de 1889 na França, fez contato para importar e nacionalizar o Musée Scolaire” (ALCÂNTARA, 2017, p.78).

Alcântara (2017), fundamentada em outros autores da história da educação, discorre sobre o provimento material das instituições proveniente da relação

estabelecida entre indústria, escola e Estado, enfatizando o mobiliário institucional como artefato que se construiu socialmente permeado por diferentes saberes, representando muito mais do que apenas um produto fabricado pela indústria. A autora afirma que a elaboração do perfil de mobiliário apresentado nas Exposições, tendo como artefato as carteiras escolares, recebeu contribuições tanto de educadores como de médicos e industriais, em um período que se buscava adequar as mobílias, os materiais e os métodos às perspectivas modernas de ensino.

Assim, no final do século XIX, o mobiliário constitui-se como artefato importante para a formação de uma cultura material das instituições educacionais, pois os materiais acompanharam as mudanças na sociedade e, no âmbito dos discursos pedagógicos, passaram a responder à demanda por bem-estar e saúde para as crianças originária do movimento higienista (BENCOSTTA, 2013).

Na mesma perspectiva, o trabalho de Sousa (2016), intitulado *Cultura material escolar: o mobiliário em discussão*, estabeleceu a categoria “mobiliário em movimento” para indicar o modelo ideal de mobiliário, que “[...] faz parte de uma circulação de saberes provenientes de diferentes campos, tendo como base distintos agentes, entre os quais pode-se citar os médicos educadores, a indústria e o Estado” (SOUSA, 2016). Assim, de acordo com o autor, o mobiliário foi alterado por aspectos políticos e econômicos, além de preceitos médicos e higiênicos, destacando-se também um padrão mobiliário internacional, difundido pelas exposições universais, em que eram observados modelos, materiais e métodos considerados bem-sucedidos, além de múltiplos elementos que contribuíram para a seleção e comercialização das mobílias e dos materiais.

Da mesma forma, consta em outro estudo de Vidal (2007) que a circulação de saberes ocorria também por meio de viagens ao exterior e da participação em congressos e exposições internacionais, afirmando grande movimentação das ideias, em que “[...] educadores dos vários países iam aos Congressos para conhecer as novidades estrangeiras e exhibir os produtos nacionais” (VIDAL, 2007, p.208).

Na pesquisa de doutoramento de Faria (2017) sobre os quadros parietais¹⁰³ utilizados nas escolas brasileiras entre 1890 e 1970, ao tratar da origem dos quadros, a autora destaca a grande importância deste artefato na circulação de materiais advindos do exterior, principalmente da França, com ênfase para a *Maison Deyrolle*:

É possível que os produtos da empresa Deyrolle tenham sido tão usados e por tanto tempo nas escolas brasileiras em decorrência, entre outros fatores, da relação estabelecida entre o educador Menezes Vieira e o próprio Émile Deyrolle. O contato com os produtos Deyrolle pode ter acontecido no próprio Pedagogium, onde ampla coleção desta empresa foi exibida e servia de modelo para professores e educadores se inspirarem para construir seus próprios museus escolares. Ao mesmo tempo, pode ter havido um investimento por parte da empresa francesa para que seus produtos atingissem o mercado brasileiro. (FARIA, 2017, p.102).

Nesse contexto, a história dos materiais didáticos utilizados no Brasil demonstra que as ideias pedagógicas e os objetos educacionais viajaram o mundo ocidental. Esse movimento, elaboração e distribuição evidencia pessoas e empresas envolvidas produção e distribuição dos materiais, assim como indica as influências constituintes da educação brasileira.

O material de ensino indicado como necessário nos jardins de infância brasileiros por Menezes Vieira eram os mesmos exigidos por lei nos jardins de infância franceses e belgas, a saber: apito, quadro negro, globo terrestre, coleção de quadros de autores de referência, coleção de brinquedos, coleção de paus, régua e cubos, diapasão (instrumento metálico para afinar instrumentos musicais e vozes), diversas imagens, necessário métrico (móvel para o ensino prático de pesos e medidas), ardósia (rocha compacta) riscada em xadrez em uma das faces, personagens históricos nacionais, livros de poesia e cânticos (BASTOS, 2011).

Em capítulo anterior, foi possível perceber que vários anúncios dos jornais analisados destacavam o método intuitivo como uma característica do Colégio Menezes Vieira, informação também confirmada por Bastos (2011). Segundo a autora, o anúncio do trabalho no jardim do Colégio Menezes Vieira indicava que o “[...] método de ensino adotado é o intuitivo,¹⁰⁴ com o desenvolvimento da percepção das crianças – direta e experimental – e da gradualidade do ensino, que leva do concreto ao abstrato” (BASTOS, 2011, p. 26).

¹⁰³ “O quadro parietal é um material didático usado para a transmissão de conhecimentos escolares. É uma representação gráfica de determinados conteúdos numa superfície plana. São chamados de parietais, pois são pendurados nas paredes ou em outros dispositivos para serem observados por todos os alunos simultaneamente.” (FARIA, 2017, p.6).

¹⁰⁴ Sobre o método intuitivo, cf.: Valdemarin (1988, 2004).

O jornal *Gazeta de Notícias* de 14 de dezembro de 1879 noticiou que o método intuitivo, adotado em alguns colégios de referência na época, “[...] dá aos pequenos a consciência da própria força, a noção da sua individualidade livre; o mestre é um amigo e um ideal, o condiscípulo é um estimulante e o estudo um prazer e uma glória” ([O condiscípulo é um estimulante], 1879, p. 1).

O *Jornal do Commercio* de 29 de dezembro de 1879 e a *Revista Ilustrada* de 10 de dezembro de 1880 também apresentaram registros sobre o método intuitivo. Este último enfatizou os seus proveitos: “[...] hoje ensina-se, não se bate”, destacando que a palmatória foi suprimida pelo método. E, como exemplo dessa mudança, serviu-se do Colégio Menezes Vieira: “[...] não se bate ali, ensina-se a criança, não há castigo, há promessa, o carinho em vez do bato, um jardim em lugar da escola” (REVISTA ILUSTRADA, 1880 *apud* BASTOS, 2011, p. 27).

O método intuitivo se destacava pela observação das coisas; tratava-se, pois, de guiar as crianças sem nada lhes impor, fazendo-as aprenderem e se desenvolverem por meio de suas próprias vontades. Esse fundamento coexistia harmonicamente com os princípios froebelianos, pois também era uma atitude que se fazia necessária nesta metodologia.

De acordo com Faria Filho (2000, p.144), o método intuitivo prevaleceu nas instituições de educação brasileiras do final do século XIX, “[...] a partir de um intenso trabalho de produção e divulgação de variados impressos pedagógicos (livros, revistas, jornais) e de um crescente refinamento teórico”, que se mantiveram até a década de 30 do século XX.

A concepção educacional de Rui Barbosa “[...] propunha também o ensino da língua materna e da gramática, mas baseado no método intuitivo. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no *kindergarten*, ensinadas essas ciências com base na observação e na experimentação” (MACHADO, 2002, p.133). E a educação moral deveria ser o eixo desta forma educativa, que propunha uma sociedade mais civilizada (MACHADO, 2002).

O método intuitivo assumiu destaque na consecução de uma proposta de educação para a sociedade brasileira, e foi com vistas nessa proposta que Menezes Vieira projetou educação nos jardins de infância em consonância com a realidade brasileira. Machado (2002) afirma que Rui Barbosa propunha a criação dos jardins de crianças, “[...] para educar preliminarmente à escola primária e [...] criar um lugar

para que os filhos dos trabalhadores pudessem ficar durante o trabalho dos pais” (MACHADO, 2002, p.117). Essa ideia, esclarece a autora, “[...] estava sendo aplicada em vários países e estava mostrando ótimos resultados. O ponto de partida era o desenvolvimento dos sentidos e dirigia as diversões infantis, a partir do método de Froebel e Pestalozzi” (MACHADO, 2002, p.117). De certa forma, a iniciativa pioneira de Menezes Vieira realizava o que vislumbravam os debates políticos e pedagógicos da época.

A ideia principal deste método baseava-se em preparar a criança para a vida, pois “[...] não se ensinava nem leitura nem escrita; nem cálculo, mas preparava a criança para esse aprendizado” (MACHADO, 2002, p.117). Nas palavras da pesquisadora Valdemarin (2004, p. 2), o método de ensino intuitivo foi

[...]concebido por seus elaboradores como um poderoso instrumento pedagógico capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas, em curso nas décadas finais do século XIX.

Nessa perspectiva, afirma a autora que

Mme. Pape Carpentier, a principal divulgadora dessas orientações [sobre o método intuitivo] na França, no século XIX, recomenda que a ordem das lições deve seguir a ordem das percepções da inteligência, isto é, cor, forma, uso, matéria e procedência dos objetos. (VALDEMARIN, 2004, p.40).

O manual de Calkins, *Primeiralição das coisas* (1886), foi objeto de estudo por Valdemarin (2004) e também um material determinante para a implantação do método intuitivo no Brasil, apontando para a tão necessária

[...] renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do Império. (VALDEMARIN, 2004, p.119).

No que diz respeito à forma de organização, esse manual apresenta bastante semelhança com o manual elaborado por Menezes Vieira: ele também foi dirigido aos pais e professores, e as orientações para sua aplicação utilizaram a metodologia de perguntas e respostas (VALDEMARIN, 2004).

A grande orientação do método intuitivo, uma educação para a vida, inspirou a escrita de muitos manuais na época, entre os quais o de Menezes Vieira, com propostas que partiam da realidade dos jardins de infância, elaboradas por meio da observação do movimento das crianças, e orientação de ações educativas e

materiais específicos a essa etapa educacional, que contribuiram para a formação de uma cultura material própria à educação das crianças (VALDEMARIN, 2004).

5.5 A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA MATERIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva de que a cultura institucional é a vida que anima a instituição e de que há uma caracterização muito peculiar na organização do trabalho educativo da área da educação infantil, que precisa ser demarcada, compreende-se que o trabalho com as crianças pequenas se produz por meio de uma cultura específica, exposta principalmente pela seleção de brinquedos, de materiais e organização dos espaços. Broering (2014) identificou essa cultura como um “[...] conjunto de elementos e fatores que pode nos ajudar a distinguir e a caracterizar o que aqui chamarei de *cultura da educação infantil*” (BROERING, 2014, p. 67, grifos no original).

A autora constatou que

[...] a mobília, os espaços e todas as materialidades são representações do projeto educativo que se deseja, assim como todos indicam a cultura constituída, uma vez que não é possível pensar uma instituição educativa separada de sua dimensão material. (BROERING, 2014, p. 388).

O que se estabeleceu como uma cultura da educação infantil foram as singularidades a ela inerentes: como se organizaram as instituições, como se efetivam as propostas com as crianças, como se estruturam os espaços, como são selecionados a mobília e os materiais, como os professores selecionam os conhecimentos e o currículo. São elementos que, juntos, dão forma a uma organização bastante peculiar.

Rocha (1999), duas décadas atrás, já sustentava a existência de uma cultura específica à educação infantil, fundamentando-se em Mary Ellen Goodman (*apud* BECCHI, 1975), que compreendia a cultura da infância de acordo com a forma com que as crianças veem a si mesmas na sociedade e como elas são percebidas pelos adultos. De acordo com Rocha (1999, p.39), “[...] essa cultura da infância resulta e é resultante de diferentes constituições sociais que têm como consequência estilos de inserção dos novos sujeitos nos contextos socioculturais através de diferentes modos de intervenção educativa”.

Broering (2014, p. 394) argumenta que “[...] considerar que exista uma cultura da e na educação infantil é também compreender que é pela ação pedagógica que ela acontece, permanece ou se altera”. A autora enfatiza que são emoções do diaadia que essa especificidade se mantém ou se altera nas instituições de educação infantil, pois, em muitos momentos, percebe-se uma cultura no formato escolar que desconsidera as peculiaridades das crianças no período da educação infantil. Mesmo que esta pesquisa não consiga alcançar tudo o que foi efetivamente realizado, as propostas presentes no Manual permitem compreender o que se esperava da ação docente junto às crianças pequenas no período estudado e, principalmente, a concepção de infância nele veiculada.

Portanto, os elementos dispostos nas salas dos jardins de infância, conformemencionado anteriormente, tais como: apito, quadro negro, globo terrestre, coleção de quadros de autores de referência, coleção de brinquedos, coleção de paus, régua e cubos, diapasão, diversas imagens, necessário métrico, ardósia riscada em xadrez em uma das faces, personagens históricos nacionais, livros de poesia e cânticos, formam um acervo pertinente às instituições de educação. Entretanto, os materiais que se tornam específicos aos jardins de infância são aqueles da coleção de brinquedos, os materiais para o trabalho acerca dos dons de Froebel e a organização dos tempos e dos espaços. Os materiais estão alinhados às orientações contidas no Manual, que, por sua vez, foram fundamentadas em Froebel (BASTOS, 2011), como já vimos anteriormente.

No parecer da Exposição Pedagógica, Menezes Vieira descreveu a organização do material nos jardins de infância, afirmando que se tratava de uma organização peculiar a essas instituições, pois “[...] cumpre que não possua um só dos caracteres da antiga escola ou do repugnante asilo” (VIEIRA, 1884 *apud* KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.475).

A própria disposição dos materiais nas instituições de educação infantil evidencia uma forma particular de educar. As mesas e cadeiras, o quadro e os objetos são selecionados de acordo com a concepção de infância assumida. Nem sempre essa seleção é uma escolha consciente dos/das profissionais, que, muitas vezes, mantêm aquilo que já estava disposto na sala, sem apropriar-se das funções dos materiais e objetos.

Esses materiais, cuidadosamente indicados no manual de Menezes Vieira, ainda se fazem presentes em muitas instituições de educação infantil. O uso, a manutenção ou a exclusão desses materiais reflete mudanças pedagógicas que não se desvinculam das concepções de infância e criança estabelecidas em determinada sociedade e em dado momento histórico, de acordo com a formação de sujeito pretendida.

De acordo com Chervel (1990, p. 177), “[...] a instituição escolar não somente seleciona uma parte da cultura global para ser transmitida às gerações futuras, mas cria também um aparato metodológico para sua transmissão[...]”, e essa seleção transforma-se em “[...] elemento constitutivo do conteúdo e, portanto, numa criação cultural original – a cultura escolar”. Dessa forma, a escolha dos materiais e dos objetos, assim como sua disposição e seu uso nas instituições, principalmente o uso do conjunto de brinquedos e a organização dos jardins de infância desde o final do século XIX, reafirmam a constituição de uma cultura material específica para essa etapa da educação.

Essa perspectiva é coerente com a concepção de Peres e Souza (2011, p. 55-56):

[...] a análise da cultura material escolar não pode se esgotar no estudo do próprio artefato, ou seja, é necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso.

Escolano Benito (2007, p. 80) assegura que “[...] o legado material é uma fonte essencial para o conhecimento do passado da escola em suas dimensões prática e discursiva; a história material da escola se constrói a partir dos objetos, os quais portam significados [...]”. Nesse viés, o autor declara que os objetos são também documentos da cultura das instituições educativas e, dessa forma, indicam orientações pedagógicas subjacentes à formação e à ação docente.

É possível constatar a especificidade da organização dos espaços, dos tempos, da seleção de materiais e objetos, bem como da organização das propostas a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições de educação infantil, desde o *Manual para os Jardins da Infância*, o que evidencia o estabelecimento de uma cultura material próprias a essas instituições historicamente construída desde o final do século XIX, ou seja, desde a sua criação. Em vista disso, entende-se que as

ações e as representações constituem elementos indissociáveis da vida cultural, como defende Chartier (1990, 2002).

Destaca-se que este capítulo problematizou os desdobramentos referentes às concepções de infância e criança inscritas no Manual, as quais foram estabelecidas com base na ideia de natureza infantil e na educação moral. Os desdobramentos sederam, principalmente, na constituição do trabalho docente, por meio das representações sobre a docência; nas representações que as referidas concepções originaram por ocasião do estabelecimento das instituições de educação para a infância; como também nas representações sobre o contexto dessas instituições. A forma como o Manual foi organizado também expôs a importante contribuição dos materiais indicados para a análise da constituição de uma cultura material para a educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] porque as crianças, nossos filhinhos, flores mimosas do nosso amor, exigem, nesse período da existência, a mais desvelada cultura”(VIEIRA, 1882 *apud* BASTOS, 2011, p. 93).

Chegar até aqui me mobiliza a expressar a realização dos diferentes momentos vividos durante este trabalho, que, com certeza, ensejarão outros. É o momento de finalizar uma etapa, e não a discussão. Desde o início do doutorado, e ao longo desses quatro anos, ouve-se que o curso possibilita ao menos duas grandes alegrias: uma quando ingressamos e a outra quando o finalizamos. No entanto, chego às finalizações com um misto de sentimentos, pois este foi o processo mais intenso de estudos que vivi, e posso destacar, nesse momento, que predominam os sentimentos de alegria e realização: em primeiro lugar, pela possibilidade de ver as informações e dados deste estudo reunidos por capítulos, considerando que houve momentos de dúvida sobre como organizar todos os dados e mesmo se daria conta de apresentá-los claramente no texto; em segundo, pela oportunidade de perceber o fechamento de um ciclo, por entender que fiz o possível até o momento, mas que outros estudos virão, que o conhecimento está em movimento, e outros encaminhamentos poderão ser realizados, sempre, considerando que a vida segue nesse caminho de ampliar a formação humana.

Inicia-se esta última parte do texto retomando os dizeres do Dr. Menezes Vieira em uma afirmação bastante expressiva, que aponta as crianças como “nossos filhinhos”, evidenciando a ideia de educação moral baseada em um modelo familiar e maternal, seguida da caracterização das crianças como “flores mimosas do nosso amor”, indicando que as crianças precisam ser cultivadas como plantas e flores, além de mostrar esse cultivo por meio de preceitos morais como o amor e o mimo.

Nesse contexto, cabe questionar: como cultivar a infância e as crianças? A indagação serve de provocação para pensar os tempos destinados à vivência da infância após esse percurso, que mostrou as crianças como seres que precisam ser cultivados, que, assim como as plantas, precisam de solo fértil e cuidados adequados. Percebo que, nessa trajetória, desde o final do século XIX, em que se deu início da história das instituições de educação infantil, a infância e as crianças foram representadas como perpetuação da espécie e, portanto, uma responsabilidade coletiva da humanidade.

As concepções de infância e criança estabeleceram relações de permanência e ruptura, evidenciando uma visão da sociedade para as crianças que não foi e não é linear e homogênea.

Direcionar o olhar para as rupturas e as permanências das concepções e dos desdobramentos subjacentes a elas, principalmente no que se refere à ação docente e à prática pedagógica nas instituições de educação infantil, contribui para refletir sobre a historicidade da educação infantil e construir elementos que auxiliem na compreensão da infância, da formação docente e das ações educativas pensadas para as crianças pequenas brasileiras.

Retomo aqui a principal questão da investigação com a intenção de evidenciar os possíveis caminhos localizados por esta pesquisa em busca de responder quais foram as concepções de infância e criança presentes no *Manual para os Jardins da Infância*. A investigação tornou perceptível a predominância de uma concepção de infância e criança que sustenta a existência de uma natureza específica às crianças, uma natureza identificada como natureza infantil, enfatizando que a ideia está completamente imbricada com a fundamentação dos princípios de Froebel, seguidos por Pape-Carpantier, os quais se destacaram como principais referências para o *Manual para os Jardins da Infância*.

Para Froebel, a criança é fruto da natureza e, como tal, precisa de cuidados para se desenvolver. Nessa perspectiva, ela é pensada como uma planta, que possui em si o instinto para sobreviver, mas necessita de terra fértil, de ser regada e nutrida, nesse caso, por bons hábitos e atitudes, estabelecendo uma relação vinculada à moralidade – princípios fortemente presentes nas concepções de infância e crianças sustentadas pelo manual analisado, com desdobramentos para a proposta de educação defendida e para a ação docente.

A frase selecionada como epígrafe reúne os princípios de Froebel e explicita uma visão que compreende as crianças como seres instintivos, que manifestam o que está dentro de si a partir dos incentivos que recebem de uma educação formadora baseada em princípios moralizadores e de comportamentos e ações determinados por estes e legitimados pela sociedade da época.

Partiu-se da hipótese inicial da predominância de uma concepção de infância interligada ao desenvolvimento físico e biológico da criança, que caracteriza o conceito de natureza infantil. Nessa perspectiva, a ação docente se aproxima do

exercício da maternidade e, assim, constatou-se a veracidade da hipótese no estudo das concepções de infância e criança constantes no Manual, pois foi possível identificar a natureza infantil vinculada às ideias de moral e de higiene, que se fizeram presentes no final do século XIX.

Ao longo da investigação, foi se evidenciando uma grande categoria, representada pela moral, que originou outras subcategorias, não menos importantes e com contribuições bastante significativas para pensar a infância e as crianças, tais como: as concepções de infância e criança, que se desdobraram em uma forma de ação docente e ainda se apresentam justapostas em subcategorias como a higienização e o papel da mulher na sociedade.

A tese que defendemos é a de que as concepções de infância e criança são determinantes para pensar a infância e projetar a forma de educar as crianças e que as concepções presentes no Manual pedagógico do Dr. Menezes Vieira conformavam um jeito específico de organizar a ação pedagógica nas instituições de educação para as crianças pequenas do século XIX, embasado no estabelecimento de uma educação tripartida: física, intelectual e moral.

Para responder às questões colocadas para a investigação sobre as concepções de infância e criança, foi necessário explorar a obra de Bastos (2011), que contém o *Manual para os Jardins de Infância*, assim como utilizar os periódicos da época e a orientação dos autores de referência, principalmente os estudos de Roger Chartier sobre o conceito de representação e da utilização dos fundamentos de Froebel um dos principais fundamentos teóricos das ideias de Menezes Vieira, que orientou a investigação no sentido de compreender como as concepções de infância e criança foram representadas no Manual e a forma como foram projetadas as ações pedagógicas e docentes naquele contexto.

Ciente da contribuição da obra de Bastos (2011) para o estudo sobre o manual do Dr. Menezes Vieira, sustenta-se que a originalidade desta tese reside na problematização das concepções de infância e criança contidas no Manual e das ações institucionais, pedagógicas e docentes que delas decorrem, aliada aos caminhos e fontes adotados. Esta pesquisa possibilitou visualizar o Manual com as lentes de referência da educação infantil orientadas pela história da educação.

Os caminhos trilhados para esta investigação apresentaram a temática em cinco capítulos. No primeiro, introduz-se a temática e explicam-se a escolha do tema,

os objetivos e a trajetória estabelecida para alcançá-los. Foram utilizados como fontes o livro de Bastos (2011) e os periódicos de circulação no Rio de Janeiro (capital do Império), tais como o *Jornal do Commercio*, *A Gazeta* e *O Cruzeiro*. Ainda neste capítulo, foram apresentadas pesquisas de mestrado e doutorado pertinentes ao tema, na tríade composta por infância-educação-manuais pedagógicos, as quais foram obtidas em repositórios institucionais de universidades brasileiras e em portais de publicação científica.

Para melhor compreensão das temáticas vigentes ao final do século XIX, fez-se necessária uma contextualização deste período, e, então, no segundo capítulo, foram apresentadas as discussões sobre como as crianças eram vistas à época e como a condição social foi um fator determinante na vivência de diferentes infâncias, ampliando-se o debate para as discussões sobre a educação das crianças pequenas nas instituições e finalizando-se com a função exercida pelos manuais pedagógicos nesta conjuntura.

O terceiro capítulo foi dedicado à apresentação do *Manual para os Jardins de Infância – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira*, bem como de alguns dados biográficos sobre seu autor, o Dr. Menezes Vieira, e sua contribuição para a educação. O olhar da imprensa periódica, por meio dos jornais já citados, foi abordado aqui com o objetivo de evidenciar as representações do Dr. Menezes Vieira e da sociedade acerca das questões dos jardins de infância, inclusive no que diz respeito ao papel das mulheres no âmbito dessas instituições.

No quarto capítulo, foi exposta a análise das informações recolhidas sobre as concepções de infância e criança presentes no manual investigado, explorando-se as diferentes categorias para os conceitos de infância e criança, com destaque para a percepção do alinhamento das concepções a uma educação moral, que se fundamenta em autores referenciados no Manual, principalmente sob a influência dos princípios de Froebel e Pape-Carpantier, que também foram referenciados neste capítulo.

Ao final da tese, no quinto capítulo, foram exploradas as concepções de infância e o modo como elas se desdobraram na docência, evidenciando-se o método de ensino utilizado e a indicação de materiais. Os desdobramentos das concepções de infância e crianças, estas últimas, reitera-se, definidas como seres detentores de uma natureza infantil e regidos por uma educação moral,

apontaram para diferentes representações: da docência, das instituições de educação infantil e do contexto educacional, discutidas ao longo do capítulo. A organização do Manual também se desdobrou em orientações sobre o fazer pedagógico e evidenciou destaque dado à forma específica de trabalho na área da educação para a pequena infância, de tal forma que legitima uma cultura material da educação infantil. As orientações pedagógicas analisadas no Manual explicitaram encaminhamentos para a prática pedagógica, destacando-se que os materiais e objetos recomendados para os jardins de infância contribuíram para representar as concepções de infância e criança identificadas. Essa representação se deu, todavia, por meio da escolha da mobília, dos materiais e do método de ensino considerado pertinente, estabelecendo uma estreita relação das ideias de infância e criança pretendidas com o objetivo de formação humana desejado para a sociedade da época.

Dessa forma, é possível afirmar a existência de materiais e organização específicos para o jardim de infância, por meio da presença dos brinquedos, dos materiais para os dons de Froebel e da organização dos tempos e espaços, desde o início destas instituições, o que indica a existência de uma cultura material específica ao jardim de infância – atualmente denominado de educação infantil –, afirmação que reverbera na legitimação da constituição de uma cultura material própria à educação infantil.

As concepções de infância e criança revelam ações específicas para pensar a educação das crianças em um determinado contexto e, nesse sentido, a aproximação aos jornais contemporâneos à época da escrita do Manual, o final do século XIX, contribuiu para a compreensão dos acontecimentos havidos naquele tempo, os quais deflagraram ações que justificavam as necessidades da época, pois as notícias revelaram uma forma de pensar a educação das crianças pequenas – e os desdobramentos que dela se originam, como as questões de higienização da população e a função assumida pelas mulheres na sociedade – orientada pelas ideias de “fazer um homem novo” e construir a nação.

Acredita-se que realizar o exercício de conhecimento histórico ampliou as possibilidades de pensar a educação das crianças e de compreender a instituição escolar como formadora de hábitos e condutas, respondendo às demandas de um projeto civilizador (BOTO, 2017). Entende-se que refletir sobre as representações do

passado possibilita construir elementos sobre como as culturas produzem e reproduzem as formas de pensar, as quais tiveram rupturas e permanências que atribuem sentidos à realidade atual. Entretanto, reitera-se que não se trata de olhar para o passado a fim de obter respostas para a atualidade, mas sim de ampliar a reflexão sobre as formas de organização da sociedade que se revelam por meio da educação, das famílias e das instituições.

A experiência de investigar a história de um intelectual como Menezes Vieira provoque estudar as figuras da nossa história nos releva uma trajetória concreta sobre a história dos homens e da sociedade, o que reverbera no modo como nós e os outros elaboramos a nossa existência ao longo do tempo (SAVIANI, 2002). Constatou-se que o Dr. Menezes Vieira apresentou propostas polêmicas para a época, em um contexto em que se discutiam as recomendações para a organização dos sistemas de ensino no país. E mesmo presente em um ambiente de muitas discussões não consensuais, que priorizava a educação primária, ele defendeu a educação das crianças nos jardins de infância. A educação para as crianças menores foi defendida com uma organização peculiar, com mobília, materiais e método específicos, além de uma formação docente voltada para atender a essas características.

Destaca-se que as ideias de Menezes Vieira foram bastante diferenciadas para o contexto educacional da época, com base na defesa da educação das crianças em jardins de infância, na criação dessa instituição anexo ao seu colégio na Corte e, na compilação de um manual pedagógico voltado para os jardins de infância. Pôde-se observar, por exemplo, a afirmação do papel preparatório da educação infantil para o ensino fundamental, preparação esta considerada uma das suas funções. Atualmente, essa concepção de preparação é bastante questionada, pois, na trajetória de consolidação da educação infantil, muitos estudos evidenciaram a relevância desta etapa educacional como um tempo destinado à vivência da infância, com funções diferentes das propostas para o ensino fundamental. Cabe destacar ainda que, independentemente da etapa da educação, defende-se a ideia de que as crianças sejam respeitadas em suas singularidades, de acordo com as suas necessidades, e que o tempo da infância seja vivido tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Nesse contexto, reconhecem-se como formas de contribuição desta pesquisa para a área de educação infantil, além das já apresentadas, as questões sobre:

- as evidências da relação entre as concepções de infância e criança e a forma de educar as crianças;
- as concepções definidas originam desdobramentos para a forma de pensar as instituições, a atuação pedagógica e a ação docente;
- os processos históricos auxiliam na compreensão do tempo presente, no sentido dos significados assumidos na realidade atual das instituições de educação infantil;
- a docência voltada para as mulheres no Brasil, instituída no século XIX, ainda reservam muitos elementos para serem discutidos no tocante à formação de professoras, haja vista que a profissão necessita de contínua formação para o exercício de uma função diferenciada da maternagem;
- o estabelecimento histórico da cultura material da educação infantil.

As rupturas se deram nas diferentes formas de organizar a instituição de educação infantil, nos métodos propostos e nas concepções de infância e criança assumidas, tensionando as ideias de criação e liberdade das crianças com as propostas reguladoras do tempo e do espaço das mesmas nas instituições. No entanto, esse processo não se estabeleceu de forma linear, tampouco foi o mesmo para toda a sociedade brasileira (quicá ocidental), marcando concepções que se coadunam, e, entre as rupturas, algumas permaneceram.

No que se refere aos materiais e objetos, percebeu-se rupturas quanto aos modelos e formatos, entretanto permaneceu a ideia de mobília necessária e de outros materiais, como a bola, os livros, as dobraduras, a modelagem, os desenhos, o recorte e o picado, entre tantos outros indicados no *Manual para os Jardins de Infância*. Observou-se que a presença e o uso (ou não) destes materiais e objetos se repetiram por meio de uma cultura estabelecida, pois, muitos materiais e objetos permanecem nas instituições, porém, talvez, seja uma escolha não consciente por partes dos/das professoras de educação infantil.

Destaco a percepção sobre o quanto a educação infantil ainda está atrelada aos conceitos abordados no final do século XIX. O caminho da educação infantil tem sido uma forma de resistência no sentido de compreender o lugar social das crianças ao longo dos tempos, a análise dos conceitos presentes no *Manual para os*

Jardins da Infância mostrou que o processo de educação das crianças se caracterizou como um processo excludente.

O conceito de infância de natureza infantil se constitui numa versão bastante romantizada da infância, na qual se estabelece suposta universalidade. A criança da natureza infantil, universal e abstrata é fruto dos discursos produzidos no período estudado. A criança do Froebel é a criança individual, em detrimento da educação do sujeito social. Temos conhecimento hoje, de uma criança que se constitui nas relações, que se constrói numa perspectiva histórica e social. Há que se considerar o tensionamento entre a concepção de infância como ser natural e a infância como ser histórico e social.

Ao estabelecer propostas de regulação para as crianças, controle das atividades, do tempo e do espaço como as observadas na análise dos conceitos do manual estudado, constata-se contradições com a visão de crianças como sujeitos em pleno desenvolvimento, que são livres para expressarem seus processos, emergindo a urgência em manter a coerência entre as ideias defendidas e as propostas realizadas para atingir essa finalidade.

A relação entre as rupturas e as permanências evidencia que ambas podem caminhar juntas, pois não são excludentes. Foi possível observar que algumas rupturas representaram a continuidade de outra forma, como no caso dos manuais pedagógicos, que se constituíram como instrumentos pedagógicos do final do século XIX, mas não permaneceram no século XXI. No entanto, convive-se com a existência de uma pluralidade de documentos que foram assumindo a mesma função, ao realizar a orientação pedagógica aos docentes na atualidade, como os livros e as apostilas. Na perspectiva das concepções estudadas, cabe investigar as concepções de infância e criança estabelecidas por meio destes materiais e instrumentos, para compreender como estão alinhadas à formação humana pretendida para esta sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil**: creches – Atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Entre Paris e São Paulo a internacionalização de modelos pedagógicos no início do século XX. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 51, p. 77-97, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NGorlK>. Acesso em: 21 out.2019.

ALMEIDA, Jose Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: Educ; Brasília: Inep, 1989.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Anjinhos e Diabinhos: representações da infância na imprensa periódica do Paraná Provincial (1854-1889). *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 14. Campo Mourão, 2014. **Anais [...]**. Campo Mourão: Unespar, 2014. v.1, p. 1370-1381. disponível em: <https://bit.ly/3aycYPd>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História da educação da criança pela família no século 19: fontes para uma escrita. **História da Educação**, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 67-83, abr. 2015. ISSN 2236-3459. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/43619>. Disponível em: <https://bit.ly/2ues4bV>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27. Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2G4NICP>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ARCE, Alessandra. Prefácio. *In*: BASTOS, Maria Helena Câmara. **Manual para os jardins de infância** – ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. p. 9-14.

[A utilidade dos jardins da infância]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. B000329 (1), 30 nov. 1879. Mimeo. Não paginado. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

BALDUINO, Soraia Cristina. Os anjos do Jardim – a imagem da mulher protetora na revista do jardim da Infância (1896-1897). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. Goiás, 2006. **Anais [...]**. Belo Horizonte: SBHE, 2006. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/2TI39rW>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BARAUSSE, Alberto. A pesquisa em História da Educação. Entrevista com Maria Helena Camara Bastos. **Espacio, Tiempo y Educación**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2017. ISSN 2340-7263. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.169>. Disponível em: <https://bit.ly/2TSkbnl>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 79-109, jul./dez. 2000. e-ISSN: 2236-3459. Disponível em: <https://bit.ly/2NJSIjv>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. *In*: FROEBEL, Friedrich W. **A educação do homem** (1826). Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001a. p. 5-11.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira. *In*: MONARCHA, Carlos. (org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b. p. 31-80.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: USF, 2002a.

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande de Sul (1951-1992). *In*: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002b. p. 47-75.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944 (Apêndice). *In*: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002c.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação: A Liga do Ensino no Brasil e a Revista Liga do Ensino (1883- 1884). **História da Educação**, Pelotas, v. 11, n. 21, p. 225-246, jan./abr. 2007. ISSN: 1414-3518. Disponível em: <https://bit.ly/3atbYMc>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Manual para os jardins de infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira– 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara. De jardineira para jardineira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 63-80, set./dez. 2017. e-ISSN 1984-7238. DOI: 10.5965/1984723818382017063. Disponível em: <https://bit.ly/2NJTz3H>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BATISTA, Rosa; SCHMIDT, Leonete Luzia. Constituição de um acervo documental sobre a história da Educação Infantil em Santa Catarina na primeira metade do século XX. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 292-324, set./dez. 2018. e-

ISSN 1984-7238. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819412018292>. Disponível em: <https://bit.ly/2uVLre>. Acesso em: 20 set. 2018.

BECCHI, Eglê. Per uma definizone social e dell'infanzia. *In*: BECCHI, Eglê; PINTER, A.; PEPE, G. **Scuola, Genitore, Cultura**. Ricerchesu Famiglia Condizione Operaria e tradizione cultural. Milano: Franco Angeli, 1975. p. 11-76.

BECCHI, Eglê. Retórica de infância. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 63-95, 1994.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 19-38, jul./set. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2ts4GYr>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BIDA, Gislene Lössnitz. **O primeiro jardim da infância do Brasil**: Emília Ericksen. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, 2006.

BIDA, Gislene Lössnitz. O Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Ericksen. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 25, p. 285, mar. 2007. Resumo. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://bit.ly/2l2vkvX>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3bjoluH>. Acesso em: 20 set. 2018.

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

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como interprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Revista Educação por Escrito** – PUC-RS, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 41-52, jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2l2xAE4>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1880. v. 1, p. 196-217. Disponível em: <https://bit.ly/2Wb4t4h>. Acesso em: 1º mar. 2019.

BRASIL. **Documentos da Primeira Exposição Pedagógica**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

BRASIL. (Constituição [1988]). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/36bR80f>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2G70dwG>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/36exrVw>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/37gxce1>. Acesso em: 2 set. 2019.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços e materiais**: a educação infantil na rede municipal de Florianópolis (1976-2012). 2014. 439 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CALKINS, Norman A. **Primeiras lições de coisas**. Trad. Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. *In*: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras: 2002. p. 43-54.

CATANI, Denice Bárbara; SILVA, Vivian Batista da. Manuais pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **A justa medida do progresso dos alunos**: avaliação escolar em manuais de pedagogia (segunda metade do século XIX). 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CARDOSO FILHO, Ronie. O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória?. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Uberlândia, 2006. **Anais** [...]. Uberlândia: Editora UFU, 2006. v. 1. p. 1683-1693. Disponível em: <https://bit.ly/2FUe4Gm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). *In*: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**:

instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 42-67.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In*: CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p. 117-229, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/2RfLHtf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de losmanuales escolares. Traduzido por Miriam Soto Lucas. *In*: ERRIO, Julio Ruiz (ed.). La cultura escolar de Europa. Tendências históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva: 2000. p. 21-40.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. e-ISSN 1678-4634. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Disponível em: <https://bit.ly/2v657b7>. Acesso em: 20 set. 2019.

CIGALES, Marcelo P. Avances teóricos y metodológicos em manualística: entrevista com Kira Mahamud Angulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 48, p. 1-10, 2018. e-ISSN: 2238-0094. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e017>. Disponível em: <https://bit.ly/36aPqMS>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. 1988. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

COCHIN, Jean-Dennys. **Manuel dès Salles d'asile**. TroisièmeÉdition. Paris: Chez L. Hachette, 1845.

COLLEGIAES. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, ed. 00025, p. 2, 11 jan. 1876. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

COLLEGIO. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 00306 (1), p. 3, 5 nov. 1877. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

COMENIUS. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

[Companheira de sua felicidade]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. B00329(1), p. 2, 30 nov. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista da. **Manuais Pedagógicos: Portugal e Brasil 1930 a 1971 – produção e circulação de saberes pedagógicos**. Lisboa: Educa, 2002.

COSTA, Angela Marques da; SOUSA, Laura de Mello; SCHWARCZ, Lilia M. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Introdução. *In*: CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas de sedução: os romances de M. Dely**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-22.

D'ÁVILA, Antonio. História da educação no Brasil: Joaquim José de Menezes Vieira. **Educação São Paulo**, São Paulo, v. 32, p. 216-218, jul./dez. 1944.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **La cultura material de la escuela: centenario de la junta para la ampliación de estudios – 1907-2007**. Berlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2007.

ESCOLANO BENITO, Agustin. La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica. *In*: MANIER, Juan. (coord.). **Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008. p. 145-172. Disponível em: <https://bit.ly/2OWZ3HI>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual escolar y la cultura Profesional de los docentes. **Revista Tendências Pedagógicas**, Madrid, n. 14, p. 1-12, 2009. e-ISSN: 1989-8614. DOI: 10.15366/tp. Disponível em: <https://bit.ly/38oIVY5>. Acesso em: 20 set. 2019.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**. São Paulo: Editora Autêntica, 2011.

FARIA, Joana Borges de. **Os quadros parietais nas escolas do sudeste brasileiro (1890-1970)**. 2017. 332f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive

(org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-149. (Coleção Historial).

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. *In*: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânea Nacif (org.) **Impressos e História da Educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-29.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. *In*: FERNANDES, Florestan. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1981.

FERNANDES, Giselle. **Composição de textos na escola brasileira**: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. 2006. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FORTUNATO, Natalia. **Ensinar a ler e escrever**: saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892). 2017. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FROEBEL, Friedrich W. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. Originalmente publicado em 1826.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 217-233, set./dez. 2013. e-ISSN 2238-0094. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2014.010>. Disponível em: <https://bit.ly/3asCB3z>. Acesso em: 20 set. 2018.

[Gymnasio Fluminense]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed.00010, de 10 jan. 1888. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550. (Coleção Historial).

GONDRA, José G. Higienização da infância no Brasil. *In*: GONDRA, José. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 110-133.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p. 114-132, abr. 2006. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100009>. Disponível em: <https://bit.ly/36gpPIn>. Acesso em: 20 set. 2019.

[Incentivos para o estudo]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 00339, p. 1, 10 nov. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

[Instituto dos Surdos Mudos]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, Edição 00041 (1), p. 2, 10 fev. 1888. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

JARDIM da infância. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, ed. 00091 (1), p. 2, 1º abr. 1882. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

JINZENJI, Mônica Yumi. Arlette Farge e os modos de apreensão da existência no passado. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. II, p. 9-23.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. e-ISSN 2238-0094. Disponível em: <https://bit.ly/2JnPlp6>. Acesso em: 1º mar. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: 1877 a 1940**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 469-496, maio/ago. 2000. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://bit.ly/2Mybubz>. Acesso em: 1º maio 2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres – final do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Col. Educação Contemporânea).

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da infância: Brasil e modernidade. *In*: ALMEIDA, Malú (org.). **Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 17-30.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. *In*: Souza, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. v. 1, p. 81-97.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A Educação Infantil no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria BASTOS; Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. vol. II: século XIX. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 68-77.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; RAMOS, Maria Martha Silvestre. Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas-SP, décadas de 40 e 50. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24. Caxambu, 2001. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2S6M4qh>. Acesso em: 20 set. 2018.

LEAL, Carlos Eduardo. Gazeta de Notícias. *In*: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Dicionário online. FGV, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38cWqux>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEITE, Miriam L. Moreira. **Livros de viagem: 1803-1900**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 19-52.

LIVRES: Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros. [S. l.: s. n.], [201-?]. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/historico.html>. Acesso em: 11 mar. 2019.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A pedagogia de Rui. *In*: LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 7-21. (Coleção Lourenço Filho nº 2).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. reimp. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MACHADO, Suzana Grimaldi. **Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina – 1856-1911)**. 2017. 210 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARÇAL, Mônica Teresinha. **Discursos sobre crianças e infância em revistas pedagógicas (1920-1940) dirigidas à formação de professores em Portugal e no Brasil/Santa Catarina**. 2017. 412f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARENHOLTZ-BULOW, Bertha Von. **Les jardins d'enfants, nouvelle méthode d'éducation et d'instruction de Frédéric Froebel**. Lausanne: Vincent, 1860.

MARTINS, Wilson. Prefácio. *In*: LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 7-21. (Coleção Lourenço Filho nº 2)

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.) **História das crianças no Brasil**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

[Meiguice maternal]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 00339, p. 1, 10 dez. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

[Menezes Vieira fechou o seu collegio]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, Edição 00009 (1), p. 1, 9 jan. 1888. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. v.1, p. 25-42.

MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Educação Contemporânea).

MONARCHA, Carlos. Revistas de Educação e Ensino – São Paulo (1892-1944). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. Aracaju, 2008. **Anais** [...]. Belo Horizonte: SBHE, 2008. p. 1-6. Disponível em: <https://bit.ly/2vRqSMc>. Acesso em: 1º nov. 2019.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: AIQUE, 1994.

NASCIMENTO, José Mateus do. História social da infância no Brasil: práticas escolares do jardim de infância modelo de Natal-RN (1953–1965). **HOLOS**, Natal, Ano 32, v. 5, p. 93-104, 2016. ISSN: 1807-1600. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4854>. Disponível em: <https://bit.ly/2RBIFhz>. Acesso em: 20 set. 2018.

[Naturalidade do methodo]. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, edição 00339 (1), p. 1, 10 dez. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

NÓVOA, António. **A Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico** (séculos XIX e XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Coleção Memórias da Educação).

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. *In*: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

NÓVOA, António. Por que a história da educação. Apresentação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. v. II, p. 9-13.

[O condiscípulo é um estimulante]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 000343 (1), p. 1, 14 dez. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

OSSENBACH, Gabriela. Considerações críticas sobre a pesquisa no campo da manualística escolar, após 20 anos da Fundação do Centro de Pesquisa MANES. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 20, p. 30-41, maio/ago. 2017. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://bit.ly/2litM0M>. Acesso em: 28 fev. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAULA, Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de. **Escola nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)**. 2015. 447 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870- 1925). 1. ed. São Luís: Café & Lápis, 2011. v. 1, p. 43-68.

PETRY, Marília Gabriela; GASPARD DA SILVA, Vera Lúcia. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v.17, n.41, p. 79-101, dez. 2013. ISSN 2236-3459. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592013000300006>. Disponível em: <https://bit.ly/2TIV46i>. Acesso em: 21 out.2019.

PHILANTROPIA. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, ed. 00135, p. 1, 15 maio 1878. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil**. 2. reimp. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PRIORE, Mary Del. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 2. reimp. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. Introdução. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Pré-escola e escola: unidade ou diversidade**. 1991. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil No Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: Núcleo de Publicações Universitárias, 1999.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GONDRA, José G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p.493-512, jul./dez. 2002. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/2upulRS>. Acesso em: 2 set. 2018.

ROCHA, Heloísa H. Pimenta; SOMOZA, Rodrigues, M. (org.). Apresentação do Dossiê: manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pro-posições**, Campinas: v. 23, n. 3, p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/38nDHfh>. Acesso em: 20 set. 2018.

ROCHADEL, Olívia; SCHMIDT, Leonete Luzia. O papel do professor de primeiras letras no Manual de Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 139-157, mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2v9XXCT>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROSA, Maristela da. **Escolanovismo católico backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTANA, Ruth Bernardes de. Constituição das instituições de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27. Caxambu, 2004. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2v7eU0O>. Acesso em: 20 set. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Col. Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera Tereza (org.). **O Legado educacional do Século XIX**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 9-29. (Col. Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-176.

SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (org.). **História da Educação pela Imprensa**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de; TEIXEIRA, Josele. Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na corte imperial (1860-1889). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. Uberlândia: SBHE, 2006. **Anais** [...]. Uberlândia: UFMG, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2umcV88>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SGANDERLA, Ana Paola Educação; CARVALHO, Diana Carvalho de. A Escola Nova e o Método Intuitivo nos programas de ensino da Escola Normal Superior Vocacional (1937) em Santa Catarina. **Educação**, v. 45, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, Ana Cláudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “Manuais Pedagógicos” brasileiros (1930-1971). 2001. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 6, p. 29-58, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KqbNbc>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções de escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, Antônio Carlos da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2YZHonJ>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOUSA, Gustavo Rugoni de. Cultura material escolar: o mobiliário em discussão. **Criar Educação** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, Edição Especial, 2016. Não Paginado. Edição especial do II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. 18 a 20 de maio de 2016, Criciúma/SC. ISSN 2317-2452. DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v0i0.2924>. Disponível em: <https://bit.ly/38skybU>. Acesso em: 3 jan.2019.

SOUZA; Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Nos "rigores" da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 875-

896, out./dez. 2016. ISSN 1413-2478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216745>. Disponível em: <https://bit.ly/2NJhz7i>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa. Os primeiros Congressos Americanos da Criança e a pan-americanização dos debates sobre a infância (1916 a 1922).

Tempo e Argumento – Revista de História do Tempo Presente, Florianópolis, v. 7, n. 14, p. 5-28, 2015. e-ISSN: 2175-1803.

<http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015005>. Disponível em: <https://bit.ly/38rhA7L>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Vestígios da cultura material escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 14, p. 11-14, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2v8mTKZ>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. de. **O legado educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTANA, Josineide Siqueira de. Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabelo Leite: Médicos e Professores (1875- 1890). **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Sergipe, 2012.

[Sr. conselheiro Junqueira]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. B000329 (1), p. 1, 30 nov. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

[Temerária proposição]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. B000329 (1), 30 nov. 1879. Mimeo. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 set. 2018.

THOMPSON, Edward Palm. Intervalo. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.p. 47-62.

VALA, Jorge. A análise do conteúdo. *In*: SILVA, Augusto Santos Silva; PINTO, José Madureira. (org.). **Metodologia das ciências sociais**. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

VALENTIM, Sílvia. A educação infantil e a formação de educadores na França. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n. esp., p. 162-171, set-dez. 2018. ISSN 2446-6220. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial593p.162-171>. Disponível em: <https://bit.ly/38vqEs3>. Acesso em: 20 set. 2019.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 767-790, jul./set. 2019. e-ISSN 2175-795X. DOI:

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53978>. Disponível em:
<https://bit.ly/2RFzME1>. Acesso em: 20 set. 2018.

VEIGA, Cyntia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, dez. 2002. ISSN 1809-449X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>. Disponível em: <https://bit.ly/37fVJjk>. Acesso em: 2 nov. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. *In*: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). **História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: SBHE, 2012. p. 197-211.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: Editora Ufes, 2010. p. 13-35.

VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. *In*: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (org.). **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 37-54.

VIDAL, Diana. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conectada (final do XIX). *In*: LOPES, Alberto Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério Fernandes (org.). **Para compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 199-220.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século 19. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/2uRM0OE>. Acesso em: 14 mar. 2015.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan lãs reformas educativas? La respuesta de um historiador. *In*: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

WHITE, Ellen E. **A arte de ensinar: um manual**. Tradução de Carlos de Escobar. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

APÊNDICE A – LISTAGEM COM RESUMO DE TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS SOBRE OS MANUAIS PEDAGÓGICOS E JARDINS DE INFÂNCIA

Quadro 20 – Quadro de teses e dissertações com resumo (continua)

Autoria/ Título	Inst.	Ano	Resumo
SILVA, Vivian Batista da. Saberes em Viagem nos Manuais Pedagógicos: Construções da Escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). TESE	USP/SP	2005	<p>Nesta tese de doutorado foram tomados como objeto de análise os livros usados pelos normalistas quando eles estudaram as questões relativas ao ofício de ensinar. Chamados aqui de manuais pedagógicos, esses textos começaram a ser publicados em períodos muito próximos em Portugal e no Brasil. A primeira edição encontrada datou de 1870 e outras foram sendo produzidas durante um século, aproximadamente, quando os livros passaram por transformações significativas em seu conteúdo e materialidade. Nesse período, eles apresentaram uma síntese do que se considerou ser o melhor da bibliografia usada pelos educadores. Isso porque seu intuito foi iniciar os estudantes no trabalho docente, reunindo, de forma fácil e acessível à leitura realizada pelos futuros professores, as referências nucleares para realizar tal atividade. Assim organizados, esses conhecimentos fundamentaram os modos pelos quais a escola foi concebida, pois explicaram as características dos vários elementos de sua cultura, compreendendo não só o papel do professor, como também a estrutura organizacional da escola, as tarefas do aluno e os métodos para conduzir a aula. Esses aspectos formaram uma espécie de gramática do ensino, difundida nas mais diversas partes do mundo e que não foi pensada como a modalidade mais apropriada, mas sim como a única forma imaginável de escolarização. Uma expansão como essa articulou-se à circulação intra e internacional de conhecimentos produzidos em diversos espaços, épocas e áreas de saber, os quais foram usados pelos profissionais da educação para construir as suas proposições sobre o ensino. As lógicas desse processo de produção e apropriação de idéias foram examinadas aqui a partir da metáfora da viagem feita pelas referências usadas em diferentes lugares e momentos. Em outras palavras, isso assinalou que os conhecimentos viajaram através dos manuais pedagógicos, quando eles citaram idéias de outros autores, encontradas em outras obras, feitas em vários países do globo. Por isso, a tese examinou e comparou as referências mencionadas nas produções portuguesas e brasileiras, com o objetivo de conhecer quais informações foram selecionadas e como as mesmas foram articuladas ao se construir as representações sobre a escola. Assim, a história dos manuais pedagógicos elaborada na presente tese atentou para os modos pelos quais eles produziram saberes e colaboraram para difundir o modelo de escolarização entre os professores.</p>

Quadro 20 – Quadro de teses e dissertações com resumo (continuação)

<p>FERNANDES, Giselle. Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. Tese.</p>	<p>USP/SP</p>	<p>2006</p>	<p>Este trabalho corresponde a uma pesquisa histórica em torno do ensino de produção de textos na escola brasileira. O objeto central de análise é um livro escolar publicado no Rio de Janeiro em 1883, o Manual de Estilo, de V. Sá de Menezes. Escrito para, segundo esclarece seu autor no prefácio, "habilitar" os alunos na "prática da redação", o livro se trata de uma versão em síntese do conteúdo presente nos manuais de retórica em circulação nas escolas do período. Em busca de entendimento sobre a tradição do ensino retórico com que o livro dialoga, parte-se de observações sobre os tipos de atividades de escrita propostas no Ratio Studiorum, método de ensino seguido pela ordem dos jesuítas e que representa algo do que seria o ensino de escrita entre os séculos XVI e XVIII; posteriormente fazem-se considerações sobre a orientação pombalina para o ensino de retórica e de Língua Portuguesa. No capítulo 2, centrando-se então sobre o século XIX, busca-se um panorama da situação em que estariam se organizando o ensino primário e secundário brasileiro, a fim de entender-se o Manual de estilo em sua realidade de existência. A partir daí o trabalho concentra-se na leitura analítica do livro, o que corresponde aos capítulos 3 e 4 da tese, nos quais se discute a presença de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, as repercussões geradas por ela quanto ao tipo de ensino proposto por esse e outros livros didáticos do período e, no âmbito dos gêneros e tipologia textual, a presença da tipologia ?descrição, narração, carta?. Esta tipologia conduz as atividades de escrita do Manual de estilo e de uma série de livros de composição e manuais de português entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX, aspecto sobre o qual traçamos uma série de observações. A constatação do predomínio dessa tipologia para o ensino de produção textual nos leva à hipótese de que a tipologia "descrição, narração, dissertação" no universo escolar teria presença somente a partir do século XX, ponto de vista a partir do qual se conclui a análise. A fundamentação teórica da pesquisa tem sua base nos estudos franceses sobre cultura escolar e história das disciplinas escolares desenvolvidos nas últimas décadas por autores como Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier e André Chervel. Para o estudo da escola e livro didático brasileiros foram referências centrais trabalhos de Circe Bittencourt, Luciano Mendes de Faria Filho, Antonio Augusto Gomes Batista e Diana Gonçalves Vidal. Sobre o ensino de retórica a leitura se ancora em estudos de Roberto Acízelo de Souza, João Adolfo Hansen, José Maria Paiva e Walter Ong. Sobre gênero e tipologia textual referências centrais vêm de Mikhail Bakhtin, Schneuwly e Dolz, Jean-Michel Adam, Guiomar Ciapuscio e Helena Nagamine Brandão.</p>
--	---------------	-------------	---

Quadro 20 – Quadro de teses e dissertações com resumo (continuação)

<p>FORTUNATO, NATALIA. Ensinar a ler e escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (1856-1892). Dissertação.</p>	<p>Udesc</p>	<p>2017</p>	<p>Esta dissertação tem por objetivo principal identificar, apresentar e analisar saberes inscritos para ensinar a ler e a escrever em manuais pedagógicos aprovados como leituras recomendadas para formação de professores em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1892. Justifica-se o investimento de pesquisa pela importância que esses impressos tiveram na preparação de professores, uma vez que traziam consigo conhecimentos tanto para a organização escolar de um modo geral como também orientações metodológicas para práticas educativas, notadamente para o ensino da leitura e da escrita. Além disso, torna-se possível ampliar o que já se sabe a respeito da escolarização da infância catarinense neste tempo. A baliza temporal se dá pela indicação destas obras para formação de professores por meio de atos governamentais e/ou programas da escola normal. Constituem-se como fontes principais os manuais pedagógicos Curso Prático de Pedagogia (1856/1870), de Jean Baptiste Daligault, Primeiras Lições de Coisas (1886), de Norman Allison Calkins, e Pedagogia e metodologia: teoria e pratica (1887), de Camillo Passalacqua. Além destes impressos, mobiliza-se um conjunto de documentos, a saber: regimentos, regulamentos e programas do ensino primário para a escola e para a formação de professores; decretos, leis e atos; correspondências e ofícios da instrução pública; jornais; e também falas e relatórios de presidentes da província catarinense. Estes documentos encontram-se salvaguardados, em sua maioria, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina ou em acervos digitais. Ancorada teoricamente em estudos da História da Educação, esta dissertação toma a análise documental como método de pesquisa, buscando nos documentos consultados vestígios para a compreensão a respeito do ensino da leitura e da escrita. O investimento realizado demonstra que os manuais pedagógicos registram saberes para este ensino e eles ora se assemelham ora se diferenciam, numa relação de permanências e mudanças. No que diz respeito ao ensino da leitura, verificou-se a orientação de diferentes métodos, mas também de outros elementos importantes para o desenvolvimento da competência leitora – pronúncia, entonação, expressividade. Em relação ao ensino da escrita, as orientações em sua maioria versam sobre o desenvolvimento da habilidade de traçar corretamente as letras, ou seja, do aprendizado da caligrafia e da utilização de objetos escolares destinados a este fim – ardósias, penas, cadernos, lápis, mesas e cadeiras. Por fim, foi possível perceber que determinados saberes inscritos nos manuais pedagógicos se afinavam com prescrições da legislação no tocante ao ensino da leitura e da escrita para a escola primária catarinense.</p>
---	--------------	-------------	---

Quadro 20 – Quadro de teses e dissertações com resumo (continuação)

<p>MACHADO, Suzana Grimaldi. Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina – 1856-1911). Dissertação</p>	<p>Udesc</p>	<p>2017</p>	<p>O texto aqui apresentado é fruto de uma pesquisa inserida no campo da História e Historiografia da Educação, cujo objetivo foi identificar e analisar elementos indicadores da organização do tempo escolar, tendo por base conteúdos veiculados em manuais pedagógicos publicados na segunda metade do século XIX e com indícios de circulação em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1911. Este período foi marcado por iniciativas de institucionalização do ensino e o tempo, considerado como um elemento estruturante da vida da escola, fez parte desse conjunto de iniciativas. Desse modo, ensinar aos professores como distribuir adequadamente o tempo diário de estudo fazia-se necessário. Este trabalho articula, portanto, reflexões acerca da organização do tempo escolar com a formação de professores e o universo da cultura material escolar. Compõem o corpus prioritário da pesquisa os manuais pedagógicos Curso Prático de Pedagogia, Jean Baptiste Daligault (1870), Primeiras Lições de Coisas, Norman Allison Calkins (1886), Pedagogia e Methodologia, Camillo Passalacqua (1887), e Principios de Pedagogia, José Augusto Coelho (Tomo I, 1891; Tomo II – 1892; Tomo III e Tomo IV – 1893). Além dos manuais, foram analisados outros documentos relacionados à instrução pública, os quais, em sua maioria, compõem os acervos do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Como referenciais teóricos, privilegiou-se o diálogo com autores que têm em seu campo de pesquisa reflexões acerca da cultura escolar e da cultura material escolar, com destaque à organização do tempo; além da formação de professores, evidenciando a função dos manuais pedagógicos. Por meio da análise documental foi possível perceber que os manuais, apesar das distâncias tanto em concepções quanto na própria materialidade dos impressos, apresentam vizinhanças no que diz respeito à organização do tempo escolar. Em todos os manuais analisados, mesmo que de modo diferente, o tempo se materializa como um saber a ser ensinado aos professores em formação ou a docentes já em atividade. Observa-se uma preocupação, tanto nos manuais quanto nos demais documentos consultados, em estabelecer posturas e comportamentos desejáveis aos professores, nas quais o uso adequado do tempo – de trabalho ou de descanso – é enfatizado. Em alguma medida, os manuais apresentam propostas para a organização do tempo, que, neste trabalho, distribuiu-se em organização pedagógica e organização administrativa. Na primeira, aspectos voltados aos programas, aos modos de ensino e aos agrupamentos de alunos são evidenciados. Na segunda, elementos relativos a horários, calendário e escrituração escolar são destacados. Nota-se no exame das fontes que a organização do tempo escolar se deu de modo gradativo, permeada por avanços, recuos, continuidades, embates e debates. Nota-se, ainda, que apesar da institucionalização do tempo ter feito parte de um conjunto de iniciativas governamentais, professores e famílias dos alunos também participaram desse processo. Enfim, vê-se a organização do tempo escolar como um tempo sempre em diálogo com outros tempos, apresentando sinais de mudanças e permanências que podem ser percebidas ainda nos dias de hoje.</p>
---	--------------	-------------	--

Quadro 20 – Quadro de teses e dissertações com resumo (conclusão)

<p>CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. A Justa Medida do Progresso dos Alunos: avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX. Tese.</p>	<p>Udesc</p>	<p>2018</p>	<p>A pesquisa tem por objeto de estudo saberes sobre avaliação escolar inscritos em livros destinados à formação de professores primários, publicados na segunda metade do século XIX. Para tanto, toma como fonte de análise obras de instrução pedagógica produzidas no Brasil e no exterior e se propõe como problema de pesquisa identificar que pressupostos legitimavam ensinamentos inscritos nessas obras. A tese é de que os saberes sobre avaliação veiculados em manuais de Pedagogia se pautavam em pressupostos político-pedagógicos, reverberando na constituição de uma cultura de avaliação escolar sustentada pelo ideal de mérito. A construção da tese partiu da hipótese de que os ensinamentos difundidos nos manuais respondiam a projetos democráticos modernos, que viam na escola e nas práticas avaliativas uma forma supostamente justa de selecionar os mais aptos para assumirem determinados postos na sociedade; ao mesmo tempo, porém, respondiam a um projeto de ensino preocupado com as aprendizagens. A investigação foi conduzida tendo como objetivo geral compreender de que maneira a avaliação é representada nos manuais de formação de professores da segunda metade do século XIX. A pesquisa permitiu perceber que, apesar de serem produzidos em diferentes países e temporalidades ao longo do século XIX, os manuais apresentam muitas similaridades, indicando uma transnacionalização das ideias pedagógicas. No que diz respeito ao lugar da avaliação nas obras, observou-se a recorrência de indicativos de avaliação nos temas Disciplina e Organização Escolar, evidenciando especialmente duas funções afetas ao ato de avaliar: uma, de caráter disciplinar, e outra, de natureza classificatória. O pressuposto político da função disciplinar diz respeito à aposta na escola como instituição formadora de hábitos e condutas e responde por um projeto civilizador, que encontra na instrução pública um canal de propagação pelo menos desde o século XVIII (BOTO, 2017). Já o pressuposto pedagógico parece repousar na crença da atenção como elemento indispensável à aprendizagem, o que só seria possível num ambiente silencioso, ordenado, disciplinado. No que concerne à função classificatória, verificou-se um pressuposto político pautado na crença da escola como instância destinada a selecionar os "mais aptos" da sociedade segundo seus talentos e aptidões naturais, deslocando o foco da "aristocracia de nascimento" para a "aristocracia do talento" (KREIMER, 2000). Já o pressuposto pedagógico está pautado no princípio da homogeneização e responde à máxima pedagógica e racionalizadora de que quanto mais próximos forem os níveis de conhecimento dos estudantes, melhor e mais rápido se ensina e se aprende, garantindo maior eficiência escolar. As noções teóricas que ancoram a tese são as de forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995), escola moderna (BOTO, 2017), mérito (KREIMER, 2000) e justiça escolar (DUBET, 2008). Espera-se que a tese possa contribuir em três campos de estudos historiográficos, a saber: história da avaliação escolar, história da formação de professores e história da escola primária.</p>
---	--------------	-------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE B – TRABALHOS SOBRE MANUAIS PEDAGÓGICOS E EDUCAÇÃO INFANTIL APRESENTADOS NA ANPED (2000-2017)

Objetivo: localizar estudos históricos sobre a infância, os manuais pedagógicos para a infância e sobre o Dr. Menezes Vieira noGT-7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e no GT-2 – História da educação, no período de 2000-2017¹⁰⁵

Quadro 21 – Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos (continua)

Ed. 106	Ano/ Qtd.	Autor	Título ¹⁰⁷
38 ^a	2017 17	BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá (UFSC)	A Invenção da Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na Década de 1970(Formação)
		NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (UFMG) CORSINO, Patrícia (UFRJ)	Produção Acadêmica Sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil no Período de 1973 a 2013: Algumas Reflexões (Prática Pedagógica)
37 ^a	2015 23	BUSS-SIMÃO, Márcia (Unisul)	Professoras de Educação Infantil: uma Análise da Configuração da Docência no Contexto Catarinense (Formação)
		ROCHA, Eloisa Acires Candal; (UFSC) BATISTA, Rosa (Unisul)	A Constituição Histórica da Docência na Educação Infantil: um Estudo a Partir do Contexto Catarinense do Início do Século XX (Formação)
36 ^a	2013 15	Nada consta	
35 ^a	2012 15	Nada consta	
34 ^a	2011 13	Nada consta	
33 ^a	2010	Informação não disponível	
32 ^a	2009	SOUZA, Gizele de. (UFPR)	História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX – (Instituição)

¹⁰⁵ Os dados disponibilizados em mídia digital referem-se às reuniões ocorridas entre os anos de 2000 a 2017. Os dados equivalentes aos trabalhos anteriores ao ano 2000 não estão disponíveis em formato digital e foram solicitados à secretaria da Anped em 2017, sem retorno.

¹⁰⁶ Ed.- equivale a edição da Reunião Anual da Anped; Qt./Ano – refere-se a quantidade total de trabalhos apresentados no GT (grupo de trabalho) / ano da edição da Reunião Anual; Título- refere-se ao título do trabalho apresentado nos grupos de trabalho da Anped.

¹⁰⁷ De acordo com os títulos, os trabalhos foram enquadrados em categorias, para serem estudadas posteriormente, a saber: formação, instituição, história, currículo, prática pedagógica, manuais e não definido.

Quadro 21 – Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos (conclusão)

Ed. 108	Ano/ Qtd.	Autor	Título ¹⁰⁹
31 ^a	2008 18	VIEIRA, Livia Maria Fraga. (UFMG)	Educação da Criança Pequena na Legislação Educacional Brasileira do Século XX: Abordagem Histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000) – (Instituição)
30 ^a	2007 15	Nada consta	
29 ^a	2006 15	Nada consta	
28 ^a	2005 14	Nada consta	
27 ^a	2004 10	SANTANA, Ruth Bernardes de (UFSJ)	Constituição das Instituições de Educação Infantil – (Instituição)
26 ^a	2003 09	Nada consta	
25 ^a	2002 4	Nada consta	
24 ^a	2001 11	KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (USF); RAMOS, Maria Martha Silvestre	Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950. Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas-SP, décadas de 40 e 50 – (Instituição)
23 ^a	2000 10	Nada consta	
22 ^a	1999	Sem dados digitalizados a partir daqui	

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁰⁸ Ed.- equivale a edição da Reunião Anual da Anped; Qt./Ano – refere-se a quantidade total de trabalhos apresentados no GT (grupo de trabalho) / ano da edição da Reunião Anual; Título- refere-se ao título do trabalho apresentado nos grupos de trabalho da Anped.

¹⁰⁹ De acordo com os títulos, os trabalhos foram enquadrados em categorias, para serem estudadas posteriormente, a saber: formação, instituição, história, currículo, prática pedagógica, manuais e não definido.

Quadro 22 – Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 02 – História da Educação (continua)

Ed.	Ano/ Qtd.	Autor	Título
38 ^a	2017	OLIVATO, Laís – FFLCH-USP	Os Manuais de Ensino Mútuo e a Educação das Crianças Pobres na Argentina e no Brasil (1823-1839) – (Manuais)
37 ^a	2015	Nada Consta	
36 ^a	2013 11	Nada consta	
35 ^a	2012 11	Nada consta	
34 ^a	2011 11	MELO, Cleide Maria Maciel de (UEMG)	A infância em disputa no Primeiro Congresso de Instrução Primária _ Minas Gerais/1927 – (Instituição)
33 ^a	2010	Sem acesso aos dados	
32 ^a	2009 11	GALLEGO, Rita de Cassia (USP)	Tensões entre o tempo escolar e o social: a delimitação das idades para frequentar o ensino primário e (re) definição dos tempos da infância (1850-1890). (não identificado)
31 ^a	2008 11	VEIGA, Cynthia Greive (UFMG)	O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. (Instituição)
		KUHLMANN JÚNIOR, Moysés(USF); FERNANDES, Fabiana Silva (Unesp)	Construção de bases de dados e análise historiográfica de propostas educacionais: um estudo sobre o parque infantil paulistano (1947-1957). (Currículo)
30 ^a	2007 17	FONSECA, Sérgio César da	Do Abandonado Ao Menor: O Caso Do Instituto Disciplinar Em São PAULO (1903-1927). (Instituição)
		BOTO, Carlota – USP	A arte de tornar ciência o ofício de ensinar: compêndios pedagógicos de Augusto Coelho. (Manuais)
29 ^a	2006 10	SILVA, Vivian Batista da (Uniban)	Saberes em Viagem nos Manuais Pedagógicos: Construções da Escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). (Manuais)
		MACHADO, Maria Cristina Gomes (UEM)	Rui Barbosa No Diário De Notícias (1889): A Imprensa como Fonte de Pesquisa. (História)
28 ^a	2005 11	BASTOS, Maria Helena C. (PUC-RS); STEPHANOU, Maria (UFRGS)	Infância, higiene e educação. (Instituição; Infância)
27 ^a	2004 12	ARCE, Alessandra (Universidade de São Paulo/FFCLRP)	As pesquisas na área de educação infantil e a História da Educação – reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil.(Instituição; Infância; História).
		ALMEIDA, Jane Soares de (Uniban/Unesp)	Corpos perfeitos e saudáveis: o concurso de robustez infantil modelando a imagem materna no sonho republicano (São Paulo, 1928). (Instituição e Infância).

Quadro 22 – Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho (GT) 02 – História da Educação (conclusão)

Ed.	Ano/ Qtd.	Autor	Título
26ª	2003 12	Nada consta	
25ª	2002 4	Nada consta	
24ª.	2001 11	Alessandra Arce (Unesp)	A imagem da mulher nas ideias de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e a maternidade angelical. (Formação).
		VEIGA, Cynthia Greive; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (FaE-UFMG)	Uma contribuição para a história da infância: festejos comemorativos da criança. (Instituição).
		CATANI, Denice Bárbara (FE-USP)	História e historiografia da educação brasileira nos anos 80 e 90: a produção divulgada no GT História da Educação. (não identificado).
		MONTEIRO, Regina Maria (Unicamp); FREITAS, Anna Maria Bueno Golçalves de	Pedagogia e Metodologia: Liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação de professores no final do século XIX). (Manuais e Formação)
23ª.	2000 11	Nada consta	
22ª.	1999 -	Sem acesso aos dados a partir daqui	

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C – DOCUMENTOS CITADOS NO MANUAL

Quadro 23 – Documentos citados no Manual para os Jardins de Infância

Identificação	Assunto
Decreto-lei, de 22 de dezembro de 1837. Rapport de Salvandy et ordonnance royale sur l'organisation des Salles d'asile ¹¹⁰ .	Trata da organização das salas de asilo na França, de 1837 até 1881, quando começam a ser chamadas de escolas maternas.
Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, redigido por Carlos Leôncio de Carvalho.	Trata da Reforma para o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Art. 5º Refere-se a criação de jardins de infância
Parecer no Congresso de Instrução pública, redigido pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, de 1884.	Trata da organização dos jardins de infância.
Relatório redigido por Ferdinand Buisson, de 1873.	Trata de relatar sobre a instrução primária na Exposição Universal de Viena.
Parecer da Comissão da Exposição Pedagógica, de 1883.	Trata de relatar sobre a Exposição Pedagógica de 1883, no Rio de Janeiro
Parecer no Congresso de Instrução Pública, redigido pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, em 1883-1884.	Trata da organização do professorado para os jardins de infância, para o ensino primário e secundário.
Parecer redigido por Manoel Olimpo R. Costa, de 1884.	Trata-se de defesa para priorizar o ensino primário em relação aos jardins de infância.
Guia dos visitantes. Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Tipografia Nacional, 1884.	Trata-se do registro de participação na primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro.
Parecer redigido por Rui Barbosa, 1882-1883.	Trata da reforma do ensino primário. Consta o cap.IX dedicado aos jardins de infância.
Lei n 2040, de 28 de setembro de 1871.	Trata-se da Lei do ventre livre, que libertou os escravos no Brasil.
Decreto 667, de 17 de agosto de 1890.	Trata-se da criação do Pedagogium, no Rio de Janeiro.

Fonte: elaborado pela autora com base em Bastos (2011).

¹¹⁰ “Relatório de Salvandy e decreto real sobre a organização de salas de asilo” (tradução nossa).

APÊNDICE D – TRABALHOS LOCALIZADOS SOBRE O DR. MENEZES VIEIRA

Quadro 24 – Jornais citados no Manual para Jardins de Infância¹¹¹

Autoria	Título
BASTOS, Maria Helena Câmara	Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira. <i>In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). Pesquisa em História da Educação. Perspectivas de análise. Objetos e Fontes. 1. ed. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. v. 1, p. 45-68.</i>
BASTOS, Maria Helena Câmara	Verbetes: Joaquim José de Menezes Vieira. <i>In: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; Jader de Medeiros Brito. (org.). Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais. 2ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. v. 1, p. 568-576.</i>
BASTOS, Maria Helena Câmara	Jardim de crianças. O pioneirismo do dr. Menezes Vieira (1875-1887). <i>In: Carlos Monarcha. (org.). Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1, p. 1-272.</i>
BASTOS, Maria Helena Câmara	Ideias que viajam: Menezes Vieira peregrino da Educação Brasileira. <i>In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). Pedagogium: Símbolo da Modernidade Educacional Republicana. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. v. 1, p. 77-119.</i>
BASTOS, Maria Helena Câmara	<i>Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897).</i> Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002. 350p.
BASTOS, Maria Helena Câmara.	Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). <i>Conjectura</i> , v. 15, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: https://bit.ly/3bcFuGf . Acesso em: 11 abr.2017.
CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da.	Instrução Particular e os Internatos na Corte Imperial do Rio De Janeiro (1845 a 1889). <i>XXVIII Simpósio Nacional de História</i> . Florianópolis, 2015. Disponível em: https://bit.ly/376ggWY . Acesso em: 30 mar. 2019.
CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da.	Colégios-Internatos Nas Páginas Do Almanak Laemmert (1845 A 1889). <i>Clio – Revista De Pesquisa Histórica</i> – n. 31.1. Pernambuco, 2013. ISBN 0102-9487. Disponível em: https://bit.ly/2Snh8kj . Acesso em: 30 mar. 2019.
D’AVILA, Antônio.	Joaquim José de Menezes Vieira. <i>Educação São Paulo</i> ,v.XXXII, p. 216-218,jul./dez. 1944.
MULLER, Maria Lucia Rodrigues.	<i>A cor da escola</i> (2008), com foto do colégio Menezes vieira. O texto está incompleto.
REIS, Luis. A. dos.	<i>Menezes Vieira – Colégio, Educação e Pediatria</i> , Rio de Janeiro, n.11 a 19, pp. 417-426, abr./dez. 1914.
SOUZA, Verônica dos Reis Mariano.	Gênese da educação dos surdos em Aracaju. Universidade Federal da Bahia (Doutorado em Educação). 2007.
SOUZA, Verônica dos Reis Mariano.	A Educação dos Surdos no Século XIX. <i>Revista Tempos e Espaços em Educação</i> , UFS, v. 1, p. 49-56, jul./dez. 2008.
SOUZA, Verônica dos R. M.; SANTANA, Josineide S.	Joaquim Menezes Vieira e Tobias Rabelo Leite: Médicos e Professores (1875- 1890). VI Colóquio Internacional Educação e Sociedade. São Cristóvão, SE, 2012.

Fonte: elaborado pela autora. Pesquisa diversa, especificada no rodapé.

¹¹¹ Foram utilizadas como palavras-chave: “Joaquim José de Menezes Vieira” e “Colégio Menezes Vieira”. A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo; BDTD; CAPES; e, por meio da leitura das referências em trabalhos que apareceram no levantamento bibliográfico para esta pesquisa.

APÊNDICE E – JORNAIS CITADOS NO MANUAL PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA

Quadro 25 – Jornais citados no Manual para Jardins de Infância

Periódico/ Data	Assunto	Pg.
Almanack Laemmert, 1882.	Propaganda Jardim Menezes Vieira	19
Almanack Laemmert, 1882.	Propaganda Jardim Menezes Vieira	20
Almanack Laemmert, 1887.	Propaganda Colégio Froebel	22
Almanack Laemmert, 1887.	Propaganda Colégio Froebel	23
Educação São Paulo, jul./dez. 1944.	Biografia Menezes Vieira	115
Evolução, 20 set. 1883.	Método de Froebel no Colégio	35
Gazeta da Tarde, 4abr. 1882.	Manual para os jardins de infância	87
Gazeta de Notícias, 10 dez. 1879.	Papel da professora	20
Gazeta de Notícias, 14dez. 1879.	Método intuitivo	26
Gazeta de Notícias, 1880.	Foto do Colégio Menezes Vieira	19
Jornal do Comércio, 11set. 1883.	Exposição pedagógica	30
Jornal do Comércio, 1879.	Objetos e materiais do Colégio Menezes Vieira	24
Jornal do Comércio, 19 e 31 jan.1879.	Parecer sobre jardins de infância	22
Jornal do Comércio, 19 e 31 jan. 1879.	Parecer sobre jardins de infância	83
Jornal do Comércio, 25 abr.1882.	Festividades do Colégio	20
Jornal do Comércio, 29 dez. 1879	Método intuitivo	26
Jornal do Comércio, 29 dez.1872.	Festividades do Colégio	20
Jornal do Comércio, 3 e 4 fev.1879.	Parecer sobre jardins de infância	22
Jornal do Comércio, 3 e 4 fev.1879.	Parecer sobre jardins de infância	83
Jornal do Comércio, s/d.	Pioneirismo do Dr. Menezes Vieira	33
Messenger Du Brésil, 12 ago. 1883	Ação do Dr. Menezes Vieira	83
Notícias do Jardim de Crianças, 1879.	Justificativa do jardim de infância	98
O Cruzeiro, 1880.	Concerto do Colégio Menezes Vieira	27
O Cruzeiro, 5 ou 6 abr.1881.	Pioneiro Dr. Menezes Vieira	21
O Cruzeiro, 9 dez. 1881.	D.Carlotia; Papel da professora	24
Revista Ilustrada, 10 dez. 1880.	Método intuitivo	27
Revista Pedagógica, 15 dez. 1891.	Marie Pape-Carpantier	53

Fonte: elaborado pela autora com base em Bastos (2011).

APÊNDICE F – LISTA DE REFERÊNCIAS POR ASSUNTO

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continua)

Assunto	Autoria	Referência
Froebel	ARCE, Alessandra.	Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de infância. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, nº 20, pp. 107-120, maio/ago., 2002
	BASTOS, Maria Helena Câmara	<i>Estudo Introdutório – A Educação do Homem de F. Froebel</i> . Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 13, n.25, p. 307-319, 1999.
	KISHIMOTO, Tizuko	Froebel e a concepção de jogo infantil. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação. v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996. Disponível em: Acesso em: 04/01/2018.
História da Educação e História Cultural	ALMEIDA, Jane Soares.	Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. O Legado Educacional do Século XIX. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
	ALMEIDA, José Ricardo. De	<i>História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)</i> , São Paulo: Educ., Brasília: Inep/ MEC, 1989, p. 170
	BASTOS Maria Helena Câmara	Ferdinand Buisson no Brasil: Pistas, Vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). História da Educação, Pelotas, v. 7, p. 79-109, 2000.
	BASTOS, Maria Helena Camara	O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. <i>Espacio, Tiempo y Educación</i> , v. 3, p. 43-59, 2016.
	BASTOS, Maria Helena Camara	A Pesquisa em História da Educação – Testemunho De Um Autor: Entrevista Com Agustín Escolano. História da Educação, v. 20, p. 15-24, 2016.
	BASTOS, Maria Helena Camara	Um Protocolo para a Pesquisa em História da Educação. Revista Educação e Cidadania, v. 12, p. 19-29, 2013.
	BASTOS, Maria Helena Câmara.	Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.
	BRASIL. Ministério da Educação e Saúde.	Obras Completas de Rui Barbosa: Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Volume X. 1883. Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
História da Educação e História Cultural	CARVALHO, Marta Maria C.	Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1, p.111-120, 2000.
	CERTAU, Michel de.	A Escrita da História; trad. Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
	CHARTIER, R.	A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002.
	CHARTIER, R.	A Ordem dos Livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
	CHARTIER, Roger.	À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
	COSTA, E. V. da.	Da monarquia à república: momentos decisivos. 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
	FERNANDES, Ana Lúcia Cunha.	O campo pedagógico no Brasil no final do século XIX: lugares, pessoas e instituições na construção de uma nova sociedade. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal/RN, 2013. Fernandes (2012), em tese, estudou os periódicos educacionais do Brasil e Portugal no final do séc. XIX e início do séc. XX.
	HUNT, Lynn.	A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
	LE GOFF, J.; NORA, P.(org.)	História: novos objetos; novos problemas; novas abordagens. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. 3 v.
	MONARCHA, Carlos.	História da Educação (Brasileira): Formação do Campo, Tendências e Vertentes Investigativas. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan./abr. 2007. Disponível em: http://fae.ufpel.edu.br/asphe .
	NAGLE, Jorge.	Educação e sociedade na primeira república. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
	PESAVENTO, Sandra J.	História & História Cultural. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
SCHAFASCHEK, R.	Educar para civilizar e instruir para progredir – Análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.	

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
História da Educação e História Cultural	SOUZA, Rosa de Fatima.	Espaço da Educação e da Civilização origens dos grupos escolares nos Brasil. <i>In</i> : SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. O Legado Educacional do Século XIX. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
	VALDEMARIN, Vera Teresa.	O método intuitivo – os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. <i>In</i> : SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.de; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. O Legado Educacional do Século XIX. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
	VEIGA, C. G. A	escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a07.pdf . Acesso em: 01 dez. 2014.
	VEIGA, Cynthia Greive.	A escolarização como projeto de civilização. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). [online]
	VEYNE, P.	Como se escreve história. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.
	VIDAL, D.G.; FARIA FILHO, Luciano M.	As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
	VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo.	Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001 254 p. ISBN 8531406188 (broch.).
	VIÑAO FRAGO, Antonio.	La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas, v.12, n.25, maio-agosto 2008, p.9-54. [online]
	VIÑAO FRAGO, Antonio.	El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação(Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.
VIÑAO FRAGO, Antônio.	Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995.	
História da Educação Infantil e Infância	ARCE, Alessandra; VALDEZ, Diane	“A primeira infância vai à escola”: o Regulamento do Jardim da Infância – Goiás/1928. Revista História da Educação. Pelotas-RS: UFPeL, n. 16, p. 129-151, set. 2004.
	ARIÈS, Philippe.	História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
História da Educação Infantil e Infância	BASTOS, Maria Helena Câmara	Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Anped, nº 14, p. 5-18, maio/ago. 2000
	BIDA, Gislene Lössnitz.	O Primeiro Jardim De Infância No Brasil: Emília Erichsen. <i>Revista HISTEDBR</i> On-line, Campinas, n.25, p. 285-285 mar. 2007. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/rdt11_25.pdf . Acesso em: 28/12/2018.
	BOTO, Carlota.	<i>O desencantamento da infância: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cesar de;</i>
	CHARLOT, Bernard	A ideia de infância. <i>In: _____</i> . A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Ed.rev.e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
	DOS ANJOS, Juarez J. Tuchinski	História da educação da criança pela família no século 19: fontes para uma escrita. História da Educação, v. 19, p. 67-83, 2015.
	FONSECA, Lara Cariny Celestino.	<i>Jardim de infância em Goiás (1928-1937)</i> [manuscrito]: educação e processo civilizador. Universidade Federal de Goiás. Dissertação. 2014.
	GOUVEA, Maria Cristina Soares.	A escrita da história da infância: periodização e fontes. <i>In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de.</i> <i>EstudodaInfância:educaçãoepráticasociais</i> .Petrópolis,RJ:Vozes, 2008. p. 97118.
	KUHLMANN JR, M.	As grandes festas didáticas – A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
	KUHLMANN JR, Moysés	Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.
	KUHLMANN JR, Moysés.	História da Infância: Brasil e Modernidade. <i>In: Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas</i> . ALMEIDA, Malú (org.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
KUHLMANN JR., Moyses	A educação infantil no século XIX. <i>In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (org.)</i> . História e memórias da educação no Brasil. vol.II: século XIX. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.	
KUHLMANN JR., Moyses	A educação infantil no século XIX. <i>In: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos. (org.)</i> . Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol.II: século XIX. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.	

	v. 2, p. 68-77.
--	-----------------

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
História da Educação Infantil e Infância	KUHLMANN JR.; Moyses	Infância e educação (1829-1850): comparação e classificação. <i>In: FERNANDES, R., LOPES, A., FARIA FILHO, L. M. (org.). Para a compreensão histórica da infância. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 223-237.</i>
	KUHLMANN JR.; Moyses	O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres – final do século XIX, início do século XX. <i>In: MONARCHA, Carlos. Educação da Infância Brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados, 2001. p.3-30.</i>
	KUHLMANN JR.; Moyses	Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998
	MACEDO, L. C. de; DIAS, A. A.	A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX. <i>In: Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos... HISTEDBR, João Pessoa, 2012. p. 3268-3284. Disponível em: Acessado em: 5 dez. 2018.</i>
	MACHADO, M. C. G; SCHELBAUER, A, R	A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores. Série Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 14, p. 99-107, 2002.
	MARCÍLIO, M. L.	A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. 1726-1950. <i>In: M. C. FREITAS (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.</i>
	NASCIMENTO, J. M.	História Social da Infância no Brasil: Práticas Escolares do Jardim de Infância Modelo de Natal-RN (1953–1965). <i>HOLOS, Natal, v. 5, p. 93-104, 2016.</i>
	SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.	Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. <i>In: KUHLMANN Jr, Moyses; FREITAS, Marcos Cezar de (org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-127.</i>
	SOUZA, Gizele de	História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. <i>In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de. (org.). História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2011, v. 8, p. 245-272.</i>
	WARDE, M. J.	Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. <i>Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2007.</i>

Cultura Escolar e Cultura Material	BENCOSTTA, M. Levy A. (org.).	Culturas escolas, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
	BENITO, Agustín Escolano.	Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. Revista de Educación, núm. Extraordinário, p.201-218, 2000.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Cultura Escolar e Cultura Material	CHARTIER, Anne-Marie	Escola, culturas e saberes. <i>In</i> : XAVIER, Libânia N.; CARVALHO, Marta M.C.; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da. Escola, Culturas e Saberes. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005, p.9-28. (https://1drv.ms/f/s!AtNWBBpFcwptgc8p-K3z6LrkfEtV1A)
	DOS ANJOS, Juarez José Tuchinski	Rememorando a escola e seus objetos: cultura material escolar e memórias de infância (Paraná 1870-1900). <i>In</i> : CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8. 2015, Maringá. Anais... Maringá: EDUEM, 2015. v. 1, p. 1-15.
	JULIA, Dominique.	A Cultura Escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, p.9-43, 2001.
	PESEZ, Jean-Marie.	História da Cultura Material. <i>In</i> : GOFF, Jacques le; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (org.). A História Nova. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.237-285.
	SOUZA, Gizele de	Percurso e recursos de uma experiência formativa em pesquisa sobre cultura material escolar. <i>In</i> : SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Carlos Ferreira; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (org.). História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. 1. ed. Aracajú/SE: EDISE, 2015. v. 1, p. 471-491.
Cultura Escolar e Cultura Material	SOUZA, Gizele de	<i>Cultura Material Escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)</i> . <i>In</i> : Rosa Fátima de Souza; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Elizabeth Fiqueredo de Sá. (org.). Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). 1ed. Cuiabá: EDUFMT, 2013, v. 1, p. 273-315.
	SOUZA, Gizele de	<i>Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação</i> . <i>In</i> : CASTRO, César Augusto. (org.). Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). 1ed. São Luís: Café & Lápis, 2011. v. 1, p. 43-68.
	VIDAL, Diana G. & SCHWARTZ, Cleonara Maria	Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. <i>In</i> : VIDAL, D; SCHWARTZ, C. M. (org.) História das Culturas Escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35.
	VIDAL, Diana Gonçalves.	Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
	VIÑAO FRAGO, Antonio.	El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação(Temas

		de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.
	VIÑAO FRAGO, Antônio.	Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, n.0, p. 63-82, set./dez. 1995.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Método Intuitivo	BASTOS, Maria Helena Camara	Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. História da Educação, v. 17, p. 231-253, 2013.
	BASTOS, Maria Helena Camara	Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). Conjectura: Filosofia e Educação, v. 15, p. 2-33, 2010.
	BASTOS, Maria Helena Câmara.	A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil. História da Educação, Pelotas, n. 1, p. 115-133, abr. 1997.
Método Intuitivo	SOUZA, Gizele de	<i>Modelo Pedagógico em Circulação no Paraná: o ensino intuitivo nas escolas infantis e primárias no início do século XX. In: VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2006, Braga. Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. Braga: CIED / Universidade do Minho, 2006. v. 1, p. 1-16.</i>
Manuais Pedagógicos	ARAUJO, José Carlos Souza	Manuais Pedagógicos em Comparação: Cours Pratique de Pédagogie, de Daligault (1851), e Compêndio de Pedagogia, de B. J. M. Cordeiro (1874). Cadernos de História da Educação, v.17, n.1, p. 101-115, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42299 . Acesso em: 22 fev.2019.
	ARAUJO, José Carlos Souza	Cadernos de História da Educação, v.17, n.1, p. 101-115, jan.-abr. 2018.. Manuais Pedagógicos em Comparação: Cours Pratique de Pédagogie, de Daligault (1851), e Compêndio de Pedagogia, de B. J. M. Cordeiro (1874).
	BARBOSA, Rui	Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores, por N. A. Calkins. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. (Tradução)
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). História da Educação (UFPel), v. 12, p. 39-58, 2008.
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Biografia de Manuais de Pedagogia do século XIX: Curso Prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851). In: XV Encontro Sul-Rio-Grandense de História da Educação- ASPHE/UCS, 2009, Caxias do Sul. XV Encontro Sul-Rio-Grandense de História da Educação- ASPHE/UCS. Caxias do Sul: UCS, 2009. v. 1. p. 16.

	BASTOS, Maria Helena Câmara	Pedagogias e Manuais: leituras cruzadas. Os Manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950). <i>In</i> : Livro didático: Educação e História, 2007, São Paulo. Livro Didático: Educação e História. São Paulo: FE/USP, 2007. p. 1-25.
--	-----------------------------	--

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Manuais Pedagógicos	BASTOS, Maria Helena Câmara	Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856 - 1892). Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008. Disponível em: http://fae.ufpel.edu.br/asphe . Acesso em: 10 fev. 2015.
	BASTOS, Maria Helena Câmara	A.Chopin. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Pelotas: ASPHE-UFPel, 2009. (Tradução/Artigo).
	BASTOS, M. H.C.	Políticas dos livros escolares no mundo: perspectivas comparativa e histórica. Pelotas: ASPHE/UFPel, 2008. (Tradução/Artigo).
	BASTOS, Maria Helena Camara.	Manual para os jardins de infância: Ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.
	BENITO, Agustín Escolano.	La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (a cura di). La historia de la cultura escolar em Italia y em España: balance y perspectivas. (Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM EdizioniUniversità di Macerata, 2013, p.17-46.
	BITTENCOURT, Circe M. Fernandes	Livro Didático e saber escolar (1810-1910). São Paulo: Autêntica Editora, 2008
	BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.	Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 1993.
	CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro	<i>A justa medida do progresso dos alunos": avaliação escolar em manuais de Pedagogia da segunda metade do século XIX</i> . 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.
	CHARTIER, Roger.	A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial; Ed. Unesp, 2009.
	CHOPPIN, Alain.	Pasado y presente de los manuales escolares. <i>In</i> : RUIZ BERRIO, Julio (Ed). La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000. p.107-165.
DALIGAULT, J. B.	Curso Prático de Pedagogia: destinado aos alumnos das Escolas normaes primarias, Aspirantes	

		ao Magisterio, e aos Professores em exercicio. 2. ed. Santa Catarina: Typografia de Ribeiro & Caminha. 1870. 279p. Disponível em: http://www.bu.ufsc.br/projeto_obras_raras/37894.pdf . Acesso em: 10 jun. 2015.
--	--	--

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Manuais Pedagógicos	DOS ANJOS, Juarez José Tuchinski	Manuais escolares oitocentistas no acervo de obras raras da Biblioteca da UnB: inventário e possibilidades de pesquisa. <i>In: IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste</i> , 2017, Campo Grande. Anais do IV EHECO. Campo Grande: Editora da UFMS, 2017. v. 1. p. 1-12.
	FORTUNATO, Natália	Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina - 1856/1892). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina.
	GOUVEA, Maria Cristina Soares de	A Narração Da História Da Psicologia Do Desenvolvimento E Da Produção Sobre A Infância Nos Manuais Escolares Da Disciplina. Memorandum, Belo Horizonte, v.20, p.45-62, 2011.
	GUEREÑA, J.L.; OSSENBACH, G.; POZZO, M.M. del.(coord.).	Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX e XX). MADRID: UNED, 2005.
	LIMA, Ana Laura Godinho	Manuais escolares de higiene: produção, circulação e recomendações de usos. USP (2009-2012). Projeto de pesquisa.
	LIMA, Ana Laura Godinho	A psicologia ensinada a normalistas: um estudo de manuais de ensino. <i>Revista Psicologia Escolar e Educacional</i> , v. 20, p. 23-31, 2016.
	MACHADO, Suzana Grimaldi	<i>Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (Santa Catarina - 1856 e 1911)</i> . 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.
	MEDRADO, Munique Santiago	<i>O Circuito De Produção E Circulação Dos Manuais Escolares Para A Instrução Primária Impressos Na Província Do Paraná (1854-1871)</i> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. (orientado por Juarez dos Anjos)
	MIGNOT, Ana Chrystina V.	Um objeto quase invisível. <i>In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.) Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita</i> . Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2008, p. 7-13.
	OSSENBACH, Gabriela	Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES. MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (a cura di). <i>La historia de la cultura escolar em Italia y em España: balance y perspectivas</i> . (Actas del I

		Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011). Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2013, p. 107-118.
	PAULA, Maria Fernanda Batista Werneck de	Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo. (Santa Catarina 1942-1949). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Manuais Pedagógicos	RIBEIRO, Fabio.	“Prezado professor”: prefácios, notas, advertências e Manual do professor. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/pt-br .
	RIBEIRO, Fábio.	Prefácios, direções, advertências: orientações ao professor nos livros didáticos (1880-1930). <i>Revista História Hoje</i> . 2017 (p.378) (cita o Menezes e outros livros didáticos dele).
	SCHMIDT, Leonete Luzia	O Papel do Professor de Primeiras Letras no Manual de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: Reflexões sobre a Formação de Virtudes e Valores. <i>Revista HISTEDBR On-line</i> , v. 17, p. 139-157, 2017.
	SILVA, Vivian Batista da	Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). <i>História da Educação</i> , v. 18, p. 37-57, 2014.
	SILVA, Vivian Batista da	Aprendendo a ensinar através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais para professores (Brasil e Portugal - 1870-1970). <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i> , v. 4, p. 130-145, 2014.
	SILVA, Vivian Batista da	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 12, p. 268-277, 2007.
	SILVA, Vivian Batista da	Os manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, de 1870 a 1970: um estudo sobre a constituição do ensino como objeto de ensino. <i>Revista de Educação Pública</i> , v. 15, p. 137-150, 2006.
	SILVA, Vivian Batista da	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). <i>Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)</i> , São Paulo, v. 34, n.123, p. 613-622, 2004.
	SILVA, Vivian Batista da	Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos. <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> , São Paulo, v. 6, p. 29-58, 2003.
	SILVA, Vivian Batista da	Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos

		brasileiros escritos pelos católicos (1870-1971). Cadernos de História da Educação (UFU), Uberlândia - EDFU, v. 2, p. 51-58, 2003.
	SILVA, Vivian Batista da	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018. v. 1. 500p.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Manuais Pedagógicos	SILVA, Vivian Batista da	Manuais Pedagógicos - Portugal e Brasil - 1930 a 1971 - Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos. 1. ed. Lisboa: Educa, 2002. v. 1. 49p.
	SILVA, Vivian Batista da	Aprendendo a ser professor através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais pedagógicos (Brasil: 1870-1970). <i>In</i> : MENDOZA, Miguel; GARCIA, Tânia; RODRIGUEZ, Jesus. (org.). Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memorias de la Conferencia Regional para América Latina de la International Association for Research on Textbooks and Educational Media. 1. ed. Pereira: Universidade Tecnológica de Pereira, 2017, v. 1, p. 216-228.
	SILVA, Vivian Batista da	Manuais pedagógicos. <i>In</i> : Dalila Andrade Oliveira, Adriana Maria Cancela Duarte, Lívia Maria Fraga Vieira. (org.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.
	SILVA, Vivian Batista da	De como planejar a aula e planejar métodos de ensino segundo os manuais pedagógicos (1950 a 1971). <i>In</i> : Jane Soares de Almeida. (org.). Profissão docente e cultura escolar. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004, v. 1, p. 171-194.
	SILVA, Vivian Batista da	Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a história da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870-1970). <i>In</i> : V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008
	TREVISAN, T. A.; PEREIRA, B. C.	Manuais de ensino franceses e brasileiros para o ensino da leitura e escrita no Brasil (1851-1966). <i>In</i> : CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2011, Vitória: SBHE, 2011. Anais eletrônicos... Disponível em: http://www.docstoc.com/docs/158802165/1219 . Acesso em: 20 mar. 2015.
	VINÃO FRAGO, Antonio.	Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. <i>In</i> : MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.) <i>Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita</i> . Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2008, p. 15-33
	VINÃO FRAGO, Antonio.	Balance de la investigación sobre cuardenos escolares em España. MEDA, Juri; BADANELLI, Ana Maria (a cura di). La historia de la cultura escolar em Italia y em España: balance y perspectivas. (Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 14-16 de

		noviembre de 2011). Macerata: EUM EdizioniUniversità di Macerata, 2013, p.202-225
Jardim de Infância	BASTOS, Maria Helena Câmara	Jardim de crianças. O pioneirismo do dr. Menezes Vieira (1875-1887). <i>In: Carlos Monarcha. (org.). Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1, p. 1-272.</i>

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Jardim de Infância	BASTOS, Maria Helena Câmara	De jardineira para a jardineira: orientações didático-pedagógicas para a educação pré-primária (Revista do Ensino/RS, 1951-1963). LINHAS, Florianópolis, v. 18, p. 63-80, 2017.
	CARDOSO FILHO, R.	O primeiro jardim de infância do Brasil (1862): um lugar de memória? Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2018.
	KUHLMANN JR.; Moysés	O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres – final do século XIX, início do século XX. <i>In: MONARCHA, Carlos. Educação da Infância Brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados, 2001. p.3-30.</i>
	LOURENÇO FILHO, M. B.	Aspectos da educação pré-primária. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. XXXII, n. 75, p. 79-93, jul.-set. 1959.</i>
Joaquim José de Menezes Vieira	BASTOS, Maria Helena Camara	Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira. <i>In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). Pesquisa em História da Educação. Perspectivas de análise. Objetos e Fontes. 1. ed. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. v. 1, p. 45-68.</i>
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Verbete: Joaquim José de Menezes Vieira. <i>In: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; Jader de Medeiros Brito. (org.). Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, v. 1, p. 568-576.</i>
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Jardim de crianças. O pioneirismo do dr. Menezes Vieira (1875-1887). <i>In: Carlos Monarcha. (org.). Educação da Infância Brasileira (1875-1983). Campinas: Autores Associados, 2001. v. 1, p. 1-272.</i>
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Ideias que viajam: Menezes Vieira peregrino da Educação Brasileira. <i>In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). Pedagogium: Símbolo da Modernidade Educacional Republicana. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. v. 1, p. 77-119.</i>
	BASTOS, Maria Helena Câmara	Pró-Pátria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira 1848-1897
	MULLER, Maria Lucia Rodrigues.	A cor da escola (2008), de com foto do colégio Menezes vieira.O texto está incompleto.
	REIS, Luis. A. dos	<i>Menezes Vieira – Colégio, Educação e Pediatria, Rio de Janeiro, n.11 a 19, p. 417-426, abr./dez., 1914.</i>

	SOUZA, Verônica dos Reis Mariano.	Gênese da educação dos surdos em Aracaju. Universidade Federal da Bahia (Doutorado em Educação). 2007. (Nas p.106-107 apresenta tabela de semelhanças do Instituto de Surdos Mudos e do Colégio Menezes Vieira, falando do trabalho de Tobias Leite e de Menezes Vieira. p.106 tem subtítulo sobre o Colégio Menezes Vieira).
--	-----------------------------------	--

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Joaquim José de Menezes Vieira	VIEIRA, Menezes.	O Amiguinho de nhónhó: leitura corrente e expressiva. 3.ed. Rio de Janeiro: Alves & C., 1895.
	VIEIRA, Menezes.	Ensino pratico da lingua materna: segundo o plano da obra “Méthode d’enseignement aux sourds muets” par les frères de St. Gabriel. Rio de Janeiro: Pinheiros & Cia., 1885.
	VIEIRA, Menezes.	Noções de Grammatica. 2.ed. Rio de Janeiro: Typ. do Collegio Menezes Vieira, 1881.
Pedagogium	BASTOS, Maria Helena Câmara	Pedagogium. Registros de memórias da Educação no Brasil (1890-1919). <i>In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação</i> , 2010, Porto. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2008. v. 1, p. 1-15.
	KUHLMANN JR.; Moysés	O Pedagogium: sua criação e finalidades. <i>In: Ana Chrystina Venancio Mignot. (org.). Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana. 1. ed.</i> Rio de Janeiro: Quartet, 2013. v. 1, p. 25-42.
	MIGNOT, Ana Crystina Venâncio	Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. v.1.
Imprensa Educacional e Fontes	BACELLAR, Carlos.	Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. <i>In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Fontes históricas. 3. ed.</i> São Paulo: Contexto, 2011.
	BASTOS, Maria Helena Câmara	A Imprensa Periódica Educacional No Brasil (1808-1944). <i>In: Deniice B. Catani; Maria Helena Camara Bastos. (org.). Educação em Revista. A Imprensa periódica e a História da Educação. 1. ed.</i> São Paulo: Escrituras, 1997. v. 1, p. 173-187.
	BATISTA, Rosa	Garimpando fontes: idas e vindas para constituição do acervo documental da historia da educação infantil em Santa Catarina. <i>In: Congreso iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana</i> , 2016, Medellín. Anais do XII Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Medellín: Universidade de Antioquia, 2016. v. 1, p.1-15., 2016.
	DOS ANJOS, Juarez José Tuchinski	Fontes Impressas para a História da Educação Brasileira no Império no acervo de obras raras da Biblioteca da Universidade de Brasília. <i>In: IX Congresso Brasileiro de História da Educação</i> , 2017, João Pessoa. Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação-SBHE 9. João

		Pessoa: UFPB, 2017. v. 1. p. 6083-6095.
	DOS ANJOS, Juarez José Tuchinski	Anjinhos e Diabinhos: representações da infância na imprensa periódica do Paraná Provincial (1854-1889). <i>In: XIV Encontro Regional de História da ANPUH-PR, 2014, Campo Mourão. Anais do XIV Encontro Regional de História ANPUH-PR, 2014. v. 1, p. 1370-1381.</i>

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (continuação)

Assunto	Autoria	Referência
Imprensa Educacional e Fontes	FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.).	Arquivo, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação. Campinas / SP: Autores Associados; Bragança Paulista / SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória e Educação)
	GONDRA, J. G.	O veículo de circulação da pedagogia oficial da república: a Revista Pedagógica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 78, n. 188/189/190. p. 374-395, jan./dez. 1997.
	PIMENTEL, Alessandra.	O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext Acesso em:
	RAGAZZINI, D.	Para quem e o que testemunham as fontes em história da educação? Educar em Revista, Curitiba, n. 18, p. 13-28. 2001. Disponível em: Acesso em: 5 fev.2019.
	SAVIANI, Demeval	Fontes, História e Historiografia da Educação
	SCHMIDT, Leonete Luzia; BATISTA, Rosa	Constituição de um acervo documental sobre a história da educação infantil em Santa Catarina na primeira metade do século XX. Revista Linhas, Florianópolis, v.19, n.41, 2018.
Legislação	BRASIL.	Decreto nº 667 16/08/1890. Cria o Pedagogium.
	BRASIL.	Decreto 342, de 3 de março de 1896. Cria o primeiro jardim-de-infância público brasileiro.
	BANDEIRA FILHO, Souza	Relatorio do inspetor geral da instrução pública de 1833 – menciona viagem para obter informações sobre o jardim de infância na França, suíça, Áustria e Alemanha. (KUHLMANN, 2001, p.3).
	Leôncio de Carvalho	Reforma de Leôncio de Carvalho, datado de 19 de abril de 1879.
	Teixeira Macedo	A organização dos jardins de infância. BRASIL. Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, TYP. Nacional, 1884, p.15.
	VIEIRA, Joaquim José de Menezes	Treze annos de magistério no Rio de Janeiro: 18875 a 1887. <i>Parecer</i> . p.175. Notícia do primeiro

		centenário de Froebel em 21 de abril de 1882, parecer escrito por Menezes Vieira.
Periódicos		REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp.1896. v. 1.
		REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp., 1897. v. 2.

Quadro 26 – Referências levantadas por assunto (conclusão)

Assunto	Autoria	Referência
Periódicos		A MÃI DE FAMÍLIA: jornal científico, litterario e Illustrado; educação da infancia; hygiene da familia. Rio de Janeiro, 1879 a 1888.
	COSTA, C. R Da.	A revista no Brasil, o século XIX. 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
	KUHLMANN JR, Moyses	Periódicos e história da educação: bases de dados como recurso metodológico. COLEÇÃO TEXTOS FCC (IMPRESSO), v. 40, p. 1-80, 2014.
	KUHLMANN JR, Moyses	Análise de periódicos na história da educação: princípios e procedimentos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 42, p. 562-585, 2012.
	TEIXEIRA MACEDO	A escola de Froebel e os Jardins de Infância. <i>Jornal do Commercio</i> , edições 19 e 31 de janeiro e 3 e 4 de fevereiro de 1879.
	SCHMIDT, Leonete Luzia	A Educação em Santa Catarina no Século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012. v. 1. 390p.

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE G – RELAÇÃO DO USO DA PALAVRA 'CRIANÇAS' NO MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continua)¹¹²

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	Fundador do jardim de <i>crianças</i>	capa
	Diretora do primeiro jardim de <i>crianças</i> fundado no Rio de Janeiro (dedicatória)	c.capa
	É para suprir os sons, as impressões que cada <i>criança</i> deve receber, da presença, do exemplo e das palavras da mãe, que me pareceu necessário abrir as salas de asilo e de educação em favor da infância. (citação de Cochin)	c.capa
	Froebel casou-se com a filha do conselheiro Hoffmaster, e teve a felicidade de que sua esposa abraçasse com entusiasmo a missão de educar as <i>criancinhas</i> .	129
	Em 1833, tendo ido a Berlim por moléstia de sua esposa, teve a ideia dos Jardins de <i>Crianças</i> , ideia que advogou pela imprensa de 1833 e 1840.	129
	Publicou o <i>Cântico da Mães, Os dons ou brinquedos para as crianças</i> , e fundou Jardins em Dresdem, Hamburgo e outras cidades.	129
	Em 1851, vítima de perseguição dos invejosos e intrigantes difamadores, teve a mágoa de ver um decreto eu proibia os Jardins de <i>Crianças</i> nas Prússia!	129
	Por entre os escolhos, que surgem no governo de um bando de <i>crianças</i> , há uma bússola, que sempre nos leva ao bom porto – a afeição!	131
	A moralidade da <i>criança</i> , dizia Mme. Necker de Sausurre, é uma moralidade de simpatia; o bem, para ela, é satisfazer aqueles a quem ama, o mal é ser censurada por eles.	132
	Procurai manter a classe em estado irrepreensível de asseios. Nesse ponto levai o escrúpulo ao excesso, examinando cuidadosamente os móveis, os utensílios, as mãos, o rosto, as roupas das <i>crianças</i> .	132
	O que é o jardim de infância? É uma instituição que tem por fim educar <i>crianças</i> de três a sete anos, aproveitando as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais.	133
	Relações do jardim com a escola – É uma instituição preparatória, desenvolve as faculdades da <i>criança</i> , amanhã o terreno para a instrução escolar.	133
	A <i>criança</i> desde os sete meses aprende, e aprende mais do que se pensa, pela vista, pelo ouvido.	133
	Nesse dia as creches e os jardins da infância não podem deixar de existir, para que sirvam de asilo e refúgio às <i>criancinhas</i> .	134

¹¹² Qt – Refere-se à quantidade em que a palavra foi citada na mesma frase; Contexto – refere-se à frase onde a palavra está localizada; pag. – refere-se ao número da página que a palavra foi citada no Manual para os jardins da infância.

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	A classe rica, a alta sociedade, porque os espetáculos líricos, os passeios pela rua do Ouvidor, as visitas, etc., etc., durante o inverno, bem como as estações em Petrópolis e Friburgo, pelo estio, não permitem que as <i>crianças</i> recebam todos os cuidados, de que tanto carecem.	134
	2º As <i>crianças</i> nos cortiços andam nuas e descalças: o governo mandará recebê-las nesse estado ou fornecer-lhes-á roupa e calçado?	135
	No primeiro caso, por muito inocentes que sejam as <i>crianças</i> , não será edificante essa exposição de variedades das duas espécies.	135
2	No segundo, quanto calcula gastar? Resposta: - “Às <i>crianças</i> indigentes o governo, direta ou indiretamente, por meio de comissões, deverá fornecer calçado e roupa, e nem isto será despesa que nos levará à bancarrota.	135
	Retirar as <i>crianças</i> de junto de suas mães é deixar que estas fiquem expostas á prostituição; a <i>criancinha</i> é uma sentinela, uma garantia para o pai ausente.	135
	Não leram uma linha sequer sobre o assunto, não visitaram um jardim de <i>crianças</i> , mas decidem, julgar <i>excatedra</i> com aplauso dos basbaques.	135-136
2	“Conheço ainda muito pouco sobre Froebel para poder julgar seu método, porém me parece que ele faz como os três Magos do Oriente. Estes depuseram os tesouros da natureza entre as mãos do menino divino, Froebel ofereceu ao homem menino os tesouros da filosofia, da sabedoria humana, e trata a <i>criança</i> como o representante futuro da humanidade. Vê a árvore na semente, o infinitamente grande no infinitamente pequeno, e na <i>criancinha</i> , que apenas balbucia, o homem e o sábio de mais tarde”. Citação de Edgar Quinet	137-138
	Diferença entre o jardim e as escolas de trabalho. – No jardim, as <i>crianças</i> não estão exclusivamente entregues a uma tarefa monótona, fastiosa; pelo contrário, o trabalho consiste em passatempos próprios da idade, tais como dobrar, trançar, recortar papel, construir com os cubos prismas e paralelepípedos, desenhar, modelar, combinar mosaicos, cultivar pequeninos canteiros. (22)	138
4	Podemos justificar esses passatempos ou brinquedos? – Certamente. Toda a <i>criança</i> no gozo da saúde regular brinca e deve brincar, porque é única atividade espontânea de que é capaz. A <i>criança</i> , que não brinca, ou aquela que não consentimos brincar, deixa de ser <i>criança</i> . [...] Neste fato reside a alta importância dos brinquedos e ao mesmo tempo a do jardim de <i>crianças</i> de Froebel.	138
	Assim como o gérmen das plantas esforça-se por sair do seio obscuro da terra, ávido da luz do dia, assim a alma da <i>criança</i> tende a sair das trevas da vida inconsciente para elevar-se à inteligente, cônica de si mesma.	138
	E, do mesmo modo que o gérmen necessita de certas condições indispensáveis para florescer e frutificar, assim a alma da <i>criança</i> reclama uma educação esmerada para que amadureçam os frutos da idade viril.	138-139
	É isso que deve indicar o nome de jardim de <i>crianças</i> : - um lugar onde nos entregamos à cultura do ser humano, um jardim, cuja planta é a humanidade.	139

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	O brinquedo da <i>criança</i> é uma lei, porque devemos considerar como lei tudo que é o <i>criterium</i> da espécie, tudo que cada indivíduo executa fatalmente.	139
	Todas as árvores têm folhas, todas as aves fazem ninhos, todos os castores erguem cabanas; pois bem, todas as <i>crianças</i> brincam e devem brincar.	139
	Aprendemos a conhecer a natureza da <i>criança</i> por seus instintos, manifestados nos jogos e brinquedos.	139
	Se o brinquedo é a livre manifestação dos instintos da <i>criança</i> , o gérmen de todo o desenvolvimento futuro, nada, mais importante para o educador do que consagrar-lhe especial cuidado, guiar, dirigi-lo de modo que se torne um meio de seguro e racional desenvolvimento.	139
	Se Froebel tem razão, observando notaremos que a atividade livre da <i>criança</i> reflete todos os instintos, que no correr dos séculos tem elevado o gênero humano ao grau de civilização a que chegou.	139
	A <i>criança</i> , a princípio agita os braços, esperneia, move os olhos; mais tarde corre, salta, trepa. Não é difícil descobrir o fim a que se propõe a natureza.	139
	Outra necessidade, quase tão geralmente observada nas <i>crianças</i> , é o instinto de brincar com terra, cavar, plantar, levantar montículos da área.	140
	Se não satisfazermos este desejo, se o reforemos, o resultado será lastimável: - cada faculdade aniquilada aumenta esse fardo material, que aflige as <i>crianças</i> e os homens feitos sob o nome de preguiça.	140
	O jardim é para a <i>criança</i> a livre natureza em certos limites; aí recebe, graças às impressões do belo, a influência moralizadora do trabalho.	140
	Só o que tem forma para a <i>criança</i> ; só o mundo visível pode prepará-la para o mundo invisível; o criador visível em suas obras conduzirá ao conhecimento do Ser invisível.	140
	Continuando a observar a <i>criança</i> ; reconhecemos imediatamente a necessidade que manifesta de tocar, de apalpar tudo, que lhe fica ao alcance das mãozinhas.	141
	Cumprido, entretanto, não esquecer: para que o trabalho agrade, excite a imaginação, desperte o gosto e produza resultados satisfatórios, é necessário que a alma da <i>criança</i> revele-se em suas obras, que seja um verdadeiro criador, que demonstre a originalidade infantil.	141
	As <i>crianças</i> recebem os materiais, podem imprimir-lhes todas as transformações que lhes aprouver, nos limites impostos pela escolha.	141
2	Não há <i>criança</i> que deixe de perguntar: O que é isto? Para que serve? De que é feito? Estas questões referem-se constantemente a coisas reais, concretas, que existem, por assim dizer, debaixo dos olhos da <i>criança</i> . (40)	142
	Que é isto? – Primeira questão para que a <i>criança</i> habitue-se a servir-se unicamente dos objetos conhecidos ou procure conhecer os que tiver de empregar.	142

	O verdadeiro, o sincero entusiasmo para as grandes empresas sociais renascerá desde que bem cedo as <i>crianças</i> experimentem esta vida em comum, tão moral, tão própria a despertar os mais nobres instintos.	143
--	---	-----

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	É um erro julgar que o jardim destrói os laços de família, torna a <i>criança</i> estranha ou indiferente aos progenitores.	143
2	A sociedade das pessoas mais velhas não é bastante; a <i>criança</i> tem necessidade de <i>crianças</i> , camaradas, companheiros de brinquedos e travessuras.	143
	Entre amigos e colegas da mesma idade a <i>criança</i> encontra uma ação pessoal e livre, aprende ao mesmo tempo o que é subordinação, igualdade, superioridade, forma o caráter pelo contato dos outros. A vida em comum mostra-lhe as desvantagens do arbítrio e da licença, e prova que a legítima liberdade deve obedecer às leis, respeitar os direitos de cada um.	144
2	Quantos graus deve compreender a educação froebeliana? – o educador alemão divide-a em quatro graus, durante a infância, continuando-se nos jardins da escola e da mocidade: [...] 1- até 3 anos de idade; 2- no jardim de <i>crianças</i> até 5anos; 3- no jardim de <i>crianças</i> , de 5 a 7 anos; 4- classe intermediária ou preparatória para a escola.	143
	Direção. – Por uma senhora e um cavalheiro (seu pai, marido ou irmão) bem educados, de fisionomia agradável, constituição forte, conhecedores das regras do ensino froebeliano, habituados a lidar com <i>crianças</i> .	147
	Administração. – O cavalheiro encarrega-se dos negócios externos, admissão de alunos, transações, reclamações, inspeção geral. Pode, entretanto, auxiliar na instrução, e o deve fazer, para acostumar as <i>crianças</i> à variedade de estilo, ao modo diverso de arguir.	147
	A senhora dirige a vida íntima do estabelecimento, instrui, educa as <i>criancinhas</i> , como faria uma boa mãe carinhosa, inteligente e instruída.	147
	Princípio capital reconhecido e aplicado por Froebel - A <i>criança</i> é um organismo complexo; dotada de instintos naturais, inteligência e paixões, exige um gênio especial diretor e prudentes contra provas antes de qualquer juízo definitivo.	148
	Sem aplicar esta lei [de contrastes e das médias], a <i>criança</i> não poderia representar nenhuma figura regular, menos inventá-la.	149
	Os mais incrédulos observem de que modo a <i>criança</i> aplica esta lei, e convencer-se-ão de que nenhum processo ou método é mais simples, nem mais claro para a inteligência infantil.	150
2	Dirige a vista e a mão da <i>criança</i> na combinação de figuras. [sobre as linhas verticais e horizontais desenhadas nas mesas das crianças – inclusão minha]	150
	Froebel emprega-o em quase todas as ocupações de seu sistema, afim de que a vista da <i>criança</i> habitue-se bem cedo ao limite e à divisão das coisas, e a inteligência não erre no indefinido e no vago.	150
	Desperta nas <i>crianças</i> o desejo de ter entre mãos um brinquedo semelhante, e efetua a distribuição das bolas. (56)	152
	Para distribuir as bolas, a professora coloca sobre a extremidade de	152

	cada mesa, defronte da <i>criança</i> , que ocupa o primeiro lugar (do monitor) tantas bolas quantos alunos estiverem sobre o banco ou na mesma fila de cadeirinhas. [sobre o 1º Dom - a bola]	
--	--	--

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	A diversidade de cor das bolas, a vivacidade das tintas, seu contraste, devem naturalmente impressionar as <i>crianças</i> , convém determo-nos um instante nesta primeira impressão. [sobre o 1º Dom]	153
	Todas as <i>crianças</i> sabem que a bola é redonda (esférica); se não tiverem a palavra dar-lha-emos. [sobre o 1º Dom]	154
	A <i>criança</i> apalpará a bola, rolando-se entre as mãozinhas, para exercer o tato. [sobre o 1º Dom]	154
	Cada <i>criança</i> tem na mão direita o cordel que suspende a bola, de tal modo que esta lhe fique em face e um pouco acima do tampo da mesa. [sobre o 1º Dom]	154
	Depois as <i>crianças</i> a um tempo colocarão sucessivamente a bola nas posições designadas pela professora, repetindo a palavra que servir de mando. [sobre o 1º Dom].	154
	Para esta última posição devemos fazer que a <i>criança</i> note que é impossível colocar a bola no lugar da caixa, sem primeiro retirar esta. [sobre o 1º Dom]	155
	Dentro (a <i>criança</i> deve virar a caixa com a mão esquerda). [sobre o 1º Dom]	155
	Vamos fazer observar no movimento duas coisas: a direção e a rapidez. Nos exercícios seguintes a bola deverá receber um movimento muito lento e contínuo, para que a <i>criança</i> observe o próprio movimento, e não somente as posições extremas. [sobre o 1º Dom]	156
	O objeto está em repouso, a bola colocada sobre a mesa; a <i>criança</i> segura o cordel. [sobre o 1º Dom]	156
	Girando como o pião ou carrapeta (sobre si mesmo). A <i>criança</i> colocará a bola sobre a mesa, torcerá o cordão entre os dedos, depois levantará a bola. [sobre o 1º Dom]	157
	Rolar (sobre a mesa). A <i>criança</i> segura o cordão com uma das mãos e com a outra faz rolar lentamente a bola. [sobre o 1º Dom]	157
	Saltar, pular, hop! hop! A bola sobre a mesa, a <i>criança</i> dá ao cordel um ligeiro puxão. [sobre o 1º Dom]	157
	Cercar. A <i>criança</i> cerca a bola sobre a mesa, formando um círculo com os polegares e index. [sobre o 1º Dom]	157
	Aqui consideramos a <i>criança</i> agindo sobre a bola, objeto (regime) dos verbos de movimento, cujo valor vamos explicar. [sobre o 1º Dom]	157
	Impelir. A bola sobre a mesa, a <i>criança</i> segurando o cordel, impele a bola. [sobre o 1º Dom]	158
	Procuramos fazer isto de modo que a <i>criança</i> , sentindo o ligeiro esforço que produz, compreenda que atua sobre um objeto, e que sua ação produz um certo efeito, que a bola experimenta. [sobre o 1º Dom]	158
	A bola ressalta, é elástica. As <i>crianças</i> baterão a bola sobre a mesa, segurando o cordão. Citar matérias elásticas. [sobre o 1º Dom]	158

	Devemos dirigir o espírito da <i>criança</i> sobre seus próprios meios de observação. [sobre o 1º Dom]	158
--	--	-----

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	Oferecendo às <i>crianças</i> esta pequena coleção de sólidos geométricos que constituem o segundo dom, Froebel teve por fim iniciá-las nos processos de análise e comparação destes objetos. [sobre o 2º Dom – a esfera, o cubo e o cilindro] (76)	161
	Por este meio a <i>criança</i> exercita-se nas operações da inteligência e diretamente relacionando-se como objeto de sua observação, não deixa, entretanto, de conhecer algumas formas geométricas, o que lhe será de grande proveito. [sobre o 2º Dom]	161
	Cada <i>criança</i> deve ter uma destas caixas. [sobre o 2º Dom – caixas com os 3 sólidos: esfera, cubo e cilindro]	161
	Se as caixas fossem distribuídas, ao começar a lição, sem precaução alguma, o ardor ingênuo de uma curiosidade difícil de conter produziria desordem; a atenção das <i>crianças</i> divididas por três objetos não poderia mais fixar-se naquele que primeiro deve ser examinado. [sobre o 2º Dom]	162
	Conservando os sólidos sucessivamente suspensos pelo cordel, faz em poucas palavras uma descrição sumária, o necessário para fazê-los distinguir claramente um do outro, reservando estudo mais completo para a ocasião em que a <i>criança</i> tiver entre mãos esses objetos. [sobre o 2º Dom]	162
	É necessário que as <i>crianças</i> no abram as caixinhas antes do sinal. [sobre o 2º Dom]	162
	Deste modo verificaremos se a <i>criança</i> não tirou um sólido por outro. [sobre o 2º Dom]	162
	Pela primeira vez a <i>criança</i> é chamada a estabelecer um paralelo entre um objeto observado diretamente e um objeto ausente, cuja ideia ficou gravada em sua memória. [sobre o 2º Dom]	162
	A convite da professora as <i>crianças</i> devem guardar o sólido na caixa, tampá-la, passar as caixinhas como vimos tratando das bolas. [sobre o 2º Dom]	162
	As <i>crianças</i> , a convite e a exemplo da professora, abrem as caixas. [sobre o 2º Dom]	163
	As <i>crianças</i> fazem o mesmo. [sobre o 2º Dom]	163
	As <i>crianças</i> devem procurar uma semelhança entre estes dois objetos: duas faces planas em duas extremidades. [sobre o 2º Dom]	164
	Desta arte a <i>criança</i> habitua-se a considerar e comparar mais de dois objetos ao mesmo tempo. [sobre o 2º Dom]	165
	A <i>criança</i> pode segurar a esfera com uma das mãos e torcer com a outra o cordão duplo, depois deixar a esfera girar suspensa. [sobre o 2º Dom]	165
	A <i>criança</i> procurará apoderar-se da forma que aparece (sólido de revolução produzido no movimento). [sobre o 2º Dom]	166

	Logo que, por meio dos pauzinhos, as <i>crianças</i> tiverem adquirido as noções de linha, de ângulo, de quadrado, etc., convirá fazer uma nova série para que estas noções sejam aplicadas ao estudo dos sólidos. [sobre o 2º Dom].	167
	As <i>crianças</i> dirão: As bordas ou arestas do cubo. Explicar os contornos de uma superfície são linhas e fazer ver linhas nas arestas do cubo. [sobre o 2º Dom]	167

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	O essencial é conseguir que as <i>crianças</i> compreendam que a aresta do sólido (intersecção das superfícies) é a verdadeira linha, da qual o traçado no quadro ou sobre o papel, o cordel tenso, o pauzinho, são simples representações. [sobre o 2º Dom]	168
	As <i>crianças</i> indicarão provavelmente as quatro arestas da face superior do cubo. Fazei verificar que as quatro arestas da face que repousa sobre a mesa também são horizontais. [sobre o 2º Dom]	168
	Para que a <i>criança</i> sinta que estes atributos de horizontal e vertical não estão ligados à natureza do sólido, porém à sua posição determinada, fazei voltar o cubo sobre uma de suas arestas para colocá-lo sobre uma outra face, adjacente àquela sobre a qual repousava primeiro. [sobre o 2º Dom] (95)	168
	As <i>crianças</i> procuraram uma posição que torne todas as arestas oblíquas.	168
	As <i>crianças</i> imitarão a professora, e sustentarão, pela pressão do dedo em um ângulo, o cubo apoiado sobre a mesa pelo ângulo oposto. [sobre o 2º Dom]	168-169
	A <i>criança</i> , que tiver visto linhas retas nas arestas do cubo, não experimentará dificuldade em ver uma linha curva na circunferência da base do cilindro. [sobre o 2º Dom]	169
	Para generalizar será conveniente que as <i>crianças</i> indiquem alguns objetos usuais, tendo pouco mais ou menos a forma de um círculo (uma moeda, etc., etc.) e distinguir cuidadosamente o círculo, superfície plana, real ou ideal (compreendida dentro da circunferência) da própria circunferência, linha curva, limitando o círculo. [sobre o 2º Dom]	169
	Surpreendi uma <i>criança</i> de dois a três anos no meio dos seus brinquedos; observai que os instintos não a levariam unicamente a olhar e tocar esses brinquedos, porém a reduzi-los a pedaços, a quebrá-los, com grande desespero dos pais. [sobre o 3º Dom – o cubo dividido em 8 cubos]	170
	Entretanto não é o desejo de destruir que impele a <i>criança</i> ; nenhum prazer ela experimenta em destruir para destruir. [sobre o 3º Dom]	170
	E ainda um outro pendor se manifesta: observamos a <i>criança</i> não só destruir, como produzir alguma coisa nova com os fragmentos, arranjá-los de mil modos diferentes. A causa deste fenômeno é o instinto criador. [sobre o 3º Dom]	170
	Por esta razão [de avivar e guiar a inteligência das crianças – inclusão minha] convém dar às <i>crianças</i> como ocupação objetos que possam facilmente dividir e reunir ou coordenar de novo. [sobre o 3º Dom]	171
	Este primeiro exercício tem por fim ensinar à <i>criança</i> a manobra preliminar, pela qual os elementos de seus trabalhos ser-lhe-ão confiados, sem que disso resulte desordem ou confusão. [sobre o 3º	171

	Dom]	
	A professora, agitando a caixa, deixa que as <i>crianças</i> concluam pelo som percebido que a caixa contém alguma coisa, que não está vazia. [sobre o 3º Dom]	171
	O que estas indicações podem ter de vago desaparece para as <i>crianças</i> , quando vêem a professora ir executando os movimentos indicados. [sobre o 3º Dom]	171

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	Estes elementos serão apontados pelas <i>crianças</i> com o dedo indicador, sem tocar o cubo que não convém deformar. [sobre o 3º Dom]	171
	As <i>crianças</i> colocam a tampa da caixa defrente de si, perto da beira da mesa. [sobre o 3º Dom]	172
	A <i>criança</i> com um cubinho em cada mão aplica as duas faces uma sobre a outra e julga da igualdade pela superposição. [sobre o 3º Dom]	173
	Em todas as construções é necessário que a <i>criança</i> coloque os cubos guiando-se pelas linhas do xadrez. Cumpre que ela perceba que isto é uma condição de regularidade. [sobre o 3º Dom]	173
	Não procuremos unicamente instruir a <i>criança</i> , tratemos também de torná-la feliz. [sobre o 3º Dom]	173
	É a fonte? A água que corre tão fresca, tão pura; as <i>crianças</i> recebem-na nas mãos e bebem-na a largos goles. [sobre o 3º Dom]	173
	Por meio dos pauzinhos a <i>criança</i> adquiriu a noção das quatro operações fundamentais sobre os inteiros. [sobre o 3º Dom]	174
	As <i>crianças</i> imitarão a professora. [sobre o 3º Dom]	174
	As <i>crianças</i> destacam os quatro cubos para as construções: uma caixa – uma cadeira espaldar – um nicho, etc. [sobre o 3º Dom] (115)	175
	Vamos à forma das questões; desenvolvi-as de tal modo que as <i>crianças</i> , operando por si estas decomposições e recomposições do inteiro, observem e encontrem antes de responder. [sobre o 3º Dom]	175
	As <i>crianças</i> destacam quatro cubos, depois um quinto. Um pedestal. – uma porta. – uma janela. – uma escada larga, etc. [sobre o 3º Dom]	176
	Por enquanto não chamemos a atenção da <i>criança</i> sobre objetos. Cujas dimensões não podemos facilmente apreciar, tais como a folha de papel, um fio, etc.? [sobre o 3º Dom]	176
	Tomai a caixa (Esta precaução é indispensável para que a <i>criança</i> não confunda a espessura da parede com a espessura do sólido geométrico formado pela caixa). [sobre o 3º Dom]	177
	Todos os sólidos tem uma certa altura (ou comprimento), largura e espessura. Exemplos diversos escolhidos pela professora ou designados pelas <i>crianças</i> , entre os objetos presentes, cujas dimensões sejam facilmente perceptíveis: um livro, uma caixa, a escrivaninha, o armário, etc. [sobre o 3º Dom]	177
2	Daremos à <i>criança</i> uma ideia exata do volume de um objeto. O cubo sobre a mesa, a professora mandará fechar a caixa. A <i>criança</i> tomará a parte um dos pequenos cubos; este e a caixa serão os dois termos de comparação. [sobre o 3º Dom]	178

	A <i>criança</i> verificará: 1º, que a altura do cubo é menor do que a da caixa; 2º, que a largura e a espessura também são menores. [sobre o 3º Dom]	178
	Insisti sobre esta última noção, porque a <i>criança</i> é levada a considerar espaço (o lugar que ocupa um objeto) somente em relação à superfície, à extensão da superfície horizontal que ele cobre. [sobre o 3º Dom]	178
	Deixando que as inteligências infantis assimilem estas noções, empreguemos três exercícios para que se tornem precisas as obrigações que as <i>crianças</i> devem ter feito (manipulando os cubos) relativamente à estabilidade e simetria de suas construções. [sobre o 3º Dom]	179

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	A <i>criança</i> sente a beleza das formas regulares, experimenta prazer em realizá-las. [sobre o 3º Dom]	180
	A <i>criança</i> coloca um cubo pequeno defronte de si. Este cubo marcará o ponto central da simetria. [sobre o 3º Dom]	180
	Colocai um dos cubos em posição francamente dissimétrica para que a <i>criança</i> sinta que a vista, não está satisfeita, que o incomodo experimentado resulta de uma falta de ordem. [sobre o 3º Dom]	180
	A <i>criança</i> efetuará simetrias com cinco cubos, sendo um central. [sobre o 3º Dom]	181
	Desenvolvem-se a inteligência infantil, porque a diferença de suas faces obriga a <i>criança</i> a comparar, a calcular mais, a fim de produzir a harmonia, estabelecer um todo simétrico e conservar o equilíbrio. [sobre o 3º Dom]	182
	Pela semelhança com os tijolos as <i>crianças</i> costumam chamar os prismas: os nossos tijolinhos. [sobre o 4º Dom]	182
	Recomposição para que a <i>criança</i> compreenda que a forma das partes não altera sua relação aritmética com a unidade. (sobre o 4º Dom – o prisma dividido em 8 paralelepípedos)	182
	A <i>criança</i> observando descobrirá que o prisma tem: seis faces planas, todas não são iguais, duas são grandes, duas pequenas e duas médias. (sobre o 4º Dom)	183
	Construções com quatro prismas – janela completa – porta – chaminé – fonte – caminha de <i>criança</i> – escrivãzinha (sobre o 4º Dom) (135)	183
	Apreciação pelas <i>crianças</i> das dimensões relativas das faces do prisma, medindo-as por superposição. (sobre o 4º Dom)	184
	Por meio de comparações variadas e interessantes deixai que as <i>crianças</i> concluam que: a largura de um dos prismas é o dobro da sua espessura [...]	185
	A <i>criança</i> já viu e compreendeu o cubo do terceiro e do quarto dons, como sólidos formados pela reunião de muitos sólidos. (sobre o 4º Dom)	186
	A <i>criança</i> superpõe dois prismas (deitados). [sobre o 4º Dom]	186
	Aproveitando a semelhança que as <i>crianças</i> encontram entre os prismas e os tijolos, explicai como estes são fabricados. [sobre o 4º Dom]	186
	Observação minuciosa do cubo (inteiro, tal qual sai da caixinha) para que a <i>criança</i> tenha ideia da unidade, de um todo, e conheça a matéria que mais tarde transformará livremente. [sobre o 5º Dom – o cubo dividido em 27 cubos]	187
	Outra observação: a <i>criança</i> jamais deverá destruir; transformar,	188

	construir novas figuras, é útil é necessário, e para isso plena liberdade. [sobre o 5º Dom]	
	Procurar todas as divisões possíveis de modo que a <i>criança</i> veja sob diferentes aspectos o mesmo cubo: outra forma e o mesmo volume. [sobre o 5º dom]	188
	Há um exercício que diverte muito as <i>crianças</i> , e consiste em fazer com os cubos do quinto dom tantas figuras semelhantes quantas for possível. [sobre o 5º Dom]	189

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	O quinto dom presta serviços mesmo além do jardim de <i>crianças</i> ; assim é que na escola torna fácil e agradável o ensino de geometria. [sobre o 5º Dom]	189
	A <i>criança</i> terá uma coleção de tijolos (paralelepípedos), uma dita de quadrados (ladrilhos) e um de pequenas colunas. [sobre o 6º Dom – o cubo dividido em vinte e sete tijolinhos]	191
	Construir: uma casa descoberta – uma colunata – um portal – um altar – uma coluna elevada em honra a Frederico Froebel que tanto amara as <i>criancinhas</i> e para elas inventou todos estes brinquedos! [...] [sobre o 6º Dom]	191
	Constituem, portanto, um desenvolvimento dos brinquedos anteriores para que a <i>criança</i> chegue insensivelmente aos processos de abstração. [sobre o 7º Dom – as tabuinhas]	192
	Diversamente combinadas oferecem uma variedade interessantíssima de formas geométricas, artísticas e de objetos usuais, mostrando ao mesmo tempo as cores do arco-íris em sua relação natural, e adestrando a <i>criança</i> para os exercícios de desenho pelo traçado na lousa e no papel de linhas perpendiculares, horizontais, oblíquas, quadrados, triângulos, etc. [sobre o 7º Dom]	192
	Como vedes, por meio dos quadrados divididos, a <i>criança</i> aprende intuitivamente todas as operações aritméticas com as frações. [sobre o 7º Dom]	195
2	Tudo isto parecerá muito árido e difícil para <i>crianças</i> . Árido, sim, quando o professor não sabe conversar com as <i>crianças</i> . Difícil, se a inteligência infantil não estiver preparada no jardim e se o aluno fizer todos os cálculos de modo abstrato. [sobre o 7º Dom]	197
	Para os exercícios seguintes a <i>criança</i> deverá conhecer os processos de entrelaçamento das talas. [sobre as disposições preliminares]	199
	As <i>crianças</i> descobrirão a condição de equilíbrio, de estabilidade resultante do cruzamento. [sobre as disposições preliminares]	199
	É indispensável que a <i>criança</i> saiba discernir esta forma principal entre as figuras acessórias que a complicam, ir direto a ela, apanhá-la imediatamente. Isto é de grande importância em matéria de educação. [sobre as disposições preliminares] (155)	201
	Habitue-mos a <i>criança</i> a conceber esta forma principal, a ideia diretora da combinação para que as figuras realizadas sejam verdadeiras invenções. [sobre as disposições preliminares]	201
	As <i>crianças</i> , libertando-se das dificuldades do traçado, encontram prazer, interesse em figurar o contorno de diversos objetos, o que constitui um primeiro desenho. [sobre as disposições preliminares]	201

	Com 6 pauzinhos: uma estrela – um arbusto para o jardim de <i>crianças</i> – um grande espelho – uma casinha – um barquinho – uma bandeira, etc. [sobre as disposições preliminares]	202
	As <i>crianças</i> , tendo cada uma na mão esquerda um feixe de dez pauzinhos, são agrupadas por dezenas ao redor da mesa. [sobre exercícios de cálculo]	203
	Ao número dez todas as <i>crianças</i> acham-se em seus lugares, cada uma tendo diante de si dez pauzinhos. [sobre exercícios de cálculo]	203

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	Este processo, além do interesse que comunica aos exercícios, é um meio higiênico excelente, obrigando as <i>crianças</i> ao movimento moderado e regular da marcha. [sobre exercícios de cálculo]	204
	O essencial é que a <i>criança</i> compreenda exatamente o número 10, base da numeração, com todas as decomposições de que é suscetível. [sobre exercícios de cálculo]	204
	Cada <i>criança</i> desata um feixe de dez pauzinhos. [sobre dezenas e unidades]	204
	As <i>crianças</i> colocam sobre a mesa um pauzinho e pegam nove. [sobre multiplicação e divisão]	206
	Convém agora que as <i>crianças</i> preparem-se para os traçados curvilíneos, acostumem-se à forma graciosa das curvas. [sobre frações]	207
	A Frederico Froebel não podia passar despercebido o pendor que as <i>crianças</i> manifestam para figurar com cera ou barro diversos objetos. [sobre modelagem]	210
	A <i>criança</i> já viu no segundo dom que, reunindo em um intermediário os dois contrastes bola (esfera) e cubo, a face do primeiro se transforma em bordos, enquanto que os ângulos e bordos do segundo tendem a mudar-se em faces, e produzem ambos o cilindro. [sobre modelagem]	210
	Deixai sempre algum tempo para as invenções livres, para que a <i>criança</i> imite diversos objetos: uma garrafa, um copo, uma xícara, uma moringa, um cavalo, uma estatueta, etc., etc. [sobre modelagem]	210
	Com pauzinhos e ervilhas a <i>criança</i> aprende a esboçar, a figurar o contorno dos objetos. [sobre trabalhos com ervilhas e pauzinhos]	211
	As <i>crianças</i> farão primeiro triângulos, quadrados, retângulos, losangos, paralelogramos, trapézios. [sobre trabalhos com ervilhas e pauzinhos]	211
	A exemplo da natureza, que produz e decompõe eternamente para produzir de novo, a <i>criança</i> tem demolido as composições para empregar seus materiais em novas construções. [sobre manual de tecelagem]	212
	Entretanto, a <i>criança</i> deve aprender também que há elementos que não se destroem. [sobre manual de tecelagem]	212
	Na segunda série de ocupações, Froebel deixa que as <i>crianças</i> façam trabalhos de papel, de couro, de palha, etc., e conservem-nos cuidadosamente. [sobre manual de tecelagem]	212
2	Froebel notou que as <i>crianças</i> gostam de ocupar-se em trabalhos manuais; a menina especialmente quer manejar a agulha antes de ter produzido alguma coisa que preste; além disso, as <i>crianças</i> denotam	212

	satisfação quando podem oferecer a seus pais ou amigos algum de seus trabalhos. [sobre manual de tecelagem] (176)	
	A <i>criança</i> neste trabalho, deve contar, agrupar, descobrir os contrastes dos desenhos fundamentais, reunir esses contrastes, e criar segundo uma lei fixa esta imensa variedade de tecidos, sempre do mais simples ao mais complicado. [sobre manual de tecelagem]	212
	As <i>crianças</i> devem acostumar-se a escolher as cores que tiverem de combinar. [sobre exercícios do manual de tecelagem]	213
	Deste modo as <i>crianças</i> rivalizarão em destreza, a lição será mais interessante, por isso os trabalhos serão uniformes. [sobre exercícios]	214

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (continuação)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
	Nome: - quadrado (a <i>criança</i> adquirirá o hábito de designar sob este nome a forma que tem debaixo dos olhos). [sobre dobraduras imitando objetos usuais e destinados aos exercícios recreativos]	216
	As <i>crianças</i> mostram natural inclinação para usar tesoura, faca ou canivete, cortando a torto e a direito papel, pano, couro, etc., o que muitas vezes causa prejuízos e sempre desgostos aos pais. [sobre entrelaçamento – recorte]	224
	As dobras servem para guiar a <i>criança</i> nos cortes ou golpes. [sobre o entrelaçamento]	224
	Desde que tenham adquirido uma certa destreza, permitir-se-á que as <i>crianças</i> recortem folhas, flores frutos, animais, brinquedos, utensílios, etc., combinando papéis de diversas cores de modo a produzir um belo efeito artístico. [sobre exercícios – valor de dois ângulos adjacentes]	225
	O picado é realmente um processo de desenho por meio de pontos: a <i>criança</i> pica o papel por uma cópia ou por linhas imaginárias, de tal modo que a figura aparece de ambos os lados do papel, deprimida de um lado, elevada de outro. [sobre picado]	226
	Pratica-se deste modo: a <i>criança</i> tem diante de si um cartão fino, no qual estão os desenhos que vai picar; colocá-lo sob este cartão um cartão um pedaço de papel, no qual deseja reproduzir o desenho. [sobre picado]	226
	Isto é um começo de costura, e serve para as <i>crianças</i> distinguirem a cambiante das cores. [sobre picado]	226
	A <i>criança</i> recebe fio de diversas cores, deve formar o contorno de folhas, flores, animais, homens, etc., imitando as cores naturais. O educando torna-se pintor e observador minucioso da natureza. [sobre picado]	226
	Recomendação especial: - ocupar a <i>criança</i> pouco tempo neste exercício (meia hora no máximo) em lugar bem claro. Examinar cuidadosamente as agulhas, afim de que não empreguem-se as que estiverem mal seguras nos cabos. [sobre picado]	226
	As <i>crianças</i> deixam a esfera das ilusões, representadas por pauzinhos, talas com o simples contorno; passam a modelar objetos reais em tamanho natural ou reduzido. [sobre trabalho com papelão]	228
	O desenho é uma das mais importantes e como que a síntese de todas as ocupações do Jardim de <i>Crianças</i> . [sobre desenho]	228
	Dai importância educativa não só para o Jardim de <i>Crianças</i> , como também para todas as circunstâncias da vida. [sobre desenho]	228
	Entretanto, o ensino do desenho, entregue exclusivamente aos artistas para quem os trabalhos daqueles mestres eram desconhecidos, apenas	229

	melhorou em alguns dos bons jardins de <i>crianças</i> . [sobre desenho]	
	No Jardim de <i>Crianças</i> , e mesmo na escola primária, o desenho deve ser quase exclusivamente retilíneo, porque a linha curva exige firmeza de mão e de vista, que é quase impossível encontrar em tenra idade. [sobre desenho] (193)	229
2	O pendor, a inclinação para desenhar é uma das faces do instinto de afeiçoar e criar, que existe na <i>criança</i> e revela a humanidade. Uma educação racional é aquela que prepara a <i>criança</i> para que se mostre um dia verdadeiramente homem, isto é, criador. [sobre desenho].	230

Quadro 27 – Listagem do uso da palavra “CRIANÇA” no Manual (conclusão)

Qt.	Frase de Contexto com a palavra Criança	Pag.
2	O desenho é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento e da mais alta importância para as <i>crianças</i> , porque com materiais muito simples, e pequeno dispêndio de força física mostra, faz reconhecer suave e rapidamente o que a <i>criança</i> deseja representar por si mesma (Froebel) [sobre desenho]	232
	Nos primeiros anos a <i>criança</i> desempenhará um papel mais receptivo do que produtivo e, quando se mostrar criadora, terá necessidade de um auxiliar. [sobre desenho]	232
2	O Jardim de <i>Crianças</i> oferece um meio de vencer esta dificuldade, exercitando a <i>criança</i> de modo a evitar o aborrecimento, a despertar uma variedade de figuras que avivam e alimentam o sentimento do belo. [sobre desenho]	232
	Alguns educadores condenam o emprego do papel riscado no ensino do desenho, e recomendam marcar simplesmente os pontos de intersecção. Isto pode ter suas vantagens para os alunos mais adiantados, porém a experiência nos ensina que no jardim de <i>crianças</i> o papel riscado é indispensável, insubstituível. [sobre desenho]	232
2	Por outro lado, para não exigir da <i>criança</i> trabalho superior às forças e conformar-se com a regra do ensino moderno, que requer que a ação de desenhar esteja unida a ação do ver, não só o que se desenha, como também o objeto a desenhar, a <i>criança</i> recebe para estes exercícios as tabuinhas do sétimo dom, para que lhe sirvam de modelos. [sobre desenho]	233
	A <i>criança</i> não pode, nem deve representar mentalmente as figuras que lhe pedirem. Sua imaginação pode já inventar formas, é incontestável, mas há grande diferença entre as criações espontâneas e as que são consequência de um pensamento lógico. [sobre desenho]	234
2	A <i>criança</i> , tendo aprendido a combinar a linha perpendicular, horizontal e oblíqua, em curva, principia a descobrir como pode rapidamente formar círculos e arcos de círculo. O grau de perfeição adquirido na combinação da reta e da curva nas várias formas serve para provar o progresso da <i>criança</i> no desenho. [sobre desenho]	236
	O desenho destes objetos é de grande importância para o desenvolvimento intelectual; a <i>criança</i> apanha de um modo rápido e seguro as formas das coisas, como figuras geométricas, e as reproduz com destreza. [sobre desenho]	236
	Canção escolar de Mme. Pape-Carpantier, nacionalizada pelo Dr. Amorim Carvalho, especialmente para uso dos alunos do Jardim de <i>Crianças</i> do Colégio Menezes Vieira. [sobre os pequenos artifícios]	245
	As <i>crianças</i> reproduzem as letras em suas lousas, emitindo de modo	248

	claro as vozes que elas representam. O professor ditará as vozes e os educandos traçarão as letras. [introdução das medidas métricas nos materiais do método Froebel, por M. Raux em Lausanne] (209)	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos, 2011).

APÊNDICE H – RELAÇÃO DO USO DE 'OUTROS TERMOS' NO MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA

Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância (continua)¹¹³

Qt.	Contexto	Pag.
	Morrera-lhe um irmão e sua cunhada pediu-lhe que viesse encarregar-se dos sobrinhos e de alguns <i>meninos</i> da vizinhança. [sobre a trajetória de Froebel]	128
	Do consórcio não houve <i>filhos</i> ; porem isto em nada diminuiu o zelo dos cônjuges pelo futuro de seus <i>educandos</i> . [sobre a trajetória de Froebel]	129
	Mostrei-me o caderno do vosso <i>aluno</i> , ou vosso livro de notas, ou a esponja usada na classe, e eu dir-vos-ei imediatamente o que sois e o que devem ser seus discípulos.	132
2	Porque as crianças, nossos <i>filhinhos</i> , <i>flores mimosas</i> do nosso amor, exigem, nesse período de existência, a mais desvelada cultura.	133
	Do jardim o professor primário receberá os <i>alunos</i> com hábitos de ordem, de asseio, de economia, com a linguagem depurada de termos baixos, desonestos ou de gíria.	133
	A classe pobre, porque as mães, que vivem nos cortiços entregues à lida cotidiana de lavar e engomar, não têm tempo para cuidar dos <i>filhos</i> .	134
	As <i>inocentes criaturinhas</i> vagam pelos pátios, ou pelas ruas, sempre expostas a mil acidentes, adquirindo maus costumes, preparando-se na garotagem.	134
	Se não vagueiam pelas ruas, como os <i>filhos</i> dos proletários, vivem com os fâmulos e com os escravos, cuja companhia é fatalmente perversora.	134
	Nas salas de asilo de Ban de la Roche <i>meninos</i> e <i>meninas</i> de dois a seis aos de idade aprendiam a pensar, a falar, a ler, a contar, desenhar e fiar.	136
	As condutoras deviam fazer que seus <i>pupilos</i> compreendessem as leis da natureza, a grandeza e o poder de Deus; adquirissem hábitos de ordem, asseio, obediência e polidez, inspirando-lhes ao mesmo tempo o amor ao trabalho pelo estudo atraente, tão oposto ao das classes primárias naquela época.	136
	Se ao pároco Oberlin cabe a glória de ter criado as primeiras salas de asilo, ao ilustre Frederico Froebel pertence o título de inventos do método empregado na educação <i>infantil</i> .	136
3	Estes depuseram os tesouros da natureza entre as mãos do <i>menino</i> divino, Froebel ofereceu ao homem <i>menino</i> os tesouros da filosofia, da sabedoria humana, e trata a criança como o representante <i>futuro da humanidade</i> .	137-138
	O <i>educando</i> fará exercícios que fortifiquem o corpo, trabalhos manuais de construção, de trançado, de picado, de recorte, de modelar, de flori, horti e agricultura. Aprenderá principalmente a amar e a praticar o bem.	138
	Os instintos <i>infantis</i> de cada geração correspondem aos da raça: cada geração é a cópia de toda a espécie e cada indivíduo a de sua geração.	139

¹¹³ Qt – Refere-se à quantidade em que a palavra foi citada na mesma frase; Contexto – refere-se à frase onde a palavra está localizada; pag. – refere-se ao número da página que a palavra foi citada no Manual para os jardins da infância.

Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância (continuação)

Qt.	Contexto	Pag.
	Se a <i>almazinha infantil</i> não tiver encontrado o Deus Criador nas maravilhas da natureza, o Deus que mais tarde lhe apresentarmos dificilmente será compreendido.	140
	É por esta razão que o <i>filho</i> único é não só mal educado, cheio de mimos e vontades, como também, por força do isolamento, pela falta de irmãos ou irmãs, arrogante, presunçoso, precoce em todas as ações, faltando-lhe, entretanto, a verdadeira naturalidade.	143
	A sala de espera situada à entrada do estabelecimento, oferecendo capacidade bastante para que os portadores dos <i>alunos</i> não estejam amontoados. [sobre o plano do jardim de infância]	144
	Pequenos berços ou cadeiras leitos para os <i>alunos</i> que adormecerem. [sobre mobílias e material para o ensino]	146
	Uma caixa do terceiro dom para a professora. Quarenta ditas, menores, para os quarenta <i>alunos</i> . [sobre o 3º Dom]	146
	Uma caixa do quarto dom para a professora. Quarenta ditas, menores, para os quarenta <i>alunos</i> . [sobre o 4. Dom]	146
	Admissão de <i>alunos</i> . – Devem ser admitidos de qualquer classe ou posição social, de ambos os sexos, de três a sete anos de idade, desde que se apresentem decentemente trajados e isentos de moléstias contagiosas.	147
	Número. – No máximo quarenta <i>educandos</i> para uma professora, coadjuvada por uma adjunta e uma criada.	147
	Os mais incrédulos observem de que modo a criança aplica esta lei, e convencer-se-ão de que nenhum processo ou método é mais simples, nem mais claro para a inteligência <i>infantil</i> . [sobre leis e princípios essenciais]	150
	Além disso, é o primeiro brinquedo que as mães dão aos <i>filhos</i> e o predileto das crianças. [sobre o 1º Dom]	151
	A professora deve ter tantas bolas quantos forem os <i>alunos</i> , e mais uma semelhante para si. [sobre o 1º Dom]	151
	Esta caixa é colocada sobre a mesa, diante do <i>aluno</i> , com a abertura para cima. [sobre o 1º Dom]	155
	Mandemos designar seres ou coisas que executem ações análogas a esta de que a bola foi o objeto: o cavalo puxa o carro, o <i>menino</i> empurra a porta, etc. Canto para terminar. [sobre o 1º Dom]	158
	Movimento inverso, linha oblíqua para a esquerda. O <i>aluno</i> descobrirá linhas oblíquas nos móveis, utensílios, etc. [sobre o 1º dom]	160
	Este primeiro estudo, compreende-se bem, deve fazer-se nos limites traçados pelo bom senso; a idade dos <i>educandos</i> exige que o apresentemos como um brinquedo, um divertimento, passatempo sério, cujo atrativo principal consiste na satisfação da necessidade de observar, de manejar, de exercer diversamente a atividade espontânea. [sobre o 2º Dom]	161
	A professora, antes de distribuir as caixas, abra a sua, e coloca os três sólidos sobre a mesa, bem à vista dos <i>alunos</i> . [sobre o 2º Dom]	162
	Como é importante que a noção obtida pela observação se fixe na memória, por uma fórmula, façamos que os <i>alunos</i> repitam: - o cubo tem seis faces. [sobre o 2º Dom]	163

Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância (continuação)

Qt.	Contexto	Pag.
	Tratemos de fazer com que os <i>educandos</i> descubram as arestas, linhas que limitam as faces do cubo e são produzidas por suas intersecções. [sobre o 2º Dom]	164
	Sim, meus <i>filhos</i> , são todas perfeitamente iguais. [sobre o 2º Dom]	167
	Se o princípio, base de todo o nosso sistema, exige que o cubo dividido constitua o terceiro dom, a aparição destes não é menos justificada pelas necessidades da vida <i>infantil</i> . [sobre o 3º dom]	170
	Certamente ao educador compete consagrar toda atenção a fenômenos tão importantes e tão graves na vida <i>infantil</i> , avivar e guiar com inteligência as disposições que dali originam-se. [sobre o 3º Dom]	171
	O objeto mais simples neste gênero, e que satisfaz excelentemente a atividade <i>infantil</i> investigadora, inventiva e criadora, é o cubo de Froebel dividido pelo meio uma vez em comprimento, uma vez em largura, uma vez em altura; portanto em oito partes iguais, tendo a aresta de cada cubo dois centímetros. [sobre o 3º Dom]	171
	Os <i>alunos</i> devem citar objetos que podem e objetos que não podem entrar na caixa. [sobre o 3º Dom]	172
	A expressão geométrica de sólido é de uso tão geral, que tornar-se-ia incomodo e quase impossível deixar de empregá-la nas lições <i>infantis</i> . [sobre o 3º Dom].	176
	Os <i>alunos</i> , a convite da professora, porão em contato o pequeno cubo e a caixa, de tal forma que uma face, duas arestas, um ângulo coincidam ao mesmo tempo. [sobre o 3º Dom]	178
	Deixando que as inteligências <i>infantis</i> assimilem estas noções, empreguemos três exercícios para que se tornem precisas as observações que as crianças devem ter feito (manipulando os cubos) relativamente à estabilidade e simetria de suas construções. [sobre o 3º Dom]	179
	Os <i>alunos</i> , reunindo-se dois a dois (vantagens da associação, insisti, desenvolvi), e empregando os dezesseis cubos, construirão: uma estação – uma pirâmide – um poço hexagonal – uma fonte ou chafariz monumental – uma escada – um castelo – uma cruz, etc. [sobre o 3º Dom]	181
	Desenvolvem a inteligência <i>infantil</i> , porque a diferença de suas faces obriga a criança a comparar, a calcular mais, afim de produzir a harmonia, estabelecer um todo simétrico e conservar o equilíbrio. [sobre o 4º dom]	182
	As figuras obtidas oferecem campo vastíssimo para as noções geométricas, graduando-as segundo o desenvolvimento intelectual do <i>educando</i> . [sobre o 5º Dom]	189
	Difícil, se a inteligência infantil não estiver preparada no jardim e se o <i>aluno</i> não fizer todos os cálculos de modo abstrato. [sobre o 7º Dom]	197
	Cada <i>aluno</i> deve ter pelo menos dez talas, e a professora outro tanto, para realizar as combinações, cuja execução dirige. [sobre o 7º Dom]	198
	O <i>educando</i> deve segurar a tala com uma das mãos, bastante elevada para que a professora veja facilmente e corrija os enganos. [sobre o 7º Dom]	198
	Se a professora julgar conveniente (à vista das disposições e aptidões dos <i>alunos</i>) poderá rever as noções relativas ao valor dos ângulos formados em torno de um ponto, e ao valor de dois ângulos adjacentes, servindo-se das talas que mostram o ângulo no espaço. [sobre o 7º Dom]	200

Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância (continuação)

Qt.	Contexto	Pag.
	Destinados a preparar o <i>educando</i> para o desenho linear, a professora deverá fazer conhecer e desenhar as diferentes espécies de linhas. [sobre o 7º Dom]	202
	Cada <i>aluno</i> recebe dez feixes de dez pauzinhos. [sobre dezenas]	204
	Os <i>alunos</i> repetem o exercício, contando: dez, vinte, trinta, quarenta, etc., cem. [sobre dezenas]	204
2	A professora ditará números e os <i>alunos</i> reproduzirão por meio dos pauzinhos. Por exemplo: vinte e cinco (os <i>educandos</i> pegam com a mão esquerda dois feixes de dez pauzinhos cada um e com a direita cinco pauzinhos) [...] [sobre dezenas e unidades]	205
	Cada <i>educando</i> recebe vinte pauzinhos e coloca-os sobre a mesa por séries de dois, dizendo: uma vez 2. Duas vezes dois fazem 4. [sobre multiplicação e divisão]	206
	Os <i>alunos</i> executarão sobre a mesa com os pauzinhos as operações que ela exigir. [sobre multiplicação e divisão]	206
	As folhas de papel assim ilustradas serão reunidas em um caderno pequeno, álbum digno de ser oferecido pelos <i>alunos</i> ao seu querido papai ou a sua extremosa mamãe. [sobre retas e curvas]	209
	A primeira destas ocupações – a tecelagem – corresponde às necessidades da atividade <i>infantil</i> , e representa ao mesmo tempo o começo deste importante ramo da indústria. [sobre manual de tecelagem]	212
	Froebel notou que as crianças gostam de ocupar-se em trabalhos manuais; a <i>menina</i> especialmente que manejar a agulha antes de ter produzido alguma coisa que preste; além disso, as crianças denotam satisfação quando podem oferecer a seus pais ou amigos algum de seus trabalhos. [sobre manual de tecelagem]	212
	A tecelagem satisfaz esta dupla exigência: a <i>menina</i> recebe uma agulha de madeira, e fio ou fita de papel, de couro ou de palha; emprega-os e exercita deste modo a mão, que tem necessidade de tanta destreza na vida comum; ao mesmo tempo oferece-se ocasião de fabricar presentinhos, delicados mimos, para as pessoas a quem ama. [sobre manual de tecelagem]	212
	A professora examinará em primeiro lugar os artifícios destas construções <i>infantis</i> ; depois insinuará algumas observações instrutivas. [sobre dobrar papel]	215
3	Por economia poder-se-á empregar o papel das escritas, reservando como recompensa aos <i>artistas pacientes</i> e <i>zelosos</i> os quadrados de papel branco ou de cores vivas para que efetuem um segundo exemplar de seu trabalho. [sobre dobrar papel]	215
	O <i>aluno</i> conhece a superfície plana e a superfície curva; aprendeu a distinguí-las nos sólidos. Fazei que receba a superfície do quadrado de papel. [sobre dobraduras]	216
	A criança recebe fio de diversas cores, deve formar o contorno de folhas, flores, animais, homens, etc., imitando as cores naturais. O <i>educando</i> torna-se pintor e observador minucioso da natureza. [sobre picado]	226

Quadro 28 – Listagem do uso da palavra “OUTROS TERMOS” referentes à representação de crianças e infância no Manual para os jardins da infância (conclusão)

Qt.	Contexto	Pag.
	Estes moldes em papelão mais encorpado servem para acostumar o <i>educando</i> a traçar o contorno das formas, que mais tarde reproduzirá sem este auxílio. [sobre trabalho com papelão]	228
	De fato, o novo método exercita a mão e a vista pelo traçado das linhas; oferece à inteligência, pelo modo inventivo, o alimento necessário a seu desenvolvimento; fornece ao sentimento do belo e do gosto figuras regulares e harmônicas, tanto mais valiosas e atraentes para os <i>educandos</i> quanto foram seus legítimos criadores. [sobre desenho]	229
	Nenhum dos que tenham observado a vida e os hábitos <i>infantis</i> poderá negar que o desenho é uma das ocupações favoritas da primeira infância. [sobre desenho]	231
2	Os desenhos de cada <i>aluno</i> devem ser guardados em uma pasta com o nome do <i>aluno</i> e a data. [sobre desenho]	232
	Isto pode ter suas vantagens para os <i>alunos</i> mais adiantados, porem a experiência nos ensina que no jardim de crianças o papel riscado é indispensável, insubstituível. [sobre desenho]	232
	A professora traça uma linha vertical de comprimento simples para que o <i>educando</i> faça uma semelhante. [sobre desenho]	233
	<i>Os pequenos artífices</i> [sobre título da canção de Mme. Pape-Carpantier]	245
5	<i>Os meninos</i> [sobre a canção de Mme. Pape-Carpantier/repete dizendo os gestos dos meninos na canção].	245
4	<i>Os meninos</i> [sobre a canção de Mme. Pape-Carpantier/repete dizendo os gestos dos meninos na canção].	246
3	<i>Os meninos</i> [sobre a canção de Mme. Pape-Carpantier/repete dizendo os gestos dos meninos na canção].	247
	O professor inicia os sons, os <i>alunos</i> repetem. [sobre introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel]	248
	Desenha cada letra no quadro preto, nomeando e fazendo nomeá-la pelos <i>alunos</i> , para que no espírito infantil fique bem gravada a percepção do som e da forma. [sobre introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel].	249
	As crianças reproduzem as letras em suas lousas, emitindo de modo claro as vozes que elas representam. O professor ditará as vozes e os <i>educandos</i> traçarão as letras. [sobre introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel]	249
	Anime-nos o semelhante. <i>Infantil</i> , ledo sorriso. Juntos proclamemos: A escola – paraíso! [sobre hino do Colégio Menezes Vieira].	251

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos, 2011).

APÊNDICE I – RELAÇÃO DE TERMOS REFERENTES À DOCÊNCIA NO MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA

Quadro 29 – Relação de termos referentes à docência no Manual (continua)¹¹⁴

Contexto	Pag.
Não consta que lhe oferecessem algum lugar de <i>professor</i> , sob condição expressa de abandonar <i>colégio</i> ou <i>instituto</i> , que houvesse fundado a custa de imenso sacrifício. [sobre biografia de Froebel]	127
Julgavam naquele tempo que a <i>vocação</i> provada e comprovada valia mais do que as provas lotéricas de um concurso, por muito moral que fosse o processo empregado. [sobre biografia de Froebel]	127
As <i>matérias</i> lecionadas foram: Froebel – ciências naturais e matemáticas, Middendorf, religião; Lagenthal, línguas. [sobre biografia de Froebel]	128
Se os <i>professores</i> não se deixavam enlevar pelo mesmo ideal que seduz ao diretor; se não sentem a mesma flama sagrada; se não vêem no chefe um amigo sincero, o companheiro dedicado, último nos proventos, primeiro nas privações; se isto não acontece, ai da <i>instituição</i> ! [sobre biografia de Froebel]	128
Por experiência própria reconhecia quanto vale a <i>educação</i> materna. [sobre biografia de Froebel]	129
Organizou um curso normal para formar <i>mestras (jardineiras)</i> em Blankenburg e depois em Keilhau. [sobre biografia de Froebel]	129
Em Marienthal, Froebel instruiu diversas senhoras na difícil tarefa de <i>mestras</i> de Jardins. [sobre biografia de Froebel]	130
Aos jovens <i>professores</i> [subtítulo do manual de Menezes Vieira]	131
Educai-vos antes de intentar a educação de vossos semelhantes! Regenerai-vos! [aos jovens <i>professores</i>]	131
É penosa, é dolorosíssima esta metamorfose, esta luta contra os instintos, os hábitos, as seduções da <i>matéria</i> ; e, ninguém o nega, mas desta vitória depende o êxito de todos os <i>processos educativos</i> que empregardes. [aos jovens <i>professores</i>]	131
É impossível dizer tudo quanto necessita um <i>professor</i> adquirir de doçura, firmeza, prudência, equidade, coragem; quanto deve estar isento de paixão, de parcialidade, de prevenção, de personalidade; quanto deve ser insensível às bajulações dos pais e superior ao receio de descontentá-los na pessoa dos filhos; quanto ao mesmo tempo lhes deve de atenções e respeito; finalmente, quanto deve ser inflexível para consigo e para com os outros. [aos jovens <i>professores</i>]	131
Separadas, estas duas virtudes do <i>professor</i> , poderiam ser: - uma muito severa, outra abusiva; reunidas, a afeição tempera a justiça e esta regulariza àquela. [aos jovens <i>professores</i>]	131
A repressão aplicada de modo inteligente é um dos meios de <i>educação</i> mais ativos e seguros. [aos jovens <i>professores</i>]	131
Ver e tolerar uma noção má é uma das piores faltas do <i>professor</i> . [aos jovens <i>professores</i>]	131
O arrebatamento do pai ou do <i>mestre</i> produz na criança, primeiro terror, depois aversão. [aos jovens <i>professores</i>]	132

¹¹⁴ Contexto – refere-se à frase de contexto da palavra selecionada; Pag. – refere-se ao número da página da frase no Manual para os jardins da infância.

Quadro 29–Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
[Mesmo não citando os professores, referem-se a orientações para eles] “Temei, evitai os acessos de cólera!” “Sede indulgentes para as faltas passageiras. Severo para os vícios.” “Não ameaceis; puni de modo que as conseqüências da falta recaiam sobre o autor.” “Nada de proibições; a proibição provoca a desobediência.” “Não deveis desafiar nem consentir a delação.” “Evitai as recompensas banais.” “Recompensai o trabalho, o esforço, o progresso, sem atender à beleza física, à posição social dos pais ou aos favores da Previdência.” “Procurai manter a classe em estado irrepreensível de asseios. Nesse ponto levai o escrúpulo ao excesso, examinando cuidadosamente os móveis, os utensílios, as mãos, o rosto, as roupas das crianças.” “Mostrai-me o caderno do vosso aluno, ou o vosso livro de notas, ou a esponja usada na classe, e eu dir-vos-ei imediatamente o que sois e o que devem ser vossos discípulos.”	132
É na realidade uma família numerosa, se a <i>professora</i> desempenha racionalmente os sagrados deveres maternos.	133
O jardim em relação à família e à <i>escola</i> – Serve de traço de união entre a família e a <i>escola</i> , preenchendo a lacuna que separa uma da outra.	133
Não substitui, como julgam, a <i>educação</i> da família; pelo contrário, auxilia e coopera nessa empresa. [sobre interpretações errôneas dos jardins de infância]	133
Não usurpa privilégios e direitos da <i>escola primária</i> ; serve-lhe unicamente de ponto de partida e até de escudo ou de baluarte, como ides ver. [sobre interpretações errôneas dos jardins de infância].	133
É uma <i>instituição</i> preparatória, desenvolve as faculdades da criança, amanha o terreno para a <i>instrução escolar</i> . [sobre a relação jardim e escola]	133
Defende a <i>escola</i> contra os maus hábitos e instintos, cujos germes trata de estirpar cuidadosamente. [sobre a relação jardim e escola]	133
Do jardim o <i>professor primário</i> receberá os alunos com hábitos de ordem, de asseio, de economia, com a linguagem depurada de termos baixos, desonestos ou de gíria. [sobre a relação jardim e escola]	133
Com um dos nossos distintos <i>educadores</i> diríamos até: ‘Concorrem para a mortalidade pela tuberculose e para os vícios da conformação desses irmãos e irmãs, obrigados a carregá-los desde manhã até à noite.’	134
-1º Se o governo ainda não conseguiu, nem tão cedo conseguirá melhorar o estado lastimável das <i>escolas primárias</i> , carentes de <i>professores</i> , pouco freqüentadas, dando mingüado capital de instrução e nenhuma educação, como quer criar jardins da infância, que exigem edifícios apropriados e <i>professoras</i> amestradas? [sobre algumas objeções para a criação dos jardins]	134
Principiando pelo jardim da infância um plano de reforma, traçado por <i>profissionais</i> e conscienciosamente executado, chegaremos às <i>escolas primárias</i> , nobilitando a missão do mestre, destruindo as causas que dificultam a assiduidade e proporcionando-lhes, pessoal educado, de modo a colhermos os frutos da <i>instrução</i> . [sobre algumas objeções para a criação dos jardins]	135
A freqüência dos jardins há de ser diminuta: o nosso proletariado, em sua maioria português, desconhece a <i>instituição</i> , e por conseqüência suas vantagens. [pergunta - sobre algumas objeções para a criação dos jardins]	135
Para combater essa ignorância dispõe o governo de seus <i>inspetores</i> e <i>delegados</i> , além das comissões paroquiais protetoras dos jardins. [resposta- sobre algumas objeções para a criação dos jardins]	135
Esta objeção é arrotada por todos os <i>mestres</i> da obra feita, por todos os sibaritas, por todas as nulidades enroladas em pergaminhos de doutor ou bacharel. [sobre algumas objeções para a criação dos jardins]	135

Quadro 29 –Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
A criação dos jardins encontrará dificuldades, embaraços sérios; porém, traduzir-se-á em realidade, se o governo quiser e souber aproveitar a <i>iniciativa particular</i> .	136
Ensinavam-lhes também: a história sagrada, por meio de imagens coloridas, o nome e a virtude das plantas, em passeio pelos campos, sob a vigilância materna de <i>condutoras</i> (nome que tiveram as primeiras diretoras das salas de asilo). [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova]	136
As <i>condutoras</i> deviam fazer que seus pupilos compreendessem as leis da natureza, a grandeza e o poder de Deus; adquirissem hábitos de ordem, asseio, obediência e polidez, inspirando-lhes ao mesmo tempo o amor ao trabalho pelo <i>estudo</i> atraente, tão oposto ao das <i>classes primárias</i> naquela época. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova]	136
Desde seu começo a sala de asilo foi uma <i>escola educadora</i> , e não um refúgio de caridade para a infância. A caridade era um simples auxiliar do benefício intelectual. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova]	136
Sob a feliz influencia destes asilos a região abrupta de Ban de la Roche transformou-se em um país agrícola, industrioso e fluorescente. A população de grosseira e ignorante tornou-se afável, <i>instruída</i> , patriótica, francesa pelo idioma e pelo coração.	136
Se ao pároco Oberlin cabe a glória de ter criado as primeiras <i>salas de asilo</i> , ao ilustre Frederico Froebel pertence o título de inventor do <i>método</i> empregado na educação infantil.	136
Desde seu começo a sala de asilo foi uma <i>escola educadora</i> , e não um refúgio de caridade para a infância. A caridade era um simples auxiliar do benefício intelectual. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova]	136
“Há pouco mais ou menos cinquenta anos, Froebel, pensador profundo e grandíssimo coração, impressionado pela negligencia fatal que presidia a <i>educação da primeira infância</i> , <i>educação</i> que não existia ou pelo menos em que o acaso era o único <i>mestre</i> ; resolveu descobrir o remédio para o mal e consagrar sua vida à mais nobre das empresas. Procurou, lutou, paciente, estóico, infatigável, inventou seu <i>método</i> , criou o jardim de crianças. [...]”	136
Em 1820 o abade Desgenettes e M.Cochin, admirados do que conservaram-se de pura e simples caridade [...]. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova]. Em 1837, Ambrosio Rendu e o ministro Salvandy assinalavam-lhes a respectiva missão: vestibulos da <i>escola primária</i> , <i>primeiro grau de ensino</i> , <i>escola preventiva</i> contra a inércia dos pais e a vagabundagem. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova].	137
Afim de evitar que o <i>método</i> , uma vez adotado, fosse mal compreendido e interpretado pelas diretoras, M. Salvandy resolveu fundar para sua <i>instrução uma escola normal</i> , cuja organização confiou a Mme. Pape-Carpantier. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova].	137
Este estabelecimento, por muito tempo chamado <i>curso prático</i> (Paris, 10 rue dès Ursulines), e hoje escola Pape-Carpantier, em memória de sua ilustre fundadora, tem preparado e prepara excelentes <i>mestras</i> . [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova].	137
Nesse ano a baronesa Marenholz-Bulow veio à Paris, e em diversas conferencias tornou conhecida a nova <i>educação</i> de Froebel. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova].	137
Vê a árvore na semente, o infinitamente grande no infinitamente pequeno, e na criancinha que apenas balbucia, o homem e o sábio de mais tarde. Seu <i>método</i> é, portanto, o <i>método</i> da própria natureza. [resposta sobre se o jardim é uma instituição nova].	138

Quadro 29 –Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
O educando [...] <i>aprenderá</i> principalmente a amar e a praticar o bem. [sobre o que se aprende no jardim de infância].	138
E, do mesmo modo que o gérmen necessita de certas condições indispensáveis para florescer e frutificar, assim a alma da criança, reclama uma <i>educação</i> esmerada para que amadureçam os frutos da idade viril. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	138-139
Se o brinquedo é a livre manifestação dos instintos da criança, o gérmen de todo o desenvolvimento futuro, nada, mais importante para o <i>educador</i> do que consagrar-lhe especial cuidado, guiar, dirigi-lo de modo que torne-se um meio de seguro e racional desenvolvimento.	139
O primeiro e mais importante dever do <i>educador</i> é satisfazer esse instinto. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	139
Sob o ponto de vista físico, os <i>pedagogistas</i> recomendam a ginástica. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	140
A compressão de um instinto natural e legítimo de nossa natureza faz desviá-la de seu desenvolvimento normal, e neste caso mais grave é o erro, porque destruímos o melhor meio para iniciar a <i>educação moral</i> . [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	140
Perde-se o <i>estudo</i> no grande livro da natureza, do qual todos os compêndios são mesquinhas traduções. Eis porque o imortal Froebel tanta importância liga ao jardim; eis porque deu aos estabelecimentos de primeira <i>educação</i> esse título duplamente expressivo. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	140
A destreza, a habilidade, obtidas pela <i>educação</i> das mãos, têm um alcance imenso para o futuro do homem, seja ele um simples artesão ou um verdadeiro sábio. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	141
Froebel emprega uma harmônica de vidro para tocar os primeiros acordes e árias simples, e quer que as mães e as <i>educadoras</i> exercitem pelo canto nos jogos, principalmente ginásticos, o instinto musical. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	142
Os pensamentos, as ideias, as abstrações não existem ainda, e é por esta razão que as coisas concretas devem servir de material para a <i>instrução da infância</i> . Nada de livros, nada de <i>ensino</i> unicamente por meio da palavra ou de ouvido. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	142
Claro que estas questões não devem constituir objeto de uma só lição; o <i>educador</i> irá apresentando-as gradualmente, conforme o desenvolvimento do educando. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	142
A pedra angular do <i>método educativo</i> froebeliano – na família ou no jardim – é a religião, considerada como a necessidade mais profunda e mais sagrada da alma humana. [sobre como justificar passatempos ou brinquedos no jardim].	144
Quanto graus deve compreender a <i>educação</i> froebeliana? – O <i>educador</i> alemão divide-a em quatro graus, durante a infância, continuando-se nos jardins da escola e da mocidade [...] 4º Grau, classe intermediária ou preparatória para a <i>escola</i> , abrangendo trabalhos das classes elementares da <i>escola</i> e o <i>ensino</i> das ciências. [sobre os graus da educação de Froebel].	144
Nos jardins da <i>escola</i> e da mocidade haveria espaço reservado para oficinas, para o <i>ensino</i> prático das artes mecânicas e belas-artes. [sobre os graus da educação de Froebel].	144

Quadro 29 –Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
A sala de trabalho deverá conter: mesa e estrado para a <i>professora</i> [...] [sobre as mobílias e material para o ensino].	145
Armários envidraçados para guardar o material de <i>ensino</i> , os trabalhos dos alunos e as amostras do museu escolar. [sobre as mobílias e material para o ensino].	146
Uma grande bola de lã, reunindo as sete cores do espectro solar (para a <i>professora</i>). Uma dita, com caixa. [sobre o 1º dom].	146
Uma caixa do segundo dom: esfera, cilindro, cubo (para a <i>professora</i>). [sobre o 2º dom].	146
Uma caixa do terceiro dom para a <i>professora</i> . Quarenta ditas, menores, para os quarenta, alunos. [sobre o 3º dom].	146
Uma caixa do quarto dom para a <i>professora</i> . Quarenta ditas, menores, para os quarenta alunos. [sobre o 4º dom].	146
Número. – No máximo quarenta educandos para uma <i>professora</i> , coadjuvada por uma <i>adjunta</i> e uma <i>criada</i> . [sobre o número de crianças].	147
Direção. – Por uma senhora e um cavalheiro (seu pai, marido ou irmão) bem educados, de fisionomia agradável, constituição forte, conhecedores das regras do <i>ensino</i> froebeliano, habituados a lidar com crianças. [sobre a direção dos jardins].	147
A senhora dirige a vida íntima do estabelecimento, <i>instrui</i> , <i>educa</i> as criancinhas, como faria uma boa mãe carinhosa, inteligente e instruída. [sobre a direção dos jardins].	147-148
Aos que têm uma ideia falsa a respeito dos jardins da infância, e que entendem ser indispensável o enciclopedismo de omni re scibilli et quibusdam aliis, diremos com o respeitável Mr. Valade Gabel: “esses obstáculos quase intransponíveis vêm de nós: é a tradição de falsas doutrinas e o constrangimento que as faz surgir; nós não sabemos como fazer <i>ciência</i> quando deveria ter simplesmente bom senso.	148
Recomendamos às <i>professoras</i> o admirável trabalho de Mme. Pape-Carpantier ‘Manuel des Salles d’asyle’ que traduzimos livremente e forma um dos apêndices desta obra. [consta como nota de rodapé].	148
A <i>professora</i> deve ter tantas bolas quantos forem os alunos, e mais uma semelhante para si. [sobre o 1º dom].	151
Depois de ter procurado atrair e cativar a atenção das crianças por um destes meios, que deve saber variamente, a <i>professora</i> apresenta uma bola. [sobre o 1º dom].	151-152
Para distribuir as bolas, a <i>professora</i> coloca sobre a extremidade de cada mesa, defronte da criança, que ocupa o primeiro lugar (do monitor) tantas bolas quantos alunos estiverem sobre o banco ou na mesma fila de cadeirinhas. [sobre o 1º dom].	152
Nas classes numerosas, a <i>professora</i> , de pé sobre o estrado, chama a fila dos monitores e entrega-lhes as bolas para que distribuam-nas aos companheiros. [sobre o 1º dom].	152
Este exercício constituirá um divertimento tanto mais interessante, quanto maior for o prazer que manifestar a <i>professora</i> , regularizando o movimento. [sobre o 1º dom].	152
Por um processo inverso as bolas voltam às mãos da <i>professora</i> no fim do exercício. [sobre o 1º dom].	152

Quadro 29 –Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
A <i>professora</i> , antes de distribuir as caixas, abra a sua, e coloca os três sólidos sobre a mesa, bem à vista dos alunos. [sobre o 2º dom].	162
A <i>professora</i> executa ao mesmo tempo os movimentos ordenados. [sobre o 2º dom].	162
A convite da <i>professora</i> as crianças devem guardar o sólido na caixa, tampá-la, passar as caixinhas como vimos tratando das bolas. [sobre o 2º dom].	162
As crianças, a convite e exemplo da <i>professora</i> , abrem as caixas. [sobre o 2º dom].	163
Tirai o cubo da caixa. A <i>professora</i> tira também o cubo de sua caixa e o apresenta suspenso pelo cordel. [sobre o 2º dom].	163
Passai o dedo pela volta ou borda desta face (A <i>professora</i> dá o exemplo). [sobre o 2º dom].	164
A <i>professora</i> , mostrando duas arestas opostas, procurará fazer reconhecer que são duas linhas paralelas. [sobre o 2º dom].	168
As crianças imitarão a <i>professora</i> , e sustentarão, pela pressão do dedo em um ângulo, o cubo apoiado sobre a mesa pelo ângulo oposto. [sobre o 2º dom].	169
Pelo contrário, nisso temos uma prova de que chegou a um grau de desenvolvimento que não lhe basta ver o exterior das coisas; quer conhecer o interior, não quer ver sempre um todo, que também ver as partes, analisar, descobrir propriedades novas: em uma palavra, é o desejo de saber, o espírito de investigação ainda grosseiro (é verdade), e que a <i>educação</i> tem justamente por fim guiar pelo verdadeiro caminho, e esse instinto que começa. [sobre o 3º dom].	170
Certamente ao <i>educador</i> compete consagrar toda atenção a fenômenos tão importantes e tão graves na vida infantil, avivar e guiar com inteligência as disposições que dali originam-se. [sobre o 3º dom].	171
A <i>professora</i> agitando a caixa, deixa que as crianças concluam pelo som percebido que a caixa contém alguma coisa, que não está vazia. [sobre o 3º dom].	171
O que estas indicações podem ter de vago desaparece para as crianças, quando vêem a <i>professora</i> ir executando os movimentos indicados. [sobre o 3º dom]	171
Colocado o cubo sobre a mesa, explicai, antes de dividi-lo, que um todo também chama-se um inteiro. Depois, a <i>professora</i> tirará, sem separar, os quatro cubos superiores e colocá-los sobre a mesa. As crianças imitarão a <i>professora</i> . [sobre o 3º Dom]	174
A <i>professora</i> mostra e faz mostrar [...]. [sobre o 3º dom].	177
Todos os sólidos têm uma certa altura (ou comprimento), largura e espessura. Exemplos diversos escolhidos pela <i>professora</i> ou designados pelas crianças, entre os objetos presentes, cujas dimensões sejam facilmente perceptíveis: um livro, uma caixa, a escrivaninha, o armário, etc. [sobre o 3º dom].	177
Os alunos, a convite da <i>professora</i> , porão em contato o pequeno cubo e a caixa, de tal forma que uma face, duas arestas, um ângulo coincidam ao mesmo tempo. [sobre o 3º dom].	178
Logo que a <i>professora</i> descobrir o menor indício de aborrecimento ou desgosto,	188

procure o corretivo em outro qualquer exercício. [sobre o 5º Dom].	
À <i>professora</i> cumpre ver até que ponto convirá estender as noções geométricas relativas ao quadrado, aos triângulos e às figuras que deles resultam. [sobre o 7º Dom]	192

Quadro 29 – Relação de termos referentes à docência no Manual (continuação)

Contexto	Pag.
Froebel servia-se de três caixas com superfícies, destinadas ao ensino elementar do cálculo e da geometria. [sobre o 7º Dom]	193
Há diferença entre um inteiro, $2/2$, $3/3$, $4/4$? (Nomeando estas quantidades a <i>professora</i> vai mostrando-as). [sobre o 7º Dom]	194
Árido, sim, quando o <i>professor</i> não sabe conversar com as crianças. [sobre o 7º Dom].	197
Cada aluno deve ter pelo menos dez talas, e a <i>professora</i> outro tanto, para realizar as combinações, cuja exceção dirige. [sobre disposições preliminares].	198
O educando deve segurar a tala com uma das mãos, bastante elevada para que a <i>professora</i> veja facilmente e corrija os enganos. [sobre disposições preliminares].	198
Se a <i>professora</i> julgar conveniente (à vista das disposições e aptidões dos alunos) poderá rever as noções relativas ao valor dos ângulos formados em torno de um ponto, e ao valor de dois ângulos adjacentes, servindo-se das talas que mostram o ângulo no espaço. [sobre o valor dos ângulos em torno de um ponto].	200
Destinados a preparar o educando para o desenho linear, a <i>professora</i> deverá fazer conhecer e desenhar as diferentes espécies de linhas.	202
A <i>professora</i> ensina-lhes então os nomes; dez, vinte, trinta, quarenta, etc., até cem. [sobre as dezenas].	204
A <i>professora</i> substitui a palavra dez e um, pela palavra onze, e manda repetir o exercício com esta modificação. [sobre as dezenas].	204
Raras vezes o trabalho ficará pronto em uma sessão; nesse caso o maço de tramas que não forem empregadas, será guardado entre os fios da urdidura restituído à <i>professora</i> para que no dia seguinte volte a seu dono. [sobre exercícios].	213
Explicação preliminar sobre o novo instrumento de trabalho (o que é um tecido, entrecruzamento dos fios, urdidura, trama, tecer, tecelão, tear). A <i>professora</i> com um pedaço de talagarça tornará intuitiva a explicação. [sobre exercícios].	213
Feito isto, começarão os trabalhos executados à vista dos modelos ou sob as indicações da <i>professora</i> . [sobre exercícios].	213
A <i>professora</i> diz: segurem a espátula! [...] [sobre exercícios].	214
Nos excelentes cadernos de Adler a <i>professora</i> encontrará uma interessantíssima coleção de modelos. [sobre exercícios].	215
A <i>professora</i> examinará em primeiro lugar os artifícios destas construções infantis; depois insinuará algumas observações instrutivas. [sobre dobrar papel].	215
A <i>professora</i> prepara um certo número de quadrados de papel de dois a oito centímetros de lado. [sobre dobrar papel].	215
Convém, entretanto, que a <i>professora</i> ensine a cortar alguns moldes de objetos úteis: caixas para luvas, para jóias, carteiras, grades para jardim, etc. [sobre trabalho com papelão].	228
Esta importância, há muito reconhecida, justifica as repetidas tentativas para converter o desenho em verdadeiro objeto de ensino, dirigido por um método	228

racional, de harmonia com as <i>modernas exigências pedagógicas</i> . [sobre desenho].	
Isto em nada diminui-lhe a glória de ter contribuído para que o desenho seja considerado um dos mais eficazes <i>meios educativos</i> . [sobre desenho].	229

Quadro 29– Relação de termos referentes à docência no Manual (conclusão)

Contexto	Pag.
Um <i>método de ensino</i> seriamente refletido impõe-se nestas circunstâncias exigindo: uma exata proporção entre aquilo que é necessário ensinar e as faculdades do que <i>aprende</i> , a proscrição de tudo que se aproximar de uma cópia mecânica, a explicação precisa das formas desenhadas, o desenho feito pelo ditado ou de memória, a escolha inteligente do assunto, a maneira oportuna de provocar o aluno a inventar e compor por si mesmo; finalmente, a execução irrepreensível pelo asseio, de tal modo que o trabalho mais simples, o mais fácil, consiga produzir uma impressão agradável. [sobre desenho].	231
Alguns <i>educadores</i> condenam o emprego do papel riscado no ensino do desenho, e recomendam marcar simplesmente os pontos de interseção. [sobre desenho]	232
A <i>professora</i> traça uma linha vertical de comprimento simples para que o educando faça uma semelhante. [sobre desenho].	233
Convém, pois, que a <i>professora</i> insista nessas combinações. [sobre desenho].	236
A gravura anexa mostra uma variedade de formas que podem servir perfeitamente de modelo, tendo a <i>professora</i> a liberdade de ampliá-las no quadro preto, conforme as exigências da classe. [sobre desenho].	236
A <i>mestra</i> [sobre a canção de Mme. Pape-Carpantier/ repete dizendo a parte da <i>professora</i> na canção – repete 16 vezes na canção].	245-247
Trabalho executado, sob a direção do distinto <i>professor</i> Mr. Paulo Vidal, por ocasião das férias colegiais em 1881, na presença de S.M. o imperador. [nota de rodapé sobre a canção].	245
O <i>professor</i> pronuncia os sons, os alunos repetem. [sobre introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel].	249
O <i>professor</i> ditará as vozes e os educandos traçarão as letras. [sobre introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel].	249

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos 2011).

APÊNDICE J – RELAÇÃO DOS NOMES CITADOS NO MANUAL PARA OS JARDINS DA INFÂNCIA

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continua)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Adler	Nos excelentes cadernos de <i>Adler</i> a professora encontrará uma interessantíssima coleção de modelos.	215
Ambrosio Rendu	Em 1837, <i>Ambrosio Rendu</i> e o ministro Salvandy assinalavam-lhes a respectiva missão: vestibulos da escola primária, primeiro grau do ensino, escola preventiva contra a inércia dos pais e a vagabundagem.	137
Ambrosio Rendu	Foi nesse tempo que uma comissão, de que fizeram parte <i>Rendu</i> , Salvandy e Cochin, legislou sobre a matéria	137
Amorim Carvalho	Canção escolar de Mme. Pape-Carpantier, nacionalizada pelo Dr. <i>Amorim Carvalho</i> , especialmente para uso dos alunos do Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira.	245
Barop	Tempos depois, deixou o instituto entregue a <i>Barop</i> , e foi fundar estabelecimentos semelhantes em Wilsen e Brangdorf.	129
Carlota de Menezes	À minha esposa [Carlota Menezes - dedicatória após a capa do manual]	123
Carlota de Menezes	Programa do Jardim de Crianças. [assinado por] Diretora <i>D. C. Menezes Vieira</i>	252
Chevreu Lemercier	Mme. <i>Chevreu Lemercier</i> foi encarregada de percorrer a França, inspecionar as salas de asilo e realizar nas comunas a fundação de outras.	137
Cochin, J.D.M.	É pra suprir os sons, as impressões, o ensino que cada criança deve receber da presença, do exemplo e das palavras da mãe, que me pareceu necessário abrir as salas de hospitalidade e de educação em favor da infância. (tradução livre) [epígrafe do Manual para os jardins da infância]	125
Cochin, J.D.M.	Em 1820 o abade Desgenettes e <i>M. Cochin</i> , admirados do que ouviram contar das <i>infants schools</i> , resolveram dotar a França com instituições semelhantes.	137
Cochin, J.D.M.	Foi nesse tempo que uma comissão, de que fizeram parte Rendu, Salvandy e <i>Cochin</i> , legislou sobre a matéria	137
Dantas	No Brasil cabe ao Sr. conselheiro Leôncio de Carvalho a glória de prometê-los no decreto de 19 de Abril, e ao Sr. conselheiro <i>Dantas</i> a de haver manifestado o desejo de cumprir aquela lisonjeira promessa.	138
Danton	Lembremo-nos das célebres palavras de <i>Danton</i> : - quando você quer semear o vasto campo da República, não precisa olhar para o preço da semente. Depois do pão, a instrução é a primeira necessidade do povo. (tradução livre).	135
Desgenettes	Em 1820 o abade <i>Desgenettes</i> e <i>M. Cochin</i> , admirados do que ouviram contar das <i>infants schools</i> , resolveram dotar a França com instituições semelhantes.	137

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Deus	Froebel sustenta que o jardim da infância é o lugar mais conveniente para provocar o desenvolvimento do mais nobre instinto da alma humana, o instinto religioso, da união com <i>Deus</i> .	143-144
Deus	É, diz ele, do amor dos homens que nasce o amor de <i>Deus</i>	144
Deus	Um o conduz ao conhecimento da natureza, de seus fenômenos: o outro eleva-o a assemelhar-se com <i>Deus</i> , excitando-o a revestir de uma forma visível o que vive em seu espírito, a patentear seu ser interior, a tornar-se criador.	170
Deus (2 vezes)	Se a almazinha infantil não tiver encontrado o <i>Deus</i> Criador nas maravilhas da natureza, o Deus que mais tarde lhe apresentarmos dificilmente será compreendido.	140
Dr. Beneke	M. de Coster publicou um método de leitura, baseado nos processos psicológicos de <i>Dr. Beneke</i> .	249
Edgar Quinet	Estas conferências produziram um efeito imenso, e entre os testemunhos de adesão, que Marenholz recebeu, não nos podemos privar do prazer de transcrever este, firmado por <i>Edgar Quinet</i> .	137
Froebel	O <i>educador alemão</i> divide-a em quatro graus [sobre os graus da educação de Froebel], durante a infância, continuando-se nos jardins da escola e da mocidade [...]	144
Froebel	Imagem do busto de Frederico <i>Froebel</i>	126
Froebel	Esboço biográfico de Frederico <i>Froebel</i> .	127
Froebel	Nasceu Frederico <i>Froebel</i> aos 21 de abril de 1871 em Obeswersback (Thuryngia), onde seu pai era pároco e protestante.	127
Froebel	Mais tarde, conhecendo melhor o tino pedagógico de <i>Froebel</i> ofereceu-lhe uma cadeira no estabelecimento pedagógico que dirigia.	127
Froebel	<i>Froebel</i> honrou a cadeira magistral, justificando assim a distinção que recebera.	127
Froebel	Nesse período a fama de Pestalozzi atraiu <i>Froebel</i> a Iverdum.	127
Froebel	<i>Froebel</i> – ciências naturais e matemáticas, Middendorf, religião; Langenthal, línguas.	128
Froebel	<i>Froebel</i> casou-se com a filha do conselheiro Hoffmaster, e teve a felicidade de que a esposa abraçasse com entusiasmo a missão de educar as criancinhas.	129
Froebel	Em Keilhau, <i>Froebel</i> publicou o Jornal de Educação e o livro Educação do Homem	129
Froebel	Em Mariantal, <i>Froebel</i> instruiu diversas senhoras na difícil tarefa de mestras de jardins.	130
Froebel	Se ao pároco Oberlin cabe a glória de ter criado as primeiras salas de asilo, ao ilustre Frederico <i>Froebel</i> pertence o título de inventor do método empregado na educação infantil.	136

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Froebel	Há pouco mais ou menos cinqüenta anos, <i>Froebel</i> , pensador profundo e grandíssimo coração, impressionado pela negligencia fatal que presidia a educação da primeira infância, educação que não existia ou pelo menos em que o acaso era o único mestre; resolveu descobrir o remédio para o mal e consagrar sua vida à mais nobre das empresas.	136
Froebel	Nesse ano [1855] a baronesa Marenholz-Bulow veio à Paris, e em diversas conferências tornou conhecida a nova educação de <i>Froebel</i> .	137
Froebel	Conheço ainda muito pouco <i>Froebel</i> para poder julgar seu método, porém me parece que ele faz como os três magos do Oriente.	137
Froebel	Estes depuseram os tesouros da natureza entre as mãos do menino divino, <i>Froebel</i> ofereceu ao homem menino os tesouros da filosofia, da sabedoria humana, e trata a criança como o representante futuro da humanidade	137-138
Froebel	Eis porque o imortal <i>Froebel</i> tanta importância liga ao jardim; eis porque deu aos estabelecimentos de primeira educação esse título duplamente expressivo.	140
Froebel	Convém, pois, atender a recomendação de <i>Froebel</i> [de exercitar as mãos].	141
Froebel	Na opinião de <i>Froebel</i> ainda outros instintos revelam-se claramente: o artístico – (musical) [...].	141
Froebel	<i>Froebel</i> sustenta que o jardim da infância é o lugar mais conveniente para provocar o desenvolvimento do mais nobre instinto da alma humana, o instinto religioso, da união com Deus.	143-144
Froebel	Quadros negros, simples ou riscados em xadrez, contador mecânico, estampas, gravuras da magnífica coleção intitulado <i>L'enseignement par lex yeu</i> – Hachette, Paris boulevard St. Germain – Compendio Metrico de Level, grafoscópios, lousas, cadernos, sistema planetário, sólidos geométricos e a seguinte coleção dos brinquedos ou dons de <i>Froebel</i> [...].	146
Froebel	Leis e princípios essências: Princípio capital reconhecido e aplicado por <i>Froebel</i> .	148
Froebel	Leis e princípios essências: Lei de contrastes e das medias no jardim da infância – Para <i>Froebel</i> a lei geral do mundo, a lei dos contrastes e intermediários, é no mesmo tempo a lei de toda a atividade.	148
Froebel	<i>Froebel</i> emprega-o em quase todas as ocupações de seu sistema, afim de que a vista da criança habitue-se bem cedo ao limite e à divisão das coisas, e a inteligência não erre no indefinido e no vago.	150
Froebel	A aplicação constante desta lei, eis todo o método de <i>Froebel</i> , eis a causa de seus admiráveis resultados.	150
Froebel	Parte Prática – Os dons ou brinquedos de <i>Froebel</i> .	151

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Froebel	<i>Froebel</i> escolhe a bola para o primeiro dom, porque, firmando todos os brinquedos em uma base matemática, tem na superfície esférica da bola a mais simples e a mais perfeita forma dos objetos sólidos, na qual todas as outras formas se contêm.	151
Froebel	Oferecendo às crianças esta pequena coleção de sólidos geométricos que constituem o segundo dom, <i>Froebel</i> teve por fim iniciá-las nos processos de análise e comparação destes objetos.	161
Froebel	Os dons de <i>Froebel</i> formam um todo orgânico, cuja coesão é regulada pela lei dos contrastes.	170
Froebel	O objeto mais simples neste gênero, e que satisfaz excelentemente a atividade infantil investigadora, inventiva e criadora, é o cubo de <i>Froebel</i> dividido pelo meio uma vez em comprimento, uma vez em largura, uma vez em altura; portanto em oito partes iguais, tendo a aresta de cada cubo dois centímetros.	171
Froebel	<i>Froebel</i> dá a solução visível de um teorema que exige em geometria raciocínios complicados.	189
Froebel	Construir: uma casa descoberta – uma colunata – um portal – um altar – uma coluna elevada em honra de Frederico <i>Froebel</i> que tanto amara as crianças e para elas inventou todos estes brinquedos! [...].	191
Froebel	<i>Froebel</i> servia-se de três caixas com superfícies, destinadas ao ensino elementar do cálculo e da geometria.	193
Froebel	A viúva de <i>Froebel</i> expôs em Hamburgo um novo brinquedo que completa a célebre coleção do distinto pedagogo.	207
Froebel	A Frederico <i>Froebel</i> não podia passar despercebido o pendor que as crianças manifestam para figurar com cera ou barro diversos objetos.	210
Froebel	<i>Froebel</i> oferece em uma caixa quatorze sólidos regulares, de madeira, todos derivados do cubo.	210
Froebel	Na segunda série de ocupações, <i>Froebel</i> deixa que as crianças façam trabalhos de papel, de couro, de palha, etc., e conservem-nos cuidadosamente.	212
Froebel	<i>Froebel</i> notou que as crianças gostam de ocupar-se em trabalhos manuais; a menina especialmente quer manejar a agulha antes de ter produzido alguma coisa que preste; além disso, as crianças denotam satisfação quando podem oferecer a seus pais ou amigos algum de seus trabalhos.	212
Froebel	Para consegui-lo, Pestalozzi e <i>Froebel</i> demonstraram a necessidade de investigar os princípios a base do desenho. [sobre converter o desenho em objeto de ensino]	229
Froebel	Cumprir notar que <i>Froebel</i> neste assunto merece ser mais educado do que iniciado. [sobre o ensino do desenho]	229
Froebel	Todos os resultados que produzem os exercícios com os dons de <i>Froebel</i> devem por consequência obter-se muito melhor pelo desenho.	230

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Froebel	“O desenho prepara o homem para fazer o uso que lhe convier de todas as faculdades criadoras; enriquece o espírito, dando-lhe noções claras, pensamentos verdadeiros, ideias belíssimas, condições essenciais a uma existência feliz. (FROEBEL)”	231
Froebel	O desenho é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento e da mais alta importância para as crianças; porque com materiais muito simples, e pequeno dispêndio de força física mostra, faz reconhecer suave e rapidamente o que a criança deseja representar por si mesma (FROEBEL).	232
Froebel	O grande mérito de <i>Froebel</i> consistiu em ter achado uma série de exercícios, que, empregando, os mesmos elementos, permitem progressos constantes e metódicos, aumentando a destreza manual e reclamando em alto grau a dupla faculdade de observação e de combinação.	233
Froebel	Introdução das medidas métricas nos materiais do método de <i>Froebel</i> , por M. Raux em Lausanne.	248
Froebel	Os algarismos 3 e 5, tendo para <i>Froebel</i> grande importância, adotamo-los como pontos de partida de todas as dimensões dos sólidos, superfícies, comprimentos, e procuramos incluir a lei seriária genética, afastando-nos o menos possível dos modelos alemães.	248
Froebel	Este método, conforme as ideias de <i>Froebel</i> , parece excelente para a seção transitória do jardim à escola.	249
Froebel	O <i>pedagogo alemão</i> não se contenta com o exercício das mãos e com o desenvolvimento moral; quer sempre que o desenvolvimento intelectual acompanhe a educação física e moral.	212
Hoffmaster	Froebel casou-se com a filha do conselheiro <i>Hoffmaster</i> , e teve a felicidade de que a esposa abraçasse com entusiasmo a missão de educar as criancinhas.	129
Imperatriz Eugenia	Em 1855 um decreto regulamentou as salas de asilo, e a comissão superior foi substituída por uma de proteção sob presidência da <i>imperatriz Eugenia</i> .	137
Irmã Maria	Mme. Pape-Carpantier toma a direção de uma sala de asilo em Mans e a <i>irmã Maria</i> , da congregação de S. Vicente de Paula, dirige o grande asilo do hospício de Enghein.	137
Lagout	Deste dom froebeliano habilmente aproveitou-se Mr. <i>Lagout</i> para sua Taquimetria. [nota de rodapé]	192
Langenthal	Como oficial inferior, tinha sob suas ordens Guilherme Middendorf e Wesphalia e <i>Langenthal</i> , de Erfurt, com quem contraiu íntima amizade e largamente discutiu seus projetos educativos.	128
Langenthal	Acendeu prontamente e, no mês de novembro de 1817, tendo por adjuntos Middendorf e <i>Langenthal</i> , fundou um instituto em Keilhau, perto de Rudolfstadt	128
Langenthal	Froebel – ciências naturais e matemáticas, Middendorf, religião; <i>Langenthal</i> , línguas.	128

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Leôncio de Carvalho	No Brasil cabe ao Sr. conselheiro <i>Leôncio de Carvalho</i> a glória de prometé-los no decreto de 19 de Abril, e ao Sr. conselheiro Dantas a de haver manifestado o desejo de cumprir aquela lisonjeira promessa.	138
Luiza Sheppler	Ao apostolado de Oberlin uniu-se <i>Luiza Sheppler</i> , que sacrificou as salas de asilo seus modestos haveres, chegando à abnegação a ponto de converter-se em serva do pastor para melhor dirigir e governar onze asilos criados em Shirmech.	136
M. de Coster	<i>M. de Coster</i> publicou um método de leitura, baseado nos processos psicológicos de Dr. Beneke.	249
M.Raux	Introdução das medidas métricas nos materiais do método de Froebel, por <i>M. Raux</i> em Lausanne.	248
Marenholz-Bulow	Que não esqueçamos: a infância de hoje é a humanidade de amanhã e ela depende da geração presente e da geração que virá depois que ela encontra sob seus pés ou rosas ou espinhos (tradução livre) [epígrafe do Manual para os jardins da infância]	125
Marenholz-Bulow	A instituição começou a ser compreendida, e em breve contou entre seus protetores Diestervig, Wichard, Lange, Morquart, Benfeg, George, Pasech e a baronesa <i>Marenholz</i> , cuja dedicação assegurava-lhe a estabilidade, ainda no caso da morte de seu fundador.	130
Marenholz-Bulow	Nesse ano [1855] a baronesa <i>Marenholz-Bulow</i> veio à Paris, e em diversas conferências tornou conhecida a nova educação de Froebel.	137
Marenholz-Bulow	Estas conferências produziram um efeito imenso, e entre os testemunhos de adesão, que <i>Marenholz</i> recebeu, não nos podemos privar do prazer de transcrever este, firmado por Edgar Quinet.	137
Meiningen	Recebeu-a com admirável estoicismo, o que lhe valeu a proteção do duque <i>Meiningen</i> , que pôs à sua disposição um asilo em Marienthal, perto de Rubenstein.	129
Menezes Vieira	No jardim de crianças anexo ao Colégio Menezes Vieira, cada aluno possui uma escrivaninha (modelo <i>Menezes Vieira</i>) de 0,30 de largura, 0,50 de comprimento, e 0,60 e 0,55 de altura [...].	146
Middendorf	Como oficial inferior, tinha sob suas ordens Guilherme <i>Middendorf</i> e Wesphalia e Langenthal, de Erfurt, com quem contraiu íntima amizade e largamente discutiu seus projetos educativos.	128
Middendorf	Acendeu prontamente e, no mês de novembro de 1817, tendo por adjuntos <i>Middendorf</i> e Langenthal, fundou um instituto em Keihau, perto de Rudolfstadt	128
Middendorf	Froebel – ciências naturais e matemáticas, <i>Middendorf</i> , religião; Langenthal, línguas.	128
Necker de Sausarre	A moralidade da criança, dizia Mme. <i>Necker de Sausarre</i> , é uma moralidade de simpatia; o bem, para ela, é satisfazer aqueles a quem ama, o mal é ser censurada por eles.	132

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (continuação)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Oberlin	Em 1771 <i>Oberlin</i> , natural de Strasburgo, pároco de Ban de la Roche, cantão de Schirmech, fundou aos vinte e sete anos de idade, com o auxílio de sua dedicada esposa Salomé Witter, os primeiros estabelecimentos deste gênero.	136
Oberlin	Ao apostolado de <i>Oberlin</i> uniu-se Luiza Sheppler, que sacrificou as salas de asilo seus modestos haveres, chegando a abnegação a ponto de converter-se em serva do pastor para melhor dirigir e governar onze asilos criados em Schirmech.	136
Oberlin	Se ao pároco <i>Oberlin</i> cabe a glória de ter criado as primeiras salas de asilo, ao ilustre Frederico <i>Froebel</i> pertence o título de inventor do método empregado na educação infantil.	136
Pape-Carpantier	Mme. <i>Pape-Carpantier</i> toma a direção de uma sala de asilo em Mans e a irmã Maria, da congregação de S. Vicente de Paula, dirige o grande asilo do hospício de Enghein.	137
Pape-Carpantier	Afim de evitar que o método, uma vez adotado, fosse mal compreendido e interpretado pelas diretoras, M. Salvandy resolveu fundar para sua instrução uma escola normal, cuja organização confiou a Mme. <i>Pape-Carpantier</i> .	137
Pape-Carpantier	Este estabelecimento, por muito tempo chamado curso prático (Paris, 10 rue des Ursulines), e hoje escola <i>Pape-Carpantier</i> , em memória de sua ilustre fundadora, tem preparado e prepara excelentes mestras.	137
Pape-Carpantier	Recomendamos, por excelente, o modelo de Mme. <i>Pape-Carpantier</i> . [nota de rodapé, sobre a mesa da professora e da adjunta].	145
Pape-Carpantier	Recomendamos às professoras o admirável trabalho de Mme. <i>Pape-Carpantier</i> 'Manuel des salles d'asyle' que traduzimos livremente e forma um dos apêndices desta obra. [nota de rodapé].	148
Pape-Carpantier	Canção escolar de Mme. <i>Pape-Carpantier</i> , nacionalizada pelo Dr. Amorim Carvalho, especialmente para uso dos alunos do Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira.	245
Pastoret	Em Paris, no ano de 1801, Mme. Pastoret instalou uma sala de asilo, que só encontrou imitadores na Inglaterra, onde fundaram-se os <i>infants schools</i> .	137
Paul Vidal	Trabalho executado, sob a direção do distinto professor Mr. <i>Paul Vidal</i> , por ocasião das férias colegiais em 1881, na presença de S.M. o Imperador. [nota de rodapé].	245
Pestalozzi	Nesse período a fama de Pestalozzi atraiu Froebel a Iverdum.	127
Pestalozzi	Pestalozzi não dispensava-o para o ensino do desenho. [sobre o xadrez].	150
Pestalozzi	Para consegui-lo, Pestalozzi e Froebel demonstraram a necessidade de investigar os princípios a base do desenho. [sobre converter o desenho em objeto de ensino].	229

Quadro 30 – Relação de nomes citados no Manual (conclusão)

Referência	Frase de Contexto	Pág.
Salomé Witter	Em 1771 Oberlin, natural de Strasburgo, pároco de Ban de la Roche, cantão de Schirmech, fundou aos vinte e sete anos de idade, com o auxílio de sua dedicada esposa <i>Salomé Witter</i> , os primeiros estabelecimentos deste gênero.	136
Salvandy	Em 1837, Ambrosio Rendu e o ministro Salvandy assinalavam-lhes a respectiva missão: vestibulos da escola primária, primeiro grau do ensino, escola preventiva contra a inércia dos pais e a vagabundagem.	137
Salvandy	Foi nesse tempo que uma comissão, de que fizeram parte Rendu, Salvandy e Cochin, legislou sobre a matéria	137
Salvandy	Afim de evitar que o método, uma vez adotado, fosse mal compreendido e interpretado pelas diretoras, M. Salvandy resolveu fundar para sua instrução uma escola normal, cuja organização confiou a Mme. Pape-Carpantier.	137
Valade Gabel	Aos que tem uma ideia falsa a respeito dos jardins da infância, e que entendem ser indispensável às professoras o enciclopedismo de “qualquer perda dos outros cognoscível e determinados” (tradução livre), diremos com o respeitável Mr. Valade Gabel “esses obstáculos quase intransponíveis vem de nós: é a tradição de falsas doutrinas e o constrangimento que as faz surgir; nós não sabemos como fazer ciência quando deveria simplesmente ter bom senso.	148

Fonte: elaborado pela autora com base em Vieira (1882 *apud* Bastos, 2011).

**ANEXO A – ARTIGO 5º DO DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879,
REDIGIDO POR CARLOS LEÔNCIO DE CARVALHO**

Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879

Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.

Hei por bem que os regulamentos da Instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, os dos exames de preparatorios nas provincias, e os estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina e da Escola Polytechnica se observem de accôrdo com as seguintes disposições, das quaes não serão executadas antes de approvação do Poder Legislativo as que trouxerem augmento de despeza ou dependerem de autorização do mesmo Poder [sic].

[...]

Art. 5º Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade [sic]. (grifo nosso).

[...]

Palácio do Rio de Janeiro, 19 de abril de 1879, Carlos Leoncio de Carvalho.