

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FELISMINA DALVA TEIXEIRA SILVA

A COLEÇÃO DIDÁTICA “AS MAIS BELAS HISTÓRIAS” (1954-1976):
modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta

UBERLÂNDIA
2017

FELISMINA DALVA TEIXEIRA SILVA

A COLEÇÃO DIDÁTICA “AS MAIS BELAS HISTÓRIAS” (1954-1976):
modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Sob a orientação da Professora Drª. Raquel Discini de Campos.

UBERLÂNDIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586c
2017

Silva, Felismina Dalva Teixeira, 1962-
A coleção didática "as mais belas histórias" (1954 - 1976) : modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta / Felismina Dalva Teixeira Silva. - 2017.
213 f. : il.

Orientadora: Raquel Discini de Campos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Livros didáticos - Pesquisa - Teses. 3. Casasanta, Lucia Monteiro - 1908 - Teses. 4. Material didático - Pesquisa - Teses. I. Campos, Raquel Discini de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

Raquel Discini de Campos

Profa. Dra. Raquel Discini de Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Kênia Hilda Moreira

Profa. Dra. Kênia Hilda Moreira
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Participou por Skype

Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini
Pontifícia Universidade Católica – PUC

Décio Gatti Júnior

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Sônia Santos

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Para as mulheres que fizeram a diferença: Vó Braulina
Minha mãe (Vó Saló)
Dona Amália e Leticinha;
guiada por essas mãos entrei no mundo maravilhoso dos contos de fadas.

AGRADECIMENTOS

Todos nós estamos interconectados e precisamos uns dos outros. Durante o doutorado, desafiada pelas páginas em branco na tentativa de escrita da tese, muitos apareceram na minha vida como mensageiros, alguns por um longo tempo, outros por um breve período. Muitos deram suporte ao meu sonho de anos. Para todos eles, muito obrigada por fazerem parte de minha vida e, durante este trabalho, por ajudarem a renovar diariamente a minha confiança na minha capacidade.

Prof^a. Dr^a. Raquel Discini de Campos, pela competência e paciência; minha eterna OGDC;

À família Teixeiras de Queixada;

À família Pereira da Silva;

Aos colegas do curso de Matemática da UFVJM pelo apoio recebido antes da liberação;

Aos professores: Dr^a. Sandra Cristina de Lima, Dr^a. Selva Guimarães, Dr. Humberto Guido, Dr. André Voight, Dr. Décio Gatti Júnior; pelos preciosos ensinamentos;

Ao bibliotecário da Biblioteca Alaíde Lisboa da Universidade Federal de Minas Gerais, pela liberação dos arquivos;

À professora Superintendente Conceição Gazzineli da 39^a SRE – Teófilo Otoni, pelo empenho junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na liberação dos arquivos das escolas;

À professora Dr^a Karina Klinke, pela participação na banca de qualificação;

Ao Professor Dr. Décio Gatti Júnior, pelas valiosas contribuições ao trabalho durante a participação na banca de qualificação e que foram incorporadas ao texto;

Aos meus primeiros leitores Beto e Mírian, em especial, ao Beto, pela leitura atenta e pelas sugestões;

Professor Dr. Márcio Coutinho, pela disciplina de Informática,

Ao meu pai, pelas orações;

Um agradecimento especial ao meu filho Frederico, pelas constantes palavras de estímulo e pelas discussões sobre a pesquisa nas Ciências Humanas e Exatas;

E ao Marido, pelo apoio incondicional durante toda a trajetória.

RESUMO

SILVA, Felismina Dalva Teixeira. **A coleção didática “As Mais Belas Histórias” (1954-1976)**: modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta. 2016. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

A coleção didática “As Mais Belas Histórias”, (1954-1976): modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta.

O propósito deste estudo é investigar uma coleção de livros escolares denominada “As Mais Belas Histórias”. Ela foi uma das mais importantes coleções de livros para alfabetização, distribuídos nas escolas primárias de Minas Gerais a partir de meados do século XX. A questão principal que motivou a pesquisa foi compreender os fatores que garantiram a perenidade desse material. Ao mesmo tempo, buscou-se identificar as representações de uma determinada sociedade que as histórias apresentam. Na Coleção, a autora Lucia Casasanta mobiliza inúmeros valores morais em circulação no país, num momento em que grande parte da intelectualidade nacional buscava respostas frente a uma sociedade em transformação. Dentre eles, se destacam aqueles relativos à modernização, ao nacionalismo e à definição de uma identidade do cidadão ideal a ser construído via educação escolar. A análise dos textos revela ensinamentos voltados tanto para a coesão da nação brasileira quanto para as especificidades relativas ao papel a ser desempenhado por meninos e meninas na construção de um Brasil moderno. A primeira edição da coleção ocorreu em 1954, e, fundamentada no método global, tornou-se um material recomendado para alfabetização das crianças mineiras pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Este é o critério inicial para o recorte cronológico da pesquisa. O recorte final, o ano de 1976, se refere à mudança dessa orientação metodológica para o ensino de leitura e escrita. Nesse ano, houve a implantação de um novo projeto denominado Alfa, com uma nova metodologia e materiais didáticos com base no método fônico. Tendo como referencial os aportes da História Cultural, a coleção, objeto e fonte desta pesquisa, foi analisada criticamente, tanto na sua análise interna quanto externa. Os aspectos teóricos que fundamentam o trabalho são tributários dos autores Choppin (2002, 2009), Certeau (2003), Chartier (1990, 1991, 1995, 1998, 2007), Bakhtin, (1997) e Prost, (2008). O estudo se insere no campo da História da Educação, dialogando, ainda, com a História das Mulheres e das relações de gênero.

As Mais Belas Histórias; livro didático; Lúcia Casasanta

ABSTRACT

SILVA, Felismina Dalva Teixeira. **A coleção didática “As Mais Belas Histórias” (1954-1976)**: modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta. 2016. 214 p. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

The didactic collection The Most Beautiful Stories (1954-1976): modernization, nationalism and Brazilian identity in the Casasanta's work

The purpose of this study is to investigate a collection of school textbooks called The Most Beautiful Stories. It was one of the most important collections of books for literacy, distributed in primary schools of Minas Gerais from the mid-twentieth century. The main issue that motivated the research was to understand the factors that ensured the continuity of the material. At the same time identify the representations of a given society that the stories presented. In that Collection, the author Lucia Casasanta mobilizes numerous moral values in circulation in the country, at a time when much of the national intelligentsia sought responses in a changing society. Among them stand out those related to modernization, nationalism and defining an identity of the ideal citizen to be built through education. The analysis of the texts reveals teachings geared for both the cohesion of the Brazilian nation, and to the specificities of the role to be played by boys and girls in the construction of a modern Brazil. The first edition of the collection occurred in 1954, and based on the overall method, it has become a recommended material for literacy of mining children by the Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). This is the initial criteria for the chronological excerpt of the study. The final cut, 1976, refers to change in that orientation of teaching, reading and writing. In that year was the implementation of a new project called Alfa, with a new methodology and new teaching materials based on phonics. Taking as reference the contributions of Cultural History, the collection, object and source of this research was analyzed critically, both in its internal and external analysis. The theory underlying the work are tributaries of the authors Choppin (2002, 2009), Certeau (2003), Chartier (1990, 1991, 1995, 1998, 2007), Bakhtin (1997) and Prost (2008). The study is part of the History Textbook, also dialoguing with the history of women and gender relations.

The Most Beautiful Stories; textbooks; Lúcia Casasanta

RÉSUMÉ

SILVA, Felismina Dalva Teixeira. **A coleção didática “As Mais Belas Histórias” (1954-1976)**: modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta. 2016. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

La collection didactique Les Plus Belles Histoires (1954-1976): la modernisation, le nationalisme et l'identité brésilienne dans le travail de Lúcia Casasanta

Le but de cette étude est d'étudier une collection de livres scolaires appelés Les Plus Belles Histoires. Elle était l'une des plus importantes collections de livres pour l'alphabétisation, distribué dans les écoles primaires de Minas Gerais du milieu du XXe siècle. La question principale qui a motivé la recherche était de comprendre les facteurs qui ont assuré la continuité de la matière. Dans le même temps identifier les représentations d'une société donnée que les histoires présentées. Dans la collection, Lucia Casasanta, auteur, mobilise de nombreuses valeurs morales en circulation dans le pays, à un moment où les réponses dans une société en mutation une grande partie de l'intelligentsia nationale recherchée. Parmi eux se distinguent ceux qui sont liés à la modernisation, le nationalisme et la définition d'une identité du citoyen idéal pour être construit par l'éducation. L'analyse des textes révèle des enseignements adaptés à la fois pour la cohésion de la nation brésilienne, et les spécificités du rôle joué par les garçons et les filles dans la construction d'un Brésil moderne. La première édition de la collection a eu lieu en 1954, et sur la base de la méthode globale, il est devenu un matériau recommandé pour l'alphabétisation des enfants par Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Ce sont les critères initiaux de l'extrait chronologique de l'étude. La coupe finale 1976, se réfère à changer cette méthode d'orientation de l'enseignement lecture et écriture. Cette année a été la mise en œuvre d'un nouveau projet appelé Alfa, avec une nouvelle méthodologie et de nouveaux matériaux d'enseignement basé sur la phonétique. Prenant comme référence les contributions de l'histoire culturelle, la collecte, l'objet et la source de cette recherche ont été analysées de manière critique, à la fois dans son analyse interne et externe. La théorie qui sous-tend les travaux sont tributaires des auteurs Choppin (2002, 2009), Certeau (2003), Chartier (1990, 1991, 1995, 1998, 2007), Bakhtin (1997) et Prost (2008). L'étude fait partie de l'histoire des manuels scolaires, dialoguant aussi avec l'histoire des femmes et des relations entre les sexes.

Les Plus Belles Histoires; livres scolaires ; Lúcia Casasanta

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1– Bacharelados de Direito, Belo Horizonte (1924) | 43 |
| Figura 2– Capa dos livros da Coleção | 62 |
| Figura 3 – Capa do pré-livro | 63 |
| Figura 4 – Culto doméstico | 68 |
| Figura 5– O porquinho fujão é reconduzido de volta para a cidade | 81 |
| Figura 6– A família Gorim a caminho da cidade | 82 |
| Figura 7 – Maria dos Tamancos retorna para suas rocinhas. | 83 |
| Figura 8– Um passeio de camioneta | 85 |
| Figura 9 – Viajando no carro de boi | 86 |
| Figura 10– Juca Mulato e a decisão de deixar a terra natal. | 88 |
| Figura 11– A caminho da escola | 90 |
| Figura 12 – Um dia na cidade dos bichos..... | 91 |
| Figura 13– Tirando leite da vaquinha. | 93 |
| Figura 14– Um vigia diferente | 94 |
| Figura 15 - Um guarda feroz | 94 |
| Figura 16 - Um ato heroico diferente | 96 |
| Figura 17 - Trabalho intelectual e manual | 98 |
| Figura 18 - Um vigia feroz | 99 |
| Figura 19 - A cabrinha e o filho recriminam o gatinho preguiçoso. | 100 |
| Figura 20 - Um violinista desajeitado..... | 101 |
| Figura 21 - O Lobo derruba a casa de palha. | 102 |
| Figura 22 - O porquinho ostenta a chave da casa. | 103 |
| Figura 23 - Utilizando materiais modernos na construção. | 103 |
| Figura 24 - Um presente para o papai..... | 105 |
| Figura 25 - Uma chuva de doces | 107 |
| Figura 26 - Um dia letivo na escola dos bichos..... | 114 |
| Figura 27 - Heróis da Pátria..... | 116 |
| Figura 28 - Tiradentes defende um escravo..... | 117 |
| Figura 29 - Bandeirantes paulistas..... | 118 |
| Figura 30 - O pequeno herói atira a pedra no gigante. | 120 |
| Figura 31 - Orfeu toca a lira e encanta a natureza. | 120 |
| Figura 32 - O jovem Alexandre da Macedônia doma um cavalo selvagem. | 121 |
| Figura 33 - O plano de Ulisses para salvar os companheiros. | 121 |
| Figura 34 - O herói salva a criança..... | 122 |
| Figura 35 - O trabalhador feliz | 124 |
| Figura 36 - Símbolos do culto à Pátria | 125 |
| Figura 37 - Criança reza pelo Brasil. | 126 |
| Figura 38 - A Padroeira protege o Brasil..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| Figura 39 - Uma nação protegida | 128 |
| Figura 40 - O futuro professor recebe sua missão | 133 |
| Figura 41 - Os diabos surram o curioso..... | 134 |
| Figura 42 - João é levado para a higienização..... | 137 |
| Figura 43 - O poder transformador da higiene | 138 |
| Figura 44 - A mulher entre o privado e o público | 148 |
| Figura 45 - Brincando de princesa..... | 156 |
| Figura 46 - Um espaço feminino: flores e rendas..... | 157 |
| Figura 47 - Educando para a vida adulta. | 158 |
| Figura 48 - Brincadeira de meninos (1)..... | 159 |
| Figura 49 - Brincadeira de meninos (2)..... | 159 |
| Figura 50 - O desenvolvimento do espírito científico, uma qualidade masculina | 159 |
| Figura 51 - Trabalho doméstico, tarefa não tão simples. | 162 |
| Figura 52 - Maria é despedida | 163 |
| Figura 53 - Catarina chora o leite derramado. | 168 |
| Figura 54 - Bárbara e a filha são conduzidas de liteira pelas ruas de São Gonçalo | 169 |
| Figura 55 - Buscando a proteção masculina. | 170 |
| Figura 56 - Um bom susto!..... | 172 |
| Figura 57 - Em busca de uma netinha | 174 |
| Figura 58 - Os cisnes tecem uma rede para carregar a menina..... | 176 |
| Figura 59 - A Bela e a fera domada..... | 178 |
| Figura 60 - A Loba chora pelo sumiço do marido..... | 180 |
| Figura 61 - Um choro comovente..... | 181 |
| Figura 62 - A menina, de costas para a cena, espera a solução do problema. | 181 |
| Figura 63 - Quero minha boneca de volta! | 182 |
| Figura 64 - Educando a filha | 184 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Quantidade de livros editados no país -1959 | 46 |
| Tabela 2– Quantidade de livros editados no país -1960 | 47 |
| Tabela 3– Livros editados em Minas Gerais - 1955 – 1958* | 48 |
| Tabela 4 – Livros da coleção “As Mais Belas Histórias” e respectivas edições (1955-1966)..... | 54 |
| Tabela 5 - Tiragens da coleção “As Mais Belas Histórias” (1972 - 1976)..... | 54 |
| Tabela 6 – Textos discriminados por tipo de narrativa..... | 67 |
| Tabela 7– O lugar reservado ao universo feminino nas ilustrações da coleção..... | 147 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AE | Arquivo Escolar |
| AEB | Anuário Estatístico Brasileiro |
| AG | Arquivo de Gaveta |
| AIB | Associação Integralista Brasileira |
| AP | Arquivo Particular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior |
| CBPE | Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais |
| CEALE | Centro de Alfabetização Leitura e Escrita |
| CEDOC | Centro de Documentação |
| CMBEU | Comissão Mista Brasil - Estados Unidos |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COLTED | Comissão do Livro Técnico e Didático |
| CPDOC | Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea |
| CRPE | Centro Regional de Pesquisas Educacionais |
| FAE/UFMG | Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais |
| FENAME | Fundação Nacional do Material Escolar |
| GEIL | Grupo Executivo da Indústria do Livro |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| INL | Instituto Nacional do Livro |
| IPES | Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PABAEE | Programa de Assistência Brasileiro – Americano ao Ensino Elementar |
| PLIDEF | Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental |

| | |
|--------|---|
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SEMA | Superintendência de Educação Musical e Artística |
| SNL | Sindicato Nacional dos Livreiros |
| SPHAN | Superintendência do Patrimônio Histórico Artístico Nacional |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| USAID | <i>United States Agency for International Development</i> |
| USOM-B | <i>United States Operation Misson-Brasil</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 – A COLEÇÃO “AS MAIS BELAS HISTÓRIAS”: PUBLICAÇÃO, CIRCULAÇÃO E ESTRUTURA | 31 |
| 1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO | 35 |
| 1.2 O CONTEXTO DA PUBLICAÇÃO DA COLEÇÃO EM MINAS | 42 |
| 1.3 A CIRCULAÇÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA | 52 |
| 1.4 A ESTRUTURA DOS LIVROS: ASPECTOS DA (I)MATERIALIDADE | 59 |
| CAPÍTULO 2 – MODERNIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E LIÇÕES DE CIVILIDADE NAS HISTÓRIAS DA COLEÇÃO | 72 |
| 2.1 ENTRE O CARRO DE BOI E A CAMIONETA: O ANTIGO E O MODERNO | 79 |
| 2.2 A DÍADE URBANIZAÇÃO - INDUSTRIALIZAÇÃO | 88 |
| 2.3 A INSEGURANÇA SOCIAL E A QUESTÃO DO TRABALHO | 93 |
| 2.4 A VIDA NA CIDADE: A MORADIA E OS HÁBITOS DE CIVILIDADE | 101 |
| CAPÍTULO 3 – LIÇÕES DE HEROÍSMO E CIVISMO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA..... | 109 |
| 3.1 HERÓIS DO PASSADO, BRASILEIROS A QUEM AMO | 115 |
| 3.2 LIÇÕES DE CIVISMO | 124 |
| 3.3 O DISCIPLINAMENTO DA CONDUTA DO HEROI | 131 |
| CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DAS MENINAS | 140 |
| 4.1 A COLEÇÃO DEBAIXO DA LUPA: O LUGAR DAS MULHERES | 144 |
| 4.2 O MODELO DE ESPOSA: ELE É ANTROPÓFAGO, MAS É MEU MARIDO | 149 |
| 4.3 A MATERNIDADE E O TRABALHO DOMÉSTICO | 154 |
| 4.4 TÁTICAS DO PODER FEMININO: ENTREGA E VULNERABILIDADE..... | 165 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 185 |
| REFERÊNCIAS | 188 |
| ANEXOS | 202 |

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre os livros em geral e, em particular, os livros escolares, têm despertado interesse entre os historiadores da educação na Europa desde a década de 1960. No Brasil, tal interesse ocorreu mais tarde, nos anos de 1990. A temática ganhou mais espaço na historiografia da educação brasileira a partir desse período, legitimada pelos aportes da História Cultural.

O livro enquanto objeto de pesquisa tem a sua importância devido ao lugar que ocupa na instituição escolar: o de ser um instrumento poderoso não apenas no que diz respeito à instrução dos sujeitos, mas, também, no que concerne à sua educação moral. Quando se trata do ensino de leitura e escrita nas turmas iniciais, cresce sua importância. Muitos alunos carregam em si, como um fator identitário, marcas do livro didático com o qual foram alfabetizados e desenvolveram as habilidades de leitura.

Ao longo do tempo, os livros escolares receberam múltiplas denominações, mas, independentemente da nomenclatura, foram utilizados como instrumentos investidos de autoridade. Os esforços de muitos pesquisadores se deram no sentido de definir, catalogar e categorizar esses objetos. Os resultados das pesquisas têm contribuído para ampliar a importância dessa temática na história da educação.

Os critérios de análise não são partilhados por todos os historiadores quando se aborda esse objeto. Um exame sobre o estado da arte feita por Choppin, em 1994, mostrou alguns desafios da pesquisa e os principais interesses dos historiadores. Os estudos abordam a ideologia veiculada, classificações diversas, estudo de políticas para o livro; a morfologia, a importância no contexto da alfabetização etc. (BATISTA; GALVÃO, 2002, 2009; BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 1992, 2002, 2004, 2009; DELGADO, 2014; FRADE; MACIEL, 2012; FREITAG; MOTA; COSTA, 1987; GATTI JÚNIOR, 2004, 2005; MORTATI, 2013; MUNAKATA, 2012; OLIVEIRA; SOUZA, 2000, 2005, 2007).

Munakata (2012), utilizando o recorte cronológico de 2002 a 2011, catalogou 800 trabalhos sobre o livro didático. O autor mostrou que a expansão da pesquisa sobre a temática foi um fenômeno mundial comprovado pela existência de diversos centros de pesquisa espalhados por importantes universidades ao redor do mundo.

O estudo de Emmel e Araújo (2016), constituiu-se em análise documental realizada em artigos publicados nas bases de dados de revistas brasileiras indexadas no *Scielo*, bem como nos *annais* dos principais eventos de 1999 a 2010. Foram analisados 265 artigos de eventos e 49 no indexador *Scielo*, em relação à organização interna, autores e referências.

Segundo as autoras, as universidades polo das discussões sobre o tema concentram-se na região Sudeste. Em relação ao nível de ensino, elas chamam a atenção para uma “carência de pesquisas [sobre o livro didático] na Educação Infantil” (EMMEL; ARAÚJO, 2016, p.11). As pesquisadoras identificaram 95 trabalhos relativos ao Ensino Médio e 94 referentes aos livros do nível Fundamental.

Uma consulta à base de dados do site do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico¹ (CNPq), utilizando o termo livro didático, resultou em 6 grupos de pesquisa. Utilizando a busca por Linhas, foram encontrados 110 resultados com interesse nesse objeto. É fato que a temática foi ganhando corpo e ocupando espaços importantes no campo educacional. Com a diversificação de abordagens, paulatinamente, o véu de neutralidade que cobria o livro utilizado nas escolas começou a ser retirado. Uma rede complexa de relações científicas, pedagógicas e econômicas legitimada por órgãos governamentais foi revelada.

As reflexões de historiadores que passaram a tomar o livro como um objeto cultural, desvelaram, por intermédio de seu escrutínio, diferentes práticas e representações presentes tanto em suas páginas quanto em seu uso prático, conforme veremos a seguir (BURKE, 2008; CHARTIER, 1998; CHARTIER; ROCHE, 1995; NUNES; CARVALHO, 2005).

A circulação de cartilhas e os tipos de livros escolares utilizados em Minas, particularmente, têm sido especialmente estudados. Autores como Maciel e Frade (2013) apresentam uma extensa análise sobre a organização e o lugar ocupados pelos materiais escolares neste estado, de 1834 a 1997. Elas analisaram quantitativamente e qualitativamente um acervo existente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), com o propósito de entender o uso das cartilhas e os efeitos produzidos pela alfabetização em diferentes contextos.

A pesquisa dessas autoras apresenta uma importante categorização das fontes para a historiografia da alfabetização no Estado. Os exemplares de cartilhas constantes no acervo do CEALE/UFMG foram classificados por década, e foram repertoriados por localidade e pela editoração. Elas indicam o acervo do Arquivo Público Mineiro como um local importante para pesquisas sobre esse objeto. Por outro lado, destaca-se a contribuição importante para o estudo deste tipo de fonte na história da alfabetização: o trabalho de Maciel (2002), que aborda as cartilhas e a história da alfabetização no Brasil.

¹Até 1974, o nome do órgão era Conselho Nacional de Pesquisas, cuja sigla se manteve (CNPq).

Batista, Galvão e Klinke (2002), por sua vez, pesquisaram a morfologia dos livros escolares de leitura, no período compreendido entre 1866 a 1956. Dentre outros aspectos analisados, os pesquisadores classificaram os livros a partir de categorias, tais como: tipos, gêneros e modelos, além de distinção entre tipos de leitura.

Não é tarefa simples dizer quando determinada obra é um manual, livro escolar ou livro didático². Ian Michael, gramático britânico, expressava o desafio da tarefa na década de 1990. “Não é muito fácil dizer se uma obra é ou não um livro escolar” (MICHAEL, 2014). O gramático completava que pouco importa definir exatamente o que é; mas é necessário fornecer uma descrição aproximada do que seja um livro escolar. Cabe ao historiador da educação estabelecer critérios objetivos para apoiar sua análise e determinar ou não o caráter escolar desse objeto, muitas vezes, de definição volátil.

Para alguns autores, o primeiro livro escrito intencionalmente com caráter didático foi na Índia, por um brâmane, por volta do século VI de nossa era. O autor escreveu fábulas e contos divertidos que continham ensinamentos morais e políticos voltados para crianças. A língua materna e a dimensão lúdica, aliadas aos ensinamentos, indicaram uma intencionalidade específica para o objeto e, também, uma inovação (CHOPPIN, 2014; HENRIX, 1952; MANGUEL, 1997). Esse conjunto de características, quando analisado na dimensão histórica, marca uma primeira diferenciação entre um texto dirigido para ensino de crianças e as demais produções.

Valdemarin (2010) ao investigar a história dos métodos e de materiais de ensino, classifica a obra *Didactica Magna* de Comenius, (1592-1670), no século XVII, e o “Emílio” de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), do século XVIII, de “tratados inaugurais do pensamento moderno” sobre a educação. Comenius trata das especificidades da escola, e o foco do autor é a operacionalização da prática. Ele apresenta sugestões concretas sobre a melhor maneira de ensinar e quais materiais são mais adequados para tal propósito.

No “Emílio”, Rousseau, indiretamente, preconiza o método denominado de lição de coisas e a atenção para a potencialidade individual na aprendizagem. Ao apresentar o tratado, sugere uma metodologia de ensino e os termos da relação professor e aluno. Um aspecto importante presente nessa obra é a defesa da função da educação como atividade intencional sobre o sujeito, com o poder para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. A proposta

²Batista e Galvão (2009) analisaram livros escolares de leitura no Brasil classificando-os como livros didáticos a partir de definições de vários autores. Os conceitos foram definidos a partir da função do material e dos objetivos a serem alcançados (BATISTA; GALVÃO, 2009).

de educação de Rousseau³ contribuiu para olhar a infância nas suas especificidades. Nas palavras do autor, “ela não deve ser nem um animal nem um homem, e sim criança” (ROUSSEAU, 2004, p.81), portanto, um sujeito concreto, real (ARIÈS, 1993; DEL PRIORE, 1999), e, ao mesmo tempo, “cognoscente”; com papel central no próprio processo educativo.

Essas obras foram relevantes para se pensar um novo ideário na educação em que estivessem imbricadas concepções sobre conhecimento humano, metodologias e seus materiais, conforme defende Valdemarin (2010):

Esses dois tratados pedagógicos, tomados em suas linhas gerais, permitem delinear a configuração de concepções doutrinárias sobre a educação e a importância na construção de um ideário de longa permanência, que estabelece valores, designa funções a serem objetivadas na sociedade, indica procedimentos necessários para sua realização e delimita conhecimentos passíveis de transmissão. Nos tratados inaugurais do pensamento pedagógico moderno estão articuladas, em estreita relação, as concepções gerais sobre o conhecimento humano e os procedimentos para torná-los praticáveis (VALDEMARIN, 2010, p. 18).

Na era da massificação escolar na Europa dos séculos XIX e XX, para a transmissão dos conhecimentos com maior eficiência, foi preciso mudar o método de ensino do individual para o simultâneo. O procedimento metodológico se tornou praticável com a utilização do livro escolar como o instrumento para essa uniformização. Ele se mostrou útil para sustentar o trabalho dos professores afim de que esses conhecimentos fossem desenvolvidos e, com eles, as competências dos alunos. Geralmente, esse instrumento contém representações de todos os conteúdos e, intencionalmente ou não, veicula uma cultura, uma visão de mundo que agirá fortemente sobre a identidade e as concepções de mundo dos alunos. Não se pode ignorar a força persuasiva que o livro possui, intrinsecamente reforçada por práticas pedagógicas específicas, num contexto escolar regido por objetivos bem demarcados. As numerosas noções presentes nesse material ajudam a construir, pouco a pouco, as representações que uma criança faz do mundo, uma vez que têm a função de matriz da linguagem.

No caso específico desta tese, seu propósito é investigar uma coleção de livros escolares da autora mineira Lúcia Casasanta, denominada “As Mais Belas Histórias”. Eles foram utilizados nas escolas de Minas Gerais a partir de meados do século XX e distribuídos visando ao ensino e desenvolvimento da leitura. As histórias desses livros, editadas desde os anos 1950, contadas e recontadas por gerações, permaneceram por décadas sendo utilizadas

³Segundo Darnton, o impacto da obra de Rousseau na época de publicação de suas obras mostra como o rousseauísmo foi absorvido no modo de vida do burguês. Nas suas pesquisas sobre a França do século XVIII, encontrou um comerciante chamado Jean Ranson, que não apenas leu Rousseau e se emocionou como incorporou as ideias na vida, quando montou seu negócio, apaixonou-se, casou e educou seus filhos (DARNTON, 1992).

nas aulas dos professores, nas regiões rurais e urbanas do Estado, e, principalmente, na memória daqueles que foram alfabetizadas por meio delas.

Em 1954, a coleção “As Mais Belas Histórias” foi lançada no mercado. O conjunto é formado por um pré-livro, cinco livros de leitura, cadernos de atividades, um conjunto de cartazes para alfabetização e livros do mestre. Foi escrita de acordo com as teorias sobre educação que circulavam no período, com cuidado técnico e o suporte da editora, e amparada administrativamente pela rede de relações da autora.

O início desta tese se deu a partir de uma percepção pessoal. Professora há 37 anos, fui aluna alfabetizada por intermédio desta coleção. Ao perceber, já na idade adulta, a importância da obra na história de tantos colegas de ofício – muitos ainda utilizam algumas lições extraoficialmente em suas práticas pedagógicas cotidianas, pois foram alfabetizados por ela – resolvi me debruçar cientificamente sobre a obra de Casasanta. Assim, me aproximei da História da Educação. Pude, então, compreender os fatores que garantiram a perenidade desse material. Ao mesmo tempo, identifiquei as representações de uma determinada sociedade que as histórias apresentavam. O estudo tem, portanto, como pressuposto, a ideia de que a produção de um livro, que é um bem cultural, está, necessariamente, inscrita num universo regido pelas práticas e representações de uma sociedade. Essas representações são compreendidas como pertencentes a um “campo que engloba todas e quaisquer produções mentais de uma realidade exterior percebida” (BARROS, 2011, p. 51).

Numa hipótese inicial, considerei que a permanência do uso era decorrente de questões econômicas, pedagógicas e relativas à própria apresentação material dos livros que compõem o conjunto. Os resultados obtidos, conforme observaremos no Capítulo 1, confirmaram essa hipótese e mostraram que a Coleção é uma verdadeira ‘caixa de mitos’ sobre a formação do Brasil. São ressignificadas várias representações sobre a identidade do cidadão ideal que constituiria a nação. Elas revelam um desejo contraditório de manutenção e mudança de relações sociais cristalizadas que deveriam ser incorporadas pelas novas gerações na construção da identidade brasileira – mas não só isso, conforme demonstraremos nos capítulos 2, 3 e 4.

Outro dado comprovado pela pesquisa foi a existência de uma rede de sociabilidade em torno da autora Lúcia Casasanta, que possibilitou a publicação dos livros. Sua proximidade com pessoas ligadas às decisões políticas do período sobre a educação mineira sustentou a circulação do material.

Destaque-se que esta tese se insere nos estudos sobre livros didáticos que se beneficiaram, dentro do campo da História da Educação, das reflexões disseminadas a partir

da História Cultural - que se apropriou da renovação da historiografia em geral, inicialmente, com a história das mentalidades, e, em seguida, a história cultural (VIDAL; FARIA FILHO, 2003; GONDRA, 2005; MONARCHA, 2007). Esse momento foi marcado pela diversificação das temáticas, em decorrência da pluralidade de objetos, de fontes e de uma maior adesão ao caráter interdisciplinar da história.

As pesquisas nesse paradigma valorizam o estudo dos mais diversos temas: as instituições, o ensino, as mulheres, as crianças, os jovens, os intelectuais, o mobiliário, a arquitetura, os livros didáticos, etc. (CERTEAU; LE GOFF, 1979; NUNES; CARVALHO, 2005; PINSKY; DE LUCA, 2013; PINSKY, 2014; PROST, 2008). Aspectos relativos ao ofício foram redimensionados. Em relação às questões, por exemplo, o historiador teve maior liberdade para “estabelecer” os vestígios deixados pelo passado, uma vez que tudo que é perceptível para ele pode ser utilizado, do ponto de vista racional, como prova (PROST, 2008; BURKE, 2008; GINZBURG, 1989, 2006, 2010).

Conforme ensina Prost (2008), a questão do historiador não é ingênua. Temos uma ideia das fontes e dos documentos que nos permitirão resolvê-la. Ao propor uma questão sobre a coleção “As Mais Belas Histórias”, ela se tornou decisiva para a construção desse objeto em vários campos: sua constituição na história do livro didático, nas práticas de alfabetização, e, num aspecto mais amplo, na história da educação em Minas.

A Coleção, que permanecia silenciosa nas estantes das bibliotecas das escolas e dos arquivos, foi “retirada” para se tornar expressiva na história da educação mineira. Esse novo *status* de objeto/fonte ocorreu graças ao meu enraizamento pessoal com a questão. Dessa forma, este estudo está vinculado ao meu compromisso social e pessoal, e à história que escrevo. Consequentemente, as questões da pesquisa foram formuladas a partir de um determinado lugar, dentro da sociedade à qual pertenço, e que determinaram o engajamento com a temática. Assim ensinou Certeau (1988) em sua operação historiográfica.

Na abordagem da história cultural, esse vínculo do historiador com sua pesquisa se tornou um critério de relevância sem, no entanto, dispensar os procedimentos analíticos que garantem a científicidade do conhecimento histórico em educação. Estes continuaram a ser almejados e perseguidos como requisitos para a qualidade de uma investigação.

Em 1969, fui matriculada numa classe do então primeiro ano primário para ser alfabetizada com as histórias da coleção. Durante quatro anos nas Escolas Reunidas de Queixada, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, as histórias me acompanharam diariamente, tanto em sala de aula como nas leituras feitas em casa. Em 1980, entrei para o magistério, assumindo classes de alfabetização na escola pública, tarefa que desempenhei

durante 30 anos. Na profissão, fui responsável pela permanência das histórias e divulgadora das suas representações para centenas de alunos, por incontáveis vezes na docência.

Quando iniciei a escrita do projeto, sabia que iria embarcar numa longa jornada. Segundo Prost, qualquer ofício intelectual implica diretamente a própria pessoa. Ele afirma que um bom historiador tem que ter paixão, sinal de relevantes desafios pessoais (PROST, 2008). Esse historiador afiança que a história é, em determinados aspectos, uma ascese pessoal, com seu efeito de catarse. Foi preciso elucidar minhas próprias motivações, o prazer e a alegria prodigalizados pelo exercício proporcionado pela pesquisa da coleção “As Mais Belas Histórias”. Um fervilhar de emoções que havia sido ignorado na condição de aluna e professora veio à tona durante a pesquisa. Ler e reler cada história, além de analisar cada imagem, proporcionaram momentos de libertação interior, de compreensão, de angústia, de sentimentos conflitantes, de resolução de indagações antigas. Algumas questões haviam sido guardadas no fundo da memória desde a infância. Dentre elas, que eu deveria amar a pátria, por sua extensão territorial; que era preciso estudar muito, pois a criança era o futuro da nação, e que a curiosidade excessiva sempre seria castigada. Outro ensinamento era sobre a necessidade de imitar os grandes heróis nas suas virtudes, e as mulheres na capacidade de suportar o sofrimento com resignação.

Frente a essa possibilidade do ofício, da valorização do vínculo pessoal, os procedimentos da pesquisa se situam entre o universo subjetivo e o objetivo, pois a temática está profundamente enraizada na minha própria identidade. Por este motivo, adotei, utilizando da experiência vivida, a técnica de análise sistemática dos textos e das imagens, partindo da compreensão de que os fatos têm uma existência linguística, conforme defende Prost (2008).

Além das razões pessoais já elencadas, a escolha desses livros didáticos como objetos de pesquisa, se deu em função das lacunas percebidas quanto ao estudo sobre a Coleção. Apesar da sua importância para a história da alfabetização em Minas Gerais, fato sensivelmente percebido por mim, e cientificamente pelo trabalho pioneiro de Maciel (2001), uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), revelou-se improíbida. O tipo de informação existente limita-se a constar como mais um item em tabelas e gráficos, em pesquisas sobre livros didáticos que circularam em Minas Gerais no século XX.

Destaque-se que a reflexão histórica implica evocação de conceitos, um procedimento necessário para a operacionalização do método crítico, ou seja, de um “fazer” analítico, não ingênuo (PROST, 2008). São basilares para o presente trabalho os conceitos de representação (CHARTIER, 1990, 1991), e de livro didático (CHOPPIN, 2009). Por sua vez, são tributários

da obra de Bakhtin (1997) e de seus intérpretes brasileiros, especialmente Fiorin (2006), os conceitos de autoria, leitor, texto e enunciado.

Segundo as proposições de Jodelet (2001), “a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada” (JODELET, 2001, p. 22). Transmutando numa visão prática, concorre para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social. Ela afirma que esse saber é construído dentro das interações sociais, sendo que as representações, geradas num determinado tempo e incorporadas socialmente, tornam-se um modo de conhecimento e um instrumento para se ajustar ao mundo. Elas se transmutam, tornando-se um guia para a ação e a comunicação nas relações sociais. São partilhadas socialmente e produzem a própria dinâmica social.

A representação não é o reflexo do estado da realidade, ela dá-se a ver na maneira como é percebida em relação ao ordenamento da realidade visando não somente explicar uma ordem social estável, mas também a legitimá-la. Ao mesmo tempo em que constitui um modo de conhecimento, contribui para a elaboração das identidades individuais e sociais, para difusão de normas, de condutas e de todo um sistema de valores. Esse movimento mostra que a realidade é dinâmica, e, nos espaços sociais, ocorrem as lutas de representações. Conforme Chartier (1991), elas “têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1991, p. 17).

Refletir sobre as representações contribui para a compreensão tanto da estrutura política quanto para a discussão da identidade de um determinado grupo social. Pesavento (2004) afirma que “aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em relação histórica de forças” (PESAVENTO, 2004, p. 19).

Nesta pesquisa, a coleção “As Mais Belas Histórias” é considerada um bem cultural depositário de inúmeras representações coletivas em circulação no país em determinado tempo e espaço, que sintetiza e carrega as representações de uma sociedade. As histórias mostram em cena personagens, cujas situações vividas veiculam determinadas visões de mundo. Elas puderam ser integradas pelas crianças ouvintes ou leitoras, se tornando uma referência para suas experiências, suas vivências enquanto possibilitaram confrontar aspectos novos da existência. Essas experiências puderam ser amenizadas ou ampliadas, e, mesmo reajustadas, sem passar, necessariamente, por práticas reais. No desenvolvimento da criança em idade escolar, a representação é uma etapa ligada à possibilidade de reinterpretar o mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados e novas práticas.

Elas se constituem num momento essencial na aquisição da leitura e da escrita, o que reforça a sua importância no processo de ensino e aprendizagem (BROSSARD, 2004; VIGOTSKY, 1987).

Os aportes conceituais utilizados na classificação da coleção didática são tributários da obra de Choppin (2009), e os que se sobressaíram são relativos à intencionalidade e suporte. A coleção apresenta esse conjunto de condições que permitiu a descrição aproximada do material, facilitando sua inserção na categoria de livros didáticos, ou seja: havia a intenção explícita de ser utilizada em sala de aula, de servir de suporte para o desenvolvimento da leitura, de reforçar a estabilidade progressiva da estrutura escolar ao indicar níveis de ensino e buscar uniformizar o processo de ensino da leitura.

Qual foi a trajetória de Lúcia Casasanta, a autora da coleção Os conceitos presentes neste trabalho sobre a autoria, texto, enunciado e leitor são tributários da obra de Bakhtin (1997). Para ele, nem o autor é uma identidade solitária, nem o leitor é um mero receptor de mensagens. Existe uma orientação dialógica entre eles quando “o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 1997, p. 88). Nessa relação, o diálogo se dá pelos enunciados (e não por unidades da língua). O enunciado é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica; ele é da ordem do sentido. Em síntese, o autor, a obra, o leitor e a leitura são, ao mesmo tempo, elementos individuais e sociais. O autor, por exemplo, é aquele que enuncia e, por isso, encontra-se numa posição de autoridade. O leitor está numa outra posição nessa relação dialógica que não é neutra, muito menos passiva, e, nessa condição, participa dos jogos de poder que circulam socialmente (BAKHTIN, 1997). Pensar na autora da coleção é considerar que essa voz que enunciou narrativas diversas dentro desse material didático não ocorreu fora do exercício do poder; muito menos disse o que, quando e como quis, mostrando a dimensão política de cada enunciado e o seu pertencimento social. O leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, na leitura singular, com uma compreensão tributária de outras compreensões (portanto, coletiva), indicando que absorveu várias vozes sociais (FIORIN, 2006).

Por outro lado, aspectos da trajetória de Lúcia Casasanta foram abordados no texto, a partir da compreensão de que a relação entre o autor e o texto não se reduz absolutamente à sua biografia; ela é, ao mesmo tempo, um sujeito singular e social, que constrói a si próprio e a sua época, tanto quanto é construído por ela, conforme afirma Jacques Le Goff, na obra São Luís (LE GOFF, 2010). Nessa condição, seu material foi elaborado.

? Qual a superfície social dessa professora, que possibilitou a escrita e a publicação,

durante décadas, de uma série graduada de livros dirigidos para os alunos mineiros? Em que ponto sua história se encontra com a história da educação em Minas Gerais? A vida e a obra de Casasanta (1908-1989) foi tema da pesquisa de Maciel (2001). A pesquisadora buscou compreender a contribuição do trabalho da autora no contexto da história da alfabetização em Minas Gerais. A conclusão apresentada é que ela teve um papel essencial na defesa e na propagação do método global de contos que se deu com a coleção servindo de instrumento para essa divulgação.

Em 1927, Francisco Campos, Secretário do Interior do governo Antônio Carlos, iniciou uma série de reformas na educação mineira. Campos considerava que a maior causa do fracasso do ensino era o professorado (MACIEL, 2001; SOUZA, 1984). Nessa lógica, defendia a necessidade de investir na aprendizagem de metodologias que garantissem a melhoria do ensino.

O secretário enviou um grupo de professoras⁴ para se especializarem no *Teacher's College*, instituição ligada à Universidade de Colúmbia, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. A universidade já era referência em Educação. Tinha entre seus professores John Dewey, o importante defensor de uma escola nova, baseada numa pedagogia ativa (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2006; PALMER, 2005; MACIEL, 2001; SOUZA, 1984).

Lúcia Schmidt Monteiro de Castro⁵ foi escolhida para a viagem de estudos e se especializou em Metodologia da Linguagem. O curso durou de 1927 a 1929, e, quando ela regressou ao Brasil, assumiu a cadeira dessa matéria na Escola de Aperfeiçoamento. A escola foi criada em 1929, em Belo Horizonte, para que os professores do Estado se aperfeiçassem em novas metodologias, conforme aspiração de Francisco Campos (MACIEL, 2001; SOUZA, 1984).

No exercício da docência na disciplina Metodologia da Linguagem, a professora estimulava as alunas a elaborarem materiais didáticos de acordo com a proposta do método global. Em 1954, ela própria publicou seu material em forma de coleção, denominado “As Mais Belas Histórias”.

Quanto ao recorte cronológico efetuado neste estudo, salienta-se que a primeira edição da coleção ocorreu em 1954. Ela se tornou a referência indicada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEMG), como o suporte para a aplicação do método global de contos. Nas palavras de Maciel, “nesse período [final da década de 1930 até a década de 1970], Minas

⁴ O grupo era formado, por Lúcia Casasanta, por Alda Loddi, Benedicta Ribeiro Valadares, Amélia de Castro Monteiro e Ignácia Guimarães.

⁵ Nome de solteira da professora Lúcia. Em 1933, ela se casou com Mário Casasanta, nome utilizado para assinar suas obras (MACIEL, 2001).

Gerais viveu o período áureo do método global, utilizado praticamente em todas as escolas” (MACIEL, 2001, p.19). Houve um maior índice de distribuição dos livros no período, conforme dados estatísticos analisados e documentos dos arquivos escolares. Esses dados confirmam o suporte legal recebido do órgão competente (SEEMG), que recomendava o método global para a alfabetização das crianças mineiras.

O critério para a periodização limite, 1976, é uma data fria. Frente à necessidade de uma delimitação, o critério adotado foi o enfraquecimento do contexto pedagógico que deu suporte à Coleção. A partir dessa data, houve uma nova orientação metodológica para ensino de leitura e escrita com a implantação do Projeto Alfa. Segundo Medina (1988), o sistema estadual de ensino apresentava taxas de aprovação muito baixas. O novo projeto, buscando solucionar tal problema, foi iniciado em 1976, de maneira experimental e, em 1977, foi, oficialmente, implantado nas escolas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.⁶ A proposta metodológica para alfabetização recomendada pelo órgão passou a ser o método fônico, de base sintética.

O recorte cronológico deste trabalho considerou, ainda, que “As Mais Belas Histórias” deveria ser analisada em seu contexto histórico e social. A publicação teve seu início no 2º governo varguista (1950-1954), e se constituiu num objeto útil para disseminar nos textos os valores de uma visão nacional-desenvolvimentista que, segundo Bresser-Pereira, só entraria em colapso em 1980 (BRESSER-PEREIRA, 2012).

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a coleção foi considerada fonte e objeto da investigação. Os exemplares analisados são de uma edição da Editora do Brasil, em Minas Gerais do ano de 1969, garimpados em sebos da capital mineira. O *corpus* pesquisado é composto de seis livros de leitura, do pré ao 4º livro. Desde a primeira publicação, em 1954, até o período final de recorte desta pesquisa, os livros foram publicados pela Editora do Brasil em Minas Gerais.

O material, contendo 942 páginas, possui diversos tipos de texto. O conjunto como um todo foi analisado nos aspectos que atendiam ao objetivo da pesquisa. Ele é fruto de uma intertextualidade, o que, na lógica bakhtiniana, indica que “todo texto é um intertexto, outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecidas” (BAKHTIN, apud FIORIN, 2006, p. 164). Essa obra “se relaciona com as outras obras enunciadas; com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem” (FIORIN,

⁶ Nas pesquisas nos arquivos escolares, foram localizadas atas de reunião de professoras cujo conteúdo se referia às orientações para implantação desse projeto. Outro tipo de documento localizado são os termos de visitas dos supervisores da SEE/MG com informações sobre o mesmo assunto.

2006, p. 298).

Os desafios metodológicos para estudar um material tão vasto e tão eclético exigiram a definição de alguns elementos que auxiliaram os procedimentos de análise: as imagens e os textos com destaque para as personagens. A Coleção apresenta uma série de imagens que participa das relações dialógicas intratextuais pelo diálogo que estabelecem com o texto e os enunciados (BAKHTIN, 1997). Elas compõem um enunciado verbo-visual e têm duas funções práticas: para as crianças na fase inicial de alfabetização, auxiliam na compreensão e na aquisição da leitura; para os maiores, reforçam os textos e as aprendizagens. Textos e imagens, na sua maioria, propõem o mesmo tipo de informação: por exemplo, apresentar ou nomear uma figura ou especificar o cenário dentro do qual é composta uma personagem. Certas informações podem figurar nos dois suportes: uma ação pode ser descrita e ilustrada.

Com a análise sobre a personagem, foi possível considerar o valor das ilustrações, pois, em muitos casos, a força das representações ocorre com a imagem que “salta” aos olhos do aluno. Na coleção, circulam muitas espécies de protagonistas. Os mais comuns são os humanos, os animais antropomórficos, os animais reais que, dentro dos contos e das fábulas, são dotados de fala. Outros são representações de figuras personificadas como bruxas, fadas, anjos, santas, santos e diabos.

Em relação às imagens, também não é difícil atribuir sexo às personagens, mesmo quando apresentam certa ambiguidade. Foram considerados atributos definidores as roupas e a aparência. As marcas do feminino são os vestidos, as saias e um elemento que parece ser o indicador maior da feminilidade, o avental. Para o masculino, o uso de calça e colete. Em relação à aparência, o masculino usa barba, bigode, cabelo curto. As tranças, cabelo comprido e enfeites no cabelo, foram os elementos indicadores de aparência feminina.

Agente principal das histórias, o personagem apresenta características geográficas típicas, classificatórias de um indivíduo, sexo e idade. Ele se torna portador de qualidades, de normas, de ações e de atividades. Foram identificados dois tipos nas histórias para comporem a nação brasileira: o herói épico e o pícaro (VELLOSO, 1993). O herói épico evolui dentro de um cenário, de um território, de um quadro de interações com outras personagens. Ele ocupa um espaço dentro da sociedade fictícia elaborada, ou mesmo na vida real, como Osvaldo Cruz que, tem sua história narrada romanticamente na coleção e teria jurado ainda criança acabar com a doença no Brasil e, quando adulto, conseguiu seu intento. Machado de Assis e Alexandre da Macedônia também são exemplos de figuras que apresentam uma mudança qualitativa nas suas identidades e trajetórias. Eles evoluem saindo de uma condição adversa para uma situação de sucesso.

O herói pícaro é o personagem humano popular (mesmo os mais fictícios evocam cenas da vida cotidiana); na sua maioria, é uma personalidade comum cujo atributo principal não é a força física, mas a esperteza. Alguns trazem uma deformidade, como o Corcunda, (CASASANTA, 1969, p.116, segundo livro) e Epaminondas que “era um menino bôbo” (CASASANTA, 1969, p.119, segundo livro). Independentemente do tipo, todos têm a mesma função pedagógica. Servindo de modelo, eles são capazes de produzir um forte impacto num processo de identificação e, ao ilustrar cenas da vida cotidiana, interagem com o leitor.

A maneira de designar cada personagem é portadora de um conjunto de julgamentos socioafetivos, atribuídos e sustentados pelas regras e pelos valores que lhe são anteriores. (Guilhermina, uma roceira que não se adapta ao trabalho na cidade, é denominada “a desastrada”; João, que não toma banho, é “felpudo” etc.)

Em relação às características, eles são, na sua maioria, definidos pelo sexo. Raramente, são de sexo indeterminado para não deixar espaço para ambiguidades ou para a imaginação (exceto os anjos). Dessa forma, a construção social dos gêneros se faz cotidianamente e é uma evidência. Os papéis estão muito bem definidos, são rígidos e bem demarcados. Dentro do texto, esta determinação se dá pelo nome próprio ou apelido, ou pelo nome comum.

Por todas essas razões, os personagens são o coração de todo o texto para as crianças. Eles favorecem o investimento ideológico e psicológico dos autores e leitores, e fundam os julgamentos e valores de gosto, confirmando que as liberdades dos leitores não são infinitas (CHARTIER, 1999). De par em par, as personagens permitem o acesso às representações sociais do que seja um cidadão, uma mulher, uma menina, um rapaz, dentro de uma dada sociedade. Para a pesquisa, foi realizado um trabalho de análise centrado, principalmente, nos protagonistas principais de cada história analisada (BARDIN, 1977; BARTHES, 2014; COMPAGNON, 2012; FERREIRA, 2013; FRANCO, 2007).

Foi feita análise quantitativa de dados sobre a trajetória do conceito de livro didático no tocante à inserção oficial do termo nas estatísticas do governo. Dados sobre as tiragens da coleção, na parceria com a Editora do Brasil e órgãos do governo, foram transformados em tabelas.

A circulação dos livros no período foi quantificada para indicar a extensão da distribuição e sua provável utilização. Esses dados foram coletados nos arquivos de gaveta do fundo arquivístico Lúcia Casasanta que está localizado na Biblioteca Alaíde Lisboa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Num esforço para rastrear o uso da coleção, foram pesquisados documentos dos

arquivos escolares das escolas do Vale do Jequitinhonha e Mucuri em Minas Gerais: diários, documentos contábeis, cartas de editoras, pedidos de material didático enviados à Secretaria de Educação. A sigla (AE/2013) remete, neste texto, a esses arquivos. O caderno de provas do arquivo particular de um aluno foi denominado com a sigla (AP/1967), seguido do ano da sua escrita.

Os livros da Coleção apresentam certa homogeneidade. O *corpus* recortado para análise atendeu aos objetivos e à questão da pesquisa. Para definir as variáveis, foi realizada uma “leitura flutuante” para estabelecer contato com os documentos analisados, marcada por impressões, emoções, pelo conhecimento prévio do material e expectativas, conforme propõe Franco (2007). Essa pré – análise foi realizada em todos os livros. Em seguida a escolha foi feita de forma aleatória, porém não arbitrária, mas considerando-se as variáveis da investigação. A ferramenta de coleta elaborada para um livro foi utilizada nos demais, não necessitando de adaptações importantes nem de ampliação por inexistirem diferenças substanciais nos suportes. A análise qualitativa do conteúdo foi realizada reputando-se as hipóteses elaboradas para o estudo.

Para que se tornasse um “companheiro fiel dos seus meninos leitores”, conforme desejo da autora, os livros foram elaborados considerando o aspecto imaterial e sua materialidade⁷. A Coleção foi analisada criticamente, tanto na sua análise interna quanto externa. O material pode ser classificado como um híbrido, tanto nas questões relativas aos tipos de textos quanto em relação à autoria desses. Há uma mescla de textos narrativos em prosa e verso, informação científica e biografias.

Quanto aos autores, foram identificadas três situações. A existência de textos de brasileiros e estrangeiros devidamente nomeados. Essas informações foram sintetizadas em tabelas. Um segundo conjunto, sem reconhecimento, compõe uma antologia passível de identificação por pertencerem à tradição oral. O terceiro grupo, também sem autoria informada, é composto por textos cujas características permitem atribuí-los a Lúcia Casasanta. Uma última quantificação foi elaborada com o objetivo de computar os dados a respeito do espaço ocupado pelo universo feminino nas páginas desse material didático.

A pesquisa mostrou que a história desse material esteve, desde seu início, ligada ao estabelecimento de regras e normas legais, nas entrelinhas da história do livro no Brasil. A análise das leis e decretos localizados no site da Câmara dos Deputados e do Senado Federal

⁷Chartier relata que Jorge Luis Borges, afirmou, numa conferência em 1978, que não se interessava pelo aspecto físico do livro, mas apenas pelo aspecto espiritualizado. Entretanto, na autobiografia em 1999, ao relembrar seu primeiro livro, lido ainda criança, as primeiras impressões da memória de Borges foram sobre a materialidade do livro Dom Quixote; o pragmático sobrepondo ao platônico (CHARTIER, 2007).

confirma essa trajetória.

Uma bibliografia fundamental, pois diz respeito a diversos aspectos da temática, é a tese de Francisca Izabel Pereira Maciel, intitulada “Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais”. O trabalho defendido em 2001, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta um aprofundamento nos aspectos relativos ao método de alfabetização proposto no material.

A pesquisa dos arquivos ocorreu, principalmente, no Fundo Arquivístico Lúcia Casasanta, que está localizado no Centro de Documentação da Biblioteca Alaíde Lisboa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDOC/UFMG). Ele é formado pela biblioteca da autora, doada pela família, à instituição e por arquivos de gaveta. Conforme informação do site da Biblioteca, trata-se da biblioteca particular desta importante personagem na história da educação de Minas Gerais que, além dos livros publicados no Brasil e no exterior, tem, nesta coleção materiais didáticos, tais como cartazes, jogos educacionais e outros. O acervo é composto por, aproximadamente, 3.500 itens. Foram localizados exemplares completos de livros da coleção “As Mais Belas Histórias” e partes de outros, de várias edições desde 1955.

Os exemplares constantes no acervo não apresentam alterações físicas significativas nem relativas ao conteúdo dos textos. Os livros estão em excelente estado de conservação, o que facilitou sobremaneira o acesso ao material. Em alguns dos exemplares, foram localizados registros feitos por Lúcia Casasanta, como receitas, registros de edições, recados, etc. Dada a riqueza do material existente nesses arquivos, eles se constituem um excelente local para futuras pesquisas sobre a história da educação mineira e a história dessa intelectual.

Foram selecionadas como fonte secundária as obras que serviram de fundamento para a produção dos livros da Coleção. Os indícios de uso constante e de consultas são evidentes pelas marcas deixadas pela autora, como anotações em margens, comentários, marcações nos textos. Duas obras foram utilizadas como fonte na discussão sobre a elaboração dos livros da coleção: O livro de Breuner, *Nos livres d'enfants on menti*, (1951) e “*Como ensinar a ler por Il metodo global*” de Charles Henrix (1952).

No centro de documentação (CEDOC/UFMG/2014), foi localizada uma coleção de revistas. São vários exemplares da Revista do Ensino e da Revista Nacional. Para o objetivo desta pesquisa, foram analisados os exemplares de 1927, da Revista do Ensino. Esse material possibilitou informações sobre o contexto educacional da época da Reforma Francisco Campos em Minas Gerais.

Os arquivos de gaveta fazem parte desse acervo. Nestes, estão guardados os documentos pessoais da autora, agendas, diversas cartas, trabalhos de ex-alunos da professora, recortes de jornais, documentos relativos à relação jurídica com a Editora do Brasil, (responsável por todas as edições dos livros da coleção). Esses documentos, quando citados no texto, foram identificados com a sigla e o ano de acesso (AG/ 2014).

Nesse local, foram localizadas fontes, que se mostraram férteis para a pesquisa sobre a circulação da Coleção. Os documentos contêm informações sobre a parceria na coedição dos livros com o Instituto Nacional do Livro (INL). Eles são oriundos de uma prestação de contas realizada pela Editora do Brasil, cujo relatório foi encaminhado para a autora Lúcia Casasanta. Outros documentos são notas de pagamento dos direitos autorais, contratos e outras informações sobre a relação comercial com a editora.

Em arquivos de várias escolas dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, Minas Gerais, foram localizados documentos utilizados para comprovar a circulação e modos de uso da Coleção. São documentos administrativos: livros-caixa, notas de compra, cópias de cheques, pedidos de material didático e correspondências diversas. Outras fontes utilizadas indicaram os modos de uso dos livros: diários de professores, cadernos de aluno, etc. Os arquivos escolares foram identificados com a sigla (AE, 2014), e o caderno de um arquivo particular de um aluno com a sigla (AP, 1967).

Os arquivos *online* foram especialmente pesquisados: os Anuários Estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o acervo digital da Biblioteca Nacional; os arquivos do *Cahiers du Brésil* e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC). Eles foram importantes para levantar os dados referentes aos livros que circularam em Minas e informações sobre a educação brasileira do período.

O produto final deste trabalho é a materialização da minha compreensão responsávelativa da coleção “As Mais Belas Histórias”, estabelecendo meu diálogo com seus enunciados. O estudo possibilitou escolher, na rica obra didática, as histórias que me pareceram fundamentais para compreender determinado projeto da sociedade para a nação. Conforme o critério de relevância, as representações mais difundidas nortearam a seleção.

O trabalho é composto de quatro capítulos. O primeiro apresenta o contexto de publicação da Coleção e os aspectos que garantiram sua perenidade. As políticas públicas para o livro bem como os acordos entre o Brasil e os Estados Unidos para o desenvolvimento da educação básica foram considerados relevantes para a sua permanência.

Foi analisada, ainda neste capítulo, a estrutura dos livros nos seus aspectos materiais e imateriais. O suporte teórico utilizado considera que há uma permeabilidade entre essas

características. Não é possível separar o material do imaterial na análise de uma obra, pois elas se interpenetram.

O conteúdo dos textos foi utilizado para manter toda uma tradição do pensamento intelectual que buscava definir a identidade do brasileiro. Valores como o ufanismo, o culto aos heróis do passado, as práticas da religiosidade com forte influência do Catolicismo e a glorificação dos símbolos nacionais foram reatualizados. Esse conjunto de representações fazia parte do projeto de Nação cujas lições seriam ensinadas na instituição escolar. Os discursos colocavam em circulação imagens de um povo que, perdido na própria inconsistência das suas raízes indígenas, precisava ser curado, escolarizado, moralizado e inserido na ordem do trabalho urbano (FREITAS; BICCAS, 2009). Havia um entendimento de que a vida citadina passaria a ser o novo estilo de vida.

No capítulo dois, foram apresentadas as lições de civilidade que deveriam ser aprendidas. Elas tinham o propósito de educar o cidadão preparando-o para a experiência de viver num país moderno. Essa dinâmica exigiria um tipo específico de homem. O terceiro capítulo abordou os deveres cívicos e os atos heróicos que caracterizariam esse brasileiro ideal. Nele, as principais qualidades esperadas do menino foram destacadas.

A definição da identidade nacional dizia respeito aos homens e às mulheres. Há, nas histórias da Coleção, uma série de regras implícitas e explícitas, regulando essas relações, conformando-as, educando para uma identidade cristalizada historicamente. No último capítulo, foram trabalhadas as representações sobre o universo feminino buscando-se elucidar qual era o papel reservado às mulheres nesse projeto de país. Lidos, no conjunto da tese, os capítulos estabelecem uma intertextualidade que compõe o sentido, a totalidade do texto e, principalmente, o dialogismo entre os enunciados.

É certo que o estudo desse material não se esgota nesta pesquisa. Muito há ainda para ser pesquisado. Em vista da sua riqueza e do volume de informações, inúmeras possibilidades de interpretação sobre ele se abrem para futuras investigações. Essas características são as mesmas que revelam as limitações desse trabalho, pois obrigou a pesquisadora a fazer escolhas. Nesse ato, muitas outras lições sobre a história da educação em Minas Gerais, a história do livro didático e as relações de gênero foram preteridas.

CAPÍTULO 1 – A COLEÇÃO “AS MAIS BELAS HISTÓRIAS”: PUBLICAÇÃO, CIRCULAÇÃO E ESTRUTURA

O capítulo busca responder as questões objetivas sobre a coleção “As Mais Belas Histórias”. Quais são as características que permitem sua inserção na categoria de livro de leitura, compêndio ou livro escolar? Qual foi o contexto que possibilitou a circulação em Minas Gerais? Quais suas características materiais? A opção para categorização utilizada nesse texto é tributária da proposta conceitual de Choppin (2009). Para esse autor, a definição de livro escolar varia em função da época, dos suportes, dos níveis dos professores, do contexto político, econômico, social e cultural no qual o livro circulou.

Os conceitos apropriados para a análise da Coleção são relacionados à intencionalidade da publicação, ou seja, quando o livro foi publicado para uso escolar, além dos critérios legais e formais. O critério legal considera a autorização recebida da autoridade competente, para circular nas escolas. O formal se refere aos livros cujo conteúdo coincide com a série para a qual é indicado. As demais características identificadas no material estudado não se apresentam de forma pura, porém, no seu conjunto, há uma permanência daquelas relativas à natureza, à função e ao uso.

A partir do século XIX, novas configurações sociais como a urbanização e o crescimento das cidades alavancaram o crescimento no número de escolas e a ampliação da oferta de escolarização. Essas condições foram propícias para o fortalecimento e a permanência das concepções que articulavam conhecimento sobre o homem e os procedimentos práticos (SOUZA, 2008; VALDEMARIN, 2010). A instituição criada para sustentar esse ideário deveria sofrer mudanças substanciais. A escola precisaria atender uma nova clientela, não pertencente aos grupos economicamente abastados, e cujas condições de vida pressionaram a busca de procedimentos práticos para que melhores resultados fossem alcançados com a escolarização. As metodologias e os materiais para o ensino se tornaram prioridade nas discussões sobre a instituição escolar.

Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) e Herbart (1776-1841) colocaram no foco da questão os métodos, os procedimentos e os materiais. Outra contribuição importante foi a obra de Jean – Ovide Decroly (1871-1932) – que influenciou sobremaneira as práticas

educacionais ocidentais por ter refletido sobre a natureza da inteligência e sobre as questões metodológicas do ensino para crianças com necessidades especiais (DUBREUCQ, 2015; PALMER, 2005).

Uma primeira barreira a ser vencida seria pensar a importância da língua materna na apropriação da leitura. Os jansenistas⁸ foram pioneiros no uso de livros escolares escritos na Língua Francesa e dirigidos especificamente para crianças (HENRIX, 1952). A intenção era ensinar o primeiro idioma falado para utilizá-lo como um canal que ligasse o homem ao divino, em substituição ao Latim, historicamente, considerada a língua sagrada. O livro se tornou um instrumento útil e foi essencial, inclusive, por se mostrar propício na construção de uma identidade nacional à medida que estabelecia um elo entre falantes de um mesmo território.

Na presente pesquisa, foram considerados momentos distintos do uso e do fortalecimento dos livros escolares no Brasil. Num primeiro momento, é inegável a supremacia da educação jesuítica. No contexto do *orbis christianus*, o uso do livro era indistinto, servindo como guia do usuário para a perfeição do seu destino. Era utilizado para devoção e ensino de leitura, inexistindo separação entre livro religioso e livro escolar. O modelo de educação jesuítica é um exemplo de função utilitária do impresso. Um livreto elaborado por Inácio de Loyola, denominado “Exercícios Espirituais”, era de uso obrigatório para a instrução dos iniciantes. Ele tinha como propósito fortalecer a doutrina e a fé, e modelar o comportamento enquanto era praticada a leitura (FRANCA, 1952; DOCUMENTA, 1999; GHIRALDELLI JR., 2001).

Um princípio que garantiu o sucesso dessa educação foi estabelecer normas comuns para organizar as escolas da Ordem espalhadas pelo mundo e que foram codificadas no *Ratio Studiorum*. Esse código apresentava os livros que deveriam ser utilizados para ensinar as primeiras letras: os clássicos gregos e, nas classes de gramática, era utilizada a gramática do P. Álvares, que recebeu norma específica no *Ratio Studiorum*⁹, sinalizando para sua

⁸Chartier e Roche (1995) na reflexão sobre os novos objetos da História ao tratarem da evolução do livro impresso afirmam: ‘O triunfo do pequeno formato [do livro] em língua vulgar assegura a promoção de um novo tipo de comunicação com o sagrado que mantém a literatura de devoção, com grande impregnação jansenista’ (CHARTIER; ROCHE, 1995, p.103). O jansenismo foi um movimento de caráter dogmático, moral, disciplinar e político, que se desenvolveu dentro da Igreja Católica na França e Bélgica nos séculos XVII e XVIII.

⁹A regra número 23 do Provincial da Companhia trata especificamente da gramática do P. Álvares (FRANCA, 1952). Na clássica obra “A época colonial”, dirigida por Sérgio Buarque de Holanda, os autores afirmam que não foram somente os jesuítas que mantiveram casas de ensino no Brasil. Outras ordens também aqui implantaram escolas: franciscanos, beneditinos e carmelitas. Eram os estudos de gramática e primeiras letras (HOLANDA, 2004). Um dos fatores explicativos para o sucesso dos jesuítas é o tratamento racional dado à educação evidente na normatização que recebeu.

importância (FRANCA, 1952; KLEIN, 1997).

Em 1599, na versão final do documento houve detalhamento das regras para uso dos livros¹⁰. O Latim e o Grego eram as disciplinas dominantes. Outras eram ensinadas à medida que eram lidos e comentados os autores clássicos. O ensino jesuítico com seus materiais foi bem sucedido em várias partes do mundo. Essa condição torna os clássicos da Antiguidade e os “Exercícios Espirituais” modelos de livros escolares. Neste último caso, o livro religioso constituiu a base fundamental para evolução da literatura escolar (CHARTIER; ROCHE, 1995).

A pesquisa de Hallewell (1985), sobre o livro no Brasil, mostrou que, a partir de 1808, com a chegada da Coorte e o estabelecimento da Imprensa Régia, as primeiras impressões foram de documentos do governo, cartazes e sermões. Em 1811, circulou um catálogo sobre os livros que se “acham à venda em Caza de Manuel Antônio de Silva Serva” e incluía a “Coleção de cartas para meninos, 8º, \$060”; “Cadernos para meninos de somar, diminuir e multiplicar ao preço de \$ 0,50”, (*Ibid.*, p. 58). Uma obra impressa muito difundida foi o “Thesouro dos meninos”, livro que tratava de moral, virtude e boas maneiras, e fora dedicado a Dom Miguel, segundo filho do Rei. Dentre as obras, havia um “Synônimo da Língua Portuguesa” de Francisco de S. Luiz. Esses são os primeiros registros de livros com características de escolares¹¹. As obras publicadas até 1827, e que despertavam maior interesse entre os leitores tinham como tema a política (HALLEWELL, 1985).

O predomínio do Rio de Janeiro na edição livreira teve início a partir de 1840, mas alguns esforços foram feitos nas províncias. Apesar das dificuldades de mobilidade, havia contato entre as gráficas e os autores de todo o país. Há evidências de procura de serviços de impressão em outros locais. As ideias circulavam no território, juntamente com a tecnologia de impressão e os materiais impressos. Para Hallewell, os franceses que dominavam o comércio de livros na capital podem ter sido empreendedores na interiorização da tipografia, principalmente a partir da chegada da Missão Francesa ao Brasil (BIBLIOTECA NACIONAL, 1976; HALLEWELL, 1985).

¹⁰A regra 34 do Provincial trata da proibição de livros inconvenientes, iniciando com uma advertência. “Tome todo cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas e outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma”. (FRANCA, 1952, p.130).

¹¹O primeiro texto escrito nas terras brasileiras que se tem notícia e que aproxima das características de biografia é a “Colleção de Retratos de todos os homens que adquirirão nome pelo gênio, talentos e virtudes, etc”. A coleção é composta de um pequeno resumo sobre a vida desses homens (BIBLIOTECA NACIONAL, 1976). O foco deste capítulo é abordagem do livro na dimensão da produção autorizada; porém é preciso considerar que havia a circulação de publicações clandestinas, importadas ou não (HALLEWELL, 1985).

A partir dos séculos XVIII e XIX, o livro se tornou um artefato central na vida burguesa ocidental, com significações de uso ou de representação. No Brasil, no entanto, o mercado consumidor ainda era bastante tímido. A demanda por obras escolares era pequena em virtude do reduzido número de alunos e esse tipo de publicação era um risco que as editoras preferiam não assumir. O primeiro editor brasileiro a fazer da publicação do livro didático seu principal negócio foi Francisco Alves¹² (HALLEWELL, 1985). Destaque deve ser dado ao sucesso do autor Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, com vários títulos voltados para a escola primária (1880 a 1892), quase um livro por ano.

As pesquisas de Karl Lorenz (2010) apontam para uma ação efetiva do governo imperial, em 1880, com a criação de uma biblioteca do ensino intuitivo. Para o autor, esse momento foi um marco no fenômeno editorial brasileiro. Houve uma parceria com a editora *Laemmert*, para tradução e publicação de livros a serem utilizados nas escolas primárias.

Com a criação do Colégio Pedro II (1837), a escolha dos compêndios desse educandário representava uma tendência que seria imitada por outras instituições. Eram obras em forma de compilação, com resumo dos conteúdos selecionados, oriundas, principalmente, da França. Segundo Lorenz, o Colégio “atuou como um portal através do qual entraram no país as novas ideias e práticas pedagógicas da Europa e dos Estados Unidos” (LORENZ, 2010, p. 19). O principal argumento da época para garantir a credibilidade era que as obras tinham sido “confeccionadas pelos primeiros professores da Europa” [e Estados Unidos] (LORENZ, 2010, p. 334).

Em 1889, no novo regime, Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública dos Correios e Telégrafos, ao propor a reforma da educação (Decreto 981 de 1890) determinou um plano de estudos para o Pedro II, com base na orientação positivista de Augusto Comte. A força das ideias positivistas e os princípios da maçonaria, defendidos por intelectuais, visavam, sobretudo, fortalecer a escola pública. O discurso era de valorização do livro, especialmente escolar, considerado o instrumento para difundir o conhecimento científico. Os professores da Escola Normal da Praça, em São Paulo, e os do Colégio Pedro II, no Rio, contribuíram para fortalecer esse ideário na educação (MONARCHA, 1999; HALLEWELL, 1985).

A crescente prosperidade resultante do comércio do café alterou o poder de compra na

¹²Autores de livros didáticos da Alves foram, entre outros, Francisco Vianna, João Ribeiro e Joaquim Maria de Lacerda (compêndios de História do Brasil); Thomaz Galhardo (autor da cartilha que atingiu 225 edições em 1979). Merece destaque ainda o Tratado de metodologia de Felisberto de Carvalho (que migrara da Garnier) e o “Lições de Coisas” traduzido por Ruy Barbosa (HALLEWELL, 1985).

nascente economia urbano-industrial brasileira e possibilitou o consumo de novos produtos. Houve incremento do fluxo migratório, sobretudo no Sudeste, e essas configurações sociais criaram novas necessidades nos segmentos mais abastados da população. O livro foi-se tornando um símbolo de poder e, associado simbolicamente ao conhecimento, garantia autoridade do discurso a quem o possuísse¹³. Ao mesmo tempo, possuí-lo era indicativo de riqueza e de prosperidade, um artigo de luxo para poucos, um companheiro da intimidade burguesa. Para as populações pobres e iletradas que tinham pouco contato com esse artefato, era visto como um objeto sagrado, tratado com reverência.

Um dos pioneiros no investimento do mercado livreiro no Brasil do século XX foi o escritor e editor Monteiro Lobato. A compreensão de Lobato sobre esse material sinalizava para uma mudança de mentalidade a respeito da sua popularização; indícios de dessacralização do objeto. Ele inaugurou uma estratégia inovadora para vender suas obras. Enviava carta aos comerciantes propondo a venda desse artigo junto com as “batatas, querosene e bacalhau”, pois, segundo Lobato, “livro é um artigo comercial como qualquer outro”; um produto a ser consumido pela população; uma mercadoria que não precisa examinar nem saber se é boa, nem precisa escolher (HALLEWELL, 1985, p. 245).

Conforme Certeau (1982), o trabalho do historiador começa quando, a partir de um campo já produzido, operam-se novos recortes, alocamentos e redistribuição dos documentos. Essas ações visam estabelecer fontes e criar a configuração de um espaço específico de investigação. O recorte da história do livro escolar, no campo mais amplo, revela o quanto este objeto foi um importante instrumento operacional para consolidar a instituição escolar na modernidade brasileira. Segundo Boto (1996), “pensar a cultura da escola moderna implica entender que a instituição fez uso do texto como referência de sua própria legitimação de autoridade” (BOTO, 1996, p. 61).

1.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO

Nos gestos de separação, reunião e transformação em documentos, de certos objetos e ações, tanto os atos políticos quanto os atos administrativos relativos ao livro foram

¹³ Na obra “O jardim das cerejeiras”, escrita em 1904, Anton Tchekov ao retratar duas famílias russas buscando adaptar às mudanças que se iniciavam no século XX, faz uma crítica ao lugar que o livro ocupava nessa sociedade através da fala do personagem Epikodov: - “Eu posso me afirmar um homem culto, leio toda espécie de livros difíceis” (TCHÉKOV, 2011, p. 36).

considerados de interesse para conceituar esse instrumento (CERTEAU, 2002)¹⁴.

A configuração temporal dessa investigação ‘isolou’ um segundo momento da história marcado a partir do interesse de órgãos públicos na questão da leitura. O interesse foi acompanhado de intensa atividade legiferante. O poder político no Brasil preocupou-se em consolidar e alimentar o sentimento de nacionalismo e de integração nacional. Esse movimento se materializou pelas instituições organizadas e, no caso da escolarização, com um sistema de educação universal e público a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde (FERREIRA, 2012). Subsumida na tarefa, havia a crença de que “a escola primária seria capaz de regenerar o homem brasileiro e, por esse caminho, regenerar a própria sociedade” (NAGLE, 2001, p.151). Esse processo institucionalizou também os materiais de ensino. O livro foi revestido de um poder capaz de viabilizar essa integração. Por isso deveria ser colocado nas mãos de milhões de crianças para se constituíam idealmente no futuro da nação. Segundo Gatti Júnior (2005), esse quadro iniciou entre os anos de 1930 e 1960, um tempo em que os manuais escolares foram importantes veículos de aprendizagem, mesmo ainda não apresentando uma didatização e adaptação de linguagem para o público ao qual era destinado.

Uma primeira ação efetiva do poder público se deu a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Ela foi derivada do interesse do Estado-nação de introduzir a educação pública em todo o território, para aumentar a produtividade de todos os cidadãos e assegurar o desenvolvimento econômico (BRESSER-PEREIRA, 2012; CORSI, 2012; GOMES, 2012; FERREIRA, 2012; BOMENY, 2016). Essa ação tinha vistas ao controle e à centralização das ações no campo educacional.

A primeira tentativa de organização da produção de livros teve impulso a partir de 1930, com a chegada de Vargas ao poder. Houve uma espécie de frenesi para expressar, materialmente, a imagem de que o país estava sendo construído de forma organizada em todos os setores¹⁵. O significado da palavra instituição tornou-se muito mais amplo que a mera

¹⁴ “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’, certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, [...]. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo como se faz em física e em ‘desfigurar’ as coisas para constituir-las como peças, que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori*. Ele forma a coleção [...]. Longe de aceitar os ‘dados’ ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso e que o destinam a um reemprego coerente” (CERTEAU, 2002, p. 73, grifos do autor).

¹⁵ “O Estado aumentou de tamanho e o setor público se fortaleceu com a fundação de ministérios, autarquias, empresas estatais, institutos entre diversos outros órgãos. O Estado tornou-se interventor, regulador e planejador” (FERREIRA, 2012, p. 297). É importante ressaltar que dentre as promessas feitas por Vargas se a Revolução de 30 fosse bem sucedida, estava a criação de dois ministérios: o do Trabalho e o da Instrução e Saúde Pública. Um destaque deve ser dado à ação de Francisco Campos, um dos principais articuladores da

existência de órgãos públicos. Havia todo um conjunto de regras, o qual procurava educar e civilizar o país, buscando a integração nacional e, ao mesmo tempo, imprimindo um caráter técnico à organização da educação. Esse movimento indicava a construção de outra arquitetura institucional de Estado. Era um esforço para a inserção do país na modernidade, conforme expectativas dos dirigentes da nação (BARROS, 1990; BOMENY, 2006; FONSECA, 2012; GHIRALDELLI JR., 2001; LOPES, 2014; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

De acordo com Horta (2010), Getúlio Vargas era defensor da unidade do ensino não só pela legislação, mas também pela escolha do livro escolar único, padronizado, que possibilitaria a harmonia do espírito de todos os apóstolos da grande cruzada que se tornou a educação. O Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, Gustavo Capanema, declarou seu reconhecimento desse tipo de material como um instrumento possível de ser usado para “transformação da face da terra” e capaz de despertar “grandes sentimentos e das nobres causas humanas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1935). Em 1937, na exposição de motivos para justificar a criação de um órgão responsável pelo livro, Capanema mostrou que acreditava no caráter revolucionário do objeto:

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste. O livro não é só companheiro amigo, que instrui, que diverte, que consola. É ainda e, sobretudo, o grande semeador, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções. É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, [s/p]).

O significado e o alcance do discurso citado denotam a intencionalidade dos governantes. As palavras evidenciam que o Estado reivindicava um papel de destaque na formação das novas gerações, e o livro, assim protegido, tinha a missão de substituir os ensinamentos das famílias, total ou parcialmente, e também das autoridades religiosas. Houve o “deslocamento do controle da cultura e de sua difusão do poder eclesiástico para o poder público” (VALDEMARIN, 2010, p. 23).

Monarcha (1999), por sua vez, enfatiza que o discurso republicano promoveu a valorização da criança e chamou para si o papel de educá-la com a função de preceptor;

Revolução e que se tornou o primeiro ministro da nova pasta de Instrução e Saúde Pública e Augusto Meyer, poeta gaúcho, na direção do Instituto do Livro (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000; LIRA NETO, 2012).

“cabendo ao Estado exercer esse papel junto aos novos, subtraindo-os do âmbito privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público, social e político” (MONARCHA, 1999, p. 200). A responsabilidade foi delegada às escolas, e o livro passou a se constituir num instrumento útil para despertar valores de pertencimento que consolidariam a soberania nacional. Revestido de poder com ideias para, se não mudar o mundo, pelo menos reformar o Estado (CHARTIER; ROCHE, 1995). Houve retraimento da esfera familiar e dilatação da ação pública (MONARCHA, 1999). Nesse espaço, a escola do período amalgamou-se para servir à ação pública muito mais do que à esfera familiar.

Vários decretos¹⁶ foram criados para a consolidação desse importante instrumento educacional. O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, criou o Instituto Nacional do Livro. No artigo 2º, alínea B, ficou definida a competência do instituto de “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a aquisição de livros no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros no país” (Decreto - Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937).

Em 1938¹⁷, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Apesar da utilização do termo didático, apenas em 1945, a legislação se ocuparia das especificidades dessa designação, com a publicação do Decreto Lei nº 8.460, de 26 de dezembro, que definiu esse objeto como sendo “os compêndios e os livros de leitura de classe” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, [s/p]).

A proximidade de representantes do setor livreiro, junto aos grupos decisórios do governo, passou a exercer maior influência nos decretos e nas leis que tratavam, especialmente, da normalização das questões do livro didático. A criação de campanhas, de institutos, de comissões de diversos tipos, e, principalmente, da abertura de créditos para viabilizar e expandir programas eram ações acompanhadas por esses interessados (HALLEWELL, 1985).

Na legislação analisada, um mesmo decreto poderia conter artigos sobre materiais didáticos (cadernos, lápis, etc.), alíneas sobre o livro, dentre outras prescrições. As características desse quadro mostraram que este artefato ainda não se estabeleceria com um

¹⁶A fonte utilizada para a pesquisa da legislação citada em todo texto está disponível no site da Câmara dos Deputados. www2.camara.leg.br. Acesso em: 5. fev. 2014.

¹⁷Houve uma proposta de criação do Conselho Nacional de Cultura com o Decreto-Lei nº 526 de 01/07/1938 que previa entre outras funções “a difusão cultural entre as massas através dos diferentes processos de penetração espiritual (o livro, o rádio, o teatro, o cinema, etc.)”. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 5.fev.2014.

sentido próprio, independente dos demais materiais escolares, mesmo sendo um tema que mobilizava vários segmentos. Outros fatores foram importantes para que a percepção desse tipo de recurso didático fosse visto como um dos melhores investimentos do setor.

A entrada do capital estrangeiro apoiando as ações educacionais, o estreitamento das relações do governo com o mercado editorial, a legislação e o aumento do número de vagas nas escolas interpenetraram-se colocando em movimento uma nova realidade que se prenunciava sobre a questão. Nessa confluência de fatores, o livro passou a ser produzido para o comércio, e a busca do lucro do mercado se sobreponha às questões pedagógicas.

Após a morte de Vargas, Café Filho (1954-1955) abriu as portas para o investimento privado estrangeiro, oferecendo privilégios cambiais, alfandegários e tributários (BASTOS; FONSECA, 2012; CANO, 2012; CORSI, 2012). Nos anos finais da década de 1950 e da década de 1960, foram feitos acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, facilitados por essa política do governo. Um deles previa que este país desse assistência ao ensino elementar: O Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAEE) e o acordo Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* - MEC/USAID (PAIVA; PAIXÃO, 1995; ROMANELLI, 1996). Essa decisão alavancou a produção editorial, dando novo rumo à história do livro didático no país.

Segundo o site da *United States Agency for International Development* (USAID), essa organização foi criada com alguns programas e organizações assistenciais. Antes de sua criação, não havia agências envolvidas com questões econômicas de países estrangeiros. Com a aprovação do *Foreign Assistance Act of* em 1961, pelo Congresso dos Estados Unidos, as atividades de assistência estrangeira sofreram grandes transformações. Os norte-americanos ampliaram seu raio de ação com vistas a um maior controle político nos países pobres.

Toda a configuração do acordo USAID, permite inferir que muito provavelmente, ele foi intermediado pelo Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL), que era composto por representantes de editores, dos livreiros, da indústria gráfica, da União Brasileira de Escritores, do Instituto Nacional do Livro, de representantes do Ministério da Educação, Fazenda e Transportes. Diretamente interessados na questão da edição de livros, foi possível a esses segmentos fazer uso dos objetivos dos programas PABAEE e USAID quanto a lançar mão dos recursos financeiros disponibilizados. Foram beneficiados pela segurança financeira que o capital estrangeiro injetava no setor, constituindo-se uma oportunidade de ganhos para muitos editores e autores (HALLEWELL, 1985).

Em 1966, o Decreto-Lei nº58. 653, de 16 de junho, criou o Conselho do Livro Técnico e do livro Didático, com a justificativa de que a Campanha Nacional do Livro Didático não

atendera as demandas que a questão exigia. Com esse decreto, foi, definitivamente, consolidada a terminologia livro didático, e não mais livro de leitura de classe – aqueles até então usados pelos alunos em aula, como eram denominados. A adjetivação escolar foi substituída por didático. A oficialização definitiva se daria em 04 de outubro de 1966, com a instituição da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

A terminologia utilizada para nomear a comissão sinalizava para a consolidação e a importância do termo. Para os propósitos editoriais, todo livro ou impresso dirigido ao público escolar passou a receber a denominação didático. A injeção no setor livreiro de nove milhões de dólares provenientes dos acordos, em apenas seis meses após o início do programa com os Estados Unidos, alavancou esse segmento (PAIVA; PAIXÃO, 1995).

O acordo entre o Ministério da Educação (MEC), a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) tinha o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro. As garantias de financiamento do governo possibilitaram a continuidade do programa. Uma cláusula do acordo era a permanência de um técnico dos Estados Unidos na Comissão, exigência que despertou críticas de vários segmentos brasileiros e estrangeiros, considerada uma ingerência na educação brasileira.

Em 1967, o Decreto-Lei nº 5.327, de 2 de outubro, autorizou instituir a Fundação do Material Escolar (FENAME), com autonomia administrativa e financeira. A finalidade da Fundação Nacional do Material Escolar era produzir e distribuir material didático a fim de contribuir para o aumento da qualidade e do bom preço, e possibilitar a utilização maciça ao ser distribuído pelo preço de custo (Decreto-Lei 63.660, de 20 de novembro de 1968). Em 1968, o Decreto-Lei 63.943, de 30 de dezembro, tratou da abertura de crédito suplementar ao Ministério das Relações Exteriores, para expansão e manutenção da Comissão do Livro Técnico e Didático¹⁸.

Em 1969, o Decreto-Lei 979, de 20 de outubro, foi aprovado sob a vigência do Ato Institucional N° 16 e do Ato Institucional nº 5, alterando o artigo 3º da FENAME. O artigo passou a vigorar com a redação:

Art. 3º A Fundação Nacional de Material Escolar terá por finalidade definir as diretrizes quanto à produção e distribuição de material didático, inclusive livros, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização, bem assim quanto à formulação de programa editorial e correspondentes planos de ação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

¹⁸Em 1968, a COLTED iniciou um programa de treinamento intensivo para professores no uso dos livros num esforço conjunto com USAID e o Sindicato Nacional dos Livreiros (SNL). Essa estratégia foi criticada pelo aspecto doutrinário implícito na proposta.

O parágrafo único legisla sobre a distribuição gratuita do material produzido pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Ficou definido que a distribuição deveria manter o preço de custo, podendo ser gratuita. Poderia ser estabelecido convênio com entidades públicas e privadas que proporcionassem recursos para essa finalidade. A pressão das editoras resultou na parceria para coedição, que se deu com a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação.

O livro didático não escapou dos fluxos dessa nova conjuntura, e o sistema de coedição com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro, possibilitou (ou pressionou), por parte das editoras, o aumento da produção e a sua distribuição. Em consequência, houve um crescimento das tiragens (IBGE, 2014; AG, 2014). A ampla abertura, para a entrada do capital privado, implicou a defesa dos interesses das editoras e grupos afins, que mantinham seus representantes nas reuniões decisórias da referida comissão (HALLEWELL, 1985; MUNAKATA, 2012).

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Esse órgão assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então a cargo da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que foi absorvida pelo INL. A contrapartida das Unidades da Federação tornou-se necessária com o término do convênio MEC/USAID. Houve a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. A partir de 1976, o Governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuição nas escolas (HALLEWELL, 1985; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Ainda que relativamente arbitrária, lacunar e incompleta, julgou-se necessária essa periodização para dar inteligibilidade ao lugar que ocupou o objeto da pesquisa na dimensão diacrônica. Desde a normatização do livro escolar presente no *Ratio Studiorum*, a criação da Impressão Régia, em 1808, a força do Decreto 981 de 1890 de Constant, a intensa atividade legiferante a partir dos anos 1930, os acordos com o capital estrangeiro vieram somar um novo capítulo na história do livro didático no Brasil. Esses elementos contribuíram para uma grande transformação desse objeto que, afinal, se tornou um produto. A larga produção e a homogeneização fizeram com que o livro, até então sagrado para muitos, fosse inscrito em uma nova categoria: artigo consumível, com uma carta de consumidores segura, os alunos. E uma mercadoria, conforme já vaticinara Lobato, em 1918. No bojo dessas mudanças consideradas, foi publicada a coleção “As Mais Belas Histórias”.

1.2 O CONTEXTO DA PUBLICAÇÃO DA COLEÇÃO EM MINAS

Dentre as unidades federadas, Minas Gerais apresentou características peculiares nas questões ligadas às políticas da educação a partir dos anos finais da década de 1920. Desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, políticos e intelectuais mineiros tiveram um papel importante no órgão¹⁹. Uma fotografia dos bacharelados de Direito de Belo Horizonte, conforme Figura 1, localizada nos arquivos do Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea (CPDOC), mostra entre os formandos de 1924: Gustavo Capanema, Ministro dos Negócios da Educação e Saúde em 1934 (após a saída de Francisco Campos do Ministério em 1930, e, segundo os autores, o “mentor político e intelectual” de Capanema); Abgar Renault, Ministro da Educação na década de 1950, e Mário Casasanta, intelectual influente em Minas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Este último foi Inspetor Geral de InSTRUÇÃO PÚBLICA quando Francisco Campos ocupava a pasta do Interior. A ação de Mário Casasanta na educação do estado foi efetiva. Há indícios de que a sua participação na Inspetoria Geral da InSTRUÇÃO PÚBLICA foi importante na elaboração da reforma do ensino primário dos anos 1930. Segundo Ayres da Matta Machado Filho, citado por Paiva e Paixão (1995), a reforma poderia ser nomeada Francisco Campos/Casasanta. Cunha, (1981), ao analisar homens e tendências do período, reconheceu a influência exercida por ele nos rumos da Reforma da educação mineira, ao afirmar que “em 1927 a educação brasileira, [...] conheceria duas iniciativas bem ao sabor do espírito renovador escolanovista – a de Fernando Azevedo, no Distrito Federal, e a de Mário Casasanta em Minas Gerais”. Completa o autor: “Campos era um entusiasta, provavelmente pela influência de Mário Casasanta, dos métodos ativos” (CUNHA, 1981, p. 70). Segundo Schwartzman; Bomeny; Costa, (2000, p. 12), a partir de 1930, o jogo político que mantinha os mineiros no poder possibilitava “controlar a questão educacional, [...] tema altamente politizado que atraía os melhores talentos e provocava os maiores conflitos”.

¹⁹Muitos políticos que ocuparam o cargo no Ministério da Educação eram mineiros ou fixaram residência em Belo Horizonte. Francisco Campos, (1930-1932); Gustavo Capanema (1934-1945); Edgar Santos (07-1954 a 09-1954); Cândido Mota Filho (1954-1955); Abgar Renault (1955-1956); Clóvis Salgado da Gama, (1956). A partir de 1957, políticos de outros estados ocuparam o cargo, no período em que Juscelino Kubitschek assumiu a presidência da República (1956-1961).

Figura 1– Bacharelados de Direito, Belo Horizonte (1924)



Fonte: CPDOC (1924 [on-line])

A Figura 1 mostra os bacharelados de Direito, da cidade de Belo Horizonte no ano de 1924 (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, [s/p]):

Formandos à esquerda: Carlos da Cunha Peixoto, Leopoldo de Souza Neto, Aguinaldo da Costa Pereira, Antonio Olinto Pereira, Afonso Dutra Nicácio, Camilo Mendes Pimentel, Rafael Rebelo Horta e João Utsch de Carvalho. À direita: Gastão de Oliveira Coimbra, Alencar Alexandrino de Faria, Francisco Negrão de Lima, Gustavo Capanema Filho, Gabriel Rezende Passos, Mário Casasanta, Abgar Renault (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, [s/p]).

O recorte geográfico estabelecido nesta pesquisa foi o estado de Minas Gerais, porque esse foi o local no qual a coleção “As Mais Belas Histórias” foi construída e posta em circulação. A região foi considerada por muitos uma referência nacional, uma espécie de celeiro pedagógico, em razão das reformas realizadas por Francisco Campos/Mário Casasanta

na década de 1930 (PAIVA; PAIXÃO, 1995; SOUZA, 1984). Um novo movimento se iniciou em 1955, para reviver esse tempo áureo. Abgar Renault²⁰, no Ministério da Educação (1955-1956), e Mário Casasanta, na direção do Instituto de Educação em Minas Gerais, buscavam renovar em Belo Horizonte o clima de capital pedagógica do Brasil. Uma síntese desse momento pode ser representada pelos dados do Anuário Estatístico (1954/1955). No item cultura, em 1954, foram realizados, em Minas Gerais, sete congressos sobre educação e ensino, e 12 conferências sobre Psicologia e Pedagogia (IBGE, 1955). A reforma da década de 1950 trazia o diferencial de ser executada pelo próprio Casasanta em razão dos cargos importantes que ocupava (CUNHA, 1981; PAIVA; PAIXÃO, 1995).

Neste período, 1954, foi publicada, pela primeira vez, a coleção intitulada “As Mais Belas Histórias” da professora Lúcia Casasanta. A vida e a obra da autora foram tema de pesquisa de Maciel (2001) com o objetivo de [...] “reconstruir a prática pedagógica da professora Lúcia Casasanta (1908-1989), com foco em seu papel como defensora e propagadora, no Estado de Minas Gerais, do método global de contos para a alfabetização” (MACIEL, 2001, p.1).

A publicação pode ser considerada um dos atos importantes para manter vivo o ideário escolanovista em Minas Gerais, quase 25 anos após a reforma Francisco Campos, quando ocorreu o auge desse movimento no Estado. Essas questões confirmaram o critério intencional proposto por Choppin (2009), e permitiram a classificação da Coleção como livro didático.

Nas ações importantes dessa nova fase da educação mineira, o Estado foi beneficiado pelo PABAEE²¹. Os primeiros contatos dessa parceria com os Estados Unidos haviam sido feitos na gestão de Abgar Renault, Ministro da Educação e Cultura entre os anos de 1955 e 1956. Em 22 de junho de 1956, com Juscelino Kubistchek na Presidência e o Ministério da Educação sob a gestão Clóvis Salgado da Gama, o acordo foi consolidado (PAIVA; PAIXÃO, 1995). O *United States Operation Mission-Brasil* (USOM-B), previa um programa que tinha o objetivo de dar assistência ao ensino elementar, com ênfase em algumas frentes, tais como:

²⁰Abgar Renault, antes de assumir o Ministério da Educação, foi membro avaliador de livro didático da CNLD (durante o período em que Capanema era ministro). O professor mineiro Arduíno Bolívar também foi membro avaliador dessa comissão. (CPDOC, 1967).

²¹O acordo, apesar de ter sido uma ação do governo, é emblemático, por ter sido fortemente influenciado por políticos mineiros e ter necessitado da anuência da ala católica. No período em questão, ainda prevalecia a desconfiança do pragmatismo na educação. “Muitos governos estão acentuando exclusivamente os elementos pragmáticos da educação, levados pela ânsia de galgar metas de progresso econômico, que podem perfeitamente ser legítimas. O resultado é que a educação fica reduzida a uma preparação para o trabalho. Tal tendência é frequentemente fomentada pelos interesses comerciais, por mais que estes louvem teoricamente a extensão da educação a objetivos culturais” (COLEÇÃO: Documenta S.J. 12. 1999, p. 73-74).

- formar instrutores para as escolas normais
- elaborar, publicar e adquirir materiais didáticos para as escolas normais e educação elementar
- enviar instrutores para se qualificarem nos Estados Unidos e se tornarem multiplicadores nas escolas normais do país (PAIVA; PAIXÃO, 1995).

A estratégia de implantação das ações do Programa se daria por meio de um projeto-piloto, localizado no Instituto de Educação de Belo Horizonte. As atividades ocorreram nas dependências do Instituto de Educação, sob a gestão de Mário Casasanta (PAIVA; PAIXÃO, 1995). Importa ressaltar que o Programa sofreu oposição em Minas Gerais de múltiplas fontes por diferentes razões. “Os educadores católicos se opunham ao Programa por temerem a deteriorização da fé e da família católica mineira, apesar de integrantes brasileiros do programa ser [sic] católicos, como Mário Casasanta e Abgar Renault” (ABREU; EITERER, 2008, p. 97).

Na análise de Paiva e Paixão (1995), “o PABAEE contribuiu para a divulgação de uma abordagem dos problemas da escola primária que predominou no período que vai do final da década de 1950 até o início da década de 1970”²² (PAIVA; PAIXÃO, 1995, p. 111). Esse programa incluía treinamento de professores com técnicos vindos dos Estados Unidos.

Na capital mineira, professoras do curso normal, supervisores, inspetores e diretoras de escolas primárias e normais de diversos estados realizaram cursos de aperfeiçoamento (AE, 2014). A propagação da coleção “As Mais Belas Histórias” em Minas Gerais está diretamente relacionada a esse momento, que se mostrava propício para apresentação desse material aos educadores. Ao mesmo tempo, atendia as frentes de trabalho propostas pelo PABAEE. Documentos encontrados em escolas visitadas, ao longo desta pesquisa, confirmam a contratação de professoras para substituições no período, possibilitando à regente de classe se ausentar para realização de cursos de aperfeiçoamento em Belo Horizonte (AE, 2014)²³.

Apesar de todo esse interesse na questão, o livro se tornou item contábil declarado, somente a partir de 1958, quando passou a ser discriminado no Anuário Estatístico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014). Mais tarde se deu a percepção que o livro escolar era um objeto peculiar. Buscando rastrear a publicação da Coleção, foram analisados os dados do Instituto Nacional do Livro (INL), no item cultura. Os primeiros registros ocorreram por unidade federativa, por obras, edição/tiragem, gastos, e

²²O programa foi extensivo a outros estados. Segundo Rosa Fátima de Souza, “ao longo da década de 1960, o Departamento de Educação do Estado de São Paulo implementou iniciativas de renovação pedagógica das escolas primárias seguindo, em parte, as orientações do Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar - PABAEE” (SOUZA, 2008).

²³As referências aos arquivos escolares pesquisados serão indicadas no presente texto pela sigla (AE), seguida da data de acesso.

inexistente informação sobre possíveis publicações destinadas às escolas. Em Minas Gerais, foram 260 obras, sendo 16 classificadas como obras gerais, e 29 como literatura. Estes últimos tiveram uma tiragem de 104.000 exemplares no estado. No cômputo total, foi indicada uma tiragem de 974.239 exemplares, sendo 225 obras na sua primeira edição, totalizando 546.239 exemplares. Não há registro de tiragem de livros escolares, compêndios ou manuais didáticos antes de 1961 (*Ibid.*). É uma questão paradoxal se considerado o artigo 5º da Lei 8.460/1945, que atribui ao INL a competência para edição de livros escolares.

Em 1959, a categoria livro escolar ou mesmo didático ainda não constou nos dados; porém, constata-se, na Tabela 1, um elevado número de tiragens em Ciências Sociais (IBGE, 2014).

Tabela 1 – Quantidade de livros editados no país -1959

| Obras gerais | | Ciências Sociais | | Literatura | |
|--------------|-----------|------------------|------------|------------|-----------|
| Livros | Tiragem | Livros | Tiragem | Livros | Tiragem |
| 449 | 4.934.719 | 1.340 | 17.599.136 | 931 | 5.393.692 |

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2014)

O quadro mostra que, em 1959, por exemplo, as tiragens dos livros atingiram a cifra de 17.599.136 exemplares só em Ciências Sociais, cifra referente a 1.340 livros, enquanto Literatura tinha um total de 931 livros editados (IBGE, 2014).

Quais seriam os prováveis leitores dos livros editados pelo INL? Havia demanda para esse elevado número de leitores num país predominantemente rural, com alto índice de analfabetismo? Além dessa questão, a ausência de uma cultura de consumo de livros e o alto custo desse objeto, permite inferir que esses livros, no seu maior contingente, ainda que não declarado na estatística oficial, estavam destinados ao público escolar, mas encobertos pela metodologia contábil criativa do governo.

Somente a partir de 1963, o Anuário Estatístico²⁴ introduziu uma nova terminologia nos dados sobre a cultura. Foi utilizada uma nota de rodapé para corrigir a ausência de informações sobre a edição dos didáticos nos anos anteriores. De acordo com a nota, “os livros didáticos editados em 1961 foram incluídos em Ciências Sociais, e não na rubrica de ‘não especificado’, como ocorreu em 1960” (IBGE, 2014, p. 397). Não foram apresentadas razões explicativas para a informação tardia, nem justificativa para a inclusão em ‘não especificado’ em 1960, e em Ciências Sociais, em 1961. É importante observar que a tiragem em 1960 foi de 14.654.039, conforme a Tabela 2.

²⁴ Para um panorama completo sobre a produção de livros no Brasil (e outros indicadores), foram consultadas as estatísticas do século XX (*CAHIERS DU BRÉZIL*, 2010; IBGE, 2014; HALEWELL, 1985).

Tabela 2– Quantidade de livros editados no país -1960

| Obras gerais | | Ciências Sociais | | Literatura | | Não especificado | |
|--------------|-----------|------------------|-----------|------------|---------|------------------|------------|
| Livros | Tiragem | Livros | Tiragem | Livros | Tiragem | Livros | Tiragem |
| 413 | 4.118.877 | 292 | 3.681.596 | 519 | 119.215 | 623 | 14.654.039 |

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2014)

Uma questão subjetiva para a não identificação dos didáticos como categoria específica pode estar relacionada ao distanciamento entre o discurso de valorização do livro e a prática dos governantes. Essa ciranda terminológica mostra que a percepção do impresso escolar como uma categoria descolada das demais obras ficara restrita à letra fria da Lei. Não havia sido solidificada uma cultura de uso do termo, apesar da existência da definição legal para esse tipo de publicação.

Outro fator para a ausência do termo nas estatísticas pode ter raiz no artigo 3º do Decreto Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, que elencava uma série de exigências específicas para a publicação de um livro didático. Editores e autores, receosos da recusa de uma obra, classificavam os livros em terminologias mais genéricas, (Ciências Sociais ou Literatura, por exemplo). Essa tática poderia representar maiores chances de liberação na Comissão Nacional do Livro Didático. Nos dados anteriores a 1963, por exemplo, os títulos editados em Minas somavam 41, enquanto São Paulo registrava apenas um manual escolar. Em 1963, há registro de 1.050 manuais escolares em Minas Gerais, e nenhuma ocorrência em São Paulo²⁵ (IBGE, 2014).

Um dos objetivos da FENAME era a distribuição do livro didático para “resolver o problema daqueles milhares de crianças cujos pais eram pobres demais para poderem comprar seus livros escolares” (HALLEWELL, 1985, p. 467). Para atender os alunos pobres, o governo adquiria livros das editoras e distribuía os exemplares para serem emprestados aos estudantes. Os motivos dos diversos grupos interessados, que balizariam uma distribuição gratuita, divergiam daqueles que defendiam a ampliação da instrução primária para milhares de crianças cujos pais eram desprovidos de recursos para comprar livros.

As estatísticas do IBGE mostram que, em 1970, houve uma ampliação da dependência da atividade empresarial dos livros didáticos e manuais escolares, os quais, em conjunto, foram responsáveis por 38% dos títulos em primeira edição (GATTI JÚNIOR, 2005). A

²⁵Os títulos editados em São Paulo foram sobre urbanismo, arquitetura, 90.010; música, jogos de salão etc., 254.830; jogos, ginástica, desporto, somavam 21.500; literatura, 2.993.780; Geografia, História, viagens, 526.013; História e Biologia, 459.564 exemplares (IBGE, 2014).

questão pode estar diretamente relacionada com um aumento de vagas nas escolas primárias²⁶, mas não exclusivamente por esse motivo. Houve expansão da oferta da escolarização da década de 1950 até os anos de 1960, seguida da queda nas taxas de analfabetismo. Em 1950, ela era de 50%, e sofreu uma redução para 33,1% em 1970. Em Minas, o número de crianças matriculadas era de 1.830.082, em 1969. Em 1970, a matrícula total de alunos nas escolas primárias brasileiras atingiu 13.906.484 (IBGE, 2014).

Com a ampliação, parte da população que estava à margem do sistema foi incorporada, e um número maior de crianças passou a receber a ação direta da escolarização, com todos os rituais institucionalizados (IBGE, 2014). A chancela financeira e doutrinária do governo central na expansão dos investimentos, em parceria com negócios empresariais e organizações privadas, tinha contrapesos. Muitas decisões na gestão dos órgãos do governo na criação de programas para o livro didático ficavam dependentes de outras decisões que não consideravam fatores pedagógicos.

A circulação da coleção “As Mais Belas Histórias” foi beneficiada por toda essa conjuntura, caracterizando o critério intencional para ser nomeada como didática. Os dados do Anuário Estatístico do Brasil (Tabela 3) são fontes que confirmam o incremento por parte do INL/Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) na produção dos livros. Eles são discriminados no documento nas informações sobre a fundação (IBGE, 2014).

Tabela 3—Livros editados em Minas Gerais - 1955 – 1958*

| Ano | Obras Gerais | Ciências Sociais | Literatura |
|--------------|--------------|------------------|------------|
| 1955 | 138 | 110 | 104 |
| 1956** | - | - | - |
| 1957 | 1 | 119 | 31 |
| 1958 | 260 | 104 | 29 |
| Total | 399 | 333 | 164 |

*A partir de 1959, os dados foram apresentados de forma global, sem se discriminarem as unidades federativas.

** Dados não informados

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2014)

Outras fontes são os documentos pessoais da autora Lúcia Casasanta, localizados no Centro de Documentação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDOC/UFMG) e que mostram alguns dados específicos sobre as edições da coleção. Os arquivos escolares, diários

²⁶ Uma análise detalhada sobre o tema foi realizada pelos *Cahiers du Brésil*, 40. Brésil: *Le siècle des grandes transformations*, especialmente *Demographie, Education et culture; Economie et Statistiques*.

de professores e documentos de alunos complementaram as informações sobre determinados procedimentos utilizados para que os livros chegassem às escolas.

Maciel (2001) considera o material didático um importante eixo de análise da prática de Lúcia Casasanta, aspecto que não deixa dúvidas sobre o caráter intencional da autora ao elaborar os livros. O trabalho da professora na Escola de Aperfeiçoamento²⁷ buscava propiciar às alunas uma sólida formação a respeito de impressos adequados ao método global de contos. Ressalta-se que esta atividade de ensino era um exercício realizado por Lúcia Casasanta na disciplina Metodologia da Linguagem. A atividade era precedida de análise das cartilhas existentes dando “à professora e às alunas a certeza de que as escolas careciam de um material didático adequado à nova metodologia” (MACIEL, 2001, p. 131).

Lúcia Casasanta fez com que todas elas [as alunas] tivessem a oportunidade de passar pela experiência de serem autoras de livros didáticos ou dos livros chamados de leitura suplementar. Para que suas alunas pudesse ‘criar’ um pré-livro, a professora detalhava ‘os passos’ que deveriam ser seguidos para confeccionar o material didático de acordo com os pressupostos do método global de contos (MACIEL, 2001, p. 131, grifos da autora).

Utilizando a classificação de Choppin (2009), além do critério intencional na produção da coleção, foi possível identificar dois outros critérios: o formal e o legal.

O livro escolar poderá ser definido pelo seu uso. São considerados como livros escolares, em virtude do critério formal, todas as publicações que, conforme seu conteúdo, coincidem com um ou vários níveis de ensino e dentro de uma estrutura que se adapta ao curso, lição, ou temas de um programa escolar. As publicações que satisfazem ao critério legal são aquelas que obtém da autoridade competente em matéria de educação, seja civil ou religiosa, nacional ou local, a autorização,(a *fortiori*, a obrigação) de ser utilizado para ensinar (CHOPPIN, 2009, p. 69).

A Coleção estava em consonância com a proposta pedagógica do período, com a seriação do ensino e, formalmente, por ter recebido da autoridade competente o aval para ser consumida pelo público escolar. Para se alinharem às orientações legais, as escolas teriam “*a fortiori* a obrigação” de utilizar o livro com os alunos. Dentro dessa perspectiva, a obra foi pensada com função pedagógica e teve uma dimensão escolar ampliada em função de uma decisão administrativa. Entre a intenção de uso proposta pela autora e o uso efetivo, encontra-se a entrada do PABAEE/INL/FENAME e do acordo MEC/USAID, que assegurou ao MEC recursos suficientes para a edição de milhões de livros.

A participação de editoras junto ao governo, as parcerias para publicação do livro

²⁷A Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, foi criada pelo Decreto n.8987, de 22 de fevereiro de 1929, com o principal objetivo de oferecer aos professores primários técnicas modernas de ensino. Lúcia Casasanta assumiu a cadeira de Metodologia da Linguagem e Sociologia (MACIEL, 2001).

didático²⁸ bem como a rede de relações da autora foram condições para o sucesso editorial da Coleção. É possível inferir que a história de Casasanta e suas relações com grupos ligados aos segmentos políticos possibilitaram a inclusão da coleção na lista dos livros editados pelo órgão do governo e sua aprovação pela CNLD. Abgar Renault, por exemplo, e o autor mineiro Arduíno Bolívar, ambos pertencentes à subcomissão de Literatura e Línguas (CPDOC, 1967), têm textos na Coleção na condição de autor (Bolívar) e tradutor (Renault). Um elemento não desprezível na análise é o fato de se constituir numa série graduada de seis livros, o que revela a dimensão do número de exemplares em circulação.

O modelo graduado de organização escolar atendia à necessidade das massas, uma “decisão racional, adequada à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos” (SOUZA, 2008, p. 41). A homogeneização do ensino foi viabilizada pelo livro como recurso didático e, por outro lado, este se tornou uma parte não negligenciável da produção editorial. Ao realizar uma tiragem do primeiro livro, por exemplo, havia garantia de que os subsequentes seriam impressos, uma vez que o leitor/consumidor estariam assegurados. A graduação do ensino não era decorrente de uma questão exclusivamente pedagógica, de caráter curricular, mas entrelaçada às questões econômicas que envolviam a racionalização dos custos da educação e, também, os lucros das editoras.²⁹ Era interessante para o mercado que permanecesse a lógica da estrutura institucional denominada seriação. As necessidades criadas pelo segmento editorial tiveram a função de fortalecimento da cultura de um ensino fragmentado em grades curriculares a partir do uso dos livros didáticos.

A aprovação da coleção “As Mais Belas Histórias” na CNLD confirma seu alinhamento com os objetivos dos órgãos do governo, se tornando mais um elemento que contribuiu para sua perenidade. Uma ficha de avaliação localizada no arquivo Anísio Teixeira (CPDOC, 1951) elenca os requisitos que uma cartilha deveria conter para sua aprovação na referida Comissão. O documento avalia os aspectos materiais, higiênicos e estéticos, a encadernação e o tipo de folhas.

Em relação aos aspectos metodológicos buscavam avaliar o método adotado pelo material. A inclusão da informação que o sintético era contrário à psicologia infantil permite inferir que aqueles livros fundamentados nesse método não seriam aprovados. Os itens que encerram a ficha avaliam o aspecto moral e cívico com ênfase no respeito, traduzido em

²⁸Lorenz (2010), analisando as altas cifras que envolvem os livros didáticos, afirma que “refletem a realidade brasileira e explica, [...] o porquê, desde o início da década de 1960 até o final da década de 90, textos didáticos representarem mais que 60% da produção nacional de livros publicados” (LORENZ, 2010, p. 14).

²⁹Dados do IBGE indicam que, a partir de 1936, a região Sul, liderada por São Paulo, reunia quase 60% das editoras em operação no país. São Paulo, o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul abrigavam, no período, alguns dos maiores empreendimentos editoriais (IBGE, 2014).

sentimento de amor à família, à sociedade, à virtude, ao trabalho e à pátria (*Ibid.*, n/p).

As funções para as quais a Coleção se revestiu reforçaram sua inserção na categoria livro didático. Algumas, de caráter prático, na esfera da sala de aula; outras apresentaram fundamentos mais amplos. De forma geral, pode-se afirmar que ela:

- a) Teve intenção explícita de ser utilizada em sala de aula;
- b) Deveria servir de suporte para o desenvolvimento da leitura;
- c) Reforçou a estabilidade progressiva da estrutura escolar ao indicar níveis de ensino: pré-livro, intermediária, primeiro livro, segundo, terceiro e quarto livros;
- d) Buscou uniformizar o processo de ensino da leitura;
- e) Colaborou para uma progressão didática a partir da presunção de grau de dificuldade da leitura;
- f) Foi acompanhada de um manual para o mestre e um conjunto de cartazes para auxiliar na metodologia do professor;
- g) Foi concebida para uso coletivo em sala de aula, sob a direção do professor, evidenciado pelo manual do mestre e pela edição de um caderno de atividades (CHOPPIN, 2009; BATISTA; GALVÃO, 2009).

Conforme se buscou demonstrar, a história do livro didático no Brasil esteve, desde seu início, ligada ao estabelecimento de regras e de normas legais que emanavam dos poderes constituídos. Ela teve seu período de florescimento com o ‘entusiasmo e o otimismo’ educacional que dominaram os primeiros anos de formação do Brasil republicano (NAGLE, 2001), sendo fortalecida pela institucionalização do impresso como objeto escolar ocupando um espaço social educativo. O próprio conceito de livro didático foi resultante da atividade legiferante de grupos interessados em tornar a escolarização primária a bandeira da atuação política.

O estado de Minas Gerais, a partir de reformas na educação, lideradas por grupos de intelectuais com grande influência nacional, foi chamado de ‘celeiro pedagógico’ ao encetar diversas ações no campo educacional (PAIVA; PAIXÃO, 1995; SOUZA, 1984). Essas múltiplas questões possibilitaram transformar a coleção “As Mais Belas Histórias” num empreendimento didático que possibilitou sua circulação em todos os rincões de Minas.

Independente dos valores simbólicos e afetivos que ligam gerações de mineiros às “Mais Belas Histórias”, esse livros didáticos se constituíram num importante instrumento para a releitura de valores do passado, num momento em que toda a força era necessária para direcionar a nação frente à iminência de grandes problemas decorrentes de uma sociedade em transformação.

1.3 A CIRCULAÇÃO DA COLEÇÃO DIDÁTICA

A coleção “As Mais Belas Histórias” circulou no Brasil a partir de 1954 (MACIEL, 2001; SOUZA, 1984). Foram realizadas ações de marketing da Editora do Brasil para a sua divulgação³⁰. Em 1955, antes da sua distribuição, a Editora do Brasil em Minas Gerais encaminhou uma carta às educadoras do Estado, contendo uma lista de livros e solicitava que fossem apreciados.³¹ As características do documento indicavam uma padronização, uma espécie de mala direta, permitindo supor que sua divulgação tivesse sido maciça. Foi incluído um adendo afirmando que foram “preparados rigorosamente de acordo com os programas vigentes no ensino primário do estado de Minas Gerais, aprovado pela Secretaria de Educação” (AE/2014).

O argumento tinha o poder de reforçar que a adesão aos livros sugeridos significaria alinhar a escola e a prática dos professores às orientações da Secretaria de Educação. Nessa mesma carta, em nota de rodapé, a editora acrescentou uma observação. “Obs: Dentro em breve enviaremos o ‘Livro da Lili’ – Anita Fonseca –‘Vamos conhecer o Brasil?’ – Geografia – 4º ano – Leonilda Montandon – ‘As mais belas histórias 1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos - Lúcia Casasanta (AE, 2014).

Em 24 de janeiro de 1967, foi feita solicitação de orçamento na Minas Gráfica Editora, localizada à Rua Tupis, 957, em Belo Horizonte, em nome do PABAEE (Anexo H). As informações constantes no documento são indícios de que o programa procurava cumprir o objetivo relativo à publicação de materiais didáticos, ficando às expensas do capital do PABAEE os custos com a edição. Na discriminação do pedido, foi solicitado o preço de 1000 livros “As Mais Belas Histórias”, “capa 2 côres – papel [ilegível]. 24 e 4. [Ilegível] e páginas [ilegível] 1 côn – conforme modelo” (AG, 2014). Essa parceria não se efetivou, pois, em nenhum dos exemplares localizados, existe registro de ter sido editado na Minas Gráfica Editora. Ainda que não efetivada a parceria com essa casa, o documento é um indício de que a

³⁰Segundo Hallewell em 1943, essa casa “foi criada por seis professores, funcionários que respondiam pela execução do programa de livros didáticos da Companhia Editora Nacional, que deixaram a empresa para estabelecer sua própria editora, a Editora do Brasil, que logo se tornou, e ainda é, importante editora de livros didáticos e infantis” (HALLEWELL, 1985, p. 239).

³¹ Os livros que a editora solicitava apreciação eram “Vamos conhecer Minas Gerais”, “Lili e Paulinho estudam ciências Naturais” das autoras Leonilda Montandon e Elza de Moura, respectivamente (AE, 2014).

coleção seria publicada com o capital do Programa.

Em relação à casa publicadora da obra, existem documentos do CEDOC/UFMG, com informações de que, em 14/05/1954, Mário Casasanta possuía um total de 120 ações na Editora do Brasil em Minas. Após sua morte, em 1963, as ações entre 13/08/1964 a 05/11/1968, em nome de Lúcia Casasanta, totalizavam 563 (AG, 2014).³² Todas as edições da Coleção no período pesquisado foram de responsabilidade dessa editora.

Essa solicitação de orçamento com a sigla PABAEE, apontando para a entrada de capital do projeto na edição da coleção, é indicativa da robustez da parceria já no décimo primeiro mês de duração (1956 -1967). Esse quadro possibilitou a distribuição/circulação³³ da Coleção nas escolas de Minas no período. As informações não são suficientes para afirmar que, em função da parceria, os livros fossem distribuídos gratuitamente nas instituições. Os documentos pesquisados mostraram todo um esforço das diretoras e professoras no sentido de angariar fundos para sua aquisição.

Os dados da Tabela 4 indicam o volume de livros publicados no período de 1955 a 1966. Eles foram coletados nas capas de exemplares da Coleção existentes nos arquivos do CEDOC/UFMG; e num registro feito manualmente por Lúcia Casasanta na folha de rosto de um exemplar pertencente ao acervo do mesmo centro de documentação.

Considerando a conceituação técnica³⁴ das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 1988) sobre edição de uma obra, os números são significativos para se compreender o volume de exemplares circulando pelo estado de Minas e no Brasil, uma vez que uma edição representa a quantidade de exemplares editados, impressos e postos à venda.

³² Apesar das inúmeras tentativas, a Editora do Brasil e a Editora do Brasil em Minas não disponibilizaram dados sobre a coleção.

³³ É possível inferir que o contato das professoras com a autora da coleção, nos cursos de especialização ocorridos no Instituto de Educação e nos congressos realizados em Belo Horizonte, contribuiu para divulgação do material.

³⁴ Segundo a norma 6029/1940 da ABNT, item 3.1.3 - Pertence à mesma edição de uma publicação todas as suas impressões, reimpressões, tiragens, etc., produzidas diretamente ou por outros métodos, sem modificação, independentemente de período decorrido desde a primeira publicação. Item 3.5.5 - Tiragem é o total de exemplares impresso a cada edição ou reimpressão da publicação (ABNT, 1988).

Tabela 4 – Livros da coleção “As Mais Belas Histórias” e respectivas edições (1955-1966)

| Livro | Edição | Ano |
|----------------|-----------------|-------|
| 1º | 1 ^a | 1955 |
| - | 6 ^a | 1956* |
| 2º | 14 ^a | 1956 |
| - | 85 ^a | 1956 |
| 2º | 14 ^a | 1956* |
| 4º | 11 ^a | 1958 |
| 2º | 39 ^a | 1960* |
| 4 ^a | 43 ^a | 1962 |
| 3º | 51 ^a | 1962 |
| Pré-livro | 46 ^a | 1964 |
| - | 95 ^a | 1965* |
| 4º | - | 1966 |

*Dados oriundos de registros feitos por Lúcia Casasanta na capa de um dos exemplares do acervo

Fonte: ARQUIVOS DE GAVETA/CEDOC/UFMG (2014)

A coleção foi dirigida para o mercado escolar, com indicação explícita de sua destinação em classe. Desde seu processo de produção, foi gestada tendo em vista suas finalidades escolares. A autora indicou claramente qual seria a etapa mais adequada para a utilização de cada livro. Em algumas edições, foi denominada Coleção didática do Brasil. Reafirmava-se assim uma tendência que se projetava no mercado, que era a de lançar obras de autores qualificados a partir do exercício da profissão, da experiência no magistério e da ocupação de cargos na hierarquia escolar³⁵ (VALDEMARIN, 2010). A terminologia, ao mesmo tempo, fortalecia a permanência de um ideário e a penetração no meio educacional como suporte para o trabalho dos professores.

As informações sobre a quantidade de exemplares apresentada na Tabela 5 foram localizadas no acervo dos arquivos de gaveta (AG/2014)³⁶. Elas revelam o volume das tiragens a partir da informação da editora e indicam que os livros circularam nas escolas.

Tabela 5 - Tiragens da coleção “As Mais Belas Histórias” (1972 - 1976)

| Ano | Tiragem |
|------|---------|
| 1972 | 166.500 |
| 1973 | 491.871 |
| 1974 | 337.000 |
| 1975 | 491.871 |
| 1976 | 80.550 |

Fonte: ARQUIVO DE GAVETA/CEDOC/UFMG (2014).

³⁵ Valdemarin (2010) analisou manuais didáticos para formação dos professores, concluindo que “ao estabelecer modos de emprego, fabricam [os autores] novos sentidos que combinam modos de pensar com sua utilização e, além das sínteses teóricas, consideram a legislação e, principalmente, fornecem aos professores um sentido de continuidade entre o que já fazem e as inovações pretendidas, sem ameaçá-los com a necessidade de ruptura” (VALDEMARIN, 2010, p. 130).

³⁶ As informações sobre as tiragens têm início em 1972, e estão numa prestação de contas solicitada à editora (AG, 2014).

A presença desse material nos espaços escolares exerceu uma função dupla: ao mesmo tempo em que fortalecia o conceito de livro didático, contribuía de forma concreta para que esse novo modelo substituísse o livro de catecismo ou religioso nas escolas mineiras. É possível afirmar que ela estabeleceu uma demarcação clara sobre qual tipo de livro³⁷ seria mais adequado ao ideário da escola nova no tocante à metodologia. A mudança pode ser comprovada pelas solicitações de materiais das escolas a partir de junho de 1960. Um pedido de livros de catecismo de uma das escolas foi substituído pelos livros da coleção “As Mais Belas Histórias”, totalizando quase 800 exemplares entre livros do mestre e pré-livro (AE, 2014).

Apesar dessa característica citada, nota-se que não houve uma ruptura em relação ao conteúdo apresentado em diversos textos, que remete à religião, o que marca a semelhança com os temas do catecismo ensinados nas escolas. As histórias contendo mensagens sacras compõem uma intertextualidade com textos da literatura não religiosa e com modelos de projetos de ensino. Havia a intenção de um alinhamento com a fundamentação pedagógica do escolanovismo sem, contudo, propor uma ruptura radical com a cultura católica. A estratégia utilizada por Lúcia Casasanta aponta para uma tendência na análise sobre a disputa histórica entre os católicos e os Pioneiros; a de ter havido não apenas oposições, mas composições possíveis, considerando-se os interesses de cada grupo (FREITAS; BICCAS, 2009; CURY, 2010; LIMA, 1983).

Como se deu o uso no cotidiano escolar dos livros de leitura? Quais estratégias foram utilizadas pelos professores para se adequarem às mudanças propostas? Embora a prática seja difícil de apreender, existem pistas, indícios e sinais de usos no dia a dia das escolas. Uma primeira evidência é a existência de registros de ordem administrativa, outra, na esfera do trabalho dos professores. As questões da esfera administrativa foram os documentos das escolas enviados à editora, os registros dos caixas com pagamentos dos livros, as cópias de notas e cheques com valores referentes à aquisição dos exemplares, etc. (AE, 2014).

Na esfera das práticas, os diários de classe dos professores com registro de lançamento de conteúdos ministrados, e cadernos de alunos localizados se constituíram numa evidência de modos de uso. Esses documentos permitiram refletir sobre o cotidiano em sala de aula, em especial, as táticas utilizadas pelos professores, as quais são indicativas de utilização diferente da presunção da autora. As fontes pesquisadas indicaram que as histórias da coleção foram

³⁷Os dados de uma das escolas visitadas fornecem evidências de que até 1959, os livros religiosos ainda eram utilizados como livros escolares, num processo de longa duração. Um pedido de material didático encontrada numa escola, era constituído por uma lista de livros de catecismo (AE, 2014). O fato de serem editados pela José Olímpio, uma das principais editoras do período, no auge da defesa da laicização do ensino, demonstra quanto tênue continuava a linha entre livro escolar e livro religioso.

utilizadas como um recurso didático num procedimento de leitura realizado pelos professores.

Foram analisados registros de aulas em diários de classe, que datam de 1956, 1957, 1958, 1960 e da década de 1970. Nesses documentos, as histórias da Coleção são identificadas numa atividade denominada “histórias lidas” (AE, 2014). Um caderno de provas de um aluno de 1967 se tornou um indício da utilização do conteúdo dos textos como matéria de prova (AP, 1967).

A leitura em sala de aula parece mostrar algumas peculiaridades e indicar limites impostos pelo reduzido número de exemplares por aluno em algumas regiões do Estado. Outra hipótese é relativa ao grau de complexidade das histórias. O aluno tinha acesso ao livro, mas o nível de leitura não era compatível com o padrão apresentado pelos textos, o que exigia dos professores uma metodologia diferenciada de trabalho: a leitura ouvida. Segundo Manguel, (1997), essa modalidade de leitura era necessária na Idade Média, um período em que a alfabetização era rara, e os livros propriedade de poucos (MANGUEL, 1997)³⁸. Guardadas as devidas proporções, as afirmações podem se referir ao contexto de Minas dos anos de 1954 a 1976. Essas condições objetivas impuseram aos professores a necessidade de criar outra estratégia metodológica, uma vez que a leitura individual se mostraria improfícua pelas razões elencadas.

Essa prática adotada nas escolas contribuiu para se pensar a influência da coleção na formação identitária dos alunos. A reflexão pode ser sintetizada no seguinte quadro: tanto os discentes das escolas urbanas centrais quanto aqueles das regiões rurais tinham acesso aos livros. Práticas pedagógicas diferenciadas possibilitavam o acesso ao conteúdo. Ocorriam leituras de forma individual na sala, em casa e o momento da leitura ouvida, em especial, nas escolas com escassez de recursos. Ao se ler uma determinada história, no campo ou na cidade, num grupo escolar, numa escola isolada ou nas escolas reunidas, o professor comungava das representações presentes nos textos e as reforçava.

“As Mais Belas Histórias” apresenta características de uso escolar e de uso doméstico ou paradidático.³⁹ Segundo Choppin, as obras chamadas paraescolares, criadas e difundidas

³⁸Manguel dedica um capítulo do livro “História da leitura” ao tema. Segundo o autor, a leitura em público cumpria uma função social. A prática era tão importante que os trabalhadores que imigraram para os Estados Unidos levaram com eles a instituição do *lector*; atividade desenvolvida nas fábricas durante o trabalho. No começo do Século XIX, ouvir leituras era uma estratégia utilizada pelas mulheres para estudarem sem sofrer retaliações (MANGUEL, 1997). A história sinaliza para uma institucionalização dessa prática que foi pouco a pouco sendo apropriada, e ganhando espaço e importância na rotina escolar.

³⁹Foi feita a opção pelo termo paradidático, já consolidado no Brasil. Batista e Galvão fizeram a opção por utilizar a terminologia francesa paraescolar (BATISTA; GALVÃO, 2009). “Na França, o termo paraescolar designa todo um conjunto de produtos concebidos para ajudar os alunos em suas aprendizagens escolares, fora da escola” (CORIDIAN, 2003, p. 946).

mais recentemente, são de natureza bem diversa das escolares, elas visam, claramente, a um uso doméstico, e, em alguns casos, podem ser utilizadas ou recomendadas pelos professores (CORIDIAN, 2003; BATISTA; GALVÃO, 2009; CHOPPIN, 2009). As publicações paradidáticas têm como finalidade comum prolongar a mensagem educativa dos tempos e espaços escolares. As histórias chegavam às famílias e circulavam nos espaços extraescolares, por meio das tarefas de casa, no treino da leitura e recontados oralmente pelas crianças.

Qual o contexto do ensino de leitura na época da publicação da Coleção? As correspondências de escolas visitadas, as quais solicitavam envio de livros, confirmaram que as cartilhas fundamentadas no método silábico, de marcha sintética, eram os materiais utilizados para alfabetização. Na sua aplicação, muitas vezes, o professor lançava mão de outros métodos, como o ABC. Essa adesão era facilitada porque, na sua maioria, as cartilhas traziam implícita a metodologia de aplicação, facilitando o trabalho. Ao mesmo tempo, não dependia de recursos elaborados. As mais requisitadas no período eram a “Cartilha Sodré”; o “Livro da Violeta”; “Lalau, Lili e o lobo”; “Caminho Suave”, etc. (AE, 2014).

De acordo com a própria Lúcia Casasanta, “o método de alfabetização mais usado na época era o silábico, usado por João Lúcio Brandão em A Cartilha do Zezé” (SOUZA, 1984, p. 28). O método intuitivo, por exemplo, apesar da orientação para seu uso desde o Império, parece ter sido um método cuja aplicação ficou restrita a alguns professores de forma isolada nos grupos escolares das cidades maiores. Nas escolas periféricas e nas rurais, predominava o silábico, ou ABC, que poderia ser aplicado apenas utilizando a cartilha.

A autora Casasanta teve sua trajetória influenciada pelas teorias da escola nova, quando, em 1927, em companhia de um grupo de professoras de Belo Horizonte, realizou uma especialização no *Teacher's College*. Essa instituição, pertencente à Universidade de Columbia nos Estados Unidos, era referência nas pesquisas em educação nas décadas de 1920 e 1930, e tinha em seu quadro John Dewey (1859-1952). Entre os professores do curso de especialização, encontrava-se um dos colaboradores de Dewey, William Kilpatrick (MACIEL, 2001). Kilpatrick era um entusiasta da teoria da pedagogia ativa e foi o principal responsável pelo desenvolvimento de trabalhos que buscavam aplicar as ideias desse teórico.

O prolongamento de uso dessa Coleção instiga o historiador da educação a refletir sobre qual a “superfície social dessa autora”, qual o conjunto de posições simultaneamente ocupadas por Lúcia Casasanta, uma “individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Os movimentos que conduzem a autora de uma posição à outra na sua trajetória de

professora revelam uma defensora do ideário escolanovista: foi professora na Escola Barão de Rio Branco, em Belo Horizonte, na qual recebeu as primeiras orientações sobre as mudanças na metodologia do ensino de leitura do próprio Francisco Campos, em 1926 (SOUZA, 1984). Durante muitos anos, exerceu a docência na Escola de Aperfeiçoamento, responsável pela cadeira de Metodologia da Linguagem; permanecendo na cadeira até a mudança da Escola para curso de Pedagogia (1929 -1977).

A estrutura da coleção apresentava, desde o pré-livro, aspectos da metodologia do global de contos como fundamento. Era esse processo para o ensino da leitura que diferenciava o material das cartilhas do período. A proposta metodológica utilizada e defendida por Lúcia Casasanta foi tema da pesquisa de Maciel (2001). A pesquisadora analisou o método global de contos em cada uma de suas cinco fases: fase do conto ou historieta, fase da sentenciação, fase da porção de sentido, fase da palavrão e fase da silabação (MACIEL, 2001).

Acreditamos que uma obra, em especial, foi bastante utilizada pela autora enquanto elaborava a coleção, em função do seu estudo exaustivo, evidenciado pelos rastros de manuseio deixados nas inúmeras anotações nas margens: a obra de Charles Henrix, “*inspetor de primera enseñanza de Belgica*”, cujo título é “*Como enseñar a ler por Il metodo global*”, de 1952, da editora Kapelusz, Buenos Aires. No prefácio, o autor declara que se trata de uma proposta teórica para a elaboração de um livro que atenda aos defensores da escola ativa. O livro aborda, de forma clara, a metodologia do ensino de leitura a partir da marcha analítica, conforme os fundamentos da *gestalt*⁴⁰.

A proposta de Henrix (1952), para o ensino, é a utilização da “sólida memória visual, reconhecer frases, palavras e letras” (HENRIX, 1952, p. XV). O autor destacou no texto que “a estrutura sincrética do menino se revela com maior relevo na percepção, e os estudos sobre o caráter global da percepção infantil têm mostrado suficientemente que a frase ou a palavra são percebidas com mais facilidade de captar do que a letra” (Ibid., p. XVII).

Segundo o autor, “a criatividade discriminativa do espírito individualiza pouco a pouco as partes” (Ibid., p. XVII). Este foi o princípio metodológico subsumido na proposta de Lúcia Casasanta, fundamentado na psicologia de base estruturalista. A autora adotou o termo,

⁴⁰ Segundo Giusta (1985), “a *gestalt* opõe ao behaviorismo por ter um fundamento epistemológico de tipo racionalista, ou, mais precisamente, por pressupor que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito”. A autora afirma ainda que “a *gestalt* rejeita a tese de que o conhecimento seja fruto da aprendizagem. De acordo com seus adeptos, os sujeitos reagem não a estímulos específicos, mas a configurações perceptuais. As *gestaltens* (configurações) são as legítimas unidades mentais, e é para elas que a Psicologia deve voltar-se” (GIUSTA, 1985, p. 27).

cunhado pelo próprio Charles Henrix, ao afirmar que “o método novo se caracteriza com um qualificativo muito simples: método global”. E o autor completa: “todos os defensores da escola ativa defendem esse método, porque se adapta perfeitamente às teorias mais recentes [o conceito de *gestalt*], sobre as características da mentalidade infantil” (Ibid., p. XXIII).

Henrix (1952) interessou-se por avaliar a situação do livro escolar no período, concluindo que “não são abundantes [os manuais didáticos de leitura] nem adequados ao ensino para crianças” (Ibid., p. XXIV). Ele elencou as principais características do que seria um bom livro para o ensino: ser bem ilustrado, colorido, com textos simples, interessantes e graduado.

Em relação às escolhas de Lúcia Casasanta para elaboração da Coleção, destaca-se que ela não se limitou a compilar histórias. A autora foi uma pesquisadora dos aspectos materiais de uma obra, os quais estivessem de acordo com as teorias que defendia. Um dos livros da biblioteca particular da professora é a obra “*Nos livres d’Enfants ont menti: une base de discussion*”; prefaciado por Henri Wallon, datado de 1951, publicado em Paris, e escrito por A. Breuner, doutor em Letras. O capítulo III tem como título “*Pour faire lês bons livres d’enfants*”, com sugestões técnicas de como publicar um manual didático. As sugestões desse autor são de caráter prático. Dividiu os quesitos em três ordens: técnica, artística, e ideológica. O formato proposto para um livro didático, por exemplo, é de 12 cm de largura por 32 de altura. Breuner (1951) sugere o uso de gravuras, e não apenas o título tipograficamente composto. Deve-se evitar o branco como fundo “para que a manipulação intensa não marque o livro”, e “o papel deve ser sólido, por ser livro de criança” (BREUNER, 1951, p.131-134). A disposição do texto sugerida pelo autor procurou se alinhar aos princípios do método global.

A influência recebida em Columbia, o desenvolvimento do espírito científico evidenciado pela continuação dos estudos de maneira autodidata e a docência na Escola de Aperfeiçoamento revelam o engajamento de Lúcia Casasanta nos objetivos da reforma Francisco Campos/Casasanta. Outro aspecto que acreditamos ter influenciado na escrita da coleção foi a observação reflexiva a respeito da deficiência dos recursos para ensino de leitura, no período de regência na Escola Barão de Rio Branco e no Henrique Diniz, em Belo Horizonte.

1.4 A ESTRUTURA DOS LIVROS: ASPECTOS DA (I)MATERIALIDADE

A produção dos livros da coleção “As Mais Belas Histórias”, a despeito de possíveis clivagens internas da autora, e das suas intenções puramente pedagógicas, deveria atender às regras do mercado editorial. Por isso, outros sujeitos, com suas diferentes vozes, foram responsáveis pela definição da composição da coleção e do seu formato, pelas ilustrações e pela sua disposição nas páginas, o papel utilizado, etc. A composição desse mosaico foi determinada, prioritariamente, por estratégias editoriais⁴¹.

Choppin (2009) classifica os livros utilizados nas escolas em relação a sua organização interna. Quando se refere a textos recolhidos, são denominados antologia; os compêndios são aqueles que apresentam conteúdos de forma sintética. Das muitas expressões referentes ao livro na sua forma material, manual é uma obra de pequeno formato que é possível ter à mão para ser consultado, ou possível de ser levado na mão.

Apesar de não receber essa terminologia e, no sentido abrangente, não se constituir num manual, as características físicas dos livros da coleção revelam a presunção de que se tornasse um objeto que estivesse sempre à mão dos alunos para desenvolvimento das habilidades de leitura. Tinha-se o propósito de torná-lo um instrumento para o ensino de regras morais, hábitos de higiene, amor à pátria, etc. Quanto maior o tempo de contato do aluno, maior a probabilidade de apreensão, de forma súbita, por estruturas do campo perceptual da leitura e das representações veiculadas. Os livros da coleção, produzidos para os frequentadores da escola nova, deveriam ser portadores de novidades para as classes populares, tanto nos aspectos materiais quanto estéticos.

Existe uma permanência da apresentação física da coleção no período recortado. As histórias foram distribuídas num pré-livro, leitura intermediária, primeiro, segundo, terceiro e quarto livro. Eles medem 21,5 cm de altura, por 15 cm de largura. As folhas são costuradas, num total de 942 páginas. O número de páginas por livro segue uma possível graduação de dificuldades. O primeiro, por exemplo, apresenta um total de 118, enquanto o quarto livro é composto por 234 páginas.

A apresentação física da coleção, os tipos de textos e a presunção de uso aproximam o

⁴¹A obra de Hallewell (1985), sobre a história do livro, foi escrita a partir da perspectiva dos editores. Apresenta uma análise sobre as condições históricas enfrentadas por esse segmento no contexto econômico do Brasil, desde a importação de máquinas, produção do papel, etc. Essas também são questões determinantes nas decisões referentes à impressão de um livro. Gatti Júnior (2005), entrevistou o Sr. José Lino Fruet da Editora Saraiva que analisou a relação da editora com os autores e ilustradores. Segundo o entrevistado tem que haver a contribuição de todos para alargar o espectro de aceitação da obra em todos os sentidos.

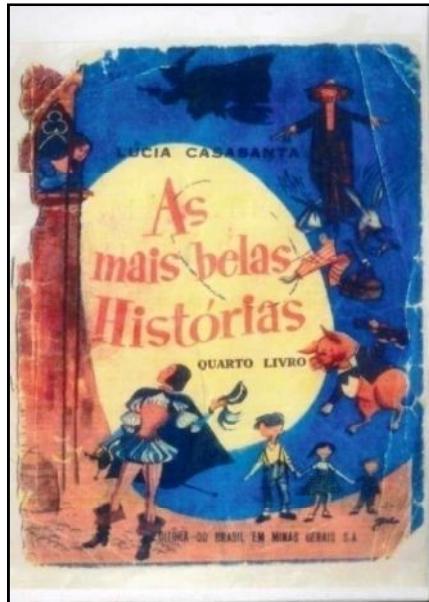
material da coleção da *Bibliotheque Bleue de Troyes*⁴². As histórias apresentam as mesmas características apresentadas por Chartier e Roche (1995), sobre a Biblioteca Azul: “a biblioteca azul se move no mundo do maravilhoso e do lendário medieval, e o encantamento transpõe inteiramente, ao mesmo tempo, o conto de fadas, o milagre religioso e a epopeia carolíngia em que se exalta uma nobreza ideal” (CHARTIER; ROCHE, 1995, p.109). Por ter sido pensada como série graduada, apresenta semelhanças com as séries largamente difundidas em São Paulo: as séries graduadas de Felisberto de Carvalho e Puiggari-Barreto.

O tamanho escolhido era adequado para o uso frequente, sendo desejável que a consulta fosse facilitada por estar sempre à mão. A dimensão de cada um possibilitaria ser carregado num bornal de qualquer criança de um Brasil ainda rural, e lido em lugares diversos. A intenção da autora era de que o livro da coleção se misturasse ao bodoque, ao estilingue, às bolinhas de gude, tornando-se um ‘companheiro de folguedos’ das crianças mineiras sem cinema, sem biblioteca, sem rádio e sem brinquedos.

Milhares de adultos que foram alfabetizados com a coleção “As Mais Belas Histórias”, caso evoquem suas memórias, terão como primeira imagem uma série de livros com uma capa nas cores azul e vermelha, e um desenho estilizado, simplificado. No centro, no alto, o nome Lúcia Casasanta, e escrito com tipos diferentes e maiores o título “As Mais Belas Histórias”, na cor vermelha. A escolha das personagens para ilustrar a capa recaiu sobre Rapunzel, conforme Figura 2 e Anexo K. Ela está presa na torre de um castelo e lança as tranças para o príncipe, que aguarda, embaixo, o momento de subir por elas. No lado oposto, o porquinho preguiçoso, buscando um emprego mais fácil, carrega um violino vestido de fraque com uma grande gravata borboleta. O coelho Janoca aparece com uma trouxinha às costas e, com uma cesta de legumes, parece fugir do espantalho. Sobrevoando as personagens, uma bruxa montada numa vassoura. Na parte inferior da página, três crianças num desenho estilizado, de mãos dadas, com um sorriso no rosto, completam a ilustração. Finalizando as informações, o nome da Editora do Brasil em Minas Gerais S.A – MEC aparece no rodapé da capa.

⁴²Os livros da Biblioteca Azul de *Troyes* foram livros publicados na França no formato popular. A biblioteca azul como ficou conhecida misturava estilos e teve grande aceitação popular. Uma reflexão sobre a aproximação do modelo com livros escolares é feita por Hebrard (2002). O tema tem despertado interesse de vários historiadores franceses, dentre eles, Thierry Delcourt, Elizabeth Paunet, Arfred Morin e Chartier.

Figura 2– Capa dos livros da Coleção



Fonte: CASASANTA (1969).

A capa do pré-livro (Figura 3 e Anexo J) apresenta uma ilustração diferente das demais. Os desenhos e a disposição dos elementos dialogam diretamente com o leitor. As informações sobre a obra são as mesmas dos outros livros e aparecem com destaque dentro de um espaço demarcado. Vários personagens estranhos aos textos ladeiam as informações e olham para duas crianças em idade escolar, enquanto apontam com dedos, bicos, patas e focinho para o título. A menina e o menino de mãos dadas, uniformizados, com uma pasta escolar na mão, parecem conversar com eles. Os múltiplos dispositivos materiais da capa dizem ao leitor muito mais do que o texto escrito, orientando para a aceitação da obra e da leitura.

A folha de rosto apresenta uma mancha simétrica e centralizada, composta com tipos serifados⁴³ em caixa alta encimada por uma linha com informações em que se lê “Coleção didática do Brasil” e, a partir da segunda edição, “Coleção didática de Minas Gerais”. Sublinearmente, o nome da autora Lúcia Monteiro Casasanta e a informação que se trata de uma série de livros. Logo abaixo do título, é indicado o ano escolar para o qual cada livro se destina. A variação tipográfica mais condensada é utilizada apenas no título da coleção, permitindo a ampliação da altura das letras, apesar do maior número de caracteres. O símbolo EB, da Editora do Brasil, o nome por extenso, seguido do endereço da editora, localizada na Rua da Bahia, 2200, em Belo Horizonte, formam um bloco de texto separado dos demais elementos. Não há outros tipos de moldura nem ornamentos na folha de rosto. Nos

⁴³ A letra serifada, *Times New Roman* foi criada em 1930, para utilização no jornal *The Times London*.

exemplares analisados, apenas o pré-livro contém a informação “em convênio com o Instituto Nacional do Livro – MEC”.

Figura 3 – Capa do pré-livro



Fonte: CASASANTA (1969).

As páginas do miolo foram escritas com o mesmo tipo de fonte, que permanece a mesma para quase toda a coleção. A exceção é o pré-livro, com o mesmo tamanho da letra do corpo do texto e da capa. Nesse livro, as páginas apresentam texto justificado ou centralizado, com a ilustração cercada por molduras. Em relação à organização informacional, a capa é a única a apresentar policromia. As letras usadas não variam, permanecendo um mesmo tipo de fonte, excetuando-se o prefácio, escrito em itálico.

Há um tamanho diferenciado de fonte para o corpo do texto e o título; este, escrito em maiúsculas. Algumas histórias receberam um número maior de ilustrações. Após a folha de rosto, aparece o índice [sic] contendo as histórias, seguidas das páginas de localização na ordem em que aparecem no livro.

É possível identificar alguns problemas tipográficos, como a inexistência no índice do livro do 4º ano, das histórias das páginas 107 a 109, “A parábola do filho pródigo”, e das páginas 110 a 112, a história de Alexandre da Macedônia. O poema “O ninho”, de Abílio Barreto, é indicado no índice na página 201, espaço ocupado pela história “Nossa Senhora ensina salvar o mundo”, que preenche as páginas 199 a 207. A história “Por que as formigas cortam”, de autoria de Basílio Magalhães, é indicada no índice na página 217, mas, no corpo do livro, nas páginas 218 – 219; o mesmo ocorre com a história de Ali-Babá e os 40 ladrões com a localização dentro do livro diferente da paginação do índice.

Os exemplos listados e os aspectos gerais confirmam que as intervenções que não são

da autora compõem um processo que, segundo Chartier, faz parte da produção, não apenas de livros, mas dos próprios textos, um processo que vai além do gesto da escrita. As intervenções ocorrem em diversos momentos, inclusive nos erros dos revisores e dos tipógrafos. Os aspectos da materialidade presentes em cada edição de uma obra denotam uma atividade coletiva, ao mesmo tempo em que imprimem particularidades aos exemplares de uma impressão (CHARTIER, 2007).

Foram identificados dois tipos de técnica nas ilustrações: na capa, constata-se o desenho estilizado ou simplificado. As ilustrações das histórias se aproximam da técnica do realismo natural. É possível identificar assinaturas de um desenhista, de forma rubricada, em algumas páginas, seguida de datas: Gustavo Silva, Morais (1969). Os limites entre as categorias não são rígidos. Foi utilizado o estilo impressionista em algumas histórias, geralmente escolhida para fábulas, lendas, contos de fadas e indicação de sentimentos (BREUNER, 1951).

Dewey reconhecia a importância da imagem, considerada por ele um grande instrumento para instrução (DEWEY, 1897). A coleção apresenta uma riqueza de imagens que participa das relações intratextuais pelo diálogo que estabelecem com o texto e os enunciados (BAKHTIN, 1997). Elas têm funções auxiliares na compreensão e na aquisição da leitura, e como reforço das aprendizagens. Em relação às ilustrações, não houve uma distribuição equitativa entre as histórias, nem rigor na padronização da localização. Aparentemente, segue a lógica do número de páginas do texto, quanto maior o número, menos ilustrações, que aparecem em preto e branco e impressas de ambos os lados. A mancha não apresenta margem nem moldura, exceto o pré-livro, em que a ilustração de cada historieta aparece destacada numa caixa. As informações das imagens, num diálogo permanente com o conteúdo, numa relação dialógica intratextual, cumprem uma função educativa do público leitor e compõem a totalidade dos sentidos dos enunciados.

No miolo de cada livro, as folhas de um branco acinzentado abriam maciamente como se fizessem um convite à leitura. Personagens de contos de fadas entravam no cotidiano de crianças e adultos, civilizando-os e educando-os. O significado espiritualizado e a materialidade se interpenetrando; o platônico (imaterialidade) não se distinguindo das cores ou da ausência delas, dos tipos utilizados nos textos, das ilustrações que acompanham as histórias; nem a materialidade descolada do poder simbólico de catarse, e instrumento que abriria as portas para o mistério da leitura.

Um número de sinais mostrou que o triunfo da coleção pode ser tributado aos aspectos relativos à sua materialidade e, também, aos decorrentes da imaterialidade da obra. Chartier

(2007) afirma:

[...] as transações entre as obras e o mundo social não consistem unicamente na apropriação estética e simbólica de objetos comuns de linguagens e práticas ritualizadas ou cotidianas. [...] mas concernem às relações múltiplas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições (CHARTIER, 2007, p. 13).

Segundo esse autor, as relações múltiplas entre o material e o imaterial não permitem afirmar que um artefato cultural será apropriado exclusivamente em função do alado e sagrado, referindo-se à leveza da estética, e ao trabalho do poeta visto como uma dádiva divina, ou do pragmático.

Ainda que seja feita uma distinção no presente texto para efeito de análise, essas características coexistem; não há uma separação pura entre os dois aspectos. Elas interpenetram dialeticamente.

As expressões que definem a marca de imaterialidade de um texto são relativas ao *status* de apropriação da obra, a substância que faz com que ela seja um clássico, e a defesa de que deve transcender todas as suas possíveis encarnações materiais (KASTAN, apud CHARTIER, 2007). Na análise de Calvino (2007), os clássicos são livros que exercem uma influência particular e se impõem como inesquecíveis “quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p.10). O autor defende que existe uma força formativa nessas leituras. Homero, Goethe, Rabindranath Tagore, Machado de Assis, etc., “chegaram até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (CALVINO, 2007, p. 11).

Lúcia Casasanta propõe apresentar os clássicos para as crianças. Ela rompe com a sacralização desses textos, ao possibilitar a circulação e a popularização desses autores que, dificilmente, seriam lidos pela maioria da população, ainda que em forma de excertos. As apropriações estéticas e simbólicas são facilitadas pelas características do gênero narrativo.

Antônio Celso Ferreira, analisando o uso da literatura como fonte, alerta para a necessidade de o “historiador estar atento à diversidade das formas literárias no tempo e às circunstâncias em que se constituíram, perpetuaram-se ou mudaram suas convenções” (FERREIRA, 2013, p. 72). Ele completa que o historiador deve valorizar os conceitos da Teoria Literária acerca de diversos elementos dessa esfera do conhecimento, como foco narrativo, metáfora, tempo e espaço na narrativa, e “o método será sempre construído pelo pesquisador no contato com seu objeto; [...] o que deve prevalecer é o bom senso” (Ibid., p. 81).

O historiador afirma que os gêneros literários estão intimamente ligados às condições sócio-históricas que envolvem o público leitor com suas necessidades (*Ibid.*, p. 83). Na compreensão de Fiorin (2006), a aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer os gêneros.

As histórias podem ser classificadas em três blocos de narrativas: um primeiro são as produções escritas por Lúcia Casasanta; o segundo é formado por textos em que foi atribuída a autoria; um terceiro e último bloco é constituído por histórias sem autoria declarada. Neste, foram elencados os contos de fadas, as fábulas, os clássicos gregos e trechos de histórias bíblicas.

Os autores contemplados com excertos na coleção “As Mais Belas Histórias” foram distribuídos sem uniformização nos livros, conforme dados do Quadro 1. Em alguns textos, houve a indicação de autoria, outros, sem identificação, na sua maioria fragmentos de textos, possíveis de serem identificados pelas características do autor ou por pertencerem àquelas obras que permanecem na memória popular. Das autorias reconhecidas, dez são textos escritos por mulheres (na categoria poemas), e quarenta e sete são de autores masculinos.

Quadro 1– Autores mencionados na Coleção

| Livro ⁴⁴ | Autor |
|---------------------|--|
| Intermediária | Henriqueta Lisboa. |
| Primeiro | Faria Neto; Francisca Júlia; Henriqueta Lisboa; Arduíno Bolívar; Zalina Rolim (2); Sílvio Romero; Heli Menegale; |
| Segundo | Oliveira Martins, Olavo Bilac, Antônio Nobre, Heli Menegale, Cecília Meireles, Vicente de Carvalho, Sybil Paley, Venceslau de Queirós, Afonso Celso |
| Terceiro | Rabindranath Tagore, tradução de Abgar Renault; Olavo Bilac (2); Monteiro Lobato; Andersen; Olegário Mariano, Afonso Lopes Vieira; Trindade Coelho; Cecília Meireles, Paulo Setúbal; Esopo; Joaquim de Queirós Filho; Castro Alves; Francisca Júlia e Júlio César da Silva. |
| Quarto | Olegário Mariano; Monteiro Lobato, (2); Rabindranath Tagore, tradução de Abgar Renault; Olavo Bilac, (2); Trindade Coelho, (3) Menotti Del Pichia; Machado de Assis (2); Basílio de Magalhães, (2); Afonso Lopes Vieira; Tomás Antônio Gonzaga; Júlio Diniz; Marieta Leite; Abílio Barreto; Daudet,; Gonçalves Dias. |

Fonte: CASASANTA (1969).

A Tabela 6 discrimina os tipos de textos escolhidos pela autora. A análise do material da coleção mostrou que não houve uma classificação rígida. Conforme defendido por Bakhtin, existe uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros que estão em contínua mudança (BAKHTIN, 1997; FIORIN, 2006).

O relato de experiência, por exemplo, é considerado um texto descritivo (KAUFMAN;

⁴⁴ O pré - livro é formado por uma única narrativa (a história “Os três porquinhos”) dividida em pequenas historietas de acordo com a proposta do método global.

RODRÍGUEZ, 1995). Entretanto, nas ocorrências desse tipo presentes na coleção nota-se uma predominância de elementos próprios de um texto com a função literária, e não essencialmente informativa. Por esta razão, foram classificados como narrativas.

Tabela 6 – Textos discriminados por tipo de narrativa⁴⁵

| Conto* | Poema | Informação Científica | Biografia | Relato Histórico | Instrutivo** |
|---------------|--------------|------------------------------|------------------|-------------------------|---------------------|
| 51 | 102 | 7 | 3 | 3 | 66 |

*Foram incluídos nessa categoria os contos de fadas, as fábulas, as lendas.

**Foram incluídos nos textos instrutivos todos que contêm um ensinamento moral, histórias bíblicas e da vida de santos.

Fonte: CASASANTA (1969).

A quantidade de poemas é indicativa da intenção de oferecer uma leitura para a fruição, para o desenvolvimento do sentido estético. A escolha de excertos da considerada alta literatura foi motivada pelo seu conteúdo concreto, e também por seu impacto retórico e moral. Eles representam diferentes vidas sobre a realidade e, por mais diferentes que sejam nos seus sentidos, têm o ponto de vista da autora, um sujeito singular e social. Lúcia Casasanta foi coerente com seus interesses intelectuais, em especial, no que diz respeito a um conjunto de motivações que extrapolam a própria função de autoria. Os textos não são expressão apenas da sua consciência individual, mas contêm a incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade.

A predominância de textos com função literária aproxima os livros das características de um livro paradidático. O leitor não necessitaria de qualquer outro tipo de aparato para o procedimento de uso (CHOPPIN, 2009). É possível concluir que, em virtude de muitos pertencerem a autores consagrados, a coleção tinha uso indeterminado entre adultos e crianças, entre a casa e a escola. Esse aspecto da imaterialidade diluiu as fronteiras entre o escolar e o paradidático, aproximando as histórias de outros possíveis usuários.

É plausível apreender um movimento em espiral desses leitores da coleção, ocorrido em função da sua longevidade. Não é difícil inferir que, à medida que novas famílias se formavam, as histórias contadas ou lidas iam sendo recontadas às novas gerações num processo de longa duração.

A Coleção se tornou representante de uma reforma com um duplo propósito, de ação

⁴⁵Os critérios de classificação não são consensuais entre os teóricos. Foi adotada a classificação de Kaufman e Rodriguez (1995). As autoras cruzaram critérios e destacaram aqueles pertinentes às funções da linguagem e as tramas que predominam na construção do texto apresentando a síntese: textos literários são os contos e poemas; textos de informação científica são as definições, relatos de experimento científico, biografias e relatos históricos. Os textos instrucionais são chamados instrutivos.

política e de ação educativa, teve ampla circulação e se inscreveu no cotidiano das crianças mineiras. Situada fisicamente a partir do ano de 1954, e pedagogicamente ancorada numa proposta de educação dos anos de 1920 e 1930, ela atualizou todo um conjunto de teorias que circulou no Brasil desde o final do século XIX. As histórias defendem a necessidade de superação do atraso em que o país vivia e que o impedia de alcançar a civilização. Por outro lado, esse objeto atuava na escolarização de saberes religiosos, inserindo junto àqueles reconhecidamente escolares, fundamentos doutrinários do Catolicismo. Esses fatores em constante tensão caracterizaram esse instrumento não transparente, com códigos implícitos e explícitos. Em concordância com Rancière, é tarefa do historiador da educação tornar “falante a letra morta” dos livros didáticos e colocar sua sensibilidade a serviço do advento aleatório dos anônimos, os consumidores desse material (RANCIÈRE, 1994).

Os livros analisados revelaram a intenção de estabelecimento de protocolos de leitura para configurar um leitor ideal. Uma série de artifícios foi utilizada envolvendo, desde a construção dos textos, a diagramação, a escolha de temas, as representações e os modos de concretizá-las por meio dos gêneros textuais. As ilustrações dialogam com a presunção da autora, com a diagramação, com as letras, com a disposição espacial e com muitos outros elementos, estabelecendo ligações e afinidades, unindo uns aos outros num mesmo imaginário social. São recorrentes, por exemplo, as histórias com ilustrações em que personagens aparecem ajoelhadas em frente à imagem de Nossa Senhora, conforme Figura 4. Eles rezam pedindo a solução para os problemas do Brasil.

Figura 4 – Culto doméstico



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 155).

A família reza, ajoelhada, diante da imagem. Trata-se de um oratório privado que existia em muitas casas brasileiras, no campo ou na cidade. O altar no aconchego doméstico agregava os membros da família, que realizavam o culto doméstico. A religião se praticava, primeiramente, em casa. Na análise de Gracino Junior (2008), “o Catolicismo está intimamente ligado à família mineira, dando substrato à mineiridade, [...] um patrimônio cultural do estado” (GRACINO JUNIOR, 2008, p.15). Essa opção, praticamente confessional, mostra o pertencimento social da autora e convive com o discurso assumido na defesa dos princípios escolanovistas que marcou sua trajetória.

Em relação aos textos vale pontuar que há ocorrência de um tipo com características de relatório, resultado de um centro de interesse ou de um projeto de ensino. Trata-se de uma tentativa de exemplificar como proceder nesse tipo de trabalho, a marca metodológica da escola ativa. Dois deles apresentam conteúdos específicos dos programas de ensino: um centro de interesse sobre os girinos no primeiro e a metamorfose da borboleta no segundo livro. Os demais, que abordam conteúdos considerados científicos, aproximam-se do modelo informativo evidente pelo assunto: como os animais se defendem; a história dos meios de transporte e, no quarto livro, foi narrada a vida nas regiões da Terra.

Existe outro modelo de textos que pode ser classificado em História ou Estudos Sociais. Eles trazem biografias de figuras históricas brasileiras. O número reduzido de conteúdo expondo total ou parcialmente a matéria dos programas de ensino não permite classificar a coleção como um compêndio⁴⁶.

Lúcia Casasanta iniciou um diálogo com os leitores a partir do prefácio, fazendo um discurso breve que antecede as histórias em cada livro. O prefácio teve como objetivo estabelecer uma ligação da autora com seus leitores, bem no estilo “conversa ao pé de ouvido”. Ao utilizar o verbo na primeira pessoa, “escrevi este livrinho para todos Vocês”, ela reforçou a presunção de uso, inclusive seu público leitor: “o menino que mora no morro; no campo, ou nas fazendas, e pouco vai ao cinema. Você que não tem biblioteca, nem rádio” (CASASANTA, 1969, n/p). Ela dispensa as regras da norma escrita culta, com o intuito de estabelecer uma interlocução próxima, evidente nas marcas de oralidade do texto (essa característica se mantém em outros textos escritos por Casasanta).

O uso dos recursos da fala ocasiona a ausência de descentramento no discurso escrito confirmado que não houve preocupação com uma interlocução remota, mas está se dirigindo a alguém que ela conhecia bem. Ao estabelecer uma “conversa”, que se inicia com o vocativo

⁴⁶ Em toda a coleção, foram identificados sete textos relacionados aos conteúdos do programa de ensino primário.

“meus meninos”, e a escrita do pronome de tratamento com letra maiúscula, a autora busca estabelecer uma proximidade quase física com seu leitor.

Para compreender os impactos das histórias no cotidiano dos usuários, é importante pensar na função da literatura e do gênero narrativo. Aristóteles colocava o prazer de aprender na origem da arte poética. Segundo o filósofo, as duas finalidades da poesia são instruir ou agradar ou, ainda, instruir agradando (ARISTÓTELES, 2013). Essa definição de conhecimento literário foi diferenciada do científico e do filosófico. A literatura (poética) é entendida como imitação ou representação (*mímesis*) de ações humanas pela linguagem. Há um poder de catarse e de persuasão nas histórias dirigido intencionalmente para aquele que lê.

De acordo com Willingham (2004) existe algo de inerente no formato narrativo que torna as histórias fáceis de compreender e de relembrar. Ele completa que a mente trata as histórias de forma diferente de outros materiais; razão pela qual são consideradas como “psicologicamente privilegiadas”, já que seu uso possibilita experiências cognitivas importantes no leitor/ouvinte.

Yves Stalloni, fundamentado na Poética de Aristóteles, define o gênero narrativo como uma fala com “a presença implícita de uma voz que é a do narrador; uma enunciação que varia segundo o poeta que fale em seu próprio nome ou confunda-se com a fala de uma personagem” (STALLONI, 2003, p. 74). Roland Barthes, por sua vez, num artigo definia a narrativa da seguinte maneira:

Inúmeras são as narrativas [...] do mundo. Trata-se inicialmente de uma prodigiosa variedade de gêneros, eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse voar para que o homem lhe confiasse seus relatos. [...] Além do que, sob suas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nem jamais houve em parte alguma, um povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente e até mesmo oposta: a narrativa zomba da boa e má literatura [...] a narrativa está aí por toda a parte (BARTHES, 2014, p. 5).

Desde os gregos, foram estabelecidas regras para que a narrativa alcançasse um alto grau de efetividade. Aristóteles fala em catarse, o poder da literatura ao criar alegorias, transformá-las em discurso e perpetuar os valores morais. A coleção de histórias de Lúcia Casasanta é formada por narrativas breves, com os contos divididos em maravilhosos e fantásticos, fábulas, lendas e poemas. Um *corpus* literário diferente de muitos livros do período que circulavam nas escolas.

O conto é uma das principais estruturas narrativas da coleção. Esse tipo de texto é considerado o mais comum para as aventuras fabulosas e divertidas, com forte apelo retórico.

Apresentado como uma fábula com fundamento popular, e inspirado na tradição oral e coletiva do folclore, exige um narrador que se assume como tal e recita a história. O conto “comporta uma intenção moral ou didática, claramente expressa ou implicitamente contida na narrativa” (STALLONI, 2014, p. 121).

A fábula mantém os modelos emprestados da Antiguidade, sendo definida como um relato imaginário destinado a ilustrar um sentimento moral (Esopo, La Fontaine, etc.). As fábulas são curtas, utilizam personagens que podem ser animais, objetos, e tem como base uma narração, o apólogo (*Ibid.*).

Cada texto foi selecionado com um propósito. Eles foram escolhidos porque pareciam suscetíveis de responder a uma demanda partilhada, seja da ordem da devoção, da utilidade, do imaginário.

Alguns alimentam as piedades mais comuns, ou guiam as artes de fazer do cotidiano. Os temas recorrentes nos clássicos indicam anseios e experiências da sociedade que produziu esse material didático e da própria autora: desejo de estabilidade financeira, medo de ataque ao patrimônio; anseios e inseguranças de uma menina que teve uma infância cheia de percalços, que migrou para a cidade, e que são revelados nas histórias de sua autoria. As narrativas com seu poder de catarse tiveram o papel de servir de alimento psicológico que, muitas vezes, driblava a falta do alimento material⁴⁷ para muitas crianças leitoras.

Esses aspectos imateriais e a análise externa da coleção “As Mais Belas Histórias” encerram a discussão do presente capítulo. Em conjunto com as operações táticas dos professores, contribuíram para consolidação desses livros na categoria didáticos e lançam luzes sobre a perenidade do uso desse importante instrumento durante décadas.

Os múltiplos enunciados desses textos circulavam sobre diferentes temas e temporalidades. O passado brasileiro está sempre presente na coleção, coexistindo com a utopia da construção de um futuro pródigo a ser alcançado via instituição escolar.

⁴⁷Segundo Darnton, “seria possível desenvolver uma história e também uma teoria da reação do leitor”; tarefa delegada aos historiadores a partir da compreensão da leitura como fenômeno social (DARNTON, 1992).

CAPÍTULO 2 – MODERNIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E LIÇÕES DE CIVILIDADE NAS HISTÓRIAS DA COLEÇÃO

O presente capítulo aborda a força da tradição do pensamento intelectual brasileiro, ligado aos anseios de modernização e urbanização do Brasil, depreendidos da Coleção. De fato, a presença da temática em todos os livros é tão recorrente que a abordagem do assunto se tornou incontornável ao longo da pesquisa. Modernização, urbanização, alfabetização, higienização, civilização e outras palavras-chave se transformaram nas páginas d’As Mais Belas Histórias, em alicerces para a construção dos novos rumos que pareciam, finalmente, despontar na aurora da história pátria.

Tais alicerces se transformaram, cotidianamente, em regras e lições impressas que procuravam pavimentar, seguramente, o caminho do povo brasileiro rumo a um tempo diferente daquele vivido até então. O bem-estar da população, por exemplo, era medido nos livros de Casasanta a partir do acesso dos alunos a uma maior variedade de infraestrutura e equipamentos de consumo.

Ao identificar as ideias de Lucia Casasanta, em conexão com aquelas difundidas no período – e também antes dele - não estamos tentando filiá-la, postumamente, a determinado sistema de pensamento. Tampouco defender que, conscientemente, ela tenha sido porta-voz dessas ideias. O movimento foi o de ressaltar alguns elementos basilares da cultura brasileira dos séculos XIX e XX, muito presentes no repertório cultural da educadora e, portanto, em sua obra didática. As escolhas realizadas pela professora mostram sua afinidade com a produção intelectual que circulou antes da publicação do material, durante sua trajetória profissional e mesmo após os anos de 1970.

A publicação da coleção “As Mais Belas Histórias” ocorreu num momento em que se prenunciavam grandes mudanças políticas, econômicas e sociais no país, e a sua circulação se deu no bojo dessas mudanças. Em 1954, viu-se uma grande mobilização popular no Brasil com a comoção pelo suicídio de Getúlio Vargas. Café Filho garantiu as eleições parlamentares, e o resultado foi a predominância da coligação PSD/PTB, sinalizando para a vitória do candidato Juscelino Kubitschek à Presidência, fato que se concretizou em 3 de outubro de 1955. O “Presidente Bossa Nova”, como ficou conhecido, implementou na sua gestão um modelo desenvolvimentista e nacionalista, com um Plano de Metas que prometia transformar o país tendo como *slogan* o lema 50 Anos em 5 (FAUSTO, 1995).

Após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, assumiu seu vice João Goulart, que foi

alvo de hostilidades pelas forças conservadoras. Num clima de tensão, e, após articulações de boa parte dos oficiais das Forças Armadas, com o apoio logístico do governador Magalhães Pinto, o general Mourão Filho iniciou, em Minas Gerais, o golpe militar de 31 de março de 1964, que derrubou Jango (BARROS, 1990). A partir desse episódio, “teve início duas décadas de um regime autoritário de extrema violência, mas que também promoveu o crescimento e a modernização do país, durante o período do chamado ‘Milagre Econômico’” (GOMES, 2012, p. 69).

A circulação desse material didático teve seu início no governo de Vargas/Café Filho, e fortaleceu-se ao longo do governo de Juscelino Kubitschek. A Coleção sobreviveu a importantes mudanças políticas. O governo deste último, consagrado na memória política brasileira como um governo democrático, empenhado em levar o desenvolvimento capitalista a todo o território, relegou a educação a um lugar subalterno. O setor foi contemplado com apenas 3,4% dos investimentos inicialmente previstos, e isso abrangia uma única meta, que se constituía na formação de pessoal técnico (meta 30). Tal meta prescrevia a orientação da educação para o desenvolvimento e não se mencionava o ensino básico (BOMENY, 2016). Apesar deste quadro de incertezas, a publicação desse material permaneceu sem alterações no período.

Um importante documento, de 1959, mostra como os intelectuais avaliavam a situação da educação brasileira ao longo da primeira metade do século XX. Trata-se do manifesto “Mais uma vez convocados”. A necessidade do novo chamamento mostrou que os signatários do documento acreditavam que os objetivos dos autointitulados pioneiros de 32 não haviam sido alcançados. Bomeny sintetiza a plataforma do grupo:

Fernando de Azevedo, redator do primeiro texto, redigiu também o de 1959, que foi assinado por 189 pessoas ilustres, entre as quais Anísio Teixeira, igualmente signatário do primeiro. Após um intervalo de 25 anos, reavivava-se a plataforma de um grupo que ficara conhecido como os Pioneiros da Escola Nova. Sua bandeira, desde os anos 30, consistia na defesa, como direito dos cidadãos e dever do Estado, de uma educação pública, obrigatória, laica e gratuita. Ou seja, de uma educação garantida pelo Estado para todos os que estivessem em idade de freqüentar a escola; da obrigatoriedade da matrícula sob pena de punição; da não submissão da educação a qualquer orientação confessional e, finalmente, da gratuitade da educação, para que todos, indiscriminadamente, tivessem acesso a ela (BOMENY, 2016, s/p).

O manifesto realimentou os ideais da Escola Nova, porém seus defensores acabariam por ver suas teses derrotadas ao ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, em 1961, já no governo João Goulart. Segundo Helena Bomeny (2016), os benefícios da educação alcançados com a Lei não se estenderam e não alcançaram o conjunto da população mais carente. A permanência desse contexto mobilizava a

intelectualidade na busca de ações em defesa dos princípios de obrigatoriedade, gratuidade, e de uma escola pública e laica (CUNHA, 1981, 1998; FREITAS; BICCAS, 2009; GOES, 1985; HORTA, 2010; OLIVEIRA, 1990).

A Coleção foi uma dessas ações em Minas Gerais que precedeu o Manifesto de 1959. O método proposto para alfabetização é o global de contos, sintetizado no pré-livro denominado “Os Três Porquinhos” e considerado o mais adequado para a escola nova. A proposta trazia a possibilidade de tornar cada lição ativa ao permitir que a própria criança agisse sobre o material. Além desse aspecto, o conjunto de livros se constituiu num artefato cultural, que sintetizou as ideias de intelectuais que vigoravam no período. Elas veiculavam as representações de determinados grupos sobre modernização e nacionalismo, que circulavam na época de sua publicação (1954). Incorporadas às práticas, eram oriundas de todo um imaginário nacional, ao menos desde os anos iniciais do século XX (FREITAS, 2000, 2005). Excertos de textos desses autores foram escolhidos por Lúcia Casasanta para composição do material, ou serviram de inspiração para a sua escrita. Para o objetivo do presente trabalho, foram selecionadas as ideias que mais se sobressaem nos livros, pois sua recorrência demonstra a potência de tais representações na História do Brasil, de um modo geral, e na obra de Casasanta, de maneira particular.

Como sabemos, as primeiras décadas do século XX foram profícias em obras que explicavam qual era o caráter do brasileiro e tentavam clarificar o tipo humano ideal. A partir dessas questões, letrados em geral buscavam definir o saber mais adequado para interpretar nossa brasiliade. Esse conhecimento seria necessário, pois possibilitaria um sentimento de pertencimento coletivo, a consubstanciação da verdadeira identidade nacional. Ortiz destaca algumas explicações para os traços supostamente fundantes da identidade brasileira:

Existe na história intelectual brasileira uma tradição que em diferentes momentos históricos procurou definir a identidade nacional em termos de caráter do brasileiro. Por exemplo, Sérgio B. de Holanda buscou as raízes do brasileiro na ‘cordialidade’, Paulo Prado na ‘tristeza’, Cassiano Ricardo na ‘bondade’; outros escritores procuraram encontrar a brasiliade em eventos sociais como o carnaval ou ainda na índole malandra do ser nacional (ORTIZ, 1994, p. 137).

Tais questões estão presentes na obra de Casasanta, numa mistura de múltiplas vozes que marcaram os textos da coleção. Destaca-se a busca pela modernidade e a independência política e financeira, traduzidas na luta cultural contra o atraso político, econômico e educacional. A tensão existente entre a tradição que parecia se esvair e as rupturas sociais em curso, bem como as reflexões sobre como organizar o povo para manter uma identidade comum são recorrentes nas páginas impressas.

Os debates intelectuais travados entre aqueles que pensavam e agiam sobre o Brasil tinham como foco principal a questão nacional desenvolvimentista para a melhoria do país. Dois caminhos, presentes nos debates de então, e também na coleção, sobressaíam-se: um deles defendia a vocação do Brasil rural, por ser essa condição considerada a expressão máxima da brasiliade e vista como a aptidão natural do país. Outro defendia o industrialismo como a força motriz para que fosse dado o passo certo para o futuro (BASTOS, 2012).

A luta dessas correntes aparentemente contrárias, mas não excludentes, revelou a existência de uma tensão entre o universo rural e o urbano, presente nas práticas e representações da sociedade, e que foram mostradas nas histórias desse material didático. O rural era associado ao antigo, ao atrasado, enquanto o urbano tornou-se referência do novo e do próspero. Por outro lado, o mundo do campo também é construído como o espaço da pureza, da virtude e do bem; enquanto o universo citadino é tido como um local de desorganização, caos e sofrimento.

Gomes (2013), no estudo realizado sobre o período de 1930 a 1960, defende que o Brasil, até os anos de 1930, era tido como uma sociedade tradicional e atrasada, um país rural, pouco desenvolvido econômica e culturalmente, dependente de ideias vindas do exterior, sem escolas que educassem os cidadãos. A autora afirma que a maioria da população se concentrava no campo, pobre, miserável, analfabeta e doente, não havendo políticas públicas capazes de promover a unidade da nação, num território de extensão continental. Esse quadro é confirmado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Já em 1950, a população por situação do domicílio era constituída de 33,2 na área rural, e 18,8 na área urbana; em 1960, 39,0, se concentravam no campo enquanto 32,0 viviam nas cidades. Apesar do crescimento da população urbana em 1970 (52,9), os dados sobre a rural permaneceram na casa dos 41,6 (IBGE, 2010). Para alterar o panorama, seria preciso transformar radicalmente o país:

Modernizar o Brasil significava apostar em transportes, terrestres e marítimos, em meios de comunicação modernos; e em melhor educação, saúde etc. Modernizar o Brasil era, em síntese, conquistar o seu território e organizar o seu povo, entendendo-se que tais ‘missões’ implicavam um trabalho simultâneo, no espaço e no tempo, pois a integração do território significava fazer avançar o povo em séculos, retirando-o de um passado verdadeiramente colonial, para lançá-lo no futuro do mundo urbano-industrial, que se apresentava como o presente, isto é, como um projeto factível e viável (GOMES, 2013, p. 43).

Essas eram as demandas percebidas por parte desta sociedade que se queria urbano-industrial e que buscava respostas para lançar o país no futuro, tarefa associada ao desenvolvimento, que se tornou um guia para a ação política (BASTOS, 2012). Esse aspecto

deveria incluir a conquista do território brasileiro que, na visão de muitos, estava dividido em regiões litorâneas, com suas cidades num processo de urbanização já adiantado, e o restante do país, o sertão⁴⁸. Era prioridade a conquista dos sertões, e o insucesso dessa tarefa seria um entrave para o progresso.

A defesa da vocação de um Brasil rural, por sua vez, tinha raízes antigas. Os embates se acentuaram entre os intelectuais e os políticos, especialmente na Era Vargas (LIRA NETTO, 2012). Os autores que se destacaram na defesa dessa vocação natural foram Américo Werneck, Eduardo Frieiro e Alberto Torres, este último considerado o de maior impacto, em virtude da produção teórica e da militância (FONSECA, 2012).

Para eles, a aptidão natural se dava em razão da enorme extensão de terra. A principal justificativa para esse destino era a natureza na sua prodigalidade: o clima era propício e o solo era fértil. Bastaria lavrar a terra, explorar e aproveitar a fertilidade. Alberto Torres, por exemplo, considerava criminoso quem tentasse desviar o país desse destino. Para ele, o êxodo rural era um dos malefícios decorrentes da industrialização em virtude dos novos arranjos das povoações longe do campo:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem como destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos (TORRES, 1937, p. 163).

Este autor foi considerado um dos ideólogos mais importantes a influenciar a geração nacionalista das décadas de 1920 e 1930, inclusive do Estado Novo, apesar de seu anti-industrialismo ocorrer na contramão da ideia de um Estado autoritário modernizador, concretizado por Vargas (FONSECA, 2012).

Por outro lado, os defensores históricos da industrialização tinham o discurso vinculado ao nacionalismo na defesa da indústria, associado à prosperidade e à independência do país. No governo Vargas (1930-1954), os debates se fortaleceram, pois, na presidência do Rio Grande do Sul, em 1928, ele já manifestara o propósito de aprofundar pontos programáticos que estavam no ideário positivista, como o interventionismo, o compromisso do Estado com o progresso e a defesa da industrialização (BASTOS; FONSECA, 2012; GHIRALDELLI JR., 2001). Segundo Matos:

⁴⁸ O termo sertão foi empregado na coleção acompanhando o uso corrente do período. Ele designava as terras ainda não exploradas do interior do país, pouco habitadas, de difícil acesso e, por isso, pouco desenvolvido. O termo popularizou-se na literatura com destaque para escritores como Guimarães Rosa, Euclides da Cunha e Graciliano Ramos.

A força da indústria viria se manifestar principalmente depois de 1930, com o apoio decisivo do governo Vargas, dos imigrantes estrangeiros e de excedentes financeiros da cafeicultura. A partir daí surge um novo período na diáde urbanização e industrialização que iria marcar por cerca de 50 anos a história demográfica e econômica do Brasil, mediante o surgimento de grandes estruturas concentradas espacialmente (MATOS, 2012, p. 12).

Além da defesa da industrialização, outros modelos explicativos sobre o Brasil ganharam força na época de Getúlio Vargas e nas décadas posteriores. Elas eram remanescentes do modernismo conservador, do grupo Verde e Amarelo⁴⁹. Esse grupo foi representado no poder pelos intelectuais que assessoravam Capanema no Ministério da Educação e Saúde (HORTA, 2010): Plínio Salgado, Lourival Fontes e outros. Getúlio Vargas e Francisco Campos prometeram o Ministério da Educação a Plínio Salgado em troca do seu apoio à Revolução de 1930 (*Ibid.*). O fato não se concretizou, pois o integralista não foi indicado para o cargo. Porém, esses intelectuais ocuparam funções importantes no Ministério da Educação.

Lúcia Lippi de Oliveira (1990) afirma que, dos anos 20, ao Estado Novo houve uma aproximação de correntes diferentes no ideal comum de modernização do país, mantendo-se os vínculos com a tradição, o que explica os inúmeros intelectuais que se integraram ao processo de produção doutrinária e/ou à estrutura organizacional do período (OLIVEIRA, 1990).

Uma ideia dos modernistas conservadores era a defesa do culto aos símbolos do Brasil, recuperada e preservada não só no governo Vargas, mas nos anos seguintes. A partilha desse costume agregaria o povo que constituiria, finalmente, uma Nação. No Ministério da Educação, Capanema apoiou ações que resgatavam tais idéias que defendiam a recuperação do passado nacional numa perspectiva idílica e ufanista. Era propósito dos dirigentes a preservação desses elementos, permanecendo uma ação que tinha a intenção de se criar um imaginário popular republicano cujo convencimento se daria impondo-se o uso dos símbolos, imagens e rituais (CARVALHO, 1990).

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), “os símbolos do novo Brasil buscariam suas raízes no mito da cultura indígena e nas epopeias dos bandeirantes; os monumentos do passado deveriam ser recuperados e preservados na memória nacional; e o

⁴⁹O grupo Verde Amarelo era composto principalmente por paulistas. O movimento teve várias vertentes: 1920 – vertente conservadora – o objetivo era romper com a herança cultural europeia para ingresso na modernidade. A contrapartida política era o autoritarismo, considerado essencial para independência cultural e política. 1929 – Manifesto de 1929 – Manifesto Nhangaçu Verde Amarelo – defendia o nacionalismo sentimental e predomínio das instituições conservadoras. 1930 – dividiu em integralismo e bandeirismo – Plínio Salgado funda a Ação Integralista Brasileira (1940). Os componentes do grupo do bandeirismo foram os ideólogos do Estado Novo e defendiam as bases do regime varguista (CPDOC, 2015).

novo país se consubstanciaria nas paradas cívicas” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 24-25). Essa mescla de discursos antigos e modernos, sobre a vocação do país, floresceu no meio intelectual. A definição dessa predisposição implicava estabelecer quais seriam as características que o brasileiro deveria possuir, numa busca de uma identidade comum. Os principais autores eram Sílvio Romero, (1851-1914); Afrânio Peixoto, (1876-1947); Oliveira Viana, (1883-1951); Fernando de Azevedo, (1894-1974); Plínio Salgado, (1895-1975); Alberto Torres, (1868-1977); Gilberto Freire, (1900-1987), e Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982).

Um novo momento de vigor intelectual se deu com as luzes jogadas sobre a educação decorrentes da concentração de intelectuais em centros de pesquisas educacionais. Tal análise é encontrada em Araújo e Gatti Júnior (2006). Esses autores defendem que, na década de 1950, ocorreram novos contornos para a educação brasileira, destacando-se a importância da implantação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais pelo caráter de regionalização que os CRPE buscaram imprimir na análise sobre a educação brasileira.

[...] tal fenômeno se expressava pelas expectativas paulatinas e crescentes com o crescimento demográfico, com o investimento estrangeiro, com a política de substituição e de importações e com a integração nacional atenta ao desenvolvimento e às diferenças regionais (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2006, p. 114).

Na análise de Freitas e Biccias (2009), por sua vez, observamos que os Centros tinham como propósito produzir conhecimento sobre as realidades locais para planejamentos globais. Tais autores afirmam sobre a hipótese implícita na criação desse espaço para a pesquisa:

Os CRPES, foram frutos de uma hipótese de que o desenvolvimento exigiria uma ‘reformatação cultural’, para isso foram palco de experimentos, inovações metodológicas e, principalmente, na adequação das possibilidades oferecidas pelas ciências à ‘forma cultural’ do homem ambientado nesse novo lugar político, o então chamado Terceiro mundo (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 24).

A possibilidade do tratamento científico aos problemas educacionais fomentou outras ações. O movimento foi seguido de atividades práticas, como a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), sob a direção de Anísio Teixeira, em 1952; a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE (1952), com suas ramificações estaduais. Em Minas, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, (CRPE/MG) foi criado em 1956, e instalado em 1957, sob a direção de Mário Casasanta (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2006). O período foi marcado pela celebração de acordos de cooperação financeira e técnica com os Estados Unidos, para o desenvolvimento da educação básica.

A necessidade de uma definição sobre o homem brasileiro se juntou ao projeto de integração nacional característico dos anos de 1950 – e a educação era o elo necessário para sua efetivação. A contribuição dos intelectuais do CRPE com as pesquisas oferecia uma leitura mais próxima da realidade pelo enfoque regional apresentado. Nesse sentido, as diferenças dentro do mesmo país foram reveladas reforçando ainda mais a necessidade de se estabelecer um laço de coesão nacional.

2.1 ENTRE O CARRO DE BOI E A CAMIONETA: O ANTIGO E O MODERNO

As ideias sobre o antigo e o moderno destacadas nas histórias apresentam uma sintonia com explicações sobre o Brasil, expressas, anteriormente, por Oliveira Viana, Alberto Torres, Plínio Salgado, Sílvio Romero, Olavo Bilac, Monteiro Lobato, e outros. O primeiro desafio era definir qual e como seria esse Brasil, e não havia consenso. O rural significava atraso e poderia se constituir num impedimento para o crescimento. Essa defesa, que representava a cultura urbana nascente, fortalecia-se, cada vez mais, constituindo-se numa oposição à cultura rural, que resistia em aceitar a marcha inexorável da industrialização e do progresso.

Lúcia Lippi de Oliveira (1990) considera que a nacionalidade, que toma como referência principal o território, tem a genealogia iniciada com a carta de Pero Vaz de Caminha e foi seguida por muitos adeptos na defesa de que o Brasil “é uma terra em que se plantando tudo dá” (OLIVEIRA, 1990, p.130). Segundo a autora, o ufanismo foi uma perspectiva vigente no século XX, e desenvolveu raízes profundas na cultura brasileira:

Para esta corrente, a nacionalidade é pensada não como resultado dos regimes políticos mas sim como fruto das condições naturais da terra. A natureza prodigiosa e abençoada garantiria um futuro promissor para além e independente dos regimes políticos e das querelas partidárias. O ufanismo – juntando às qualidades da terra os valores das três aças originárias – operava assim a paz dos espíritos prometendo dias melhores no futuro, já que a natureza dava fundamento a tais esperanças. O ufanismo, [...] pode ser visto como a construção simbólica de maior constância e penetração no pensamento social brasileiro (OLIVEIRA, 1990, p. 24).

As representações ufanistas presentes nas histórias da coleção têm como característica o otimismo quanto às qualidades da terra brasileira e exaltam a agricultura como o verdadeiro gerador de riquezas para o povo. Um olhar para o conjunto mostrou paradoxos nas interpretações sobre o Brasil, às vezes, exaltando a vocação rural e, às vezes, enaltecendo a defesa das indústrias. Essas imagens seriam conhecidas, fortalecidas e disseminadas na escola. Nota-se que outras fazem referência à cidade e, em ambas as situações, não há

pacificação, mas mostra-se a tensão entre deixar-se ser moderno e não perder as referências da tradição. As histórias carregavam as representações nascidas da visão de impossibilidade de convivência das diferenças regionais, mostrando um Brasil cindido:

[...] as representações do Brasil bárbaro oposto ao Brasil civilizado consolidaram-se como chave de leitura histórica e, enquanto se multiplicavam, provocavam várias perplexidades. Entre estas, a idéia de que os ‘brasis regionais’ eram incompatíveis com o Brasil nação era, por assim dizer, a perplexidade maior. (FREITAS, 2000, p. 42).

Esse olhar mostrou uma tensão em que ficava evidente a perplexidade gerada pelas mudanças econômicas, políticas e culturais. Muitas vezes, demonstrando-se a recusa frente ao novo, buscando-se sustentação na tradição em curso; outras vezes, num esforço para a incorporação do hodierno. Segundo Oliveira (1990):

O progresso e a cidade produzem diferentes interpretações valorativas, que incluem desde a que se considera uma realização positiva do ser humano, ou uma marcha inexorável frente à qual cabe apenas a resignação, até aquela que recusa o tempo da modernidade e defende a necessidade de recuperar o passado e a tradição (OLIVEIRA, 1990, p. 182).

As representações de fatias da sociedade sobre a função educativa da escola elegeram essa instituição para desenvolver esse propósito. Ela se tornou a meta que canalizava todos os esforços. Por meio de seus métodos e materiais, passou a ser vista como o motor para o desenvolvimento, com destaque para o livro no seu papel de movimentar práticas e representações:

Talvez nenhum objeto de cultura seja constituído tão claramente em uma confluência de feixes de ‘práticas e representações’. O livro é este objeto da cultura que já passou por inúmeras formas, mas, que nas suas linhas gerais, é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas (BARROS, 2011, p. 50).

Todo esse panorama impregnou as ideias apresentadas nos livros da coleção que acompanharam a tendência de ressaltar os aspectos do nacionalismo, desenvolvimentismo e urbanização. Era premente a necessidade de educar para uma vida que não recusasse os novos tempos que urgia construir.

É certo que a busca do progresso não se deu de forma harmoniosa. A própria intratextualidade revela a desarmonia, a contradição, ora mostrando aqueles que se resignavam ou se adaptavam, ora, os que tentavam resistir a essa marcha inexorável. O porquinho fujão foi violentamente forçado a ficar na cidade ao ter frustrada sua tentativa de fuga para a roça.

O porquinho fujão.
 Eu sou o porquinho de Marita.
 Minha casa não é esta.
 Minha casa é na fazenda.
 Eu não gosto desta casa.
 Eu vou fugir para minha casa.
 Até logo, meninos! (CASASANTA, pré-livro, 1969, p. 73)⁵⁰

A história e a ilustração permitem inferir que ele teve “um choque de avaliação” sobre a cidade, conforme expressão de Oliveira. O fujão foi caçado por Plutão, o cachorro vigia, e levado de volta. A potência da imagem (Figura 5) demonstra um forte sentimento de rejeição ao tipo de vida que se vivia nos espaços urbanos. A dificuldade de adaptação do porquinho mostrou que esse processo poderia ser uma aventura difícil por causa do enfrentamento de situações ameaçadoras nas áreas de concentração, geralmente cidades. No desenho, a expressão do migrante é um misto de tristeza e desalento, e contrasta com o aspecto de naturalidade do cão vigia. O passarinho, por sua vez, demonstra espanto com a cena. A trouxinha com os pertences era uma marca social daqueles que migravam do campo para a cidade.

Figura 5– O porquinho fujão é reconduzido de volta para a cidade



Fonte: CASASANTA (pré - livro, 1969, p. 75).

⁵⁰O texto não apresenta descentramento (como a maioria dos textos da coleção) em relação ao cenário de produção.

Diferentemente do porquinho, na história intitulada Tim-Tim Gorim, a personagem se mostra assustada com os comportamentos de pessoas da roça e chama a mãe para fugirem do local para a cidade:

— Mamãe! Não podemos ficar aqui! João Procópio é mau. Ele quer fazer de nós chouriços e linguiças. Vamos fugir para a cidade dos porquinhos! Lá ficaremos sossegados! E a senhora Gorim, aflita, pegou o guarda-chuva e partiu depressa com o filho. Agora, lá estão eles a caminho da cidade dos porquinhos — a Porcolândia. (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 16).

Juntando o discurso à ação, os dois fogem (Figura 6), buscando um lugar seguro para viverem e que, na lógica de ambos, é a cidade. Há uma preocupação em manter a caracterização do estilo caipira de ser. A senhora Gorim usa um tipo de vestuário com mistura de estampas, riscado e flores. O Tim-Tim Gorim se apresenta totalmente caracterizado como roceiro, vestindo camisa xadrez e usando chapéu de palha.

Figura 6– A família Gorim a caminho da cidade



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 16).

No segundo livro, as histórias sobre o campo ocupam espaço das páginas 142 a 163. As ilustrações reforçaram as representações idílicas desse tipo de vida “representada de forma harmônica e sadia, como fruto do trabalho dignificado” (VEIGA, 2007, p. 266).

A temática foi o assunto do poema “De volta” que, de uma maneira sentimental, sintetizou a emoção de quem retornava à vida rural. Os adjetivos utilizados para a roça enfatizavam toda a emoção do momento da chegada. No retorno “à boa terra”, as pessoas eram recebidas com festa, brilho e alvoroço. Apesar da provável permanência na cidade, com vivências da cultura urbana, a alma continuava rural (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 142 - 143):

De volta
 Minha terra... Ai, com que abalo,
 Com que sincera emoção,
 Eu, dando rédea ao cavalo,
 Margeio este fundo valo
 - Caminho do meu torrão.
 [...]

Tudo no ar, festa e brilho!
 E é com a alma a vibrar,
 Que eu corto as roças de milho
 Por este sinuoso trilho
 Que à minha terra vai dar.
 [...]

Aqui, nesta boa roça,
 São todos amigos meus.
 Por isso a cada choça,
 Toda a gente se alvoroça
 Para vir dizer-me adeus!(SETÚBAL apud CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 142)

Além desse retorno romantizado, são abordadas imagens sobre o processo migratório. O sofrimento gerado pela mudança do campo para a cidade bem como a dificuldade de adaptação foram traduzidos em textos e imagens. Empurrado pela necessidade de sobrevivência, o habitante da zona rural migrava buscando melhores condições de vida. Fortemente apegadas ao campo, porém, sem muita vontade de se moverem para as cidades se não fossem impulsionadas por demandas econômicas, as pessoas resistiam às mudanças. Com a dificuldade de adaptação à vida urbana, elas retornavam (Figura 7) “para casa alegres de ver outra vez as suas rocinhas” (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 141).

Figura 7 – Maria dos Tamancos retorna para suas rocinhas.



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 34).

Havia também um deslocamento de grandes contingentes de pessoas que saíam da área rural para os centros. Aqueles que ficavam aguardavam esperançosos a ajuda financeira que viria das cidades. A realidade, porém, nem sempre era promissora na difícil tarefa de se conseguir e manter um emprego. Maria, após várias tentativas sem sucesso, em trabalhos diversos, volta para suas rocinhas, levando a trouxinha debaixo do braço (Figura 7). Assim como as demais personagens femininas da área rural, ela é caracterizada com um lenço na cabeça, calça chinelos, e usa um vestido simples complementado por uma espécie de avental, um item presente no vestuário feminino em muitas ilustrações da coleção.

Esse movimento de retorno, que é recorrente nas histórias, mostra uma dualidade presente na obra da autora. Ela valoriza aspectos da vida na cidade e, ao mesmo tempo, defende os benefícios do campo. Alberto Torres, em oposição à urbanização, afirmava que “olhar” para a cidade, representada pelo litoral, seria dar as costas ao Brasil. O autor considerava necessário o movimento de regresso ao centro, representado pelo campo (TORRES, 1937). Lúcia Casasanta não se posiciona apenas por um desses espaços, mas coloca em circulação o duplo discurso sobre a questão. Dessa forma, o material apresenta uma resposta ativa, com uma compreensão tributária de outras compreensões, outras vozes sociais existentes na sociedade.

A compreensão de um Brasil cindido e, territorialmente, com predominância do rural, mostrava a urgência da necessidade de civilização, de modernização. Ao mesmo tempo, esse processo era visto como uma ameaça de desintegração da sociedade brasileira, revelando toda a ambiguidade que essa tensão provocava. Essa contradição foi ratificada nas histórias analisadas, que pode ser interpretada como um esforço de compreender a necessidade de convivência de dois brasis dentro de um mesmo país. Freitas (2000) afirma que esse sentimento de dualidade impactou a elaboração dos escritos dos principais intelectuais do período, no início dos anos de vinte até o final dos anos sessenta (FREITAS, 2000).

O contraste se evidenciava nas práticas dessa sociedade, marcada pelas experiências da vida do homem do campo, com seus usos e costumes, comportamentos, valores, normas de convivência e atitudes, em constante luta com as demandas exigidas do cidadão urbano.

Uma das histórias do primeiro livro foi denominada “Um passeio à fazenda” e ocupou 22 páginas⁵¹. Ela é representativa dessa dualidade a que estamos nos referindo. No texto,

⁵¹ Lúcia Casasanta teve suas vivências de menina, numa fazenda, pois a família era ligada ao campo. Por outro lado, essas experiências conviviam com a adolescente que estudou em Nova York dos anos finais de 1920; cidade símbolo de progresso. A ambiciosa na cidade de Belo Horizonte, um projeto de modernidade, construída para o futuro, na qual viveu a maior parte da vida definiu comportamentos que eram próprios da parcela da sociedade mineira que detinha o poder econômico, político e cultural.

várias crianças saem da cidade e vão para um passeio à fazenda. O meio de transporte utilizado é uma camioneta (Figura 8).

Figura 8— Um passeio de camioneta



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 85).

No meio da estrada, encontram um carro de boi. Um dos meninos salta da camioneta e prefere terminar a viagem nesse veículo (Figura 9). A autora fez uma comparação entre os dois meios de transporte. O atraso pode ser representado pelo carro de boi, símbolo do transporte rural, meio de locomoção primitivo. A camioneta, movida por derivados do petróleo, era o símbolo da modernidade.

A mudança da criança para o carro de boi mostra uma tentativa de pacificação da tensão entre o antigo e o moderno.

Figura 9 – Viajando no carro de boi



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 86).

A frase que indica a supremacia do moderno ficou evidente na eficiência do automóvel, pois “a camionete [estava] quase chegando à fazenda enquanto o carro de boi [estava] lá atrás, lá atrás” (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 87).

Enquanto na cidade o movimento era no sentido do progresso, dos comportamentos ditos civilizados, acentuavam-se os dilemas do caboclo entre permanecer na roça ou mudar para a cidade, uma vez que a mudança implicaria aceitar as grandes transformações que a vida urbana exigia. O texto escolhido para mostrar essa tensão e, ao mesmo tempo, a força do caboclo, símbolo de brasiliidade, foi um poema intitulado “E Juca ouviu a voz das coisas”.

E Juca ouviu a voz das coisas. Era um brado
“Queres tu nos deixar, filho desnaturalado?”
E um cedro o escarneceu: Tu não sabes, perverso,
Que foi de um galho meu que fizeram teu berço?”
E a torrente que ia rolar para o abismo:
“Juca fui eu quem deu água do teu batismo”
Uma estrela, a fugir, disse da etérea altura:
“Fui eu que iluminei a tua choça escura
No dia em que nasceste. Eras franzino e doente...
E teu pai te abraçou chorando de contente
– Será doutor! – a mãe disse, e teu pai, sensato:
– Nossa filho será um caboclo do mato.
Forte como a peroba e livre como o vento!
Desde então foste nosso e, desde esse momento,
Nós te amamos, seguindo o teu incerto trilho,
Com carinhos de mãe que defende seu filho!
Juca olhou a floresta: os ramos, nos espaços,
Pareciam querer apertá-lo entre os braços.
“Filho da mata, vem! Não fomos nós, ó Juca.
O arco do teu bodoque, as grades da arapuca,
O varejão do barco e essa lenha sequinha
Que de noite estalou no fogo da cozinha?
Depois, homem já feito, a tua mão ansiada
Não fez, de um galho tosco, um cabo para a enxada?”
[...]

Juca olhou para a terra, e a terra muda e fria.
 Pela voz do silêncio ela também dizia:
 “Juca Mulato és meu! Não fujas que eu te sigo.
 Onde estejam teus pés, eu estarei contigo.
 [...]”

Não vás. Aqui serão teus dias mais serenos,
 Que, na terra natal, a própria dor dói menos...
 E que é melhor morrer (ai! Bem sei eu!)
 No pedaço de chão em que a gente nasceu!”(DEL PICCHIA apud CASASANTA,
 quarto livro, 1969, p. 90 -92).

A tensão se estabeleceu já na hora do nascimento de Juca, presente no diálogo travado entre os pais da criança e, mais tarde, quando adulto, ao ouvir a súplica da Natureza. A mãe sonhava um futuro para o filho que representava a civilidade, o moderno, o urbano, o conhecimento escolar; ela sonhava ter um filho “doutor”. O pai, classificado como sensato, rechaçou a expectativa da mãe e, categórico, afirmou que o filho seria um caboclo do mato: puro, forte, valente.

O termo sensato que adjetiva o pai indica que ele tinha bom senso, era prudente, era ponderado. Portanto, respaldava-se sua opinião em desestimular a mudança do mundo rural para o urbano. Essa era a tarefa assumida pelos intelectuais defensores do Brasil rural e que elegeram o caboclo como representante puro da raça brasileira (CUNHA, 1998).

Reconhecidamente como autoridade da família, a palavra do pai de Juca Mulato era também a palavra desses intelectuais e, supostamente racional, suplantava os sonhos da mãe. O pai demonstrava orgulho em ter um filho que permanecesse com as raízes fincadas na terra na qual nascera. Entretanto, é possível perceber, tanto no texto quanto na imagem (Figura 10), que não houve apaziguamento dessa tensão. O poema mostra um Juca adulto pressionado, de um lado, pelo desejo de mudar, por outro, pelo clamor da natureza para que permanecesse, evidenciando-se a difícil decisão entre ficar ou ir embora do seu torrão natal.

Na ilustração que acompanha o poema (Figura 10), Juca aparece recostado nas árvores, com o olhar triste, de braços cruzados, enquanto parecia escutar a voz das coisas. A representação mostra uma perfeita sintonia entre o homem e a natureza, uma fusão entre o discurso feito pelos elementos naturais e a compreensão do caboclo evidente pela possibilidade de comunicação entre ambos, pois partilham uma linguagem comum. Em função dessa ligação, tornou-se possível desenvolver o sentimento de pesar que fez com que ele ficasse indeciso entre sair do mundo rural, abandonar o torrão natal, e o desafio de forjar um novo jeito de viver na cidade.

Uma árvore estende os “braços” para o caboclo na tentativa de convencê-lo a não deixar o torrão natal. Com os braços cruzados, Juca revela sua resistência ao convite.

Figura 10—Juca Mulato e a decisão de deixar a terra natal.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 90).

2.2 A DÍADE URBANIZAÇÃO - INDUSTRIALIZAÇÃO

Além da explicitação da tensão entre a vida rural e a urbana, a Coleção apresenta um núcleo com representações sobre as principais práticas que circulavam no período, indicando as mudanças que o país vivia. Há um maior detalhamento do modo de vida da cidade, uma questão recorrente que ocupou dezenas de páginas dos livros. As histórias procuraram mostrar todo um *modus vivendi* citadino.

É importante salientar o que poderia ser considerado urbano e civilizado no período. A construção de cidades e o saneamento das antigas eram sinônimos do viver cosmopolita, bem como elementos indicadores de progresso numa época de um Brasil rural.

A temática ganhou centralidade no livro de leitura intermediária, com a sugestão dada por vários animais de construir um lugar para morar, migrando da floresta. Logo houve um movimento para propiciar o local de um conjunto de ações necessárias para dotar a área de infraestrutura e serviços urbanos. Os textos, dirigidos a um público que estava iniciando o desenvolvimento da leitura, carregavam representações sobre a urbanização nos seus mais diversos aspectos, desde as ruas, a casa, a decoração e os hábitos de higiene.

É possível inferir que a construção da cidade dos bichos teve como base um plano piloto – altamente racionalizado – tal qual ensinavam as iniciativas dos engenheiros e urbanistas dos séculos XIX e XX, que revelam o movimento de reformas do espaço urbano (HERSCHMAN; PEREIRA, 1994).

O planejamento fica evidente no traçado das ruas e na arquitetura das casas. Esses eram os elementos indicadores das novas exigências de determinados segmentos da sociedade. Para essa urbe, seria necessário um novo estilo de vida, de valores, de comportamentos e de atitudes. A ilustração da história (Figura 11), que trata da temática revela um espaço limpo, organizado, homogêneo, dando mostras de que os moradores viviam de forma harmônica. Essas características conformariam os comportamentos esperados de um habitante urbano, e que todos os bichos deveriam aprender, por se constituir uma novidade para eles, já que eram oriundos do campo. Gomes (2013) clarifica o processo vivenciado no Brasil de então:

A população brasileira cresceu muito e a sociedade se transformou profundamente, adquirindo novos e modernos padrões de consumo. Com estradas de rodagens e fábricas de automóveis, os migrantes se movimentavam imensamente pelo território, dirigindo-se maciçamente às cidades, agora com prédios de concreto e vidro, alguns com arrojadas linhas da arquitetura modernista, em busca de empregos formais e também de novas possibilidades de divertimento e conforto (GOMES, 2013, p. 86).

Essas transformações, apontadas pela autora, sobre as mudanças dos padrões de consumo da sociedade, foram evidenciadas com clareza. Porém, é certo que nem toda a sociedade se transformou profundamente muito menos os padrões de consumo eram homogêneos. Assim como a cidade dos animais, o Brasil era um país em que tudo estava por se construir (CANO, 2012; CORSI, 2012).

Figura 11– A caminho da escola



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 25).

A cidade é apresentada com todos os confortos e com base na expansão do capitalismo, conforme a Figura 11. Possui calçamento, iluminação pública e casas planejadas. Algumas possuem um pequeno jardim. Os bichos estão indo para a escola com suas bolsas e livros escolares. Estão bem vestidos, e a imagem transmite um clima alegre e pacífico, de bem-estar, cujo significado está associado à frequência à escola. Estímulos eram ofertados no trajeto das crianças para que os sentidos fossem educados conforme o espaço urbano ideal.

Esperava-se que a cidade atendesse às necessidades humanas fundamentais e as orientasse. Segundo Veiga (2007):

O grau de desenvolvimento urbano passou a ser medido pela capacidade de a cidade atender e ao mesmo tempo orientar as necessidades humanas fundamentais com base na expansão do capitalismo industrial: habitação, trabalho, locomoção e educação. Assim se consolidaram algumas características das cidades modernas, entre elas as noções urbanas de higiene e de saúde, a funcionalidade das ruas e parques, a destinação específica de áreas e espaços urbanos. Tudo se tornou possível de planejamento: a moradia, o lazer, a escola, os locais de trabalho. A geometria da estética urbana se associou ao objetivo sanitário de prevenir o contágio de doenças decorrentes da insalubridade e da aglomeração (VEIGA, 2007, p. 207).

O modelo apresentado na coleção parece ser um desenho da própria Belo Horizonte, orgulho da sociedade mineira e construída como símbolo de urbanidade, com suas ruas planejadas e a intenção de manter, dentro de um contorno, livre de doenças e da pobreza, os grupos que detinham o poder econômico, cultural e político.

Figura 12 – Um dia na cidade dos bichos



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 91).

Os moradores idealizados para essas cidades faziam parte de um grupo portador de hábitos educados, pessoas cultas e amantes das coisas do espírito que deveriam prezar pela cultura do seu povo (CASASANTA, 1969). A Figura 12 mostra dois adultos com ares refinados, tanto na expressão polida que ostentam quanto no vestuário. A forma encontrada nas histórias para perpetuar esses valores foi a criação de uma escola, local para o compartilhamento da herança da comunidade. Por esta razão, na nova cidade, “todos os bichinhos iam à escola” (CASASANTA, 1969). Esses moradores que frequentavam a instituição seriam preparados e teriam a responsabilidade de construir as cidades e organizar seu povo de forma equilibrada. A imagem que ilustra a história (Figura 12) revela um clima de entendimento, não há evidências de qualquer tipo de tensão no cotidiano.

Algumas questões sobressaem em relação à discussão sobre a cidade. Pretensamente, havia a proposta da ideal; e esta estava diretamente ligada a um espaço industrializado. Os contrastes referentes a esse modelo desejado são contundentes em relação ao real que se evidenciava: insegurança social, a questão laboral, os problemas com a moradia e a aquisição dos objetos que se tornavam símbolos de poder e diferenciação de determinados grupos.

Os habitantes dos espaços urbanos começavam a consumir os produtos resultantes do processo de expansão do capitalismo industrial, exigindo, cada vez mais, sua produção ou importação. O debate sobre a inclinação do Brasil para a industrialização permanecia polarizado entre os defensores da indústria natural e a artificial (FONSECA, 2012). Em algumas histórias, fica evidente a opção pela natural, relacionada com o pendor para a agricultura. Em outras, reforçou-se a necessidade de um país escolarizado, capaz de produzir conhecimento para o desenvolvimento de tecnologias que possibilitassem a independência da nação. Segundo a autora, a cultura do brasileiro o livraria da dominação, pois “o que torna um

povo independente não é apenas um governo soberano, mas é também a cultura, que lhe liberta o espírito, e a exploração de seus recursos, que o livra da exploração de outros povos” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 159).

O discurso da independência do país estava associado à urgência da industrialização, sendo esta condição considerada requisito para o reconhecimento de uma nação independente por parte de outros povos. A sujeição econômica estava relacionada à exploração, com o empobrecimento, tanto dos recursos naturais quanto do povo. O papel da escola era fazer com que os meninos, desde os tenros anos nos bancos escolares, tomassem consciência de que a Pátria não poderia ser entregue ao capital estrangeiro, ficando à mercê da exploração e espoliação de seus recursos pelo estrangeiro. Segundo a autora, os heróis brasileiros tornaram o Brasil independente, mas o processo não ocorreu de fato. Ainda faltava a libertação do povo que se daria pelo desenvolvimento:

E sabem o que mais? O povo brasileiro ainda não está inteiramente independente. Só pelo trabalho, só pelo desenvolvimento da indústria, da agricultura, do comércio, só pela valorização do homem brasileiro, é que nosso povo acabará de fazer a independência do Brasil. (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 57).

A perspectiva nacional desenvolvimentista ficou evidente na defesa da exploração da matéria-prima, considerada a solução para os problemas brasileiros. Havia os defensores da entrega da matéria-prima ao capital externo (BASTOS; FONSECA, 2012). Outros consideravam a independência econômica pela via do investimento na indústria nacional (um debate acirrado na Era Vargas). Segundo a autora, explorar os próprios recursos livraria o país da exploração de outros povos. O posicionamento adotado evidencia a adesão à proposta, que era “defensora do fechamento das fronteiras brasileiras aos capitais estrangeiros e de uma sociedade estável voltada para si própria e autossuficiente” (OLIVEIRA, 1990, p.124).

Para reforçar a ideia da industrialização como via para o desenvolvimento, foi feita a defesa da mecanização da pecuária, mostrando que este seria o caminho para o alinhamento com as nações industrializadas (CANO, 2012). O futuro promissor estaria na modernização das atividades do campo, numa tentativa de levar a tecnologia ao sertão, já que era preciso dominá-lo. Na história sobre uma visita das crianças ao campo, elas foram ao curral pela manhã beber o leite quentinho, prática comum nas fazendas mineiras (Figura 13). O vaqueiro, vendo a dificuldade de uma delas para tirar o leite da vaca, informou, orgulhosamente: - “A ordenha vai ser feita à máquina. Então, Alexandre, você tira o leite como qualquer um” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p.146).

Esse posicionamento evidenciava a esperança de uma era marcada por transformações

em todos os setores da vida social (CUNHA, 1989). Era uma tentativa de trazer para a vida econômica do campo essas mudanças que já ocorriam nas cidades, inclusive sinalizando alterações nos próprios processos de trabalho.

Figura 13– Tirando leite da vaquinha.



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 146).

2.3 A INSEGURANÇA SOCIAL E A QUESTÃO DO TRABALHO

O novo contexto da industrialização atraía a população para os centros urbanos, trazendo os problemas que acompanham o acúmulo do capital nas mãos de poucos. Essa temática foi salientada nas histórias da Coleção. Os textos mostravam as angústias das populações das cidades em franca expansão, as quais precisavam conviver com situações adversas, como o crescimento da violência urbana e a busca pelo trabalho.

As evidências de insegurança social foram mostradas com destques nos textos em que ladrões invadiam casas, eram capturados, assustavam moradores. (CASASANTA, pré-livro, 1969, p. 58-70, 81; intermediária, 1969, p. 123-137). A preocupação com a segurança do patrimônio aparece nas cenas em que são mostrados vigias armados em permanente estado de alerta, policiais em ação, cenas de caçadas aos foras da lei e o incentivo ao armamento da população.

A Figura 14 mostra o tipo físico que era considerado um perigoso marginal. Forte, usando camiseta listrada, com boina, barba por fazer e pelos nas mãos. Ele entra,

aparentemente, sem muita dificuldade na casa luxuosa, pulando a janela. A cena demonstra que, apesar do crescimento da insegurança nas cidades, muitas famílias mantinham hábitos próximos do estilo rural, uma vez que, altas horas da noite, a janela ou estava aberta ou tinha trancas frágeis, e a vigilância fora confiada ao louro da família.

Figura 14— Um vigia diferente



Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 81).

Num contraste interessante, a imagem seguinte (Figura 15) mostra uma casa modesta, mas também com a questão da insegurança social presente. Afinal, nota-se um cão de guarda armado em atitude vigilante, portando uma espingarda com grande naturalidade.

Figura 15 - Um guarda feroz



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 39).

À medida que se dava o desenvolvimento econômico, diminuía a exclusão social, mas não a desigualdade (GOMES, 2013). O êxodo rural que levava as pessoas em busca de

melhores condições de trabalho nos centros urbanos inchava as cidades. A população, sem acesso à proteção social do Estado, lutava pela subsistência. Esses desafios fizeram parte da trajetória da própria autora, conforme relatado por Souza (1984). As constantes dificuldades financeiras enfrentadas pela grande maioria nas cidades que cresciam foram abordadas em diversos textos, refletindo as carências de alimentação, de vestuário, de moradia e passando pelos desafios de conseguir um trabalho que possibilasse suprir, pelo menos, essas necessidades básicas. De acordo com vários autores os anos de 1950 foram de muito progresso na economia do país, mas a grande maioria da população estava alijada dessa política econômica que beneficiava a industrialização. As transformações alteraram o consumo e o comportamento apenas de parte da população que habitava os grandes centros urbanos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014; BASTOS; FONSECA, 2012; GOMES, 2013; BOMENY, 2016; KORNIS, 2016).

O desafio para garantir a sobrevivência, daqueles que não tinham acesso ao conforto produzido pela industrialização, foi traduzido no impresso, através da temática da sorte grande. Ela alimentava a esperança e o sonho de uma vida melhor, era constante e atravessava diversas histórias (CASASANTA, pré-livro, p.7-31; leitura intermediária, p.9-28; primeiro livro, p.111-114; segundo livro, p. 7-13, 17-19, 60-63; terceiro livro, p.58-62, 84-85, 139-141, 151-156, 158-170; quarto livro, p.72-75).

Em vários textos, foram retratadas famílias que viviam na miséria, e os pais doavam os filhos para não os ver morrer de fome. A justificativa apresentada era a dificuldade do pai em garantir a subsistência da família, em razão da falta de oportunidade de se conseguir trabalho. Acuadas, sonhava com a solução dos problemas financeiros de forma mágica, ou por meio de recompensa por algum feito heróico.

Nas narrativas, em que os desafios da subsistência eram resolvidos utilizando desses artifícios citados, a produção da riqueza estava dissociada do trabalho do homem nessa relação. As pessoas conseguiam melhorar a condição financeira, sem uma conexão entre trabalho e riqueza. Tornar-se rico era decorrência de qualidades de caráter, como a bondade e a honestidade; uma questão de mérito. A história de Saca Manim mostra que ele era um homem bom e honesto e, por isso, as fadas da floresta gostavam dele. Um dia, ao atravessar a floresta, uma delas lhe deu um vaso mágico. O homem não precisava realizar qualquer esforço, pois era só embrorcá-lo e a vasilha começava a fabricar caramelos deliciosos. O texto termina dizendo que “em pouco tempo, Saca Manim estava rico, riquíssimo. Tudo porque Saca Manim era bom e era honesto” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 44).

Em diversos exemplos, o herói que resolvia a questão de subsistência de toda a família

era uma criança ou um adulto classificado como um bobo. Quando o enriquecimento estava associado a algum tipo de ação concreta, era um golpe de sorte que possibilitava a sua concretização. Uma única ação, realizada por alguém que geralmente era social e historicamente inferior, permitia a mudança da condição de pobreza para a riqueza. Esse fato ocorreu com Epaminondas (Figura 16), que, em virtude da situação humilhante em que se encontra, carregando um burro nas costas, consegue fazer uma menina rir e é gratificado pelo pai dela com uma bolsa de dinheiro (CASASANTA, segundo livro, 1969, p.119 - 122).

Na ilustração da história, o pai da menina foi retratado elegantemente trajado, assim como a filha em seu vestido delicado. Eles contrastam com o vestuário simples de Epaminondas e, principalmente com os pés, calçados numa botina grosseira, visivelmente destacada pelas calças curtas, que remete ao vestuário caipira. Motivo de chacota, o rapaz é mostrado como sendo inferior, inclusive ao burro, que olha para ele com expressão de estranhamento.

Figura 16 - Um ato heroico diferente



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 121).

As representações sobre a espera da sorte grande se misturam com a defesa do trabalho e a forte crítica à vadiagem. Este comportamento foi reprovado juntamente com o desestímulo à boemia. Como sabemos, desde os tempos do Estado Novo, buscava-se converter a figura do malandro no operário de fábrica exemplar. Independentemente do tipo de atividade exercida, se intelectual ou manual, amar o Brasil era trabalhar (VELLOSO, 1993). As demandas da tecnologia e a melhoria das comunicações exigiam outra lógica no sentido de estimular a aquisição de hábitos do ofício, uma vez que o país necessitava de um

novo tipo que fosse ágil, eficiente e diligente. Se até uma enxadinha trabalha bem, todos os dias, por que o brasileiro não poderia fazer o mesmo?

A enxadinha

Minha enxadinha
trabalha bem;
corta matinhos
num vai-e-vem.

Minha enxadinha
Vai descansar,
Para amanhã
Recomeçar.

Adeus, rocinhas!
Adeus, trabalho!
A vós, plantinhas,
O doce orvalho. (FARIA NETO, apud CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 16).

Assim como era ensinado o valor da rotina de trabalho no poema citado, na história “Os três porquinhos” (texto base para a alfabetização), o herói é representado como aquele que trabalhava e, por essa razão, foi bem-sucedido. As historietas foram utilizadas para reforçar a lógica do esforço e desestimulavam o ócio. Na construção das próprias casas, o porquinho Palhaço escolhe palhas, um recurso de fácil acesso no campo; assim como os paus, da casa de Palito. Eles tiveram preguiça para investir na escolha dos materiais, optando pelos mais acessíveis. Sem o trabalho árduo agregado, foram castigados ao terem a casa destruída pelo lobo (CASASANTA, 1969).

Essa temática se estendeu para a diferenciação entre o trabalho intelectual e o manual. O primeiro tipo era representado na figura de Pedrico. Simbolicamente, sua figura é um contraponto ao trabalho manual e ao ócio, estes dois últimos retratados na figura dos outros dois irmãos, Palhaço e Palito. Em razão de suas escolhas não estarem relacionadas ao conhecimento livreiro, foram considerados menos inteligentes, preguiçosos, adeptos da lei do menor esforço. Na ilustração da história, um dos porquinhos lava vasilhas na pia, enquanto o outro caminha sorridente pela casa, aparentemente sem nenhuma atividade. Pedrico, de óculos, lia um “livrão grosso”, separado dos demais, isolado na sua biblioteca (Figura 17).

Figura 17 - Trabalho intelectual e manual



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 20).

No decorrer da narrativa, Pedrico foi o único dos três porquinhos apresentado como valente; os outros dois não receberam esse adjetivo. É possível inferir que não cultivavam os hábitos de estudo e, por esta razão, não liam e não demonstravam proatividade, ficando à sombra do irmão. Da mesma forma, não sabiam tudo, pois não aprenderam nos livros. Para acentuar a diferença entre os dois e o irmão leitor, o modo de vestir foi diferenciado, num estilo mais informal conforme a Figura 17. A expressão corporal e os trajes que o intelectual utiliza demonstram que estava realizando um trabalho nobre, valorizado e superior às tarefas dos seus irmãos.

Com a imagem de Pedrico e seu livrão, a criança ainda no início da alfabetização era educada por meio dos textos e das ilustrações, para a valorização do trabalho, resultante do conhecimento científico e associado à escola e à cultura livre. O livro era visto como ícone da aprendizagem e ligado a esse espaço. Representava conhecimento adquirido e estava à mostra nas prateleiras, espalhado sobre as mesas e nas mãos do porquinho, sugerindo acesso fácil. Nesse ato, estava evidenciado todo o universo simbólico elucidativo da cultura da sociedade do período, que expressa a supremacia conquistada por aqueles que revelam uma intimidade com seus rituais e objetos.

Pedrico tinha muitos livros em casa e estava preparado para resolver todo tipo de problema, porque esses objetos davam essa garantia. Essa representação foi reforçada pela loba, que, ao ver a biblioteca da casa, expressou sua opinião nos seguintes termos: “Pedrico é mais valente do que o lobo, ele sabe tudo, ele aprende tudo nos livros”. E chamou a bicharada para aprender a ler, para aprender tudo nos livros (CASASANTA, leitura intermediária, 1969, p. 20). Nessa lógica, a escola, simbolicamente representada pelo livro, tornar-se-ia o caminho

de acesso para a mobilidade social.

No imaginário de muitos grupos sociais do período, quem não gostasse de trabalhar deveria ser rejeitado socialmente. Práticas eram estabelecidas para lidar com o ocioso. No pré-livro essa representação era claramente defendida, ao mostrar a rejeição sofrida pelo gatinho Minau, conforme demonstrado na Figura 18 e no texto. Em virtude dessa condição, a personagem recebeu a alcunha de malandro, além de ficar evidente que, por esta razão, era vista como uma *persona non grata* pelos demais animais (CASASANTA, 1969).

Figura 18 - Um vigia feroz



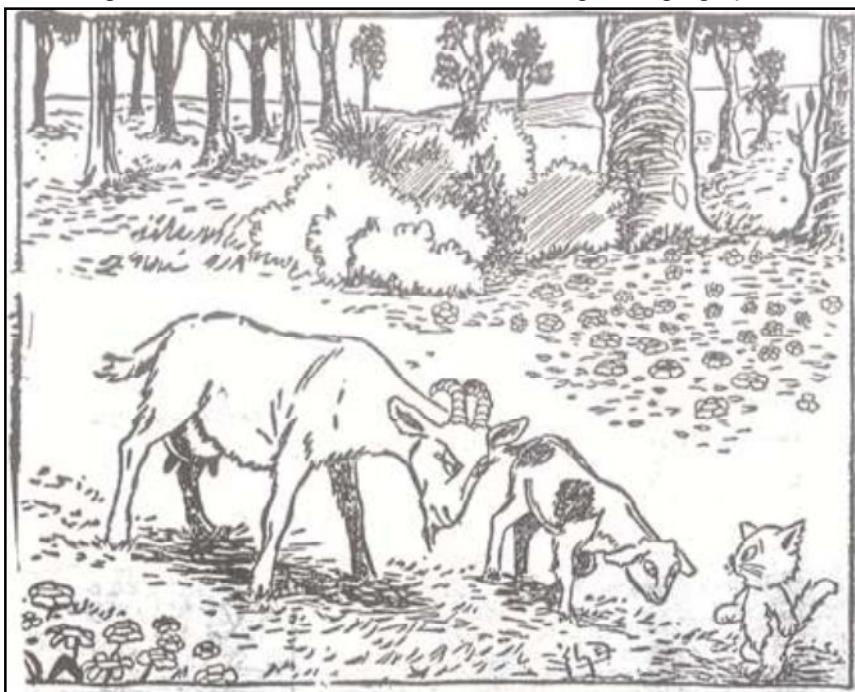
Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 71).

Eu sou o Plutão.
 Eu não gosto do gatinho Minau.
 Minau é um gatinho malandro.
 Ele não caça ratos.
 Ele só bebe leite e come carne.
 Eu não sou malandro.
 Eu tomo conta da casa dia e noite (CASASANTA, pré- livro, 1969, p. 71).

É interessante ressaltar a expressão atenta e feroz do cão trabalhador, que serviria para inibir qualquer comportamento que tendesse para a preguiça. Esse personagem literalmente ocupa a cena enquanto o gatinho se encontra ausente do cenário. A única informação dada sobre Minau são algumas sílabas do seu nome que aparecem numa casinha. Há uma continuidade da história mostrando uma cabrinha e seu filhinho olhando para o gatinho de forma reprovadora, enquanto ele fica surpreso e confuso com a animosidade da qual é alvo

(Figura 19). A história deixa claro que a cabrinha, que gosta de trabalhar, também não gosta do Minau, porque ele “é muito malandro” (CASASANTA, pré-livro, 1969, p. 71). O filho imita a atitude da mãe assumindo o mesmo comportamento de reprovação em relação ao preguiçoso.

Figura 19 - A cabrinha e o filho recriminam o gatinho preguiçoso.



Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 72).

A temática do trabalho manual em comparação ao intelectual é retomada na história do porquinho preguiçoso que saiu de casa para procurar um trabalho mais fácil. Ao final da narrativa, após várias tentativas sem sucesso, percebeu que os demais trabalhos que ele tentara realizar, eram muito difíceis por exigirem esforço mental. Esse tipo de tarefa era para aqueles que desenvolvessem a disciplina. O porquinho, sentindo-se incapaz de adotar essas condições, decidiu voltar para casa, e cuidar de suas flores e verduras (CASASANTA, 1969).

Nesse texto, fica implícito que a vida rural era vista de forma romantizada, numa harmonia entre o homem e a terra. Há um entendimento de que as atividades nesse espaço exigiriam pouco esforço para sua realização e consideradas mais fáceis, se comparadas com a atividade intelectual. A personagem foi estimulada a reconhecer que sua aptidão natural era para o trabalho braçal. Seu destino foi selado na atitude de descrédito do professor, que observava confortavelmente instalado no seu ambiente natural citadino a performance desajejada do seu aluno do campo (Figura 20).

Figura 20 - Um violinista desajeitado



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 130).

2.4 A VIDA NA CIDADE: A MORADIA E OS HÁBITOS DE CIVILIDADE

As formas idealizadas de morar nas cidades foram representadas pelas casas que ilustram as histórias. Elas apresentam elementos da arquitetura modernista com as marcas do racionalismo e do funcionalismo. Essa proposta de construção primava pelas formas geométricas definidas, sem ornamentos, homogêneas e com um único padrão para toda a população. Kornis (2016) analisa as mudanças ocorridas na sociedade a partir de 1950:

A paisagem urbana também se modernizava, com a construção de edifícios e casas de formas mais livres, mais funcionais e menos adornadas, acompanhadas por uma decoração de interiores mais despojada, segundo os princípios da arquitetura e do mobiliário moderno. Através da propaganda veiculada pela imprensa escrita, é possível avaliar a mudança nos hábitos de uma sociedade em processo de modernização: produtos fabricados com materiais plásticos e/ou fibras sintéticas tornavam-se mais práticos e mais acessíveis. Consolidava-se a chamada sociedade urbano-industrial, sustentada por uma política desenvolvimentista que se aprofundaria ao longo da década, e com ela um novo estilo de vida, difundido pelas revistas, pelo cinema - sobretudo norte-americano - e pela televisão, introduzida no país em 1950 (KORNIS, 2016, n/p).

Frente a essa mudança da sociedade, foi mostrado um contraste entre o tipo de material utilizado na moradia rural e a concepção projetada do mundo urbano, este último tido como mais eficiente e belo (a história “O bode e a onça”, “Lalá”, etc.). Na história “Os três porquinhos”, a crítica mais contundente é em relação à escolha dos elementos constitutivos da construção. Toda a complicação da narrativa ocorre a partir dessa opção feita pelas personagens. Palito e Palhaço utilizaram materiais na edificação que representavam o antigo:

a palha e o pau, que são produtos que não dependiam da indústria. Eles remetem às construções do sertão, portanto rústicos. As casas foram destruídas com um sopro pelo lobo, mostrando a fragilidade para garantir a segurança dos moradores na cidade (Figura 21). Representavam a diferença entre a habitação do campo e a casa urbana.

Figura 21 - O Lobo derruba a casa de palha.



Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 17).

A casa do porquinho Pedrico, reconhecidamente a mais forte, era construída em pedra trabalhada e tinha ‘até’ chave, elemento pouco comum nas casas rurais, por isso ostentada orgulhosamente por seu dono (Figura 22), (CASASANTA, 1969). O porquinho de sucesso foi aquele que incorporou a ideia de uso dos recursos manufaturados, com tecnologia agregada, portanto modernos. Os outros dois, que optaram por uma tarefa vista como sendo menos árdua, catando materiais disponíveis na natureza, não possuíam os bens de consumo valorizados nem conhecimento para o sucesso.

Figura 22 - O porquinho ostenta a chave da casa.



Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 13).

Uma imagem da construção de uma casa (Figura 23) apresenta muitos elementos que remetem à rotina diária na construção civil, com suas ferramentas e seus materiais em plena expansão nos anos de 1950. Por outro lado, nota-se que houve a inserção de recursos considerados rurais, como a palha. A imagem do trabalhador é de alguém plenamente satisfeito com sua atividade.

Figura 23 - Utilizando materiais modernos na construção.



Fonte: CASASANTA (pré-livro, 1969, p. 58).

Não apenas os materiais para a construção das casas se alteravam. Outros objetos, símbolos das inovações em curso, da presença do novo dentro dos lares transformando a rotina das famílias com mais posses, foram destacados em várias passagens. Em relação ao conforto para o morador, a história sobre a cidade narra que todas as casas teriam luz elétrica, pia, torneira e fogão. Esses bens incitavam uma associação de ideias sobre a habitação ideal para os novos tempos já que o Brasil estava a caminho de se tornar uma nação moderna. Eles eram constituintes de uma urbe moderna e não combinavam com as casas de taipa do meio rural, em que se usavam as luzes bruxuleantes dos lampiões de querosene, o jirau e o tradicional fogão à lenha, imagens de um mundo arcaico que se queria a todo custo evitar.

A defesa da posse dos bens de consumo foi um discurso feito pela criança da história, representada pelo Lobinho, numa narrativa do livro de leitura intermediária (CASASANTA, 1969). A loba e o filho, juntamente com outros bichos da floresta, saíram à procura do lobo. Quando chegaram à casa de Pedrico, Lobinho olhou pela janela e viu o que ele possuía, e que se tornam alvos de seu desejo.

O lobinho olhou dentro da casa de Pedrico.
 Ele viu Pedrico, Palhaço e Palito.
 Pedrico lia um livrão.
 Palhaço e Palito estavam na cozinha.
 A cozinha tinha pia, tinha torneira, tinha fogão elétrico. [...]
 “O lobinho disse á bicharada:
 - A casa tem pia,
 Tem torneira,
 Tem fogão elétrico,
 Tem biblioteca,
 Tem tudo, tudo, tudo [...]”
 E por isso Pedrico é muito valente, porque ele tem tudo e ninguém pode com ele.
 (CASASANTA, intermediária, 1969, p. 19-20).

Para as classes mais favorecidas economicamente, a demanda pelo progresso possibilitava um novo comportamento, com novos hábitos de consumo. Produtos circulavam como os eletrodomésticos, os alimentos industrializados, os medicamentos, os produtos de beleza que começavam a ser ofertados, imitando o estilo norte – americano de vida. Estimulava-se o consumo com o propósito de aumentar o conforto dos usuários, facilitado pela introdução das compras a prazo, criando-se novas práticas que conduziriam o país à modernidade econômica e social (BASTOS; FONSECA, 2012; GOMES, 2013; KORNIS, 2016). Esses utensílios almejados por parte da população eram representantes do uso da razão, da ciência e da técnica, a tão almejada civilização: pia, torneira, fogão elétrico e ventilador, este último um artigo de luxo nos anos de 1950, mas encontrado na casa de Pedrico.

A posse de tais bens, segundo as histórias, era entendida como sinal de força

econômica, mas também de força pessoal. Na fala da personagem, ninguém podia ser contrário a quem tinha todas as condições para aquisição dos artigos e dos demais utensílios da vida moderna.

Há uma predominância de alguns objetos, como o relógio, livros e óculos, sendo que o principal deles é o relógio. O objeto aparece em cima de uma lareira e em vários cenários, como um símbolo de novidade e da intenção do afastamento das características rurais por aquele que o possuísse. Seu uso estava associado a longas horas de trabalho, mostrando-se as novas formas de lidar com o tempo. Ele se tornou personagem central no poema Coraçãozinho. Uma criança foi desenhada usando dois relógios: um de pulso e um despertador (Figura 24), oferecidos como moeda de troca do afeto.

Figura 24 - Um presente para o papai



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 43).

Coraçãozinho
Coraçãozinho que bate
Tic-tic...
Reloginho do Papai
Tic-tac...
Vamos fazer uma troca?
Tic-tac... reloginho fica comigo...
Dou o coração a Papai
Tic-tic tic-tac (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 43).

A inserção do objeto no corpo e no cotidiano sinalizava para um movimento de substituição de todo um conhecimento do senso comum herdado da tradição. Esse tempo em que as atividades do dia a dia da população eram marcadas pela observação direta da natureza a partir da referência do próprio corpo. As histórias educam para uma nova realidade, em que a relação com o tempo se estabelecia enquanto produto da modernidade, criando novas

dinâmicas, outras vivências, e que passou a ser marcado pela ciência e pela técnica. Segundo Le Goff (2010), um tempo que, antes, era plural e que foi unificado pelo relógio mecânico e de bolso, reduzido a migalhas, metáfora reforçada no poema pelo uso da onomatopeia.

Muitas histórias representaram o comportamento ideal do cidadão civilizado, tentando distanciá-lo da imagem de caipira, associada ao mundo rural. Era uma tentativa de imprimir normas socialmente adotadas, não mais pertencentes à cultura do campo⁵². Um comportamento que destoasse dessa lógica seria alvo de reprovação. Ao final de uma festa de aniversário, levar um pratinho de doces para os membros da família que não puderam comparecer, por exemplo, era uma prática dos moradores das regiões rurais.

Na história “Evangelina Angélica e seu guarda-chuva”, na ausência de um pratinho, a personagem escondeu alguns doces da festa dentro de um guarda-chuva, com o propósito de levá-los para as irmãs que ficaram em casa, acamadas. Ao ser descoberta (Figura 25), a reação da menina foi de vergonha:

Evangelina ficou vermelha de vergonha, mas não respondeu. Dona Cristina tornou a perguntar a mesma coisa e, como Evangelina não desse resposta alguma, porque estava muito desapontada, tomou o guarda-chuva e abriu-o diante de todas as crianças. Pastéis de nata, bombons, doces de côco, barquinhas, tudo, tudo, caiu no chão.

Evangelina escondeu o rosto com as mãos e começou a chorar. (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 47).

⁵²Viver numa cidade moderna e civilizada exigiria comportamentos adequados. Normas de civilidade faziam parte da vida de Lúcia Schmidt Monteiro de Castro desde a infância. De acordo com o depoimento da própria autora, os pais e a avó eram rigorosos no ensino de comportamentos. Nas palavras de Lúcia: “cedo conheceu os rigores daquela disciplina, [a germânica virtude herdada da linha materna], pois a vida na cidade, o convívio social, tinham exigências e mistérios insuspeitados (...). E as exigências se traduziram num sem-número de ‘boas maneiras’ que, zelosos, pai, mãe, e avó trataram de inculcar em todos, especialmente nas meninas” (SOUZA, 1984, p. 16).

Figura 25 - Uma chuva de doces



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 72).

A ação teve a pretensão de ser educativa, expondo o comportamento inculto de Evangelina Angélica para desencorajar as demais crianças presentes. A reação da menina mostrou o sentimento de vergonha que se manifesta por medo da degradação social que se estendia civilizando as pessoas (ELIAS, 1993). O quadro se completou com o desenho de meninos, com olhares entre espantados e reprovadores, enquanto Evangelina chorava desconsolada.

A expressão do adulto é significativa para sintetizar toda a inadequação do comportamento adotado pela menina enquanto a expressão reprovadora dos meninos é indicativa de que as regras de comportamento já estavam enraizadas nos hábitos diários.

A cena da festa do aniversário pode ser considerada uma página de um manual de etiqueta do projeto de nação dessa sociedade. Ela sintetizaria os modos de ser almejados ensinando a ter bons modos à mesa e em encontros formais. Esses comportamentos, que eram aparentemente praticados pelas elites culturais do país, deveriam ser ensinados à nova clientela que chegava às escolas.

Os alvos principais dessa educação eram as meninas. Ser civilizada significava saber pôr e servir a mesa e comportar-se adequadamente em eventos sociais. Na história “Um almoço no campo”, o cenário, apesar de rural, é arrumado pela personagem Cristina, nos padrões da moradia da cidade. Ela “pôs os pratos, os guardanapos, os talheres, e arrumou

cestinha do pão” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 147 -149) ⁵³.

O vestuário também é um importante elemento que indica o nível de desenvolvimento de um povo. A vida moderna transformava a aparência das pessoas. A indumentária se alterava pela evolução dos tecidos e de acessórios. Nas páginas da Coleção, as pessoas eram retratadas elegantemente trajadas em situações sociais especiais e no cotidiano, porém, de forma mais descontraída, especialmente as crianças. Os homens, com calça social, camisa bem fechada, terno e gravata, mas sem chapéus e com raras bengalas. A vestimenta dos meninos imitava os adultos, mas possibilitava maior liberdade de movimentos, ao passo que as meninas eram retratadas com vestidos elegantes, sapatos e meias, independente da condição social e do momento, obrigando-as, pela força da vestimenta e de seus acessórios, a comportamentos mais contidos.

Buscou-se demonstrar ao longo deste capítulo que as ideias presentes na coleção “As mais Belas Histórias” circulavam na sociedade brasileira desde as décadas iniciais do século XX e foram atualizadas pelas narrativas da obra, estendendo sua longevidade na formação da cultura nacional. Essas ideias foram o nacionalismo e o desenvolvimentismo como condição necessária para a entrada do Brasil na modernidade, pois a tão esperada civilização da nação ainda não ocorreu de maneira integral, conforme expectativa da geração dos anos 1920 e 1930. As representações presentes nos textos mostravam um movimento de dualidade, enaltecedo o Brasil rural e, ao mesmo tempo, supervvalorizando a cidade.

A autora tornou-se uma interlocutora privilegiada de um projeto de construção da nação, por meio das inúmeras apropriações sobre a observação das conveniências, das boas maneiras, de acordo com os interesses sociais, as motivações e as necessidades que se confrontavam nesse espaço vivido. No grande projeto de construção nacional, a coleção teria ainda outras lições a ensinar, conforme veremos a seguir.

⁵³Esmerar na educação foi fruto das experiências da infância e que foram relatadas por Lúcia: “um dos segredos mais exaustivamente ensinados era o pôr e servir a mesa: saber colocar a toalha, bem esticada, sem dobras, dispor os talheres, os pratos. Os guardanapos bem dobrados nas argolas e nos lugares certos, as travessas nem muito nem pouco cheias e sem respingos nas bordas, nunca esquecer de um jarro com flores” (SOUZA, 1984, p. 17).

CAPÍTULO 3 – LIÇÕES DE HEROÍSMO E CIVISMO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

O presente capítulo apresenta as lições de heroísmo e civismo observadas nas páginas d'As mais Belas Histórias. Tais lições faziam parte do esforço de construção de um determinado modo de ser – republicano, esclarecido e democrático – dos estudantes brasileiros. Nesse processo, compreendia-se a escola como um microcosmo social, como um local simplificado da sociedade, enquanto a educação formal era vista como um processo capital na transmissão dos saberes e valores da comunidade (DEWEY, 2011, 2014). Tais princípios eram defendidos pelos adeptos do ideário da escola nova, pois os preceitos que haviam norteado o espírito dos pioneiros da educação renovada no Brasil ainda se mantinham vivos entre os educadores, no final dos anos cinquenta (CUNHA, 1998). Em alguns aspectos, a Coleção se alinhava a eles, e, em outros, era divergente.

A escola, enquanto instituição formal recebeu inúmeros adjetivos nos estudos realizados sobre ela: tradicional, retrógada, republicana, nova, templo de civilização, de luzes; e o ensino analisado nas suas grandezas e misérias. (CUNHA, 1981, 1998, 2000; FREITAS, 2000, 2005; FREITAS E BICCAS, 2009; GOMES, 2013; MONARCHA, 1989, 1999, 2007; SOUZA, 1998, 2005, 2007, 2008). Estudar a instituição revela que esse é um campo marcado por contradições permanentes, especialmente quando se refere à metodologia de ensino utilizada, polarizada entre tradicional e nova, passiva e ativa.

Monarcha (1989, p. 35) mostra que esse embate se acentuou desde o florescimento da escola ativa. Ele afirma que “a escola tradicional caiu em desuso, já que a constelação sócio-histórica que lhe servia de suporte e a atmosfera começou a esgotar-se, mas o novo não se efetivou em sua plenitude, truncando a mensagem da Escola Nova”. Os signatários do “Manifesto mais uma vez convocados” defendiam com otimismo que “a escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas” (BOMENY, 2016).

Segundo Souza (2008):

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho. O respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem, pelo asseio. E de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-

patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria (SOUZA, 2008, p. 37-38).

Esse conjunto de atributos da escola comporia o núcleo da tarefa da incorporação da população brasileira à vida econômica, social e política do país. Era propósito que a Coleção se tornasse um material que desse sustentação aos professores nos fundamentos do método global (conforme os requisitos elencados pela CNLD). Concomitantemente, como uma instância reproduutora de determinadas normas da vida social, circulariam nas suas páginas as representações que ajudariam a formar esse cidadão.

A análise desse material didático mostrou que as histórias buscavam estimular comportamentos de heroísmo e civismo nos meninos. As qualidades do herói épico foram destacadas com riqueza de exemplos. A consolidação de costumes, de ideias, de valores, de desejos e de sonhos dos grupos sociais passaria, necessariamente, pelo cotidiano da instituição. O livro era um recurso por excelência na confirmação dessas práticas e representações. Segundo Cunha (1998), “mediante a idealização de uma sociedade futura cabia à educação ‘dar forma ao país amorfo, transformar os habitantes em ‘povo’, vitalizar o organismo nacional’ e constituir a nação” (CUNHA, 1998, p. 49).

Na base desses aspectos, a discussão mais ampla era em torno de uma nova pedagogia; com atenção para os procedimentos didáticos e que segundo a compreensão de Monarcha (2008), se mostrava adequada para atingir as finalidades esperadas. Esse sistema de pensamento apontava para a construção de um interesse único; a modernidade identificada como processo de industrialização e este com os interesses da Nação. Na análise desse autor:

[...] projetos culturais para a Nação brasileira, eram apresentados com a clara finalidade de superar o descompasso existente entre o Brasil e as nações civilizadas, isto é, com esforço de atualização do Brasil com os pólos dinâmicos e modernos da economia mundial (MONARCHA, 1989, p. 31).

Os fundamentos dessa renovação escolar se adequaram aos propósitos dos projetos culturais já que sustentavam a defesa da “expansão individual e a integração das novas gerações nos grupos culturais” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 65).

As representações observadas no material didático eram resultantes de determinadas motivações e necessidades sociais, e se mobilizavam para um futuro que incluía, conforme observado no capítulo anterior, contraditoriamente negar e edulcorar o passado rural brasileiro, ao fim e ao cabo, símbolo de atraso. Ao mesmo tempo, seria preciso negar a escola chamada de tradicional, arcaica; vista como inadequada para os fins que se almejavam e adotar a nova, como instrumento eficaz de mudança social.

Teoricamente, toda a dinâmica deveria ser a de educar as crianças para os modos de

pensar e de sentir dessa sociedade a respeito de um futuro épico que igualaria o Brasil às grandes nações do mundo. A partir das qualidades pessoais e com o próprio empenho no trabalho, os alunos teriam condições de abrir espaços na vida e construir uma nova história pátria. Monarcha (1989) afirma que: [...] “nessa perspectiva [da modernidade capitalista] as questões da educação não são simplesmente pedagógicas, possuindo uma dimensão sociopolítica: ‘a reconstrução nacional’, pois estava em discussão o destino da Nação brasileira” (MONARCHA, 1989, p. 55, com grifo no original).

O autor enfatiza o papel da educação para a difusão dos padrões culturais e seus fins:

A educação do povo devia ser colocada sob o signo da ciência, alcançando-se as dimensões universais. A rota do progresso passava pela ilustração da maioria com a difusão de padrões culturais modernos para ‘formar a nacionalidade e o país e adaptá-los à hora atual do mundo (MONARCHA, 1989, p. 55).

A escola se constituiu no espaço para a tentativa de produção dos cidadãos idealizados que imitassem, no dia-a-dia, os modelos dos heróis apresentados. Os pequenos, assim como os mártires do passado, deveriam dar a vida pelo país no processo de edificação do presente/futuro. Como todo herói, paulatinamente, a criança desenvolveria as características que a tornaria poderosa, ciosa dos próprios poderes, que viriam, afinal, dos conhecimentos aprendidos. Na perspectiva das histórias da Coleção:

[...] a escola, imbuída de saberes que traduzem os segredos da alma humana, possuía condições para abrir os horizontes da pessoa, despertar vontades novas, alargar suas esperanças, criar inédito alento psicológico para a crença na mobilidade social [...] (CUNHA, 1998, p. 98).

Alargar os horizontes nessa acepção era possibilitar o ajustamento da criança colocando-a em completa possessão de todo o seu poder. Prepará-la para a vida significava dar-lhe o comando de si mesma, treiná-la para o uso das capacidades para agir com eficiência quando inserida nessa sociedade que se queria industrial, na esperança de construção de algo novo (DEWEY, 1897).

Nesse aspecto, um desafio estava posto: seria necessário estimular o desenvolvimento de virtudes como a força, a coragem, a ousadia e a iniciativa, esperadas de um pequeno herói contemporâneo, ou seja, as capacidades individuais necessárias à mudança. Ao mesmo tempo, era preciso promover a incorporação do indivíduo ao mundo social, num processo de subordinação à vida moral e política. Essa adaptação foi tratada nas histórias como sendo um trabalho de disciplinamento dos alunos tornando-os “mansos cordeirinhos”, o que revela as ambiguidades presentes nesse material didático. A instituição educacional foi entendida como um espaço para normalização e conformação das crianças no sentido da disciplina da conduta

– mas também, de estímulo ao livre pensamento e à coragem individual.

Nessa tarefa, em primeiro lugar, os brasileirinhos deveriam ser ensinados a amar a Pátria com todo o sentimento. Na visão de Caio Prado Júnior, esse é um aspecto importante a considerar na formação do Brasil contemporâneo: “a florescência de sentimentalismo, tão característica da índole brasileira” (PRADO JUNIOR, 1972, p. 355). Esse sentimentalismo, atrelado ao nacionalismo com um forte matiz ufanista, valorizava sobremaneira a geografia do país. Os poemas presentes na coleção foram especialmente utilizados para tal fim, como este transcrito a seguir, intitulado Pátria:

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! Que floresta!
A natureza aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos (BILAC apud CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 175).

A formação das características individuais do herói da pátria seria trabalhada na escola com projetos diferenciados para os alunos, conforme será discutido a seguir. A destinação da coleção foi pensada, inicialmente, para um grupo específico, conforme o prefácio dos livros. O público alvo foi descrito com riqueza de detalhes, não deixando margem para dúvidas. Trata-se de um texto/enunciado com autor e destinatário (BAKHTIN, 1997). Nas palavras de Lúcia Casasanta no prefácio dos livros, seus leitores eram as crianças pobres das regiões rurais de Minas (CASASANTA, 1969). Os livros deveriam substituir a falta dos bens de consumo e, simultaneamente, integrar esse grupo, por meio do conteúdo comum, para que também desenvolvesse o sentimento de pertencimento à nação.

As oportunidades na escola, sendo as mesmas para todos, dependendo do esforço individual, possibilitariam a mobilidade social. Nesse aspecto, a escolarização tornou-se a chance de distinção entre pares próximos no tecido social, pessoas cuja vida distingua-se de irmãos ou parentes a partir da posse de um diploma (FREITAS; BICCAS, 2009). Assim, seria possível fugir da condição de pobreza pela viabilidade de alteração da própria realidade. Quanto mais rápido fosse antecipada a preparação do cidadão de forma racional, ele se acomodaria ao modelo esperado, se adaptando “à hora atual do mundo”. Segundo Freitas (2000):

Dois brasis existiam não somente na distância entre o litoral e o sertão, mas, substancialmente, na dificuldade que a cultura urbana encontrava em fazer-se vetor de racionalização do país como um todo, para o que a escola deveria tornar-se uma racionalizadora de cada comunidade em particular (FREITAS, 2000, p. 56).

Grande parcela da população era rural, então os desafios da escola se avolumavam na urgência de transformar uma cultura aparentemente arcaica. O modelo desejado foi representado desde os livros iniciais da Coleção. Naquele destinado à leitura intermediária, foram utilizadas várias páginas contando a aventura dos bichos da floresta, liderados pelo Lobinho, à procura do Lobo (CASASANTA, 1969). Num processo migratório bem típico, em que as pessoas procuravam melhores condições de vida mudando para os espaços urbanos, eles decidiram sair da floresta e construir uma cidade, conforme mencionado no capítulo um.

A escola foi a primeira instituição que os animais decidiram construir na referida cidade planejada. Em seguida, seus moradores foram procurar um professor que “ensinou tudo à bicharada, que estudou, estudou, estudou, estudou, estudou, estudou muito” (CASASANTA, intermediária, 1969, p. 9). Os bichos foram à escola, “por isso não tinham medo de nada, eles sabiam tudo, tudo” (Figura 26). Ninguém podia com eles. Essa narrativa indica o interesse na educação e na instituição, esta a primeira e mais efetiva instância para o progresso das pessoas e da comunidade. Por isso, imediatamente, foi providenciado o professor com equipamentos suficientes para cumprir suas tarefas (carteiras, quadro negro, giz, guarda-pó e livros).

A história se encerra dando destaque para a transformação do lobo. A mudança ocorreu, porque, quando apareceu, “foi logo para a escola” (Ibid. p. 26). Nessa lógica, a instituição foi criada segundo a definição social da educação, entendida como o ajustamento à civilização daqueles que apresentassem comportamento indesejado – ou que necessitassem de regulação. Sob sua ação, ele estava bem diferente. E qual era a diferença? A escola transformou a fera em alguém que “usava botas, camisa de mangas bem compridas e um gorro que não tirava nem para dormir” (Ibid., p. 26); alguém que se submetera ao processo educacional.

Figura 26 - Um dia letivo na escola dos bichos



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 93).

É interessante observar que, visualmente, o professor cavalo apresenta o mesmo perfil do porquinho Pedrico (Fig.17). A imagem revela a simbologia do imaginário da sociedade sobre o intelectual, representado na figura do professor. Na parede, a figura do Rei Leão é a presença da autoridade; na sala, assentados, aparentemente concentrados na tarefa escolar, o modelo ideal de aluno da Escola Nova. Cada um parece envolvido com um tipo de atividade, sugerindo que se buscava atender e respeitar os interesses e habilidades individuais.

Entretanto, a ocupação do espaço da sala de aula mostra a permanência do modelo tradicional de organização da classe: os alunos se encontram acomodados educadamente, e, ainda que em carteiras duplas, estão em fila e sem interação com o colega do lado. O professor, de costas para a classe, tem a aparência cansada, sem energia, demonstrando uma expressão aborrecida e mal humorada. Ele aparenta ser pouco receptivo às metodologias inovadoras. A atividade proposta no quadro negro é um exemplo que remonta a uma prática da escola tradicional (Figura 26). Os elementos que aparecem no cenário que ilustra o texto reproduzem um dia letivo na escola dos bichos. Eles permitem concluir que houve uma apropriação parcial dos aspectos que configurariam uma sala de aula nos moldes da escola ativa. Por outro lado, a mesma imagem (Figura 26) sinaliza para algumas características que aproximavam do modelo de educação defendido pelos renovadores: sistema comum, gratuito, coeducação e com igualdade de oportunidades para todos.

No que concerne à discussão sobre as lições de heroísmo presentes nas páginas da Coleção, que seriam ensinadas na escola, recuperamos as ideias de Velloso (1993), para quem existiriam dois grandes “tipos” de heróis nacionais: os épicos e os pícaros. Segundo a autora, enquanto o épico “é aquele que realiza a epopeia dos trópicos e é pleno de atributos por sua capacidade de enfrentar dificuldades, por seu espírito aguerrido e por seu altruísmo ímpar”, o

herói pícaro corporifica qualidades positivas, mas “inclui todas as fraquezas e vacilos do ser racional que, dilacerado entre duas culturas, busca a sua estratégia de sobrevivência” (VELLOSO, 1993, p. 100).

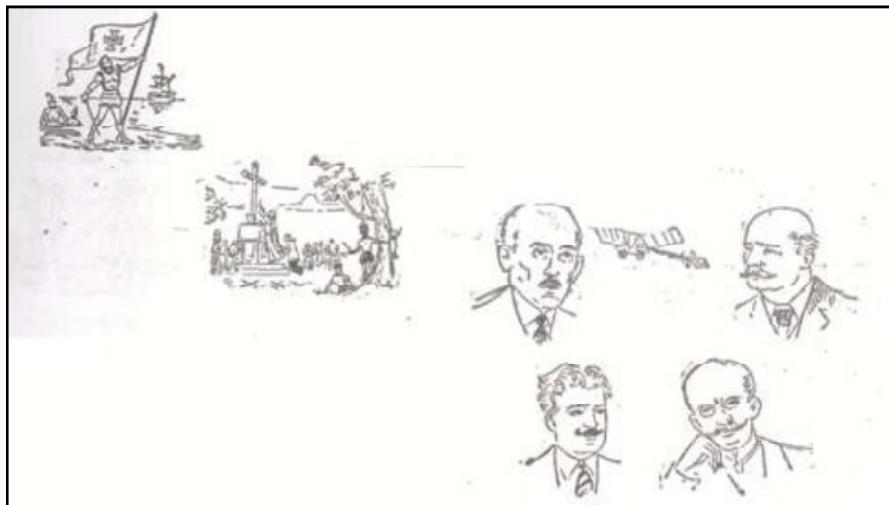
Os atributos de cada tipo foram representados em diferentes momentos nas histórias analisadas. Aqueles do herói épico foram retirados da figura de brasileiros ilustres e de personagens da literatura mundial; quanto ao pícaro, os seus adjetivos são os que, supostamente, melhor caracterizam o tipo comum do brasileiro: ardiloso, matreiro, perspicaz, às vezes, ingênuo ou mesmo ridículo. Considerando suas peculiaridades, decorrentes da origem, havia um fosso entre os tipos, porém, apresentavam alguns pontos convergentes: ambos eram nacionalistas, deveriam ser trabalhadores, obedientes e higienizados.

3.1 HERÓIS DO PASSADO, BRASILEIROS A QUEM AMO

As histórias da coleção recuperam e valorizam a saga dos heróis brasileiros do passado, traduzindo em novas roupagens os seus feitos, ao mesmo tempo em que resgatam, para a composição do modelo ideal, a referência na Grécia clássica, considerada o ponto máximo do gênero humano (VELLOSO, 1993). Em virtude da influência judaico-cristã, também foram utilizados modelos de heróis bíblicos.

No grupo de personagens a serem imitados, vários brasileiros de destaque na história da Pátria foram elencados. A quase totalidade é composta de homens em atividade solitária, cujo comportamento era atribuído à coragem, ao empenho e à persistência. A história “Brasileiros a quem amo” (CASASANTA, 1969) listou alguns deles, iniciando com Pedro Álvares Cabral e Frei Henrique de Coimbra, seguidos por outras figuras históricas. O texto, reforçado pela imagem, se encerra tecendo loas a Santos Dumont, Rio Branco, Osvaldo Cruz e Rui Barbosa, um grupo de intelectuais insignes (Figura 27). Alguns líderes das resistências contra as invasões estrangeiras e figuras da política, como Dom Pedro II, também foram destacados.

Figura 27 - Heróis da Pátria



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p.100).

Ao citar esses brasileiros, buscava-se enaltecer seus feitos, justificando o amor a eles dedicado. O final do texto traz uma promessa de dar a vida pela Pátria: “- Amo a vocês, companheiros que souberam amar a minha Pátria, e que trabalharam por ela. Prometo que hei de lutar até morrer para a tornar maior e melhor” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 100).

O destaque dado aos heróis ensina que a história nacional fora feita pela ação desses indivíduos de forma isolada. Apresentando-os como exemplo, fortaleciam-se as representações de que, mediante seu agir de forma individual, é que a História Nacional seria conduzida. Na análise de Carvalho (1990), havia um projeto de construção do imaginário da República no Brasil e que teve como componente central ‘construir heróis’ com o objetivo de “plasmar visões de mundo e modelar condutas” (CARVALHO, 1990, p. 11). O autor defende que a educação pública foi um segmento utilizado para “formar as almas” nesse processo. A análise dos textos da Coleção revela indícios da permanência desse projeto nas suas páginas.

A busca de um exemplo para a construção da identidade brasileira tem forte base regional, já que a autora escolheu Tiradentes, o maior símbolo da mineiridade para tal propósito. Na qualidade de herói, sua dignidade e seu engrandecimento foram reforçados pela dimensão trágica da sua história.

Um personagem forte e interessante é essencial para boas histórias, e os autores concordam que a chave para criar um personagem interessante é levar o leitor a observá-lo em ação (WILLINGHAM, 2004). O título do texto “Um herói: Tiradentes” é um indicativo da intencionalidade da escolha seguido da primeira imagem, com a qual o leitor tem contato: trata-se do alferes no momento em que impede um escravo de ser chicoteado (Figura 28).

Prenunciando um conflito que o personagem central teria como meta solucionar, os aspectos físicos e psicológicos foram evidenciados. Na aparência, trata-se de um homem alto, forte, com as mangas da camisa arregaçadas, destacando-se os músculos que se sobressaíam próximo à dobra da manga. A observação da linguagem corporal permite inferir que era possuidor de um espírito altivo, destemido, corajoso e generoso. Moderno, enfim, pois se opunha à arcaica e degradante escravidão.

Figura 28 - Tiradentes defende um escravo.



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 50).

Para reforçar a importância do personagem foram utilizadas oito páginas do terceiro livro para ressaltarem suas virtudes. A história de sua vida era uma tentativa de resgate de raízes regionais, portanto, de uma identidade mineira, sua região de origem, com a sua cultura e os aspectos históricos dessa parte do país, que se pretendia que compusesse o núcleo da nacionalidade⁵⁴.

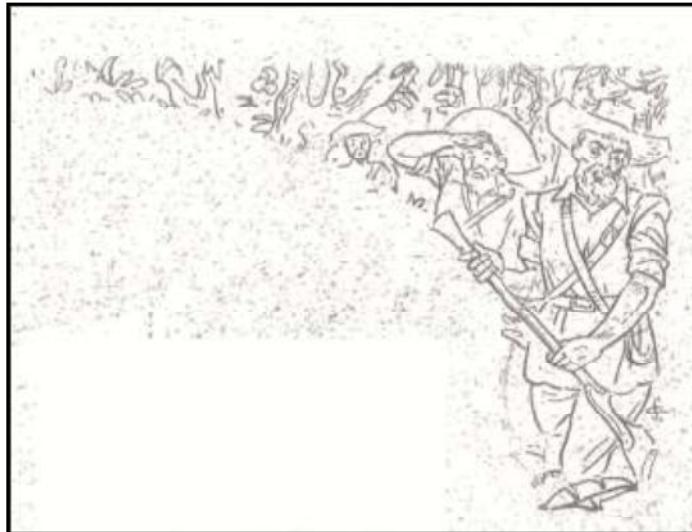
Conforme as características psicológicas mencionadas na história, Tiradentes foi herói desde a mais tenra infância. Um exemplo de coragem, de trabalho, de estudo e com uma vida dedicada à defesa dos oprimidos. No relato, quando a mãe inquiriu sobre o paradeiro do filho, o pai respondeu aparentemente com orgulho: “Já o vi ajudando a ferrar cavalos; depois trabucou com o carpinteiro no conserto do carro; esteve no palheiro, lendo o livro que o padrinho lhe trouxe; por último, estava com os escravos na mineração” (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 51).

⁵⁴Na análise de Carvalho (1990) a construção do mito de Tiradentes teve características peculiares. Buscava-se utilizar sua história para criar um imaginário popular tornando-o um herói republicano. Porém sua aceitação extrapolou essa intenção e ele foi consagrado na memória popular como herói nacional.

Esses valores, tidos como inerentes a Tiradentes desde muito jovem, fizeram com que essa figura histórica fosse vista como um ser especial, símbolo da luta pela liberdade: das pessoas, do país e que “morreu como portador das dores de um povo” (CARVALHO, 1990). Tornou-se um padrão a ser imitado. Outros traços já presentes no imaginário da sociedade, que remetem aos valores da tradição, complementam idealmente seu caráter: amor à família, sobriedade e bom senso. O tipo aclamado é o republicano, libertário. O mártir que, com o sacrifício da própria vida, defende seus ideais. E, acima de todas as virtudes, com amor e consciência social, torna-se um exemplo ideal de homem.

O bandeirante paulista, por sua vez (Figura 29), foi outro tipo apresentado como um modelo clássico de herói épico. Assim como Tiradentes, o desbravador Fernão Dias é mencionado na história sobre os brasileiros amados (CASASANTA, 1969). Segundo a descrição apresentada, ele possuía todos os predicados para ser alçado ao panteão dos grandes benfeiteiros da nação. Era um bravo e um forte, tinha alma corajosa, foi moldado pelo espírito de aventura e pelo trabalho.

Figura 29 - Bandeirantes paulistas



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 37).

As particularidades marcantes do personagem podem ser analisadas a partir de seus atos: extinção de tribos inteiras de índios ferozes, alargamento das fronteiras nacionais, povoamento dos sertões (CASASANTA, 1969). Após elencar os grandes feitos, o vocabulário utilizado é rico em expressões enaltecedoras em relação ao bandeirante; destemido, incansável, violador de sertões, plantador de cidades, etc.

O título desse texto foi escrito com o verbo no imperativo: “Seja um bandeirante, menino!” (Ibid. p. 38), estabelecendo uma interlocução bem próxima com o leitor. Essa

‘ordem’ dada pela autora permite concluir que havia uma valorização dessas aptidões, bem como do projeto de conquista e exploração do sertão. Os atributos valorizados fazem menção à necessidade de subjugar esse espaço, tornando-o povoado, e no seu lugar plantando cidades. As habilidades demonstradas na tarefa atendiam e se ajustavam ao ideal desejado por determinados grupos da sociedade.

Associado ao desenvolvimento de tais aptidões, um novo elemento foi incorporado à ideia das entradas e bandeiras. O espírito dos meninos deveria ser o mesmo dos antepassados, mas as bandeiras se dariam em novas bases, tendo a escola como a referência para o treinamento desses desbravadores. Eles não teriam necessidade de aumentar o território, mas acumular um cabedal de conhecimento científico e religioso.

Sejam bandeirantes como eles, abridores de caminhos, corajosos, destemidos, incansáveis. Façam o Brasil crescer, não já em território, porque o temos vastíssimo, mas nas ciências e nas artes, na indústria e no comércio, na agricultura e na pecuária, no direito e na santidade (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 42-43).

Parafraseando Freitas e Biccas (2009), a Coleção disseminou a crença na ilusão de que éramos um país com pessoas desajustadas às demandas de um parque tecnológico que só não se instalava plenamente por falta de pessoas capacitadas para operar a maquinaria. Para estabelecer essa competência, recorria-se ao exemplo do bandeirante que era identificado como um bravo e um forte, graças à sua natureza marcada pela alma corajosa e confiante, e que, quando traçava um plano, sabia realizá-lo sem medir sacrifícios. Sinalizava para o fortalecimento da imagem do paulista na sua capacidade de trabalho e na habilidade para produzir mais no sistema econômico. Enfim, um modelo de cidadão progressista.

Conforme se esperava de um herói épico, a autora mostrava ser necessário o empenho da própria vida. Estimulava-se a coragem como disposição psicológica em que a finalidade absoluta e verdadeira seria trabalhar pela soberania do Estado. Tal comportamento foi reforçado pela utilização de histórias clássicas para servir de modelo moral. Elas foram buscadas na tradição judaica, na grega e na romana. Os heróis bíblicos escolhidos foram Daniel, que foi exemplar na defesa do seu povo; o menino Davi, que matou o gigante Golias (Figura 30). Foi destacada a saga de José do Egito, que teve toda sua história recontada, com ênfase no seu heroísmo, salvando o povo egípcio da fome, e ressaltando sua capacidade de administrador (CASASANTA, 1969), dentre outros.

Figura 30 - O pequeno herói atira a pedra no gigante.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 4).

Orfeu, personagem da mitologia grega (Figura 31), e os heróis romanos também foram apresentados nas suas façanhas e virtudes, como Ândroclo, Pítias e Damon (CASASANTA, 1969). Alexandre da Macedônia, no quarto livro, foi um herói que conseguiu, ainda criança, domar um cavalo selvagem e, quando cresceu, conquistou muitos países (Figura 32). Diversas cenas da Odisseia foram recontadas mostrando Ulisses resolvendo problemas difíceis, como a vitória na ilha dos ciclopes (Figura 33).

Figura 31 - Orfeu toca a lira e encanta a natureza.

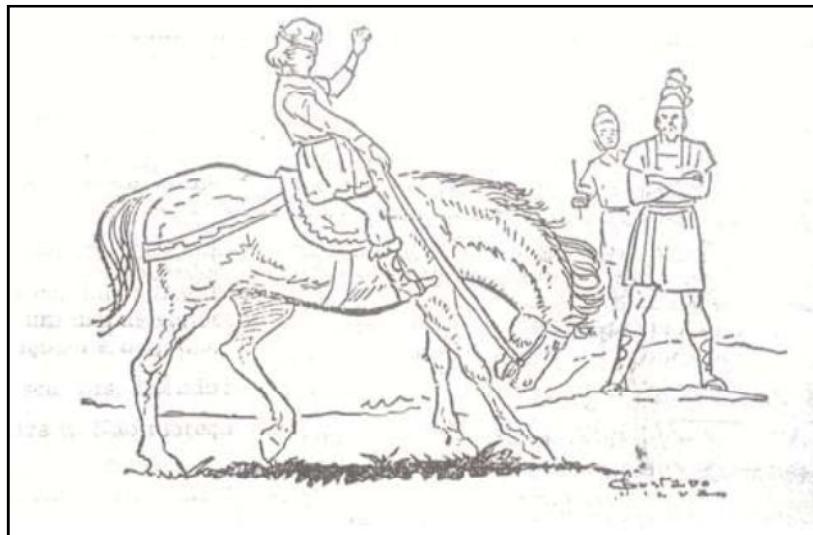


Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 43).

Orfeu toca a lira enquanto a natureza se queda para ouvi-lo. Os elementos da imagem são os mesmos presentes na representação de Juca Mulato (Figura 10), o que permite ao leitor estabelecer uma conexão entre o herói grego e o herói brasileiro. Destaque-se que o resgate

desses heróis buscava relembrar que o país tinha raízes na cultura ocidental. Isso significava crer na existência de “permanência de uma linha de continuidade entre Grécia, Roma, Portugal e, finalmente, no Brasil” (OLIVEIRA, 1990, p. 140). Ao renovar as características desses heróis, reconhecia-se o passado, a tradição dando o substrato necessário para construção da identidade brasileira.

Figura 32 - O jovem Alexandre da Macedônia doma um cavalo selvagem.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 110).

Figura 33 - O plano de Ulisses para salvar os companheiros.



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 72).

A sequência das imagens apresentadas torna-se um desafio a ser resolvido pelos alunos. Os conteúdos imagéticos expressos abarcam muitas informações que são estranhas à experiência do aluno e da sua realidade social. Trata-se de um universo bem diferente dos

leitores/ouvintes destinatários, exigindo-se um maior esforço para atender um fundamento basilar da escola ativa, que era o de buscar relacionar o conteúdo aos interesses da criança. (DEWEY, 2011, 1897).

No propósito de renovação da tradição, para definir os traços psicológicos do brasileiro, o que se pretendia era uma identidade imutável para esse homem. Em todo o território nacional, com toda a sua extensão, sua diversidade, seus tipos diferentes, foram destacados na Coleção esses dois modelos regionais: o mineiro, representado na figura de Tiradentes, e os paulistas, no exemplo dos bandeirantes. De acordo com esse material apenas esses possuíam a têmpera adequada e detinham a firmeza moral para empreender tal tarefa.

A despeito da supremacia do herói épico, havia todo um conjunto de representações sobre o herói pícaro, retratado, na maioria das vezes, na figura de animais, crianças, pessoas com algum tipo de necessidade especial e mulheres. A escolha não é neutra, pois esses grupos, historicamente, eram considerados marginais e mais próximos de uma natureza animal. Esse tipo de herói, às vezes denominado como Zé Povo, foi considerado por determinados grupos, como aquele que melhor traduzia o brasileiro: ao mesmo tempo ingênuo e esperto; filósofo e bonachão (VELLOSO, 1993). Enquanto o herói épico era o modelo com o qual as crianças das classes abastadas se identificariam, em que residia a inteligência culta, o pícaro assemelhava-se à figura do cidadão das classes menos favorecidas. Após ser vaiado pelas crianças, o corcunda se transforma em herói ao resgatar um deles que estava se afogando. Os demais se esconderam envergonhados (Figura 34).

Figura 34 - O herói salva a criança.



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 118).

O comportamento desse tipo de herói não era considerado ideal, quando comparado ao modelo épico, que seria responsável por feitos grandiosos. As ações do pícaro em geral, estavam baseadas na esperteza, na astúcia, e independiam de um corpo atlético (Figura 34).

Era o reconhecimento da emergência desse novo tipo que surgia nas grandes cidades. Muitas personagens se aproximam da descrição de Macunaíma: um herói feio, sem caráter, que fala mentiras, imaturo e que não tem vergonha de assumir que tinha preguiça. Segundo Mário de Andrade, “herói de nossa gente” (ANDRADE, 1928).

A aparência física era um diferencial entre os dois tipos. O épico era apresentado com um corpo sadio e vigoroso. O pícaro na sua semelhança com o homem do povo era representado em trajes simples, de botinas, às vezes, descalço. No entanto, esse tipo também compunha a identidade nacional, pois era um elemento formador da Pátria. Na escola, conforme a lógica das capacidades individuais, os pobres que conseguissem atingir o mesmo patamar de virtudes, a despeito das condições adversas, teriam as chances de se moverem para o grupo dos épicos.

O uso de animais em histórias tem maior poder de impacto enquanto representações de modos de ser (PASSERINI, 2004). O modelo do herói pícaro aparece na história “A raposa” (CASASANTA, intermediária, 1969, p.11-12); “Papa-Capim e o bode Chifrão”, (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p.13-15); “Sambo”, (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 20-23); “Janoca” (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 26-27); “A cabra Cabriola” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 45-46) etc.

O sucesso desses personagens estava associado à esperteza e à astúcia, habilidades que, normalmente, não remetem à força física, e, muitas vezes, era agregado à vadiagem e a malandragem. Por essa razão, buscava-se valorizar as características próximas ao trabalho, evidenciando que era preferível o labor ao ócio (Figura 35). Ensinava-se que o malandro não tinha valor, e sim o trabalhador que demonstrava a honestidade, a disciplina, e o rigor na conduta pessoal e familiar. Essa mudança de estado seria possível por meio da função educativa da escola, agindo no corpo e no espírito para que adotasse os comportamentos do herói épico. Ambos deveriam partilhar uma mesma consciência nacional e valores cívicos.

Figura 35 - O trabalhador feliz



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 108).

3.2 LIÇÕES DE CIVISMO

Um conjunto de símbolos nacionais e religiosos foi explorado na coleção visando destacá-lo como elemento agregador da nação brasileira e de imagens familiares ao imaginário religioso do povo mineiro. A religiosidade era compreendida nas páginas d'As Mais Belas Histórias como sinônimo de Catolicismo, e esta crença, por sua vez, vista como a força de ordem moral e religiosa que arregimentaria todos os segmentos do país (OLIVEIRA, 1990). Assim, Catolicismo e o Nacionalismo são apresentados como sinônimos nos textos da Coleção.

O principal destaque foi dado à Bandeira Nacional, símbolo máximo da união da nação; e a imagem de âmbito privado mais freqüente era a dos altares, onde se dava a prática da devoção cívico-religiosa: aos símbolos laicos e sagrados, simultaneamente. Muitas histórias e ilustrações mostram, ainda, o mapa do Brasil de forma quase sacramentada.

Foi construído, assim, um projeto de glorificação da bandeira desde a atribuição de características humanas ao objeto até o estímulo ao culto constante e fervoroso a ela. O poema “Oração à Bandeira”, por exemplo, enaltece esse símbolo para reforçar o sentimento de união do povo. Nele, a Bandeira “viu a terra desconhecida e a terra descoberta, o nascer do povo indeciso, a inquieta alvorada da Pátria, o sofrimento das horas difíceis e o delírio dos dias de vitória” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 157).

A exaltação do símbolo tinha por objetivo a formação de uma consciência patriótica, e na alma das crianças e dos jovens deveria ser desenvolvido o sentimento de que o Brasil era uma entidade sagrada (*Ibid.*, p. 157). O poema Brasil, por sua vez, sintetiza as representações

sobre a pátria, o soldado e a bandeira:

Brasil.

Passam marchando os soldados: – rataplan
 Vão firmes enfileirados
 Os clarins estão vibrando: – tarará
 E brilham, rebrilham, quando
 A luz do sol neles dá.
 Agora, passa a bandeira!
 Tiremos nosso chapéu:
 Vai a pátria brasileira
 Nas dobras daquele véu. (MENEGALE apud CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 96)

Figura 36 - Símbolos do culto à Pátria



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 96).

A composição desses elementos (Figura 36), sob o título Brasil, contém um sentido que deve ser ‘lido’ pelo interlocutor. Por ser produzida num contexto próximo do leitor/ouvinte permite que seja compreendida de imediato. A cena cívica ocorre numa cidade que foi retratada com construções altas, portanto moderna. A Bandeira em destaque se sobressai na imagem. Um espectro de luz circula todos os elementos. A família acompanha o desfile, juntando-se aos demais símbolos utilizados para agregar a nação, praticando, publicamente, um ritual de glorificação.

As representações sobre a religiosidade estavam imbuídas de uma direção socialmente motivada, resultantes das práticas tradicionais, componentes de um projeto mais amplo. Para a manutenção da fé em Deus e devoção em Nossa Senhora, erigia-se um altar dentro dos lares, prática vinda com os primeiros portugueses, num processo de longa duração.

As histórias da coleção foram reforçadas com imagens para atualizar esses valores, instruindo e educando sobre os modos de viver a religiosidade nos diferentes espaços sociais. Foram identificados, ao todo, quatorze desenhos de pessoas ajoelhadas, em atitude de oração.

As cenas eram retratadas na intimidade dos lares, com toda a família reunida, e também em espaços públicos em que as crianças rezavam pelo Brasil e pelos pecadores

(CASASANTA, 1969). Elas têm um papel central nessas representações, já que a esperança de transformação social deveria recair sob seus ombros.

Os cenários mostrados no recôndito das casas indicam que, no exercício da religiosidade, eram indistintos o público e o privado (Figura 37). Na constituição do Nacionalismo, o brasileiro deveria cultivar o Catolicismo, entendido como a única forma legítima de viver, sentir, ensinar e praticar as artes da devoção e da piedade.

Figura 37 - Criança reza pelo Brasil.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 29).

A força da representação ‘salta’ aos olhos do leitor. Uma criança ajoelhada, vestida de pijama, em atitude contrita, reza em frente ao altar doméstico (Figura 37). Ter um oratório nesse formato dentro de casa era sinônimo de distinção econômica, assim como o pijama usado pelo menino, e, provavelmente, nem todas as famílias tinham condições de adquirir esses dois itens. A imagem de Nossa Senhora Aparecida está em destaque, ladeada por uma vela acesa e por um vaso de flores, e se sobrepõe à Bandeira. Ao mesmo tempo em que demonstra a proteção ao Brasil, a cena deixa clara a posição hierárquica do Estado, simbolicamente posicionado abaixo da Igreja.

A escola, enquanto instância criada pela sociedade tinha seu papel na difusão da religiosidade, não causando estranhamento a inserção das imagens e de textos com conteúdos religiosos, apesar dos pioneiros defenderem a não submissão do ensino a qualquer orientação confessional. Desta feita, a Coleção foi um importante instrumento para a manutenção desses valores católicos. Nessa lógica, a História era compreendida como um plano de Deus para a nação. A máxima expressão que explica essa perspectiva ocorreu no texto em que a autora

afirma: “um belo dia, Deus fez que Rodrigues Alves fosse eleito presidente do Brasil” (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p.136). Nesse destino divino, a história do Brasil se dava como parte de um plano superior e, subsumida nessa afirmativa, a compreensão de que toda autoridade era dada por Deus.

Nas histórias da Coleção, a nação é identificada com o território geográfico. Nessa perspectiva, o mapa do Brasil se transformou em objeto de culto cívico e poético, porque, por meio dele se almejava criar o sentimento nacional (VELLOSO, 1988). Essa era uma questão que fora retomada pelos intelectuais nos anos de 1950: para conhecer sua terra, a criança precisaria aprender Geografia, considerado como o saber capaz de colocá-la em contato direto com a realidade. Defendia-se que o conhecimento dos fenômenos naturais seria mais um caminho para desenvolver o patriotismo. Essa crença se manteve enraizada e foi, disseminada nos manuais escolares e nos meios de comunicação, servindo de base para muitos projetos políticos no país (BOMENY, 2016; CUNHA, 1981; GOMES, 2013; VELLOSO, 1988, 1993).

Segundo Aumont, (2002) “uma imagem é sempre moldada por estruturas profundas, vinculada a uma organização simbólica, a uma cultura, uma sociedade” (AUMONT, 2002, p.131). A Coleção apresenta uma recorrência da junção do povo com a representação gráfica do território, e a imagem de Nossa Senhora (Figura 38) reforçando essas estruturas vinculadas à cultura dessa sociedade. Carvalho (1990) analisou a força desse imaginário afirmando que “talvez seja ainda a imagem da Aparecida a que melhor consiga dar um sentido de comunhão nacional a vastos setores da população” (CARVALHO, 2002, p. 142).

O mapa do Brasil foi associado à imagem da padroeira (Figura 38), numa simbiose entre a religiosidade e as representações sobre a dimensão territorial. O espaço que deveria ser ocupado pelos elementos do relevo (Figura 39), foi substituído pelo desenho de pessoas ajoelhadas, em atitude de prece, e os olhos voltados para a efígie. A cena fortalecia a formação de uma nação como um corpo único em que os tipos humanos plasmariam a Pátria e receberiam uma proteção especial. A imagem profere um discurso sobre essa realidade almejada, em que a coesão nacional e uma identidade coletiva seriam ensinadas desde os bancos escolares.

Figura 38 - A Padroeira protege o Brasil.



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 156).

A imagem de Nossa Senhora Aparecida, estrategicamente posicionada sobre o território, indica a proteção que se espalha, indicada pelo halo que envolve o conjunto. A repetição dos elementos na ilustração abaixo (Figura 39) reforça a intenção de manter unida a nação pelo sentimento religioso. A recorrência da imagem foi utilizada para servir como um meio de comunicação e representação dessa sociedade. As características físicas a tornam um objeto facilmente perceptível, em especial, pela proximidade com grande parcela da população, inclusive dispensando o texto escrito. Esses fatores reforçam a força educativa do discurso implícito que carrega.

Figura 39 - Uma nação protegida.



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 79).

No texto “Orgulho-me de ser brasileiro”, primeiro a autora engrandeceu o país, em

seguida, exaltou o povo, bom, corajoso, forte, generoso e que sabia amar a Pátria. Em seguida, apresentou uma ressalva em relação às qualidades do brasileiro. O povo tinha esses atributos “às vezes mais de espírito do que de corpo” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 32). Essa visão da limitação física, a partir de uma perspectiva coletiva, definia valores a respeito do povo, considerado menos propenso à ação. Os problemas deveriam ser entregues a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que teriam a responsabilidade para solucioná-los.

Sem atributos que justificassem a exaltação pela condição física, ainda assim, seria possível se orgulhar do Brasil. A dimensão territorial deveria ser motivo de reconhecimento de grandeza e daria ao brasileiro a real dimensão do país. Quanto maior o detalhamento sobre a geografia, mais forte seria o orgulho, conforme transcrição abaixo:

Orgulho-me de ser brasileiro
O meu país é dos maiores, dos mais ricos e dos mais belos'.
Tem rios numerosos, grandes alguns, como o Amazonas e o São Francisco; outros, menores, que irrigam seus campos; outros encachoeirados que vão dar a energia elétrica, sem a qual as fábricas não trabalham e não pode haver progresso'.
Pela riqueza e pela extensão do solo da minha Pátria, orgulho-me de ser brasileiro'.
'E o homem, o brasileiro? Não é menor. O povo brasileiro é um povo; é corajoso, forte, destemido, e se não soubesse ele amar sua pátria, ah! Já não poderia dizer que meu país era grande'(CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 31-34).

A condição privilegiada do Brasil, de importante fonte de recursos naturais, era vista com potencial à exploração para produzir mais riqueza. O progresso estava associado à geração da energia elétrica e às fábricas, consideradas símbolo da modernização do país. Dada toda possibilidade de fartura, a Pátria era comparada com o seio de mãe, conforme poema:

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
Criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! Que mar! que rios! Que floresta!
A natureza aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
– não verás nenhum país como este!
"Boa terra! Jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
Quem com seu suor a fecunda e umedece,
Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece. (BILAC, apud CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 175).

O país era apresentado como uma terra de pura generosidade, e os brasileiros, seus filhos, ainda eram crianças. No texto “O Brasil está a sua espera” a autora dialoga com os leitores e mostra que o país espera por eles. Se o menino tivesse coragem e trabalhasse, ele venceria os obstáculos que dificultam e embaralham a vida. Foi estabelecida uma comparação com os bandeirantes, retomando as virtudes dos paulistas, que jamais deixaram cair as bandeiras de suas mãos. A narrativa finaliza com a lição para o sucesso: “e todos nós devemos

continuar a abrir caminho a nosso modo” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 160). Num dialogismo estabelecido com o poema de Bilac, o ensinamento se completa, “pois quem fecunda a terra com suor, vê pago seu esforço, torna-se uma pessoa feliz e enriquece” (*Ibid.*).

Ao considerar que o sucesso era resultado do empenho pessoal, a sociedade do período pouco percebia a ação dos governos em benefício da população. Nesse imaginário de um governo distante, esperava-se que cada cidadão abrisse caminho na vida por sua própria conta. O princípio do esforço pessoal apresenta coerência com os pressupostos do escolanovismo na defesa do talento individual. Segundo Cunha (1998), este se constituía no “único fator decisivo para o progresso de cada pessoa; [cabendo] à escola, portanto, equalizar esses valores e, ao mesmo tempo selecionar os educandos de acordo com suas potencialidades” (CUNHA, 1998, p. 20).

Vale destacar que uma segunda ressalva em relação ao povo brasileiro diz respeito às suas origens. Persistia no imaginário de muitos um sentimento de inferioridade por suas raízes. O resgate da brasiliade, valorizando a cultura indígena e tirando da invisibilidade a contribuição que legaram ao Brasil, não era uma realidade percebida por essa sociedade, que se via separada dessas origens. A autora comparou o Brasil com a Holanda, considerada rica, poderosa e culta. Um misto de orgulho e vergonha vinha da diferenciação entre a Europa e “os brasileiros pobres, sem armas, perdidos na extensão das matas, entre índios, sem defesa” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 30).

A Holanda era rica, era poderosa, era culta a maior potência marítima do tempo. E nós? Pobres, sem armas, perdidos na extensão das matas, entre índios, sem defesa. No entanto, só porque os brasileiros sabiam amar a sua Pátria, defenderam o Brasil, lutaram e tomaram dos holandeses o pedaço de terra, que era uma grande extensão da Bahia até o Ceará (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 30).

O desconforto, causado pelas raízes indígenas na sua condição de ‘herança selvagem e não civilizada’, era responsável pelo sentimento de subalternidade. A ideia da construção da identidade brasileira sofre a influência então, das marcas da modernidade. Nesse imaginário coletivo, foi utilizado o “nós” para se referir aos brasileiros; ao mesmo tempo em que se observa uma exclusão dos nativos que representam o diferente, o Outro.

Em contrapartida, os brasileiros poderiam se orgulhar por outras razões. Novamente recorrendo à religiosidade, ensinava-se que Deus estava do lado do Brasil. Os franceses tinham armas poderosas, mas foram expulsos, e isso mostrou que “Deus ajudava o braço desvalido do povo brasileiro” (*Ibid.* p. 29). A ajuda de um ser superior para esses momentos de crise seria suficiente para vencer qualquer batalha.

Na mesma história, a autora mostrou que através da fé, outros povos se intimidaram e

deixaram o país em paz. A leitura encerrou com a solução proposta para os problemas da nação:

Por isso, diante da imagem de Nossa Senhora Aparecida, a grande padroeira do Brasil, eu repito no cômeço de todas as manhãs: ‘- Hei de preparar-me para poder lutar pela grandeza, pela elevação e pela independência do Brasil, para que os meus descendentes possam dizer como eu digo:’ ‘Orgulho-me de ser brasileiro’. (CASASANTA, 1969, quarto livro, p. 31).

As palavras finais, precedidas de um travessão e com o pronome na primeira pessoa do singular, induziriam o leitor a se reconhecer no discurso, assumindo para si essas representações.

Na busca de uma educação para que superassem as vulnerabilidades, a escola deveria preencher algumas características que atendessem esse propósito.

3.3 O DISCIPLINAMENTO DA CONDUTA DO HEROI

O disciplinamento da conduta é um tema recorrente nas histórias da Coleção. Ele foi enfocado nos textos e nas imagens, ensinando a disciplina exigida para se ter sucesso na vida escolar, a necessidade de domínio próprio para fugir da curiosidade e o cuidado com o corpo.

Segundo os princípios do escolanovismo, a escola deveria acompanhar as transformações sociais, integrando-se à comunidade. As lições de civismo teriam a função de educar o povo para o equilíbrio social. A instituição foi retratada marcada por tensões e polarizações nas narrativas. É visível a existência de conflitos entre a teoria da Escola Nova e as práticas cotidianas conforme a análise da sala de aula da escola dos bichos (Figura 25) e em outros aspectos.

Na história “Dom Bosco e seus bichinhos”, a instituição foi representada como um cadiño por onde passariam as crianças e, sob a ação dos valores ensinados, principalmente os religiosos, sairiam transformadas em mansos cordeirinhos. Esse espaço social tinha a tarefa de amansá-las, para que fossem guiadas conforme os propósitos dos grupos que se achavam imbuídos da tarefa de transformá-las. João Bosco era um professor exemplar, que recebera a missão diretamente de Nossa Senhora. A ordem continha implícitos os fins, os objetivos, a metodologia, dentre outros aspectos da educação chamada tradicional. Para o professor, a certeza de que sua tarefa seria sempre uma missão espiritual, pois fora recebida diretamente de mãos santificadas.

Muitos renovadores da educação defendiam que a disciplina deveria proceder da vida da escola como um todo, e não diretamente do professor. Há, nesse texto, a defesa do aspecto disciplinador do manejo de turma, nos moldes da pedagogia tradicional. A disciplina do comportamento estava associada com o bom desempenho da vida escolar. Os alunos seriam moldados pela ação da instituição, especialmente aqueles oriundos das camadas menos abastadas, vistos como menos receptivos às normas escolares. A história descreve uma cena do professor com os alunos:

Eles [os alunos] estavam num terreiro espaçoso, cheio de meninos que se divertiam. De brincadeira em brincadeira, passavam aos socos e murros, enquanto soltavam palavrões e rogavam pragas. João Bosco [o professor] avançou contra eles, obrigando-os a calar (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 147).

As representações sobre a clientela que começava ter acesso à escolarização foram sintetizadas na descrição dos comportamentos considerados inadequados. Os alunos que lançavam mão de brincadeiras violentas, como os socos e murros, enquanto soltavam palavrões e rogavam pragas, representavam a condição de bichos ferozes. Após passarem pelos bancos escolares, pelo ensino da religião, aprenderiam o valor da virtude e a fealdade do pecado, e seriam amansados (*Ibid.*). O professor desses alunos aprendera a ler com uma tia, e, com este “pouquinho de leitura que sabia, começara a amansar os seus bichinhos” (*Ibid.*, p. 148). A escola receberia as crianças ainda rudes para que tivessem sua natureza transformada, e o efeito esperado era de aculturação, o mesmo processo sofrido pelo lobo feroz ao frequentar a escola. O controle deveria se estender dos corpos rebeldes aos espíritos, por meio da inibição do orgulho intelectual, conforme analisado a seguir.

A imagem (Figura 40) é impactante, pois ela é um representante instituído que, neste contexto limitado, tomará o lugar do que representa. Durante algumas horas passadas com o material em mãos, o leitor (aluno ou professor) poderá ver e compreender os estados de alma evidentes na figura. São vários animais, entre domésticos e selvagens, com aparência de ferozes, e que são mostrados ao futuro docente. O discurso imagético e o detalhamento das atitudes dos alunos na narrativa mostram a necessidade do disciplinamento. O sucesso dessa tarefa seria decorrente da ação do professor; essa era considerada a estratégia mais eficiente para que os alunos ficassem atentos e silenciosos (REVISTA DO ENSINO, 1927).

Figura 40 - O futuro professor recebe sua missão.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 146).

Nossa Senhora se posiciona ao lado do futuro professor e lhe indica os alunos, que, na imagem, foram simbolicamente representados por animais com expressão de ferocidade.

O perigo relativo à curiosidade infantil foi um tema recorrente nas histórias e tem ligação com as questões da metodologia de ensino. Ao contrário de uma visão positiva, os textos trataram a curiosidade como um grande perigo passível de castigo, interpretada como um atentado às verdades dadas; uma grande tentação. Adentrar um conhecimento por conta própria poderia levar o sujeito a interpretá-lo de forma errada.

Para a análise, foi selecionado o texto “Que diabos!”; este aborda a curiosidade associada à luxúria do saber e ao orgulho epistemológico, um comportamento ligado ao livro (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 129). Na história, o alquimista Fausto proíbe seu criado⁵⁵ de entrar no seu gabinete de trabalho, cujas portas estavam sempre fechadas:

Um dia, porém, Fausto esquecera-as abertas. Seu criado, muito curioso, entrou às escondidas e resolveu fazer uma experiência. Abriu num livro cabalístico. Folheou-o. Escolhendo uma das fórmulas, leu-a em voz alta. No mesmo instante, irromperam do chão, das paredes e do teto, alguns diabinhos graciosos e espertos, que, fazendo caretas, começaram a dançar ao redor dele. O criado achou boa a brincadeira, virou algumas páginas e leu outras fórmulas. Logo sentiu um cheiro forte de enxofre e ouviu um grande rumor de correntes e assobios agudos, enquanto na sua frente apareciam alguns diabos grandes e feios, horrivelmente feios. Uns puseram-se a puxar-lhe o nariz, outros a beliscar-lhe as orelhas e as pernas, pouco depois todos a esbofeteá-lo e a aplicar-lhe ríjos pontapés.

O infeliz servo, no meio daquela tempestade de golpes, pedia socorro e procurava

⁵⁵O reconto escrito por Lúcia Casasanta não faz referência ao autor. Trata-se de Wagner, assistente de Fausto, personagens do poema trágico do escritor alemão Johann Wolfgang Von Goethe, intitulado Fausto. (www.wikipedia.com). Acesso em 5. abr. 2014).

defender-se inutilmente. Tirou, então, outro livro da estante e abriu-o, ao acaso. Leu algumas linhas de uma outra fórmula.

Ah! Uma porção de diabinhos repugnantes e mal cheirosos vieram sobre o pobre infeliz. Rodearam-no e cobriram-no de imundícies. O servo pôs-se, a gritar (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 129-131).

O criado foi socorrido por Fausto que, ao ouvir os gritos, “pegou um livrinho e leu alto umas fórmulas que afugentaram os demônios” [...] “O servo desobediente permaneceu ali por muito tempo, estirado no chão, mais morto do que vivo.” A história terminou com a coda⁵⁶: “Bem merecida a lição!” (Ibid., p. 131). O exemplo dado teria o papel de desestimular possíveis curiosos, especialmente pela ilustração que acompanha a história (Figura 41).

Figura 41 - Os diabos surram o curioso.



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 129).

A imagem destaca o livro colocado no primeiro plano e exibido num púlpito. Trata-se de um local de destaque, normalmente considerado como um espaço símbolo do sagrado. A localização estratégica, bem como a atitude das personagens que o rodeiam, atribui um sentido de centralidade e autoridade ao objeto.

A atitude do curioso era totalmente reprovável, evidente pelo desfecho aterrorizador. A busca pelos mistérios não revelados era proibida ao homem do povo. Para esse segmento, muitos livros permaneciam impedidos de circular livremente. Num contraste interessante, enquanto a atitude da vã curiosidade pode ser atribuída ao criado, a luxúria do saber é representada por Fausto, e vista com naturalidade na sua sede de conhecimento.

Nas demais histórias que tratam da temática, o curioso é sempre castigado, a exemplo de “D. Baratinha e João Ratão”, “Cachinhos de Ouro” e “Os três ursos”, etc., dentre outras. A

⁵⁶ A coda é uma das funções existentes num texto narrativo e tem o objetivo de reforçar o propósito educativo pretendido pelo autor (LABOV; WALETTZKY, 2013).

recorrência dos exemplos educava para a inibição desse tipo de comportamento.

Quais os desdobramentos dessa visão para a metodologia de trabalho em sala de aula?

O discurso sobre os perigos da curiosidade foi uma contradição que se apresentou com força. De um lado, os princípios doutrinários do Catolicismo que a consideram um pecado, e, do outro, o saber científico, representado pelas teorias de ensino que defendiam o seu valor para a aprendizagem. Desestimular essa prática era uma atitude contrária à proposta metodológica da escola ativa que preconizava os métodos de investigação experimental (DEWEY, 2011, 1897).

Teoricamente, no desenvolvimento das atividades didáticas próprias de uma escola ativa, deveria ser estimulada uma atitude de investigação, trabalhada a observação e o levantamento de hipóteses diante de uma situação-problema (POPPER, 1982). Estes comportamentos que são dependentes de uma postura diligente, curiosa, seriam úteis para desenvolver o espírito investigativo e garantir autonomia na organização do conhecimento elaborado pelos próprios alunos. Eles fundamentam os procedimentos metodológicos que são a base do ensino por meio de projetos e de centros de interesse (DUBREUCQ, 1993; VALDEMARIN, 2010).

As metodologias ativas preconizam a necessidade do estímulo e desenvolvimento da independência intelectual. O sucesso dessas práticas dependia de uma postura curiosa por parte da criança. Silenciar os desejos e as paixões, representados pela curiosidade e pelo desejo de saber, traria implicações epistemológicas que coibiriam o desenvolvimento do espírito científico. Nesse aspecto, esses livros didáticos são marcados pelas ideias pioneiras da escola ativa, porém, na esfera das práticas, no tocante à atitude do aluno frente ao conhecimento, reatualizam toda uma tradição das doutrinas católicas sobre a curiosidade.

A temática da higienização está presente em cenários históricos que antecedem o período abordado (CARVALHO, 1989; COSTA, 1983; CUNHA, 1998; VEIGA, 2007; VILHENA, 2010) persistindo também, no discurso pedagógico renovador. Segundo Veiga (2007), havia um arrazoado higienista presente nas ações voltadas para a educação rural nos anos 50 e que era centrado no “povo rústico” ou sertanejo e que fazia parte das “discussões que também problematizavam a oposição entre campo e cidade e a necessidade de superação, seja pelo planejamento econômico seja pela educação” (VEIGA, 2007, p. 266). O corpo higienizado era meta da escola para atingir aqueles grupos que se afastavam desse ideal.

Nas leituras apresentadas a visão do brasileiro como um povo fraco e doente fortaleceu a introdução de medidas de higiene como conteúdo do currículo escolar, uma das propostas do ideário escolanovista (CUNHA, 1998; VEIGA, 2007). Segundo Lourenço Filho

(2002), a ação educativa deveria considerar as condições de um desenvolvimento normal do ser humano, o que incluía a preocupação com a higiene. Para esse autor, os estudos sobre a hereditariedade e o ambiente influenciaram as teorias da Escola Nova e foram importantes para a aceitação das ideias sobre a preservação da saúde na instituição e para sua ação extramuros:

Iniciou-se o estudo racional das construções escolares e de adaptação do mobiliário destinado às crianças; defendeu-se a ideia de serviços médico-escolares de ação permanente; discutiram-se delicadas questões relativas à fadiga dos escolares, com reflexo nos princípios de organização de horários, tempos de trabalho e recreio, e organização dos programas de ensino (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 101).

Nessa tarefa, a escola, muitas vezes, substituiu a família na educação dos filhos, em especial das camadas pobres, consideradas incapazes de assumir a função. Essa era a visão dos grupos que exerciam o poder (CUNHA, 1998). A instituição tornou-se responsável pelo asseio e, com essa noção de limpeza, esperava-se imprimir os modelos adequados ao modo de vida urbano. Assim seria possível transformar as pessoas oriundas do campo, com hábitos de higiene diferentes, em cidadãos vistos como civilizados. A composição do povo do novo país deveria se aproximar, na aparência física, dos povos de outras nações que eram consideradas mais saudáveis.

A história de João Felpudo é uma síntese das práticas higienizadoras e reafirma o compromisso da autora com os princípios escolanovistas na divulgação de regras higiênicas para a manutenção da saúde física e mental. O texto e as imagens são representações de como deveria ser esse cidadão e mostram a força educadora na propagação desses valores, extrapolando os muros da escola na sua ação educativa (CASASANTA, 1969).

João Felpudo era um menino que andava pela rua com um saco às costas e era vaiado por outras crianças (Figura 42). Luisinho viu João Felpudo e teve dó, pois ele parecia um bicho do mato: tinha as unhas muito grandes, o cabelo espetado e os dedos dos pés abertos. Sob as ordens da criança, João foi higienizado pelo jardineiro da família. Segundo a narrativa, quando ele estava limpo, “Luisinho não precisou mais ter dó dele” (CASASANTA, 1969).

O conselho dado ao João Felpudo, que “virou outro menino”, sintetizava a concretização do projeto idealizado por determinados grupos: – “Você agora vai trabalhar e vai também para a escola” (*Ibid.*, p. 48). Dessa forma, ensinava os valores do trabalho, ao mesmo tempo em que higienizava a pobreza. Quando João foi instruído a frequentar a escola, subsumida na orientação, havia a certeza de que os procedimentos pedagógicos não apenas transmitiriam, mas reforçariam os hábitos desejáveis, transformando o Felpudo num cidadão civilizado. Dessa forma, tornar-se-ia um brasileiro com as condições adequadas para ser

incorporado como elemento componente do novo país, desde que fosse adepto do banho e do trabalho.

Figura 42 - João é levado para a higienização.



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 48).

O primeiro desenho que ilustra a história mostra a desigualdade entre diferentes grupos sociais (Figura 42). O grupo que Luisinho simbolicamente representa, bem como os meninos que vaiaram João, provavelmente possuía os itens necessários, como escova, sabão, sapatos, roupas adequadas, alimentação correta. Eles faziam parte do universo de um determinado grupo economicamente privilegiado que não representava a maioria da população. Para esse segmento, o fato de João Felpudo não tomar banho, não usar calçados, nem pentear os cabelos, era um modo de ser, portanto, uma opção. A situação em que se encontrava não era atribuída às condições econômicas. Um banho, roupas limpas, unhas cortadas, pés calçados aliados aos conselhos recebidos eram considerados fatores suficientes para que o menino tivesse acesso à escola e direito a um trabalho.

A segunda imagem (Figura 43) mostra João totalmente transformado pelo processo de limpeza, aproximando-o, nessa nova fase, de tal forma da aparência de Luisinho que fica difícil distingui-los. Da mesma maneira, foi considerado “um igual” por aqueles que o haviam vaiado antes da transformação, pois passou por eles sem ser reconhecido.

Pelo grau de incorporação demonstrado em relação aos valores da higiene, Luizinho representa o sucesso dessa instituição na normalização dos comportamentos esperados no período. Ele é o modelo do trabalho eficiente e da crença no poder transformador da escola.

Figura 43 - O poder transformador da higiene



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 50).

Transmitir às populações pobres hábitos de higiene e cuidados com o corpo era uma das facetas do trabalho de civilização. Era o propósito de que os fins higiênicos atuassem nas faculdades intelectuais e morais, preparando para tornar a nação varonil e austera, não apenas nos efeitos fisiológicos, mas morais, para a formação do caráter (CUNHA, 1998, 2000; LOURENÇO FILHO, 2002).

Esse discurso, apropriado pela instituição, era reintegrador das práticas que buscavam aproximar o brasileiro do patamar dos heróis e que produzia ordenamentos, reforçava distâncias, estabelecia divisões entre os diversos segmentos da população (CHARTIER, 1991). Os corpos desenhados para ilustrar as histórias épicas afirmavam essas representações. Os homens, jovens e crianças, sempre limpos, ostentam uma musculatura bem desenvolvida, os corpos com aparência saudável, aproximando-se do perfil do herói grego, com características apolíneas: limpo, útil, belo e feliz.

Dada a importância do tema, para reforçar a necessidade de estender as práticas de higiene para toda a cidade, a autora buscou na história um intelectual-herói: o sanitarista Osvaldo Cruz (1872-1917). A intenção era mostrar o quanto vale o estudo, associado a ações de caráter prático. Ao mesmo tempo, educava-se para a vida nas cidades. Foram ressaltadas suas virtudes, como a determinação para o estudo que o acompanhava desde criança, e seu amor à Pátria. Esse cientista era o intelectual que usaria o conhecimento e que precisava sanear o país, pois o Brasil “era um país muito belo e muito rico, mas ao qual todos tinham

muito medo de ir, porque tinha muitas doenças” (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 132); conforme retratado no fragmento que se segue.

— Vou acabar com essas doenças que estão acabando com o Brasil. Vou estudar bastante. Você, febre amarela, você, peste bubônica, você, varíola, você, impaludismo, hão de ver o que vale o estudo. É eu ficar homem e acabar com vocês! Juro que hei de afastá-las de minha Pátria. (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 134).

A proposta de solução para o saneamento era para ser cumprida em longo prazo e não se aventava a necessidade de políticas públicas para a questão, já que a exemplo de Osvaldo Cruz, seria cumprido pelo esforço do estudante. A solução do problema era vista como uma tarefa individual, devendo ser assumida por cada pessoa em particular, e se daria a partir do empenho pessoal.

Para progredir na condição de cientista, e solucionar o problema do país, o aluno deveria se submeter ao processo de escolarização e apresentar condições de cumprir o currículo para escapar das próprias limitações, provando o quanto vale o estudo. Consoante seria possível o ajustamento na vida social ajudando o país na caminhada rumo ao progresso; e a escola estaria cumprindo a função da educação que é dar o estímulo ao verdadeiro poder da criança (DEWEY, 1897, 2011). Dessa forma, ela estaria sendo educada na direção das finalidades definidas pelo conjunto das necessidades do país (CUNHA, 1998).

Em relação à escola, a coleção “As Mais Belas Histórias” buscou, em alguns aspectos, recuperar o compromisso com alguns princípios escolanovistas, renovando esse ideário. Observa-se que houve o predomínio da preocupação com a metodologia de ensino, principalmente nos aspectos concernentes ao processo de alfabetização. A instituição é vista com otimismo capaz de cumprir sua função para a realização do projeto de construção do país. Em função dessa crença, era seu papel possibilitar o desenvolvimento individual dos alunos para agirem como heróis tendo como modelos os vultos pátrios. Ao mesmo tempo em que deveriam fazer mudanças na sociedade, precisariam trabalhar para sua adaptação e acomodação aos valores desejados por essa mesma sociedade.

Enquanto instância de controle social, a escola padronizaria comportamentos e atitudes, especialmente nas boas maneiras, na manifestação de polidez e cortesia e na adoção de práticas de asseio, disciplinando comportamentos. Nas representações sobre o código de conduta dessa sociedade, era pretensão que se uniformizassem todas as relações sociais, pensando-se num projeto de nação em que os atritos fossem eliminados ou, pelo menos, reduzidos.

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DAS MENINAS

Nos capítulos anteriores, foram destacados os elementos morais e ideológicos mais recorrentes nos livros da coleção, tidos como essenciais para a formação do novo país. O conjunto de representações apresentado nos livros mostra que a formação da nação se daria pela reunião de pessoas, ligadas pelo mesmo idioma, costumes e história. Um lugar definido foi atribuído aos meninos na formação da Pátria: o de serem heróis cotidianos. Não há um discurso explícito sobre o papel do elemento feminino para essa tarefa. Nenhum texto foi dirigido especialmente às meninas ou mulheres conclamando-as para assumirem o trabalho de formação do povo brasileiro.

A Coleção é uma forma institucionalizada que circulou nas escolas mineiras; suas imagens e narrativas sobre as mulheres encarnam de maneira visível ou não, todo um aparato formal enunciado como identidade feminina e que se tornou um protótipo para a educação das alunas e alunos.

Segundo Chartier:

[...] tornou-se uma exigência da prática histórica compreender, ao mesmo tempo, como as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como essas relações são elas mesmas dependentes dos recursos desiguais e dos interesses contrários que separam aqueles cujo poder legitimam daqueles ou daquelas cuja submissão asseguram – ou devem assegurar (CHARTIER, 2011, p. 23).

Foi realizada uma análise das hierarquias de gênero construídas ou legitimadas na sociedade do período por intermédio da leitura d’As mais Belas Histórias⁵⁷. Elas são possíveis de inferir por meio das regras, ações e atributos estabelecidos – direta ou indiretamente - para essas personagens. A análise realizada revelou um conjunto de normatizações sobre o modelo ideal de mulher, suas virtudes, e também as possíveis táticas utilizadas no desempenho de um papel secundário reservado a elas. O presente capítulo tem como objetivo observar essas representações sobre o “ser mulher” naqueles tempos e, a partir delas, identificar, por intermédio da leitura dos livros, sobre qual tarefa estava reservada às meninas na construção da nação brasileira.

Conforme apresentado no capítulo três, o mineiro e o paulista foram considerados tipos humanos ideais. O essencialismo identitário sobre os habitantes dessas regiões do Brasil

⁵⁷ As reflexões estão fundamentadas na possibilidade da escrita da História como compreensão, que permite a presença de uma espécie de intuição nas explicações propostas pelas fontes, com base na experiência anterior do historiador, de mundo e da vida em sociedade (PROST, 2008).

permeia as histórias da Coleção para se tornar a referência nacional. Trata-se de uma definição do caráter mineiro/paulista como modelo ideal. Esse discurso foi feito no masculino e não incluiu as mulheres, que foram vistas como um grupo indistinto, pertencentes ao conjunto de todas as brasileiras. Nesse sentido, abordar a questão feminina na coleção “As Mais Belas Histórias” não passa, necessariamente, pela definição de uma essência feminina que seja exclusivamente geográfica – conforme foi apresentada para os meninos.

Vale ressaltar que no âmbito das práticas da sociedade, uma das produções sociais que identifica as suas preocupações são as normas e leis. Elas são tentativas de manter sob controle os comportamentos e as atitudes, enquanto mudam ou reforçam valores vigentes. No caso do Brasil, as leis que regiam o país até 1830, eram as Ordenações Filipinas, que deixaram o ordenamento jurídico com o advento do Código Criminal do Império.

De acordo com o Livro V, título 36, §1º, desse diploma legal, não praticaria ato censurável aquele que castigasse criado, ou discípulo, ou sua mulher, filho ou escravo. Até meados do século XIX, o marido, por ser chefe da sociedade conjugal, tinha o direito de exigir da mulher respeito e obediência, sendo que esta tinha obrigação de acompanhá-lo, prestar serviços domésticos, etc. Não se justificava o castigo, mas se defendia que o marido poderia obrigar-a ao recolhimento, quando achasse por bem fazê-lo (CORTÊS, 2013).

Pensar no direito masculino a partir das Ordenações permite concluir que a mulher vivia no casamento como uma apenada, sem garantia dos direitos civis básicos, e, em consequência, também sem direitos políticos. Segundo essa lei, (Livro V, Título XXXVIII), aquele que fosse traído e matasse a companheira não cometaria crime. Esse “amparo legal” era garantido ao esposo também em caso de uma desconfiança de traição. Seria isento de punição, podendo apresentar provas após o crime com a justificativa de legítima defesa da injusta agressão da honra (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

No Código Civil de 1916, elas passaram a ser vistas como relativamente incapazes para exercer pessoalmente os atos da vida civil. Para tal, necessitavam da proteção, orientação e aprovação masculina. Caso desejasse trabalhar fora de casa, exigia-se uma autorização feita diretamente em cartório ou redigida pelo marido (nesse caso, era exigida a confirmação por um cartório). Elas eram impedidas de vender, aceitar, rejeitar herança, dar imóveis particulares para garantia de dívidas, aceitar serem tutoras, curadoras ou responsáveis por qualquer cargo público sem a autorização do cônjuge. O impedimento era extensivo à capacidade processual, exceto contra o marido (BRASIL, 1995).

Essa condição foi alterada legalmente a partir do Estatuto da Mulher Casada, Lei nº 4.121 de 17 de agosto de 1962. Essa Lei equiparou os cônjuges dentro do casamento e a

mulher deixou de ser considerada incapaz. Mesmo assim, ao marido competia administrar os bens comuns e particulares da esposa, autorizar sua profissão, a residência fora do teto conjugal, fixar e mudar o domicílio da família, conforme prescrito nos Arts. 231, II e VII, 24, a 245 II, 247, III, do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1995).

Com todo esse aparato torna-se possível identificar qual deveria ser o papel reservado às mulheres em âmbito social, o lugar destinado a elas, bem como as estratégias legais elaboradas para mantê-las sob tutela.

Por outro lado, bem sabemos que historicamente a condição feminina no Ocidente foi fortemente influenciada pelo pensamento católico, resultante, predominantemente da visão judaico-cristã sobre o mundo. A força do Catolicismo está muito presente nas histórias da Coleção, conforme demonstrado nos capítulos anteriores. Nessa tradição, as ideias de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, por exemplo, se constituíram nas referências para explicar o mundo feminino. A partir da influência deste último, Aristóteles foi elevado à condição de grande mestre da Igreja nas questões relacionadas à mulher, pois seus posicionamentos foram muito difundidos com a escolástica.

Esse filósofo, um dos cânones da própria cultura ocidental, insistia na subordinação da mulher e a descrevia como inferior ao homem em inúmeros aspectos. Este era considerado o princípio ativo das sociedades, e a mulher, o passivo. Nessa retomada dos ideais gregos via catolicismo, a teologia tornou-se objeto do mais vivo interesse por parte dos estudiosos fortalecendo os princípios aristotélicos (RANKE-HEINEMAN, 1996). Com a consolidação desses posicionamentos dos doutores da Igreja sobre a questão feminina, não causa estranheza a perpetuação do discurso de inferioridade da mulher ao longo dos séculos. Muitas vezes, ignorá-las era uma forma de retirar-lhes a visibilidade, conforme notas do diário espiritual de um dos mais renomados líderes da Igreja Católica, o Papa João XXIII, escritas em 1948, citado por Ranke-Heineman:

Após mais de quarenta anos, ainda me lembro das conversas edificantes que tive no palácio episcopal em Bérgamo, com meu venerando bispo monsenhor Radini Tedeschi. Sobre as pessoas no Vaticano, do Santo Padre para baixo, nunca houve uma expressão que fosse desrespeitosa, não, nunca. Mas quanto às mulheres, ou a sua forma ou ao que lhes dissesse respeito, nenhuma palavra era dita. Era como se não existissem mulheres no mundo. Este silêncio absoluto, essa falta de familiaridade com relação ao sexo oposto, foi uma das mais poderosas e profundas lições em minha juventude como padre, e ainda hoje preservo, grato, a excelente e benéfica lembrança daquele homem que me educou nessa disciplina. (PAPA JOÃO XXIII apud RANKE-HEINEMAN, 1996, p. 342-343).

Essa tentativa de silenciamento, balizada por pressupostos da representação patriarcal que está inscrita na própria estrutura hierárquica da Igreja, contribuiu para traçar os destinos

sociais das mulheres com a pretensão de restringir sua atuação à esfera privada (RANKE-HEINEMAN, 1996; SAFFIOTI, 2004). Em suas epístolas, São Paulo apresenta – por causa de sua época e tradições – uma visão e inclinação de subordinação da mulher ao homem, a qual também foi interpretada de acordo com os interesses de grupos hierárquicos da igreja ao longo da história.

Mulheres, sujeite-se cada uma a seu marido, como ao Senhor, pois o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, que é o seu corpo, do qual ele é o Salvador. Assim como a igreja está sujeita a Cristo, também as mulheres estejam em tudo sujeitas a seus maridos, [...] e a mulher trate o marido com todo o respeito (BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 1316).

A ordem de sujeição foi rigorosamente ensinada e vigiada pela Igreja, que buscava desencorajar a participação feminina no mundo da política e do trabalho fora de casa. Possibilitar a elas essa condição poderia implicar uma alteração dos papéis e dos lugares entre os sexos. Dessa forma, reforçava-se a hierarquia existente entre homens e mulheres defendendo-se o ideal de reclusão feminina (HABNER, 2013).

Não se pode desconsiderar a força da tradição católica entre grupos significativos da sociedade brasileira em geral, e mineira em particular, conforme pontuado. Esta tradição é, aliás, um dos afluentes mais significativos a compor a cultura brasileira desde seus primórdios, conforme apontam os estudos de tantos autores clássicos (AZEVEDO, 1958; FREYRE, 1963; HOLANDA, 1995; PRADO JÚNIOR, 1972).

O discurso científico, por sua vez, também contribuiu para fortalecer significativamente a defesa da condição de submissão feminina. No final do século XVIII e início do XIX, pesquisadores como Broca (1873), Le Bon (1879) e Topinard, (1888), dentre outros, estavam engajados em provar a inferioridade da mulher por meio do estudo do tamanho do cérebro (BLANCKAERT, 2001). Esses cientistas concluíram que um grande número delas tinha o tamanho do órgão mais próximo de gorilas do que dos homens; portanto, sua inferioridade seria óbvia e incontestável. Na mesma linha de raciocínio e no mesmo período, psicólogos procuraram estudar a inteligência feminina e concluíram que elas representavam a mais inferior forma na evolução humana, ficando mais perto das crianças e dos selvagens do que de um homem adulto civilizado (GOULD, 1983).

Em virtude dessas teorias, cientistas estavam horrorizados com a proposta de algumas reformas europeias e americanas, em oferecer educação superior às mulheres nas mesmas bases dos homens. Para eles, essa atitude era considerada uma perigosa quimera. O argumento utilizado era que o acesso ao mundo intelectual masculino causaria uma revolução e acabaria com o casamento (LE BON, apud GOULD, 1983). Essas ideias se constituíam em práticas

políticas com matiz científico, dando força ao discurso sobre a menoridade delas.

As teorias científicas, com a pretensão de verdade sobre a inferioridade feminina, deram suporte ao discurso religioso e vice-versa, culminando, ao longo do tempo, na materialização das diversas leis que não contemplavam os direitos hoje considerados fundamentais das mulheres.

Na análise d’As Mais Belas Histórias, observamos que há uma clara preponderância da influência do discurso religioso nos textos. A autora é um sujeito social, participante de um grupo que colaborou para a penetração dos ideais cristãos na esfera pública (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000; CURY, 2010). Ainda que a Igreja tivesse o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o comportamento considerado o correto, nem sempre esse poder tinha o controle sobre a vida social. As histórias são marcadas pela contradição, por contrastes e paradoxos em relação à forma como as personagens femininas lidavam com os papéis que foram previamente definidos para elas.

4.1 A COLEÇÃO DEBAIXO DA LUPA: O LUGAR DAS MULHERES

A coleção “As Mais Belas Histórias” foi publicada nos anos finais da primeira onda feminista que, no final do século XIX e início do XX, reivindicava para as mulheres direitos políticos (votar e ser eleita), acesso à educação com currículos iguais aos dos homens e direito ao trabalho remunerado com dignidade e reconhecimento social. Nesse período, teve início, de forma mais sistematizada, o posicionamento das mulheres em relação aos seus direitos, crescendo a discussão sobre as relações entre os sexos (SOIHET, 1998; PEDRO, 2013).

O auge da circulação da Coleção corresponde ao segundo momento das reivindicações do movimento feminista, considerado, por muitos pesquisadores da área, como tendo seu início nos anos de 1960. No Brasil, veio com menos força de expressão, em função das condições políticas do país. Após garantia de ser considerada igual em direitos e obrigações, houve ampliação das demandas da mulher, sendo acrescentados, na pauta das reivindicações, direitos referentes à sexualidade e ao corpo (PEDRO, 2013). Não significava que houvesse homogeneização nessas lutas, uma vez que, mesmo na primeira onda feminista, as questões do corpo e da sexualidade foram abordadas (MATOS, 1998; 2013; RAGO, 1998; TILLY, 1994).

Observa-se que expansão dos estudos sobre a história das mulheres em geral – e das

relações de gênero, em particular, foram decorrentes das transformações ocorridas na história nos últimos tempos (MATOS, 1998). Conforme as épocas e culturas, os valores e as normas referentes ao feminino e masculino se transformaram. De acordo com Mira (2003), o século XX testemunhou mudanças em quase todos os aspectos do dia a dia das mulheres, da esfera doméstica para a pública. Os movimentos das mulheres, com ênfase na igualdade de direitos e na formação de organizações, transformaram a tradicional estrutura social no mundo ocidental. Elas foram empurradas para a força de trabalho fora de casa, desde o advento da Primeira Guerra Mundial. Essa nova configuração colocou-as de frente com a dominação masculina, tanto na vida profissional quanto na situação política, e foi um importante elemento para mudanças significativas na imagem que a mulher tinha de si.

O clássico estudo de Duby e Perrot, “História das mulheres no Ocidente”, (1995), aponta para as transformações ocorridas na modernidade e que causaram impacto nesse grupo social. Um fator de mudança foi o modelo norte-americano de vida, que se espalhou por grande parte dos países, principalmente por intermédio do cinema. Um novo tipo de mulher era apresentado com atrizes em papéis de insubordinação aos valores tradicionalmente defendidos. Essas mudanças eram percebidas no Brasil nas cidades maiores e, mais lentamente, nas regiões mais afastadas dos centros urbanizados.

Para além do que foi desvelado sobre a convivência entre homens e mulheres, meninos e meninas, observa-se que os textos das “Mais Belas Histórias” foram atravessados pelos valores da sociedade que compreendia a subordinação da mulher como algo natural. A reprodução era vista como a chave para as diferenças entre os sexos. A dominação aparece em forma da apropriação do trabalho feminino de reprodução ou de objetificação sexual da mulher pelo homem, portanto uma diferença biológica (SAFFIOTI, 2004; SCOTT, 1998; 2005). Esse discurso foi utilizado também para explicar as diferenças sociais vistas como inatas, permanentes, calcificadas no tempo.

A aceitação e a adesão a essas normas e valores induziram trocas sociais específicas. Reconhecer que elas não são imutáveis e inerentes, mas construídas socialmente permite compreender a dimensão de gênero, bem como perceber os instrumentos utilizados para sua difusão e fortalecimento. Nessa lógica, conforme afirma Chartier (1995), “a relação de dominação é histórica, cultural e linguisticamente construída” (CHARTIER, 1995, p. 42).

Por outro lado, o uso da noção de gênero enquanto categoria de análise na historiografia da educação possibilita a identificação e a desconstrução de estereótipos ligados ao feminino e ao masculino. Permite, ainda, o questionamento das normas sociais e econômicas que condicionam as trocas entre os性os que se constituem nos espaços escolares

(SCOTT, 1998). Esse conceito esclarece as evidências de forças, de relações de poder e de desigualdade, e que repercutem nas atitudes e possibilidades de participação no desenvolvimento dos alunos e alunas quando em contato com o material didático.

A coleção “As Mais Belas Histórias” foi analisada neste capítulo buscando responder à seguinte questão: Quais são os papéis prescritos para as mulheres? Há uma proposta de educação das meninas considerando sua participação na formação do povo brasileiro?

De maneira geral, o estudo revela a presença sutil de um tipo de educação em que as mulheres não têm seu protagonismo explícito, e que é indicativo da incorporação das representações coletivas que causavam as divisões da organização social entre uns e outros. Constata-se que a onda de mudanças que vinha junto com a modernidade e acenava para modificações na condição feminina não foi explicitamente pontuada nos textos, ao contrário: ocorre uma clara reprodução das diferenças em espaços como a família, a escola e a igreja.

As imagens, a gramática e o conteúdo das histórias em muitos aspectos seguem essa lógica, tanto na intertextualidade quanto na intratextualidade. Eles representam o autor, que é aquele que enuncia, por isso encontra-se numa posição de autoridade. Porém, por se tratar de um enunciado, marcado pelo acabamento, admite uma réplica. Existe uma orientação dialógica entre a autora (e seu grupo de pertencimento social), o leitor (ainda que remoto), o ilustrador e outras vozes que circulam socialmente, construindo um enunciado tributário de outras compreensões, que não apenas aquela definida por grupos específicos da população. Um novo enunciado sobre o universo feminino “escapole” nas histórias, em forma de réplica, nessa interação viva e tensa cujas vozes dissonantes foram analisadas a seguir (BAKHTIN, 1997).

Nas imagens do pré ao quarto livro, as mulheres e as meninas são numericamente menos presentes que os meninos e homens; o mesmo ocorre com outras personagens em que se procurou definir o sexo: animais, anjos, demônios. A análise dos dados da Tabela 7 mostra uma desproporção tanto numérica quanto qualitativa desse segmento.

Tabela 7– O lugar reservado ao universo feminino nas ilustrações da coleção.

| Livro | Personagens femininas humanas | Outras personagens femininas | Personagens masculinas humanas | Outras personagens masculinas |
|----------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Pré-livro | 3 | 6 | 10 | 83 |
| Intermediária | 31 | 40 | 71 | 195 |
| Primeiro livro | 62 | 31 | 105 | 115 |
| Segundo livro | 64 | 27 | 235 | 77 |
| Terceiro livro | 31 | 7 | 92 | 24 |
| Quarto livro | 33 | 11 | 80 | 27 |
| Total | 224 | 122 | 593 | 521 |

Fonte: CASASANTA (1969).

Conforme pontuado no capítulo três, o espaço para o masculino como elemento central na construção da pátria foi a tônica dos ensinamentos desse material didático. A Tabela 7 reflete essa lógica uma vez que as ocorrências de personagens masculinos se destacam em relação aos femininos, revelando o lugar secundário reservado para esse grupo. De acordo com a sociedade do período, o espaço público era um local exclusivamente destinado aos homens, enquanto o doméstico era do domínio feminino. As mulheres pouco extrapolavam esse espaço circunscrito conforme retratado na Figura 44, na história “O menino da mata e seu cão Piloto” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 187).

O porte do marido se mostra ereto e demonstra ser ele a figura de autoridade da família, que estabelece a ligação com o exterior da casa. A mulher não se limitou a ficar ausente dos acontecimentos. Sua postura corporal indica participação ao acompanhar atentamente a cena, ao mesmo tempo em que protege o filho. Ela mostra que respeita a liderança do esposo, e permanece fisicamente um pouco mais afastada em relação a ele, numa espécie de limbo entre o universo público e o privado. Sua atitude, aparentemente submissa, e o lugar, estrategicamente escolhido para se posicionar, revelam participação, mesmo que coadjuvante, na cena que se desenrola (SOIHET, 2013).

Figura 44 - A mulher entre o privado e o público



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 195).

A questão feminina também foi afetada pela discussão entre a permanência das pessoas no campo e a urbanização, conforme abordado no capítulo dois. A tensão entre o urbano e o rural, e o temor das mudanças que a modernidade trazia consigo, com os avanços tecnológicos e os meios de comunicação, assustavam os grupos que definiam a manutenção das tradições e do *status quo* (DEL PRIORE, 1997; PINSKY; PEDRO, 2013).

Havia uma tentativa dos guardiões da família em manter sob controle o comportamento das mulheres, já que a função precípua destinada a elas era de esteio moral da família. A industrialização, com a abertura de novas configurações sociais e possibilidades de emprego fora de casa, poderia desviá-las do papel esperado, que era o da reprodução. Muitos criticavam o urbanismo, pois os grandes centros eram vistos como hostis às famílias numerosas. A luta pelos direitos da mulher era considerada uma degeneração dos hábitos da família havendo a defesa de um retorno ao campo como tentativa de impedir as mudanças (DEL PRIORE, 1997; PINSKY; PEDRO, 2013).

Determinados critérios foram estabelecidos no material didático para o pertencimento feminino a esse coletivo que comporia a nação. As narrativas formulam um enredo que tenta acomodar na totalidade político-cultural mensagens relativas ao caráter de cidadania masculina e feminina. Na construção da afirmação nacionalista, homens e mulheres recebem tarefas diferenciadas. A definição pressupõe um conceito de gênero, pois são os atributos de

cada sexo que indicam as tarefas apropriadas às suas capacidades e habilidades, sendo que as femininas são aquelas historicamente reservadas a elas no espaço privado (SAFFIOTI, 2004; SOUZA, 1996).

No caso dos livros da Coleção, tanto nas imagens quanto nos textos, foi possível perceber um discurso organizador para os comportamentos esperados de personagens femininas, em cada idade: meninas, mulheres, velhas. Por se tratar de um manual escolar, é importante colocá-lo debaixo da lupa, percebendo as ilustrações e a gramática das histórias com suas regras e condições definidoras da mulher. A partir das imagens, a menor visibilidade delas foi enunciada ao longo dos textos, num trabalho de socialização de uma diferença ativa em relação ao sexo oposto.

Essa lógica tende a se fundar nas diferenças biológicas e a impor limites inscrevendo-os nas disposições corporais, instrumento feminino de estar no mundo. Nas idiossincrasias que caracterizam esse material, foi oferecido um receituário, ainda que não explicitamente declarado, de como deveriam se orientar as condutas cotidianas, para a participação no projeto de composição da nação. Foi apresentado um modelo ideal de esposa e mãe que, naqueles tempos, ainda era ensinado como constitutivo das principais funções femininas.

4.2 O MODELO DE ESPOSA: ELE É ANTROPÓFAGO, MAS É MEU MARIDO.

Conforme abordado, a constituição de uma identidade nacional foi uma temática que atravessou grande parte das histórias observadas na Coleção. Por esta razão a questão feminina também foi pontuada enquanto tópico relevante desta investigação. Na criação dessa identidade brasileira, segundo a proposta da obra, existe um ponto inicial na formação do Brasil moderno, industrializado, sendo possível educar as meninas para o modelo ideal de mulher esperado por essa sociedade (SOUZA, 1996).

Apesar da existência de uma incipiente historiografia que já mapeava, à época, as chamadas “brasileiras ilustres”, elas não foram incluídas n’As Mais Belas Histórias, ao contrário. Josefina Álvares de Azevedo, em 1897, escreveu uma Galeria Ilustre sobre antigas heroínas estrangeiras e Inês Sabino, em 1899, sobre as Mulheres Ilustres do Brasil. Da mesma forma, Joaquim Norberto de Sousa e Silva produziu um conjunto de biografias laudatórias denominado “Brasileiras Célebres”, em 1862, e um Anuário foi publicado com biografias de brasileiros, em 1876, que relata a trajetória de vários personagens femininos (PRADO; FRANCO, 2013, p. 195).

Como sabemos, muitas participaram de atividades de guerra⁵⁸, como Bárbara de Alencar (1760-1832); Maria Quitéria de Jesus Medeiros, (1792-1853); Joana Angélica de Jesus (1761-1823); Ana Maria de Jesus Ribeiro (Anita Garibaldi) (1821-1849); Antônia Alves Feitosa (1848-1865?); outras, como Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976), Alice de Toledo Ribas Tibiriçá (1886-1950); destacaram-se em movimentos políticos a favor dos direitos das mulheres. Limitadas pelo argumento das diferenças biológicas, elas não preenchiam o principal critério para compor a galeria dos heróis da Coleção, portanto, esses modelos não foram apresentados para que as meninas os imitassem. A questão de gênero é o crivo para definir o silenciamento da participação desse segmento.

A reflexão sobre gênero e a formação do Brasil, a partir do conteúdo das narrativas, mostra a possibilidade de elucidar quais são os significados que estão presentes, quais personagens femininas da ficção foram “autorizadas” a pertencer ao modelo moral de mulher para a fundação da nação (SOUZA, 1996).

No que diz respeito ao papel social, ele estaria subjacente ao cuidado com a família. No centro do empreendimento nacional, a família e a língua constituem polos essenciais do fundamento identitário, ao qual se acrescentou também a referência ao território na sua expressão ufanista. As meninas seguiriam modelos propostos de um modo de ser previamente definido para o exercício de suas funções sociais.

Ainda que não explicitamente declarado, o papel reservado a elas na formação da pátria era o de ser esposa abnegada e mãe; a grande tarefa cívica das mulheres. Em relação ao modo de ser, as representações eram de entrega e submissão, e o padrão habitual seria o sofrimento. Esse sistema de classificação e de percepção se tornou uma verdadeira instituição social, incorporando, sob a forma de representações coletivas, as divisões da organização social (CHARTIER, 1991).

É inegável a força das representações inscritas nos contos tradicionais, com seu estilo narrativo e o poder de projeção nas crianças, servindo de veículo para as normas e os valores da sociedade (BATISTA, 2012; WILLINGHAM, 2004; PASSERINI, 1998). Um bom número de histórias da coleção utiliza personagens de contos tradicionais. Mesmo reconhecendo sua importância para o patrimônio cultural da humanidade, os contos colocam frequentemente em cena, personagens que são opostos a qualquer ideia de emancipação feminina. Por outro lado, também são encontrados elementos de resistência na relação, criando fissuras que subvertem o controle masculino e mostram que as mulheres não eram

⁵⁸Excetuando Anita Garibaldi, que era da região Sul, as demais mulheres eram oriundas da região Nordeste do país.

absolutamente passivas, mas criavam táticas que atendessem aos seus propósitos (CHARTIER, 1995; CERTEAU, 2003).

O conto “O pequeno Polegar”⁵⁹ (CASASANTA, terceiro livro, p. 185-201), por exemplo, retrata a forma como a mulher encarava sua relação com o marido, sem causar dilacerações espetaculares na dominação. A análise será no sentido de centrar a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinaram as posições e relações construídas por ela e que se tornavam constitutivas de sua identidade.

Polegar e seus seis irmãos ficaram perdidos na mata e chegaram ao castelo de um gigante. Foram recebidos por uma pobre mulher, que ao avistá-los, avisou que estavam na casa de um gigante que comia carne humana. Com a insistência do Pequeno Polegar, a mulher permitiu que ficassem e os alimentou. Quando escutou o gigante chegar, ela escondeu os meninos dentro de um jacá e correu para abrir a porta (CASASANTA, 1969). A pressa em atender o marido indica o comportamento esperado das mulheres não apenas nos anos de 1950, mas desde tempos imemoriais. Elas eram educadas para que tudo estivesse em ordem no momento de chegada do esposo em casa, que “fossem recolhidos livros escolares, brinquedos, papel, e que a casa estivesse limpa” (ELDER, 2000, p. 133-134).

O gigante entrou e sentou-se numa cadeira. A sua respiração era tão forte que fazia um ruído igual ao de um motor de caminhão. A mulher correu, tirou as botas do gigante e trouxe-lhe os chinelos. Dali a pouco, o gigante se pôs à mesa para cear. Diante dele, estava um carneiro inteiro e um barril de vinho. De vez em quando, olhando ao redor, o gigante farejava o ar e dizia:

-Mulher, aqui cheira a carne humana!

-Não marido, é engano! Acabei de esfoliar um veado. É o que cheira.

-Mulher, mulher! Deixe de enganar-me! Sinto cheiro de carne humana! (CASASANTA, 1969, p. 186).

Novamente, a mulher correu e, dessa vez, para tirar as botas do gigante e trazer os chinelos, o que mostra permanente tensão (*Ibid.*, p.186). Era tarefa dessa esposa oferecer-se para tirar seus sapatos, afifar os travesseiros, falar em voz baixa, calma e doce. Da mesma forma, ela já tinha o jantar pronto, pois ele logo sentou para cear. Agir dessa forma era uma maneira de deixar o marido saber que a esposa se importava com ele e com suas necessidades. Deveria preparar uma boa refeição (de preferência, o prato favorito), pois essa atitude era parte da recepção calorosa. A satisfação pessoal dela consistia em providenciar o conforto ao cônjuge e à prole (BASSANEZI, 1993; ELDER, 2000).

O leitor é informado de que o casal tinha sete filhas apenas no desfecho da história, pois manter as crianças sob controle na chegada do marido era tarefa da boa esposa. É

⁵⁹A versão original denominada *Little Thumb* foi compilada por Perrault, em 1697, nas *Histoires ou contes Du temps passé*. Disponível em <http://www.pitt.edu/dash/perrault>. Acesso em: 12. jul. 2016.

possível intuir que as filhas já estivessem devidamente lavadas, penteadas e deitadas, para que não houvesse qualquer tipo de barulho na chegada do pai.

As esferas de atuação e os deveres de cada um se mostram bem delimitados com relação às tarefas domésticas, e as distinções entre feminino e masculino são nítidas. O trabalho doméstico resiste às revoluções igualitárias; ele é invisível, fluido, elástico, (assim como aquelas que o fazem) e esse serviço, pouco qualificado, que depende do corpo, é tarefa exclusivamente feminina (PERROT, 2016). As esposas não tinham o direito de exigir a participação do cônjuge nesse tipo de atividade. As histórias defendem, nesse aspecto, um claro sentido de desigualdade de gênero, admitem e reforçam uma hierarquia de poderes na sociedade conjugal em que o polo dominante é o masculino.

A continuação da narrativa mostra que a esposa, vendo a reação do marido, tremia sem conseguir dar um passo do lugar em que estava. O gigante foi direto para os jacás e, ao descobrir que a mulher o enganara, gritou:

- Ah! Mulher! Então, quer enganar-me? Cuidado que eu a comerei também! Abrindo um dos jacás, pegou um dos meninos pela perna: - Oh! Tenho carne para um excelente assado. E o gigante foi tirando dos jacás os meninos, um por um. Pálidos de terror, não podiam ficar de pé. O gigante era o mais cruel dos gigantes, e longe de ter piedade deles, apanhou uma grande faca que começou a amolar numa pedra, bem devagar. A mulher, trêmula de dó, dizia-lhe mansamente:
- Marido, que vai você fazer a esta hora? Temos tanta carne no braseiro!
- Cale-se, mulher! senão é você que eu ponho no espeto, dentro de meia hora (CASASANTA, 1969, p. 188).

Ela busca convencê-lo, sem partir para o confronto, sem estabelecer julgamentos sobre suas decisões, mas falando mansamente, na tentativa de maquiar o desacordo, pois se espera que uma boa esposa sempre conheça seu lugar. A ação tem ainda o objetivo de não despertar a ira do esposo:

Mas a mulher continuou: — Olhe, marido, temos aves e caças diversas, um leitão e a metade de um porco. Deixe os meninos para amanhã:

— Tem razão, mulher. Trate-os bem: dê-lhes muito de comer e faça-os dormir em boas camas.

Mais satisfeita com a resolução do marido, a boa mulher tratou os meninos da melhor maneira que pôde (Ibid. p. 190).

Utilizando uma nova estratégia, a mulher busca reverter o intento do homem. Ela fez o jogo do paradoxo para conquistar a salvação das crianças. Ao falar do modo contrário às suas intenções, confundiu o marido levando-o a fazer exatamente aquilo que desejava. A esposa “concordou” com a ideia, mas sugerindo que protelasse para o dia seguinte o plano de matar os meninos. O marido deu razão a ela e, “satisfeito, pôs-se a beber, como de costume, ficando

completamente tonto” (Ibid., p.190). Apesar das condições físicas em que se encontrava, essa esposa precisa lembrar que ele era o chefe da casa, e ela não tinha o direito de questioná-lo.

Em seguida, “a mulher obrigou-o a deitar-se, o que fez logo, caindo num pesado sono. Assim que todos se acomodaram, a mulher do gigante apagou o candeeiro e foi deitar-se” (Ibid., p. 191).

Aparentemente, ou, pelo menos, da perspectiva do esposo, seu comportamento era de submissão. A atitude está alicerçada no uso da intuição feminina que, segundo Bourdieu, (2014), “é inseparável da submissão objetiva e subjetiva que estimula, ou obriga, a atenção e as atenções, a observação e a vigilância necessárias para prever os desejos ou pressentir desacordos” (BOURDIEU, 2014, p. 51).

A mulher do gigante utilizou a intuição para decifrar sinais não verbais, identificar emoções não verbalizadas e decifrar o que estava implícito nos diálogos com seu marido. Trata-se de uma tática para dilaceração do poder, desenvolvida historicamente com o fito de amenizar os prováveis conflitos na relação e desmontar a dominação sem uma recusa declarada a ela.

No meio da noite, o gigante acordou e, “alucinado, cambaleando, pegou uma faca que estava à cabeceira e foi até a cama onde as crianças dormiam” (CASASANTA, p. 191). Pequeno Polegar havia trocado seu gorro e dos irmãos pelas coroas das sete filhas do gigante que, não percebendo o engano, degolou as meninas. “Tudo feito, foi deitar-se, ainda com as mãos pingando sangue. Aos primeiros clarões da madrugada, o gigante acordou e mandou a mulher cuidar dos meninos” (Ibid., p. 192). Ao entrar no quarto, ela “encontra as sete filhas degoladas e dá um grito” (Ibid.). O gigante, ouvindo a mulher, foi ao quarto e viu que degolara as mocinhas. Então, jurando vingança, saiu atrás do Pequeno Polegar e de seus irmãos, usando botas de sete léguas.

No desfecho da história, o herói conseguiu tirar as botas do gigante e voltou à casa dele, na tentativa de libertar a mulher do terrível marido. Vendo o menino, ela reconheceu que era o Pequeno Polegar. Porém, a esposa “não quis ‘abandonar’ o gigante, porque, apesar de antropófago, era seu marido” (Ibid. p. 185 – 201, sem grifo no original).

A razão dada mostra a insistência no ensinamento de que a realização feminina era baseada em manter o marido, os filhos e a casa, e tornar isso sua prioridade, sua primeira e única função. Ao homem estava reservado o papel de guia e provedor. O *status* de casada deveria ser mantido a qualquer preço.

O orgulho e a liberdade do esposo permaneceram invioláveis, apesar da gravidade do seu erro. A justificativa para não o abandonar permite inferir que a mulher esperava que o

marido naturalmente melhorasse em razão da forma como ela o tratava; além da certeza que ele ficaria ‘desprotegido’ sem sua presença. Esse jogo sutil revela que é no interior desse consentimento e passividade que funciona o sistema de poder controlado, simbolicamente pelo marido, mas, na prática construtora do cotidiano, por ela, e que é desviado contra o dominador.

Os discursos e as práticas manifestas no conto de fadas, num primeiro momento, permitem concluir que a ação da mulher representa apenas os comportamentos de submissão, reforçando as representações dominantes da diferença entre os sexos. A análise mostrou, entretanto, que ela utilizou táticas que foram mobilizadas para seus próprios fins, tanto no discurso quanto nas práticas. Não se trata somente de se curvar a uma submissão alienante, mas também de construir um recurso, permitindo deslocar ou subverter a relação de dominação (CERTEAU, 2003; CHARTIER, 1995).

A forma como agiu nos seus diferentes papéis de esposa, mãe e dona de casa deixa evidências de representações em que fica difícil saber qual diferenciação fazer entre a dominação masculina e a dominação simbólica que supõe a adesão dos próprios dominados às categorias e recortes que fundam sua sujeição (CHARTIER, 1995). Segundo o texto, a mulher ‘obrigou’ o marido a deitar-se, além do sucesso em fazê-lo adiar o plano de sacrificar os meninos. No esforço para remover os obstáculos impeditivos do seu propósito, ela se tornou a protagonista central da narrativa.

Neste cenário tornou-se patente a dificuldade em reconhecer os limites da oposição masculino/feminino e, sobretudo, os usos do consentimento na relação. Essas ambiguidades indicam que é uma perspectiva, no mínimo temerosa, atribuir total passividade às mulheres, consideradas vítimas históricas na situação de dominação. No entanto, independente das ambiguidades, a lição é clara: mesmo casada com o mais cruel gigante - que além de cometer infanticídio contra as próprias filhas tem o hábito de comer crianças – é papel da mulher se manter ao lado do marido.

4.3 A MATERNIDADE E O TRABALHO DOMÉSTICO

A Igreja, uma das instituições mais influentes no mundo Ocidental até o século XX, num processo de longa duração, instruía para um modelo de sacrifício pessoal e de resignação a ser adotado pelas mulheres tendo na Virgem Maria a maior referência de amor maternal. Fortalecer a função de mãe era útil para manter a diferença de gênero. Para acentuar o grau de

convencimento das mulheres, essa representação foi matizada com o discurso político elevando a maternidade a um ato cívico. A temática marcou fortemente as páginas da coleção e era a principal função que se esperava que elas almejassem. Esse era um discurso presente ainda na segunda metade do século XX: as mulheres eram guardiãs de valores tradicionais, mas também instrumentos de modernidade a ser alcançada.

Campos (2009) sintetiza a importância do papel de mãe para a constituição da Nação ao afirmar que:

Ser mãe [...] era a mais nobre profissão à qual as mulheres poderiam almejar, já que esse era o destino verdadeiramente biológico constitutivo do gênero, e não a busca pela sobrevivência fora de casa, considerada verdadeira aberração. Além disso a maternidade consciente era a mais importante e útil contribuição social dada pelas mulheres ao País, já que a preservação ou a degradação dos primeiros anos da infância estava justamente em suas mãos (CAMPOS, 2009, p. 111).

É importante destacar que na relação da maternidade com o progresso e o patriotismo, atribuindo às mulheres um papel mais significativo na vida da nação, a ênfase da performance se dava no universo doméstico, dentro do lar (HABNER, 2013). Os laços pátios seriam criados com este compromisso, e a justificativa era de que o feminino seria escolhido a partir das suas virtudes dadas como naturais: a abnegação e a dedicação. Nesse aspecto, tornou-se mais efetivo que as mulheres fossem retratadas se vitimizando e “oferecendo a infinitude de sua devoção e de seu sofrimento mudo” em doação (BOURDIEU, 2014, p. 52).

Nos textos dos livros analisados, a esperança de uma boa educação para os filhos que seriam os heróis, componentes de uma raça de gigantes, estava depositada nas mãos das meninas. Neste projeto, o menino recebia um tratamento diferenciado. Inexistem histórias incentivando-o a ser um bom pai, muito menos um bom esposo, funções essas referentes à esfera privada, ao espaço historicamente destinado a elas. Segundo Scott:

Nos anos 1960, apesar da ampliação de visões alternativas, ainda era tido como altamente desejável que a mulher se casasse, tivesse filhos e pudesse se dedicar integralmente à família depois de casada. E era isso que a maioria das mães ensinava as filhas. Casamento e procriação continuavam a ser o destino da mulher; ser mãe (depois de tornar-se esposa, é claro) conferia-lhe uma posição de prestígio na sociedade, maior que qualquer outra carreira. Não desempenhar o papel materno seria algo como trair a essência feminina (SCOTT, 2013, p. 24).

Nas histórias, houve o cuidado de estabelecer uma associação permanente entre o feminino e a maternidade, a educação e o cuidado com as crianças. A menina é retratada em brincadeiras, cuidando de bonecas ou de animais, e no espaço privado, antecipando sua ‘futura carreira’. Além de ser um dos únicos destinos possíveis, houve a idealização da mãe que, de acordo com Giddens, tornou-se parte integrante da moderna construção desse estado

de ser e alimentou diretamente alguns valores propagados sobre o amor romântico. A imagem de esposa e genitora reforçou um modelo de “dois sexos” das atividades e dos sentimentos (GIDDENS, 1993).

A imagem abaixo ilustra bem a divisão dos comportamentos para dois性os aprendidos desde criança (Figura 45). O menino observa com um misto de encantamento e interesse a tarefa que as meninas estão realizando, mas a linguagem corporal indica, claramente, que ele não tem nenhuma intenção de se envolver na atividade delas.

Figura 45 - Brincando de princesa.



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 92).

Os textos não apresentam um modelo explícito de família nos moldes valorizados por determinados grupos ao menos desde meados do século XIX, mostrando a felicidade conjugal. Esse era um tema exclusivo do universo dos adultos. As representações a esse respeito, com valorização do casamento e do amor romântico, da vida no lar e dos cuidados dispensados aos filhos, são percebidas nas brincadeiras de meninas, com suas bonecas e utensílios de casa, como um treino para a vida adulta.

Outro espaço rico para a análise são os contos tradicionais com a promessa “felizes para sempre” em consequência do casamento com um príncipe. O ideal do amor romântico também foi ensinado como sendo o caminho para a realização pessoal das meninas, eternas sonhadoras.

Figura 46 - Um espaço feminino: flores e rendas



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 9).

O quarto em que a menina brinca com suas bonecas (Figura 46) educa como ser uma futura mãe, e denota uma atribuição de gênero, conforme as expectativas que se tem para elas. Segundo Bourdieu, (2014):

[...] essas expectativas estão inscritas no ambiente familiar, sob a forma de oposição entre o universo público, masculino, e os mundos privados, femininos; entre a praça pública, (ou a rua, lugar de todos os perigos) e a casa [...], entre os lugares destinados, sobretudo aos homens, [...] que remetem a uma imagem de dureza e de rudeza viril, e os espaços ditos ‘femininos’ cujas cores suaves, bibelôs e rendas ou fitas falam de fragilidade e frivolidade (BOURDIEU, 2014, p. 85).

As imagens de brincadeiras têm o papel de socialização para o exercício de papéis no interior da família e buscam contribuir no processo de educação das meninas para se tornarem genitoras abnegadas na vida adulta. Totalmente concentrada no exercício do seu papel feminino, conforme retratada na Figura 47, a mocinha apresenta satisfação em possuir os objetos que fazem parte da sua performance como sujeito. A expressão do rosto permite inferir que ela está no seu universo habitual.

Figura 47 - Educando para a vida adulta.



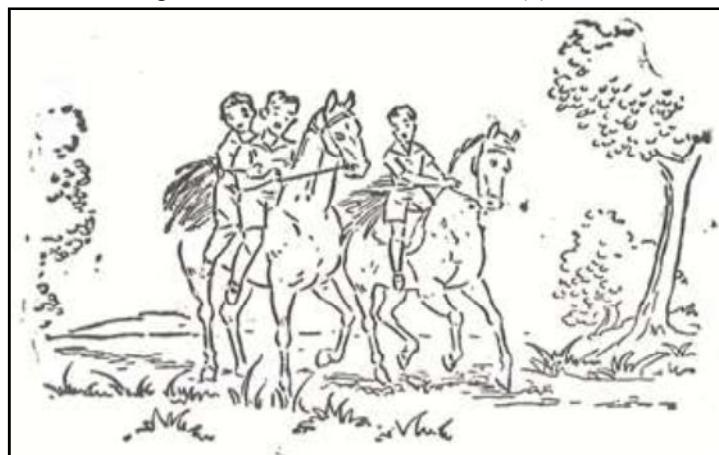
Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 28).

A história de Lalá, por sua vez, detalha com maior precisão os elementos que compõem o espaço ensinado como essencialmente feminino:

Eu sou a Lalá.
 Eu sou a boneca de Sofia.
 Esta casinha é minha.
 Minha casinha tem tudo, tudo.
 Tem cozinha,
 Tem fogão,
 Tem panelinhas,
 Tem pratinhos,
 Tem caminha,
 Tem tudo, tudo (CASASANTA, pré-livro, 1969, p. 28).

Por meio da construção diária da futura função no lar, era arquitetado o encontro das meninas com sua feminilidade, capaz de conciliar a felicidade pessoal e a utilidade social. Os meninos ocupam outros espaços nas suas brincadeiras: fazem todo o tipo de travessuras, pulam no rio, nadam, constroem casinhas, pesquisam, conforme as figuras 48, 49 e 50. Outro aspecto observado é a ausência de interação entre os sexos durante as brincadeiras. Cada um brinca no seu próprio universo, reproduzindo, a partir dessas atividades, as práticas do mundo social.

Figura 48 - Brincadeira de meninos (1)



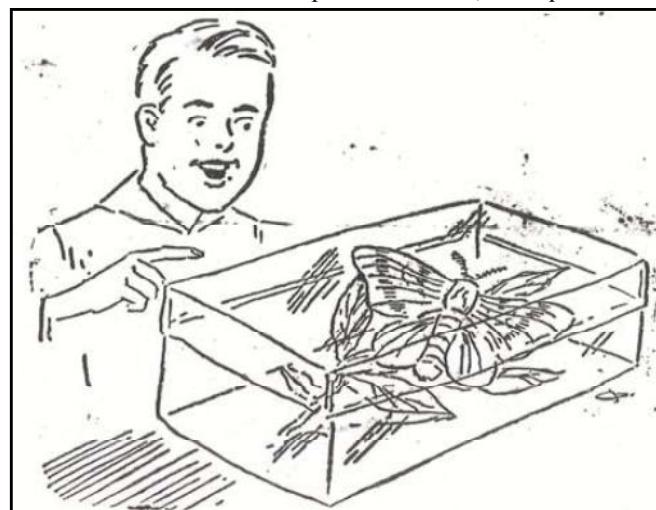
Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 111).

Figura 49 - Brincadeira de meninos (2)



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 112).

Figura 50 - O desenvolvimento do espírito científico, uma qualidade masculina



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 68).

É interessante enfatizar que, nas imagens de situações escolares, poucas são as meninas representadas. A cena mostrada na ilustração 50 faz parte de um texto sobre uma aula de Ciências. Nas demais figuras que ilustram a mesma história, apenas meninos foram retratados no espaço (provavelmente uma sala de aula), em que o ensino é ministrado.

Tendo clareza da sua função natural, a menina não precisava ser educada para o trabalho fora de casa. Matos e Borelli (2013) afirmam que, após o final da Primeira Grande Guerra (1918), ganhou força por toda a sociedade a ideia de que a mulher deveria se dedicar, exclusivamente, aos cuidados com a casa e os filhos. O trabalho feminino fora do lar passou a encontrar maior oposição por parte de diferentes grupos sociais e de instituições revestidas de preocupações morais, que se somavam a argumentos religiosos, jurídicos e higienistas (MATOS; BORELLI, 2013, p.133). Segundo Perrot (2016):

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também na sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa (PERROT, 2016, p. 114-115).

A ênfase nesse tipo de trabalho perpassa as histórias da coleção mostrando que estava inscrito na identidade feminina desde a infância. Grande parte das princesas precisava passar um período da vida executando tarefas domésticas, um estágio para o exercício da futura função de rainha, para a qual eram educadas (Branca de Neve, Gata Borralheira, Rosa Branca e Rosa Vermelha, etc.).

Um poema intitulado “O almoço”, a princesa Branca de Neve trabalha realizando todas as atividades referentes ao cuidado com a casa dos anões. O texto manteve a representação sobre o trabalho feminino, restrito ao lar, além de reforçar a relação com os personagens masculinos, os provedores, enquanto ensina que a mulher deve estar sempre a serviço do homem (Livro V, Ordenações; Código Civil). Os anões trabalhavam fora, enquanto Branca de Neve cuidava da casa e deveria estar com todo o serviço doméstico pronto, no tempo deles, pois os anões chegavam gritando pela comida.

Branca de neve trabalha.
 Nas jarras põe malmequeres,
 Põe sobre a mesa a toalha
 E pratos, copos, talheres...
 Na cozinha evapora
 O cheiro próprio do almoço,
 E estão cantando lá fora
 As aves em alvoroço.
 Os anões virão em breve,

Gritando pelo seu nome:
 - o almoço, Branca de Neve!
 Que nós estamos com fome! (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 95).

A realidade das meninas pobres era bem diferente da vida das princesas, e tampouco apresentava a harmonia e a musicalidade presentes na rima do poema. O serviço doméstico era a forma de emprego mais comum (e não era transitório como o das princesas), principalmente, para aqueles grupos que se deslocavam da zona rural. Muitas buscavam trabalhar na cidade, geralmente assumindo todo o serviço doméstico nas casas ricas, em troca de cama e comida.

Apesar das barreiras legais para que as mulheres trabalhassem fora, com a exigência de um instrumento assinado pelo marido, certamente, aquelas menos abastadas, pressionadas pelas necessidades de sustento de si e dos filhos, ignoravam tanto a lei quanto os discursos que circulavam sobre sua suposta fragilidade e impedimentos de toda a ordem (CAMPOS, 2009; SOHN, 1995; SOIHET, 2013). A partir do recôndito dos lares, elas sempre estiveram instaladas no mercado de trabalho, ainda que informal, realizando as mais diferentes atividades, muitas, inclusive, assumiam integralmente o sustento da família.

Conforme aponta Cott, (1995), uma justificativa de grupos da sociedade para desestimular o trabalho feminino era de que as moças corriam o risco de desenvolver uma insensibilidade e um endurecimento no exercício da vida profissional, com o perigo de repelirem os homens (isso seria o fim da família). Essa poderia ser uma preocupação em relação às moças das classes altas, pois a luta pela sobrevivência já teria a função de enrijecer milhares de brasileiras pobres que lutavam pelo seu sustento e dos filhos.

Nas páginas da Coleção, elas estão presentes trabalhando como domésticas, babás, lavadeiras, passadeiras, lavradoras, cozinheiras, etc. Outras, com habilidade e arte, bordavam, costuravam, fabricavam bonecas, faziam doces e quitandas, tiravam leite das vaquinhas para serem vendidos em casa ou nas ruas. Representavam um importante segmento da economia, mesmo não sendo reconhecidas por se encontrarem à margem da formalidade (MATOS; BORELLI, 2013). Era uma estratégia de participação na vida econômica a partir dos espaços do seu domínio. São as mulheres citadas por Campos (2009) ao pesquisar a história das paulistas de 1920 a 1940:

[...] uma infinidade de outras personagens femininos redesenhou as paisagens citadinas que se tornaram, a despeito das prescrições acerca da importância da ‘rainha do lar’, compostas também por trabalhadoras que passavam boa parte de suas vidas ‘fora de casa’ (CAMPOS, 2009, p. 87).

Em muitas histórias, a experiência de penúria, da economia forçada, da ausência de

recursos para as necessidades básicas alterou atitudes e comportamentos dessas “rainhas do lar”, gerando uma competência doméstica indispensável às citadinas dos anos cinquenta e do início dos anos sessenta do século XX (COTT, 1995; SOIHET, 2013). Nem por isso esse tipo de trabalho era mais valorizado. Maria, a mulher de Reginaldo Afonso, chefe de uma família numerosa foi retratada na Coleção (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 158). Ela fazia “todo o serviço doméstico, ia ao mato apanhar lenha. Sábado, à noite, descascava feijão, debulhava e empacotava o milho, amarrava os molhos de verduras e acomodava tudo nos balaios” (Ibid. p.158). E “embora trabalhassem muito, viviam na maior miséria, havendo dias em que nem pão tinham para os filhos” (Ibid.158). Nesse quadro, muitas vezes, as famílias distribuíam as filhas para serem criadas (duplamente) nas casas das famílias abastadas.

No primeiro livro, a personagem Maria dos Tamancos fez tentativas de se adequar ao mundo do trabalho (Figura 51). A quantidade de pratos que a adolescente carrega nos braços é reveladora do peso das tarefas domésticas que deveria assumir no emprego.

Figura 51 - Trabalho doméstico, tarefa não tão simples.



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 33).

Maria vai para o emprego

Os seus tamancos vão cantando pelo caminho: toc-toc...toc-toc...
Maria chega ao emprego e começa a trabalhar na mesma hora.
Ela varre aqui, varre ali, limpa aqui, limpa ali, espana e espana.
Depois, Maria vai lavar os pratos.
E Maria lava, lava, lava e enxuga, enxuga tudo num instante.
Agora, Maria vai guardar os pratos.
Maria pega a pilha de pratos e vai indo... vai indo.. vai indo... vai indo...
De repente Maria esbarra.
Os pratos – pra-a-a ... caem todos no chão.

O uso da onomatopeia no início da narrativa, representando o barulhinho dos tamancos da menina, oferece ao leitor a fugaz ilusão de ludicidade; que foi imediatamente

abafada pela dura realidade da azáfama doméstica, que se complica com a personagem enfrentando um problema no primeiro dia de trabalho.

A patroa fica brava.

Maria, então, pega sua trouxinha e volta para casa.

Os seus tamancos vão cantando pelo caminho: toc-toc... toc-toc...

Maria vai cantando também.

Ela está contente.

Ela vai ver outra vez suas rocinhas (CASASANTA, primeiro livro, 1969, p. 32-37).

A reação da patroa permite inferir que a menina foi dispensada logo no primeiro dia do emprego. O acontecimento, porém, não tem o poder de tirar o seu contentamento, que faz coro com seus tamancos, ao voltar para suas rocinhas.

A personagem fez uma segunda tentativa e retornou para a cidade para trabalhar como ama, mas trocou o carrinho do bebê que estava sob seus cuidados por outro. A imagem mostra o momento em que ela é expulsa da casa da patroa (Figura 52). Com o novo insucesso, volta, novamente, para a roça, na qual vai tomar conta dos marrecos e dos patinhos.

Figura 52 - Maria é despedida



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 36).

A narrativa e a cena ilustrada indicam uma relação de dominação ligada aos grupos sociais de pertencimento. A patroa, que tem o poder econômico, ficou brava e despediu a empregada, enquanto Maria chorava desconsolada. A imagem desconstrói a lógica ingênua de uma dominação simbólica essencialmente masculina. A relação das duas mulheres é transformada com base em decisões que têm seu *lócus* na vida privada, no espaço feminino e remete também à diferença da condição social de cada uma (MOTTA, 1999).

Há uma reincidência dessa temática. As questões objetivas obrigavam a sujeição a uma situação de exploração, em muitos casos, de humilhação. A história “Guilhermina, a

desastrada”, revela que, fora da vida doméstica, com suas tarefas, poucas eram as alternativas para as mocinhas. Era o resultado da educação diferenciada para meninos e meninas, proporcionando a elas menores possibilidades no mercado de trabalho e de ascensão social fora da família e do casamento (PINSKY; PEDRO, 2013). Guilhermina, uma criança de dez anos, enfrenta seu primeiro trabalho na cidade. Logo na apresentação, o leitor é informado que se trata de uma roceira que vai trabalhar na cidade, com uma senhora muito rica:

Guilhermina é uma roceirazinha de dez anos. Com sua trouxinha às costas, lá vai ela, com sua mãe, para a cidade. Vai trabalhar em casa de uma senhora muito rica, dona Florisbela.” Ao chegar, a recebe a ordem de serviços que vai fazer. –Você, Guilhermina, vai tomar conta do gatinho Mimi e do cachorrinho Bobó. Leve-os agora à casa do tio Benedito, na Rua Direita, para cortar a cauda do gato e tosquiá-lo de modo que o torne parecido com um leãozinho. –Sim, patroa.

A criança fez um esforço para cumprir bem o serviço estabelecendo uma estratégia para memorizar o trabalho a ser feito. No trajeto, ela descobriu a difícil tarefa de carregar, juntos, um gato e um cachorro, e se envolveu numa grande confusão, que fez com que confundisse as ordens recebidas:

Guilhermina sai, levando o gato ao colo, e o cachorrinho, pela cordinha. Vai repetindo o recado pelo caminho, para não o esquecer. –Tosquiá-lo de modo que o torne parecido com um leãozinho e cortar a cauda do gato... tosquiá-lo e cortar a cauda do gato. De repente pula de um muro um galo. Bobó late, puxa a corda, quer perseguir o galo e vai arrastando Guilhermina. É uma correria louca. Guilhermina embaraça o pé na corda, tropeça, e perde um pé de tamancos. Afinal, o galo voa para cima da cerca.

Guilhermina, mancando, com um pé no tamancos e o outro no chão, lembra o recado e o vai repetindo:

– Tosquiá-lo de modo que o torne parecido com um leãozinho e cortar a cauda do gato. Felizmente chegam à casa do tio Benedito. Guilhermina põe o gatinho na cadeira e vai logo dizendo: - Dona Florisbela mandou cortar a cauda do cão e aparar o pelo do gato, de modo que ele se torne parecido com um leãozinho. [...] Guilhermina entra em casa e encontra a patroa cochilando numa cadeira. Mimi pula nos seus joelhos, e ela assustada, abre os olhos e solta um grito: – Que animal é este de pernas tão trêmulas? – Au! Au!au! – faz Bobó balançando seu cotozinho. Dona Florisbela arregala os olhos de espanto e grita:

– Guilhermina! Guilhermina! Que fez você com os meus lindos animais! Meu cão de raça, com tão formosa cauda amputada desta maneira! E o meu gato angorá, de pelos compridos e sedosos! Em que estado ficou! Pobres dos meus animaizinhos! Arrume sua trouxa e volte para a sua casa, menina desastrada! Guilhermina, sem compreender bem a irritação da patroa, arruma de novo sua trouxa e volta para casa, alegre de ver outra vez as suas rocinhas (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 139-141).

O espanto da patroa e, mais ainda, seus argumentos pouco significaram para a roceirazinha. Assim como Maria dos tamancos, Guilhermina foi despedida sumariamente e, no caso desta última, recebeu a alcunha de desastrada. E, sem compreender a irritação da patroa, “volta para casa, alegre de ver outra vez suas rocinhas” (Ibid., p. 141).

O trabalho doméstico, visto como a única possibilidade de ocupação feminina, foi enfocado em outras histórias. Muitas personagens eram crianças e era com naturalidade que o trabalho delas era visto, conforme a descrição das tarefas desempenhadas por Catarina de Labourré, uma menina de dez anos de idade.

Catarina tinha dez irmãos e morava numa fazenda muito grande. “Um dia aconteceu-lhe uma coisa triste, tão triste. O bom Deus levou para o céu a sua mãe” (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 97). A história mostra que, em pouco tempo, Catarina ia aprendendo a fazer todas as coisas e, logo, dava conta de todo o serviço da fazenda, ajudada apenas por uma empregada. A seguir, foi apresentada uma lista das tarefas sob sua responsabilidade, acompanhada da justificativa pela qual ela deveria ficar feliz com o fato de trabalhar tanto: “Levantava-se cedinho, fazia o pão, preparava a levedura, cuidava das pombinhas, das galinhas dos coelhos, levava o almoço ao campo para os trabalhadores, trabalhava todo o tempo, porque sabia que Nossa Senhora gostava das meninas trabalhadeiras” (Ibid. p. 97). O apelo à religiosidade era utilizado para que as meninas e mulheres pudessem cumprir com felicidade as tarefas subordinadas que lhes eram designadas. Deveriam ser gratas por possuírem as virtudes de submissão, devotamento e abnegação.

4.4 TÁTICAS DO PODER FEMININO: ENTREGA E VULNERABILIDADE

Num interessante artigo, Batista (2012) chama a atenção para um tópico pouco estudado na pesquisa sobre o cânone republicano para a escola elementar. Trata-se da presença de textos sobre a morte, a contingência, a tristeza e o fracasso. O autor denomina esse quadro de “retórica da infelicidade”. Ele afirma que, na construção da escola elementar republicana brasileira, o exercício dessa função por meio dos livros de leitura assumiu uma configuração que se manteve mais ou menos estável dos primeiros anos, após a proclamação da República, até meados dos anos 1970. Afirma ainda que, talvez, o que “mais haja de fato no cânone escolar republicano seja a quantidade de infelizes e a intensidade desse sentimento nos livros de leitura para crianças” (Ibid. p. 88). Para o convencimento, a estrutura narrativa é essencial, com elementos textuais que trabalham as emoções dos leitores.

A temática do sofrimento foi apresentada de várias formas na coleção “As Mais Belas Histórias”: personagens que não conseguem o que almejam; outras que se defrontam com o que não é desejável; o sofrimento gerado por ansiedade geral, a velhice e a morte. Conforme já exposto neste trabalho, havia um esforço deliberado da escola para a integração dos alunos

a um espaço social, estabelecendo-se papéis diferenciados para eles e elas a partir da diferença de sexos. De acordo com aquele autor (2012), os agentes e as instituições sociais buscavam representar esse espaço nas suas práticas e livros educativos, por meio da criação e da transmissão dessas ideias, capazes de promover um laço social considerado tão necessário à formação da nação.

Batista (2012) utiliza o termo “aculturação” para se referir a esse propósito e cita outro fenômeno importante que colabora diretamente para o sucesso da integração: o ensino formal, através da criação de situações didáticas, em que se destaca a vontade de transmissão de modos de produzir significados na leitura, de forma a assegurar o trabalho escolar, buscando inserir as crianças numa comunidade interpretativa de leitores (*Ibid.*). Nesse esforço pedagógico são reproduzidas normas de vida que se ensina para que se viva.

Um primeiro tipo de sofrimento considerado como sendo tipicamente feminino, é gerado por não conseguir o que se deseja, conforme mostrado na história “A menina e o leite”. Além da temática do desamparo, a retórica da infelicidade baseia-se também em mecanismos discursivos que buscam promover uma leitura “simpática”, isto é, baseada na identificação do leitor com personagens do texto, a qual o leva a experienciar a narrativa (*Ibid.*).

Alguns itens livres da estrutura da narrativa citada estão presentes, geralmente no princípio, mas também em outras partes. Localizada no início, essa estratégia tem como função orientar o leitor a respeito da pessoa, do lugar, do tempo e da situação.⁶⁰ Funciona como um acordo, em que o autor, ao realizar a apresentação do cenário e das personagens, estabelece um contrato de envolvimento com o leitor/ouvinte. É possível falar no estabelecimento de um laço social da infelicidade, que seria, prioritariamente, feminino, em função das escolhas das histórias e das personagens.

A menina e o leite.

Catarina, com seu vestido xadrez e avental branco, chinelinhas de palhas trançadas e de vermelho, ia para o mercado, levando na cabeça uma lata com o primeiro leite de sua vaquinha mocha. Ia contente da vida e a falar sozinha:

— Vendo o leite e compro uma dúzia de ovos de raça poedeira. Ponho os ovos para chocar e, depois de vinte e dias, sai uma dúzia de pintos. Morrem uns dois, eu sei, mas ficam dez: cinco frangos e cinco frangas. Crio os frangos e vendo-os a CR\$1,20. As frangas viram cinco botadeiras. Pondo cada uma 150 ovos por ano, mais ou menos, fico com 750 ovos. Choco todos. Fico, então, com 750 pintos, descontando uns 100, que, decerto, morrem, fico com 650 entre frangos e frangas. Vendo os frangos, uns 300, talvez, a CR\$1,20 ou CR\$1,30 e fico, fico, então, com... (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 84).

⁶⁰ Para a análise da narrativa, foi utilizada como referência a teoria de Labov e Waletzky (2013) sobre as funções textuais.

A primeira parte tem o propósito de apresentar a personagem e a situação. A mocinha foi descrita com detalhes ricos, possibilitando aos leitores a identificação imediata com ela. A temática aborda uma situação considerada comum para as crianças mineiras do período: muitas oriundas do campo, outras vivendo em regiões rurais. Uma prática difundida entre os parentes era presentear as crianças com animais. Assim como Catarina, muitas faziam planos para que seu presente se multiplicasse. O conteúdo emocional contribui para suscitar empatia e exercer um poder formativo.

Após capturar a atenção do leitor para o cenário, acontece a complicação que, geralmente, compreende o corpo da narrativa, contendo os conhecimentos que mostram que a personagem enfrenta um grande problema que precisa ser solucionado:

E Catarina deteve-se para fazer as contas. Tentou, tentou e não acertou. Era muito dinheiro, e a conta muito difícil para fazer de cor.

– Com esse dinheiro, hei de comprar umas seis porcas de cria e uma cabrita.

Nisto Catarina tropeçou e caiu com a lata derramando todo o leite (Ibid. p. 85).

O estilo apropriado tornou o assunto convincente. Esse é o apoio que o narrador-autor encontra para capturar seu leitor e que faz com que ele compartilhe sempre as emoções do narrador, aquelas que pretende imprimir, ainda que não as declare explicitamente.

Quando se afirma que a menina tropeçou, busca-se reforçar a atenção para a situação, contando com o envolvimento nas aventuras de Catarina já que o enunciado revela uma posição, carrega emoções, juízos de valor, paixões, pois ele tem um destinatário (FIORIN, 2006). Nesse momento, o leitor/ouvinte é capturado emocionalmente para o desfecho.

Em seguida, ocorre a inserção de uma avaliação, que é muito mais semântica, mas que tem implicação na estrutura do texto, uma vez que esse aspecto tem o papel de mudar a atitude do narrador que declara diretamente os seus sentimentos. Após a captura das emoções, ocorre o desfecho ou resolução:

Levantou-se depressa, limpou o vestido e olhou triste para o leite que escorria pelo caminho.

E agora? E as 5 botadeiras, os 656 frangos, as 6 porcas e a cabritinha? (Ibid. p. 85)

Nessa parte da história, todo o sofrimento da moça (e dos leitores) vem à tona, carregado de desamparo e de impotência, reforçado pela imagem (Figura 53), pois “Catarina levou o avental aos olhos e pôs-se a chorar” (Ibid. p. 85).

Figura 53 - Catarina chora o leite derramado.



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 84).

O desenlace fez com que a protagonista, literalmente, voltasse a “fincar seus pés no chão” e encarasse a realidade de não conseguir o que deseja ardenteamente, o que gerou muito sofrimento. Todos os sonhos foram derramados pelo chão, junto com o leite da lata. Na análise de Batista (2012), os escritores desses livros para as crianças, “buscavam formar seu espírito, produzindo textos que ensejaram um modo novo de ler na escola, possível de fazer com que, de fato, se gravassem nas mentes delas” (BATISTA, 2012, p.89). Porém, esses leitores não eram passivos e, por serem produtores de cultura, resignificavam esses enunciados.

A escolha da história da personagem mineira Bárbara Heliodora representa a lógica do sofrimento, em que a mulher se defronta com o infortúnio ao se confrontar, subitamente, com uma situação que é completamente oposta ao que almejava e à vida que levava. De acordo com o texto:

Naquele tempo, por volta do ano de 1789, talvez não houvesse, em toda a Capitania de Minas Gerais, mulher mais feliz do que Bárbara Heliodora. Inteligente, educada e bela, casara-se com Alvarenga Peixoto, advogado e poeta, finamente educado e dos homens mais ricos do Brasil. Possuía fazendas, minas e ouro e muitos escravos. Sua casa em São Gonçalo da Campanha era abastada e ricamente adornada com obras de arte, cortinas de Damasco, tapeçarias orientais. Serviam-se à mesa em ricas baixelas de ouro. Aos domingos, dirigiam-se à igreja em liteira conduzida por escravos de libré (CASASANTA, terceiro livro, 1969, p. 106).

Figura 54 - Bárbara e a filha são conduzidas de liteira pelas ruas de São Gonçalo



Fonte: CASASANTA (terceiro livro, 1969, p. 106).

A vida de Bárbara Heliodora era totalmente feliz (Figura 54). A filha Maria Ifigênia era linda como só podem ser as fadas, tinha as virtudes esperadas das princesas, ideal a ser almejado pelas meninas: dançava com graça, desenhava com perfeição, falava várias línguas. Foi apelidada de “Princesa do Brasil” pela sua educação e beleza, e pela importância de sua família (Ibid.).

Com a prisão de Alvarenga Peixoto, por sua participação na Inconfidência, “o quadro maravilhoso da vida de Bárbara mudara-se de repente. Bárbara tornou-se infeliz, a mais infeliz de todas as mulheres da Capitania de Minas Gerais. Tornou-se santa, mártir, heroína” (Ibid., p.108). Nesse momento, o sofrimento por se encontrar numa condição adversa é associado com santidade, martírio e heroísmo. A história conta que a filha Maria Ifigênia, aos poucos, foi definhando com os desgostos e morreu aos quinze anos de idade, enquanto Bárbara Heliodora acabou louca. O desfecho revela, num sentido mais amplo, uma concepção trágica em relação às figuras femininas que se destacam.

Outro sentimento complementar ao sofrimento e, aparentemente, considerado como feminino, é a angústia. Embora essa forma seja sutil, foi retratada nas histórias. A angústia por razões subjetivas é, claramente, atribuída às meninas ou mulheres, como se fosse biologicamente predeterminado que desenvolvessem um medo irracional de situações novas, desconhecidas. Nas histórias, esse sentimento aparece por elementos objetivos, concretos e, em muitos casos, por causas subjetivas. As objetivas são geradas pelo medo de enfrentar situações reais que oferecem algum tipo de ameaça, como tempestades, cães desconhecidos, etc. Da ordem da subjetividade, aparecem as relativas ao medo do escuro, de situações novas

e de aventurar em locais desconhecidos. Não há ocorrência de incidentes em que meninos demonstrem esse tipo de sofrimento. Eles são retratados em eventos de perigo arriscando a integridade física em brincadeiras perigosas e excitantes.

De maneira geral, a angústia é trabalhada em diversos textos, como se as meninas e mulheres carregassem uma carga de medo e aflição o tempo todo. Aprendendo a ser imunes a ela, aprenderiam, também, a conviver como se natural fosse, com os episódios em que se manifesta. A angústia é gerada (e ensinada) pelo tipo de representação que a sociedade tem a respeito do feminino, sobre sua fragilidade, sua dependência e a necessidade de uma figura masculina para proteção.

Figura 55 - Buscando a proteção masculina.



Fonte: CASASANTA (primeiro livro, 1969, p. 88).

Na ilustração (Figura 55), o menino mostra coragem e autoridade com os cães, enquanto a menina se apoia nele buscando proteção. Um adulto observa a cena tranquilamente, demonstrando total confiança na capacidade do menino em lidar com a situação aparentemente assustadora.

Em circunstâncias fora da esfera privada, quando as meninas arriscam sair desse espaço conhecido e confortável, limitado por normas e valores já estabelecidos, a angústia geral se acentua, conforme a história “Um passeio”.

Terezinha e Cristina, duas meninas, saíram para dar um passeio. Logo na apresentação, o leitor é informado de que “elas conheciam os bosques, os campos, as colinas e os rios” e, no decorrer da narrativa, fica-se sabendo que moravam no local, portanto, objetivamente, não havia motivo para receios. As meninas demonstravam estar à vontade,

aproveitando o passeio, e, “sentadas à beira do rio, meteram os pés dentro da água fria e as suas risadas encheram o campo de alegria” (CASASANTA, segundo livro, 1969, p. 150). A continuidade da história relata o misto de angústia e medo que, subitamente, tomou conta das duas:

Uma brisa fresca cortou o ar, e Terezinha estremeceu.
 Era a tarde que caía.
 –Já estou com fome – disse Cristina.
 Terezinha calçou depressa os sapatos e ajudou Cristina a calçar os seus.
 As duas desandaram a correr...
 Um sino tocou ao longe.
 Logo depois, o aboio de um pastor se espalhou pelo campo.
 Cristina e Terezinha sentiram medo.
 Elas se abraçaram e seguiram caladas e aflitas.
 Enfim, Terezinha e Cristina dobraram o morro e avistaram, ao longe, a chaminé fumegante de sua casa.
 A noite caíra.
 A mãe de Terezinha na porta da casa, procurava com os olhos aflitos o lugar onde deviam apontar as meninas
 Elas a avistaram e gritaram: ôooo-ô! Ôooo-ô! [...] (Ibid. p. 151 – 152).

É interessante perceber que a narrativa foi construída com um vocabulário que mexe com as emoções do leitor. Quando a brisa fresca corta o ar, uma das meninas estremece, indicando um primeiro estado de angústia inexplicável, que começa numa escala minúscula, com simples estremecimento, e, depois, se expande. A angústia se acentuou quando elas desandaram a correr. Não se sabe por qual razão adotam essa atitude. Não há explicação concreta, racional que a justifique, e que foi dado como um sofrimento perfeitamente natural.

A complicação se acentua na narrativa com a incorporação de novos elementos geradores de medo e aflição: o badalar de um sino e o aboio de um pastor. A sensação de conforto só ocorreu quando elas aproximaram da casa e viram a chaminé fumegante.

“A mãe [também demonstrando angústia] saiu ao encontro das meninas e perguntou porque haviam demorado, ao que elas responderam, já esquecidas do susto:

– Será a última vez, porque tivemos um bom medo!”(Ibid. p.152). A promessa das meninas significa muito mais do que não repetir o passeio. Ela é educativa no sentido de se mostrar que para uma menina, permanecer confortável na esfera privada, pode ser a forma adequada para evitar situações perigosas já que poderiam acionar esse tipo de sentimento.

O cenário retrata o momento em que as meninas, fortemente abraçadas, aproximaram-se da casa. A imagem foi hachurada com traços paralelos (Figura 56). Essa técnica foi empregada para marcar as sombras; e induz ao duplo sentido do anoitecer e do espaço psicológico, que, simbolicamente, se torna sombrio em decorrência da experiência da angústia.

Figura 56 - Um bom susto!



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 151).

Uma terceira forma de sofrimento, de acordo com as histórias desse material, é a dor gerada pelo envelhecimento. Conforme mostrado no presente texto, a função nobre das mulheres na construção da nação para a modernidade era de procriação. Esse projeto, consequentemente, descartava as mulheres velhas. Outro fator para a rejeição era a perda da beleza, um capital altamente valorizado e considerado um atributo quase que exclusivo da juventude (CAMPOS, 2009, 2015; SANT'ANNA, 2013). De acordo com Campos (2009):

Em um mundo que, ao mesmo tempo que se urbanizava, passava a supervalorizar o belo como sinônimo de juventude, e a juventude, por sua vez, passava a ser condição primordial para uma existência feliz, a vida daquelas [mulheres] que tinham mais de trinta anos se tornava rapidamente um espetáculo de exclusão, intrusão, constrangimento, enfim (CAMPOS, 2009, p. 160).

Qual o tratamento recebido pelas mulheres velhas na Coleção? A presença delas foi marcada de forma acentuada nos contos tradicionais. A maldição que pesa sobre a Bela Adormecida, de dormir durante cem anos, efetiva-se pelas mãos de uma velha que morava numa torre do castelo. O desconhecimento do edito real proibindo o uso do fuso é um indicativo de que a velha vivia segregada, alheia aos acontecimentos do cotidiano.

Outras moravam em florestas, geralmente sozinhas, tendo como única companhia animais. A dor da velhice pode ser percebida nas representações da sociedade como uma experiência geral de decadência e de abandono, distanciada da juventude, da destreza, do encanto pessoal e da forma física (BEAUVOIR, 1990; CAMPOS, 2009, 2015, MOTTA, 1999, 2013; SANT'ANNA, 2013).

A velhice não se refere apenas a ser velha, ela se refere a envelhecer, enquanto processo, à experiência psicológica, assim como o envelhecimento físico, por isso é mostrado

como sendo um tipo de sofrimento (BEAUVIOR, 1984). Em nenhuma história, essa etapa foi associada com algum tipo de sentimento como felicidade, alegria ou mesmo bem estar, mas foram ressaltadas as inconveniências de ser uma mulher velha, um objeto incômodo, inútil (*Ibid.*). Trata-se de uma questão de gênero, vista como uma carga a ser conduzida pela condição feminina. Enquanto para os homens, a idade é sinônimo de maior sabedoria, de participação na vida pública, para esse período da vida delas, restava a solidão (MIRA, 2003). Essa representação encontrava respaldo nas condições objetivas, principalmente pela baixa expectativa de vida, conforme aponta Motta:

A velhice para as mulheres chegava depressa, a expectativa de vida era baixa; (40 anos na década de 1930, 50 na década de 1950) e era triste ser só. Dificilmente recasavam, inclusive porque os próprios viúvos brasileiros procuravam esposas quase sempre muito mais jovens (MOTTA, 2013, p. 88).

A autora complementa que, de acordo com suas pesquisas, são muito semelhantes as lembranças das figuras de avós e de outras velhas dessa época: demonstram aparência sóbria, os cabelos são presos em coques, usam roupas escuras com golas e saias compridas.

As velhas, quando ‘lembadas’, são representadas nas histórias como bruxas e feiticeiras. Fisicamente magras, vestem roupas escuras e compridas, utilizam chapéus ou gorros, e têm o nariz adunco e o queixo fino. A madrasta de Branca de Neve, que busca a todo custo manter-se bela, se disfarça de velha quando vai à casa dos anões. Esse estratagema tinha garantia de sucesso, uma vez que são duas circunstâncias consideradas totalmente improváveis: beleza e velhice. Nas palavras de Campos (2009), o “tema da degenerescência da velhice, semantizado como fim, como precariedade e como inferioridade diante dos jovens, ensina que ser velho é ser perdedor, simples e redutivamente” (CAMPOS, 2009, p.161).

A história “A bruxa que não quis mais ser bruxa” mostra a solidão de Tobe, que almejava ser a querida de alguém. Ela desejava ter, pelo menos, uma netinha e fazia planos: “Meu único defeito é ser muito magra, [e feia, na opinião de seu gato]. Se engordasse um pouco, trocasse minhas roupas pretas, tão feias, por outras claras e mais elegantes, mudaria muito de aspecto” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 50-58).

Ao encontrar uma menina que gostou dela (Figura 57) apesar da sua aparência, a bruxa se transformou numa respeitável vovozinha que ninguém a reconheceria, pois “anda sempre vestida de preto com pintinhas brancas, e, aonde vai a netinha, vai atrás” (*Ibid.*, p. 58).

Fica evidente que a realização da vovó era vista como um processo partindo do exterior do sujeito e não de uma mobilização interna, pois se resumia em ter alguém sob seus cuidados. Tobe conseguiu ser bem-sucedida no seu intento de ser feliz somente após ter uma

netinha sob sua responsabilidade. De certa forma, essa personagem sugere uma transformação apenas a partir do investimento no desenvolvimento do afeto e no cuidado com o outro.

Figura 57 - Em busca de uma netinha



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 53).

Por fim, mas não menos importante, é abordado o sofrimento ligado à morte. Entre tentadas e consumadas, são cento e dezoito ocorrências em toda a Coleção. Em várias histórias, a morte aparece como central na narrativa, ligada à figura feminina. Nos contos tradicionais, a morte da mãe é o elemento gerador de todo o sofrimento da filha, conforme observado nas histórias de Branca de Neve e Cinderela, dentre outras.

Os exemplos se dão em outras narrativas ficcionais: uma família inteira morre afogada, a mãe que perde um filho, as filhas do gigante que são degoladas; etc., a morte de personagens da vida real também é retratada, muitas vezes de forma trágica, como Catarina de Labourré e Eda Bezerra Pinheiro, esta última que morre tentando salvar duas crianças de um afogamento. A reiteração dessa temática reforça a característica da retórica da infelicidade como sendo mais um componente presente nos livros didáticos do período.

A análise dos textos mostrou que para além do discurso do sofrimento como um modo de ser feminino, havia uma expectativa de submissão da mulher, em conformidade com as estratégias simbólicas construídas por determinados grupos com o fito de serem constitutivas da sua identidade. Porém, foram percebidos atitudes dos personagens em que ocorre uma mistura sutil de aceitação e subversão em relação à dominação masculina, conforme já

demonstrado. O comportamento feminino é marcado por fissuras que buscam corroer essa dominação. Segundo Chartier (1995), a fissura nasce no interior do próprio consentimento, quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar resistência.

Nas narrativas desse impresso, as fissuras que alcançam uma maior extensão nessa relação se dão de forma sutil, e são reveladoras do poder feminino. As ocorrências foram identificadas pela análise se apresentando de duas formas: pelo sacrifício ou entrega e pelo choro ou vulnerabilidade.

O sacrifício não pode ser considerado apenas como um comportamento de submissão, mas como uma das táticas femininas que cria dilacerações na relação. Nas personagens analisadas ele é motivado pelo medo do abandono e exerce o poder de controle sobre o masculino.

As meninas, submetidas a um trabalho de socialização, que tende a diminuir e negá-las em função do outro, fazem a aprendizagem das virtudes de abnegação, de resignação e do silêncio (PERROT, 2016). Impelidas por esses ensinamentos, ocorre o desenvolvimento do sofrimento como uma tática, que se torna um contrapoder sedutor, secreto e, porque não dizer, ilícito, porque, dificilmente, seria percebido pelo homem (CHARTIER, 1995).

Quando o medo do abandono se manifesta, o modo de ser feminino se expressa por meio da demonstração do seu sacrifício, que pode ser desde a queixa sobre o cansaço decorrente do serviço doméstico, o trabalho de cuidar da educação dos próprios filhos, até atitudes mais contundentes, como desenvolvimento de patologias, etc.

Os exemplos se repetem nas histórias, geralmente em favor de uma figura masculina: as sete filhas do gigante, que foram imoladas para salvar os sete meninos, irmãos do Pequeno Polegar; Bela, que se sacrifica pelo pai, e, depois, pela fera; Eda Bezerra Pinheiro, etc, dentre outros.

A personagem Elisa, da história “Os onze cisnes selvagens”, se ofereceu para salvar seus irmãos de um encantamento, exatamente em função do medo de ser abandonada. O texto se inicia com a menina procurando por eles. Ela foi informada de que onze cisnes sempre nadavam no ribeiro próximo onde se encontrava. A princesa decide esperar e, quando as aves aparecem, assim que tocam o chão, transformam-se em onze príncipes, seus irmãos. Eles contam que foram encantados. Durante o dia, são cisnes; mas, assim que o sol se põe, voltam a ser príncipes, por isso precisam ter cuidado em atingir terra firme antes dos últimos raios do sol. No dia seguinte teriam que partir. “Elisa estava embevecida com a presença de seus irmãos e pensava apenas numa coisa – na maneira de desencantá-los!” (CASASANTA, quarto

livro, 1969, p.115). Ao ser inquirida se teria coragem de ir com eles, a menina respondeu: “- Vou, convosco, por toda a parte, seja para onde for meus queridos irmãos” (Ibid. p. 115). Ela foi levada numa rede tecida por eles até o local em que moravam (Figura 58).

Figura 58 - Os cisnes tecem uma rede para carregar a menina.



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 116).

Voaram com mais ânsia e tocaram em terra firme antes do pôr-do-sol, junto à caverna em que habitavam. Montes de musgo e folhas secas eram as camas dos príncipes. Elisa entrou com eles radiante, para a nova moradia.

— Agora, só peço a Deus, e peço com o mais vivo fervor, que me mostre um meio de desencantá-los. Ainda que me custe muito sacrifício, - disse Elisa, com os olhos fixos no céu. (Ibid. p. 117).

A princesa conseguiu a informação com uma fada que passava sobre o que deveria fazer para quebrar o encanto sofrido pelos irmãos:

—Sim, minha menina, é possível quebrar o encanto de teus irmãos. Mas terás a coragem e força de vontade para vencer as dificuldades para os desencantar? Ouve. Vês estas urtigas que trago aqui? Há grande quantidade ao redor da gruta onde moras. Só esta espécie e uma outra que brota nos cemitérios é que poderão servir. Com esta urtiga farás onze túnicas. Quando estiverem prontas, atira-as sobre os onze cisnes, e o encanto se quebrará.

— Oh! Farei! Não é sacrifício tão grande. Muito maior eu faria para desencantar meus queridos irmãos! disse Elisa (Ibid., p. 117).

O sacrifício seria maior conforme prossegue a história. Foi retirado da menina o exercício da fala até o final da tarefa:

— Sim, minha querida, mas não é tudo ainda! Ouve: desde o momento em que começares esta obra até o momento de arrematares a última túnica, não poderás dar uma palavra, pronunciar uma sílaba sequer. Então, estás pronta para este sacrifício? Oh! Sim — respondeu Elisa (*Ibid.*, p., 117).

A fada explicou em detalhes o alto preço a ser pago:

— Mas olha, minha querida, que as urtigas queimam como brasas, e que, para conseguires tecer as túnicas, terás de pisá-las bem, com muita força, para que se tornem iguais à estopa. Só assim conseguirás tecê-las. Terás as mãos e os pés em chagas. Começada a tarefa, deverás levá-la até o fim; do contrário, o sofrimento de teus irmãos será muito maior. Pensa primeiro, querida (*Ibid.*, p. 117).

A menina continuou irredutível e começou o trabalho. Foi encontrada pelo rei que caçava nas matas, e Elisa cumpre seu destino inexorável: casar-se. Morando no castelo, na condição de rainha, ela precisava ir ao cemitério colher urtigas. Descoberta foi jogada numa masmorra e, depois, levada para ser queimada como bruxa. Porém, o rei permitiu que a rainha permanecesse com as túnicas. No dia marcado para a sua morte, Elisa tecia sem descansar a última túnica:

Uma carroça, puxada por um cavalo manco, conduzia Elisa que levava as suas dez túnicas prontas e tecia com ânsia, sem desviar o olhar um só minuto do seu trabalho, para a multidão que a rodeava e a insultava! — Morra a feiticeira! A bruxa infame! Até na última hora faz feitiçarias! —Fogo! — Fogo! Senão é capaz de escapulir, pelas artes do demônio. Elisa, numa sofreguidão, com o espírito preso numa oração para que Deus não a abandonasse, tecia sem parar. O sangue já escorria das suas mãos (*Ibid.*, p. 120).

O desfecho se deu com a chegada dos cisnes em volta da irmã. Nesse momento, ela jogou as túnicas sobre eles que, imediatamente, voltaram à forma humana. A rainha, liberada da promessa de silêncio, contou a história à multidão. O rei, avisado do que acontecera, foi até a praça, pediu perdão pela desconfiança, e Elisa foi transportada em triunfo para o palácio, juntamente com seus onze irmãos.

A cena em que a moça é carregada pelos onze cisnes (Figura 58) mostra a força da (pseudo) passividade e da capacidade quase sobre-humana de sacrifício esperadas das mulheres, historicamente, um desequilíbrio de gênero, e, conforme essa análise, sendo apropriadas e utilizadas para subversão dessa mesma ordem dominante.

Na história “A Bela e a fera”, Bela se sacrifica pelo pai assumindo seu lugar e, depois, para salvar a fera. Com essa tática, a mulher mantém o masculino preso a si e sob seu controle. A atitude da filha, por exemplo, mantém o pai como seu eterno devedor, associando sentimentos de culpa e gratidão. Com esse ato filial, ao renunciar a liberdade e a própria vida, comoveu também a fera, que percebeu a extensão do sacrifício da moça. O imediato benefício desse procedimento, bem como a seu poder, foram visivelmente ilustrados na Figura 59.

Apesar do nome simbolicamente escolhido para denominar o masculino, e de fisicamente apresentar ferocidade, a expressão dos olhos da fera e a posição ajoelhada indicam o domínio da Bela (Figura 59).

Tanto a história de Elisa quanto a de Bela revelam que nem todas as fissuras que corroem as formas de dominação masculina tomam a forma de dilacerações espetaculares, nem se exprimem sempre pelo discurso de recusa e rejeição (CHARTIER, 1995). Elas se dão, na sua maioria, no ocultamento, o que garante ainda mais o seu poder de ação e controle.

Figura 59 - A Bela e a fera domada



Fonte: CASASANTA (quarto livro, 1969, p. 162).

O choro também é uma das formas mostradas nas histórias para subverter a dominação masculina. Torna-se uma tática feminina que mobiliza, para seus próprios fins, uma representação imposta-aceita, mas desviada contra a ordem que a produziu. Várias pesquisadoras da área reconhecem no choro uma das mais potentes táticas utilizadas pelas mulheres, um mecanismo de atuação que não deixa de se fazer sentir por meio de complexos contrapoderes: poder maternal, poder social, poder sobre outras mulheres, e compensações no jogo da sedução e do reinado feminino. Soihet (1998), atenta para as diversas sutilezas presentes nas relações entre os sexos, das quais não estão ausentes diversas alianças e aparente consentimento por parte das mulheres (SOIHET, 1998, p. 81).

Apesar de ser uma tática considerada degradante, humilhante para muitas, ela é utilizada em muitas situações. As figuras masculinas presentes nas histórias da Coleção, respondem prontamente ao chamado do choro feminino. Isso ocorre quando a menina mostra

necessidade, fragilidade, o que, certamente, não ocorreria se contestasse diretamente a autoridade masculina. Esse aspecto é visto como inato na mulher, e induz concluir que ela deseja ser liderada pelo homem. O ensinamento se encontra presente nas histórias das princesas. O uso do choro é, muitas vezes, associado a um comportamento de petulância infantil para conseguir o que querem da figura masculina (BASSANEZI, 1993).

Utilizando essa fissura, a mulher não precisa ser forte e independente, porque o homem responderá por todas as suas necessidades. Historicamente está associada com vulnerabilidade e fragilidade. Nesta análise é compreendida como um poder, um espaço “alternativo de manifestação feminina, diferente ou ameaçador de subversão à ordem hierárquica dos gêneros, na medida em que colabora para a dilatação dos limites impostos ao feminino” (Ibid., p.135). Esse comportamento ameaça o sistema hierárquico estabelecido porque o homem tende a atender os desejos femininos. A resistência que essa atitude representa, dilata o limite da dominação, e a pseudodomínada amplia ainda mais o espaço para atender às próprias necessidades.

Nos textos selecionados não são apenas as meninas que utilizam essa tática como forma de resposta a um problema. As figuras adultas também choram quando estão diante de uma situação desafiadora. As representações induzem a concluir que a atitude mais adequada para elas é mostrar vulnerabilidade, independente da idade que possam ter.

Na história “Os três porquinhos”, a figura da loba foi representada de forma bastante frágil, pois diante de um possível problema, ela senta e chora ao invés de enfrentar a situação (Figura 60). Após o sumiço do lobo, os animais da floresta saíram para procurá-lo sob a liderança da loba. Quando a arara informou que algo poderia ter acontecido com ele, ela começou a chorar e, com ela, toda a bicharada (CASASANTA, 1969). Uma informação parcial, uma especulação, sem dados concretos, alterou o comportamento feminino e fez com que reagisse ao sumiço do marido sem controle sobre as próprias emoções.

No desdobramento da narrativa, o filho assumiu a condução da situação. O Lobinho foi o primeiro a controlar as emoções, ao pensar racionalmente num plano para resolver o problema. A partir desse momento, comandou toda a ação subtraindo a liderança da mãe. É interessante pontuar que ele ainda é uma criança (mas uma figura masculina), que aparenta ter seis anos de idade e liderando um grupo composto por adultos (Ibid.); uma situação impensável para uma menina na visão de grupos do período.

Figura 60 - A Loba chora pelo sumiço do marido.



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 81).

Em várias situações retiradas das histórias, a figura masculina é compelida a cuidar da mulher por causa da sua ‘vulnerabilidade’. Essa representação comum que é assumida por diversas personagens, concede ao homem a posição dominante e se torna num convite para oferecer sua presença, como mostrou a história de Bichinha:

Bichinha deu um pulo, saltou da cerca e desapareceu.
 – Ah! Bichinha malvada!
 Gritou Patrícia.
 E Patrícia começou a chorar.
 Três meninos saíram atrás de Bichinha.
 Um cerca daqui, outro cerca dali e pegaram Bichinha. (CASASANTA, intermediária, 1969, p. 55-56).

Patrícia, a dona da cabrinha, revelou suas emoções assim que viu seu animal desaparecer (Figura 61). Ela deu espaço para que viessem à superfície, por meio do choro, de forma pública, e experienciadas sem nenhum constrangimento. Com esta atitude, a menina, imediatamente, mobilizou alguns meninos para solucionar seu problema (Figura 62). Não houve necessidade de expressar, verbalmente, sua necessidade, apenas com essa atitude, nesse diálogo mudo, deu permissão a eles para ser protegida, o que fizeram prontamente, sem nem externar a oferta de ajuda. Trata-se de uma educação para o uso feminino dos contrapoderes sedutores e secretos que, se bem utilizados, conseguem que o dominado mude qualitativamente esse seu papel, conforme foi reforçado pelas imagens que ilustram o texto.

Figura 61 - Um choro comovente



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 55).

Figura 62 - A menina, de costas para a cena, espera a solução do problema.



Fonte: CASASANTA (intermediária, 1969, p. 56).

O foco da ação foi transferido para o choro de Patrícia, que aparece em primeiro plano, aos prantos (Figura 62). A menina se coloca de costas para a cena, demonstrando confiança em que os meninos resolveriam o problema, enquanto eles se esforçavam para capturar a cabrinha. Torna-se uma representação de feminilidade que salta aos olhos, cujo principal ensinamento para as meninas é associado com o papel que se espera do homem: investir todo o esforço para tornar a mulher feliz.

Ainda em relação ao uso do choro como tática, ele pode ser incluído no jeitinho feminino, conforme aponta Bassanezi (1993), que inclui a menina se mostrar frágil e que ajudará na futura relação com o marido. Ele pode ser aplicado em várias situações e, assim, conseguir-se algo, desde a compra de um vestido até algo ligado à casa. As mulheres conseguem, “com artimanhas, levar os homens para onde querem” (BASSANNEZI, 1993, p.134).

A autora defende que “o ideal de feminilidade reforça a submissão feminina, pelo

menos aparente, em relação aos homens. Elas querem impor continuamente sua vontade diante do marido, as chorosas. Essa troca representa a desigualdade de gênero” (Ibid. p. 135).

A tática se estende para outras situações cotidianas. Na figura abaixo (63), a menina acompanhou a mãe à feira para vender bonecas de pano. Ao ver que o brinquedo que mais queria estava sendo levado por uma compradora, ela utilizou a tática do choro. A mãe, entretanto, permaneceu impassível e ignorou completamente o comportamento da filha.

Figura 63 - Quero minha boneca de volta!



Fonte: CASASANTA (segundo livro, 1969, p. 86).

Segundo Chartier (1995), as mulheres, vítimas ou rebeldes, ativas ou atrizes do seu destino, são privilegiadas pela História, em detrimento das mulheres passivas, vistas, muito facilmente, como consentidoras de suas situações. Segundo esse autor, “a questão do consentimento é justamente o ponto central no funcionamento de um sistema de poder, seja ele social e/ou sexual” (CHARTIER, 1995, p. 47).

A análise desse material buscou realizar a “desmontagem” dessa passividade consentida, revelando pelo seu escrutínio, que as personagens femininas demonstravam um alto grau de exercício de contrapoderes, de uma reapropriação, de um desvio contra o sistema de poder, nas suas mais diversas manifestações. Trata-se de um consentimento aparente, e que se revela como uma util resistência, menos visível, e, portanto, diferente da atitude das rebeldes, mas que funciona com eficácia nesse jogo.

Em diversas histórias, personagens femininas foram apresentadas com um comportamento aparentemente pusilânime, dado como intrínseco à natureza feminina. A situação ocorre quando fazem uma escolha e esta se mostra problemática. Elas não assumem a responsabilidade pelos próprios atos, ocorrendo uma transferência da solução do problema para um elemento masculino. Pintada, uma galinha muito passeadeira, saiu para dar uma volta,

distraiu-se e, quando deu por si, viu que estava no ninho da raposa. Então, ela “desandou a chorar e rezava baixinho”. Foi salva pelo anão Dunga e por milhares de vagalumes (CASASANTA, segundo livro, p. 75-77). É importante pontuar que rezar, uma atitude vista como sendo passiva e, principalmente, ocupação feminina, era outro comportamento apresentado na tentativa de solução dos problemas enfrentados. Outra lição ensinada era apresentar os perigos envolvidos em se aventurar sozinha, desestimulando essa capacidade por ser uma atitude inadequada para meninas.

Esses comportamentos analisados têm seu fundamento na ideia de que a construção da identidade feminina é o resultado da relação de forças entre as representações impostas por quem tem o poder de classificar e da capacidade de aceitação ou resistência por parte desse grupo. No caso da maior parte das personagens femininas da Coleção, muito mais de subversão do que de consentimento.

Existem relações representadas em que o que está em jogo é a própria definição dos poderes femininos permitidos num cenário de sujeição e de inferioridade. A questão se estendeu para outras esferas desse universo conforme abordada nas situações relativas ao espaço do trabalho, e na relação entre mãe e filha.

Havia um empenho das próprias mães em disciplinar as filhas para seguirem os papéis definidos historicamente. Na esfera limitada a elas, as mulheres sempre exerceram sua autoridade, aliás, muitas vezes, em detrimento de outras (CHARTIER, 1995). A Coleção mostrou que muitas buscavam educar as filhas a ferro e fogo, pois essa era uma responsabilidade que caberia às mulheres mais velhas. Possíveis desvios da conduta esperada deveriam ser cerceados e inibidos. Na história relatada a seguir, a mãe da formiguinha não foi bem-sucedida no seu intento, desistindo de enquadrar a filha nos seus próprios padrões.

A formiga cosia muitas costuras de ganho e ensinava a filha também a coser. Quando saía, deixava tarefa de costura para ela; mas a bichinha arreava o trabalho, ia para o mato, ajuntava aquela porção de folhas e trazia para casa, começando então a cortá-las com a tesoura.

Quando a mãe chegava, que achava aquele montão de folhas cortadas, agarrava-a e dava-lhe muita pancada. Isto era todos os dias. A formiga já não sabia o que fazer para corrigir a filha. Até que um dia, muito zangada, pegou numa corda e amarrou-a pela cintura ao pé da mesa. Em seguida, foi para a rua, trancando a casa.

Tanto fez a formiguinha, tanto sungou, tanto espinoteou, que o nó da corda foi apertando, arrochando-lhe a cintura de modo que quase a tora em dois pedaços.

Quando a formiga chegou, que viu a filha naquele estado, com a cintura tão fina devido ao arrocho da corda, teve pena dela e soltou-a.

Mal se apanhou solta, a formiguinha não teve mais conversa. Correu para o mato. Toca a carregar folhas para cortar em casa com a tesoura. Vendo que não podia mais corrigi-la daquele mau costume, a mãe botou-a de casa para fora, dizendo:

– Arre! Vai-te! Tua sina há de ser cortar folhas até o mundo se acabar.
(CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 218).

Figura 64 - Educando a filha



Fonte: CASASANTA (1969, quarto livro, p. 218).

A imagem da formiguinha presa por uma corda (Figura 64) incomoda pela violência explícita, reforçada pelo texto. Há uma naturalização do comportamento violento da mãe que, “diariamente, agarrava-a e dava-lhe muita pancada. Isto era todos os dias” (CASASANTA, quarto livro, 1969, p. 218). A filha não partiu para o confrontamento de uma forma clara, mas não se sujeitou ao papel definido para ela. No aspecto da não confrontação, a atitude da formiguinha se tornou uma aprendizagem para a vida adulta (MIRA, 2003; RAGO, 1998).

As narrativas da Coleção, nas suas diversas representações sobre o papel feminino na construção da Pátria, não podem ser vistas como um conjunto de textos fechados em si mesmos. Conforme propõe Bakhtin, o texto é social e reintroduz a realidade, a História e a sociedade, numa interação de discursos (BAKHTIN, 1997). Veiculadas num material didático de uso frequente, as representações presentes nos textos educavam as meninas e possibilitavam à escola desempenhar um papel crucial, enquanto elemento da “estrutura complexa de vozes” que dialogavam, numa interação viva das vozes sociais. Esse espaço de luta inclui, também, as vozes das mulheres a respeito das distinções sociais entre os sexos, em especial, sobre o lugar reservado a elas na construção do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se buscou demonstrar, a história do livro didático no Brasil esteve, desde seu início, ligada ao estabelecimento de regras e de normas legais que emanavam dos poderes constituídos. Ela teve seu período de florescimento com o entusiasmo e o otimismo educacional que dominaram os primeiros anos de formação do Brasil republicano, sendo fortalecida pela institucionalização do impresso como objeto escolar ocupando um espaço social educativo.

O conceito de livro didático foi resultante da atividade legiferante de grupos interessados em tornar a escolarização primária, a bandeira da atuação política. As transformações se deram em Minas Gerais, a partir de reformas na educação lideradas por grupos de intelectuais com grande influência nacional. Dentro desse contexto de mudanças na educação mineira, foi possível transformar a coleção “As Mais Belas Histórias” num empreendimento didático que possibilitou sua circulação em todos os rincões de Minas.

Fonte de informações e de organização privilegiada de saberes diversos popularizou um tipo de literatura para as camadas menos favorecidas da população, que, dificilmente, teria acesso a ele sem a existência desses livros. De acordo com os objetivos propostos para este trabalho e as hipóteses iniciais, a Coleção, com todas essas representações, se tornou parte do capital social da sociedade, transmitindo uma compreensão da história e de uma visão de mundo, outro modo de dizer os saberes dentro do tempo e do espaço. Ela ensinou modelos de comportamento social, normas e valores. Esse quadro foi possível em virtude da sua permanência circulando nas escolas mineiras, que foi resultante de fatores políticos, pedagógicos e econômicos.

Independente dos valores simbólicos e afetivos que ligam gerações de mineiros às “Mais Belas Histórias”, esse livros didáticos se constituíram num importante instrumento para a releitura de valores do passado. Isto se deu num momento em que toda a força parecia ser necessária para direcionar a nação diante da iminência de grandes problemas decorrentes de uma sociedade em transformação, conforme se fazia crer.

Os múltiplos enunciados circulavam sobre diversos temas; o passado, isto é, os enunciados ligados pela tradição de que a sociedade do período era depositária, e, ao mesmo tempo, falavam de um futuro cujos objetivos dessa utopia precisavam ser alcançados. A Coleção tornou-se um artefato privilegiado de um projeto de construção do Brasil. Isto se deu por meio das inúmeras apropriações, releituras e resignificações possíveis das representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e as resistências políticas, com as

motivações e as necessidades que se confrontavam nesse espaço vivido. Em vista de seus propósitos, ela exerceu a função de reforçar o compromisso político-pedagógico que via na escola a função essencial de formação de um determinado tipo de cidadão.

Desafiando as dificuldades de influenciar práticas pedagógicas já desgastadas pelo tempo, a Coleção teve como base uma nova ordem de concepções educativas, diferentes das adotadas até o momento de sua publicação, propondo tornar-se um importante instrumento para manter vivos os princípios do escolanovismo. Ela exerceu a função de desenvolver a leitura das crianças em fase de alfabetização. Ao mesmo tempo, atualizou os discursos sobre a necessidade de criação de um laço social necessário para o desabrochar de um sentimento de pertencimento à nação. Dentro e fora da escola, as histórias renovavam os valores e princípios da tradição, dialogando com seus leitores, participantes ativos dessa relação estabelecida em torno dos textos.

Além desses fatores, as questões relativas à própria apresentação material dos livros contribuíram para a sua aceitação. Ela foi propagada por onde circulou, como sendo um importante recurso didático alinhado com o ideário da Escola Nova, nas suas características materiais e imateriais, bem como, na proposta de alfabetização. Porém, aceitar sem restrições a homogeneidade da Coleção como um instrumento para manutenção desse ideário é desconsiderar que está marcada por princípios convergentes, mas, também, conflitantes entre si. De um lado, a proposta de ensino de leitura pelo método global de contos, presente no pré-livro “Os Três Porquinhos”, é indicativa de uma metodologia nova. Por outro, grande parte das histórias nos demais livros revela a manutenção de princípios do Catolicismo, inclusive na crítica à curiosidade, conforme se buscou demonstrar. A Coleção sintetizou essa convivência entre a modernidade, supostamente representada pelo ideário escolanovista, enquanto, no conteúdo, era ensinada a tradição católica. Essa peculiaridade indica que a relação entre grupos defensores do escolanovismo (muitos deles católicos), com representantes da Igreja Católica que se mostravam contrários ao movimento, era também aberta à conciliação, e se dava em função dos interesses de cada um.

A circulação das histórias, por várias décadas, se tornou uma arma contra o tempo, contra o esquecimento do texto oral, que, facilmente, se perde. Os valores relativos à modernização, ao nacionalismo e à definição de uma identidade do cidadão ideal, com ênfase na educação de meninos e meninas, é o legado deixado pelo material didático. Para tal arquitetura, foram definidas identidades específicas e, nesse propósito, colaborou para disseminar representações que contribuíram para a reprodução e a interiorização de normas de gênero cristalizadas historicamente. Por outro lado, muitas personagens carregam

comportamentos que desmontam a lógica de relação de pura submissão feminina.

Parafraseando Bakhtin (1997), a coleção possui seus enunciados, que serviram de norma, deram o tom, e nos quais as pessoas se apoaram e aos quais se referiram, que foram imitados e serviram de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras das obras, dos enunciados. De acordo com este estudo, o período de 1954 a 1976 foi uma época em que esses livros didáticos, sob o invólucro das suas histórias enunciadas, inspiraram milhares de crianças, meninos e meninas, na construção de representações sobre o cidadão brasileiro ideal.

E, finalmente, as ideias de intelectuais brasileiros que se destacam nas histórias, dificilmente seriam conhecidas e popularizadas para grande parcela da população, se não fosse a ação de Lúcia Casasanta. Torna-se relevante buscar conhecer essa intelectual no seu papel de “mediadora” cultural, conforme acepção proposta por Sirinelli (1996). Isso implica partir de seu lugar de formação, explicitar as redes tecidas à sua volta, pesquisar como ela interagiu com as ideias de seu tempo-espacó, bem como seu engajamento político social. Este é um importante veio que merece ser explorado em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cláudia Bergerhoff de; EITERER, Carmen Lúcia. A ênfase metodológica na formação de professoras no PABAEE. **Linhas**, Florianópolis, v.9, n.1, p.93-108, jan. jun.2008. Disponível em: [www.periodicos.udesc](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas). Acesso em: 4. jan. 2016.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma** [1928]. Disponível em: www.arcaliteraria.gov.br. Acesso em: 5. dez. 2015.
- ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio. O ensino baseado em pesquisas e estudos como diretriz do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para reconstrução da nação brasileira (1952 -1964)**. Brasília: Inep, 2006. p. 113 – 141.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1993.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Edições Clássicas, 2013.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Edições Clássicas, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (ABNT) **NBR 6029**. Rio de Janeiro: 1988.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2002.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Edgard Luiz de. **O Brasil de 1945 a 1964**. São Paulo: Contexto, 1990.
- BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12. n.16. p.38 - 63, 1º sem. 2011. Disponível em: [periódicos.pucminas.com.br](http://periodicos.pucminas.com.br). Acesso em: 4. maio. 2014.
- BARTHES, Roland. **Understanding text**. Disponível em: www.arts.waterloo.com. Acesso em: 13. maio. 2014.
- BASSANEZI, Carla. Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal. (1945-1964). **Cadernos pagu**. n.1, 1993. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em: 2. jul. 2016.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ortodoxia e heterodoxia econômica antes e durante a Era Vargas. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012, p.179 – 218.

_____. A construção do nacionalismo econômico de Vargas. In: BASTOS, Pedro Paulo Zähluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas:** desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012, p. 253 – 294.

_____. Ascensão e crise do projeto nacional-desenvolvimentista de Getúlio Vargas. FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. In: BASTOS, Pedro Paulo Zähluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas:** desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012, p. 361 – 454.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A retórica da infelicidade: laço social e leitura em livros escolares do cânone republicano. **PRO-POSIÇÕES**, Campinas, v.23, n.3 (69), p.87-102, set. dez. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 6. fev. 2016.

BATISTA, Antônio Augusto; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares: uma morfologia. **Rev. Bras.Educ.** [online]. 2002, n.20. p. 2- 47. Acesso em: 5. fev. 2014.

BEAUVIOR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Anais...** Rio de Janeiro, v.96, 1976.

BIBLIA SAGRADA. **Efésios**. São Paulo: Vida, 2003.

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

BLANCKAERT, Claude. Lógica de antropotecnia: mensuração do homem e bio-sociologia (1860 -1920). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2001, v.27, n.41, p.145 -156. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 5. out. 2015.

BOMENY, Helena. **O Brasil de JK**. Manifesto Mais uma vez convocados. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/> Acesso em: 10. maio. 2016.

_____. **Os intelectuais da educação:** descobrindo o Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Educação e desenvolvimento:** o debate nos anos 1950. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/> Acesso em: 10. maio. 2016.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, V.T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e**

abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 183 - 191.

BRASIL. **Código Civil.** 46. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Getúlio Vargas: o estadista, a nação. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas:** desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012, p. 93- 120.

BREUNER, A. **Nos livres d'enfants ont menti:** une base de discussion. Paris, [s.n], 1951.

BROSSARD, Michel. **Vygotsky:** lectures et perspectives de recherches em éducation. Paris: Press Universitaires Du Septentrion. 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas:** manual de ensino elementar para uso dos Paes e professores 1886. Disponível em www2.senado.leg.br. Acesso em: 13. maio. 2014.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação.** Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 5. fev. 2014

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Raquel Discini de. **A princesa do sertão na modernidade republicana:** urbanidade e educação no Rio Preto de 1920. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940):** educação e história. São Paulo: Unesp, 2009.

_____. A educação do corpo feminino no Correio da Manhã (1901-1974): magreza, bom gosto e envelhecimento. **Cadernos pagu** (45) jul.dez. 2015, p.457-478. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

CANO, Wilson. Crise de 29, soberania na política econômica e industrialização. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas:** desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012, p.121 – 158.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História:** novos problemas. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. **A invenção do cotidiano.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

- _____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol.5, nº11, jan. abr. 1991. p. 173-191. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12. nov. 2012.
- _____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v.13, n.24, p. 15-29, jul/dez 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/historiacultural. Acesso em: 12. maio 2016.
- _____. **Aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. **Inscrever e apagar**. São Paulo: Unesp, 2007.
- _____. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. **Cadernos pagu**. (4) 1995, p.37-47. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.
- CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História**: novos objetos. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 99 – 115.
- CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachete Educacion, 1992.
- _____. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. Pelotas v.6, n.11, abr. 2002. p. 5-24. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 12. nov. 2013.
- _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**. v.13, n.27. jan. abr. 2009. p. 9 -75. Disponível em: <http://fae.ufpl.edu.br>. Acesso em: 13. dez. 2013.
- _____. História dos livros e das edições escolares. Debate sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566. Disponível em: www.scielo.br/pdf. Acesso em: 4. maio. 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- CORIDIAN, Charles. Os usuários de produtos paraescolares: pais ou filhos? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.84, p. 945 - 953, set. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2. nov. 2013.
- CORSI, Francisco Luiz. O projeto de desenvolvimento de Vargas, a Missão Oswaldo Aranha e os rumos da economia brasileira. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas**: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012, p. 219 – 252.
- CORTÊS, Iáris Ramalho. A trilha legislativa da mulher. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 260 – 285.
- COSTA, Jurandir Freire da. **Ordem médica e norma familiar**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- COTT, Nancy F. A mulher moderna: o estilo americano dos anos vinte. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1995, p. 95-112.

CPDOC. Verde - Amarelos. Disponível em: [cpdoc.fgv.br/produção/dossiês](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossiês). Acesso em: 28. fev. 2015.

_____. **GC foto 002:** Painel com retratos do corpo docente e discente da Faculdade de Direito de Minas Gerais. Fotografia dos Bacharelados em Direito em 1924. 1 Fotografia, p&b, 29 x 34,5cm. Fotógrafo Dopper& Martins. Arquivos de Gustavo Capanema. 1924. Disponível em:< <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/audiovisual/painel-com-retratos-do-corpo-docente-e-discente-da-faculdade-de-direito-de-minas-gerais>>. Acesso em 05 de out. de 2016.

_____. **GCg 1938.01.06:** COLTED [Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático]1967,44f. Disponível em:< <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GC/> Acesso em 05 de out. de 2015.

_____. **Arquivo Anísio Teixeira.** A1piGarfinkel, E. 1951.08.10. Requisitos essenciais que devem preencher as Cartilhas. 11fl. Disponível em www.fgv.br/CPDOC/acervo/arquivo-pessoal/AT. Acesso em: 20. maio 2015.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). **Ideário e Imagens da Educação Escolar.** Campinas: Autores Associados, 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960):** um estudo sobre as relações entre escola e família, 1998. Tese de livre docência. Universidade Estadual Paulista.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima.** Recife: Massananga, 2010.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **O beijo de Lamourrete.** São Paulo: Cia das Letras, 2010.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.199-236.

DELGADO, B. Los libros de texto como fuente para La Historia de La Educación. História de La Educación. **Revista Interuniversitária**, Salamanca, n.2, 1983, p. 353 – 258. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es>. Acesso em: 10. dez. 2014.

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das mulheres no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. My pedagogic creed. **School Journal.** v.54. jan. 1897. p. 77 – 80. Disponível em: dewey.pragmatism.org/creed. Acesso em: 8. ago. 2014.

DOCUMENTA S. J. **12.** São Paulo: Loyola, 1999. (Coleção).

DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly: (1871-1932). **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris. UNESCO, International Bureau of Education, v.23, 1993, p. 249-275. Disponível em: www.ibe.unesco.org. Acesso em: 5. jun. 2015.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1995.

ELDER, Larry. **10 things you can't say in America**. Ney York: St. Martin's Press, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (v. I, II)

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999 – 2010. **Revista Even. Pedagóg.** v.7,n.2 (19.ed), p. 623 – 624. jul. 2016. Disponível em: www.ucs.br. Acesso em 10. nov.2016.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **L'apparition du livre**. Paris: Albin Michel, 1971.

FERREIRA, Antônio Celso. A fonte fecunda. In: PINSK, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-91.

FERREIRA, Jorge. Os conceitos e seus lugares: trabalhismo, nacional-estatismo e populismo. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012, p. 95 – 322.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra. Gênesis e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012, p. 21 – 49.

_____. Do progresso ao desenvolvimento. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012, p. 50 – 68.

_____. Instituições e política econômica: crise e crescimento do Brasil na década de 1930. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Unesp, 2012, p. 159 – 178.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes**. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 2. nov. 2012.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: Reduc, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos rústicos, arcaicos & primitivos:** o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. **Revista Brasileira de Educação.** n.15. set. out. nov. dez. 2000. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 5. set. 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926 - 1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** 12. ed. Brasília: UNB, 1963.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar de História:** livro didático e ensino no Brasil. (1970 – 1990). Uberlândia, EDUFU, 2004.

_____. Estado e Editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil das editoras de livros didáticos (1970- 1990). **Cad. Cedes,** Campinas, vol.25, n. 67. p. 365 -377. set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8. dez. 2015.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade:** sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Os andarilhos do bem:** feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Mitos emblemas e sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIUSTA, Agnella da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, nº1, mar. 2013. p. 24-31.

GÓES, Moacir de. Educação popular *versus* escola pública. In: CUNHA Luiz Antônio (Org.) **Escola pública escola particular e a democratização do ensino.** São Paulo: Cortez, 1985, p. 51-64.

GOMES, Ângela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. In: BASTOS, Pedro Paulo Zaluth ; FONSECA, Pedro Cesar Dutra (Orgs.). **A Era Vargas:** desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Unesp, 2012.

_____. **Olhando para dentro:** 1930 -1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

GONDRA, José Gonçalves, et.al. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOULD, S. J. **The Panda's Thumb.** Harmondsworth, Pelican Books, 1983.

GRACINO JUNIOR, Paulo. Das Minas às Gerais: considerações a respeito da mineiridade e da adesão religiosa. 2008, **Enfoques**, v.7, ed.2. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 15. out. 2016.

HABNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 43 – 64.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 1985.

HEBRARD, Jean. Os livros escolares da *Bibliothèque Bleue*: arcaísmo ou modernidade? **Revista Brasileira de História da Educação**. n.4, jul/dez. 2002, p.10 – 45. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br. Acesso em: 10. nov. 2013.

HENRIX, Charles. **Como ensinar a ler por il methodo global**. Buenos Aires: Kapelusz, 1952.

HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto M. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26.ed.São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **A época colonial**: do descobrimento à expansão territorial. 14. ed. Rio e Janeiro: Bertrand Russel, 2004. (história geral da civilização brasileira; t.1, v.1).

_____. **A época colonial**: administração, economia e sociedade. 14. ed. Rio e Janeiro: Bertrand Russel, 2004. (história geral da civilização brasileira; t.1, v.2).

HORTA, José Silvério B. **Gustavo Capanema**. Recife: Massangana, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informação, 2006. p. 301-344. Disponível em: www.ibge.gov. Acesso em: jul.2014.

_____. **Séries retrospectivas**: 1936 -1972. Disponível em: www.ibge.gov. Acesso em: maio. nov. 2014.

_____. **Vamos contar! censo 2010 nas escolas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

KORNIS, Mônica Almeida. **O Brasil de JK**: sociedade e cultura nos anos 1950. Disponível em: cpdoc.fgv.br/producao/dossiês. Acesso em: 28. fev. 2016.

LABOV, William; WALETTZKY, Joshua. **Narrative analysis**. Disponível em: www.ling.upenn.edu.pdf. Acesso em: 2. jan. 2013.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida**: economia e religião na Idade Média. São Paulo:

Brasiliense, 2004.

LE GOFF, Jacques. Introdução. In: _____. **São Luís**: biografia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 19-32.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LIMA, Alceu Amoroso. **Voz de Minas**. São Paulo: Abril, 1983.

LIRA NETO. **Vargas**: dos anos de formação à conquista do poder (1882-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOPES, E. M. Teixeira. **Breve histoire de L'Education au Brésil**. n.15, p.5-8. Disponível em: [www.cahiers du Brésil contemporain](http://www.cahiersdubrésil.com). Acesso em: 6. set. 2014.

LORENZ, Karl. **Ciência, Educação e Livros Didáticos do Século XIX**: os compêndios das Ciências Naturais do Colégio Pedro II. Uberlândia: EDUFU, 2010.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MACIEL, Francisca Izabel. **Lúcia Casasanta e o método global de contos**. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. 2001. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

_____. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. Pelotas, n.11, abr. 2002, p.147 – 168. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 4. jun. 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A história da alfabetização em cartilhas escolares**: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais. Disponível em: www.bibliotecadigitais.ufmg.br. Acesso em: 01. jan. 2013.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANACORDA, M.A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos pagu** (11) 1998, p. 67-75. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p.126 – 147.

MATOS, Ralfo. Migração e urbanização no Brasil. **Geografias**. Belo Horizonte, 08 (1) jan. jun. 2012. Disponível em: igc.ufmg.br/portaldeperiodicos. Acesso em: 15. jun. 2015.

MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. Organização pública e implementação de novas metodologias: o Projeto Alfa em Minas Gerais. **Cad. Pesq.**, São Paulo (65): 38 – 51, maio,

1988. Disponível em: publicações.fcc.org.br. Acesso em: 13. jan. 2015.

MICHAEL, Ian. **Textbooks as history**, the work of the colloquium. Disponível em: www.open.ac.uk./Arts. Acesso em: 5. maio. 2014.

MIRA, Maria Celeste. O masculino e o feminino nas narrativas da cultura de massas ou o deslocamento do olhar. **Cadernos pagu** (21) 2003, p.13-38. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão; dimensões da modernidade brasileira**: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. História da Educação Brasileira (esboço da formação do campo). In: Nascimento, et.al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 125 – 150.

MOTTA, Alda Britto da. As dimensões de gênero. e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos pagu** (13) 1999, p.199 - 221. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

_____. Elas começam aparecer. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 84 – 104.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pff/cedes. Acesso em: 01. jan. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 12, n.3, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org.rbhe>. 2013. Acesso em: 10. jun. 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves, et.al. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Cátia Regina Giudio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedex**, n. 52, nov. 2000, p. 25-46. Disponível em: www.scielo.br/pff/cedes. Acesso em: 01. jan. 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabaee – A volta dos tempos de Francisco Campos e a oposição dos educadores católicos / Educação e Memória em Minas

Gerais. **Relatos de Pesquisa**. 1995, v. 4, n.34. Disponível em: www.publicações.inep.gov.br. Acesso em: 8. jun. 2014.

PALMER, Joy A. **Grandes educadores**: de Confúcio a Dewey. São Paulo: Contexto, 2005.

PASSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne**. São Paulo: Antroposófica, 1998.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer, trabalho. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 238 – 259.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres. **Cadernos pagu** (4), 1995, p. 9-28. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

_____. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PESAVENTO, S. **História e História cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINSK, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

POPPER, Karl. **Lógica das Ciências Sociais**. São Paulo: Tempo Universitário, 1982.

PRADO, Maria Lígia; FRANCO, Stella Scatena. Participação feminina no debate público brasileiro. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 194 – 217.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos pagu** (11) 1998, p.89-98. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.

Ranke-Heinemann, Utta. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

REVISTA DO ENSINO. Bello Horizonte, [s.n], 1927.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAFFIOTTI, I. B. Helelith. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Sempre bela. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p.105 – 125.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, H. M.B; COSTA, V. M. R.. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and politics of History**. New York: Columbia University Press, 1988.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, Florianópolis: jan.abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 5. jul. 2016.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p.15- 42.

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: RÈMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

SOHN, Anne-Marie. Entre duas guerras. Os papéis femininos em França e na Inglaterra. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1995, p.115 – 144.

SOIHET, Raquel. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. **Cadernos pagu** (11) 1998, p.77-87. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

_____. A conquista do espaço público. In: PINSKY Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 218 – 237.

SOUZA, Candice Vidal e. Brasileiros e brasileiras: gênero, raça e espaço para a construção da nacionalidade em Cassiano Ricardo e Alfredo Ellis Jr. **Cadernos pagu** (6-7). 1996, p.83-108. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.

SOUZA, Ângela Leite de. **Lúcia Casasanta, uma janela para a vida**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: [ensino primário e secundário no Brasil]**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p.163-189.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, V.T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

TCHÉKOV, Anton. **O jardim das cerejeiras**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

- TEIXEIRA, Lucas Miguel. **Caderno de provas**. 1967. (arquivo particular - AP).
- TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos pagu** (3). 1994, p. 29-62. Disponível em: www.pagu.unicamp.br. Acesso em: 9. jul. 2016.
- TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org>. jun.2008.Acesso: 10. jan. 2015.
- USAID.GOV/HISTORY. Disponível em: <http://www.usaid.gov>. Acesso em: 6. jun.2014.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007..
- VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 2, 1988, p.239-263. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br. Acesso em: 5. fev. 2015.
- _____. A brasiliade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 6, 1993, p.89-112. Disponível em: www.casaruibarbosa.gov.br. Acesso em: 5. fev. 2015.
- VIANA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880- 1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.23, n.45, 2003, p. 37 – 70.
- VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VILHENA, Cynthia Pereira de Sousa. Eugenisme, famille et education de La première République à la fin de L' Estado Novo: (1890-1945). **Cahiers du Brésil Contemporain**, n.15, p.18-111, 2010. Disponível em: www.cahiersduBrésil. Acesso em: 6. set. 2014.
- WILLINGHAM, Daniel T. The privileged status of story. Disponível em: www.aft.org/periodicalamericaneducator. 2004. Acesso em: 28.fev.2015

FONTES:

- CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”:pré-livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.
- CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”: primeiro livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.
- CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”: leitura intermediária, Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”: segundo livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”: terceiro livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. “As Mais Belas Histórias”: quarto livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1969.

ARQUIVOS PESQUISADOS

ESCOLA NORMAL DE DIAMANTINA. **Arquivos**. Diamantina. Acesso em março de 2014.

ESCOLA ESTADUAL FREI ANTELMO KROPMANN. **Arquivos**. Teófilo Otoni, maio, 2014.

ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DOS POBRES. **Arquivos**. Teófilo Otoni, maio, 2014.

ESCOLA ESTADUAL PREFEITO GERMANO AUGUSTO DE SOUSA. **Arquivos**. Teófilo Otoni, maio, 2014.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JULIÃO. **Arquivos**. Teófilo Otoni, maio, 2014.

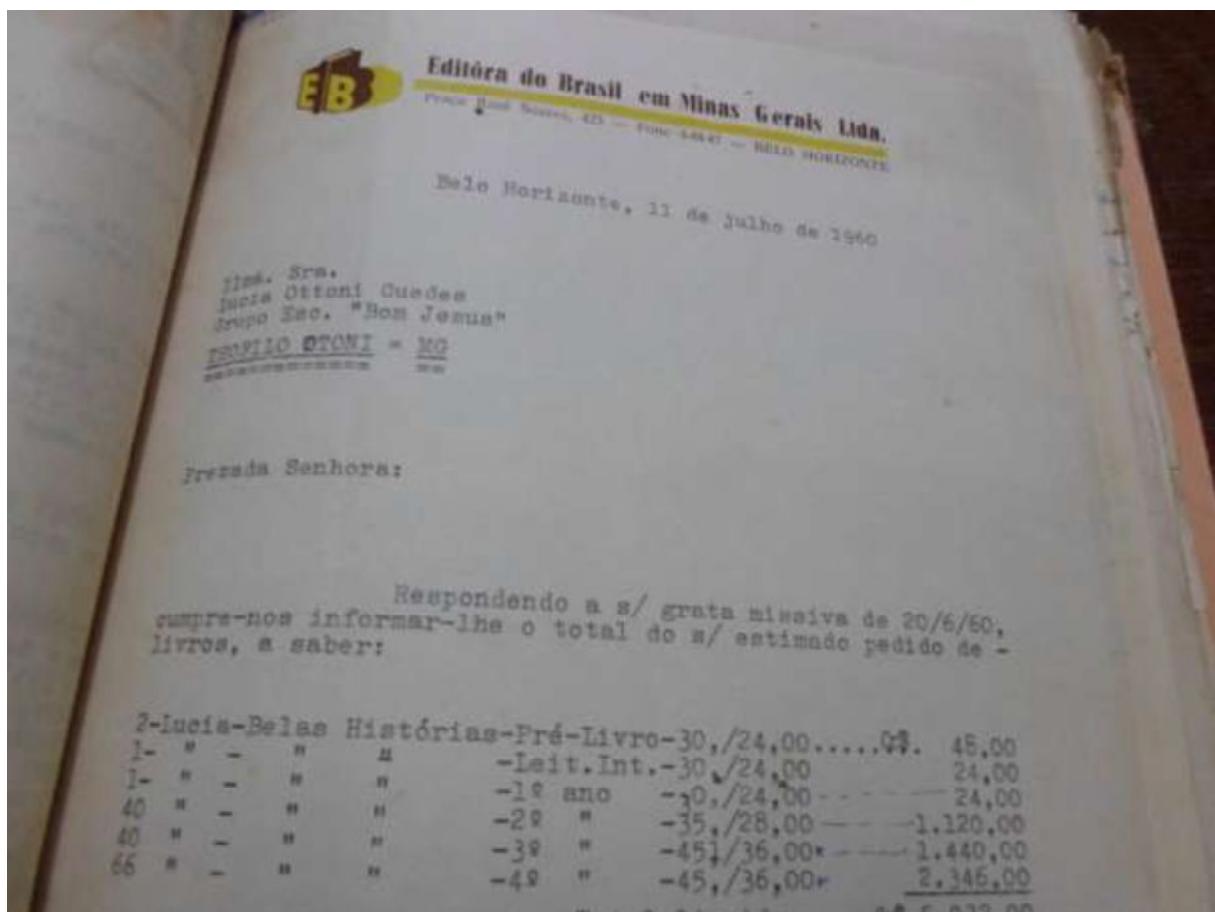
ESCOLA ESTADUAL TANCREDO NEVES. **Arquivos**. Teófilo Otoni, maio, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro de Documentação da Biblioteca Alaíde Lisboa. **Fundo arquivístico Lúcia Casasanta**. (AG 126-127), Belo Horizonte, Faculdade de Educação. Acesso em maio – jun. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – PARCERIA NA EDIÇÃO DOS LIVROS - (AG, 2014)

ANEXO B - PEDIDO DE LIVROS DA COLEÇÃO – (AE, 2014)



ANEXO C – MODELO DE FICHA DE COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

OREINTADORA ROF^a DR^a RAQUEL DISCINI DE CAMPOS.

ORIENTANDA: Felismina Dalva Teixeira Silva.

TÍTULO: A COLEÇÃO DIDÁTICA “As Mais Belas Histórias” (1954-1976): modernização, nacionalismo e identidade brasileira na obra de Lúcia Casasanta

FICHA DE ANÁLISE DE TEXTO - PASSAGENS PARALELAS/MÉTODO COMPARATIVO

FICHA N° _____ DATA _____

LIVRO _____

TÍTULO DA HISTÓRIA _____

PÁGINAS DA HISTÓRIA

TEMA PRINCIPAL _____

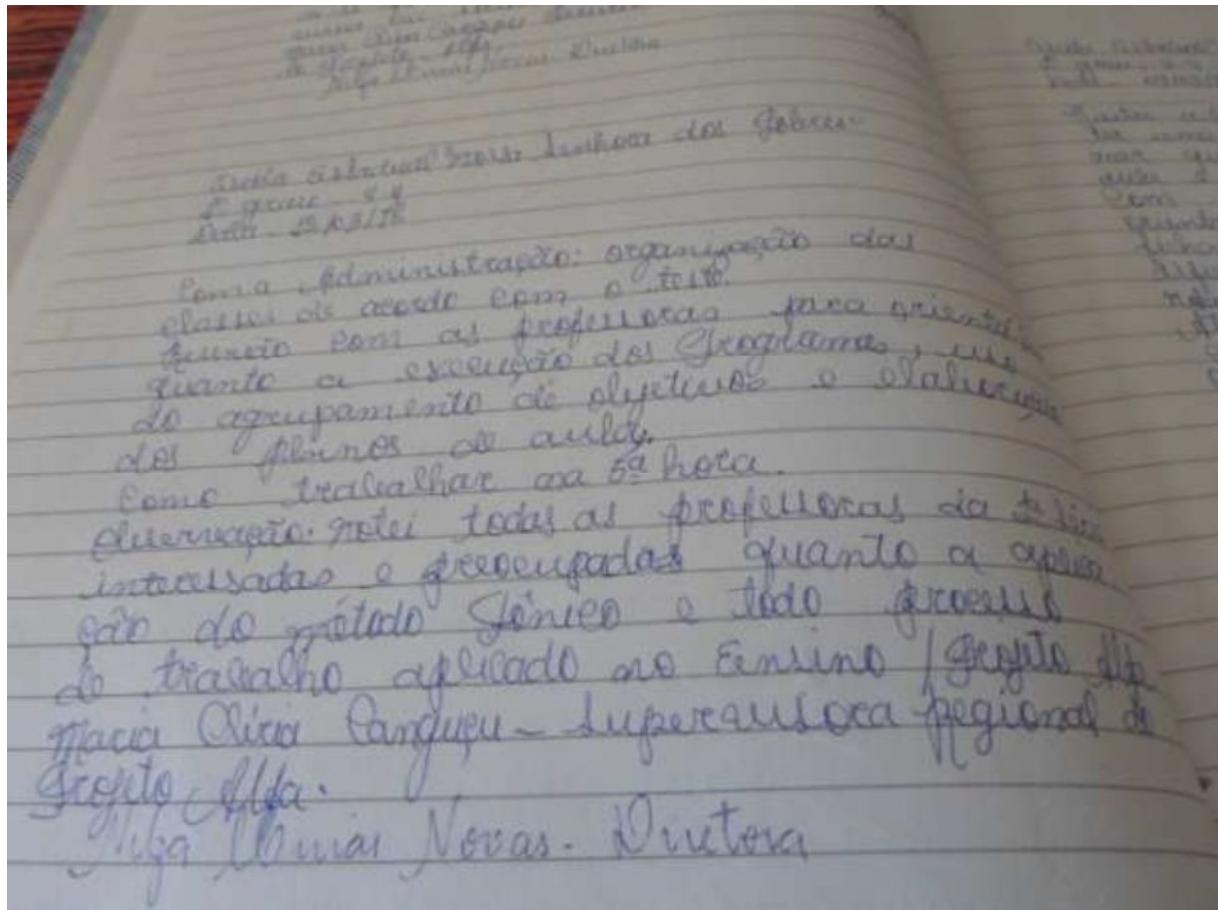
Análise:

ANEXO D – DIÁRIO ESCOLAR – (AE, 2014)

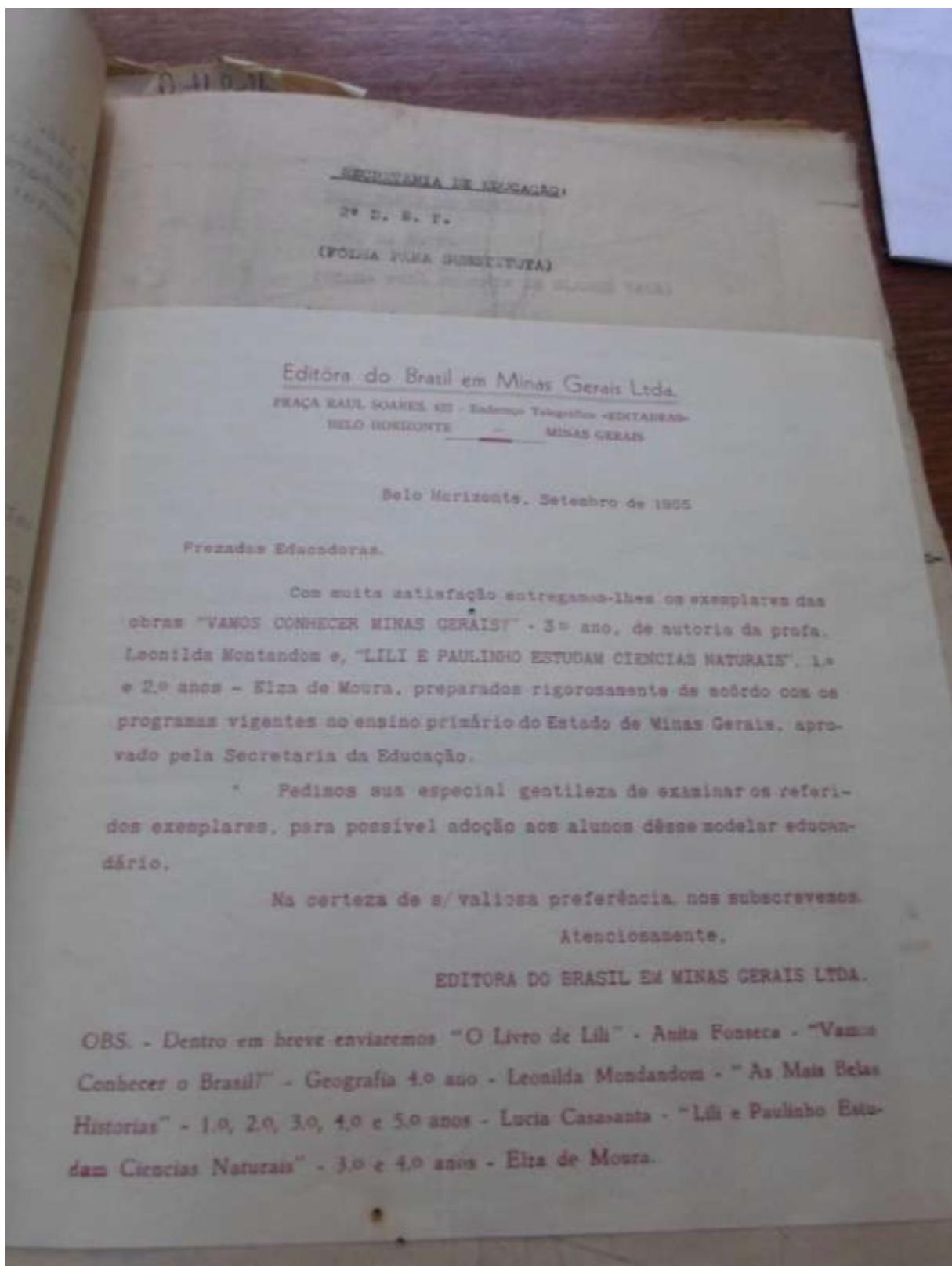
| Relatório mês de Junho | | | | | | | | | | | | Cadeira ou turma: F-ame | | Turma: 2º | Mês: junho | | | | |
|-----------------------------|---------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------------------------|----|-------------|------------|----|----|----|----|
| Linha de atividade | Nome do Aluno | MOVIMENTO | | | | | | | | | | | | DIAS DO MÊS | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 0070 | Alethia Costa Gomes | F | - | - | - | - | - | - | P | - | - | - | F | P | P | - | - | - | |
| 0071 | Antônio marcelo Oliveira | - | - | - | - | - | - | - | - | FF | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0072 | Carlos Andrade Tedesco | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | F | - | |
| 0073 | Edimilson Toride | - | - | - | - | - | - | - | FF | - | - | - | - | - | - | - | - | FF | |
| 0074 | Eduardo Henrique Miranda | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0075 | Fábio da Silva | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0076 | Fábio Batista Macedo | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0077 | Fábio Luiz Rodrigues | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0078 | Fábio Valente da Fonseca | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0079 | Fábio dos Praes Santos | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0080 | Fábio Oliveira Rios | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0081 | Fábio William da Souza | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0082 | Fábiozinho dos Santos | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0083 | Fábiozinho Nerys | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0084 | Fábiozinho dos Praes | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0085 | Fábiozinho dos Praes | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0086 | Fábia Símar de Oliveira | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| 0087 | Fábiozinho Praes de Souza | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| Histórias contadas | | | | | | | | | | | | 16 | 14 | 15 | 14 | 15 | 10 | 15 | 19 |
| - Tela a patinha esquecida | | | | | | | | | | | | 20 | 17 | 15 | 15 | 12 | 12 | 21 | 15 |
| - Os três ursos da Floresta | | | | | | | | | | | | 26 | 33 | 30 | 29 | 32 | 31 | 35 | 30 |
| Histórias lidas | | | | | | | | | | | | Audição geral e | | | | | | | |
| - Passear com Maria | | | | | | | | | | | | Audição geral e | | | | | | | |
| - As Musicais de Bruxelas | | | | | | | | | | | | Audição geral e | | | | | | | |
| - Sofia | | | | | | | | | | | | Audição geral e | | | | | | | |
| - Estrelas | | | | | | | | | | | | Audição geral e | | | | | | | |

ANEXO E – DIÁRIO ESCOLAR – (AE, 2014)

ANEXO F – ATA DE REUNIÃO DO PROJETO ALFA – (AE, 2014)



ANEXO G – CIRCULAR DA EDITORA INFORMANDO SOBRE A PUBLICAÇÃO DA COLEÇÃO “As Mais Belas Histórias” (AE, 2014)



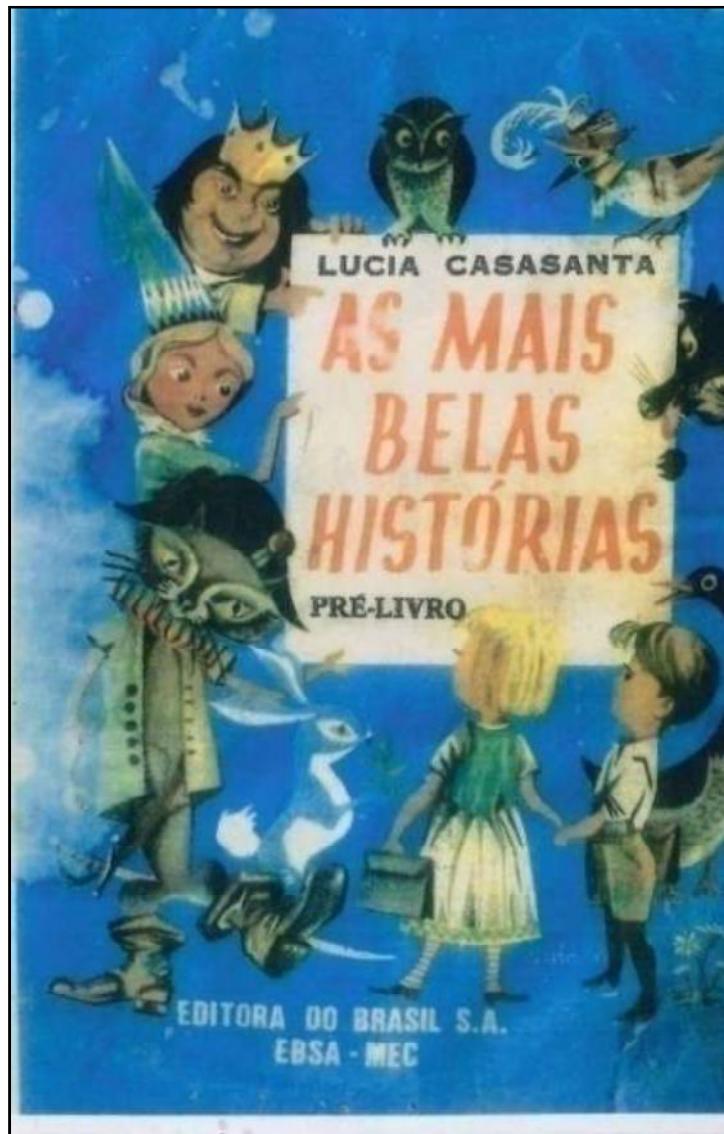
ANEXO H – SOLICITAÇÃO DE ORÇAMENTO (AG, 2014)

| | | minas gráfica editora | | especializada em off-set | 0100 0000 0000 |
|-----------------|-------------|--|-----------------------------|--|----------------------|
| | | ORÇAMENTO | | Nº 10895 | |
| Solicitado por: | | PROJEEC. | | de 19/07/ | |
| | | Em 24 de junho | | | |
| EM Quantidade | Especificar | DISCRIMINAÇÃO | | PREÇO | |
| | | Unitário | Total | | |
| 1.000 | | 4.000 m² de maior folha Histórica - capa 2 cm - papel aguarela. 24 x 40 cm - folhas retas 1 cm - compra unidade. Mínimo pacote — | 4414,00 | | |
| 2.000 | | 10.000 m² — | 8828,00 | | |
| DE ENTREGA | 10 | DIAS | PREÇOS VÁLIDOS ATÉ 20/07/14 | | |
| S/ES | <i>AV</i> | IMPORTE DE CONSUMO | | Agradecidos pela consulta, antecipadamente, nos colocamos às suas prezadas ordens CORDIALMENTE <i>AV</i> MINAS GRÁFICA EDITORA LTDA. | |

ANEXO I – AÇÕES DO CASAL NA EDITORA DO BRASIL EM MINAS GERAIS -
(AG, 2014)

| <u>Prof. Idelis Monteiro Passante</u> | | | |
|---------------------------------------|------------------|----------------|------------------|
| <u>Movimento de ações</u> | | | |
| <u>DATA</u> | <u>ADQURIDAS</u> | <u>TRANSF.</u> | <u>SUB-TOTAL</u> |
| <u>Em nome Dr. Mário</u> | | | |
| 14-5-1954 | 5 | — | 5 |
| 03-01-1958 | 5 | — | 10 |
| 10-08-1960 | 9 | — | 19 |
| 09-10-1961 | 25 | — | 44 |
| 31-07-1962 | 76 | — | 120 |
| <u>Em nome Ds. Idelis</u> | | | |
| 13-08-1964 | 153 | — | 273 |
| 29-12-1967 | 273 | 273 | 273 |
| 05-11-1968 | <u>137</u> | — | <u>410</u> |

ANEXO J – CAPA DO PRÉ-LIVRO



ANEXO K – CAPA DOS LIVROS DA COLEÇÃO

