

***Livros de leitura* seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930)**

Diane Valdez*

RESUMO: Procuramos abordar nesse texto algumas obras didáticas conhecidas como *Livros de leitura* seriados, publicados por autores brasileiros no período de 1866/1930, em uma perspectiva documental, ou seja, como esses livros podem oferecer pistas importantes a respeito da educação nacional daquele período. São fontes históricas de suma importância, principalmente por terem sido as primeiras tentativas de uma literatura nacional para a infância escolar. São livros de cunho didático e que representaram um grande avanço para a época, pois foram pioneiros ao substituir os escassos materiais de leitura para as crianças. Selecionamos os autores mais citados na história da literatura escolar e, já entrado em contato com suas obras, discorreremos brevemente sobre o que os mesmos consideravam relevante para o ensino de época.

PALAVRAS-CHAVE: Fontes históricas. História da educação. Livros de leitura. Infância escolar

Children's Textbooks: sources for the history of national education (1866/1930)

ABSTRACT: This article analyses textbooks known as *Livros de Leitura* [Reading Books] published in series by Brazilian authors from 1866-1930. The books are treated as documents. That is we examine how these textbooks offer important clues concerning education in Brazil in that period. They are historical sources of great importance, mainly for being the first attempts at a national literature for school children. They are text books that represent a great advance for their time, because they were pioneers in an environment of scarce reading material for children. We selected the most quoted authors in the history of school literature, and in an analysis of these texts, we briefly discuss what we consider relevant for teaching of the time.

KEY WORDS: Historical sources. History of education. Textbooks. School children

1 Introdução

Pretende-se, com esse texto, apresentar alguns resultados de uma investigação realizada sobre o uso dos *Livros de leitura* como fontes para a pesquisa na história da educação. Recorre-se a essas obras, que foram publicadas inicialmente na década de 60 do século XIX, e que se tornaram populares até por volta da década de 60 do século XX, com o intuito de contribuir e ampliar os estudos sobre fontes para a escrita da história da educação no Brasil.

* Integrante do Grupo de pesquisa HISTEDBR/UNICAMP e bolsista do CNPq. Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Doutoranda em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: dianevaldez@terra.com.br

A publicação dos chamados *Livros de leitura* no século XIX serviu como referência para outras obras e influenciou sensivelmente a literatura didática brasileira. São livros considerados inovadores para a época por substituírem os escassos materiais impressos destinados à infância que freqüentava as escolas. No Brasil do século XIX havia pouco do que se reconhece como livro didático para crianças; o que se utilizava nos bancos escolares eram os clássicos da literatura internacional e as crianças aprendiam a leitura nos abecedários em toscas cartilhas, papéis de cartórios e cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam.

As obras que propomos apresentar são de autores brasileiros, que, valendo-se de suas experiências como professores, diretores ou inspetores de ensino, assim como pelo fato de fazerem parte da elite intelectual do país, inauguraram, na segunda metade do século XIX, essas obras seriadas, como afirma Coelho (1981, p. 341):

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

Os *Livros de leitura* foram amplamente adotados nas escolas, públicas e privadas, de diferentes regiões do Brasil. Em todos os estudos, que se referem à história dos livros didáticos, ou mesmo, que fazem alusão ao pioneirismo de alguns autores que lançaram obras com conteúdo informativo, útil, humano e, principalmente, mais brasileiro, estão incluídos nomes de autores dessa série graduada de leitura para crianças. Destacamos, neste texto, os seguintes autores, citados aqui juntamente com as datas de publicação de suas primeiras edições: Dr. Abilio Cesar Borges – o Barão de Macahubas – (1866); Hilário Ribeiro (1880); Felizberto de Carvalho (1892); Romão Puigari e Arnaldo Barreto (1895); Francisco F. Mendes Vianna (1908); João Köpke (1900/1920); Thomaz Galhardo (1910/1920) e Antonio Firmino Proença (1920/1930).

Optamos por organizar esse texto em três partes, para facilitar a leitura e atender às especificidades que cada assunto reivindica. Na primeira parte, que intitulamos *Bebendo diretamente da fonte*: os documentos históricos, discorreremos sobre as fontes para a escrita da história e como esse processo foi se transformando e se alargando no decorrer do tempo, além de apontarmos, brevemente, sobre as perspectivas documentais que permitem desvelar as peculiaridades de diferentes épocas históricas. Em seguida abordamos, na parte *A literatura escolar*: limitações e edições, as dificuldades e

cuidados que podemos ter diante das múltiplas possibilidades de investigação ao utilizarmos os *Livros de leitura* como fontes, e traçamos, brevemente, a história das edições da literatura escolar, como essas publicações foram se configurando e se nacionalizando. Por último, na parte nomeada *Os Livros de leitura*: pioneiros da produção nacional, procuramos discorrer sobre os primeiros autores dessas obras seriadas, caracterizando-os, ligeiramente, em seu tempo e espaço, juntamente com suas respectivas obras, oferecendo, assim, um quadro de opções para quem se interessar por essa fonte.

2 Bebendo diretamente da fonte: os testemunhos históricos.

De acordo com o *Novo Dicionário de História de Brasil* (DEPARTAMENTO EDITORIAL...1970, p. 280) “Dá se o nome de fontes históricas a toda documentação que serve a determinado tema em estudo no plano da história, como escritos, livros, revistas, certidões etc”. Poeticamente, podemos fazer uma alusão às fontes com o que conhecemos de nascente original; o termo “beber diretamente da fonte” se relaciona com procedência, proveniência; ou seja, buscarmos algo no que produz. A palavra fonte provém do latim *fonte* e, no sentido figurado, é aquilo que origina ou produz. Podemos ressaltar, então, que fontes históricas são testemunhos que registraram uma informação, momentos da história; são expressões das manifestações de um povo, de um lugar e de um tempo independente da natureza do registro que ele contém. Além dos documentos escritos, nos deparamos com uma variedade de outros, como objetos, imagens, signos, depoimentos etc.

A palavra “documento”, para provar algo, já era utilizada – no âmbito jurídico – pelos antigos romanos. Foi retomado no século XVII na Europa ocidental e apropriado pelos positivistas no século XIX. Para os adeptos desta escola, o documento escrito – o oficial, essencialmente – era a garantia da objetividade, ou seja, o documento fala por si próprio, excluindo a noção de intencionalidade da ação e a interpretação do historiador. Essa postura teve e tem vários críticos, como bem lembra Vieira (1989, p. 14):

O próprio fato de atribuir a palavra documento aos testemunhos históricos denota uma concepção de história que confunde o real com o documento e o transforma em conhecimento histórico.[...] A única habilidade do historiador consistiria em tirar dos documentos tudo que eles continham e em não lhes acrescentar nada do que eles não continham. O melhor historiador seria aquele capaz de manter-se o mais próximo possível dos textos, despojando-se de “idéias preconceituosas”.

Essa concepção descarta outros documentos como testemunhas para a escrita da história, fato esse que vai ser questionado em 1929 pela escola dos *Analles* (mais tarde *História Nova*), cujos fundadores M. Bloch e L. Febvre conclamaram os historiadores a uma nova perspectiva documental que permitisse desvendar especificidades de épocas históricas. Todos os vestígios do passado são fontes e matérias para o historiador, incluindo, assim, novos textos para leituras.

A *história nova* ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos, escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavação arqueológica, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são, para a história nova, documentos de primeiras ordens. (LE GOFF, 1995, p. 28).

Também a relação do historiador com o documento é modificada, há uma preocupação na intencionalidade das fontes, ou seja, na intenção do agente histórico decorrente do documento e do pesquisador ao trabalhar com o mesmo. A partir do interesse do pesquisador, no presente, os documentos são selecionados e, formuladas as perguntas para a investigação. O ponto de partida é o problema, não o documento.

Não há modificação na experiência humana do passado, o que se modifica é a forma de investigação sobre ela. Isso ocorre de acordo com a concepção de que o historiador parte; é uma subjetividade que faz parte da atividade do historiador, como ressalta Vieira (1989, p. 30):

Ao mesmo tempo em que a postura e a experiência de vida do pesquisador vão estar presentes no seu trabalho, enquanto sujeito do conhecimento, esta mesma bagagem é histórica, tornando-o um objeto; isto é, o historiador também é fruto do seu tempo.

O fato de a história, no passado, ter sido escrita essencialmente como uma narrativa que se concentra em grandes feitos dos grandes homens, fez com que o restante da humanidade ficasse renegado a um papel secundário. Se, de acordo com o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos, essa limitação das fontes aos registros dos arquivos oficiais teve um preço: a negligência de outros tipos de evidências.

O período anterior à invenção da escrita foi posto de lado como 'pré-história'. Entretanto, o movimento da 'história vista de baixo', por sua

vez, expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais expressam a visão oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros precisam ser suplementados por outros tipos de fontes. (BURKE, 1992, p. 13).

Como bem ressaltou Burke, para registrarmos passagens de povos que não estão presentes nos documentos oficiais, é necessário que busquemos outras fontes que possam ser cruzadas para descobrirmos pistas de outros momentos ausentes nos documentos oficiais. De qualquer forma, a análise da documentação escrita deve ser criteriosa, buscando revelar o que não foi dito, pois ela traz representações e alguns significados que precisam ser construídos, tendo como referência, principalmente, a contextualização no momento da averiguação; isso se estende para qualquer documento.

Ao manusearmos fontes, como as que propomos nesse texto, devemos atentar para as ambigüidades, contradições e outros elementos que elas nos revelam – sem deixar de reconhecer sua importância e riqueza. Devemos ter cautela e proceder à leitura tendo como referência a conjuntura histórica, o contexto social, econômico e político que o período apresenta, sem, no entanto, cair na análise anacrônica, muito comum nas leituras dessas fontes. É relevante ter como apoio um olhar que vai além do que encontramos nos livros, aliado a uma concepção teórica que nos dê respaldo, para não cairmos no risco de transcrever o que encontramos de forma superficial.

3 A literatura escolar: limitações e edições

Apesar de ser uma fonte reveladora, a pesquisa utilizando a literatura escolar foi negligenciada pelos historiadores durante muito tempo, tanto pelo desconhecimento como pelo fato de muitas dessas obras – sobretudo as do século XIX – se encontrarem dispersas e não estarem catalogadas nas bibliotecas¹. Essas limitações dificultaram, e ainda dificultam, um estudo mais sistemático sobre a história da literatura didática no Brasil, pois os livros didáticos são, geralmente, considerados objetos sem valor por serem efêmeros. Dessa forma, são abandonados ou negligenciados, restando, muitas vezes, os catálogos que nem sempre são confiáveis, como bem afirma Arroyo (1990, p. 81):

Os livros colhidos nas páginas dos catálogos antigos são de difícil consulta. Somente o acaso nos leva a encontrá-los. Embora a obrigatoriedade de entrega de exemplares à Biblioteca Pública Nacional e, nas províncias, à Biblioteca da Capital, date de 1847, a verdade é que tal dispositivo legal não parece ter sido cumprido à risca. Trata-se do decreto de 3 de julho de 1847, de n. 433, que

estabelecia aos impressores a obrigatoriedade daquela remessa: um exemplar de todos os impressos que saírem das respectivas tipografias. Não foi ele respeitado talvez nunca. Não houve fiscalização a respeito e isso explica a ausência de tantas obras impressas nas estantes das nossas bibliotecas oficiais.

Apesar dessas dificuldades, Chopin defende que nos últimos vinte anos houve um avanço considerável na pesquisa histórica sobre o livro e as edições escolares em vários países. Foi a partir do final da década de 1970 que os historiadores manifestaram real interesse por essa fonte:

Se os manuais foram por muito tempo negligenciados pelos historiadores, é também porque foram considerados como simples espelho da sociedade da qual procedem – uma concepção de resto bem ingênua – ou como vetores ideológicos e culturais. O fim da década testemunha essa tomada de consciência com a publicação, quase concomitante, de contribuições que sublinham a importância que revestiu o manual como fonte para os historiadores da educação, em diferentes países. (CHOPIN, 2002, p. 9-10).

Sem dúvida, a pesquisa utilizando os livros como veiculadores de ideologias é uma das opções mais desenvolvidas e mais divulgadas. Uma pesquisa, que ficou bastante conhecida no Brasil na década de 1980, foi a obra “As belas mentiras” de Nosella (1979). Essa autora analisou a ideologia presente nos livros didáticos apontando várias situações, que, para ela, são apresentadas de forma estereotipada, na qual os conceitos são padronizados, romantizados, autoritários e, muitas vezes, abstratos. Para a autora, a função de várias descrições que os livros apresentam serve para camuflar a realidade e se constitui em um instrumento que só reforça a ideologia da classe dominante. Uma outra obra famosa que retrata a ideologia presente nos livros didáticos é a dos italianos Bonazzi e Eco, editada na década de 1980. A obra “Mentiras que parecem verdade” reúne textos de manuais italianos, principalmente de iniciação em leitura, denunciando um discurso permeado por eternos mitos que abusam da ingenuidade da criança.

É nessa perspectiva que se orientam naturalmente a maioria das pesquisas sobre livros didáticos. É importante esse tipo de investigação, porém cremos que ela deve ser criteriosa, pois é comum encontramos análises anacrônicas, ou seja, conclusões destoantes que não são válidas para outras épocas; o que costumamos chamar de *olhar para o passado com o olhar do presente*. Sobre isso Chopin (2002, p. 21) ressalta:

A mais freqüente diz respeito às mentalidades, e não é raro que pesquisadores emitam, sem o saberem, um julgamento retrospectivo

sobre os manuais que veiculam mensagens racistas, antifeministas, ou, de uma maneira mais geral, opiniões pouco compatíveis com os valores pregados em sua sociedade. Mas há outras manifestações, não menos perversas, deste anacronismo: assim, a análise ou a crítica de uma teoria científica, exposta em um manual, deve fazer referência unicamente a elementos cujos autores podiam ter conhecimento no momento da redação da obra, não aquele que dispomos hoje.

As obras que sugerimos, por exemplo, possuem os limites do seu tempo, são produtos de uma época, e isso deve ser observado atentamente. Não significa que essa fonte não seja portadora de ideologias e que seus autores estavam livres de veicular valores políticos, sociais, religiosos etc; o que estamos querendo chamar atenção nesse texto é sobre essa fonte privilegiada e complexa que são os *Livros de leitura*, um objeto que pode gerar inúmeras leituras, tomando como referência, por exemplo, não só as ideologias veiculadas nas escolhas das ilustrações e dos textos que os compõem, mas também a estrutura da obra, o propósito dos autores em seus prefácios, a maneira como eles são feitos, as concepções de educação, os pressupostos teóricos, a metodologia didática, as influências externas, suas simplificações, adaptações, reduções e também suas lacunas, pois, como destaca Chopin (2002, p. 22) “os silêncios também são reveladores: existe nos manuais uma leitura em negativo!”.

Essa fonte, legitimada como guardiã, constitui-se em um lugar de memória privilegiado, pois através de seus textos e imagens consolida conceitos no imaginário social, construindo uma representação globalizadora e ordenada da sociedade². Nunes, que igualmente utilizou essa fonte em sua pesquisa sobre a disciplina História da Educação, argumenta sobre o porquê da escolha: “Focalizamos os livros, no entanto, por considerá-los como os principais mediadores do ato pedagógico, instrumentos materiais e simbólicos que guardam múltiplos significados e permitem uma leitura diversificada.” (NUNES, 1996, p. 68).

É importante explorá-la em suas várias dimensões para se perceber as análises sobre o imaginário escolar e suas representações políticas, os *Livros de leitura*, assim como outros livros didáticos, apresentam-se como parte essencial de uma determinada formulação política e de um determinado contexto cultural. Eles apresentam movimentos contraditórios, como assinala Chartier (1997, p. 7): “O livro procura sempre instaurar uma ordem, quer seja a ordem de sua decifração, a ordem segundo a qual deve ser entendido, ou a ordem determinada pela autoridade que o encomendou ou que o autorizou.” Essas ordens ou sinais contidos nas obras que sugerimos sejam articulados e explorados, pois podem contribuir para entender aspectos da educação que

ainda não foram explorados, contribuindo para ampliar os métodos no campo da história da educação.

Apesar da transitoriedade dessa fonte, (não podemos perder de vista que os livros didáticos são descartáveis, mesmo aqueles aos quais estamos nos referindo, que foram utilizados durante cerca de um século). Lá está assinalada qual era a idéia de sociedade que os autores divulgavam, levando em consideração que, naquele tempo – podemos estender isso para muitas obras didáticas ainda – os autores não tinham a intenção de descrever a sociedade tal como ela era; pelo contrário, o que podemos encontrar é uma imagem idílica, sem conflitos, romantizada, pura, revelando muito mais a sociedade imaginada e desejada do que a real. Uma imagem deformada, de uma sociedade que não existia nem na época e nem atualmente.

O percurso histórico da editoração dos livros escolares é um outro dado importante em um estudo sobre o livro didático. É importante abarcar como as publicações foram se configurando no cenário brasileiro, assim como o acesso que os autores tinham a essas editoras. No Brasil de colonização portuguesa, havia muito pouco do que se reconhece como livro didático para crianças nas escolas que existiam, como indica Oliveira (1984, p. 23):

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou, e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de “documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos”. É certo que até o século XIX, e mesmo no primeiro quartel do século XX, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras.

Devido à inibição de sua metrópole, Portugal, é tardia a arte de impressão no Brasil e, mesmo com a implementação da imprensa régia (1808), essa situação persiste, pois o objetivo da imprensa real era o de divulgar atos governamentais. Mesmo publicando algumas obras científicas e literárias (sobretudo nas áreas de medicina e engenharia), não produziu livros didáticos para a escola elementar. A liberdade para imprimir se inicia a partir de 1821 e, apesar dos livros escolares não serem considerados rentáveis, principia-se um período de publicações que segue até os anos de 1980.

Consolida-se, assim, o primeiro período na circulação de livros escolares no Brasil, caracterizado pela utilização de livros produzidos na Europa, com a hegemonia de autores portugueses e de eventuais traduções de textos estrangeiros, principalmente franceses, produzidas por portugueses. (TAMBARA, 2002, p. 27).

Para essa mesma autora, neste período há uma consolidação das editoras *francófilas* e também de outras “brasileiras”, uma espécie de “abrasileramento” de algumas editoras “francesas” que também se destacavam na produção de compêndios escolares, como é o caso da *Laemmert* e da *Garnier*, esta última responsável, em 1885, por 21% dos títulos usados nas 3000 escolas no Brasil. Talvez isso responda pela autoria da frase “Romance é o osso, livro didático é a carne”. Porém, Maciel (2002, p.150) credita a *Francisco Alves* (a editora da maior parte das obras às quais nos referimos) o pioneirismo da edição brasileira dos livros didáticos. Para ela, logo que essa editora chegou ao Brasil, em 1863, filiou-se à *Livraria Bertrand* de Lisboa e à *Livraria Aillaud*³, de Paris. Esta última garantia, a baixos custos, as publicações didáticas brasileiras.

A competitividade que se estabelecia entre os editores estimulou o processo de criação de novos padrões gráficos e de composição. O suporte visual, elemento fundamental do processo de leitura, moderniza-se com a introdução de novas disposições do textos e das gravuras nas páginas. (TABAJARA, 2002, p. 46).

Contudo, é nos anos trinta que se reconhece o verdadeiro trunfo do livro didático nacional, como afirma Oliveira (1984, p. 39): “Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir comercialmente com este.”

Perceber o percurso da editoração de obras didáticas, de forma mais atenta e cuidadosa, também pode nos oferecer boas pistas para melhor explorar essas fontes, pois os conteúdos apresentados nos livros não estão desvinculados da perspectiva editorial.

Um outro dado importante para quem vai trabalhar com essa fonte é a destinação dessas obras. Apesar de os autores indicá-las, em sua grande maioria, para o “uso da infância”, ou seja, como próprias para o ensino de primeiras letras e, mais tarde, para o ensino primário, é arriscado dizer que essas obras, sobretudo no século XIX, estavam restritas ao uso da infância brasileira. Até mesmo porque a categoria infância não era um conceito bem definido na época⁴, assim como, mesmo compreendendo que a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, a gramática e aritmética, faziam parte da instrução primária, não eram evidentes e homogêneo os conteúdos que faziam parte dos programas escolares nos diferentes níveis de ensino em todo o país⁵.

De acordo com Tambara, uma tipologia para caracterizar as possíveis distinções foi instituída no município da corte em 1885, onde os livros seriam classificados da seguinte maneira:

1º para serem utilizados pelos alunos na classe; 2º para servirem aos professores na suas explicações; 3º para fazerem parte das bibliotecas escolares ou da ornamentação das aulas; 4º para serem distribuídos como prêmios. (BRASIL, 1886, p. 330 apud TAMBARA, 2002, p. 26).

4 Os *Livros de leitura*: os pioneiros da produção nacional

Ao discorrermos sobre os principais autores dos chamados *Livros de leitura*, tivemos a preocupação de destacar fragmentos de suas trajetórias, embora de forma simplificada, mas com a intenção de apontar pistas para o leitor que se interessar pela fonte, ou mesmo pelo autor.

O Dr. Abílio César Borges – o Barão de Macaúbas – foi pioneiro ao lançar a série de *Livros de leitura*, em 1866, divulgando o *método Abílio*.

O *Primeiro Livro de Leitura* do ‘Método Abílio’ representa um surpreendente salto na pedagogia brasileira. Até então, a aprendizagem de leitura se iniciava com abecedários manuscritos, papéis de cartórios e toscas cartilhas. O *Primeiro livro* adota a silabação, mas se opõe à soletração de sílabas sem sentido. (PFROMM NETO, 1974, p. 171).

O baiano Abílio trocou a carreira de médico pela de professor. Destacou-se pelas suas obras para a infância brasileira, pela participação e premiação em congressos nacionais e internacionais de educação, pela inovação nos métodos de leitura, escrita e desenho, pela abolição de castigos corporais e inúmeras outras atividades na educação brasileira. Suas obras são citadas por diferentes personalidades, e é muito comum encontrarmos relatos sobre os livros desse autor nas biografias e obras romaneadas de pessoas famosas como Graciliano Ramos, José Lins Rego, Gilberto Velho e outros. A princípio, com a intenção de divulgá-los, o autor distribuiu gratuitamente seus livros, ou seja, em um tempo no qual o custo de um livro era consideravelmente alto, essa distribuição fez com que suas obras chegassem às mãos de crianças de várias regiões, como da poetisa goiana Cora Coralina que ressalta em seu poema *Vintém perdido*:

Quanto daria por um daqueles velhos bancos onde me sentava a cartilha de ‘ABC’ nas minhas mãos de cinco anos, quanto daria por um daqueles velhos livros de Abílio César Borges, Barão de Macaúbas e aquelas máximas de Marquês de Maricá aquela enfadonha

tabuada de Trajano custosa demais para meu entendimento de menina mal amada e mal alimentada. Meus vinténs perdidos, tão vivos na memória. (CORALINA, 1985, p. 32).

A infância, para esse autor, deveria ser o período de se investir com o intuito de formar o bom homem, que faria o progresso do país, e os *Livros de leitura* tinham, nessa tarefa, uma função primordial a cumprir. Histórias que incentivassem essas práticas inspirariam nas crianças o amor a essas virtudes, enquanto que outras narrações que aludissem à maldade, às rixas, à crueldade, à fraude e à mentira criariam nos jovens corações aversões a esses defeitos.

Contemporâneo do Barão de Macaúbas, Hilário Ribeiro publica, no final da década de oitenta do século XIX (1880), sua série de cinco *Livros de leitura*, coleção essa que foi premiada com medalha de prata na exposição internacional de Paris em 1889, além de receber outros prêmios. De acordo com Pfromm Neto (1974, p. 172) seu *Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto livro de leitura* tinha atingido mais de uma centena de edições em 1930, sendo difundindo por todo o País. De acordo com Coelho (1981, p. 343), os livros da “série instrutiva” de Hilário Ribeiro estavam bem de acordo com a educação da época, pois retratavam assuntos como pátria, família e bons costumes, além de adotar o método analítico que “vai da parte para o todo”, assim como outros conceitos que, apesar de cada autor abordar de forma diferenciada, são comuns no interior dos textos e ilustrações dessas séries.

É importante ressaltar que muitos desses livros, sobretudo os publicados após 1889, foram instrumentos importantes na divulgação da nova ordem republicana que tinha a escola como emblema de instauração da nova ordem. Era a diferença entre o passado, considerado “de trevas”, e um futuro harmonioso em que o saber e a cidadania trariam “o progresso”. A falta de recursos para a educação escolar no período imperial soava como tenebrosa, como desanimadora e não se poderia obter preparo da mentalidade infantil como bem registrou Carvalho (1989, p. 24): “casas sem ar e luz, meninos sem livros, sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como parias.” Portanto, as idéias de um nacionalismo exagerado estão presentes na maioria absoluta desses livros; uma idéia nacional que não é característica isolada dos livros brasileiros. Pelo contrário, há uma forte influência estrangeira nessa divulgação.

Entretanto, a literatura escolar não é inune a influencias exteriores: copia sistemas de controles de produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista

singular, irreduzível, apóia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados; cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento. (CHOPIN, 2002, p. 16).

Essas obras são incisivas no que se refere à moral, ao comportamento ideal, às posturas consideradas “modernas”, à higienização, às regras de boa convivência e obediência, além de outros elementos considerados essenciais para a construção do nacionalismo idealizado para esse período histórico. Porém, essas obras, que compunham o que então se chamava de “leitura escolar”, e que, de acordo com Arroyo, era lida sistematicamente pela infância e juventude brasileira, exerceram um papel relevante não só no campo da didática como para despertar e cultivar o hábito de leitura entre as crianças da época:

Tais livros não traduziam apenas o processo de aprendizagem da história, das ciências naturais, da gramática, da retórica. Traziam também aquele necessário condimento que é o sal da curiosidade, muitos deles tecnicamente enriquecidos por ilustrações e desenhos, a que não eram estranhas as preocupações estéticas. (ARROYO, 1990, p. 98).

Na década de 90 do século XIX, surgem outros autores para concorrer com a série do Barão de Macaúbas e de Hilário Ribeiro. O *Primeiro, Segundo e Terceiro livro de leitura* de Felizberto de Carvalho, ilustrados pelo seu filho Epaminondas de Carvalho, são editados pela primeira vez em 1892. De acordo com Galvão e Batista, a inovação é uma característica primordial nessas obras:

Nesses livros, com algumas ilustrações em cores, as lições, que – como a coleção de Abílio César Borges – traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, vinham geralmente seguidas de exercícios. Alguns dos textos buscavam oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais. José Lins do Rego, em *Doidinho*, romance autobiográfico que narra sua vivência em um internato no início do século no interior da Paraíba, registra momentos de dor e angústia ao ler, para o seu professor, as lições de um desses livros. Mas, apesar do sofrimento que marcou, no geral, a sua relação com os objetos de leitura escolares, o futuro escritor confessa a ampliação de horizontes proporcionada por eles, fazendo-o conhecer outros mundos e relativizar o seu. Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e se visse, de modo geral, como daninha a relação entre leitura e prazer. (GALVÃO; BATISTA, 1998, p. 3).

As obras de Felizberto compunham o cenário de um estado de *voga* no final do século XIX no Rio de Janeiro, juntamente com outros produtos e situações, no entender de Freyre (1990, p. 187):

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

O mesmo Freyre em seus inúmeros depoimentos, recolhidos entre 1850 e 1900, ressalta várias pessoas, em diferentes regiões do Brasil, para as quais as obras de Felizberto de Carvalho são tidas e citadas como parte integrante em sua aprendizagem escolar, e que eram “livros que foram verdadeiramente nacionais, na época em apreço, como livros escolares ou didáticos, concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento” (FREYRE, 1990, p. 191). O próprio Felizberto descreve na introdução “aos nossos colegas” que escreveu o *Primeiro livro* para atender os seguintes fins:

- 1º – Despertar no aluno o desejo de aprender a ler.
 - 2º – Facilitar-lhe de certa maneira a leitura, pelo exame prévio do desenho que precede cada lição;
 - 3º – Não apresentar de uma só vez, como, aliás, já o têm feito alguns autores, todas as letras e essa grande quantidade de sílabas que desanimam a criança;
 - 4º – Fugir do que é muito trivial e fazer que o aluno adquira sempre idéias novas, apresentando-lhe algumas palavras cuja significação não pode saber, para que o professor tenha ocasião de lhes explicar;
 - 5º – Associar a escrita à leitura, poupando ao professor o trabalho de representar por muitas vezes, em manuscrito, as palavras ou frases, cumprindo aqui dizer que se não trata de exercícios *caligráficos*, mas simplesmente *logográficos*, isto é, da escrita correta das palavras, ainda que não seja *bela*;
 - 6º – Desenvolver sempre, cada dia de aula, a inteligência do menino, levando-o a raciocinar e a expender bem os seus juízos.
- (CARVALHO, 1939, p. 8-9).

Como esse autor afirma, e o próprio enunciado *Livros de leitura* já revela, uma das primeiras referências de todos os autores é colocar a leitura como prioridade na aprendizagem da criança, isso num tempo em que a escola priorizava a leitura e a escrita. Antes, porém, essa regra não era fundamento obrigatório na instrução, como bem ressalta Hébrard:

As escolas, tanto as pertencentes ao mundo da reforma protestante quanto as do mundo da contra-reforma católica, assumiram tardiamente o objetivo de conduzir as crianças da cidade e, depois, as do campo, para além do “somente ler” que, no fim do século XVI, parecia ser o horizonte intransponível da instrução cristã. [...] Depois das turbulências da Revolução, a preocupação de uma alfabetização

mais completa difundida pelas idéias liberais e filantrópicas começa a visar as populações dos campos ainda imersas em uma cultura que privilegia a oralidade. (HÉBRARD, 2001, p. 116).

Nessa mesma última década do século XIX, novas obras vão surgir para ampliar a literatura didática brasileira. Pfromm Netto destaca que, incentivados pelo nacionalismo, o professor da Escola Normal de São Paulo Romão Puiggari e o professor de Campinas Arnaldo Barreto lançam pela livraria Francisco Alves, em 1895, a série de quatro volumes de seus *Livros de leitura* da série Puiggari-Barreto, que conquista em 1904 a medalha de prata na Exposição Universal nos Estados Unidos.

Com suas páginas em branco e preto e algumas cores, seu texto simples, leve e frequentemente bem humorado, cheio de ação e de diálogos, suas lições ingênuas e vivazes de boas maneiras, tolerância, respeito e afeição, os *Livros de Leitura* da série Puiggari-Barreto fogem completamente ao antigo esquema do livro didático de leitura árida, sem vida e sem interesse. (PFROMM NETO, 1974, p. 175).

Um outro nome que se destacou nessa perspectiva foi o de João Köpke, um advogado e promotor que, de acordo com Pfromm Neto, trocou a magistratura pelo magistério e, sob a influencia da Escola Nova, escreve sua série de cinco Livros de leitura intitulada “Série Rangel Pestana”. De acordo com D’Avila (1968, apud PFROMM NETO, 1974, p. 176), Köpke tinha uma extraordinária capacidade para escrever livros para crianças e adolescentes:

Mais de uma vez temos colhido ao vivo, no testemunho de velhos educadores, a força e a fascinante atração com que as histórias de Köpke se enraizaram no trama sentimental de seus leitores. Essas histórias fizeram o Brasil menino e nos ajudaram em nossa infância a pensar com acerto e agir com retidão.

Dando continuidade a essa linha de obras escolares evolutivas de leitura, Francisco Furtado Mendes Vianna lança, em 1900, *Leituras infantis* em seis volumes, sendo que os dois primeiros correspondem, um, a uma cartilha pela setencição e, o outro, a leitura preparatória para depois da cartilha, seguidos de quatro *Livros de leitura* publicados na série Puiggari-Barreto. Pfromm Netto (1974, p. 176) ressalta que as obras de Vianna não seguiam os preceitos dos outros *Livros de leitura*, que se preocupavam em ministrar conteúdos científicos e práticos para as crianças. Esse autor optou por ensinar as crianças por meio de contos e histórias, aproveitando as lições para a formação de sentimentos, de caráter e da moral. Vianna ainda alerta os professores do perigo de se ensinar depressa a leitura para as crianças:

Uma das primeiras causas do fracasso no ensino atual consiste na pressa de se chegar imediatamente ao que soem chamar de *resultados práticos*. No caso da primeira aprendizagem da leitura, há quem julgue ter obtido uma grande Victoria, por seremos seus discípulos, ao cabo de seis meses, capazes de ler foneticamente qualquer vocábulo, v. g. *mentecapto*, ainda que o façam *mentecaptamente*. (VIANNA, 1913, p. 69).

Podemos destacar, ainda, entre a década de 1910 a 1920, a série de *Livros de leitura* de Thomaz Galhardo, um dos primeiros alunos da primeira turma da *Escola Normal* de São Paulo, que ficou muito conhecido ao lançar a *Cartilha da infância* no início da década de oitenta do século XIX, e que foi editada até a década de oitenta do século seguinte. Só para termos uma idéia do alcance dessas obras, *O Museu da Escola de Minas Gerais* possui um exemplar da 228ª edição dessa cartilha, editada em 1987. Outro autor que se destacou nessa série foi Antonio Firmino de Proença, que lança, pela Editora Melhoramentos, uma série de *Livros de leitura* na década de 1920, e que igualmente foram adotados por muito tempo nas escolas. As obras desse autor se destacam pelas suas numerosas gravuras coloridas e por uma proposta de ser um livro que acompanha as exigências didáticas da escola brasileira, assim como as fases de desenvolvimento da criança. O próprio autor ressalta no prefácio de seu *Terceiro livro* na 34ª edição:

Quanto à linguagem, procuramos, dentro da simplicidade que requer uma obra didática, fornecer ao aluno variedade de vocabulário e de construção, habilitando-o desse modo para o entendimento dos livros em geral. No tocante aos assuntos, evitamos a puerilidade e a pieguice, que, ao nosso ver, aviltam o educando que já vai entrando na adolescência. (PROENÇA, 1948, p. 3).

As obras desses autores que citamos vão ser publicadas em sucessivas edições revistas ou simplesmente reimprimidas. Pfromm Neto ressalta que nos catálogos da *Livraria Francisco Alves* de 1959/1960 são configurados vários deles, que continuavam a ser adotados nas escolas, ao lado de outros mais recentes. Durante os anos de 1950 a 1970, a série graduada de leitura amplia e se renova de forma considerável. Há renovação, como a série *Pedrinho*, de Lourenço Filho, considerada uma das mais importantes, pois representa um marco na tentativa de especificar os alvos a serem atingidos pelos *Livros de leitura*. Não vamos nos ater aqui a essa ou a outras obras que também foram importantes na formação de uma literatura didática para a criança brasileira. Escolhemos esses autores não só por serem os mais destacados, mas também

por termos entrado em contato com esses livros encontrados em sebos ou em arquivos, e termos folheado obras tão ricas e tão pouco citadas nas pesquisas em história da educação ou em outras áreas.

5 Conclusão

Nossa intenção com esse texto é, sobretudo, chamar a atenção para essas fontes antes de concluir qualquer coisa. Escolhemos para investigar as obras do Dr. Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, na nossa tese de doutorado, cremos que será uma boa contribuição para a história da leitura e da educação brasileira. Inúmeras outras obras, porém, estão à espera para serem folheadas e investigadas, prontas para oferecer boas pistas para diferentes áreas.

São autores que, apesar de se identificarem no aspecto de escreverem obras conhecidas como *Livros de leitura* seriados, se diferem em muitos aspectos, e nunca é demais reforçar sobre a leitura e o olhar para essas fontes, como ressaltamos na introdução. Atentar para não lançar um “olhar de desdém”, subestimando-as e reduzindo-as a algo ultrapassado e antigo ou a um objeto exótico ou *pitoresco*, ou mesmo lançar uma visão saudosista de que “no passado tudo era melhor” e propagar um retorno de práticas educativas que “na minha época deram certo”, como é comum ouvir.

São tempos diferentes, educadores que pensavam diferente, crianças que eram vistas com outros olhares, práticas educativas com outros objetivos, como bem ressaltou Darnton, referindo-se às diferenças existentes na prática dos povos do passado e no presente:

E, se queremos entender sua maneira de pensar, precisamos começar com a idéia de captar a diferença. Traduzido em termos do ofício do historiador, isto talvez soe, simplesmente, como aquela familiar recomendação contra o anacronismo. [...] Precisamos ser constantemente alertados contra uma falsa impressão de familiaridade com o passado, de recebermos doses de choque cultural. (DARNTON, 1998, p. 15)

A história é dinâmica, tem movimento, sofre transformações, e quando mantém algumas práticas, elas são adaptadas ao contexto atual. Fonte histórica, como a que foi aqui sugerida, pode apontar dados importantes sobre a prática escolar vigente, prática muitas vezes considerada inovadora e moderna. Não podemos perder de vista que essas obras compunham um cenário restrito dos materiais de leitura para a infância brasileira, considerando que um ou outro desses livros fosse, talvez, o único que a criança poderia

ter nas mãos. Na época aqui referida, o mercado editorial era restrito e os livros, fossem eles literários ou didáticos, eram raros, diferente do mercado editorial atual, onde os livros didáticos são, sem dúvida alguma, numerosos e muitos facilmente descartáveis.

Notas

¹ Alguns Livros de leitura podem ser encontrados na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, outros em arquivos históricos públicos estaduais ou municipais ou em sebos das grandes cidades. Uma outra solução a que também recorremos foi a de percorrer os baús das famílias que guardaram um ou outro livro como lembrança dos tempos de escola primária. É importante salientar que os Livros de leitura não tiveram uma produção massiva como na França, por exemplo, onde em julho de 1888 Chopin (2002, p.06) afirma que cerca de 1.531 títulos estavam sendo usados nas classes do ensino primário elementar. No Brasil, foi limitado o número de autores que os escreveram, além da longevidade dessas obras, juntamente com o fato de muitas delas terem sido adotados em várias regiões do Brasil. Tudo isso pode facilitar a busca.

² Como exemplo dessa consolidação presente até hoje nos livros didáticos, podemos citar o famoso quadro de Victor Meirelles, intitulado *A primeira Missa* como exemplar para definir a imagem idílica e romântica da colonização. Influenciado pela Carta de Pero Vaz de Caminha, esse pintor retrata, a pedido do Estado Imperial (a obra é de 1860), uma imagem harmoniosa que favorece inteiramente a consolidação do catolicismo no Brasil, elemento confirmador da nossa unidade via religião; ou a visão sacralizada da Inconfidência Mineira, com a figura de Tiradentes cadavérico, com ossos à mostra, dirigindo-se para a execução, uma das pinturas preferidas pelos livros didáticos e que, pintada na primeira década do século XX, permanece incólume até os dias atuais.

³ Os primeiros Livros de leitura para a infância brasileira (1866), do Dr. Abilio Cesar Borges, foram publicados em Paris pela editora Livraria de Vva J. P. Aillaud, Guillard e C^a. Ao investigarmos sobre essa editora, encontramos, nos catálogos de 1821 a 1920, outras publicações referentes ao Brasil, identificadas como “Livros portugueses publicados em Paris”. Pudemos verificar que essa editora publicou obras como a *Constituição do Império Brasileiro*, *Paisagens do Rio de Janeiro*, *Gramática da língua no Brasil*, além de atlas, mapas, livros clássicos adotados nas escolas de Portugal e do Brasil e vários outros títulos. Um outro fato interessante que indica pistas sobre o porquê da escolha dessa editora pelo Barão, é o dado impresso nas capas dos catálogos a partir do ano de 1860. Logo abaixo dos nomes dos proprietários consta: “Livreiros de suas Majestades o Imperador do Brasil e El-Rei de Portugal”. Como o autor era amigo próximo do imperador D. Pedro II, isso pode ter contribuído para concretizar suas obras por essa editora.

⁵ Ver mais sobre o conceito de infância em: ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978; BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C. ; KUHLMANN JR. M. (Org.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11/60; DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992; FREYRE, G. *Casa-grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1996; GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada III: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. LEITE, D.M. *O desenvolvimento da criança: leituras básicas*. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972; FREITAS, M. C. de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997; ROUSSEAU, J.J. *Emílio*, ou, Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999; SNYDERS, G. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M.; MILARET, G. (Org.) *Tratado das ciências pedagógicas* (vol. II). São Paulo: Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo. 1974.

⁶ Porém já existia um *Regulamento* provincial de instrução pública em 1852, estabelecendo que a instrução escolar seria dada em seis classes. Achemos interessante reproduzi-lo aqui para visualizarmos o lugar que a leitura ocupava nesse documento: “a) do ensino das letras, sílabas e nomes; algarismos e números em letra manuscrita e de tipografia; b) de leitura de pequenos compêndios impressos e provérbios manuscritos; traços de caligrafia e letras a bastardo; princípios de doutrina cristã; tabuada e as quatro operações aritméticas em números inteiros; c) leituras de manuais impressos; cartas manuscritas; escrituras a bastardo e bastardinho; doutrina cristã; operações de aritmética sobre quebrados ordinários, decimais e complexos; princípios de gramática racional; d) leitura do catecismo e história sagrada; escrita à cursivo; doutrina cristã; gramática de língua nacional; proporções aritméticas; e) as mesmas matérias e doutrinas; regras de três em aritmética; primeiros traços geométricos aplicados às artes; princípios de história natural e do Brasil; f) continuação de todas as matérias; leituras de poesias; noções gerais de geografia.” (PRIMITIVO, 1939, p. 27).

Referências

- ABREU, M. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1990.
- _____. *A ordem dos livros*. Lisboa: Passagens, 1997.
- CHOPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da educação*. Pelotas, n. 11, abril 2002, p. 05-24. ASPHE/Fae/UFPeL
- COELHO, N.N. *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.
- CORALINA, C. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 1985.
- DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- DEPARTAMENTO EDITORIAL DAS EDIÇÕES MELHORAMENTOS. *Novo dicionário de história do Brasil*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1970.
- DUARTE, S.G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- FONSECA, T.N.de L e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999, p. 203-212.
- _____. Ver para compreender: arte, livro didático e história da nação. In: SIMAN, L. M. de C. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-122.
- FREYRE, G. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez. de 1998. Dimensão.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França/séculos XIX/XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, jan./jun., p.115-142, 2001. Autores Associados,
- LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da educação*. Pelotas, n. 11, p. 146-168, abril 2002. ASPHE/Fae/UFPeL.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias*. São Paulo: Nacional, 1939.

NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n. 01, p. 67/79, 1996.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Ed. Universidade de Campinas, 1984.

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

PROENÇA, F. de P. *3º livro de leitura*. 34. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da educação*. Pelotas, n. 11, p. 25-51, abril 2002. ASPHE/Fae/UFPel.

VERISSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIANNA, F. F. M. *Leituras infantis*: Cartilha. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.

VIEIRA, M.P.A; PEIXOTO, M.R.C.; KHOURY, Y.M.A. *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1989.

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

Endereço:

Rua Dona Libânea, 2001/apto72 Centro
CEP 13015-090 Campinas/SP

Recebido: Junho/2004
Aprovado agosto/2004