



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
– MESTRADO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, CULTURA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

JESIELE MARTINS BORGES ELIAS

**EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS E
ADOLESCENTES FLUMINENSES NO SÉCULO XIX POR MEIO DE ALGUMAS
OBRAS DE MACHADO DE ASSIS (RIO DE JANEIRO – 1805/1894)**

**CATALÃO - GO
2016**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

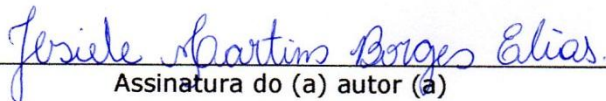
Nome completo do autor: Jesiele Martins Borges Elias

Título do trabalho: Educação, Instrução e Comportamentos das crianças e dos adolescentes fluminenses no século XIX por meio de algumas obras de Machado de Assis (Rio de Janeiro – 1805/1894)

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 12 / 09 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

JESIELE MARTINS BORGES ELIAS

**EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS E
DOLESCENTES FLUMINENSES NO SÉCULO XIX POR MEIO DE ALGUMAS
OBRAS DE MACHADO DE ASSIS (RIO DE JANEIRO – 1805/1894)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da UFG/Regional Catalão, vinculada a Linha de Pesquisa 1 - Cultura, Linguagens e Ensino de História, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Valdeci Rezende Borges.

**CATALÃO – GO
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Martins Borges Elias, Jesiele
EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES FLUMINENSES NO SÉCULO XIX POR MEIO DE ALGUMAS OBRAS DE MACHADO DE ASSIS (RIO DE JANEIRO – 1805/1894) [manuscrito] / Jesiele Martins Borges Elias. - 2016.
CXXX, 130 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Valdeci Rezende Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em História, Catalão, 2016.
Apêndice.

1. Infância. 2. Adolescência. 3. Literatura. 4. Educação. 5. Instrução. I. Rezende Borges, Valdeci, orient. II. Título.

CDU 94(81)

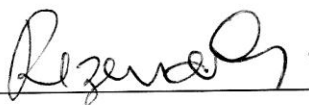
Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 07

Aos onze dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, no Mini auditório Congadas – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “Educação, instrução e comportamentos das crianças e adolescentes fluminenses no século XIX por meio de algumas obras de Machado de Assis (Rio de Janeiro – 1805-1894)”, de autoria da mestrandia Jesiele Martins Borges Elias. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes: Prof. Dr. Valdeci Rezende Borges [Orientador], professor da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Kênia Maria de Almeida Pereira, professora da Universidade Federal de Uberlândia– UFU/Uberlândia; Profa. Dra. Regma Maria dos Santos, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às catorze horas, sendo presidida pelo Professor Orientador, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, o Presidente da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo a mestrandia igual tempo para responder. Após o término da arguição, o Presidente da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, os arguidores atribuíram o seguinte resultado: **APROVADA**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo Senhor e Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos onze dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

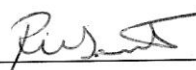
Prof. Dr. Valdeci Rezende Borges (Orientador)



Profa. Dra. Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU/Uberlândia)



Profa. Dra. Regma Maria dos Santos (UFG/RC)



*O tempo é um tecido invisível
em que se pode bordar tudo,
uma flor, um pássaro, uma dama,
um castelo, um túmulo.
Também se pode bordar nada.
Nada em cima de invisível
É a mais sutil obra deste mundo (**Machado de Assis**)*

Para meu esposo, Claudinei Elias da Silva, pelo apoio e compreensão.
Para minha filha, Alice Martins Elias, dedico este trabalho na tentativa de amenizar um pouco a minha ausência pelo tempo destinado para a execução deste.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me permitir o dom da vida, por ter me dado condições e me capacitado para chegar até aqui, por isso seguirei “dando graças constantemente a Deus Pai por todas as coisas, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo” (Efésios 5: 20).

À mamãe, Dália Mendes Borges Martins, agradeço por sempre estar ao meu lado, apoiando e encorajando-me a seguir em frente e a nunca desistir.

Ao meu querido e amado esposo, Claudinei Elias da Silva, que com companheirismo e amor soube compreender as minhas longas ausências e pelo carinho com que cuidou de nossa filha durante este processo.

À minha filha, Alice Martins Elias, peço desculpas pelo tempo que jamais recuperarei, pelos passeios que não fizemos, pelas brincadeiras que não brincamos, pelos filmes que não assistimos e pela atenção que te negligenciei.

À minha querida irmã, Jésia Martins Borges Rocha, e aos meus sobrinhos Miguel Martins Rocha e Sophia Martins Rocha, obrigada pela compreensão e me desculpe a ausência.

À minha prima e grande amiga, Ionice Barbosa de Campos, pelo grande apoio e encorajamento e por me auxiliar no preenchimento do *Lattes*.

À minha amiga e colega de turma do mestrado, Janaina Nayara de Paula, pelo grande apoio e amizade, tornando a caminhada bem mais leve.

Ao meu primo, Guilherme de Andrade Bento, pelo carinho e dedicação em ilustrar Memórias de Eulália que compõe este trabalho.

Ao meu querido e amado avô, José Esteves de Campos (*in memoriam*) pelas belas, fantasiosas e fantásticas histórias que me contava na minha infância e que, em função delas, atribuo a minha criatividade de escrever: “Memórias de Eulália”, que faz parte deste trabalho.

Ao meu querido orientador professor Dr. Valdeci Rezende Borges, pelas orientações ímpares e pela paciência e compreensão na construção deste trabalho, pois sem ele nada disto teria se concretizado.

RESUMO

A presente pesquisa insere-se numa perspectiva interdisciplinar e tem como finalidade apresentar alguns aspectos do imaginário social tecidos acerca da criança, da infância, da educação e da instrução, em suas diversas formas de ensino e maneiras de orientação dos infantes presentes em algumas obras literárias de Machado de Assis, quais sejam: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó* e o “Conto de escola”, do livro *Várias histórias*. O objetivo é fazer uma análise da educação e instrução da criança em suas formas diversas, do ensino e do oferecimento de orientações para a vida em sociedade no contexto sociocultural do Rio de Janeiro no século XIX, tendo por metodologia contextualizar as representações, inserindo-as no tempo e no espaço; confrontar as imagens com aquelas advindas de outras fontes, permitindo historicizar a obra e suas imagens para acessar aos múltiplos significados nelas veiculados sobre a realidade histórica. Dessa maneira, almejamos mostrar como a educação e a instrução era diferenciada para meninos e meninas num sistema de ensino duplo, no qual ocorria a separação destes no processo de aprendizado social, apontando para a organização da coletividade, em que os comportamentos, atitudes e padrões não eram gerais, os mesmos, a todos os sexos. Para tanto, recorreremos à relação entre literatura, memória, história, imaginário e representação para desvendar o contexto sociocultural em que a criança estava inserida e do qual recebia instruções, ensinamentos, educação e orientações para se tornar um ser social. Sendo assim, a pesquisa divide-se em quatro momentos: no primeiro, contextualizamos Machado de Assis e sua obra na sociedade e no tempo, apontando sua trajetória intelectual, refletindo sobre sua produção e problematizando alguns aspectos relacionados à sua negritude. Já no segundo capítulo, trazemos algumas reflexões acerca da infância e da adolescência nas obras referidas de Machado, fazendo um diálogo com as fontes bibliográficas que tratam da educação, da instrução e dos comportamentos das crianças fluminenses do século XIX. No terceiro capítulo, abordamos sobre a edificação de um novo sistema de ensino, bem como as leis que o regiam. No quarto e último momento de discussão, demonstramos a diferenciação do ensino existente para meninos e meninas, apontando tanto para a educação doméstica, quanto para a instrução escolar e a aprendizagem por meio de brinquedos e brincadeiras. Ainda como parte integrante deste trabalho, trazemos um livreto Paradidático: “Memórias de Eulália”, que é composto por uma história em versos, abordando o advento da Lei do Ventre Livre e sua repercussão nas relações entre os senhores e os ditos ingênuos, filhos da escravidão, em especial, no que refere à sua instrução. O livreto também é composto de sugestões de práticas de atividades para serem trabalhadas em sala de aula.

Palavras-chave: Infância. Adolescência. Literatura. Educação. Instrução.

ABSTRACT

This research is part of an interdisciplinary perspective and aims to present some aspects of the social imaginary tissue about the child, childhood, education and their education, in their various forms of education and guidance ways of gifts infants in literary works Machado de Assis, namely: the Posthumous Memoirs of Bras Cubas, Dom Casmurro, Esau and Jacob and the "school's Tale", the book Several stories. The goal is to analyze the child's education and instruction in its various forms, teaching and offering guidance for life in society in socio-cultural context of Rio de Janeiro in the nineteenth century with a methodology contextualize the representations, placing them in time and space, confronting images with those arising from other sources, allowing historicizing the work and its images to access the multiple meanings conveyed them about the historical reality. Aims to show how education and education were different for boys and girls in a dual education system, which occurred the separation of these social learning process, pointing to the organization of the community in which the behaviors, attitudes and patterns not general were the same in all sexes. Refers to the relationship between literature, memory, history, imagination and representation, to unravel the socio-cultural context in which the child was inserted and which received instructions, teaching, education and guidance to become a social being. The study is divided into two parts. In the first contextualizes is Machado de Assis and his work in society and time pointing his intellectual trajectory, reflecting on its production and questioning some aspects related to its blackness. In the second chapter, we bring some reflections on childhood and adolescence in the works referred to Machado making a dialogue with the bibliographical sources that deal with education, education and behavior of children fluminenses the nineteenth century. Also as part of this work, bring one paradidactic booklet : " Eulalia Memories " which is composed of a story in verse addressing the advent of the Free Womb Law and its effect on relations between the lords and said naive children of slavery, in particular as regards their education. The booklet also consists of activities of practical suggestions to be worked in the classroom .

Key words: Childhood. Adolescence. Literature. Education. Instruction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	23
MACHADO DE ASSIS, SUA OBRA E SEU TEMPO	23
CAPÍTULO II	40
INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO	40
CAPÍTULO III.....	57
A EDIFICAÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO.....	57
CAPÍTULO IV.....	69
MENINOS E MENINAS APRENDENDO DE MODO DIFERENCIADO POR ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO E BRINCADEIRAS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	95

INTRODUÇÃO

O objeto desta investigação é a infância e a adolescência, sua educação e instrução, e o ensino da criança e do adolescente urbano fluminense oitocentista, a partir de alguns textos realistas de Machado de Assis (1839 -1908), quais sejam: os romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Dom Casmurro* (1899) e *Esau e Jacó* (1904), que abarcam, respectivamente, os períodos de 1805 a 1869, 1857 a 1871 e 1871 a 1894; acresce a tais romances a narrativa curta “Conto de escola”, do livro *Várias histórias* (1896), que trata da década de 1840 e suas práticas de ensino escolar.

Conforme Philippe Ariès (1981), o século XIX redefiniu os papéis sociais das mulheres e crianças, havendo um duplo movimento que percorreu as relações entre pais e filhos. De um lado, um investimento crescente no filho, identificado como o futuro da família, de outro, a visão do filho como objeto de amor. Isso fez com que a infância passasse a ser encarada como um momento privilegiado da vida, a criança identificada como uma pessoa e a figura do adolescente delineada com precisão. No entanto, alguns marcos indicavam o início e o fim dessa etapa, delimitando o período do papel social dessas crianças, mas também fazendo distinção de sexo. Para o menino, o período se estendia entre a primeira comunhão e o bacharelado e, para a menina, da primeira comunhão ao casamento. Assim, a infância findaria por volta dos 14 anos para os homens e dos 12 para as mulheres; a adolescência se estenderia para os primeiros até por volta dos 21 anos.

Diante desse contexto de representação educacional no século XIX, trataremos aqui da educação e da instrução da infância e da adolescência na cidade do Rio de Janeiro, no período de 1805 a 1894, momento esse delimitado pela narrativa machadiana. Vale ressaltar que o espaço, também mencionado aqui, é demarcado, da mesma forma, pelo contexto da narrativa.

O presente trabalho tem como finalidade, ainda, abordar o imaginário social tecido acerca das formas variadas de instrução, ensino e educação da criança e do adolescente urbano fluminense na literatura machadiana por meio das obras acima mencionadas. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma análise referente à figura, ao papel e à condição da criança e do adolescente inseridos no contexto sociocultural da cidade do Rio de Janeiro, do século XIX, atendendo a aspectos relativos ao processo de ensino, de educação e de instrução. Por isso recorreremos à relação entre memória, história, imaginário, representação e literatura, na busca de melhor desvendar tal universo e as questões a ele apresentadas.

Portanto, esta investigação insere-se numa perspectiva interdisciplinar ao dialogar com conhecimentos e saberes diversos sobre a existência humana em sociedade e no tempo, como

aqueles oriundos da História, propriamente dita; da literatura, tanto na vertente da história literária como da crítica; da história da educação e outras análises de campos variados; da antropologia e sociologia, com seus conceitos e procedimentos. Todas essas são leituras com os quais buscamos dialogar.

O desejo de trabalhar com essa temática advém de uma necessidade pessoal de compreender e analisar, a partir da literatura machadiana, como eram vistas e tratadas a educação e a instrução da criança e do adolescente, qual o seu papel e o que representava na realidade social do Rio de Janeiro no século XIX. Justifica-se isso pelo fato de que trabalho com alfabetização de crianças na Escola Municipal Nilda Margon Vaz, na cidade de Catalão, Goiás, e considero que esta pesquisa poderá ser de grande valor ao contribuir para a construção do conhecimento acadêmico e, conseqüentemente, para a sociedade na qual se insere ao pensarmos sobre a historicidade das práticas educativas, de modo geral, e a configuração do ensino, também em sentido *lato*, que temos hoje.

Nesse sentido, surgiram-me questionamentos dessa ordem: como eram instruídas, educadas, orientadas e formadas as crianças e os adolescentes no universo urbano fluminense do século XIX? Em que sentido pode-se falar de rupturas e permanências em relação ao modelo e às práticas atuais? Então, no caminho específico de compreender a criança e o adolescente, as práticas de educação e instrução e de orientações dos filhos, representadas nas obras de Machado de Assis, recorreremos a tais romances, uma vez que é de “aceitação geral que um escritor não está imune às influências da época em que vive, e que sua obra, portanto, não está desligada do contexto social em que é produzida” (STEIN, 1984, p.13), dele produzindo representações e leituras em sua experiência prática de escritor.

Chama-nos também a atenção o fato de que o século XIX é um divisor de águas no que diz respeito à condição da criança na sociedade e, há quem diga, como Bengt Sandin (1999), que este é “o século da criança”, devido à atenção que a esta se passa a dar. Nesse contexto, as obras de Machado de Assis, aqui escolhidas, o foram por abordar a fase da infância e adolescência de vários de seus personagens, indicando as preocupações que as cercavam e as práticas a elas voltadas.

Portanto, pretendemos abordar as representações já mencionadas, a partir das obras literárias propostas, inserindo-as no contexto social em que foram produzidas e ao qual se referem. Dessa forma, podemos fazer o deslocamento de uma história das grandes estruturas e dos grandes acontecimentos para a dimensão do cotidiano, na busca de apreender suas práticas de ensino, de oferecimento de orientações aos filhos menores para a vida social, e apontar suas mudanças na sociedade do momento, uma vez que os três romances abarcam

momentos diferentes e sequenciais, nos quais, certamente, esse universo social e cultural passou por transformações e deslocamentos.

A História, no processo de afastamento dos pressupostos da velha história metódica (tradicionalmente narrativa), de renovação rumo à produção de “outra história”, constituiu-se, a partir da década de 1930 e início do século XXI, como história interdisciplinar, problema e conceitualizante, além de voltar-se, ainda, para as questões do dia a dia. Conforme Marc Bloch (2001) pontua, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar pura e simplesmente as palavras de nossas testemunhas, que tencionamos fazê-las falar, mesmo que a contragosto, mais do que nunca se impõe a existência de um questionário para conduzir a pesquisa histórica, isto é, de algumas questões para compor o interrogatório. Assim, toda investigação histórica supõe a existência de perguntas a serem respondidas, pois não tê-las pode implicar no risco de errar eternamente ao acaso.

Desse modo, na busca de saber como se constitui e apresenta o campo cultural acerca da criança e do adolescente, e das práticas educacionais a eles direcionadas na sociedade urbana do Rio de Janeiro do século XIX, recorreremos ao imaginário sobre ela edificado em algumas obras da literatura daquele momento, apresentando-lhes algumas perguntas, tais como: Como a criança e o adolescente eram educados, instruídos, ensinados e orientados na sociedade fluminense urbana do século XIX, conforme as representações de Machado de Assis? Qual o processo de ensino que os inseria na sociedade? Que orientações aos filhos menores permeavam o imaginário social expresso nas obras literárias escolhidas para análise? Quais eram as diferentes formas de oferecer-lhe tais orientações? Que diferença pode-se perceber entre a maneira de instruir e de ensinar? Quais eram os saberes e as práticas de instrução e ensino presentes no universo da criança e da adolescência? Que valores e ideias lhe eram ofertadas e que comportamentos delas eram esperados?

Assim, objetiva-se realizar uma análise acerca da criança, do adolescente e da família no que refere à questão dos valores transmitidos e das orientações disponibilizadas para a formação do indivíduo naquela época, por meio da literatura de Machado de Assis. Busca-se então compreender tais práticas; perceber como era pensada e representada a criança neste período, por meio da literatura, ao analisar o tipo de educação, instrução, ensino e aprendizagem que lhes eram destinados, e que orientações lhes eram dadas para sua inserção na sociedade.

De acordo com o tema acima mencionado, trabalharemos com a nova história cultural, pois ela nos permite abordar novos objetos e problemas sem perder de vista as diferenciações sociais, seus conflitos e tensões, como já apontava a dita nova história com sua

necessidade urgente de revisão dos “paradigmas” historiográficos. Dessa forma, objetos e temas que antes não eram tratados por essa ciência social passaram a ser, como é o caso da criança, mulher, família, livro e cotidiano, por exemplo.

Com a nova história cultural, a criança pôde tornar-se visível na História com a abordagem de suas experiências e vivências, de suas posições no seio da família e também nos espaços públicos. Como aponta Ronaldo Vainfas (1996, p.133, grifos do autor), ao falar dessa perspectiva historiográfica: “ela apresenta como uma nova ‘História cultural’, disciplina acadêmica ou gênero historiográfico dedicado a estudar manifestações ‘oficiais’ ou ‘formais’ da cultura de determinada sociedade: a literatura, a filosofia etc”. Porém, como ainda ressalta o mesmo autor, embora ela atenha-se a tais expressões oficiais e formais da cultura da elite, do campo letrado, revela também apreço especial pelas manifestações informais, pelo popular e pelas massas anônimas.

Nesse contexto, trabalhos como o de Ariès (1981), direcionaram a atenção para a relação natureza e cultura, com o objetivo de perceber o que é natural e o que é cultural e histórico, enfatizando, por exemplo, que o sentimento de infância é uma construção social e cultural, refratada pela cultura. Em consonância com essa assertiva, Borges menciona que “essa área contribuiu para estabelecer pontes entre a história das mentalidades e as fontes literárias, recorrendo ao uso da literatura como base para história [...]” (BORGES, 2003, p. 29).

A partir disso, procuramos, então, abordar a existência da criança e do adolescente fluminense e das práticas educativas que os cercavam por meio das referidas obras de Machado que podem ser pensadas, segundo Nora (1993, p. 22), como “lugares de memória” daquela sociedade, os quais possuem como razão fundamental de existir a função de “parar o tempo, [...] bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para [...] prender o máximo de sentido num mínimo de sinais”, vivendo, “de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações”. Assim, nas palavras do autor:

O que constitui é um jogo da memória e da história uma interação dos dois fatores que leva a sua sobre determinação recíproca. Inicialmente é preciso ter vontade de memória [...]. Na falta dessa intenção de memória os lugares de memória serão lugares de história. (NORA, 1993, p. 22).

Na mesma direção, Ronald Raminelli (1993, p. 98), citando Maurice Halbwachs (1990), diz que “a memória é história viva e vivida e permanece no tempo, renovando-se”.

Contudo, conforme Raminelli (1993, p. 98), nela tem-se a possibilidade de recolocação das situações escondidas e “as lembranças devem ser fixadas por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras, os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem”. Porém, cada leitor é participante ativo dessa memória retida no texto e apropriada de formas variadas pelos leitores, a qual serve de suporte para a construção do conhecimento histórico, não sendo ela estática.

Para Jacques Le Goff (1990, p. 475), a memória pode ser reconstituída

[...] através dos documentos escritos do passado, e depois através de testemunhos orais do presente, como ela viveu e vive o seu passado, como constitui a sua memória coletiva e como esta memória lhe permite fazer face a acontecimentos muito diferentes daqueles que fundam a sua memória numa mesma linha e encontrar ainda hoje a sua identidade.

Consideramos, como Le Goff (1990, p. 477), que na memória “cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.” Assim, “devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Entendemos ainda que, para melhor compreensão da criança no século XIX, podemos recorrer ao conceito de imaginário, pois a literatura nos revela a criança dentro do sistema simbólico e social daquele período, por meio de imagens diversas e também como fruto da imaginação social.

Segundo Bronislaw Baczko (1984), o campo do imaginário é aquele das representações e imagens elaboradas acerca da vida social e engloba os variados aspectos que a constituem:

No sistema de representações produzido por cada época e no qual esta encontra a sua unidade, o “verdadeiro” e o “ilusório” não estão isolados um do outro, mas pelo contrário unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialético. É nas ilusões que uma época se alimenta a respeito de si própria, que ela manifesta e esconde, ao mesmo tempo, a sua “verdade”, bem como o lugar que lhe cabe na “lógica da História”. (BACZKO, 1984, p. 303, grifos do autor).

Portanto, o autor compreende que o imaginário social é:

[...] uma das forças reguladoras da vida coletiva. As referências simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que permanecem na mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e as instituições sociais etc. (BACZKO, 1984, p. 309-10).

Pensando o imaginário como um conjunto de imagens produzidas por uma sociedade, bem como os frutos da imaginação social, que engloba tanto o real na sua concretude, quanto a sua dimensão subjetiva, ilusória, fantasiosa e imaginativa, encontramos nas obras de Machado tal dialética. O literato, ao representar a realidade de sua época, que tanto é objetiva quanto subjetiva, concretude e simbologia, refere a aspectos variados da existência social por meio da construção de imagens. O imaginário se expressa em ideias-imagens sobre o real, que tanto é o que aconteceu quanto o que foi pensado, sentido ou desejado, é constituído pelo conjunto das representações sociais. Segundo Le Goff (1990, p. 12), a história do imaginário “permite tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito, sob a condição de respeitar sua especificidade”.

De acordo com Sandra Jathay Pesavento (1995, p. 15), “o imaginário faz parte de um campo de representações e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade”. Mas, segundo a autora, essas imagens não podem ser concebidas como sendo exatamente o real, num sentido restrito, pois são representações que os homens produzem de si mesmos e do mundo, ou seja, as representações nas quais o real e o ilusório se fundem, pois:

[...] no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. (PESAVENTO, 1995, p. 15, grifos do autor).

Se o imaginário faz parte do campo da representação, recorreremos a Roger Chartier (1991, p. 184) que diz que “a relação de representação pode ser entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pela outra porque lhe é homóloga”. Logo, pode-se ter uma representação e/ou imagem de algo que não corresponde totalmente com o “verdadeiro”, com o acontecido, mas com o significado atribuído.

Diante disso, entendemos que para melhor compreender as imagens da criança retratada pelas obras eleitas como documento se faz necessário contextualizá-las, inseri-las na realidade social e no tempo ao qual referem e em que foram produzidas. Nesse sentido, cabe destacar que o século XIX firma um processo renovador em relação à infância, com novas ideias em torno da criança e dos mecanismos e meios de sua aprendizagem, de sua educação e instrução. Nele, a criança é descoberta, sendo vista como um ser que precisa de cuidados

específicos para sua formação e seu desenvolvimento integral. Como aponta Nelly Novaes Coelho (1991, p. 259, grifos do autor):

A par de inúmeros “continuadores” que seguem nas trilhas batidas, surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: *experimentalismo* com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma *literatura inquieta/questionadora*, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada.

Todavia, tratando desse universo infantil, abordaremos, mais detalhadamente, as permanências e as mudanças nas práticas de instrução, de ensino, de educação, de orientação e aprendizado das crianças e os olhares da sociedade sobre ela no século XIX, tendo por cenário a cidade fluminense que, por sua vez, pode ser pensada como representativa da realidade brasileira em seus nexos determinantes.

A pesquisa, como já dito, se dará por meio das obras literárias de Machado de Assis, logo, trata-se de uma pesquisa em fonte documental literária e de teor qualitativo e interpretativo, dada num viés de leitura interdisciplinar ao dialogar com várias disciplinas vizinhas na busca de dar conta de nosso objeto em toda sua complexidade.

Para tanto, consideramos que o escritor, assim como sua obra, não se afasta do contexto social a que se refere, daí a importância de se trabalhar com eles. Machado de Assis representa em suas obras as experiências e vivências de sua época. Seus escritos transmitem-nos tanto os aspectos da tradição que se mantém, quanto as transformações ocorridas naquele momento, além de veicular propostas à sua existência, abarcando assim a cultura em seu movimento e sua dinâmica, a vida cotidiana, os ritos, os valores, as atitudes concernentes à sociedade carioca.

Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar a importância em refletir sobre como se dá o fazer histórico do historiador, visto que sua prática está atrelada a seu lugar de produção, seja ele social ou econômico, seja político ou cultural. Logo, é a partir desse lugar que se delineiam os interesses, os métodos, os documentos e, obviamente, as interrogações do historiador apresentadas às fontes documentais, ao passo que, as maneiras de se fazer história e as técnicas por ela empregadas variam de acordo com os distintos contextos culturais, com a sociedade e as relações que podem a vir construir. Com isso, percebemos o peso que a instituição e o lugar social dos indivíduos possuem sobre a construção do discurso do

historiador, no qual a relevância das informações e dos acontecimentos deve ser analisada dentro do contexto em que estão inseridas.

O fazer histórico pode estar associado à construção e ao fazer de um artesão, pois o historiador transforma objetos e vestígios do passado em documentos, por meio da seleção e da reunião deles. As práticas do historiador, suas operações realizadas a partir de um lugar e em relação a pressupostos social e temporalmente localizáveis, voltam-se a materiais dados e socialmente caracterizados como “vestígios do passado”.

Como toda atividade artesanal o trabalho do historiador leva-o a sujar as mãos, implica uma relação corpo a corpo, subjetividade a subjetividade, com o seu material de trabalho. O historiador se mistura e sai com as roupas, o corpo e a alma marcados pelo seu material de trabalho, pelos acontecimentos, pelas vidas e ações que vem a pôr em cena. Assim como as mãos e o corpo do artesão, a subjetividade do historiador sai calejada ou cheia de cicatrizes de seus encontros com as vidas humanas, com as lutas, com as ilusões e desilusões daqueles que vieram nos anteceder. O trabalho do historiador, nestes tempos que correm se aproxima do trabalho do lixeiro, a apanhar os restos do que sobrou dos sonhos e grandes projetos e promessas que já pretenderam ser o sentido do processo histórico. (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 9).

Todavia, a transformação do passado em História, segundo Jörn Rüsen (2010a), é mediada por significados, normas e valores que compõem determinado grupo social em uma determinada época. Sendo assim, um olhar especificamente histórico sobre o passado só é concretizado quando as experiências do passado possuem ou adquirem algum significado para o presente. Logo, a atribuição de sentido ao presente ocorre a partir de modos, de recuperação e de interpretação das experiências do passado.

Ainda conforme Rüsen (2010a), a História é um conhecimento que deve estar voltado, na prática, para a formação histórica, e sua eficácia diz respeito a tratar de um conjunto de competências para orientar, historicamente, a vida prática, que constitui o sentido das experiências do tempo e a consciência histórica. Essas competências resultam de um processo de aprendizado que se dá numa relação dinâmica entre as experiências do tempo e as intenções do tempo que se realizam no processo da vida humana, sendo necessário articular tais aspectos da operação de orientação do agir humano no tempo (RÜSEN, 2010b, p. 58-9).

Michel de Certeau (2002) afirma que o trabalho do historiador não se limita a reproduzir documentos, textos em uma nova linguagem. Isso ocorre porque, no seu fazer, no processo de investigação, de produção da pesquisa, há um diálogo constante do presente com o passado, e o produto desse diálogo consiste na transformação de objetos naturais em cultura.

Todavia, vemos que os caminhos perseguidos por pesquisadores, quando apresentam novas indagações sobre o objeto em questão, criam possibilidades de renovar o olhar sobre “antigas” abordagens. Nesse sentido, a reorganização do passado por um novo olhar e no formato de uma nova escrita, produz outros significados a respeito de uma mesma realidade, que já foi investigada por outros estudiosos, havendo assim uma verificabilidade do discurso produzido.

Pelas “citações”, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de remetimentos permanentes a uma linguagem primeira [...] ele [o discurso historiográfico] se estabelece como saber do outro. [...] combina no singular do saber, citando o plural dos documentos citados. [...] Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real [...]. Ela produz credibilidade. (CERTEAU, 2002, p. 101, grifos do autor).

A História relaciona-se com o contexto social no qual está inserida, visto que na sua prática possui um conjunto de técnicas que normatizam a operação historiográfica. Dessa maneira, ao seguirmos as normas estabelecidas, damos credibilidade à produção da pesquisa histórica, pois são elas que legitimam sua validade acadêmica. Portanto, a escrita da história não pode ser fruto apenas de desejos pessoais, sem relação com o lugar social onde estamos ou esta se insere, pelo contrário, a investigação necessita possuir relevância para a sociedade e ter o reconhecimento de nossos pares pelo saber produzido.

No campo de investigação histórica, o olhar do pesquisador, ao realizar a coleta de dados e ao lidar com eles, está, de certo modo, condicionado pela orientação teórica e metodológica, antes estabelecidas no seu projeto de investigação e as experiências de pesquisa podem suscitar interrogações valiosas quando da conclusão de uma das etapas.

Voltando-nos ao campo da nossa pesquisa, propriamente dita, para reconstruir e recuperar certa imagem da criança e da adolescência fluminense no século XIX, por meio da esfera da produção literária, recorreremos também a Valdeci Rezende Borges (1993), que nos mostra que a literatura tomada como documento é fonte e testemunha exímia para o estudo dos imaginários sociais, à medida que é produto social e, como tal, revela as condições em que ocorre na sociedade, expressando tanto a realidade profundamente radicada, em que se inspira, como também transmitindo e instituindo novos valores e noções que contribuem para sua transformação e mudança.

A literatura, portanto, nos oferece dados importantes para a produção do conhecimento historiográfico, inclusive dos desejos de um tempo e sociedade. O discurso

literário, segundo Nicolau Sevcenko (1989, p. 20) é um produto do desejo, tendo um compromisso maior com a fantasia do que com a realidade, pensada como aquilo que concretamente ocorreu, visto que: “preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com estado real. Nesse sentido, enquanto a historiografia procura ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do vir a ser” (SEVCENKO, 1989, p. 20).

Expectativas do devir, que cabe aqui dizer, também são históricas. Em tal contexto, cabe ao historiador realizar os recortes necessários para que torne viável a investigação e haja a exposição da complexidade do imaginário histórico, ao passo que tais representações se configuram sempre em um universo ficcional, por mais verossímil que seja. Então, é o profissional quem deve confrontar tais imagens e representações com outras fontes e/ou registros, permitindo a contextualização da obra e uma aproximação dos múltiplos significados nela veiculados com a realidade histórica (FERREIRA, 2013).

Seguindo essa trilha, vimos que a literatura machadiana expressa em suas representações uma “realidade” social, cultural e histórica, trazendo em si imagens e vestígios de experiências individuais e coletivas, apontando para as peculiaridades tanto da cultura e dos valores da sociedade, quanto da economia e da política. Além disso, abarca aquilo que existia, mas também o desejo de mudança, pois o escritor literato, possui “liberdade de criação” e age como sujeito histórico. Seus temas estão mergulhados na sociedade de seu tempo e mostram anseios e preocupações, ou seja, o desejo do devir.

Assim, ao recorrer a uma obra literária como fonte documental, o historiador pode produzir o seu discurso historiográfico, visto que o literato contextualiza suas tramas e seus enredos, ao tratar das experiências em sociedade, usando do indivíduo ou da coletividade, transformando-os em representações da realidade.

Recorrendo à sua criatividade e imaginação, Machado, com sua subjetividade, trás para sua obra literária aspectos da vida cotidiana dos indivíduos, os quais a enriquecem e lhe dá densidade, pois ele utiliza o imaginário e o simbólico, dimensões socioculturais que expressam uma existência, para produzi-la. Logo, a literatura dá margem para que o pesquisador retire dela experiências múltiplas, pois o historiador encontra traços e vestígios do caminhar dos homens no passado relatado na literatura que apreende a dinâmica do mundo, que se apresenta ligada diretamente ao imaginário sociocultural, que oferece ao escritor e seus leitores diversas possibilidades de interpretações e de apropriações, conforme seu conhecimento da realidade em que vive. Como aponta Borges (1993, p. 33):

Nesta perspectiva, que engloba literatura e sociedade em um vasto sistema de influências recíprocas, a posição do literato nesta pode condicionar e guiar sua produção. A posição do escritor na estrutura social acaba, de uma forma ou de outra, mais ou menos, influenciando sua representação – percepção e apreciação do social. Isto quer dizer que em uma dada sociedade o literato não é apenas um indivíduo capaz de exprimir sua originalidade, mas sim alguém que o faz a partir das condições reais de sua existência e desempenhando um papel social, sendo seu trabalho um intercâmbio entre essas esferas.

Ao trabalhar com o discurso literário como fonte documental, a História lida com representações, uma vez que todo documento sempre é representação e nunca a realidade ocorrida em si, conforme Chartier (1990). Nessa mesma esteira, Baczkó (1984) aponta que, por meio de tais representações e imagens, que constituem o imaginário social, os indivíduos se identificam ou não com os outros na sociedade e a coletividade encontra e elabora respostas para seus conflitos. Assim, através da observação, da percepção e apreciação das experiências e práticas sociais, inerentes às relações dos indivíduos em sociedade, o literato constrói, edifica sua obra. Dessa maneira, ao se trabalhar com a relação entre História e Literatura, torna-se necessário contextualizar, tanto o texto a ser trabalhado quanto seu autor, na busca de perceber e estabelecer os diálogos possíveis entre o texto e o contexto a que refere e no qual foi produzido, e as interações entre autor e obra.

Portanto, a literatura nos oferece dados importantes para a produção do conhecimento historiográfico, pois exprime fatos “verídicos”, concretos e também subjetivos, ao representar o real na esfera do imaginário. Sevcenko (1989, p. 20) considera que:

O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, todavia, preenche-se de significados muito peculiaridades. Se a literatura moderna é uma fronteira extrema do discurso e o prosaísmo dos desajustados, mas do que testemunho da sociedade, ela deve trazer em si a revelação dos seus focos mais candentes de tensão e a mágoa dos aflitos. Deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos da permanência.

Levando isso em consideração, vale dizer que Machado de Assis é um escritor que problematizou em suas obras desde as pequenas “coisas” da vida social de sua época, como “coisas” simples da vida cotidiana, até questões que englobava o “todo” da sociedade daquele período. Ele observava e apontava, com ironia, as peculiaridades da sociedade em que vivia, como expõe Teixeira (1988):

A atualidade da ficção machadiana fundiu-se, também, no *pessimismo* e no *humor*, tomados como instrumentos de problematização da vida. Ele possuía um sentimento trágico das relações sociais, pois julgava que os homens, deserdados pela natureza, se batem numa luta desordenada e sem fim, a qual é motivada tão somente pelo irracionalismo da vontade. Diante do caos da existência, o riso apresentava-se-lhe como um modo de surpreender o desejo para melhor observar e compreender a humanidade. Decorreu daí um dos principais traços de *ironia*, que é o riso devido pelo excesso de lucidez entre o desencanto e o cinismo. (TEIXEIRA, 1988, p. 4, grifos do autor).

As obras machadianas revelam certa independência com relação às escolas literárias e estilos dominantes em seu tempo. O literato busca contribuições nessas tendências, como o Romantismo, mais presente na primeira fase de sua obra, e o Realismo, que circunscreve a segunda fase de seus escritos, mas sem a elas se filiar. Machado de Assis era mulato, epilético, gago e pouco frequentou escola, porém, mesmo autodidata, com argúcia, produziu uma obra que captou o social e suas contingências, produzindo, com ironia, ricas representações da realidade cultural da época e lugar em que vivia. Como cita Borges (1993, p. 33):

Seus escritos estão marcados pelas preocupações com as transformações radicais por que passava a cidade e sociedade do Rio de Janeiro, a capital não só político-administrativa, mais ainda cultural do país, desde a transferência da corte portuguesa para o Brasil no início do século XIX. Machado de Assis assistiu de forma cética e crítica às mudanças da sociedade carioca oitocentista, impostas pela racionalidade burguesa.

Evidencia-se, assim, que Machado foi um notável ficcionista, sua cultura, ironia e penetração psicológica põe em descoberto a sociedade em que viveu por meio do imaginário edificado acerca do Rio de Janeiro do século XIX. É importante notar ainda como Machado localiza, objetivamente, as ações de seus romances no cenário específico da vida urbana, fazendo menções a lugares, hábitos, profissões e convenções sociais e culturais, revelando assim, uma fotografia bastante nítida do código social da burguesia brasileira do século XIX, o que torna possível reconstituir dimensões dessa sociedade por meio de seu texto.

Assim, para compreendermos a criança e o adolescente, as práticas educativas e de instrução no século XIX brasileiro, dentro da esfera da produção literária, recorreremos aos textos machadianos mencionados em diálogo com estudos sobre eles e aquela sociedade, como os de Borges (1993), que nos mostra que a literatura tomada como documento é fonte e testemunha para o estudo dos imaginários sociais, à medida que é produto social e como tal

revela as condições em que ocorre na sociedade, expressando tanto a realidade profundamente radicada em que se inspira, como também transmitindo e instituindo novos valores e noções.

Enfim, nas linhas que se seguem, discorreremos com mais afinco e separadamente sobre os assuntos já expostos até o momento. Nesse sentido, apresentamos aqui uma breve noção de como se divide este trabalho, composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, busca-se contextualizar Machado de Assis e sua obra, inserindo-os na sociedade e no tempo em que viveu e a que se refere, produziu e foi elaborada, tratando de sua trajetória intelectual, refletindo acerca de sua produção e realizando uma breve problematização de alguns aspectos relacionados à sua negritude. Já o segundo capítulo, aborda-se a questão da infância e da adolescência, da educação e instrução dos filhos menores no contexto social da cidade do Rio de Janeiro, com menções à obra de Machado. No terceiro momento, tem-se a noção da edificação de um novo sistema de ensino, bem como as leis que regiam aquela época. No quarto e último capítulo, trata-se da diferenciação do ensino existente para meninos e meninas, apontando tanto para a educação doméstica, quanto para a instrução escolar e para a aprendizagem por meio de brinquedos e brincadeiras como instrumentos de orientação à vida prática, observados por meio da obra machadiana.

Por fim, como parte integrante desta dissertação, trazemos um livreto para-didático acerca de algumas questões aqui abordadas e do tema desta pesquisa, voltado para a utilização nas séries do ensino fundamental, o qual é composto por uma história em versos sobre o advento da Lei do Ventre Livre e sua repercussão nas relações entre os senhores e os ditos ingênuos, filhos da escravidão, em especial, no que refere à sua instrução. Comporta ainda, o livreto, algumas atividades sugeridas para serem trabalhadas em sala de aula, abordando essa questão.

CAPÍTULO I

MACHADO DE ASSIS, SUA OBRA E SEU TEMPO

O objetivo deste capítulo é abordar a trajetória intelectual de Machado de Assis, refletir sobre sua obra, as características e traços da mesma, bem como sua inserção na sociedade em que viveu, em seu tempo e suas questões, aprofundando os assuntos antes mencionados.

Machado de Assis foi e continua sendo um literato que se difere de outros autores brasileiros, seus contemporâneos, por ter criado novas formas para a escrita literária ao se preocupar em interpretar a condição humana, problematizando a sociedade de seu tempo e rompendo com as tendências estilísticas de sua época, se pensadas em sua totalidade e adesão a elas, mas delas se apropriando. Como ressalta Ivan Teixeira (1988, p. 1-2):

Machado de Assis não produziu nenhum grande retrato do Brasil, como pretenderam fazer os românticos. Preferiu descrever, através de um refinado sistema de símbolos, apenas os mecanismos, isto é, as estruturas, que sustentavam a sociedade do segundo Reinado, e a sua transição para a República. A História está na ficção machadiana, mas é captada principalmente através de seus reflexos no universo moral dos indivíduos.

O olhar de Machado de Assis sobre a sociedade fluminense ultrapassa aquele de espelho, que apenas reflete a sociedade de seu tempo; pois ele a sonda de forma crítica, com imaginação, transcendendo seu objeto (no caso a esfera da aristocracia e da burguesia fluminense, de forma predominante), julgando-a com critérios morais e culturais, compostos de pensamentos e memórias. Portanto, Machado produz uma reflexão sobre a realidade, numa narrativa repleta de expressões e lembranças que são apropriadas da experiência social. Logo, seu texto não é apenas o testemunho de sua visão histórica do real, mas também daquilo que poderia ter sido ou do vir a ser.

Na busca insistente de uma melhor maneira de interpretar a vida e de uma forma própria para a construção da arte, Machado de Assis escreveu das mais diversas maneiras, passando por várias formas de expressão literária. Contudo, ateu-se mais na crônica, no conto e no romance. Sua primeira publicação foi aos seus 15 anos, em 1854, o poema “Soneto”, veiculado no *Periódico dos Pobres*, que, como as demais primeiras publicações, eram dotadas de perspectiva romântica.

Podemos dizer que a obra machadiana se divide em duas fases distintas, porém complementares. No dizer de Teixeira (1988, p. 8), a primeira seria uma “fase de

aprendizagem, em que aparecem elementos românticos, já a segunda é uma fase de maturidade, em que predomina um tipo especial de literatura que se pode chamar de ‘realismo machadiano’”. Na primeira fase (romântica), Machado ressalta o respeito ao comportamento da família, perpassado pelo campo da moral, dos valores e tradições coloniais, bem como o modelo de sociedade patriarcal. Como mostra Borges (1993, p. 34): “A moral familiar circunscreve a ação dos personagens, ao mesmo tempo em que seu discurso narrativo, na perspectiva dos dependentes – camadas pobres – busca conciliar esses valores com a modernização, resultando em um texto marcado pela ambiguidade”.

A dedicação e persistência também estão marcadas nas obras da primeira fase de Machado de Assis. O menino mulato, nascido no morro do Livramento, em 1839, filho do pintor Francisco José de Assis, neto de escravos, e de Maria Leopoldina Machado da Câmara (portuguesa nascida na ilha de São Miguel, nos Açores), da qual ficou órfão aos três anos, passando a ser criado por sua madrasta, a mulata Maria Inês, teve dificuldades de frequentar a escola. Porém, começou a ter sua formação intelectual integrando-se nos círculos literários da corte e realizando um extraordinário esforço de formação intelectual, por meio da leitura persistente e atenta, estudando as línguas portuguesa e francesa.

Em 1855, Machado trabalhou na Livraria e Tipografia de Francisco de Paula Brito, que editava o jornal de variedades *A Marmota Fluminense*. Como cita Valentim Faccioli (1982, p. 16): “Paula Brito acolhia espontaneamente os jovens e lhes abria as colunas de sua *Marmota Fluminense*. É possível que o adolescente Machado de Assis trabalhasse na editora e livraria de Paula Brito como caixeiro e tipógrafo”.

Nesse momento, Machado publicou em *A Marmota Fluminense* os poemas “A Palmeira” e “Ela”, editados por Paula Brito. Daí por diante o escritor começou a trilhar um percurso profissional que o levaria à sua acessão social. Além de revisor da casa de Paula Brito, colaborou em inúmeros jornais e revistas, passando a atuar também no *Correio Mercantil*, não somente como colaborador, mas como revisor. Há aí uma diferença entre os dois lugares, pois a casa de Paula Brito era uma casa modesta, que pagava o bocadinho necessário para ajudar os jovens; já o *Correio Mercantil* era um jornal sério e cheio de responsabilidades. Outro jornal que também abriu as portas para Machado foi *O Espelho*, que não tinha a mesma importância do *Correio Mercantil* e, por ser um jornal de jovens, deram a ele uma coluna permanente, “A Revista de Teatros”.

Em março de 1860, o jovem escritor foi convidado por Quintino Bocaiúva para trabalhar como repórter no *Diário do Rio de Janeiro* e, segundo Faccioli (1982, p. 21, grifos do autor): “Nesse jornal, Machado ocupava, de início, a posição de menor destaque no grupo,

embora, ‘nessa época, todos (fizessem) tudo, desde o editorial até o arranjo de algaravia dos anúncios levados ao balcão’”. Já em 1861, *O Diário do Rio* dava-lhe uma nova tarefa, passando a escrever “Os Comentários” da semana, que tinham como objetivos diretos o ataque político. Em 1864, publicou *Crisálidas*, seu primeiro livro de poesias, pela editora Garnier. O livro era em grande parte inédito, havendo poemas que já haviam sido publicados em vários jornais nos quais colaborava, mas quase todos apareceram corrigidos e/ou aperfeiçoados.

Todavia, além das tarefas que exercia nos jornais, Machado também traduziu peças teatrais para o ator e empresário Furtado Coelho. A primeira peça a ser traduzida por Machado foi *Suplício de uma mulher*, drama de Girardin e Alexandre Dumas Filho. Várias outras peças foram traduzidas por ele como: *Anjo da Meia Noite*, de Theodore Barriére e Eduard Plouvier, *Barbeiro de Servilha*, de Blaumárchais, e *Queda que as Mulheres têm para os tolos*. Outra tradução de Machado de Assis é o romance *Trabalhadores do Mar*, de Victor Hugo, que fora publicado em folhetins, de março a junho de 1865, no *Diário do Rio*.

Em 1869, publicou os livros *Contos Fluminenses e Falenas* (poesias). Nesse ano, Machado, auxiliado pelos amigos, conseguiu reunir o dinheiro indispensável para casar-se com Carolina Augusta Xavier de Novaes. Porém, nem tudo era alegria, pois o problema do dinheiro atormentava-o, mas lutava para melhorar a vida de Carolina, pois a pobreza os rodeava nos primeiros anos de casados. Machado trabalhava muito, colaborando no *Jornal das Famílias* e na *Semana Ilustrada*, continuava a dar duro no *Diário Oficial*, onde foi nomeado ajudante do diretor, desde 1867, e supervisionava todo trabalho de redação do jornal. A estreia de Machado no romance foi com *Ressurreição*, em 1872.

De acordo com Faccioli (1982, p. 25), além das diversas colaborações do jovem literato como jornalista político, repórter, cronista, contista, poeta e crítico literário e teatral “Machado aceita em fins da década de 1860, com quase trinta anos de idade, a função burocrática para conseguir uma sustentação econômica menos instável. O emprego público constituirá seu suporte até o fim”. Em dezembro de 1873, no dia 31, Machado foi nomeado primeiro oficial da *Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas*, emprego este que o propiciou estabilidade financeira. Mas o escritor continuava a exercer suas funções nos jornais, conciliando seu trabalho como funcionário público com sua vida literária. Em 1873, publicou mais um livro de contos, *Histórias da Meia Noite*; em 1874, lançou seu segundo romance *A Mão e a Luva*, que havia saído em folhetim no jornal *O Globo*; depois veio outro de poesias, *Americanas*, em 1875, e o romance *Helena*, em 1876. Em 1878, *O Cruzeiro* publicou, em folhetim, o romance *Iaía Garcia*.

Nos fins da década de 1870, e durante os anos 1880, Machado completou sua “ascensão social”, visto que já se encontrava na posição de escritor reconhecido pelo público e pelos confrades das rodas literárias. O homem de origem pobre, que era obrigado a adaptar-se às suas condições particulares (de falta de dinheiro e problemas de saúde), conseguiu, graças a seu esforço e oportunidades que agarrou, transcender a sua origem humilde, mudando de classe social. Assim aponta Faccioli (1982, p. 31):

A transição das origens para presidência perpétua da Academia Brasileira de Letras e para diretor da Secretária da Indústria, no Ministério da Viação, não foi um processo harmônico. As tensões e contradições vividas pelo homem que transpôs as fronteiras estão em seus textos, e, como estes tem múltiplos caminhos de realização formal.

A cada ano que passava Machado conseguia subir mais um degrau na escala social e adquiria mais amadurecimento, aumentando ainda mais sua concepção crítica de ver o “mundo”, a qual transmitia para suas obras, com humor irônico e cético. Esse amadurecimento, fala e/ou denuncia o que se passava no meio dos poderosos, expressando suas formas de dominação, desvendando o caráter arbitrário da ordem social, dos valores e das contradições.

A grande inovação de Machado de Assis ocorreu em 1881, com a publicação do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, que veio ao conhecimento do público em capítulos seriados na *Revista Brasileira*. Nesse mesmo ano, publicou também a peça, *Tu só, tu puro amor*. Mas, antes disso, em 1874, publicou *Histórias sem Data*, mais um livro de contos, com textos recolhidos, marcados pela perfeição. Em 1878, recebeu da Princesa Isabel a posição de comendador da *Ordem da Rosa*, 21 anos depois de ter sido feito cavaleiro da mesma *Ordem* pelo Imperador. Ambos os títulos lhe foram dados pelos serviços prestados às letras. Em 1879, foi nomeado diretor da *Diretoria Geral do Comércio* e, em 1893, com a reforma ministerial, que transformou a *Secretária da Agricultura* em *Secretária da Indústria, Viação e Obras Públicas*, foi nomeado diretor geral da Viação.

A ascensão social de Machado não parou por aí, em 1897, participou da fundação e foi eleito presidente da *Academia Brasileira de Letras*. Todavia, em meio a todas essas promoções, as publicações de Machado continuavam a todo vapor. Em 1891, publicou o romance *Quincas Borba* e, em 1896, *Várias Histórias*, mais um livro de contos, o que atestava a completa maturidade do autor. Em 1899, lançou o romance *Dom Casmurro* e *Páginas Recolhidas*, outra obra de contos; em 1901, publicou *Poesias Completas*. Além da

novidade de Machado publicar um livro de poemas após tantos anos, ele trazia, pela primeira vez, uma ilustração, a fotografia do escritor.

Em 1904, com a doença de Carolina, Machado passou com sua esposa uma temporada em Friburgo e publicou o romance *Esau e Jacó*. Carolina morreu no dia 20 de outubro desse mesmo ano. Em fevereiro de 1906, saíram as *Relíquias da Casa Velha*, um livro que juntava trabalhos diversos, contos e ensaios, pequenas peças teatrais e junto a eles o soneto a Carolina. Em 1908, lançou seu último romance, *Memorial de Aires*, um livro com perfume de tristeza e melancolia. Em junho do mesmo ano, Machado tirou licença para tratamento de saúde. Porém, às três horas e vinte minutos do dia 29 de setembro, veio a falecer.

Machado de Assis produziu sua obra estabelecendo uma relativa autonomia ante as escolas, movimentos e estilos literários hegemônicos na sua época, aos quais recorreu muito pouco para edificar sua escrita, como às perspectivas românticas e realistas, colhendo delas apenas traços que julgou pertinente e os apropriando. Conforme aponta Borges (1993, p. 34): “Na sua oficina literária Machado, sem se filiar com exclusividade a nenhuma tendência de estilo e moda, extraía delas o indispensável para a criação de seu próprio estilo, experimentando situações e soluções, até mesmo formais para seus textos”.

Memórias póstumas de Brás Cubas (1881), um dos marcos do realismo no Brasil, revela bem isso ao trazer um narrador defunto e/ou defunto narrador, que muda de figura a cada momento, aspecto este nada realista, bem como o que se refere à sua relação com o leitor. Conforme Manuel da Costa Pinto (1999, p. 58):

Essa dialética forma-conteúdo, que flagra de maneira aguda as reverberações entre a mudança do contexto social do Brasil do século XIX e as mudanças formais da obra de Machado de Assis, talvez não explique, porém, a permanência do efeito de choque de seus livros *Memórias póstumas* e *Dom Casmurro* continuam impressionando – saibamos ou não das tensões que permeavam a invenção de Machado e seu tempo.

Com *Memórias póstumas*, Machado de Assis se afasta do Romantismo, atingindo a maturidade literária, a qual não almeja mais apenas divertir, moralizar ou afirmar valores, mas agora reflete sobre a caracterização interior dos personagens, mostrando suas contradições e as problemáticas que os cercavam, sem perder de vista a realidade de sua época. Pode-se dizer que há um amadurecimento progressivo na estética de Machado de Assis, uma vez que *Memórias póstumas* inaugura o Realismo no Brasil, concentrando sua narrativa na visão de mundo burguesa de seus personagens e expondo suas contradições interiores, seus conflitos e

tensões com o mundo externo. Machado, como aponta Borges (1993, p. 36, grifos do autor), com ironia e sutileza, dava uma resposta aos contemporâneos:

Com *Memórias Póstumas*, o romancista maduro já conduz os leitores com muita liberdade narrativa através de uma “prosa borboleteante”, brincando com estes, fazendo sugestões, falando nas entrelinhas e representando a sociedade do Rio de Janeiro por meio de personagens impiedosos, aos quais nada é perdoado. A partir desse romance, ressalta Dieter Woll, os indivíduos estão em primeiro plano com suas contradições e ambiguidades, passando os casamentos e os casos amorosos a um plano secundário. A grande ênfase passa a ser a representação do ser humano como indivíduo.

Há ainda que se lembrar de que a escrita de Machado realiza um diálogo constante com outras obras e autores, mas também e, principalmente, com o leitor, que interage criticamente com a obra. Teixeira (1988, p. 89) considera o romance *Memórias póstumas* como “um paradoxo: por um lado, é simples, direto, claro e equilibrado (propriedades clássicas); por outro lado, é extravagante, tortuoso, cheio de obscuridade e sutilezas (propriedades barrocas)”.

Na primeira fase da produção de Machado está presente uma parte de sua produção em crônicas, quase todas as peças teatrais, que são cerca de 15, além de suas críticas literárias e teatrais iniciais; a tradução *Queda que as mulheres têm para os tolos* (1881), os livros de poesias *Crisálidas* (1864), *Falenas* (1869) e *Americanas* (1875). Inserem ainda nesse primeiro momento os textos de *Contos Fluminenses* (1869) e *História da Meia Noite* (1873), os romances *Ressurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaía Garcia* (1878).

Os escritos da primeira fase eram direcionados ao consumo da família escravista do Segundo Reinado, nos quais se destacavam os valores da alta sociedade. Dentro das tramas, as donzelas enfrentavam a dificuldade de conciliar o amor com a conquista da riqueza, sendo que, nessa época, o casamento era fundamental e por interesses vários das famílias, que não os emocionais e afetivos. Logo, romances como *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaía Garcia* abordam o problema da ascensão social de moças pobres por intermédio do casamento. Machado de Assis buscava inspiração para seus escritos por meio da observação da sociedade e a esta se misturava sua identificação com os princípios em que se baseava a vida das famílias abastadas no Brasil do século XIX.

Uma perspectiva autobiográfica está presente nos escritos machadianos, não só da primeira fase, mas, principalmente, nos três últimos romances desse período, *Helena*, *Iaía Garcia* e *A mão e a luva*. Neles, o autor discute questões como a ambição e a ascensão de

classes social, transferindo para as figuras femininas de sua obra uma preocupação presente em sua própria vida. Segundo Lúcia Miguel Pereira (1982, p. 351):

Durante os quatro anos que mediaram entre a publicação de *A mão e a luva* e a de *Iaía Garcia*, Machado de Assis resolveu sem parar o problema da ambição. Buscou, pensou, esquadrinhou, virou e revirou, examinou-o de todos os modos e jeitos, analisou-lhe todos os aspectos e acabou concluindo tacitamente pela sua legitimidade. Seria um mal em si, mas era um bem dentro das condições da vida humana. Com essa conclusão deve ter satisfeito e fortalecido o seu relativismo.

Todavia, Machado de Assis não fazia apenas uma autobiografia, como também refletia sobre seu tempo e o problematizava. Muitos escritores e analistas de Machado o consideram como uma espécie de reserva intelectual contra a perecibilidade do presente. Conforme Teixeira (1988, p.18), “para além do autobiografismo aquele disfarce de circunstâncias pessoais em personagens femininas pode indicar que o autor estava mais preocupado com um problema da sociedade patriarcal do que com o seu caso particular”.

A fase romântica machadiana é marcada por um discurso cativante, que consiste na simulação de um permanente diálogo entre o texto e o leitor, discurso esse com maior ênfase na sua segunda fase. Conforme Teixeira (1988, p. 22) nos informa: “O diálogo do discurso cativante, portanto, não passa de uma subordinação do texto ao gosto do leitor convencional, nada tendo a ver, por isto, com o leitor incluso, que será uma das geniais invenções de Machado de Assis em sua segunda fase”.

Ainda sobre a peculiaridade da prosa romântica do escritor aqui em destaque, ela era marcada pelo acúmulo de adjetivos, contudo, sem abusos Machado. Sendo ele um romântico de modo particular, mais moderado, também optava pelas frases mais curtas, pelas quais mantinha o hábito de descrever seus personagens a partir de suas classes sociais, identificando a dignidade moral do indivíduo com a conquista dos privilégios econômicos. O uso da figuração também marca o estilo romântico, que recorre muito à linguagem simbólica, carregada de metáforas, perpassada também de descrição física. Mas, de acordo com Teixeira (1988, p. 23) “o retrato físico é feito a partir de esquemas estereotipados do Romantismo”.

Se, nos escritos da primeira fase, Machado de Assis prendia-se às ideias do catolicismo e dos médicos higienistas, mostrando o comportamento da família, seus valores, suas tradições e modos de vida em conformidade com a perspectiva patriarcal; na segunda fase, no que tange à caracterização dos personagens, o autor mostra seus conflitos, problemas e contradições, passando a valorizar a imaginação, dando lugar à emoção, à paródia e ao riso

irônico. Sua narrativa é marcada pela visão de mundo de seus personagens, tanto na primeira como segunda fase, sendo que nessa última Machado de Assis passou a problematizar as relações humanas, a questioná-las e relativizá-las. Segundo Teixeira (1988, p. 64), os textos da primeira fase são “romances da aprendizagem de Machado de Assis, contam histórias de amor e casamento. Os maduros concentram-se na falsidade da vida posterior ao casamento”.

Em sua segunda fase, Machado se afastou da subordinação a seus contemporâneos e aos dominantes, mostrando os valores da classe dominante, mas adotando um sentido oposto, nada convencional, passando a trazer o pessimismo com humor irônico, na busca da liberdade de composição e de mostrar as mazelas dessa sociedade e classe. Roberto Schwarz (1990) explica essa mudança associando-a à própria trajetória de Machado, que a essa altura já estava bem situado socialmente e não era mais aquele moço pobre, que falava do ponto de vista dos situados nas camadas inferiores da sociedade. Agora, trazia para suas obras um ponto de vista mais elitizado, porém com o intuito de denunciar as arbitrariedades dos poderosos, como também suas formas de dominação.

A produção de crônicas também se estende à segunda fase, bem como a de poesias, como *Ocidentais* (1901), os contos *Papéis avulsos* (1882), *Histórias sem data* (1884), *Várias histórias* (1896), *Páginas recolhidas* (1999) e *Relíquias da casa velha* (1906); além dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1898), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908).

Memórias póstumas de Brás Cubas é a obra considerada como aquela que inaugurou tanto a segunda fase machadiana quanto o Realismo no Brasil, apesar de não serem nem Realista, nem Romântica, nem Naturalista nos sentidos estabelecidos pelas escolas literárias a que referem, mas por serem radicalmente modernas, uma vez que são dotadas de um Realismo psicológico. Machado de Assis desprezou a objetividade, tão celebrada pelo século XIX, discutindo a sociedade a partir de uma abordagem, em profundidade, da individualidade e do caráter de seus personagens, concentrando sua narrativa na visão de mundo dos mesmos, expondo suas contradições.

De todo modo, a riqueza desse romance não está na sua história em si, mas na inovação da escrita, como nos aponta Teixeira (1988, p. 93): “Todo o seu valor enorme consiste na arte com que é escrito e na maneira nova pela qual se ligam os acontecimentos. Numa palavra: as *Memórias Póstumas* abandonam o romance de enredo e instauram o romance poético no Brasil”.

Borges (1993, p. 34) aponta que *Memórias Póstumas* foi um “divisor de águas” na literatura brasileira e machadiana, ao passo que antes o romance era baseado no suspense e na

ação. Diferenciando totalmente dessa tendência, Machado vem mostrar a surpresa do discurso, buscando inovar na maneira de dizer, de abordar o acontecimento e não o acontecimento em si. Exemplo disso é que a surpresa não está no defunto e nem nos acontecimentos de seu funeral, mas no fato do próprio defunto estar narrando os fatos, contando a sua própria história. Esse é um romance narrado por um defunto autor e/ou autor defunto, que muda de figura a cada frase, desmentindo as expectativas anteriores. Sua relação com o leitor também é mudada a cada momento. Como aponta Schwarz (1990, p. 209), “o procedimento literário de *Brás Cubas*, as volubilidades, consiste em desdizer e descumprir a todo instante as regras que ele próprio acaba de estipular”.

Memórias Póstumas traz em sua estética várias inovações. Machado adicionou ao seu pessimismo filosófico a forma livre de composição. Teixeira (1988) nos mostra que o escritor não se prendia ao conceito habitual de literatura e/ou linguagem tradicional, que se baseavam nas leis da sintaxe literária. Ele rompeu várias vezes com esse conceito, incorporando em seus textos signos de linguagem tipográfica e, especificamente nas *Memórias*, utilizou dessa linguagem, baseando na informação visual, misturando o código tipográfico com o literário.

Para Anélia Montechiari Pietrani (2000), o próprio fato de Machado iniciar o seu romance pelo fim, trazendo esse novo método diferenciado do usual, como um defunto autor, já mostra um “rompimento” com a linguagem tradicional. As inovações na forma e no jeito de dizer marcam *Memórias Póstumas*, como a nova fórmula usada para trazer ou apresentar um novo personagem para a trama. Essa nova maneira rompe, literalmente, com a linearidade do discurso, como no capítulo 26, em que Machado de Assis apresenta Virgília criando uma maneira distinta de inseri-la na trama, apresentando, primeiramente, um nome oriundo de associações de palavras e variações gráficas, para só depois torná-la personagem.

Segundo Teixeira (1988, p. 103) nos assevera, “nessa página, Machado de Assis inventou um modo especial de introdução de personagem na estória do romance. Virgília surge, de fato, primeiro como nome – menos que isso, apenas uma forma gráfica – para depois torna-se personagem e adquirir corpo e alma”.

Os capítulos curtos em *Memórias Póstumas* também são considerados novidade. No romance, têm-se capítulos de apenas uma frase ou com uma página cheia de pontos de exclamações e interrogações, que deixam para a própria mente do leitor desvendá-los. Teixeira (1988) diz que esse artifício utilizado por Machado é uma engenhosa maneira de ocultar o óbvio, no caso o adultério de Virgília com Brás Cubas, tendo em vista que, dessa forma, ele apenas insinua o ato pecaminoso, por meio de reticências, interrogações e

exclamações e pelo próprio título do capítulo 55: “O velho diálogo de Adão e Eva”. Para Teixeira (1988, p.106), “a sutileza dessa página revela a extrema habilidade de Machado de Assis em dizer tudo sem ofender os próprios pudores”.

Outro capítulo inovador de Machado de Assis nas *Memórias* é o de número 139, denominado “De como não fui ministro d’Estado”, composto por 5 linhas pontilhadas ou por reticências. Com esse capítulo, segundo Pietrani (2000, p. 27), “o narrador zomba do critério de verossimilhança sustentado pela prosa realista, mostrando como ‘não’ foi ministro de Estado, omitindo as palavras, criando lacunas, assim como omitira, no início da narrativa, a explicação do processo de construção do livro por um defunto autor”.

Em consonância com Teixeira (1988), podemos dizer que textos com esse teor estão embasados no valor representativo do recurso mimético e sua força de representação do real. Na mesma direção, Pietrani (2000) considera que a narrativa machadiana trabalha na tensão entre a mimesis da representação e a mimesis da produção, sendo sua finalidade, nesta segunda, provocar o alargamento do real. Esse ato mimético é uma forma que a sociedade tem de, através da literatura, reconhecer-se a si mesma, sendo as obras literárias instrumentos de identidade social. Diante disso, podemos concluir que a literatura machadiana da segunda fase possui essa ambiguidade.

Dom Casmurro, por sua vez, marca bem essa linguagem, visto que a narrativa não é traçada em uma ordem linear, tão pouco cronológica, mas sim psicológica, apontando para a constituição psicológica e moral de seus personagens. John Gledson (1991) mostra que a estrutura do romance pretende persuadir o leitor e evitar a suspeita de que tudo possa não ser como parece. Teixeira (1988) diz que a narrativa da obra é uma auto psicanálise de Bento Santiago, atentando para imprecisão dos fatos, pois *Dom Casmurro*, segundo ele, é um retrato de mulher feito pelo marido e advém daí a forma ambígua que se tem na trama. Por se tratar de um retrato moral, não tem como obter tanta precisão no mesmo, ao passo que só conhecemos tanto Capitu, quanto os outros personagens, a partir das perspectivas e dos sentidos de Bentinho.

Mas qual teria sido a motivação desse retrato? Por que Bentinho se esmerou tanto em traçar para o mundo o perfil íntimo de sua própria mulher? Há duas respostas para essa pergunta: primeira, porque Bentinho é uma espécie de *outro-eu* de Machado de Assis, isto é um cruel devassador de intimidades – um homem subterrâneo; segunda, porque ele tinha que justificar perante a própria consciência o fato de ter expulsado a esposa e o filho de seu convívio. (TEIXEIRA 1988, p. 123, grifos do autor).

Com isso, Teixeira (1988) nos mostra que a complexidade do personagem se dá em Bentinho e não em Capitu, mostrando a ceticidade de Machado ao trazer um narrador problemático, explicitando a densidade psicológica do romance, no qual o literato traz marcas das propriedades modernas, dando-lhe uma dimensão poética, visto que os acontecimentos são apresentados de forma invertida e fragmentada.

A reflexão sobre o seu tempo, com ironia, que era uma das características de Machado, como forma de analisar o real, também é marcada em *Dom Casmurro*, pois há a presença da análise do cotidiano, quando mostra questões como a discussão do casamento por interesse, o adultério, o lucro desejado, bem como os problemas familiares e o problema das relações humanas.

Já *Várias Histórias*, publicado em 1896, também vem marcar a maturidade de Machado. É composto por dezesseis contos e trezentas páginas, que não são nem um pouco enfadonhas, e há nos contos uma qualidade extremada, tornando-os superiores aos grandes romances, pois a narrativa curta machadiana tem como característica a ironia com doses de humor e também o pessimismo, a agilidade e a inconstância das tramas que prendem os leitores do início ao fim de cada conto.

Esau e Jacó, por seu turno, trata-se de uma narrativa considerada histórica, pois nos faz mergulhar no processo de transição do Brasil império para o Brasil republicano, porém, vem marcado “por ritmo mais lento que corresponde a revelação de uma fase nova da vida: a sabedoria da velhice” (TEIXEIRA, 1988, p.137). Gledson (2003, p. 194) considera que:

De fato, se nos outros romances é preciso buscar e interpretar, para encontrar e entender os significados políticos e históricos do livro, aqui, os acontecimentos, símbolos, nomes alegóricos etc., que se relacionam com a política são tão numerosos a ponto de se tornarem inescapáveis. Um romance que começa em 1871 (o ano da Lei do Ventre Livre), com uma mãe recente que se chama Natividade e sobe o Morro do Castelo (onde o Rio foi fundado, em 1557, por Estácio de Sá e onde os Jesuítas, liderados por Frei Manuel da Nóbrega, mantiveram seu colégio), a fim de consultar uma cabocla chamada Bárbara, sobre o destino de seus filhos, não pode ser considerado esquivo em seu convite ao leitor para se empenhar num jogo de interpretação histórica, em um nível alegórico.

Para Gledson (2003, p. 196), a justificativa para essa historicidade, tão declarada nessa obra de Machado, talvez se deva à percepção do literato de que “sua sociedade estava desnorteada, sofrendo de uma falta de objetivos, já presente, em embrião, em períodos anteriores, mas agora atingindo um nível que se aproximava à total desintegração”.

A riqueza desse discurso que nos é apresentado pela literatura machadiana com fortes características de historicidade também é valorizada por Borges (2007, p. 24-5), ao ressaltar que:

Dessa maneira, exploramos os ricos caminhos que nos oferece a relação história/literatura, uma vez que esta última detém um valor temporal e histórico que podemos captar por meio de processo de historicização, que evidencia a cumplicidade entre uma e outra, a partir de aproximações internas ao texto. Portanto, isso não denota que a literatura seja o reflexo da história, mas, sim, que ela produz imagens sobre as experiências sociais e as torna parte do imaginário da história.

A obra *Esau e Jacó* nos traz várias perspectivas históricas, sendo uma fonte “inesgotável” de detalhes e dos mais diversos caminhos, por meio de uma trama centralizada na rivalidade de dois irmãos, Pedro e Paulo, que vai desde o diálogo com a história bíblica, passando por uma linguagem das questões políticas e sociais, pelos acontecimentos históricos do Segundo Reinado, apontando para a luta pela abolição, como a assinatura da Lei Áurea, bem como a queda da Monarquia e até a Proclamação da República.

A inquietude de Machado nos mostra, segundo Teixeira (1988, p.148, grifos do autor), “uma nova dimensão do foco narrativo: nem em primeira nem em terceira pessoa, mas uma coisa diferente, em que um autor imaginário trata-se a si mesmo como *um ele*, uma terceira pessoa”. Com isso, inaugura-se mais uma inovação na escrita realista machadiana.

Portanto, podemos dizer que Machado de Assis, nas obras de suas duas fases, abarca a historicidade de seu tempo, traz aspectos de uma identidade da sociedade brasileira oitocentista, mostrando seus conflitos e contradições. Na sua primeira fase, adentra em uma sociedade escravocrata, mostrando que o convívio entre os homens livres é regulado pelas relações de favor, visto que os proprietários ricos poderiam receber ou não os apelos de homens e mulheres livres que, por serem pobres e desfavorecidos, teriam que se sujeitar ao livre arbítrio dos poderosos para sempre.

Nos romances da segunda fase, Machado utiliza dos conflitos e tensões que permeiam as relações sociais como instrumentos de problematização da vida social. O significado das narrativas dessa fase madura machadiana depende da interpretação de cada leitor. Machado abandona a descrição da natureza que utilizava em sua primeira fase, passando a se concentrar na análise do homem e suas relações sociais, tornando seus personagens mais fragmentados e incoerentes para assim torná-los mais reais, visto que a ação

agora é transferida para o íntimo dos indivíduos representados, ou seja, ele transfere sua pesquisa para os traços psicológicos, éticos e morais da humanidade.

Por tudo isso, podemos aqui inserir a obra machadiana e a atuação do escritor no contexto das problematizações acerca das contribuições intelectuais produzidas pelos segmentos negros e/ou afro descendentes à sociedade brasileira, ao passo que percebemos que a negritude de Machado é, por assim disser, “camuflada”, por muitos, em nossa sociedade. Muitos sequer sabem que ele era mestiço, possuía raízes negras, enquanto outros negam essa negritude, colocando-o como um negro de mãos brancas que permanecia ausente às questões de sua raça.

Joel Rufino dos Santos (2005, p.71) considera que “na juventude, modesto tipógrafo metido a escritor, os retratistas o pintavam negro como era; na velhice, famoso e festejado, presidente da Academia Brasileira de Letras, representavam-no quase branco, a tez clara, o pixaim amaciado”.

Outro exemplo de tal embranquecimento de Machado na atualidade é a propaganda da Caixa Econômica Federal, de 2011, em comemoração aos seus 150 anos da instituição que, devido às manifestações contrárias foi retirada do ar por representá-lo de cor branca (CEF - Machado de Assis ficou branco, 2011). A Caixa enviou pedido de desculpas à SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), dirigindo-se não aos mestiços, mas aos negros, e produziu uma nova propaganda sobre Machado de Assis, na qual um ator de cor preta representa o escritor (O MESTIÇO... 2011).

Assim, cabe ressaltar que, para além das contribuições dos negros (livres ou escravizados) e/ou afro descendentes à sociedade e cultura brasileiras, comumente destacadas como na esfera da dança, da culinária e dos ritos religiosos, outras dimensões e fazeres podem ser destacados, pois Machado de Assis é considerado um dos maiores literatos brasileiros. Portanto, ao utilizar sua obra nas escolas de ensino fundamental e médio é conveniente, pertinente e necessário inseri-las no contexto das questões étnico-raciais que tanto tem recebido atenção em nossos dias.

Ao se valer da literatura machadiana, devemos esclarecer suas origens sociais e étnicas e enfatizar que ela nos revela um retrato das relações urbanas na sociedade fluminense de seu tempo, em geral, e deixa também, em específico, imagens daquelas em que os negros estiveram inseridas. Percorrer esse espaço literário e ater a seus personagens abre caminhos para a construção de uma nacionalidade mais tolerante e solidária, visto que:

[...] a realidade do contexto escolar é cruel com as crianças negras, apelidando-as de maneira pejorativa por causa do cabelo crespo. Os educadores precisam, pois, assumir a responsabilidade com a diversidade étnico-cultural das crianças brasileiras, promovendo uma visão de respeito às diversidades étnicas. (MACHADO, 2013, p.18).

Valdeci Rezende Borges (2001), ao buscar trabalhar as “Imagens do negro em Machado de Assis”, remete-nos a uma discussão há muito existente em nosso campo intelectual, na qual alguns escritores como Lúcia Miguel Pereira (1936), Mário Mattos (1930), Eloy Pontes (1939) dentre outros, acusaram-no de ser distante da realidade social e cultural de sua época, sendo, inclusive, indiferente aos de sua raça e à escravidão.

Conforme Borges (2001, p. 25), “[...] outros autores olham Machado de maneira diversa e oferecem leituras que revelam imagens de um escritor comprometido com a sociedade e a cultura de seu tempo, sendo ainda testemunha atento da situação do negro”. Nesse segundo grupo, podemos citar Brito Broca (1957), Raimundo Magalhães Júnior (1957), Astrogildo Pereira (1959), Miécio Táci (1959), John Gledson (1991), Valdeci Rezende Borges (2001), Sidney Chalhoub (1990; 2003) dentre outros. Assim, podemos dizer que, se trabalhos situados, sobretudo, na década de 1930, viam-no como distante da questão dos negros na sociedade brasileira de seu tempo, outros que emergiram, principalmente a partir do decênio de 1950, passaram a olhar o escritor com outra perspectiva.

Como já dito, Machado era descendente de escravos e nascera livre. Viveu e escreveu na cidade fluminense, abordando aspectos diversos que a constituía e não negligenciou as experiências dos negros escravizados e livres, suas atividades de trabalho, suas afeições, suas lutas e expectativas de liberdade, e tantos outros aspectos de sua vida cotidiana (BORGES, 2001).

Sidney Chalhoub (2003), por sua vez, mostra-nos que Machado de Assis, como funcionário público no *Ministério da Agricultura*, esteve diariamente envolvido, de forma ativa, para fazer cumprir a Lei do Ventre Livre, de 1871. O autor busca identificar as intervenções de Machado contra a escravidão, como funcionário exemplar que era, sempre tentando interpretar a lei a favor dos escravos.

[...] as experiências históricas de 1871 ajudou a delinear uma nova personagem literária: Machado de Assis. [...] assim como suas consequências esteve no centro da concepção de romances como *Helena*, *Iaiá Garcia*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*. Tal processo é também núcleo de sentido no conto “Mariana”. Ao escrever este conto, porém Machado não podia supor que estaria poucos anos depois, profundamente envolvido na aplicação cotidiana da lei de 28 de setembro.

Em 1873, Machado de Assis tornou-se funcionário do Ministério da Agricultura; a partir de meados de 1876, passou a chefiar a seção desse ministério encarregada de estudar e acompanhar a aplicação da lei de emancipação. O romancista formou-se e transformou-se ao longo dos anos de 1870 em diálogo constante com a experiência do funcionário público cidadão. De fato, é possível até mesmo investigar as relações entre a experiência do funcionário e a famosa virada narrativa do romancista, ocorrida entre 1878 e 1880, ou entre *Iaiá Garcia* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*. (CHALHOUB, 2003, p. 138).

Diante do exposto, percebemos que a formação da consciência histórica por meio da literatura negra pode ser viabilizada e levada a cabo, nesse sentido, alguns trabalhos têm contribuído ao trazer um imaginário de mudança, isto é, que vem passando por um processo de articulação e transformação no curso do tempo. Com base nisso, podemos mencionar as reflexões de Octávio Ianni (1988, p. 209-213) ao afirmar que:

A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre a sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida [...]. Machado de Assis é um clássico da literatura negra. Abre, em grande estilo, a visão paródica do mundo burguês, a partir da perspectiva dos setores subalternos, a partir da perspectiva crítica mais profunda do negro escravo ou livre.

Ianni (1988) chama-nos a atenção para essa formação da consciência histórica por meio da literatura negra, tendo em vista que, a partir dela surgem correntes, escolas, tendências ou “famílias” de escritores que criam os seus descendentes ou inventam sucessores. São autores, obras, temas e soluções literárias que se articulam, influenciam e têm continuidade sem romper o sistema constituído pela literatura negra. Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto foram os criadores de famílias literárias fundamentais da literatura negra, sem as quais suas obras não seriam devidamente compreendidas. Se não fossem desvendadas suas relações com esse sistema literário configurado pela literatura negra, sua compreensão seria prejudicada e essa relação não os afeta negativamente suas posições dentro da literatura brasileira.

O negro é o tema principal da literatura negra. Sob muitos enfoques ele é o universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre esta literatura. Naturalmente, o negro sempre implica no branco, no outro do negro: senhor de escravos, capataz, feitor, fazendeiro, empresário, empregado, funcionário, operário, lavrador, político, governante intelectual, e assim por diante. Implica na escravatura, época colonial, período monárquico, várias repúblicas, várias ditaduras, urbanização, industrialização, formas de trabalho e vida. Compreendem diversidades, multiplicidades, desigualdades, antagonismos. Mas não há dúvida de que o negro brasileiro é o tema

principal dessa literatura. Uma literatura que trabalha no seu conteúdo contextos onde os personagens (ou fatos) se desenvolvem segundo princípios e fins históricos, relacionados no tempo e no espaço com aspectos do indivíduo, da família e dos povos negros, em função de relações sociais conhecidas ou descodificáveis. (IANNI, 1988, p. 209).

A partir disso, vimos a literatura negra como mecanismo de tomada de consciência social, como expressão política e religiosa, bem como expressão viva do cotidiano e de suas organizações, abarcando todos os recantos da vida dos indivíduos, desde a esfera familiar, passando pelo âmbito das classes sociais e atravessando a história da sociedade brasileira.

Fato recente acerca dessa discussão de Machado ser ou não um alienado sobre a questão do negro no Brasil, pode também ser visto em uma matéria da *Folha de São Paulo* (Edição 2080, 19/05/2015), que menciona a descoberta do escritor numa foto dos festejos que seguiram à lei de 13 de maio. Intitulada “Pesquisa identifica Machado de Assis em foto histórica sobre abolição”, a matéria aborda sobre alguns autores mencionados acima, como Sidney Chalhoub (2003) e John Gledson (1991), que mostram que o autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* não era alienado no que refere a esse problema social, pois o escritor aparece ao lado de Princesa Isabel na grande cerimônia pública, a Missa Campal de 17 de maio, que comemorava o fim da escravidão. A matéria vem, então, reafirmar que Machado estava sim interessado nas questões dos negros. Ainda nesse sentido, já era conhecida outra foto de Machado, também mencionada na matéria acima, desfilando em carro aberto da *Gazeta de Notícias*, na parada realizada no dia 20 de maio por uma comissão da imprensa.

Outros textos recentes podem ainda ser mencionados acerca da reflexão que aponta a relação de Machado com o racismo e com a literatura negra e afro descendente, pois são importantes na desconstrução da imagem do autor como distante, desinteressado e alienado. Nesse sentido, podemos citar Ulisses Macêdo Júnior e seu texto “Machado de Assis e a presença do negro na Literatura Brasileira”; Robson Dutra e Sarah Fonseca, com “Literatura e afro-descendência em textos de Machado de Assis e Geni Guimarães”, e Eduardo de Assis Duarte, em “O negro na literatura brasileira”. Esses trabalhos contribuem para desfazer e questionar as leituras tradicionais e um tanto cristalizadas, as quais condenam o escritor e o veem como contraditório, sendo contrapontos que enfatizam suas posições políticas, que esclarecem temas que ainda eram desconhecidos em sua fortuna crítica, mas que foram tratados pelo escritor em sua obra.

Machado de Assis, como não poderia ser diferente, não deixa de abordar também em seus escritos as questões da infância e da adolescência, visto que seus textos abarcam todas as esferas cotidianas da sociedade oitocentista, mostrando-nos a vida das crianças e dos

adolescentes nos mais diversos ambientes e classes sociais, como no convívio doméstico, nas escolas e nos internatos, apontando para as situações experimentadas pelos infantes, demonstrando a autoridade máxima dos mestres de escola, pondo-os a descoberto, revelando aspectos da infância oitocentista brasileira com os comportamentos de seus pequenos personagens e remetendo às leis que regiam e dirigiam a vida dos mesmos no contexto em que estavam inseridas.

Como nos é descrito por Clarice Fortkamp Caldin (2003, p.145), Machado enfocou todos os aspectos da sociedade oitocentista fluminense. Sua reflexão é dirigida aos atos humanos, praticados sob a pressão dos costumes do II Império. Criança também é gente, é cria de gente — conforme o pensamento estabelecido já no século XIX. A criança brasileira, rica, pobre, livre, escrava, mereceu o exame de Machado que delas traçou alguns perfis, mas não as rotulou, assim como jamais rotulou suas personagens adultas.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO

Este capítulo tem a finalidade de abordar alguns aspectos ligados à infância e à adolescência e sua respectiva educação e instrução, bem como a configuração das formas de ensino e orientação das crianças e dos adolescentes, ou seja, do ensino e aprendizado em diversas formas de direcionamentos oferecidos e disponibilizados na cidade do Rio de Janeiro, dos oitocentos, em conformidade com os valores daquela sociedade, por meio das representações machadianas, assim oscilando entre os espaços públicos e privados em que se davam, bem como os inserindo no quadro das novidades desse universo que se configurava no período.

O século XIX, como já dito, é considerado como um divisor de águas no que diz respeito à condição da criança. Parafraseando Sandin (1999), podemos até dizer que este é “o século da criança”, tendo em vista que, nesse momento da história, há um distanciamento da visão colonial, em que a criança era ignorada e subestimada e sua vida social era quase inexistente. É nos oitocentos que se tem uma maior preocupação com os infantes e sua educação e instrução, principalmente, daquelas abastadas. Segundo Sandin (1999, p. 18), “para as crianças de famílias abastadas, eram o período no qual deveriam aprender comportamentos e atitudes condizentes com sua futura posição social”.

Contudo, percebemos que a criança não era desprezada em outras épocas da história, ou seja, foi a partir das necessidades sociais de cada momento histórico que foi sendo construída essa perspectiva de infância e edificou-se um novo olhar sobre a criança, conforme as transformações sociais vigentes. Nesse momento da história, os oitocentos, há já uma maior percepção com relação a essa categoria, percebendo-as como protagonistas da vida social, ligadas à sua própria história e cultura, tidas agora como mola propulsora para o futuro da sociedade. Daí a preocupação com sua instrução, educação e implementação de novos comportamentos e novas noções para a sua participação ativa na construção de sua própria história. Conforme Mary Del Priore (2000, p. 100, grifos do autor):

A formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável. Humanistas europeus como Erasmo e Vicente Vivés já tinham dado pistas desta “educação básica”: desde cedo, a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, assim como das bases da doutrina cristã que a permitissem ler a Bíblia em vulgata. No Brasil colonial, “compêndios de doutrina cristã” como os

escritos pelo padre João Felipe Battendorf, em 1634, misturavam elementos de formação doutrinal com elementos de reflexão de leitura. Mas as exigências de formação não vinham só da igreja. Obras do tipo *Contos e histórias de proveito e exemplo*, como a que escreveu Gonçalo Fernandes Troncoso em 1575, ensinavam por meio de estórias exemplares, o comportamento que era esperado, na sociedade portuguesa, de jovens de ambos os sexos. Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo leque de outros “ensinamentos” considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns.

Nessa direção, como nossos olhos estão voltados para o século XIX, e vemos que nele há uma considerável mudança no aspecto de valorização da condição da infância e da adolescência, bem como de sua educação e instrução, notamos que, mesmo com a criança tendo se tornado foco de atenção da sociedade nesse momento, era no ambiente e universo dos adultos que se organizava a rotina dos pequenos, pautando-se em uma base moral que deveria ser plantada para, posteriormente, florir e dar bons frutos.

Embora um vocabulário acerca da infância tivesse surgido e se ampliado, subsistiu uma ambiguidade entre a infância e a adolescência, de um lado, e aquela categoria chamada de juventude, do outro. Não se possuía a ideia que temos hoje de adolescência, que se formou demoradamente ao longo do tempo, mesmo que já sendo pressentida no século XVIII, a partir de quando as discussões em torno disso se avançaram. Porém, seu conceito, tal como concebemos atualmente, como sendo uma fase de organização, um estágio de evolução da vida, uma característica da idade, foi constituído como tal no século XX, como afirma Ariès (1981, p. 14-15, grifos do autor):

O primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner: a música de *Siegfried* pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física de naturalismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era adolescência, iria torna-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela, como as de Massis ou de Heriot. A juventude apareceu como depositaria de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. Havia-se experimentado um sentimento semelhante no período romântico, mas sem uma referência tão precisa a uma classe de idade. Sobretudo esse sentimento romântico se limitava à literatura e àqueles que a liam. Ao contrário da consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combates da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda. Daí por diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. [...] Assim, passamos de uma época sem

adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo.

Analedy Amorim Barbosa e Maria das Graças S. Dias Magalhães (2008) apontam que os sinais de desenvolvimento do sentimento de infância tornaram-se mais numerosos e significativos a partir do fim século XVI e durante o XVII, quando os costumes começaram a mudar. Foi neste último que surgiu um novo conceito sobre comportamento, com literatura pedagógica destinada à infância e adolescência. Podemos dizer que foi a partir dessa nova visão e preocupação com relação à criança e seus comportamentos que os pensadores do século XVIII propuseram, então, uma educação diferenciada em conformidade com as classes sociais.

Toda essa preocupação e cuidado com o comportamento de crianças e adolescentes estava ligada ao modelo de civilidade da época, e isso significava ter boas maneiras e regras de etiqueta. Porém no início do século XII, surgia um novo conceito sobre o comportamento, além de uma literatura pedagógica destinada não somente as crianças e adolescentes, mas principalmente aos pais e educadores. [...] a ideia de que o ensino se estende a todos não era defendida por alguns pensadores do século XVIII, pois estes propuseram desde então a fazer uma educação diferenciada de acordo com as classes sociais, a que chamaram de primária e secundárias. A política adotada pelas escolas de certa forma discriminavam crianças muito pequenas, as quais eram consideradas incapazes e fracas, principalmente aquelas pertencentes às classes baixas, justificando a entrada para a escola de forma tardia. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008, p. 3-4).

Fernanda Tomé Marleta-Iezzi (2013, p. 26) aponta que a adolescência, tida tal qual ela é hoje, foi obtida por meio do advento da segunda Revolução Industrial, durante o século XIX. Citando Lins (2012), ressalta que, no final do século XVIII e início do século XIX, com a queda das monarquias e a proliferação das fábricas, tornou-se necessário produzir seres humanos para trabalhar e enriquecer o Estado. Com isso, buscou-se, intensamente, reduzir a mortalidade infantil, pois as crianças agora eram garantia de futura mão-de-obra. Dessa forma, a primeira infância, que era até então negligenciada, tornou-se prioridade, com médicos, pensadores, administradores, pedagogos e até mesmo chefes de polícia repetindo, incansavelmente, argumentos para convencer as mulheres a cuidarem de seus filhos.

Assim, no contexto de todas as proposições em torno da figura da criança e do adolescente, podemos também destacar as abordagens jurídicas acerca da adolescência no Brasil naquele período. Conforme Leandro José Paiva (2012), elas traduzem em uma

verdadeira história de dominação, autoritarismo e até mesmo de domesticação dos chamados menores.

[...] durante os tempos do Brasil colônia, a legislação do Brasil ficava a cargo de Portugal, por intermédio das chamadas Ordenações do Reino, quais sejam: Afonsinas, Manoelinas e Filipinas. Eram nos referidos marcos legais onde havia sido fixada a idade de imputabilidade penal, tendo como ponto comum a adoção da chamada teoria do discernimento que, em suma, consiste na imputação da responsabilidade penal ao menor em função de uma pesquisa da sua consciência em relação à prática criminosa.

Com a independência e o advento do império, no ano de 1822, surge logo no ano de 1830 o chamado Código Criminal do Império que, além de fixar a idade de inimputabilidade penal para 14 anos, continuou seguindo a já citada teoria do discernimento. No ano de 1890 surge o Código Penal da República que não só manteve a idade de 14 anos como marco de inimputabilidade, bem como continuou a adotar a teoria do discernimento. (PAIVA, 2012, p. 4).

Contudo, de acordo com Michèle Emmanuelli (2008), para Ariès, a noção de adolescência só apareceu no Ocidente por volta do final do século XVIII. A passagem da infância à idade adulta até então se efetuava sem transição nessa sociedade.

A sociedade representa seu papel no estatuto que outorga a seus membros nas diferentes épocas de sua vida, na compreensão ou na recusa a apreender os processos psíquicos que os acompanham. O *Émile* de J. J. Rousseau ilustra o aparecimento de uma concepção nova da adolescência no século XVIII na Europa. Essa concepção comporta a noção nova de “momento crítico”, de “crise”, que vai passar a ter um lugar importante ao longo dos séculos seguintes: o livro IV enfatiza a irrupção pulsional e seu impacto no curso desse período, na entrada na vida sexual que o caracteriza. Rousseau, além disso, insiste na noção central de transformação que implica o corpo e o espírito e cujas consequências são tão importantes que, nessa obra de reflexão acerca da educação, ele propõe prolongar essa etapa que, se sabemos quando a adolescência começa, é mais difícil determinar o seu final. O *Petit Robert* propõe os 18 anos como final para as moças e 20 anos para os rapazes. (EMMANUELLI, 2008, p. 29, grifos do autor).

Para uma melhor compreensão desse universo de questões, é necessário aqui distinguirmos o que era considerado por “Educação” e o que era visto como “Instrução”, e a quem lhes eram outorgados cada função, como nos é apresentado por Del Priore (2000, p. 150):

No entanto, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais. [...] “antes educação do que instrução, antes moralidade do que sciencia, antes

fazermos homens de bem do que sabichões”. [...] Portanto, era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução.

Assim, conforme Del Priore (2000), por Educação se pensavam os ensinamentos e as orientações morais oriundas e oferecidas no âmbito privado, doméstico e familiar, enquanto por Instrução, consideravam-se as lições escolares atreladas ao universo científico.

Notamos que nesse instante da história, a Educação cotidiana, do convívio familiar, era mais valorizada, ou deveria ser, do que a Instrução escolar, pois havia uma grande preocupação com a formação do “caráter” da criança e do adolescente dentro dos preceitos da moral e dos valores, para que se tornassem uma “pessoa de bem”. Logo, Del Priore (2000, p. 156) nos deixa bem claro a quem caberia cada uma das funções, os conteúdos e as formas de ensino: “portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir”.

Nesse sentido, temos *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e *Esau e Jacó*, que abordam a fase da infância e adolescência de vários de seus personagens, principalmente, daqueles protagonistas, oferecendo matéria para nossa reflexão. Em *Memórias póstumas*, que tem ação circunscrita entre 1805 e 1869, no que refere a nosso objeto de investigação, o autor trata da infância e adolescência de Brás Cubas, centrada na primeira metade do século, remetendo às práticas, formas de ensino e orientações oferecidas a ele por seus pais e outras instituições, embora não trate do capítulo da escola, a não ser rapidamente, dando “um salto por cima da escola, a escola enfadonha”, onde aprendera tantas lições e fora lugar de amarguras e disciplinas rígidas (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 39).

Em “Conto de escola” temos a trama inserida na década de 1840, e voltada para o universo do aprendizado escolar. Já em *Dom Casmurro* (1899), Machado nos remete, primeiramente, às formas diferenciadas, conforme o gênero, de instrução, educação e orientação acerca das figuras de Bentinho e Capitu, suas personagens protagonistas, inseridas na década de 1857. Num segundo momento, remete a tais aspectos por volta de 1871 a 1899 ao tratar dos filhos dos personagens acima mencionados. E, finalmente, *Esau e Jacó*, por seu turno, aborda a infância e adolescência dos filhos de Natividade na década de 1870. Nesse romance, Machado também desnuda a sociedade de sua época com seus conflitos mostrados ao redor da dualidade dos personagens Pedro e Paulo, inclusive no que refere à política, com o confronto entre os ideários do império e da república, visto que o primeiro era monarquista (conservador) e o segundo republicano (liberal).

Nesse romance o autor procura registrar a transição do Império para República, ao mesmo tempo em que abarca questões da esfera da vida privada, como as formas de lidar com a educação, instrução e orientação dadas às crianças e adolescentes, apontando para uma educação moderna e liberal, que opunha aos castigos físicos os ensinamentos morais, abolindo a prática da punição corporal, utilizando, inclusive, dos “estudos” para fazê-los “emendar”, conforme Borges (2007, p. 183) pontua ao remeter à fala de Natividade, mãe dos meninos.

Essa mãe, de filhos que brigavam muito entre si, inclusive dentro de seu útero, como revelou a cabocla do Morro do Castelo, procurava apaziguá-los recorrendo ao expediente da conversa, na busca que eles a obedecessem: “Obedeciam aos pais sem grande esforço, posto fossem teimosos. Nem mentiam mais que outros meninos da cidade” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 48), além de recorrer, como dito acima, aos estudos para dar-lhes emenda e para que interiorizassem o necessário controle sobre si: “Natividade confiava na educação, mas a educação, por mais que ela a apurasse, apenas quebrava as arestas ao caráter dos pequenos, o essencial ficava [...]” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 61). Para ela, a educação escolar haveria de agir positivamente para amadurecê-los e por fim às rugas entre eles: “- Há de emendar-se; os estudos fazem esquecer criancices” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 61).

No quesito estudos, seus filhos, já possivelmente adolescentes, eram disciplinados, como podemos ver na passagem seguinte: “Os rapazes, apesar de ser domingo, estudavam a um canto; vieram dar-lhe o beijo do costume e tornaram aos livros” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 53). Um pouco adiante, certamente inseridos na fase da adolescência, pois com 16 anos, época em que ficavam a chamar “o buço com os dedos”, eram estudantes no Colégio Pedro II, o principal internato masculino da cidade (ARAÚJO, R.M.B., 1993, p. 182). Aí “recebiam as mesmas aprovações e distinções nos exames, faltava-lhes matéria a invejas; [...] No colégio de Pedro II todos lhes queriam bem” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 55).

Essa nova função da mãe educadora dos filhos requeria das mulheres muitas atenções e muita energia, como podemos ver no caso de Natividade, quando ela fala sobre seu cansaço nas labutas dessa arena e do recurso de pedir ajuda ao Conselheiro Aires. Diante da rivalidade sem fim dos filhos, Natividade pede ajuda a Aires, dizendo que por mais que esforçasse para os trazerem em harmonia, nada combinavam. Dizia ela que seu esposo, Agostinho, não a ajudava, pois tinha outros cuidados: “Eu mesma já não me sinto com forças, e então pensei que um amigo, um homem moderado, um homem de sociedade, hábil, fino, cauteloso, inteligente, instruído [...]” pudesse colaborar para emendá-los. “[...] Pode corrigi-los por boas maneiras, fazê-los unidos, ainda quando discordem, e que discordem pouco ou

nada”. O que o levou a dizer: “Baronesa, o seu pedido equivale a nomear-me aio ou preceptor [...] Já lhe disse que toda minha ação é inútil”. Diante disso, ela respondeu: “Uma pessoa de autoridade, como o senhor, pode muito [...]”. (MACHADO DE ASSIS, 2011, p.76).

Logo, vimos que a mãe deposita esperança na educação, nos ensinamentos dados fora da escola e na esfera das relações familiares para mudá-los. Aires era tido como “instruído” e poderia “corrigi-los por boas maneiras”, agindo tal como a um preceptor, pois tinha autoridade e isso valia muito (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 77-79).

No “Conto de escola”, que remonta à década de 1840, Machado concentra seu foco crítico e reflexivo sobre a formação do caráter desnudando o cotidiano escolar:

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos. (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 128).

Nesse contexto de preocupação com a infância cabe dizer que o próprio termo é uma invenção da modernidade, momento no qual essa concepção foi gestada a partir do período renascentista e teve seu ápice nos oitocentos: “Portanto desde o período do Renascimento nascem e se desenvolvem outras formas de explicação para a vida humana, para a existência, para a educação. Então é aí que a criança e a infância se tornam centrais, posto que esta fase da vida seja primordial às outras fases” (ARAÚJO, 2007, p. 184).

Esse período vem marcado por inúmeras transformações globais, desencadeadas pela Revolução Industrial gestada na Inglaterra e também pela Revolução Francesa, em 1789. Como nos é apontado por Solange Aparecida Zotti (2004, p. 38):

Os debates na Assembleia Legislativa e Constituinte de 1823 eram inspirados no aparato liberal da Constituição Francesa de 1791. Os debates travados [...] anunciavam uma orientação nova na política educacional, sob o impulso dos ideais da Revolução Francesa de que estavam imbuídos os liberais e pelo desenvolvimento do espírito nacional que a obrigavam a encarar sob um novo ângulo os grandes problemas nacionais.

Esse complicado processo de revoluções alterou todo o quadro econômico, político, social e cultural da Europa e também de todo o mundo, no qual as mudanças se estenderam para a vida cotidiana das pessoas, principalmente, no âmbito familiar, no que diz respeito ao

comportamento das mulheres, das crianças e adolescentes. Contudo, como o nosso objeto de estudo é a condição da criança e do adolescente, vamos nos ater apenas às mudanças ocorridas no cotidiano destes. Como nos é mostrado por Alessandra Arce (2002, p. 83):

A criança não mais era objeto de risos e brincadeiras, mas passava a ser objeto de ordem moral, cujo modelo era o menino Jesus e suas qualidades, e também objeto de ordem psicológica, já que a necessidade de se formar homens cultos e racionais se fazia mister e para isso era necessário conhecer melhor a criança, seu desenvolvimento e suas particularidades. O porta-voz destas medidas era a criança das classes dominantes. As demais deveriam segui-la, para exibir padrões de comportamento ao ser criança, ao viver a infância.

Não achamos que o Brasil seja um espelho da Europa, mas consideramos que, como em várias regiões do mundo, sofreu influências europeias, mesmo que tendo suas peculiaridades, que se relacionam de maneira diferente aos acontecidos em outros espaços.

Jurandir Freire Costa (1989) nos mostra que a criança brasileira, até o século XIX, permaneceu prisioneira do seu papel social de filho, ao passo que na família colonial o filho ocupava uma posição secundária, pois o polo de atração da vida familiar era concentrado na figura paterna. Nos oitocentos, portanto, essa realidade sofre alterações. “Durante muito tempo seu trono foi ocupado pelo pai. O universo cultural dos três primeiros séculos, possuído pelo culto à propriedade, ao passado e à religião assim o determinava: ao pai, ao adulto os louros; ao filho, à criança as batatas!” (COSTA, 1989, p. 155).

Não obstante, esse século traz a criança e o adolescente como foco e/ou centro do interesse educativo, como é apontado por Oliveira (2002, p. 62):

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos, começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental.

Nesse sentido, também observa Michelle Perrot (1991, p. 146), que essa noção de “interesse da criança” é baliza de “interesse da coletividade”, ou seja, visa tornar a criança em um ser social:

O filho no século XIX ocupa mais do que nunca o centro da família. É o objeto de todos os tipos de investimento: afetivo, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da

família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte.

Esse novo sentimento de infância que é revelado nos oitocentos, tendo a criança como figura central do seio familiar, traz consigo uma família mais amorosa e envolvida com interesses de seu próprio núcleo. Borges (2007 p.147), “a convivência afetiva entre pais e filhos toma um novo sentido distanciando da família antiga”. Anne Martin-Fugier (1991 p. 247) dialoga nesse mesma vertente ao afirmar que nesse período, “depois do casamento, o tempo da vida privada se volta inteiramente para os filhos. Logo vem a gravidez, o bebê é esperado, batizado, criado, cuida-se de sua educação, de sua instrução e de seus passatempos”.

Memórias póstumas de Brás Cubas, por exemplo, revela-nos uma preocupação com a condição e a instrução da criança, como no que refere à convivência afetiva entre pais e filhos, e às formas de orientação a eles dadas, como nos relata Brás Cubas:

Sim meu pai adorava-me. Tinha-me esse amor sem mérito, que é um simples e forte impulso da carne; amor que a razão não contrasta nem rege. [...] Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino e mais afeição do que emenda; mais meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 128).

Fazendo parte de seu processo de socialização e como forma de comprovar a vitalidade da criança e reforçar seus laços familiares, bem como inseri-la na sociedade, tem-se o batismo, como indica Martin-Fugier: “Os filhos nascem e crescem. No decorrer do século XIX, o batismo e a comunhão, que marcam seu ingresso na comunidade cristã, transformam-se em reuniões de família, ocasiões de comprovar sua vitalidade e reforçar seus laços” (MARTIN-FUGIER, 1991, p. 248).

Machado de Assis nos traz em sua obra a representação do batismo como mecanismo de inserção da criança no mundo social, cultural e, principalmente, no campo religioso, que lhe dá orientações de como ser e estar na sociedade, logo, como momento importante e comemorado, como é relatado por Brás, que nascera em 1805 e fora batizado em cinco meses. “Não posso dizer nada do meu batizado, porque nada me referiram a tal respeito, a não ser que foi uma das mais galhardas festas do ano seguinte, 1806; batizei-me na igreja de São Domingos, uma terça-feira de março, dia claro e luminoso...” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 14).

Também em *Dom Casmurro*, com o batizado de Ezequiel, Machado indica como esse momento e ritual recorria a laços sociais já existentes e ainda os estabelecia:

_ Não desisto do favor; e há de ser depressa o batizado, antes que minha doença me leve de vez.
Contei discretamente a anedota a Escobar, para que ele me compreendesse e desculpasse; riu-se e não se magoou. Fez mais, quis que o almoço do batizado fosse na chácara dele, e foi. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 160).

Conforme aborda Kátia de Queiroz Mattoso (1991), para ser batizado requeria-se a escolha do padrinho e madrinha, o que ocorria como resultado de estratégias de promoção social, estabelecendo e consolidando os laços sociais e de solidariedade. Assim, os padrinhos de Brás Cubas, de acordo com Borges (2007, p. 159), eram indivíduos da alta hierarquia social, pois “descendiam de velhas famílias do Norte e honravam deveras o sangue que lhe corria nas veias, outrora derramado na guerra contra Holanda.” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 31).

Visto que o educar infantil naquele momento se torna o centro da vida dos casais, um novo modelo de família é pensado e passa a ter papel primordial na educação das crianças e dos adolescentes, tendo na figura da mãe a mola propulsora para o desenvolvimento e educação de seu filho. Como afirma Borges (2007), eram essas novas mães-educadoras que transmitiam o patrimônio cultural básico da sociedade a seus filhos. Dessa forma, vemos que a mulher passou também a desenvolver um lugar de destaque na nova família, pois reconhecia que a educação possuía suma importância na formação dos indivíduos e a elas estava incumbido de realizá-la, como expressa Natividade, de Esaú e Jacó: “- Sabe que os meus dois gêmeos não combinam em nada, ou só em pouco, por mais esforços que eu tenha feito para os trazer a certa harmonia. Agostinho não me ajuda; tem outros cuidados.” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 79).

Arce (2002) também vem mostrar como a família desse momento estava organizada dentro dos modelos cristãos e a mãe era o foco e/ou guia para tal modelo educativo, ao passo que, segundo a autora, essa é eleita um dos alicerces de qualquer trabalho pedagógico que se queira ser bem sucedido. Logo, podemos perceber que a mãe, nesse contexto, é tida como figura principal dos pensamentos educacionais.

A criança também aparece como um ser importante, e sua educação, o centro da vida do casal, principalmente da mulher que, aqui, efetivamente se ocupa da educação da primeira infância. A criança também representa o antídoto à

corrupção do ser humano, quando educada dentro de princípios morais e religiosos. (ARCE, 2002, p. 115).

Tomando por base o objetivo social de que mães e pais tinham de formar e educar seus filhos, adequando às normas e regras de civilidade que tinham o seu ápice na época em questão, bem como nas ideias higienistas, estes eram responsáveis do processo de interação da criança com o mundo, mediadores da compreensão de mundo das mesmas. Ao passo que estes tinham a função de transmitir normas e valores que demarcavam os comportamentos já estabelecidos pela sociedade, cada vez mais este modelo de mãe-educadora era fortalecido, visto que este discurso, segundo Costa (1989, p. 69), “se dirigia a família de elite, letrada, que podia educar os filhos e aliar-se ao Estado”.

Esse sentido da educação inicial dos filhos estarem vinculado à figura da mãe é desnudado por Machado de Assis (1998, p. 32-33) quando Brás nos relata “que sua mãe o doutrinava a seu modo, fazendo-o decorar alguns preceitos e orações”. Para além da figura da mãe, Machado também nos mostra que a educação das crianças também tinha a figura do pai como suporte, quando Brás menciona “que da colaboração dessas duas criaturas nasceu a [sua] educação” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 20). Nessa passagem sobre sua educação, dos ensinamentos dados em casa à criança, Brás Cubas, no capítulo “O menino é pai do homem”, muito nos esclarece sobre sua formação como ser social. Segundo ele, sua educação, aquilo que aprendera no lar com a família, fora frouxa, “no geral viciosa, incompleta, e, em grande parte negativa”. Expondo sobre os fracos ditames sociais que a figurou, afirma:

Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos são menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu na infância. Um poeta dizia que o menino é pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns lineamentos do menino. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 31-32).

Mencionando o pensamento do poeta Wordsworth, “o menino é pai do homem”, Brás nos prepara para o delineamento de sua figura como criança, que foi sintetizada na “alunha de ‘menino diabo’”, a qual merecera desde os cinco anos. Em seguida, esclarece: “fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso”. Partindo daí, o defunto autor passou a desfilar suas variadas travessuras, as quais eram pouco censuradas e repreendidas pelo pai: “meu pai tinha-me em grande admiração; e se à vezes me repreendia, à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos”. Dessa forma, o menino vivia desrespeitando as boas regras, e, ao invés de ater a um padrão

rígido, entendia “ao sabor das circunstâncias e lugares”. Ante suas traquinagens, o pai, “passado o alvoroço, dava-me pancadinhas na cara e exclamava a rir: Ah! Brejeiro! ah! Brejeiro!”. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p 16).

Sua mãe, por sua vez, o doutrinava a seu modo, fazendo-o “decorar alguns preceitos e orações”, mas ele “sentia que, mais do que as orações, [o] governavam os nervos e o sangue, e a boa regra perdia o espírito, que a faz viver, para se tornar uma vã fórmula”. Ela “era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração, assaz crédula, sinceramente piedosa, [...] temente às trovoadas e ao marido. O marido era na terra o seu deus.” Portanto, diante desse quadro familiar, do qual se deu sua educação, ele afirma: “Da colaboração dessas duas criaturas nasceu minha educação, que, se tinha alguma coisa boa, era no geral viciosa, incompleta, e em partes negativa” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 33). Por isso, era que seu

tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino, e mais afeição do que emenda; mas meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo, sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 33).

Para compor o quadro de sua educação familiar, Brás ainda menciona a figura de outro tio, de nome João, que “era homem de língua solta, vida galante, conversa picaresca”, por meio do qual, desde os onze anos, entrara em contato com “anedotas reais ou não, eivadas todas de obscenidade ou imundície”. Portanto, o memorialista afirma: “Não me respeitava a adolescência, como não respeitava a batina do irmão; com a diferença que este fugia logo que ele enveredava por assunto escabroso”. Esse senhor vivia, também, no fundo da chácara, no lavadouro, a palestrar com as escravas e a desfiar anedotas, ditos e perguntas maliciosas, que deixavam aquelas a exclamar: “_Cruz, diabo!... Este sinhô João é o diabo!” Nesse ambiente doméstico nefasto, de pouca autoridade sobre a criança, foi que Brás formou-se: “O que importa é a expressão geral do meio doméstico, e essa aí fica indicada, _ vulgaridade de caracteres, amor das aparências rutilantes, do arruído, frouxidão da vontade, domínio do capricho, e o mais. Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor”. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p.33-34).

Além dessa discussão que tece sobre a educação e instrução das personagens crianças, sabemos que o século XIX foi um século de transformações também no que diz respeito à higiene apregoada pelos médicos. Foi a partir dos oitocentos que se passou a tomar medidas várias de saneamento, bem como de embelezamento, que ofereciam melhor comodidade, conforto e segurança para os indivíduos ao transitarem pela cidade e nela

vivessem. Foi implantada tanto a iluminação a gás, quanto água encanada e esgotos, limpeza pública, dentre outras medidas de modernidade que favoreciam aos habitantes com novos modos de vida, de ritmos e costumes. Segundo Kátia Muricy (1988), essa medicina não mirava apenas os espaços públicos, atendo-se também aqueles privados:

A higiene médica pedia quartos claros e arejados, em casas sem umidade. Receita passeios pelas ruas ensolaradas. Ar e luz deveriam renovar as casas e os costumes femininos. Arejar e iluminar eram europeizar uma sociedade de fortes influências orientais, sair das sombras mórbidas das alcovas para a luz do dia era mais do que um novo hábito social, era um imperativo a boa saúde. (MURICY, 1988, p. 62).

Não obstante, vemos que a política higienista não se restringe somente às transformações nos hábitos sanitários das famílias oitocentistas, pois sua ação, articulada a de outras instâncias sociais, foi decisiva para a alteração do modelo patriarcal, organizando a família em seu modelo atual, nuclear e conjugal modernos. Dessa forma, as mudanças não ocorreram apenas nos hábitos e costumes públicos dos cidadãos. O processo de transformação abarcou todas as áreas possíveis, como as privadas, desde os arranjos internos das residências até a culinária. Mas a modificação ocorrida no espaço público, que antes era pouco frequentado pelos indivíduos, pois possuíam por este espaço certo desprezo, recebeu muita atenção, como é apontado Borges (2000, p. 40, grifo do autor):

Os indivíduos que antes estavam enclausurados em casa, pouco frequentavam o espaço público e tendo por ele desprezo tanto ao ponto de ali despejar todos os dejetos da unidade doméstica passaram a encontrar aí um lugar por excelência para sua “publicitação”, voltando-se criticamente para seu descuido, reclamando por melhorias na limpeza, pavimentação, iluminação e policiamento.

Nesse sentido, podemos recorrer à afirmação de Alessandra F. Martinez de Schueler (1999, p. 63, grifos do autor), que nos mostra que:

Políticas de controle e limpeza das habitações coletivas e dos espaços “imundos” das cidades foram alvos das batalhas dos poderes públicos, os quais recorriam aos ideais de racionalidade científica, “ordem” e “progresso” para justificarem sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes. Apontando para a necessidade de higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, habitações salubres, edifícios, escolas, e colégios etc., os higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais intentavam não apenas transformar e modernizar as cidades, mas atingir os costume e hábitos da população.

A ação dos médicos higienistas transformou os costumes dos cidadãos, tendo em vista que foi a partir destes que surgiu o interesse pela saúde, emergindo um novo homem, passando todos os membros da família a serem submetidos a essa nova moral. Costa (1989) afirma que a família encontrava-se, enfim, preparada para sofrer a intervenção médica. Intervenção esta que revelava os segredos da vida e da saúde infantis, ao mesmo tempo em que prescrevia a boa norma do comportamento familiar dos adultos. Nesse novo modelo, a chamada família higiênica, pais e filhos aprendem a conservar a vida para poder colocá-la a serviço da nação.

A educação foi, portanto, a forma encontrada pelos higienistas para proteger a infância das características coloniais ainda arraigadas na sociedade, pois é através da educação que vai emergir a criação de novos hábitos e normas de civilidade.

No entanto, meio a estas brincadeiras e antecedendo o momento do namoro, por volta dos seis e sete anos, era que se começava uma nova fase na vida das crianças, circunscrita pelo ingresso na educação escolar. Nessa época eram lhes dados a aprender os primeiros “rudimentos de leitura” e, por meio dela, o avanço do processo de socialização e internalização da cultura. Por tais vias, iam se interiorizando muitos aspectos e elementos necessários à organização e manutenção da sociedade, oferecendo às crianças, no entanto, possibilidades restritas, às vezes, únicas, e negando-lhes a opção. (BORGES, 2007, p. 163, grifos do autor).

Conforme Costa (1989) nos direciona, é possível perceber que o interesse pelas crianças era um passo na criação do adulto adequado à ordem médica e nacional. Contudo, as mudanças vigentes não seriam percebidas pelas crianças, pois estas seriam produtos de um processo de edificação dos hábitos, do qual não saberiam nem quando, nem como, nem por que começaram a sentir e a reagir da maneira que sentiam, ou reagiam. Tudo em seu comportamento deveria parecer à sua consciência como normal, conforme a lei das coisas ou a lei dos homens. “Carente de cuidados especiais, ela se vê então forçada a sofrer rígido adestramento via educação, com um objetivo bem preciso: atingir sua ‘plena’ maturidade, sempre dentro dos padrões de moralidade e normalidade estipulados pela igreja e pelas insipientes pesquisas psicopedagogias.” (PERES, 1999, p. 28).

Essa nova concepção de educação, que tem seu triunfo no século XIX, vai trazer um “afastamento” da criança do seio familiar como é apontado por Costa (1989, p. 179-180):

O internato pode ser visto como um protótipo desse espaço disciplinar dedicado ao corpo. No micro-universo dos colégios a higiene antevia a

sociedade ideal. As crianças isoladas das influências do ambiente prestavam-se docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral [...]. Separados das famílias submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio. (COSTA, 1989, p. 179-180).

Luciano Mendes de Faria Filho (2000) considera que a forma de organização familiar daquele momento não tinha capacidade de inserir as crianças e/ou jovens no novo mundo, nas novas relações sociais e afetivas que estavam sendo construídas, fazendo uma crítica aos processos de formação organizados pela igreja:

Vê-se, pois, que a escola não veio atuar num vácuo; pelo contrário, para se impor, para se afirmar, os educadores e demais interessados na instrução do povo, seja por que motivo for, tiveram que deslocar outras instituições e processos formadores de seus tradicionais lugares. Mais que isso, a escola, os profissionais da escola e aqueles que tiveram na linha de frente do processo de escolarização, não raramente acabaram por produzir a família, a igreja e os processos de socialização coletivos não-oficiais como anti-educativos, como negativos para a formação das novas gerações. (FARIA FILHO, 2000, p. 133).

A necessidade de se legitimar as novas noções de comportamento e o viver segundo às novas “regras” sociais que foram produzidas ao longo do século XIX, fez com que a instituição escolar se visse como a mais apta a instruir as crianças e/ou os jovens para esse novo “mundo” em ascensão, atribuindo à escola o centro da educação dos indivíduos, fazendo com que a educação das crianças estivesse voltada para uma crítica àquilo que antes era pautado nos ensinamentos da família e da igreja.

Através da escola iria se derramar a instrução para o povo, construir o sentimento da nação, o respeito à ordem e ao estado Imperial, caberia, portanto, ao Estado e não mais a igreja ou a família a educação. Porém, a substituição da igreja e da família pelo Estado não significou uma ruptura de modelos ou de valores. Os docentes levaram nessa mudança crenças e atitudes herdadas do modelo familiar e social. Na medida em que o Estado, na constituição de seu poder, avançava cada vez mais no território social, o poder das famílias, conseqüentemente, ia sendo diminuído. (LEMOS, 2012, p. 633).

Machado de Assis, por meio da personagem Natividade, de *Esau e Jacó*, aponta com seu ceticismo para este momento histórico que foi a gênese da inversão dos papéis, no qual se ia transferindo para a instituição escolar a educação das crianças e do adolescente, visto que a função da escola era apenas a de instrução e à família destinava-se a educação. Ele aponta, com bastante ironia, a começar pelo próprio nome da personagem trazer inerente sua função

social, como essa figura representativa não mais se encaixava, *a priori*, nos ideais higienistas. Como é ressaltado por Muricy (1988, p. 83): “Esta personagem, está-se longe de qualquer glorificação aos ideais higienistas, por uma literatura de exaltação a família. Suas preocupações estão mais próximas daquelas que os médicos condenavam para seu sexo e estado”. Isso porque, no primeiro momento, Natividade não se vislumbrou com a ideia de ser mãe, ela estava mais preocupada com mundanidade, o que comprometia sua maternidade.

Natividade não foi logo, logo, assim; pouco e pouco é que veio sendo vencida e tinha já a expressão da esperança e da maternidade. Nos primeiros dias, os sintomas desconcertaram a nossa amiga. É duro dizê-lo, mas é verdade. Lá se iam os bailes e festas, lá ia a liberdade e a folga. Natividade andava já na alta-roda do tempo; acabou de entrar por ela, com tal arte que parecia haver ali nascido. Carteava-se com grandes damas, era familiar de muitas, tuteava algumas. Nem tinha só esta casa na Botafogo, mas também outra em Petrópolis; nem só carro, mas também camarote no Teatro Lírico, não contando os bailes do Cassino fluminense, os da amigas e os seus; todo repertório em suma da vida elegante. Era nomeada nas gazetas, pertencia àquela dúzia de nomes planetários que figuram no meio da plebe de estrelas. O marido era capitalista e diretor de um banco. (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 28-9).

Porém, Muricy (1988) ressalta que essa personagem não nos é apresentada pelo narrador tal qual se configura totalmente uma mãe relapsa do discurso higienista, de modo que foi o amor materno que a levou subir o Morro Castelo e a consultar uma cabocla para ter “certeza” de que seus gêmeos seriam a continuidade de seu próprio prestígio social. Todavia, a personagem também traz consigo a dubiedade dos personagens de Machado, desfazendo assim as avaliações morais, pois, ao mesmo tempo em que Natividade reage com raiva à notícia de sua gestação, ela se conforta com a possibilidade de obter-se algum lucro pessoal diante da atual situação.

No meio disto, a que vinha agora uma criança deformá-la por meses, obrigá-la a recolher-se, pedir-lhe as noites, adoecer dos dentes e o resto? Tal foi à sensação da mãe e o primeiro ímpeto foi esmagar o germe. Criou raiva ao marido. A segunda sensação foi melhor. A maternidade chegando ao meio-dia era como a aurora nova e fresca. Natividade viu a figura do filho ou filha brincando na relva da chácara ou no regaço da aia, com três anos de idade, e este quadro daria aos trinta e quatro anos que teria então um aspecto de vinte e poucos [...]. (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 29).

Ainda, conforme Muricy (1988), vemos que Machado faz uma crítica veemente aos valores da moral burguesa, demonstrando uma resistência à modernidade defendida pelo ideário progressista liberal. “Esses personagens não são, no romance maduro de Machado, o

anormal do discurso médico higienista. Não são o anormal do santo pai e da santa mãe de família. São, antes, os pedagogos que ensinam a essência das relações humanas na nova ordem”(MURICY, 1988, p. 88).

Esau e Jacó, que começa em 1871 (ano da Lei do Ventre Livre), nos mostra essa mãe recente, chamada Natividade, subindo ao Morro do Castelo, por mais que aquilo lhe custasse, para perscrutar o futuro dos filhos.

CAPÍTULO III

A EDIFICAÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO

Se no capítulo anterior abordamos a distinção entre educação e instrução, entre ensinamentos na família e ensino escolar, o novo lugar que a criança e os filhos menores passaram a ter no imaginário social e familiar, sua valorização e cuidados, além de algumas matrizes discursivas que influíram na organização de tais instituições e a emergência da figura da mãe educadora, agora, buscamos tratar da edificação de um sistema de ensino ao longo do século XIX brasileiro, que oscila entre os valores tradicionais e os ventos liberais.

Por um lado, a família, com a ação materna, sobretudo, constituía em um dos pontos primordiais da educação das crianças e dos adolescentes, das orientações oferecidas no espaço doméstico, por outro, figuravam as escolas como espaços da instrução e ensino dos conhecimentos sistematizados em disciplinas.

Com isso, houve um aumento do número de estabelecimentos escolares, que fortaleceu o campo das instituições voltadas para o ensino num processo de renovação da sociedade carioca e brasileira como um todo, visto que com o crescimento da urbanização e a transformação da família patriarcal em família nuclear passou-se a desejar e/ou exigir filhos que tivessem um melhor nível de instrução. “O primeiro ato praticado no Brasil pelo príncipe d. João, ao ensino primário, foi a 17 de Janeiro de 1809 que incumbiu a Mesa do Desembargo do Paço de dirigir os estudos primários e as próprias escolas. Já em 15 de março de 1816 foi criado o cargo de diretor geral dos estudos.” (RIOS FILHO, 2000, p. 392).

Foi a partir do decreto imperial de 15 de outubro de 1827, isto é, com a primeira lei de instrução elementar no Brasil, que se passou a ter regras com relação à educação elementar. Zotti (2004) nos mostra que a lei rezava que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria escolas de primeiras letras, e a matriz curricular deveria trazer que:

Os professores ensinaram a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil. (ZOTTI, 2004, p. 39).

Nesse momento, temos a adoção de um método de ensino mútuo, representando certo liberalismo em matéria pedagógica, mas que não obteve muito sucesso, denominado de Sistema de Lancaster, criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Segundo Mario Alighiero

Manacorda (2004, p. 257), esse método tinha por objetivo “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”, havendo, assim, uma popularização da instrução entre as camadas pobres. Desse modo, esse sistema de ensino:

Consistia na instrução proporcionada a um grupo de alunos mais adiantados, os quais se incumbiam de, por sua vez, instruir os demais colegas. Dessa forma se fazia o estudo: da leitura e da escrita; da prática de quebrados, decimais e proporções; das noções gerais de geometria; da gramática da língua oficial; e dos ensinamentos da moral cristã e da doutrina católica. (RIOS FILHO, 2000, p. 394).

Mantinha-se também, dentro desse sistema de ensino, a distinção entre aquilo que era destinado ao aprendizado de meninos e meninas:

As meninas não precisavam dos quebrados, dos decimais e das proporções e muito menos de geometria [...] Como leitura amena era recomendada a Constituição [...] e quando a leitura da mesma estivesse empanturrando o cérebro dos pobres meninos e meninas, podia-se recorrer à História do Brasil. Tudo isso sobre as vistas dos professores. (RIOS FILHO, 2000, p. 394).

Para Faria Filho (2000), a infuncionabilidade do método se deu por vários motivos, desde a falta de estrutura dos locais de realização das aulas, não havendo nem mesmo espaço para realização destas, como também falta de materiais didáticos para os alunos e, até mesmo, os próprios professores não eram capacitados para execução do método, devido à inexistência de instituições que propiciassem cursos para a formação dos mesmos.

Nas discussões e nas experiências que se foram organizando, foi se percebendo a inviabilidade, entre nós, do método mútuo. Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas. (FARIA FILHO, 2000, p. 141-142).

Sendo assim, Faria Filho (2000) chama-nos a atenção dizendo que, ao discutirmos sobre esse método, acabamos por perceber que ele pode ser entendido muito mais como forma de “organização da classe” ou como “forma de ensinar” do que, basicamente, um método em si, no qual passa a se valer dos chamados “métodos mistos”, buscando aliar as vantagens do

método individual às do ensino mútuo, o que foi abrindo as portas para mais uma inovação, com o chamado “método simultâneo”:

Com o decorrer do tempo, vai-se estabelecendo que o método simultâneo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos. (FARIA FILHO, 2000, p. 141-142).

Porém, só foi possível a aplicação do método simultâneo porque foram confeccionados materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos para os alunos. Também foi nesse momento que houve a propagação de materiais como o “quadro negro”, possibilitando assim, aos professores, o atendimento a todos os alunos ao mesmo tempo. Todavia, o exercício pleno desse método teve que esperar a construção de espaços apropriados para a escola, o que sucedera apenas na última década do século XIX.

As primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: *Os grupos escolares*. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo. Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*, encarnavam, a um só tempo, todo conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitia aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (FARIA FILHO, 2000, p. 147, grifos do autor).

Contudo, o regulamento da instrução primária e secundária no município da Corte, a cidade do Rio de Janeiro, com a Lei 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, trouxe que o ensino primário e secundário não deveria se destinar a toda sociedade, sendo limitado e seletivo. Segundo Schueler (1999, p. 66) “o acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas”.

A instrução primária foi entendida como a instrução popular por excelência destinada a toda população livre. Incluindo as crianças provenientes de famílias pobres, a escola primária pretendia constituir um espaço de integração e inclusão social, preparando-as para a aquisição futura de uma instrução profissional. Por um lado ao limitar o nível primário a “dívida sagrada e restrita” do Estado, a escola também buscava excluir, criando e

recriando hierarquias, diferenciando as crianças pobres daquelas pertencentes à “boa sociedade”. (SCHUELER, 1999, p. 68, grifos do autor).

Ainda dentro dessa perspectiva, Jeffrey D. Needell (1993, p. 75) mostra que:

Na primeira metade do século XIX, esses colégios costumavam empregar um ou dois europeus, religiosos ou leigos, e talvez franceses expatriados, como Guinard que lecionou no Rio de Janeiro em 1837, e que queixou-se: “Eu estou condenado a passar uns três ou quatro anos neste país atrasado, no meio desta gente sem brio e sem vergonha!”

Vale ressaltar que, ainda nesse momento, os filhos das famílias abastadas estudavam com padres e frades contratados como preceptores. Rios Filho (2000, p.392, grifos do autor) aponta que “a escola pública do abecedário somente tinha a frequentá-la quem *não podia*: isto é, quem era pobre.” Zotti (2004, p. 39) também afirma que como era tradição das camadas privilegiadas de tratar a instrução elementar como tarefa da família, por meio de preceptores, dispensava-se a reivindicação da difusão das escolas. Quando o faziam eram apenas para confirmar o discurso demagógico que permeou todas as ações da elite ante as necessidades da população.

Com isso, tem-se uma educação voltada para uma elite branca, visando que seus membros fossem futuros homens do governo, não buscando uma igualdade na sociedade, mas sim reforçando os dogmas hierárquicos com novos valores e noções europeizadas, o que pode ser confirmado pelo decreto das “Reformas Couto Ferraz” que proibia, por meio de leis, o acesso à instrução primária aos escravos e estrangeiros, visto que os mesmos não eram considerados cidadãos, e para as crianças e adolescentes com doenças contagiosas e meninos não vacinados. Essa lei foi promulgada na Corte e reproduzida pelas províncias.

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
 § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
 § 2º Os que não tiverem sido vacinados.
 § 3º Os escravos. (BRASIL. Decreto nº 1.331-A, 1854, p. 45).

O decreto também traz que, além de não permitirem a matrícula dos escravos, estes também não poderiam frequentar as aulas na companhia de seus senhores, vedando também o direito de matricularem-se em escola pública os estrangeiros e, com essa medida, negava-se ainda o direito à instrução aos escravos libertos nascidos na África (BRASIL. Decreto nº 1.331, 1854, p. 7). A luta das camadas negras por sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos

de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro, que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império, deu-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública; e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

Apesar de a instrução primária manter-se reduzida às aulas de leitura, cálculo e escrita, os preceitos legais fazia-lhe ter uma visão de civilidade, com aspectos de liberdade e riqueza, visto que:

[A instrução] É liberdade, porque, á luz da razão, dissipada a ignorância das massas, todo povo assenhoreia-se de seus próprios destinos, ao passo que, dado o sufrágio a um povo sem instrução vêlo-emos cair hoje na anarquia e amanhã no despotismo. Trabalhando, portanto, pela instrução, pela difusão do ensino, preparamos a pátria para o futuro que lhe dará riqueza, assegurando-lhe a liberdade. (PARANÁ, 1881, p. 106).

Contudo, o avanço nas políticas de instrução próximo à década de 1880, vem abrir portas para as possibilidades de instrução de escravos, libertos e ingênuos:

A última reforma do império, também uma das mais profundas, foi feita pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879. Inspirado nos Estados Unidos leva a termo o espírito liberal, baseado na filosofia da educação de Rousseau e da Revolução Francesa, definindo no art. 1º da reforma: É completamente livre o ensino primário e secundário no Município da corte e o superior em todo império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de higiene. Também estabelece a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças brasileiras de ambos os sexos, dos 7 aos 14 (art. 2º), e elimina a proibição da frequência de escravos. (ZOTTI, 2004, p. 43).

Dessa forma, percebemos que a necessidade de instruir e civilizar o povo advém de uma “invenção” imperial. Frequentar a escola, bem como a aprendizagem da leitura, escrita e das contas, demonstravam a edificação de uma nova sociedade, não podendo deixar de problematizar a questão dos negros e pobres dentro dessa conjuntura, mas também constatando que o índice de brancos analfabetos ainda era bem alto nessa época. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (1998), o recenseamento de 1872 indicou que 84% da população brasileira eram de analfabetos; portanto, é possível especular que também muitos brancos, inclusive abastados, não sabiam ler.

Chalhoub (2003, p. 281), por sua vez, afirma que os dados sobre alfabetização, que constam no censo de 1872, tiveram enorme repercussão na imprensa e no parlamento,

parecendo que ninguém sabia que habitava um país de analfabetos, ou não havendo, até então, uma ideia precisa da magnitude da coisa. O autor chama-nos a atenção para perceber que os textos de Machado de Assis também apontam para essa questão do analfabetismo brasileiro em um trecho da crônica “Manassés”, demonstrando a estreita ligação entre a grande ficção de Machado e o processo histórico brasileiro:

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como se vão a festa da Penha, - por divertimento. A constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (CHALHOUB, 2003, p. 281).

Chalhoub (2003, p. 288) considera que em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado também aponta para essa questão: “o personagem Brás Cubas alegoriza os modos de ver e fazer da classe senhorial-escravista: ao projetar uma literatura sem leitores e uma política sem cidadania, fechava-se ainda uma vez no onanismo social e mental que a caracterizava”.

Todavia, Cynthia Greive Veiga (2005, p. 94) defende que a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada às crianças pobres, negras e mestiças, pois as crianças das famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de seus filhos. O discurso civilizador destinava-se àqueles que, na percepção das elites, careciam de civilização. Diferentemente de outras instituições, a escola teve característica fundamentalmente inclusiva no objetivo de instruir e civilizar, na perspectiva de produzir coesão social, ainda que se tenha instalado em condições muito precárias e, portanto, não se tenha constituído como uma alternativa social. Essa perspectiva também pode ser confirmada pela afirmação de José Ricardo Pires de Almeida (1989, p. 90), quando diz que:

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública.

Veiga (2005) também afirma que a experiência da presença de filhos da população negra e mestiça nas escolas brasileiras não é decorrente da abolição da escravidão e da

instalação da República, é parte da história do Brasil desde fins do século XVIII e, especialmente, desde a Independência, da instalação da monarquia constitucional e da institucionalização da escola pública para todo cidadão brasileiro. Dessa maneira, é possível também verificar que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, não é recente e vem se acumulando há quase duzentos anos.

Contudo, algumas reflexões devem ser pensadas na tentativa de se compreender a invisibilidade do negro dentro do âmbito educacional no contexto da história do Brasil, pois, de um lado, temos abordagens que tendem a indicar a inexistência da participação desses segmentos nos níveis de instrução, por outro, demonstram que não parecia relevante considerá-los parte dos processos de acesso aos saberes formais instituídos. Nesse sentido, Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 27) aponta que:

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

No entanto, a participação do negro na instrução pública tornou-se mais evidente a partir dos meados do século XIX. Porém, Irene Maria Ferreira Barbosa (1997, p. 65) afirma que, em 1871, em Campinas, além de haver escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de “negros libertos e escravos”. Santos Cruz (2005, p. 29) afirma que, segundo Barbosa (1997), contrariando o que sempre se afirmou, parece que escravos tiveram liberdade de instrução em Campinas a partir do ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, 17 anos antes da libertação da escravatura brasileira.

Borges (2007, p. 166) também aponta que, mesmo o ensino das escolas públicas sendo voltados para os filhos de famílias pobres e escravos, nem todas as crianças participavam desse acesso à instrução: “Nessa sociedade, marcada pela desigualdade social e econômica, nem todas as crianças podiam ter o acesso às escolas, mesmo existindo as públicas, onde o ensino primário funcionava muito mal, mas abrigava filhos de famílias pobres e escravas”.

Dentro desse contexto, Faria Filho (2000, p. 136) diz que é possível afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de branco e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

No “Conto de escola”, Machado de Assis (1957, p. 128) nos apresenta os comportamentos, bem como o cotidiano das crianças pobres e livres na escola pública, denominando-os de “pobres estudantes de primeiras letras”, por meio de seus personagens (Pilar, Curvelo e Raimundo) que frequentavam uma escola instalada em um sobradinho simples, de pau, na Rua do Costa, em 1840. Nesse conto, Machado evidencia como as escolas funcionavam em espaços improvisados, até mesmo nas próprias residências dos professores, como nos é documentado também por Faria Filho (2000, p. 144):

Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

Nas oito páginas do conto, a maior parte do tempo passa dentro do sobradinho simples, com a figura de um mestre circunspecto, pobre e velho, representado por Policarpo, que entrava “na sala com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído, beirando os 50 anos ou mais” (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 128). É dessa maneira que Machado põe em evidência o funcionamento das escolas de primeiras letras desse período na Corte. Por meio da leitura do conto ele nos vai dando vestígios de que era utilizado o “método individual”, que, para Faria Filho (2000, p. 140), caracteriza-se “pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente”. Nesse contexto, o aprendizado era deficiente e o aluno poderia tentar suprimir suas faltas por meio de lições extras com algum colega:

ele me daria à moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... [...] Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 131-133).

Ainda conforme Faria Filho (2000, p. 140), vemos que o método de ensino consistia naquele em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou ainda, os irmãos que sabiam alguma coisa, ensinavam àqueles que nada sabiam.

É bem nítido no conto o pouco interesse do professor Policarpo pelo aprendizado de seus pupilos, demonstrando o mau funcionamento do ensino, visto que o mesmo estava mais interessado nas informações contidas nos jornais sobre o fim da Regência do que no aprendizado das crianças:

Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. [...] Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer. [...] E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação [...] Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz.[...] nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 131,133,135).

Esse desinteresse de Policarpo pode nos remeter às reflexões de Sousa (2013, p. 49), que afirma não ser de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira apresentasse na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. As escolas de “primeiras letras” eram em número reduzido, bem como limitado seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Havia problemas difíceis de ser enfrentados, como aqueles apontados nos relatórios dos ministros da época: era complicado encontrar pessoal preparado para o magistério e havia completa falta de amparo profissional, o que fazia da carreira algo desinteressante e não motivava um aprimoramento constante.

Todavia, por meio da análise das fontes, percebemos que apesar da evidência desse desamparo profissional, havia leis que regiam o magistério com normas e limites:

Art. 115. Os professores públicos que por negligencia ou má vontade não cumprirem bem os seus deveres, instruindo mal os alumnos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em hum mez, ou infringindo qualquer das disposições deste Regulamento ou as decisões de seus superiores, ficão sujeitos ás seguintes penas: Admoestação, Reprehensão, Multa de até 50\$ Suspensão de exercicio

e vencimentos de hum até tres mezes, Perda de Carteira. Art. 116. As tres primeiras penas serão impostas pelo Inspector Geral, as duas ultimas por deliberação do Conselho Director. Art. 117. A pena de suspensão será imposta: 1º Na reicidencia de actos , pelos quaes o professor tenha sido multado. 2º Quando o professor der máos exemplos ou inculcar máos principios aos alumnos. 3º Quando faltar ao respeito ao Instructor Geral e mais pessoas incumbidas da inspecção do ensino. (COLLEÇÃO das Leis do Império do Brasil, Decreto nº 1.331-A, 1854).

Outro fato pontuado no “Conto de Escola” era o castigo físico, corporal, aplicado às crianças como forma de educá-las e se valendo desse método para uma boa formação do caráter dos infantes. O conto aponta para os castigos tanto no ambiente escolar, quanto no âmbito doméstico. Dentro da esfera doméstica, o castigo aparece no conto da seguinte forma:

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. (MACHADO DE ASSIS, 1975, p. 128).

A aplicação dos castigos corporais, tanto no ambiente escolar, quanto no meio doméstico, também é referido por Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos (2012), ao trazer denúncias de castigos sofridos por uma aluna de escola pública. É percebido, por meio da justificativa da professora, que:

os pais se queixam constantemente da filha, e que depois do pai dar uma surra na criança a entregou a escola, solicitando que lhe aplicasse ainda ‘uma dúzia de bolos’ e que alguns dias depois deu as reguadas que causaram menos danos do que se tivesse dado os bolos, e informando, do mesmo modo, que se ela tem ferimentos ou marcas, essas foram causadas pelos próprios pais. (LEMOS, 2012, p. 640).

Já em *Esau e Jacó*, Machado de Assis (2011, p. 61) aborda a questão dos castigos domésticos sob outra ótica, demonstra a existência dos mesmos, porém, a personagem Natividade condena a prática do castigo físico, acreditando que os estudos poderiam “endireitar” seus filhos. Pedro reclama de Paulo e, num dando momento, pergunta se a solução era “apanhar sempre”. E ela responde que não: “_ Não, senhor; não quero pancadas.” Dando continuidade à conversa educativa, afirma: “_ Há de emendar-se; os estudos fazem

esquecer criancices. Você também quando for médico tem muito que brigar com as moléstias e a morte; é melhor que andar dando pancada em seu irmão... Que é lá isso? Não quero arremessos, Pedro! Sossegue, ouça-me”.

Para Milena Aragão e Ana Maria Gonçalves Bueno de Freitas (2012, p. 17), os castigos são apresentados numa perspectiva histórica, reconstruindo práticas e representações de professores, gestores e/ou famílias sobre os castigos impetrados às crianças e adolescentes, manifestos de forma física e tendo como principal símbolo a palmatória, objeto comum nas escolas oitocentistas e mencionada por Machado de Assis no “Conto de Escola”, visto que Pilar e Raimundo foram violentamente castigados com doze bolos de palmatória pela venda de orientações acerca de uma lição de sintaxe, dadas pelo primeiro ao segundo. Os dois garotos foram castigados física e verbalmente pelo sisudo professor Policarpo:

- Oh! Seu Pilar! - bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! - bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? - disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! - clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... - solvei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, seu mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois à esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou à vez do filho, e foi à mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que, se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava:

- Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio! (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 135-136).

O acontecimento causou bastante constrangimento ao menino Pilar perante a turma: “Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio” (MACHADO DE ASSIS, 1947, p. 136). Contudo, ao chegar a casa, o menino nada relatou aos pais sobre o acontecido, pois tinha medo de, talvez, ser castigado novamente. Sendo assim, justificou os machucados das mãos por não saber a lição.

Para Caldin (2003, p. 145), em “Conto de escola”, Machado pintou o retrato de Raimundo, Pilar e Curvelo, meninos pobres livres. Não criticou, nem aplaudiu o comportamento dos estudantes de uma escola pública – apenas observou e proporcionou ao leitor que também enxergasse e refletisse sobre o comportamento das personagens infantis sob as ameaças constantes do poder do adulto. Raimundo, Pilar e Curvelo representam as crianças que foram maltratadas, humilhadas e desprezadas no II Império e que mereceram o olhar lúcido de Machado de Assis, que os deixara presentes em nossas memórias.

A educação dos “ingênuos”, que eram os filhos livres de mulheres escravas, os quais permaneciam sobre o domínio dos senhores de suas mães, esbarravam-se, por sua vez, em um impasse, pois a Lei de 1871 dividia os filhos das escravas em duas categorias, de um lado tínhamos aqueles que permaneciam sob o domínio e autoridade dos proprietários de suas mães; por outro, os que eram encaminhados ao governo imperial, ou por abandono de seus senhores ou porque optaram pela indenização, quando os menores completassem a idade de 8 anos.

Chalhoub (2003, p. 280) menciona que os ingênuos sob a proteção do governo, especialmente, no que referia às obrigações estabelecidas em lei para as associações particulares e casas de expostos, deveriam ser recebidos e lhes promovida a devida “instrução primária” e “educação religiosa”. Todavia, isso não acontecia com os menores que estavam sobre a autoridade e domínio dos senhores de suas mães, pois a lei “dizia não estar incluída entre as obrigações impostas aos senhores das mães dos ditos menores de lhes dar tal instrução”.

CAPÍTULO IV

MENINOS E MENINAS APRENDENDO DE MODO DIFERENCIADO POR ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO E BRINCADEIRAS

Objetivamos, neste capítulo, abordar outras questões referentes ao universo das práticas educativas e de instrução das crianças e dos adolescentes na sociedade fluminense oitocentista, representada por Machado nos textos selecionados como fonte documental para essa pesquisa, tais como a questão do ensino diferenciado para meninos e meninas, as idades de ingresso e saída da escola, o recurso dos internatos e o recurso das brincadeiras como momentos e instrumentos de orientação à vida prática.

Para além da questão da diferenciação do ensino de pobres e negros e classes abastadas na educação do século XIX, como focado no capítulo anterior, também havia divergências e diferenciações no ensino oferecido a meninos e meninas. Nesse período, havia uma preocupação com a instrução das crianças e dos adolescentes como forma de manter os padrões da ordem vigente, que exigia especializações adequadas de acordo com o sexo para que cada um pudesse, assim, exercer o papel social a ele destinado ou dele requerido.

Esse sistema de ensino duplo, pelo qual ocorria a separação de meninos e meninas no processo de aprendizado social, diz respeito à organização da coletividade, em que os comportamentos, atitudes e padrões não eram gerais a todos os sexos, pois cada qual possuía suas especificidades em relação às posições e funções na divisão social dos papéis, do trabalho e das aparências, requerendo, pois, uma especialização na formação das crianças em instituições especiais, adaptadas a tais finalidades. (BORGES, 2007, p. 164).

Zotti (2004) também aponta para a regra de segregação dos sexos, mostrando que na educação das meninas havia uma substituição do ensino de geometria pelas “prendas domésticas” e que o ensino da aritmética era limitado. Essa distinção do que ensinar a meninos e meninas era proposta pela Lei de 1827, já que, nessa fase da história, tem-se muito arraigado na sociedade a discriminação feminina, impondo-lhes limitações. Destinavam, portanto, à instrução feminina apenas as primeiras letras e o aprendizado das prendas domésticas, bem como às boas maneiras.

O currículo relativo às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando à vida doméstica, em detrimento a vida pública, reservada

aos homens, era o ideal da instrução primária feminina. (SCHUELER, 1999, p. 69).

Borges (2007, p. 166) afirma que as meninas poderiam estudar em regime de internato ou pensionistas e que essa forma de estudo era imposta conforme as indicações dos médicos higienistas que, por seu turno, influíam na proliferação de novas orientações pedagógicas e visavam isolar e/ou separar a criança do ambiente familiar, para preservá-la dos padrões de educação da tradicional família colonial e sua desordem, que ainda persistiam, ao passo que deveriam ser extirpados. Nesse sistema, as meninas poderiam ser liberadas da escola e reinseridas no seio familiar apenas nos finais de semana, caso habitassem na Corte.

Haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares mais populosos em que os presidentes de província, em conselho, julgarem conveniente este estabelecimento. As mestras, além do programa de ensino acima declarado, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética, só as quatro operações, ensinarão as prendas que servem à economia doméstica. (ZOTTI, 2004, p. 40).

Segundo Del Priore (2000, p. 154), “A educação feminina era iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja, aos 14 anos. [...] das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar”. Conforme Borges (2007, p. 173), pautando-se na totalidade da obra machadiana, as meninas de 15 anos ainda eram consideradas “crianças”, mas, com 16, ocasião em que estavam concluindo seus estudos, já eram vistas como “adolescentes”, possuindo aos 17 “pretensões de mulher”. Estavam em uma “idade de transição”.

Já a criança do sexo masculino, também era vista como um menino aos 15 anos de idade, e “adolescente” aos 16, sendo os 17 anos “idade em que a metade do homem e a metade do menino formam um só curioso”, e por isso era olhado como “criança com fumos de homem” ou “homem com ares de menino”. Essa fase da vida do jovem, a adolescência, era tida como de turbulências na família e marcada por conflitos, em geral, aliados aos riscos das paixões nascentes, da iniciação sexual e de atitudes criminosas, que exigiam intervenção severa da família. (BORGES, 2007, p. 174).

Zotti (2004, p. 40) considera um avanço para a época a lei prever a educação feminina, ainda que com muitas distinções, dado o grau de subordinação da mulher nesse período e visto que a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era, tradicionalmente, preparada na família pelos pais e preceptores, limitando seu aprendizado, entretanto, às primeiras letras e às prendas domésticas e boas maneiras.

Em *Esau e Jacó*, Machado de Assis nos aponta o ensino para as meninas por meio de sua personagem Flora, tanto na escola como no aprendizado no ambiente familiar, afirmando que, às vezes, os filhos reproduzem os pais e acabam sendo aquilo que aprendem em casa: “Nem sempre os filhos reproduzem os pais. Camões afirmou que de certo pai só se podia esperar tal filho, e a ciência confirma essa regra poética” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 64). Já um pouco adiante, informa que Flora sempre aprendeu com facilidade e já “sabia ler e escrever corretamente. [...] Era retraída e modesta, avessa às festas, e dificilmente consentiu em aprender a dançar. Gostava de música, e mais do piano que do canto. [...] direi que esta moça resume as raras prendas de sua mãe.” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 67). Com essa personagem também nos é desnudada a instrução das meninas fora do ambiente doméstico:

Os estudos iam bem; como é que não iriam bem os estudos? E sentando-se ao pé dele, a mocinha confessou que tinha ideia justamente de aprender desenho e pintura, mas se havia de por tinta de mais ou de menos, e acabar não pintando nada, melhor seria ficar só na música. A música ia bem com ela, o francês também e o inglês. (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 72).

Em *Dom Casmurro*, Machado também trás essa diferenciação do ensino para meninos e meninas (além de indicar que fora da escola também se ensinava) ao mencionar a educação escolar de Capitu, da qual o latim fora tirado por não ser considerada uma “língua de meninas”:

No colégio onde, desde os sete anos, aprendera a ler, escrever e contar, francês, doutrina e obra de agulha, não aprendeu por exemplo a fazer renda; por isso mesmo que prima Justina lho ensinasse. Se não estudou latim com o Padre Cabral foi porque o padre, depois de lho propor gracejando, acabou dizendo que latim não era língua de meninas. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 62).

Borges (2007) nos chama a atenção para as idades de ingresso de meninos e meninas na escola, para a permanência diferenciada nesta e suas consequências na vida das mulheres. Se, como vimos acima, Capitu entrou na escola desde os sete anos, e por lá ficou 5 anos, dela saiu mais cedo do que seu amado Bentinho, que ingressou no seminário mais tarde, visto que aprendeu as primeiras letras em casa e só deixou os estudos ao formar-se em Direito em São Paulo, na Faculdade do Largo de São Francisco, como vemos na cena em que ele desfaz a mala e tirava “a carta de bacharel de dentro da lata” e “ia pensando na felicidade e na glória” (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 149):

Se o ingresso das crianças do sexo feminino nas escolas acontecia posteriormente ao dos meninos, sua saída, entretanto dava-se anteriormente ao destes. As meninas com treze ou quatorze anos já eram consideradas, normalmente, como que possuidoras dos estudos completos, pois teriam cursado cinco anos de escola. [...]. A instrução primária era basicamente a educação completa para o sexo feminino; os cursos secundários eram por elas pouco frequentados. Devido a essa educação sumária lhes dada é que vemos serem descritas como “frívolas” e “criaturas da moda e do dia que nunca haviam de entender uma ruína de trinta séculos”, não compreendendo, não gostando nem podendo “entrar no terreno elevado da arte, da história e da filosofia”. (BORGES, 2007, p. 166-167, grifos do autor).

Bentinho entrou para o seminário, em regime interno, com 17 anos, iniciando sua instrução escolar, onde permaneceu estudando até os 22 anos, quando se formou em Direito. Conforme ele mesmo no diz: “Venceu a razão; fui aos estudos. Passei os dezoito anos, os dezenove, os vinte, os vinte e um; aos vinte e dois era bacharel em Direito” (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 147).

Em *Esau e Jacó*, também encontramos referência aos filhos de Natividade, Pedro e Paulo, já cursando os estudos superiores e a menção de que logo os findaria, ocorrendo vossa inserção no mundo do trabalho: “Já então os dois gêmeos cursavam, um a Faculdade de Direito, em S. Paulo; outro a Escola de Medicina, no Rio. Não tardaria muito que saíssem formados e prontos, um para defender o direito e o torto da gente, outro para ajuda-la a viver e morrer. Todos os contrastes estão no homem” (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 72).

Findo o período das brincadeiras infantis e também dos estudos escolares, inclusive superiores, no caso dos homens, que delimitavam o fim da adolescência, voltava-se para a preocupação com a carreira e o casamento, dando início à idade adulta. Porém, podemos dizer que o Regulamento de 1854 veio reafirmar ainda mais essa segregação dos gêneros. Se, por um lado, o Regulamento trazia a seletividade dos indivíduos que poderiam frequentar a escola pública, por outro, garantia a instrução a meninos pobres livres, menores de 12 anos que fossem encontrados “perambulando nas ruas” da Corte em condição de pobreza ou em situação indigência; ao passo que nesse Regulamento as meninas pobres sequer são mencionadas, pois o foco e prioridade de instrução eram dados à população livre masculina. Schueler (1999, p. 68, grifo do autor) destaca a questão de como funcionava essa garantia de instrução a meninos pobres:

Aos meninos pobres, o governo fornecia vestuários e material escolar, obrigando aos pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos. Depois de frequentar as aulas primárias, os meninos seriam enviados aos Arsenais

de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e “capacidade” para tal. Em geral seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios por meio das quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres.

A educação dos meninos também rezava pela cartilha da moral da sociedade vigente, ou seja, era uma educação que tinha como objetivo instruir para produzir homens capazes de sustentar a nova ordem a serviço do Estado.

Os meninos, em regime de internato ou não, frequentavam colégios particulares, estabelecimentos exclusivos para seu sexo, que lhes dariam uma educação especial, inerente às expectativas que a sociedade neles depositava, preparando-os para o bacharelado. Recebiam aulas de professores e frequentavam, na maioria das vezes, não apenas os mestres “de primeiras letras” com os quais aprendiam “a ler, escrever, contar”; que lhes incutiam “no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia”, como, por exemplo, história e geografia. (BORGES, 2007, p. 168, grifos do autor).

Com a escolarização e o regime de internato adotado por algumas instituições e famílias, ocorria aquilo que Ariès (1981, p. 11) chama de “longo enclausuramento das crianças”, dando vazão à imagem tecida por Brás Cubas, de uma “escola enfadonha”, de um tempo de “amarguras” e sem cores (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 39).

Como vimos acima, Bentinho, que aprendeu as primeiras letras em casa, ao entrar para o seminário ficou em regime de interno, onde conheceu Escobar, com que estabeleceu uma amizade que se estendeu vida afora. Capitu também conheceu na escola Sancha, com quem, igualmente, manteve relações posteriores. Sendo assim, tais estabelecimentos de ensino eram ainda espaços para travar relações sociais que perduravam, se houvesse uma comunhão de valores entre os envolvidos, conforme nos aponta o narrador: “Demais, as nossas relações de família estavam previamente feitas; Sancha e Capitu continuavam depois de casadas a amizade da escola, Escobar e eu a do seminário.” (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 153).

As escolas como instituição de ensino e instrução compartilhavam da moral pública estabelecida e buscavam delimitar as práticas sociais aceitas, inclusive no que se refere à configuração das relações de amizade e da constituição da sexualidade esperada. Nesse sentido, podemos citar como exemplo a escola onde estudavam Bentinho e Escobar, que orientava seu agir em sociedade, como indica a passagem abaixo que prescreve, em *Dom*

Casmurro, a contenção na expressão dos afetos entre os internos, visando afastar a mácula da homossexualidade, tão condenada pela igreja e outras instituições:

Fiquei tão entusiasmado com a facilidade mental do meu amigo, que não pude deixar de abraçá-lo. Era no pátio; outros seminaristas notaram a nossa efusão; um padre que estava com eles não gostou.

_ A modéstia _ disse-nos _ não consente estes gestos excessivos; pode estimar-se com moderação. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 142).

Por esse período dos estudos secundários, logo, já da adolescência, ocorria vigilância constante da família e das instituições escolares contra as práticas sexuais dos jovens, que poderiam ser consideradas viciosas e perigosas, como a masturbação e a homossexualidade. Nesse momento também, Bentinho, que “era virgem de mulheres”, tinha sonhos eróticos e “visões femininas” o perseguiam madrugada adentro, e eram por ele avaliadas como “encarnações dos vícios”, o que o levava a rezar para afastar “o mal” e “vencê-lo” (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 100).

Brás Cubas, por sua vez, iniciou-se na esfera das práticas sexuais por volta de seus 17 anos, recorrendo a uma prostituta, a mulher pública Marcela, que lhe deu algumas lições para sua educação sentimental. Com ela viveu sua “primeira comoção [da] juventude”, aprendendo sobre a matéria das relações entre sexo, sentimento e dinheiro, enfim, do “comércio dos corações”, até que, seu pai, possesso com seus “caprichos juvenis” e com o dinheiro que gastava, mandou que fosse para Portugal, deu-lhe “ordem” para estudar em Coimbra. Ali ele viveu verdadeira extensão de sua fase de criança, prolongando a adolescência até o fim de seus estudos superiores, realizados de forma descomprometida e irresponsável. Fora enviado para universidade para tornar homem “sério” e não “arruador”, mas estudou de forma medíocre e superficial, conquistando fama de baderneiro, “nomeada de folião” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 41, 43, 46, 47, 54-55).

Nesse momento, em busca de aprimorar a educação, novas propostas educacionais foram surgindo ou foram implementadas, como aquela acerca do pensamento do educador e filósofo setecentista Rousseau. Oliveira (2002), citando Rousseau (1712-1778), mostra-nos que ele foi um revolucionário na educação de seu tempo e do século seguinte, visto que é criador de propostas educacionais que combatiam preconceitos e autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza. Para o referido autor, a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesmo, no qual cabe ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição.

Rousseau, em *Emilio*, um tratado sobre a educação, defendia que a educação da criança deveria ser realizada por um preceptor à margem do contato social. Nesse sentido, a família de Bento Santiago, que morava em uma chácara nos arrabaldes da cidade, na antiga Rua de Matacavalos, realizou a educação inicial de Bentinho em casa, por meio de um padre amigo da família. A motivação desse procedimento não derivava, precisamente, das ideias do filósofo romancista, mas poderia ter delas ressaibos. Eram outras as intenções de sua mãe, Dona Glória, que não o queria longe dela. Porém, quando chegou a hora limite dele entrar para a escola, já adolescente, matriculou-o em um seminário, instituição de caráter religioso: “Unicamente, para que nos separássemos o mais tarde possível, fêz-me aprender em casa as primeiras letras, latim e doutrina, por aquele padre Cabral, velho amigo do tio Cosme, que ia lá jogar às noites”. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 34).

Todavia, as ideias de Pestalozzi e Rousseau, dentre outros, abriram caminho e/ou portas para vários pensadores e pesquisadores refletirem sobre a educação. Pestalozzi (1746-1827) já batia contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Segundo ele:

A força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. (PESTALOZZI, apud OLIVEIRA, 2002, p. 65-66).

Apesar da busca por novas propostas educacionais, ainda vemos traços da educação tradicional presentes na sociedade, como nos é apontado por Borges (2007). Na fase de educação escolar, desde as primeiras letras, as lições de escrita, de leitura e de contar, assim como o enclausuramento imposto pela disciplina severa, o regime rigoroso e a presença da ameaçadora palmatória, tornavam sem colorido e desinteressante o mundo da escola. O universo escolar, marcado por breves remissões à presença de ideais modernos e liberais era, porém, lugar com traços tradicionalistas, por não se mostrar um ambiente prazeroso, no qual ainda persistia o uso da palmatória e de severa disciplina. Esse espaço também é abordado na literatura machadiana, como em *Memórias Póstumas*:

[...], a escola, a escola enfadonha, onde aprendi a ler escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras. [...]. Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a

prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sobre teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão! Que queiras tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é mestra das últimas letras; com a diferença de que tu me metias medo, nunca me metestes zanga. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 39, grifos do autor).

Podemos identificar na citação a presença de métodos escolares tradicionais, como os ralhos de um professor severo, os castigos, as lições árduas, a palmatória, as lições de cor e as composturas, além da menção pela luta por novos procedimentos educacionais, como quando Machado (1998, p. 39) aponta em *Memórias Póstumas* a presença da “palmatória, tão praguejada pelos modernos” e a compara à espada de Napoleão. Ao fazê-lo, conforme Oliveira (2002, p. 67), “não o faz por mero acaso, pois, as lutas Napoleônicas também influenciaram o processo de novas propostas educacionais”. Ainda segundo Oliveira (2002, p. 67), as “ideias de Pestalozzi foram levadas a diante por Froebel (1782-1852), educador alemão, no quadro das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo, como o liberalismo e nacionalismo, marcado pelas lutas napoleônicas”.

Esses ventos liberalizantes, em choque com as ideias, o costume e a tradição, também marcaram as páginas do “Conto de escola”, no qual ocorre uma “troca de serviços” entre dois alunos, em que um explicaria a lição de sintaxe ao outro, não mais em decorrência de “um pedido [de] favor”, mas, pelo contrário, recorrendo ao pagamento em moeda, uma “pratinha”. Machado de Assis (1957, p. 132) nos mostra que essa atitude foi vista como uma “novidade” no que referia aos “termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva”, que se conformava com o ideário liberal em avanço no seio da sociedade. Talvez assim, ao recorrer ao pagamento, buscava-se “assegurar-lhe a eficácia” do serviço prestado, mas isso despertou a ira do velho mestre da escola, que bradou sermão moralizante, condenatório à negociação, por ser adepto da velha ordem social e moral, pautada no favor e na dependência que ele produzia entre os envolvidos em alguma questão.

Assim, aquela fora vista como “uma ação feia, indigna, uma vilania”, coisa de “sem-vergonhas, desaforados”, de “porcalhões” a quem faltava brio, que foram castigados com 12 bolos de palmatória. Entretanto, a nova moral, moderna, liberal e contratual que se formava e expandia em todos os cantos da sociedade, não a via desse modo. No novo mundo das relações liberais, tudo era “negócio” e não cabia “medo nem escrúpulos”. Nesse sentido, Pilar aprendeu com todo o episódio que ele “não era um menino de virtudes”, se se considerasse o

ocorrido pela ótica dos valores e práticas tradicionais que desagregavam num mundo de liberalidades, onde tudo tornava mercadoria, conforme nos aponta Borges (2007).

Todavia, avançando na perspectiva das práticas pedagógicas, sejam elas dentro, sejam fora do ambiente escolar, não podemos deixar de apontar para os brinquedos e brincadeiras que também são apresentados na literatura machadiana. Podemos até dizer que tais ações possuem um marco nas transformações e permanências sociais e culturais da sociedade, ao legitimar e inculcar nas crianças e nos adolescentes aquilo que se queria manter e/ou afastar.

Ninfa de Freitas Parreira (2006, p. 46), citando Brougère (2004), afirma que: “Como suporte de uma representação, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definirmos cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Dessa maneira a imagem de brinquedo reflete a representação que uma sociedade tem da criança e do brincar”. Sendo assim, Parreira (2006, p. 47) reforça que “o brinquedo é fornecedor de representações manipuláveis, de imagens como forma e volume, o que constitui a sua grande originalidade, a trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”.

Em *Dom Casmurro*, o narrador, Bento Santiago, pelo recurso da memória, remete à infância de seu filho Ezequiel, mencionando brincadeiras e ensinamentos, inclusive como forma de inculcação de um sentimento cívico no intuito de formar cidadãos patrióticos, como ressalta Borges (2007). Ezequiel tinha o gosto “de imitar os outros”, imitava “os gestos, os modos, as atitudes; imita prima Justina, imita José Dias [...]” (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 164). Talvez por isso seu pai não lhe dava oratórios, mas cavalos de pau, espadas, cornetas, soldadinhos de metal e gravuras de batalha, mirando, possivelmente, em vê-lo como um futuro militar, como veremos abaixo.

Desde a infância, aprendiam-se valores e normas para o futuro e, nesse sentido, os brinquedos imitativos eram meios básicos no processo de aprendizado e inserção cultural das crianças. O gosto de imitar as atitudes dos adultos transforma-se usualmente, nessa idade, em brinquedos, atividades e comportamentos do mundo daqueles. Bentinho, rememorando os anos de 1860, aqueles de sua infância, conta-nos de como ia se afeiçoando, por meio de brincadeiras e da observação da prática dos clérigos, à ideia de ser padre, à igreja, para cumprir a promessa que sua mãe fizera:

[...] ia-me afeiçoando à ideia da igreja; brincos de criança, livros devotos, imagens de santos, conversações de casa, tudo convergia para o altar. Quando íamos à missa, dizia-me sempre que era para aprender a ser padre, e que reparasse no padre, não tirasse os olhos do padre. Em casa, brincava de

missa, _ um tanto às escondidas, porque minha mãe dizia que missa não era coisa de brincadeira [...]. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 34).

Assim, ficamos sabendo que, por meio das brincadeiras, dos livros, das conversas e da observação, as crianças se instruíam, aprendiam, recebiam orientações de como ser e portar na vida. Ainda nesse sentido, acima mencionado, Bento Santiago, já falando da figura de seu filho, logo da década de 1870, comenta:

Fazia de médico, de militar, de ator e bailarino. Nunca lhe dei oratórios; mas cavalos de pau e espada à cinta eram com ele. Já não falo dos batalhões que passavam na rua, e que ele corria a ver; todas as crianças o fazem. O que nem todas fazem é ter os olhos que esta tinha. Em nenhuma vi as ânsias de gosto com que assistia à passagem da tropa e ouvia tocar a marcha dos tambores.

— Olha papai! olha!

— Estou vendo, meu filho!

— Olha o comandante! Olha o cavalo do comandante! Olha os soldados!

Um dia amanheceu tocando corneta com a mão - dei-lhe uma cornetinha de metal. Comprei-lhe soldadinhos de chumbo, gravuras de batalhas que ele mirava por muito tempo, querendo que lhe explicasse uma peça de artilharia, um soldado caído, outro de espada alçada, e todos os seus amores iam para o de espada alçada. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 162).

Algumas brincadeiras de criança e da adolescência podem ser vistas como mecanismos de se exercitar o controle de si, de educação do corpo, das sensações e emoções. Bentinho e Capitu, por volta de quatorze anos, atraídos um pelo outro, recorriam a uma delas para se esconderem dos olhos de seus familiares. Por essa época, eles, de mãos dadas, olhos fitos um no outro, se davam e, quando surpreendidos por seus pais, diziam estar “jogando siso”, afastando-se depressa e mostrando-se atrapalhados. Esse jogo, também conhecido como “jogo de sério”, exigia a contenção do riso daqueles que o praticavam, logo, era uma estratégia de adestramento dos corpos juvenis e de aprendizado de como controlá-los.

Ao tratar dessa dimensão da vida das crianças, podemos perceber que as diferenças sociais também se manifestavam e/ou legitimavam por meio das brincadeiras, que representam os jogos de dominação. Isso é posto em descoberto por Machado de Assis, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ao referir ao menino branco que montava em uma criança escrava do plantel de sua casa e a fustigava como a um animal de transporte e carga:

Prudêncio, um moleque de casa, era meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia. – algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem

dizer palavras, ou, quando muito, um –“ai, nhonhô!” – ao que eu retorquia: - “Cala boca, besta!” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 32, grifos do autor).

Para José Roberto de Góes e Manolo Florentino (2000, p. 185), o adestramento da criança também se fazia pelo suplício. Não o espetaculoso das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia a dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos. Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas, com vemos acima por meio das brincadeiras. Através delas se incutiam nos infantes a relação de dominantes e dominados, em que o menino branco aprende o seu lugar na sociedade, bem como o escravo a sua situação de submissão.

Nas casas-grandes era costume do menino branco receber um ou mais moleques negros como companheiros de brincadeira que lhe serviam como cavalo de montaria, burros de liteira, de carro de cavalo, em que um barbante serve de rédea, um galho de goiabeira de chicote. Os meninos brancos reproduziam nas brincadeiras as relações de dominação da escravidão. Eram os “manés-gostosos”, os “leva-pancadas”. (BERNARDES, 2006, p. 546, grifos do autor).

Para Marisa Piedras (2007), o ato de brincar no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* remete aos conceitos da pedagogia tradicional, perpetuada pela moral da doutrina cristã, que considerava a criança como um ser corrompido. Assim, a disciplina da educação poderia salvá-los. Piedras (2007), citando Vania Carvalho de Araújo (1996), avalia que:

A contradição anjo / demônio, inocência / maldade vai referendado os princípios da pedagogia tradicional, revelando, assim, um esquema de interpretação ideológica sobre a criança que deveria prevalecer nos colégios e desenvolver-se em direção à construção de seres protegidos da corrupção do mundo, a construção do homem ideal. (ARAÚJO, 1996, p. 66).

As brincadeiras maldosas de Brás, apresentadas no livro, remetidas ao início do século, demonstra-nos a contextualização da criança e sua condição como sujeito histórico atuante em suas relações sociais: “- Esconder os chapéus das visitas, deitar rabos de papel a pessoas graves, puxar pelo rabicho das cabeleiras, dar beliscões nos braços das matronas, e outras muitas façanhas deste jaez, eram mostras de um gênio indócil” (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 32). Contudo, as traquinagens do “menino diabo” podem ser justificadas como sendo produto da educação doméstica que o mesmo presenciava como podemos ver:

De envolta com a transmissão e a educação, houve ainda o exemplo estranho, o meio doméstico. Vimos os pais vejamos os tios. Um deles, João, era um homem de língua solta, vida galante, conversa picaresca, Desde os onze anos entrou a admitir-me às anedotas reais ou não, eivadas todas de obscenidade ou imundície. Não me respeitava à adolescência, como não respeitava a batina do irmão; com a diferença que este fugia logo que ele enveredava por assunto escabroso. Eu não; deixava-me estar, sem entender nada, a princípio, depois entendendo e enfim achando-lhe graça. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 33).

Machado menciona o brinquedo “espadim” de Brás, aos 8 anos de idade, como um modo de referência a um produto cultural, mas esse deve ser lido como símbolo de conquista, de realização, de honra e de dignidade. É relevante destacar na tradição o que essa arma representa, ou seja, o orgulho de quem a ostenta.

Figurei nesses dias com um espadim novo, que meu padrinho me dera no dia de Santo Antônio; e, francamente, interessava-me mais o espadim novo, do que a queda de Bonaparte. Nunca me esqueceu esse fenômeno. Nunca mais deixei de pensar comigo que o nosso espadim é sempre maior do que a espada de Napoleão. (MACHADO DE ASSIS, 1998, p. 35).

Para Borges (2007, p. 161), pela observação das brincadeiras usuais por essa época, podemos perceber, progressivamente, tanto o desenvolvimento físico e mental das crianças, quanto como eram suas vidas, a historicidade desses folguedos e dos elementos que a constituíam.

Em *Dom Casmurro*, Machado nos remete às brincadeiras de crianças imitando o “mundo” dos adultos, tendo nesse momento os brinquedos (bonecas de Capitu) como protagonistas:

Em crianças, fazíamos visitas batendo de um lado, e sendo recebidos do outro com muitas mesuras. Quando as bonecas de Capitu adoeciam, o médico era eu. Entrava no quintal dela com um pau debaixo do braço, para imitar o bengalão do Doutor João da Costa; tomava o pulso à doente, e pedia-lhe que mostrasse a língua. “É surda coitada!” exclamava Capitu. Então eu coçava o queixo como o doutor, e acabava mandando aplicar-lhe umas sanguessugas ou dar-lhe um vomitório: era a terapêutica habitual do médico. (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 37, grifos do autor).

Aqui, vemos que as bonecas não eram apenas brinquedos de meninas, como ressalta Ariès (1981, p. 49): “[...] a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre

meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido”.

Borges (2007, p. 161) considera que, por essa época, pode-se observar que os brinquedos vão se tornando objetos de consumo e produtos de uma indústria voltada para esse setor. Assim, como já visto acima, com a idade de 5 anos, em *Dom Casmurro*, Ezequiel, filho de Bento e Capitu, ganhava de seu pai “cavalos de pau e espada”, brincando também de “tocar corneta com a mão”, levando o pai a dar-lhe “uma cornetinha de metal”, assim como “soldadinhos de chumbo e gravuras de batalhas”. Brinquedos que também são símbolos de luta e conquista e que valorizam a atuação nos combates bélicos e mundo militar.

Em *Esau e Jacó*, destacamos os brinquedos e brincadeiras apresentados e utilizados pelos gêmeos Pedro e Paulo: balanços e arcos, peteca, papagaios de papel, corridas pela chácara em apostas, além de subir em árvores ou manejar o bodoque, brincar com o cavalinho de pau, bandeirolas, teatros de bonecos e tambores (MACHADO DE ASSIS, 2011, p. 47-48).

Elizabeth Lannes Bernardes (2006, p. 543, grifos do autor) considera que:

Brinquedo tradicional dos meninos dos sertões e do interior do país trazido pelos primeiros portugueses é o bodoque: pequena arma utilizada pelas crianças para caçar borboletas, pássaros, lagartixas e calangos. Palavra de origem árabe, bondok foi utilizada como instrumento bélico na Espanha e Portugal até a criação da pólvora e das armas curtas, em 1498. O bodoc ou baducca é um pequeno arco confeccionado com madeira “airi”. Possui duas cordas bem esticadas e separadas por dois pedacinhos de madeira; no meio, as cordas são unidas por um trançado chamado “malha”, “rede” ou “sanga”. É nessa parte que se colocam os projéteis que, em geral, são pelotas de barro cozido ou pedrinhas redondas.

Temos ainda, no universo machadiano, a prática da leitura infantil, como é ressaltado por Borges (2007, p. 162), que menciona as “histórias de menino”, como *As três cidras* e *O príncipe formoso*. Gênero de história que, ordinariamente, reforçam a ideia da educação que treina, pois, por meio delas, certos conhecimentos eram transmitidos e adquiridos. Isso também é destacado por Parreira (2006, p. 127):

A literatura como brinquedo não é uma novidade da idade contemporânea, mas é, sim, uma marca das criações artísticas comprometidas com o Belo e com o deleite. Essa literatura valoriza a criança como sujeito da dúvida e dá produção de sentidos. A literatura como brinquedo abre caminhos para a criança se defrontar consigo mesma e com os outros, permitindo a subjetivação e a criação de si, tão necessárias à infância.

Em *Esau e Jacó*, uma passagem nos reporta à prática da contação de “histórias de crianças”, ocorridas como brincadeiras, e que já eram tidas por algumas pessoas como pertencentes há outros tempos, as quais sempre terminavam com o fecho: “‘entrou por uma porta, saiu pela outra, manda el-rei nosso senhor que nos conte outra’. E a segunda criança contava a segunda história, a terceira a terceira, a quarta a quarta, até que vinha o fastio ou o sono” (MACHADO, 2011, p. 50).

Ariès (1981), por sua vez, também nos aponta a contação de histórias e diversas outras brincadeiras da primeira infância ao tratar dos brinquedos e brincadeiras e suas mudanças, conforme as idades:

“Deitado na cama, contavam-lhe as histórias de Melusina. Eu lhe disse que eram fábulas, e não histórias reais”. (A observação revela uma preocupação com a educação, já moderna.) As crianças não eram as únicas a ouvir histórias: Elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos. Ao mesmo tempo em que brincavam com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças mais jovens. Algumas vezes era o mestre (líder da brincadeira), e quando não sabiam o que dizer, perguntava; participava das brincadeiras, como a de acender uma vela com os olhos vendados, como se tivesse 15 anos. Aos seis anos joga o jogo de ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Estas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e adultos. [...] As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje de infância e sua educação é entregue aos cuidados dos homens. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança”. Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogos de azar. (ARIÈS, 1981, p. 44-46, grifos do autor).

Como símbolo da liberdade, o brinquedo popular antigo, o papagaio de papel, aparece também no “Conto de escola”:

Para o cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (MACHADO DE ASSIS, 1957, p. 191).

Bernardes (2006, p. 546) nos informa que a pipa ou papagaio é um brinquedo sazonal de origem oriental e foi trazido para a América Portuguesa no século XVI. Segundo

ela, a pipa foi inventada pelo general chinês Hau-sin, no ano de 206 a.C, que a utilizou para calcular a distância que o separava do palácio WaiYang, para conquistá-lo por meio de um túnel. Ainda, contam as tradições orientais, que os habitantes de uma cidade sitiada conseguiram se comunicar e pedir ajuda por intermédio do papagaio.

Enfim, vemos que os brinquedos e as brincadeiras estão presentes nos escritos de Machado, apontando-nos que estes também são mecanismos educadores. Porém, o são de uma forma mais lúdica e, nem por isso, podendo ser desmerecida, visto que fazem parte do campo de desenvolvimento e crescimento dos infantes, conforme o novo olhar, proposto pelo século XIX, de desenvolvimento do conceito de infância e de sua nova condição social, no qual a criança deixou de ser tratada como mera condição biológica. Sendo assim, Ariès (1981, p. 9) nos traz as idades da vida como sendo:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas às idades biológicas, mas as funções sociais.

Vale lembrar que, foi a partir da modernidade, que se começou a pensar a criança e a adolescência como seres pertencentes à sociedade; que o termo infância foi criado por essa fase moderna, de forma que, a partir de então, a criança passa a ser tida como um ser histórico-social e tem-se uma preocupação com sua educação e instrução, visto que, nesse momento, tem-se a criança como um projeto de formação humana, visando a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação foi fruto de uma perspectiva interdisciplinar, visto que procuramos estabelecer um diálogo com diversas disciplinas que debruçam sobre a existência humana e sua produção, como a história, a literatura e a crítica literária, a história da educação, a antropologia e a sociologia, dentre outros saberes.

Por tudo que tratamos anteriormente, vemos que o século XIX foi marcado por várias transformações, tanto no âmbito social, cultural, político e econômico, mas, principalmente, no que diz respeito à condição da criança e do adolescente, à educação e instrução dos filhos, em especial no Brasil e, em particular, na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, podemos apropriar da ideia de que aquele foi o século da criança e no qual nova concepção de infância emergiu atrelada ao advento da modernidade, que os traz em si como objetos de preocupação, visto que requerem investimentos com vista à possibilidade de construção do futuro da humanidade e da nação. Nesse sentido, a modernidade, a criança, a infância e a adolescência se entrelaçam, de forma a viabilizar a formação humana, sendo alvo para tal construção.

Esse mesmo século em questão, no Brasil, trouxe consigo a diferenciação entre educação e instrução, deixa bem claro uma divisão dos papéis, de que era no âmbito doméstico e no convívio familiar que a educação se daria e se pautava, com ensinamentos e orientações morais advindas e empreendidas no ambiente privado. Enquanto que por instrução se considerava o ensino, as lições ocorridas no universo escolar e atreladas ao universo científico e humanístico, por sua vez, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação, dada no âmbito doméstico, cumprisse a sua finalidade.

Logo, temos aí uma via de mão dupla, na qual se articulava a educação, a instrução e os comportamentos das crianças, visando que fossem moldados conforme as normas vigentes. Sendo assim, os processos de aprendizagem das normas e formas de organização da sociedade, das orientações que balizavam a existência dos indivíduos em coletividade, possibilitando-lhes aceitação ao adequar-se a elas, eram resultados de ofertas tanto na casa como escola, tanto no espaço privado, do lar, como no espaço público de instituições escolares, ainda que muitas delas de cunho particular, como as aulas de instrução elementar, mencionadas por Machado.

É importante percebermos que não era apenas por meio dos ensinamentos ditos sérios, advindos da família, sobretudo a cargo das mães, das novas mães, agora

incumbidas da educação dos filhos, como também da instrução, fornecida por instituição escolar, que se ensinava e aprendia. Por meio das brincadeiras e nos momentos de lazer e entretenimento da criança e do adolescente, também eram transmitidos conhecimentos e saberes sobre a sociedade e seu sistema simbólico.

Todavia, por tudo que percebemos ao longo da história das práticas educativas no Brasil, desde a escravidão, ou mesmo no período pós-abolição da escravatura, passando pela educação no Império e na transição para a República, contemplamos com um olhar de negatividade, visto que o cenário da educação e, sobretudo, da instrução escolar, foi palco da precariedade numa sociedade dominada pelo “analfabetismo generalizado”, possuidora de professores improvisados, tendo como pano de fundo crianças amedrontadas, vivendo à sombra de castigos físicos, como da tão temida palmatória, e daqueles simbólicos, como os “ralhos”.

Machado de Assis, em suas obras, representa as transformações e mudanças que foram ocorrendo na sociedade ao longo dos oitocentos, já que suas obras literárias são um veículo poderoso no sentido de desnudar as construções de memória, sendo também uma forma de percebermos o imaginário social e cultural da sociedade de seu tempo. Em sua escrita nota-se a presença da criança e do adolescente, com diferentes características, estando presentes a moral, seus valores, educação e instrução e/ou formação. Enfim, valendo-se de suas personagens, o literato representa o cotidiano de sua época de acordo com as normas vigentes e a sua visão sobre elas, ressaltando seu compromisso com a realidade de seu povo de forma crítica, expressa por meio de refinada ironia e ceticismo, frente aos ditos progressos da sociedade burguesa e do pensamento liberal.

Em linhas gerais, por meio desta pesquisa, podemos perceber que o século XIX traz a criança e o adolescente como foco do interesse educativo, de investimentos simbólicos e econômicos, tendo o objetivo de torná-los um ser social. No referido século, a criança passa a ser figura central no seio familiar e nos discursos públicos, filosóficos, educacionais, médicos, dentre outros segmentos. Nesse momento, também, tanto a família quanto a sociedade, de um modo geral, têm a criança não apenas como objetos de risos e brincadeiras, pois passaram a ser objetos de ordem moral, de projeções com olhos voltados para o futuro da humanidade. Essa nova concepção de criança está bem explícita nas obras analisadas de Machado de Assis.

Vemos também que as crianças constituem-se como indivíduos e como seres históricos e sociais, que se constroem a partir de sua inserção na sociedade e em contato

com sua cultura. Estabelece-se em interação com as representações sobre elas tecidas, que são matrizes de práticas sociais, e emergem em sintonia com o campo da cultura. Pela interação da criança com estas, visto que não são estáticas, edificam-se formas de comportar e de ser em sociedade. Assim, as representações sociais fazem parte da sociedade, nela se baseiam, mas também a constroem.

Finalmente, com este trabalho, acreditamos que podemos contribuir para adensar as reflexões acerca dos estudos pedagógicos, literários e históricos buscando alcançar uma mudança nas práticas culturais da sociedade para perceber que o Brasil colhe hoje os frutos plantados por uma educação e instrução diferenciadas, desde há muito, para mulheres e homens, brancos e negros, livres e escravos, e que estes, apesar de muitas lutas, ainda não conseguiram alcançar um patamar de igualdade de direitos, tendo em vista que vemos que a maioria das mulheres e dos negros ainda possuem os piores indicadores sociais, inclusive no mercado de trabalho.

Gostaríamos também de chamar a atenção para o não negligenciar da historiografia atual sobre a questão da história da educação e da instrução, dos comportamentos, sobretudo, dos negros do Brasil, visto que não podemos agir e servir à sociedade sem atermos à diversidade, com mecanismos da continuidade e, assim, reproduzirmos o tratamento desigual, delegando aos negros uma existência marginal e periférica, perpetuada na história e, inclusive, das práticas educacionais de ensino e aprendizagem. E é justamente para apontar caminhos e possibilidades para estas reflexões na prática docente, que trazemos o livreto Paradidático: “Memórias de Eulália” com sugestões de práticas pedagógicas como uma das formas de formação da consciência histórica, por meio da literatura negra, refletindo sobre como se deu o processo de instrução dos negros do Brasil e como eram as suas relações com seus “senhores”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades. *Revista Eletrônica Boletim do TEMPO*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 19, 2009.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>.

Acesso em: 21 jan. 2016.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: ARAÚJO, José Carlos Souza; MOURA, Esmeralda B. Blanco de; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 179-207.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. *A vocação do prazer: cidade e família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: EDUFES, 1996.

ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na “Era das Revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas-SP: Ed. Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaud*. Antropos/Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1984. p. 296-332.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHAES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. *Examãpaku – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*, Boa Vista; RR, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/examapaku/article/view/1456>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando preconceitos*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/47ElizabethBernardes.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura. *História e perspectivas*, Uberlândia, n.9, p. 31-42, jul./dez. 1993.
- _____. *Cenas Urbanas: imagens do Rio de Janeiro em Machado de Assis*. Uberlândia-MG: Aspectus, 2000.
- _____. Imagens do negro em Machado de Assis. In: PEREIRA, Kênia Maria de Almeida; BORGES, Valdeci R.; GONZALIS, Fabiana V.(orgs). *Machado de Assis: outras faces*. Uberlândia-MG: Aspectus, 2001. p. 25-78.
- _____. A nova história e a história cultural. In: SANTOS, Regma M. dos. *História e linguagens: literatura, música, oralidade, cinema*. Uberlândia: Aspectus, 2003. p. 21-40.
- _____. *Imaginário familiar: história da família do cotidiano e da vida privada na obra de Machado de Assis*. Uberlândia; MG: Aspectus, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *Coleção de leis do Império do Brasil*. v. I, Pt. 1, 1854.
- BROCA, Brito. *Machado de Assis e a política e outros estudos*. Rio de Janeiro: Simões, 1957.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A criança no olhar de Machado de Assis. *Revista Anuário de Literatura*. Florianópolis, SC, n. 11, p. 137-46, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/artcle/view/5428>>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- CEF - Machado de Assis ficou branco. *Youtubebr*. San Bruno, USA, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=10P8fZ5I1Wk>>. Acesso em: 18 jul. 2015.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

_____. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.11, n.5, p. 183-191, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infanto juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COLLEÇÃO das leis do Império do Brasil. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CUNHA, Perses Maria Canellas. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.) *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/16787/10936>>. Acesso em: 08 set. 2015.

DUTRA, Robson; FONSECA, Sarah. Literatura e afro-descendência em textos de Machado de Assis e Geni Guimarães. *Revista Magistro*. Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 4-17, 2012 Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/magistro/article/viewFile/1648/812>>. Acesso em: 08 set. 2015.

EMMANUELLI, Michéle. A clínica da adolescência. In: CARDOSO, Marta Resende; MARTY, François (orgs). *Destinos da adolescência*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2008. p. 29-32. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/adolescencia-e-evolucao-sociocultural-emmanuelli.pdf>>. Acesso em: 05 jun.2016.

FACCIOLI, Valentim. Várias histórias para um homem célebre. In: BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim (orgs.) *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982. p. 9-69.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano. Mendes de; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Celso Antônio. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKI, Carla; DE LUCA, Tania Regina. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-91.

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas*. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

GLEDSON, John. *Machado: Impostura e realismo: uma reinterpretação de Dom Casmurro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *Machado de Assis – ficção e história*. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e terra, 2003.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 185-186.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 208-217, 1988.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. *História e memória*. 2. ed. São Paulo. Ed. Unicamp, 1990. p. 423-483.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 6 maio 2016.

LINS, Regina Navarro. *A cama na varanda: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo - novas tendências*. 6. ed. Rio de Janeiro: Best-Seller, 2012.

MACÊDO JÚNIOR, Ulisses. Machado De Assis e a presença do negro na Literatura Brasileira. *WebArtigos.com*. 09 set. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/machado-de-assis-e-a-presenca-do-negro-na-literatura-brasileira/9206/>>. Acesso em: 08 set. 2015.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Dom casmurro*. 9. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. *Esaú e Jacó*. 13. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

_____. Conto de escola. In: _____. *Várias histórias*. São Paulo: W. M. Jackson inc. editores, 1957.

MACHADO, Serafina Ferreira. A criança negra na literatura brasileira. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SÓLETRAS - Estudos Linguísticos e

Literários, X, Jacarezinho. 2013. *Anais...* UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. p. 14 – 20.

MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. *Machado de Assis desconhecido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

MARLETA-IEZZI, Fernanda Tomé. *Adolescentes em tratamento psiquiátrico: um estudo fenomenológico das vivências em seus relacionamentos sócio-afetivo-sexuais*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Pictures/Dissertacao_Fernanda_T_Marleta_Iezzi.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MARTIN-FUGIER, Anne. Os ritos da vida privada burguesa. In: PERROT, M.(org.) *História da Vida Privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 193-261.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MATTOS, Mário. *Machado de Assis (o homem e a obra – os personagens explicam o autor)*. São Paulo: Nacional, 1930.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. O filho da escrava. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 76-97.

MURICY, Kátia. *A razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Èpoque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NORA, Pierre. Entre memória e história a problematização dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v, 10, p.7-28, dez.1993.

O MESTIÇO. Machado de Assis na nova propaganda da Caixa. *Youtubebr*. San Bruno, USA, 2011. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=V3F-S3VF2IY>. Acesso em: 18 jul. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Leandro José. A construção histórica da adolescência e a sua abordagem jurídica no Brasil. *Direito - Revista Eletrônica Jurídica, Varginha; MG*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.faceca.br/revista/index.php/revisdireito/article/viewFile/158/77>. Acesso em: 04 jun. 2016.

PARDAL, Fernando. Machado de Assis e o racismo no Brasil. *Palavra Operária*. 22 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.palavraoperaria.org/Machado-de-Assis-e-o-racismo-no-Brasil-negro>>. Acesso em: 09 set. 2015.

PARANÁ. *Relatório de Presidente da Província* - Luiz Alves de Oliveira Bello. Curitiba: Typographia Perseverança, 1881.

PARREIRA, Nínia de Freitas. *A Psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em:

<<file:///D:/mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Artigos%20utilizados/para%20usar%20nas%20sugest%C3%B5es%20para%20professores.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

PEREIRA, Astrogildo. *Machado de Assis – ensaios e apontamentos*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Machado de Assis* (estudo crítico e biográfico). São Paulo: Nacional, 1936.

_____. Confissões: os primeiros romances. In: BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACCIOLI, Valentim (orgs). *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982. p. 349-355.

_____. *Escritos da maturidade*: seleta de textos publicados em periódicos (1944-1959). Rio de Janeiro: Graphia; Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

PERES, Ana Maria Clark. Revendo a criança. In: _____. *O infantil na literatura*: uma questão de estilo. Belo Horizonte: Miguilim, 1999. p. 22-29.

PERROT, Michelle. Funções da família. In: _____. (org.) *História da Vida Privada*, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 105-119.

PESAVENTO, Sandra Jantahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.15, n.29, p.9-27, 1995.

PESQUISA identifica Machado de Assis em foto história sobre abolição. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Edição 2080, 19 mai. 2015.

PINTO, Manuel da Costa. Decifrações da esfinge. *Cult – revista brasileira de literatura*, São Paulo, n. 24, p. 56-59, jul. 1999.

PIEDRAS, Marisa. Jogo, brinquedos e brincadeiras na Literatura adulta. *Recantodasletras.com.br*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/713776>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

PIETRANI, Anélia Montechiari. *O enigma da mulher no universo masculino machadiano*. Niterói: EdUFF, 2000.

- PONTES, Eloy. *A vida contraditória de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.
- RAMINELLI, Ronald. História, memória. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p.81-96, ago. 1993.
- RIOS FILHO, Adolfo Morales de los. *O Rio de Janeiro imperial*. 2ed. Rio de Janeiro. Topbooks, 2000.
- RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: _____. *História viva: teoria da História III*. Brasília: Ed. UnB, 2010a. p. 85-134.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História - os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2010b.
- SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia: reflexões sobre o século da criança. *Revista Brasileira de História: Dossiê, Infância e Adolescência*. São Paulo, ANPUH/Humanistas Publicações, v. 19, n. 37, p.1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002>. Acesso em: 09 abr. 2015.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SANTOS CRUZ, Mariléia dos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Ministério da Educação, 2005.
- SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26 n. 2, p. 227-234, abr/ jun. 2010.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História: Dossiê, Infância e Adolescência*. São Paulo, ANPUH/Humanistas Publicações, vol. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002>. Acesso em: 09 abr. 2015.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: _____. (Org.) *História da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244
- SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. *Formação continuada de professores de ensino religioso: concepção do professor*. 2013. 218f. Dissertação (Mestrado) -

UFPB/CE, João Pessoa. 2013. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4232/1/arquivototal.pdf> >. Acesso em: 04 jun. 2016.

STEIN, Ingrid. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VAINFAS, Ronaldo. A História das Mentalidades e História cultural. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília DF: Ed. Plano, 2004.

APÊNDICE



MEMÓRIAS DE EULÁLIA

JESIELE MARTINS BORGES ELIAS

ILUSTRAÇÕES: GUILHERME ANDRADE

CATALÃO GOIÁS
2016

JESIELE MARTINS BORGES ELIAS

MEMÓRIAS DE EULÁLIA

CATALÃO - GO
2016

Ficha Técnica:**Ilustração:** Guilherme Andrade Bento.**Diagramação:** Guilherme Andrade Bento.**Texto:** Jesiele Martins Borges Elias.**Revisão Ortográfica:** Ionice Barbosa de Campos

Para minha filha Alice e aos meus sobrinhos Miguel e
Sophia.
(*In Memoriam* de meu avô: José Esteves de Campos)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DE EULÁLIA.....	9
CAPÍTULO 2- ATIVIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA HISTÓRIA EM VERSOS MEMÓRIAS DE EULÁLIA.....	17
2.1 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	17
2.1.1 Primeiro ano do ensino Fundamental.....	17
2.1.2 Segundo Ano do Ensino Fundamental.....	20
2.1.3 Terceiro Ano do Ensino Fundamental.....	23
2.1.4 Quarto Ano do Ensino Fundamental.....	25
2.1.5 Quinto Ano do Ensino Fundamental.....	27
REFERÊNCIAS	30

APRESENTAÇÃO

Este livro é um produto da minha dissertação de mestrado, intitulada “Educação, instrução e comportamento das crianças e dos adolescentes fluminenses no século XIX por meio de algumas obras de Machado de Assis (Rio de Janeiro – 1805/1894)”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais.

Ele foi escrito, para além da função literária, com a finalidade de ser também utilizado como material didático e de apoio ao professor do Ensino Fundamental, quando da realização de atividades voltadas à produção da consciência negra e à formação da própria consciência histórica do aluno, servindo como suporte pedagógico dentro de uma perspectiva interdisciplinar, tendo em vista que se estabelece um diálogo com diversas disciplinas, sobretudo a História e a Literatura,

contribuindo para o acesso à cultura e formação do aluno com cidadão.

Parte da inspiração para sua produção adveio do Capítulo XI de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, denominado “O menino é pai do homem”, no qual Brás conta sobre as travessuras de sua infância e nos remente ao universo das práticas da escravidão, dentre elas o hábito de fazer de Prudêncio, um moleque da casa (como eram chamadas as crianças escravas), um cavalo, ao trepar-lhe no dorso e fustigá-lo com uma varinha, dando mil voltas, nas quais, às vezes, aquele gemia e soltava um: “ai, nhonhô!”, que era repreendido com: “Cala a boca, besta!”

A outra parte da inspiração para escrita desta história se deve ao meu querido e amado avô, José Esteves de Campos (*in memoriam*), pelas belas, fantasiosas e fantásticas histórias que me contava na minha infância, de onde creio ter sepultado minha criatividade.

Em sua elaboração, tivemos a preocupação em trazer uma linguagem apropriada aos estudantes dos anos iniciais do ensino, pois pensamos que a própria criança,

ao fazer a leitura, deva conseguir absorver dele o processo histórico ao qual se refere e no qual está inserido, tendo assim um comprometimento com seu aprendizado e colocando-o em diálogo como o imaginário da infância, pois, como afirma Lúcia Miguel Pereira:

Com efeito, quer queira quer não, quem escreve para esse público especial exerce uma função educativa, cujo alcance é mais profundo precisamente por não se apresentar com caráter formal. Para um adulto, um livro pode ser mera distração, pode ser simples documento pode ser aceito parcialmente, ou parcialmente rejeitado: para um menino, que está sempre, inconscientemente, aprendendo e assimilando, é mais do que isso: é um contato com a existência, é uma experiência nova, é uma abertura para o mundo, é alguma coisa de vivo que se incorpora á sua sensibilidade; desde o interesse, que lhe consiga captar a atenção, terá sobre ele uma influência de cujos resultados não sabemos bem aquilatar, ignorantes como somos das condições de cada jovem leitor (PEREIRA, 2005, p. 65).

Dessa forma, inicialmente, trazemos o texto *Memórias de Eulália*, em forma de poema, que conta a história de uma criança negra nascida “livre”, devido a

Lei do Ventre Livre, de 1871, e que sonhava com a oportunidade de aprender a ler, escrever e frequentar a escola. A história de Eulália tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, apontando para o cotidiano de meninos e meninas brancos e negros e suas relações no seio familiar, no âmbito doméstico, bem como em convivência em sociedade, segundo as normas vigentes da época. O texto foi ilustrado pelo Arquiteto e artista Guilherme Andrade Bento, que compôs os desenhos que aparecem intercalados e em diálogo com o poema.

A seguir, e por fim, propomos algumas atividades de práticas pedagógicas para serem desenvolvidas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, a partir da história em verso *Memórias de Eulália*.

CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DE EULÁLIA

9

MEMÓRIAS DE EULÁLIA

Vou contar-lhes uma história,
que há muito aconteceu,
foi com a Lei do Ventre Livre que isso sucedeu!
28 de Setembro, de 1871,
do Ventre das escravas,
cativos não saia mais nem um.
Foi bem nessa data,
o dia do meu nascimento,
que minha mãe levantou as mãos para o céu,
por Deus ter me dado o livramento.



E passaram-se oito anos,
chegando o tempo determinado,
em que o Senhorzinho teria que decidir,
se me sustentava ou entregava para o Estado.

10

Se eu fosse para o Estado,
ele receberia uma indenização,
mas ele percebeu que,
me afastar de minha mãe,
não seria sábia a decisão.



A partir desse momento,
uma sentença se implantara,
pois até os meus vinte um anos,
com os meus serviços ele poderia lucrar.
Para os “ingênuos” entregues ao Estado,
tinha uma consolação,
pois este, por lei,
era obrigado a lhes dar instrução.
Na escola de primeiras letras,
então eram matriculados,
aprendendo a ler e a escrever,
e até contar alguns bocados.

11



Enquanto eu, na casa grande,
ficava a trabalhar,
admirando a Sinhazinha,
que já sabia ler o B-a = Ba.

12

Eu ficava bem mais triste era pelo meu irmão.
Que servia de cavalo sempre se arrastando pelo chão.
É que ele era o brinquedo preferido de Sinhozinho Oscar.
Que todo dia com um chicote em meu irmão ele iria montar.



Um belo dia Sinhazinha Alice,
me fez uma surpresa então,
começou a dar-me as primeiras letras,
pois vira a minha admiração.
A minha felicidade era tamanha,
que nem podia imaginar,
pois apenas em uma tarde,
eu aprendera a somar.

13



Sua mãe desconfiou,
com os sumiços de Alice,
nunca queria ver a filha,
misturada com a negrice.
Era um dia tão bonito,
uma tarde ensolarada,
que Alice me ensinava às escondidas,
embaixo da escada.
De repente tudo se-escureceu,
dentro do casarão,
sinhá Guilhermina nos surpreendeu,
naquela situação.
Sinhazinha Alice não parava de chorar,
afastada de mim agora,
para continuar seus estudos,
no internato iria ter de morar .

14



Mas daquele dia intempestivo,
para mim veio à solução,
com a chegada do Senhor Miguel,
que nos trouxe a salvação.
Dizendo que conversara com um amigo,
que na cidade encontrou,
e sua casa já velha, na Rua da Princesa,
para o professor ele alugou.
Então, se na velha casa da cidade,
uma escola de primeiras letras iria funcionar,
apesar de não ser obrigado,
mas a instrução ele iria me dar.

15





16

A escola, no entanto,
não era bem o que eu esperava,
havia muitos castigos e eu deveria ficar sempre sentada.
Eulália é o meu nome,
e o significado é ser bem falante,
assim eu te disse tudo isso,
em apenas alguns instantes.

FIM!

EULALIA

CAPÍTULO 2 ATIVIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA HISTÓRIA EM VERSOS *MEMÓRIAS DE EULÁLIA*

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades para serem trabalhadas com as séries do ensino fundamental I, as quais requerem ser desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar.

2.1 Sugestões de atividades

2.1.1 Primeiro Ano do Ensino Fundamental

1º Passo:

Distribuir o livro para as crianças, deixando-as à vontade para que aquelas que já conseguem ler façam a leitura convencional e aquelas que ainda não conseguem realizem a leitura das imagens. Em forma de roda de conversa, pedir-lhes para demonstrarem quais as impressões e/ou sensações causadas com a primeira leitura do livro. Depois fazer a leitura da história para sala.

2º Passo:

Solicitar que cada criança recontе a história. Para isso, confeccionar fantoches ou dedoches para serem utilizados na recontação, sendo recomendado que as próprias crianças participem da confecção desse material. Lembramos que essa forma de recontar história, nessa fase do desenvolvimento da criança, é tida como uma produção de texto e insere-se na prática da oralidade.

3º Passo:

Pedir para as crianças representarem, em forma de desenhos, a história, produzindo assim o que se pode considerar como um texto ilustrado. Para aquelas que já assimilaram o processo da escrita, produzir frases e/ou pequeno texto sobre o seu desenho relacionado à história.

4º Passo:

Trabalhar a leitura e a escrita: 1) retirar da história palavras com as sílabas já trabalhadas; 2) trabalhar a formação de palavras e frases; 3) trabalhar a

separação de sílabas; 4) completar palavras e frases; 5) ditado; 6) treino ortográfico e leitura.

5º Passo:

Para encerrar as atividades feitas por meio da história, fazer a brincadeira “Escravos de Jó”.

Escravos de Jó

Escravos de Jó, jogavam caxangá.

Escravos de Jó, jogavam caxangá.

Tira, põe, deixa ficar...

Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá,

Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá.

(Cantiga Popular)

“Escravos de Jó” é um jogo infantil, uma brincadeira de cantiga de roda que exige, principalmente, agilidade e concentração, possuindo origem africana.

Formada uma roda, as crianças (ou jogadores) permanecem paradas, podendo, inclusive, ficarem sentadas e possuindo um objeto igual para todos

(pedrinhas, copo, caneca, etc), que deve estar na mão direita.

Ao ritmo da música, marcando os tempos fortes, inicia-se a brincadeira de passar o objeto que têm na mão direita para o vizinho da direita e receber, com a mão esquerda, o objeto vindo do vizinho à esquerda (se estiver de pé), trocando-o rapidamente de mão. Quando a letra diz “zigue, zigue, zá”, o objeto é retido na mão direita, e só passado para a pessoa à direita na última palavra.

2.1.2 Segundo Ano do Ensino Fundamental

1º Passo:

Entregar o livro para as crianças fazerem a leitura em casa. No dia seguinte, no “Momento de Leitura”, pedir para que elas recontem a história a seu modo, respeitando sua individualidade e capacidade de interpretação.

2º Passo:

Ler a história para as crianças, visando alcançar aqueles que ainda estão em fase de aquisição da leitura, para que esses possam ter um melhor entendimento; imprimir alguns versos da história e pedir para as crianças completarem com as palavras que estão faltando; imprimir os versos que tenha o nome dos personagens da história e, com as crianças em círculo, distribuir o material entre elas pedindo para escreverem nomes de colegas da sala no lugar dos personagens.

3º Passo:

Atividades com formação de frases a partir de palavras retiradas da história. Em seguida: 1) realizar um ditado das palavras; 2) fazer o registro no quadro para as crianças transcreverem no caderno as palavras que tiveram mais dificuldades como forma de treino ortográfico.

4º Passo:

Pesquisar em Dicionário as palavras que não fazem parte do cotidiano das crianças, as quais serão registradas no caderno.

5º Passo:

Fazendo uso de palavras “chave” retiradas da história e escritas em uma parte do quadro, a turma deve elaborar, em seguida, junto com a professora, a escrita de um texto coletivo.

6º Passo:

Leitura coletiva da história: inicialmente uma criança deverá ler uma parte da história e as outras, a seguir, dar sequência à atividade.

7º Passo:

Para encerrar as atividades feitas por meio da história, realizar a brincadeira “São Vilão”.

Com as crianças em fila, colocadas de duas a duas, uma de frente para outra, com as mãos unidas, de modo a formar uma espécie de túnel, deve-se cantar a música “São Vilão” enquanto cada par de crianças vai

passando por de baixo das mãos das outras dentro do túnel. Quando a música for encerrada, o par de crianças que estiver presa no túnel perde ponto.

São Vilão

São Vilão está em casa?

Não está não Senhor!

Tira a saca, bota a saca,

Na casaca do Nhô – Nhô!

2.1.3 Terceiro Ano do Ensino Fundamental

1º Passo:

Distribuir o livro entre as crianças para que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, fazer uma leitura compartilhada, em que cada criança leia uma parte da história, até o fim. Logo após, a professora ou uma criança com leitura fluente, realizar nova leitura da história completa.

2º Passo:

Pesquisar em Dicionário as palavras que não fazem parte do cotidiano das crianças, as quais deverão ser registradas em caderno, com os seus significados.

3º Passo:

Trabalhando com sequência do texto: entregar para as crianças partes recortadas da história e pedir para que elas a organizem na sequência correta.

4º Passo:

Trabalhando com as rimas da história: pedir para as crianças retirarem da história os pares de rimas e a partir dessas palavras formarem outras rimas.

5º Passo:

Produção de texto: solicitar que as crianças produzam um pequeno texto com base na história trabalhada.

6º Passo:

Para encerrar as atividades feitas por meio da história, promover um campeonato com o “Jogo de

Pedrinhas” (baliza), bem como uma brincadeira de roda com a cantoria de “Herança Minha”.

Herança Minha

Quando o meu pai morreu.

Me deixou uma herançazinha.

Me deixou uma égua veia e também uma potrinha.

Me deixou uma negra veia e também uma negrinha.

Me deixou um mandiocal e uma quarta de farinha.

Tatu comeu o mandiocal, deu caruncho na farinha.

Deu garrotilho na égua, e peste na potrinha.

Deu catapora na negra e sarampo na negrinha.

Vou contar para vocês que acabou a herança minha.

(Cantiga de minha avó, Arminda Martins Borges,
enquanto fiava as cobertas).

2.1.4 Quarto Ano do Ensino Fundamental

1º Passo:

Distribuir o livro entre as crianças para que façam uma leitura silenciosa. Em seguida, realizar uma leitura compartilhada, na qual cada criança lerá uma parte da história até atingir o fim. Depois, a professora ou uma criança com leitura fluente, faz nova leitura da história completa.

2º Passo:

Pesquisar em Dicionário as palavras que não fazem parte do cotidiano das crianças, as quais serão registradas em caderno, com seus devidos significados.

3º Passo:

- pesquisar sobre a Lei do Ventre Livre e seu significado;
- a partir da pesquisa realizada e do texto *Memórias de Eulália*, responder em que dia, mês e ano foi promulgada a Lei do Ventre Livre?

- identificar no texto as frases que mostrem que Eulália era filha de escrava, mas não era escrava e explicar por que isso ocorreu?
- escrever um texto apontando para os fatos históricos contidos em *Memórias de Eulália*.

5º Passo:

Realizar aula expositiva com uso de data-show, abordando como era o ensino das crianças do século XIX e apontando para a diferenciação do ensino dos filhos dos ricos, dos homens livres pobres e dos libertos.

6º Passo:

Para encerrar as atividades feitas por meio da história, promover a confecção de papagaios de papel (pipa).

2.1.5 Quinto Ano do Ensino Fundamental**1º Passo:**

Leitura individual e coletiva.

2º Passo:

Realizar uma sondagem da turma com relação ao que acontecia no tempo histórico trabalhado no texto, ou seja, qual o conhecimento que as crianças apresentam sobre esse período.

3º Passo:

Os alunos deverão fazer uma pesquisa sobre as receitas de comidas típicas dos escravos. Com o auxílio do professor, promover a realização de uma das receitas.

4º Passo:

Os alunos deverão fazer pesquisas sobre quais outras Leis foram criadas para acabar com a escravidão e proteger os escravos. A partir dos resultados obtidos pela turma, o professor abordará, com o auxílio de data-show, as leis criadas na época acerca da escravidão, bem como o cotidiano e a relação dos escravos, em especial, dos ditos “ingênuos” com seus “senhores”. Destacar as leis voltadas para a abolição da escravatura no Brasil. O professor deverá tratar sobre o processo de instrução das crianças no Brasil do século XIX abrangendo,

principalmente, o descaso na forma como foi feita e/ou ofertada à educação para os negros.

5º Passo:

Produção de texto apontando como foi o processo histórico da escravidão, bem como a instrução dos negros no Brasil.

6º Passo:

Para encerrar as atividades feitas por meio da história, promover uma feira contendo comidas típicas e objetos afro-brasileiros, exposição de artesanatos, bem como oficinas com o jogo de capoeira.

BIBLIOGRAFIA

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. 2 ed. Brasília: Unesco, 2007.

CAVALCANTI, M.C.; LOMBELLO, L.C. *As atividades de leitura e produção de textos e o livro didático*. Campinas: Mimeo, 1987.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.D.; AQUINO, G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da avaliação á produção de textos. In: CHIAPINI, Lígia (coord.) *Aprender e ensinar com textos*. V.1. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Lúcia Miguel. *Escritos da maturidade: seleta de textos publicados em periódicos (1944-1959)*. Rio de Janeiro: Graphia; Fundação Biblioteca Nacional, 2005.

PERES, Ana Maria Clark. Revendo a criança. In: _____. *O infantil na literatura: uma questão de estilo*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999. p. 22-29.

PIEDRAS, Marisa. Jogo, brinquedos e brincadeiras na Literatura adulta. *Recantodasletras.com.br*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/713776>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS CRUZ, Mariléia dos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Ministério da Educação, 2005.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História: Dossiê, Infância e Adolescência*. São Paulo, ANPUH/Humanistas Publicações, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002>. Acesso em: 09 abr. 2016.

SOBRE A AUTORA

Sou Jesiele Martins Borges Elias nasci em Catalão Goiás, sou historiadora, pedagoga e alfabetizadora Mestre em História pela UFG Regional Catalão, trabalho na rede municipal de ensino. Adoro contar histórias para crianças por que fui inspirada pelo meu avô e isso me faz sentir próxima a ele de certa maneira.

SOBRE ILUSTRADOR

Sou Guilherme de Andrade Bento, nasci em Catalão Goiás, docente na escola de Arquitetura e Urbanismo da PUC-GO, Arquiteto e Urbanista e um amante do mundo criativo das artes, em especifico o desenho a mão livre, desde a infância cresci influenciado pelo desenho, que ao passar dos anos transformaram diversos riscos e traços em formas expressivas nos mais diversos significados.