

O ENSINO INTUITIVO EM LIVROS ESCOLARES ILUSTRADOS: notas para pensar algumas lições ensinadas no último quartel do século XIX

Intuitive teaching in illustrated schoolbooks:
notes for thinking about some lessons taught in the last quarter of the 19th century

La enseñanza intuitiva en los libros de texto ilustrados:
notas para reflexionar sobre algunas lecciones impartidas en el último cuarto del siglo XIX

VALTER NATAL VALIM CARLOS^{1*}, JOSÉ CLÁUDIO SOOMA²

¹Associação Educacional Dom Bosco, Resende, RJ, Brasil. ²Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *Autor correspondente. E-mail: vallervalim67@gmail.com.

Resumo: No último quartel do século XIX, o Império brasileiro foi premido por questões de ordem política, econômica e social que abalaram suas estruturas consolidadas. Nesse panorama, dentre algumas iniciativas empreendidas para manter a sustentação do regime monárquico, destaca-se a Reforma da Instrução Pública (1879). Dentre outras medidas, essa legislação educacional prescreveu o ensino intuitivo no currículo do ensino primário e das Escolas Normais do município da Corte. Assim, examinaram-se três obras didáticas ilustradas, circulantes no período, orientadas por esse método, buscando indiciar algumas possíveis relações e convergências entre tais obras com a prescrição metodológica oficial. Tencionou-se, pois, conhecer algumas visões de mundo, a educação, a escola e a infância daquele presente.

Palavras-chave: história da educação, instrução pública, livros didáticos, ilustrações.

Abstract: In the last quarter of the 19th century, the Brazilian Empire was pressured by political, economic, and social issues, which shook its consolidated structures. In this panorama, among certain initiatives undertaken to maintain the support of the monarchical regime, the Reform of Public Instruction (1879) stands out. Among other measures, this educational legislation prescribed intuitive teaching in the curriculum of primary education and Normal Schools in the municipality of Corte. Thus, three illustrated didactic works, circulating in the period, guided by this method, were examined, seeking to indicate some possible relations and convergences between them with the official methodological prescription. It was intended, therefore, to know some visions of the world, education, school, and childhood of that present.

Keywords: history of education, public instruction, textbooks, illustrations.

Resumen: En el último cuarto del siglo XIX, el Imperio brasileño se vio presionado por cuestiones políticas, económicas y sociales, que sacudieron sus estructuras consolidadas. En este panorama, entre ciertas iniciativas emprendidas para mantener el apoyo del régimen monárquico, destaca la Reforma de la Instrucción Pública (1879). Entre otras medidas, esta legislación educativa dispuso la enseñanza intuitiva en el currículo de la educación primaria y de las Escuelas Normales del municipio de Corte. Así, se examinaron tres obras didácticas ilustradas, circulantes en el período, guiadas por este método, buscando señalar algunas posibles relaciones y convergencias entre ellas con la prescripción metodológica oficial. Se pretendía, por tanto, conocer algunas visiones del mundo, la educación, la escuela y la infancia de aquel presente.

Palabras clave: historia de la educación, instrucción pública, libros de texto, ilustraciones.

INTRODUÇÃO

No último quartel do século XIX, o Império mergulhou numa crise generalizada¹ que abalou a estabilidade de suas estruturas consolidadas. Logo, o regime monárquico, confrontado por tensões de ordem política, econômica e social, seria desafiado por diversas questões, destacando-se o abolicionismo e a reforma do sistema eleitoral. Diante da crescente e incisiva oposição política, a reação do governo central se daria pela renovação do gabinete ministerial, optando-se por uma liderança liberal para empreender determinados ajustes e mudanças considerados necessários naquele momento.

Portanto, a grande empreitada desse ministério, que lhe fora confiada pelo próprio imperador (Fala do Trono, 1878), seria a elaboração da proposta de reforma eleitoral, para ser apresentada às casas parlamentares. No entanto, essa pasta ministerial também teria que gerir outras pautas significativas de sua agenda, sobressaindo-se, dentre elas, a questão da escravatura, que urgia diante do fortalecimento e avanço do movimento abolicionista (Alonso, 2015), bem como da necessidade de substituição e suprimento das forças laborais no sistema produtivo imperial. Essas duas questões demandariam exaustivos esforços dessa administração, uma vez que, imbricando-se às diversas outras instituições, demandariam estratégias complexas para administrá-las (Carvalho, 2008; Costa, 1999).

Para chefiar o gabinete liberal, a escolha do imperador recaiu sobre o senador João Lins Vieira Cansação do Sinimbu (1810-1906), liberal moderado, que tinha sólida trajetória política, tendo ocupado cargos relevantes nas várias esferas governamentais. Ciente da difícil tarefa que deveria empreender, Sinimbu planejou arregimentar vultos ilustres para compor e fortalecer seu ministério, acionando amigos e correligionários, porém muitos dos provocados recusaram as propostas, declinando dos cargos por motivos diversos. No entanto, alguns deles sugeriram nomes de confiança para substituí-los, como José Bonifácio, conceituado professor, jurista e político do Império, sobrinho-neto de José Bonifácio de Andrada e Silva, que indicou Leôncio de Carvalho para a pasta de Negócios do Império (Costa, 1937).

Dessa forma, Leôncio de Carvalho (1847-1912), bacharel, docente, jornalista, associado da Sociedade Propagadora da Instrução Popular (1873) e membro do Partido

¹ No último quartel do século XIX, uma grave crise política, econômica e social tensionou as instituições e estruturas imperiais. Dessa maneira, citam-se algumas circunstâncias que, dentre outras, acometeram o regime monárquico no período: a reforma partidária, com o ressurgimento do Partido Liberal (1869) e a fundação do Partido Republicano (1870); as disputas políticas entre conservadores, liberais e republicanos; a forte oposição política de liberais e republicanos ao governo central; a emergência de novos atores sociais reivindicando participação no jogo político; o fortalecimento e avanço do movimento abolicionista; a sanção da Lei do Ventre Livre (1871); a decadência do escravismo; a crise de mão de obra nos setores produtivos; a introdução do trabalho assalariado; as iniciativas de imigração para suprir as forças laborais; a reforma do sistema eleitoral (1875), extinguindo-se o voto distrital; o clamor de certos grupos políticos por maior representatividade; e a demanda pela implantação do voto direto (Carvalho, 2008; Costa, 1999).

Liberal, despontava no centro do poder, como ministro (1878-1879) e deputado (1878-1880). A pasta assumida por Leôncio de Carvalho, a Secretaria de Negócios do Império, era estruturada em três diretorias, que concentravam uma ampla gama de competências, incumbências e atribuições, tais como: eleições; instrução pública; institutos de ciências, letras e artes; institutos beneficentes; higiene pública; polícia sanitária; hospitais; cemitérios; estatísticas; arquivo; dentre outras. Em razão disso, a Secretaria dos Negócios do Império se posicionava num lugar estratégico nos jogos de poder imperiais, uma vez que agregava áreas fulcrais e críticas da administração imperial (Carvalho, 2008).

Destarte, no âmbito de questões nevrálgicas daquele presente, como a tentativa de reforma eleitoral e a redução das forças econômico-produtivas, dentre outras, emergiram relações de força que sinalizavam para a urgente necessidade de uma renovação educacional. Assim, a questão educacional, associada a ideais de civilização, desenvolvimento e progresso, ganhou especial destaque nos debates, nas discussões e disputas da tribuna e da imprensa, envolvendo atores de vários setores sociais. Buscavam-se, pois, alternativas e possibilidades para reorganizar a instrução pública, configurando-a em outros moldes, tornando-a compatível com a realidade de transformações que ocorriam nas esferas política, econômica e social do Império, bem como adequando-a aos projetos que alçariam o país ao patamar das nações consideradas desenvolvidas e civilizadas (Schelbauer, 2006).

Nesse panorama, em abril de 1879, o ministro de Negócios do Império, pelo Decreto nº 7247, instituiu a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império. A Reforma da Instrução Pública (1879), norteadas por princípios de moralidade e higiene, estendeu-se aos três níveis de ensino (primário, secundário e superior), tratando de várias questões, dentre as quais, em linhas gerais, ressaltam-se: liberdade de ensino; inspeção do ensino; obrigatoriedade e frequência escolar; subvenção ao ensino particular; currículo da instrução primária, secundária e escolas normais; instrução religiosa facultativa aos não católicos; alfabetização de adultos; avaliação e exames; criação de jardins de infância, caixa escolar, escolas profissionais, bibliotecas e museus pedagógicos; regulamentação do ensino superior (Decreto nº 7247, 1879).

Diante das inúmeras possibilidades de abordagem que essa reforma possibilita, constituiu-se um recorte temático que se circunscreveu à prescrição oficial do método de ensino intuitivo (Decreto nº 7247, 1879, art. 4º; art. 9º, §1º). Procurou-se, pois, nas múltiplas dimensões dessa legislação educacional, abordá-la em sua perspectiva pedagógica, problematizando-se o ensino intuitivo por intermédio do uso de ilustrações em livros escolares. Considerou-se, pois, que a investigação de fontes iconográficas, em meio às coleções documentais múltiplas e plurais, pudesse contribuir para se indiciar algumas das relações de força que perpassaram aquele momento histórico educacional, oportunizando outros olhares sobre a instrução pública, no município da Corte, no último quartel do Oitocentos.

ICONOGRAFIAS: POSSIBILIDADES DE NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS

De largada, reflete-se que, ao longo de sua história, a humanidade produziu e produz voluntária e/ou involuntariamente objetos diversos e registros históricos, os quais são perpassados por relações de força e intencionalidades. Desse modo, deslocados do seu universo de uso para o campo da História, ao serem constituídos como fontes, podem oportunizar indícios, vestígios, pistas e sinais, que possibilitam e viabilizam a construção de determinados conhecimentos históricos e, por conseguinte, narrativas historiográficas (De Certeau, 1982). À vista disso, as coleções documentais formadas pelo historiador podem compreender fontes históricas produzidas a partir de objetos de naturezas diversas, uma vez que “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Assim sendo, no processo de produção documental, o historiador, não raro, busca contemplar a diversidade e a multiplicidade de registros, tendo em vista que “[...] seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego” (Bloch, 2001, p. 80). Em razão disso, compreende-se que:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. [...] Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos se estes não existirem. Com tudo o que a engenhosidade do historiador pode lhe permitir usar para fabricar seu mel (Febvre, 1949 apud Tétart, 2000, p. 112).

Portanto, sobressaem-se as potências históricas do escrito, contudo não se desprezam outras possibilidades na produção de fontes, em que variados e múltiplos objetos podem ser elencados nas coleções documentais. Assim sendo, destaca-se a ampla gama de registros imagéticos produzidos nos variados espaços e tempos da história humana, que podem ser constituídos como documentos visuais, de acordo com Le Goff (2007, p. 153): “Descobri que uma sociedade não pode ser bem-tratada, compreendida, explicada se não se levam em conta as imagens e obras de arte que ela produziu. [...] A imagem não é uma ilustração, é um documento integral da história”.

Nessa direção, Burke (2004) recomenda o emprego de imagens como fontes históricas, avaliando que muito se perderia se a imensidão de registros imagéticos produzidos no transcorrer da história fosse ignorada pelos historiadores. Logo, as fontes iconográficas têm seu valor legitimado ao lado de testemunhos orais e escritos. Desse modo, são concebidas como ‘testemunhos visuais’ da história, ressaltando-se que: “[...] as imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado” (Burke, 2004, p. 17, grifo do autor). Porém, adverte-se quanto aos perigos do uso superficial e indevido das imagens, posto que estas: “[...] são muitas vezes ambíguas ou polissêmicas” (Burke, 2004, p. 234). Por

isso, aconselha-se a formação de coleções de imagens para que estas sejam cotejadas num panorama mais abrangente, em vez de usos isolados e individuais.

Outrossim, precavendo-se de possíveis perigos de interpretação, as imagens não devem ser tomadas como reflexos reais e objetivos dos espaços e tempos de sua produção, evitando-se confundi-las com as realidades das quais emergem (Burke, 2004). Nessa perspectiva, o historiador, ao inquirir fontes iconográficas, deve se atentar aos vestígios, pistas e sinais, que podem ser indiciados nesses registros, os quais representam visões de mundo² da contemporaneidade e espacialidade de sua emergência, sendo, pois, permeados por intenções, tensionados por relações de força e constrangidos por convenções, características técnicas e tradições.

Diante disso, os registros iconográficos, tomados como fontes históricas pelo seu potencial narrativo e histórico, incitam os historiadores a transitarem por outros campos disciplinares, para “[...] aprender a relativizar, desvendar redes sociais, compreender linguagens, decodificar sistemas de signos e decifrar vestígios, sem perder, jamais, a visão de conjunto” (Mauad, 1996, p. 78). Portanto, a utilização de fontes iconográficas deve ser amparada por sólido aporte teórico-metodológico. Logo, diante das inúmeras possibilidades de análise que esses métodos proporcionam, as imagens podem ser abordadas sob vários enfoques. Dessa maneira, Burke (2004) aponta alguns caminhos metodológicos pelos quais as fontes iconográficas podem ser analisadas: o método iconográfico e o método iconológico³.

As fontes iconográficas, favorecendo os diálogos transdisciplinares, apontam caminhos para se compreender “[...] o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16-17). Desse modo, as imagens construídas pelas sociedades, comunicando significados, expressando valores e representando aspectos culturais, ao serem estabelecidas como fontes históricas, oferecem vestígios e pistas que podem indiciar circunstâncias relacionadas aos modos de ser, pensar e agir nesses espaços e tempos (Ginzburg, 2003).

À vista disso, a análise de imagens, enquanto fontes históricas, requer seu reconhecimento como discurso não verbal, que representa a sociedade e seus conflitos. Uma formação discursiva que produz regras e hierarquização, ou seja, fruto de escolhas, dentre outras possíveis. O discurso registrado na imagem também

² Segundo Dilthey (1907 apud Heidegger, 2008, p. 254): “Na estrutura da visão de mundo está sempre contida uma relação íntima entre experiência vital e imagem de mundo, uma relação a partir da qual pode ser incessantemente derivado um ideal de vida”. Por isso, entende-se as ‘visões de mundo’ como registros de imagens de mundo, as quais são construídas nas relações dos sujeitos com o mundo que os envolve.

³ O método iconológico pode ser compreendido a partir da teoria de Panofsky (2007), que propõe, como recurso metodológico, a análise imagética em três níveis de interpretação, denominados como: natural, convencional e conteúdo; uma vez que considera que o significado intrínseco da obra de arte é composto pela tríade: forma, tema e conteúdo.

pressupõe a investigação de sua materialidade, uma vez que a forma do discurso também produz representações (Mauad, 1996).

Logo, considerando-se imagens “[...] como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente” (Mauad, 1996, p. 79), percebe-se que a investigação de fontes iconográficas, em meio às coleções documentais múltiplas e plurais, pode contribuir para o indiciamento de relações de força que direcionam certas construções de representações sociais, oportunizando a compreensão de aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais das sociedades, o que ressalta as potências históricas das imagens (Mauad, 1996).

Logo, entende-se que, além do caráter meramente ilustrativo, as imagens se oportunizam como possibilidades na produção de fontes, diante das quais podem despontar diferentes problematizações e outros horizontes de pesquisa em determinado estudo. Nesse panorama, em diferentes perspectivas historiográficas, as imagens são consideradas, ao lado de documentos de outra natureza, registros históricos significativos e relevantes, em que se sobressaem, por vezes, alguns caminhos possíveis para a compreensão de algumas questões que propõe à história.

Direcionando-se, especificamente, para a História da Educação Brasileira, reflete-se que, nas últimas décadas, estudiosos do campo estabeleceram outros horizontes e perspectivas, colocando em relevo diferentes temas, recortes temporais, fontes e procedimentos de análise, no retorno aos arquivos já visitados e na abertura de diferentes frentes de pesquisas. Assim, desfrutando da revolução documental (Le Goff, 2003), ressaltam o seguinte entendimento: “Documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira” (Nunes & Carvalho, 2005, p. 38).

Desse modo, registros iconográficos diversos, destacando-se aqueles específicos que integram o conjunto da cultura material escolar (Abreu Junior, 2012), encontram espaço nas investigações do campo, como Nunes e Carvalho (2005, p. 40) sublinham: “Assim [...] discussões sobre possibilidades abertas à pesquisa, pelo recurso a fontes iconográficas, somaram-se a inúmeras outras [...]”. À vista disso, considera-se que as fontes iconográficas se configuram como possibilidades a serem exploradas nas operações historiográficas que se propõem a estudar, em múltiplas e diversas abordagens, os diferentes momentos da História da Educação Brasileira.

Destarte, sendo constituídas como fontes, as iconografias se configuram como possibilidades de narrativas historiográficas, uma vez que podem ser tomadas como indícios de visões de mundo e de escola, que oportunizam vestígios, pistas e sinais de ideias pedagógicas e didáticas, tendências metodológicas, políticas educacionais e culturas escolares nos muitos presentes da educação. Portanto, essas interlocuções e reflexões orientam as análises das obras examinadas a seguir.

ENSINO INTUITIVO E LIVROS ESCOLARES ILUSTRADOS

Como mencionado anteriormente, este estudo tencionou investigar possíveis relações estabelecidas entre a prescrição do ensino intuitivo (Decreto nº 7247, 1879, art. 4º; art. 9º, §1º) e o uso de ilustrações em livros escolares, na instrução pública primária, no município da Corte, durante a última década do Império brasileiro. Nessa medida, de partida, examinou-se, com especial ênfase, o ensino intuitivo, no âmbito desse dispositivo, tencionando-se compreender determinados sentidos e significados que lhe eram atribuídos, que possibilitassem conhecer algumas visões de mundo e escola naquele presente.

No último quartel do século XIX, certas tensões despontaram e se avultaram com o avanço da industrialização, como a carência de mão de obra capacitada, os baixos salários e os considerados altos índices de desemprego e analfabetismo, dentre outras. Muitas dessas questões eram atribuídas à ineficiência do ensino, o que concorreu para que muitas nações – alguns países europeus e os Estados Unidos da América – investissem na modernização de suas sociedades, pela promoção da escolarização. Atribuiu-se, pois, significativo destaque à escolarização do social, sendo considerada como fator crucial e imprescindível para a implementação das perspectivas civilizatórias projetadas e tencionadas naquele presente (Schelbauer, 2006).

Dessa forma, sujeitos sociais das várias esferas públicas se envolveram na discussão sobre a renovação educacional, empenhando-se em definir as finalidades da escola primária e os meios para efetivar sua universalização, refletindo sobre a educação do povo e a função política da escola. De igual modo, as atenções também se voltariam para a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário. Nesse quadro, procurava-se determinar meios eficazes para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem na instrução pública, destacando-se aspectos referentes aos métodos de ensino. Logo, questões pedagógicas e metodológicas também seriam examinadas, buscando-se outras alternativas, ou seja, diferentes caminhos que oportunizassem os resultados pretendidos e projetados na oferta educacional (Souza, 2000).

Assim, o método de ensino intuitivo, inspirado nas concepções pedagógicas de Pestalozzi, entraria em cena, alinhando-se às expectativas educacionais que se estabeleciam naquele momento. Esse método – também denominado ensino intuitivo, ensino pelo aspecto e lições de coisas – fundamenta-se na educação pelos sentidos, ou seja, por meio de observação, experimentação e entendimento de coisas. Em sua proposta metodológica, o processo de ensino se desenvolve em lógica sequencial e progressiva, partindo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, das percepções para as ideias. Em vista disso, o método de ensino intuitivo seria preconizado como proposta de ‘ensino natural’, que, baseando-se na observação direta de coisas e fenômenos, educaria os

sentidos e a percepção dos sujeitos, orientando-os para o mundo do trabalho e empreendimento (Valdemarin, 2004).

Logo, os debates pela renovação educacional também alcançaram o Império brasileiro, mobilizando esforços nas várias esferas sociais para se alinhar à campanha internacional pela escolarização do social. Dessa forma, questões relativas à educação do povo se avultavam na cena imperial, tencionando-se, pois, a reforma e modernização da sociedade brasileira, bem como a moralização dos costumes e, ainda, a promoção e difusão de hábitos de higiene e saúde (Gondra, 2004).

Diante disso, entende-se que, em meio às relações de força que emergiram naquele momento, o ensino intuitivo foi considerado por vários políticos e intelectuais uma possível estratégia que contribuiria para atender a certas demandas políticas, econômicas e sociais. Nessa atmosfera, aspirava-se que a renovação educacional também oportunizasse a implementação de outros projetos governamentais arquitetados para o progresso e desenvolvimento da nação.

Portanto, orientado por essas concepções educacionais, em abril de 1879, o ministro de Negócios do Império, pelo Decreto n° 7247, instituiu a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do superior em todo o Império. Em linhas gerais, o dispositivo decretou a liberdade de ensino para os níveis primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império, mediante inspeção de condições de moralidade e higiene (Decreto n° 7247, 1879, art. 1°). Atentando-se, particularmente, às orientações pedagógicas e metodológicas da reforma, salienta-se que o ensino intuitivo foi prescrito oficialmente por esse dispositivo no currículo do ensino primário, por meio da disciplina ‘Noções de cousas’ (Decreto n° 7247, 1879, art. 4°), bem como no currículo das Escolas Normais, por meio da disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de cousas” (Decreto n° 7247, 1879, art. 9°, §1°).

No entanto, adverte-se que, a despeito da prescrição oficial no Decreto n° 7247 (1879), o ensino intuitivo já estava em circulação na instrução primária do município da Corte, por meio de obras didáticas de autores nacionais e práticas escolares experimentais, ao longo dos anos 1870 (Oliveira, 2003; Cavalcanti, 1879). À vista disso, entende-se que a prescrição oficial desse método, além de regulamentar, formalizar e legalizar o ensino intuitivo, também legitimava determinadas práticas educativas, que estavam despontando em algumas escolas, no município da Corte, no último quartel do século XIX. Assim sendo, reflete-se que a legislação educacional ordena e institui relações sociais, do mesmo modo que também se constitui e emerge por força de ações sociais, incorporando-se de fazeres e práticas sociais, os quais se projetam na legislação educacional e no governo da escola (Faria Filho, 1998).

Nesse panorama, alguns ‘professores autores’ nacionais da época, como Abílio Borges⁴, Menezes Vieira⁵ e Pinheiro Aguiar⁶, buscaram aproximações com o ‘ensino intuitivo’ em suas obras didáticas e em determinadas práticas escolares, contribuindo para a difusão desse método. Desse modo, procurou-se indiciar algumas concepções, sentidos e significados atribuídos ao ensino intuitivo naquele presente, examinando-se as seguintes obras dos autores supracitados: *Terceiro livro de leitura*⁷ (1870), de Abílio Borges; *Exercícios para as crianças aprender a escrever brincando*⁸, de Menezes Vieira (1876); e o *Bacadafá ou methodo de leitura abreviada*⁹ (1877), de Pinheiro Aguiar. Logo, na produção de fontes, a escolha dessas obras considerou a orientação metodológica destas e sua circulação no município da Corte, no período da reforma de 1879 (Oliveira, 2003; Cavalcanti, 1879).

Destarte, inicia-se o percurso analítico pelo *Terceiro livro de leitura*, de Abílio Borges, que integra uma série de cinco ‘Livros de Leitura’, que teve ampla circulação no município da Corte e em várias províncias, nas últimas décadas do Império, bem como nos anos iniciais republicanos. Essa coleção foi concebida e produzida por Borges de forma graduada, ou seja, apresentava variados conteúdos, disciplinas, conhecimentos e saberes em escala progressiva, o que favorecia sua utilização na ‘escola seriada’, uma vez que “[...] esta concepção de gradação não se encontrava presente unicamente em suas obras, mas também em suas escolas, as quais eram caracterizadas por uma significativa seriação” (Teixeira, 2008, p. 97).

A coleção dos Livros de Leitura de Borges compreendia uma ampla gama de assuntos, temas, matérias e provocações “[...] que tinham como intento ‘encher de

⁴ O baiano Abílio César Borges (1824-1891), agraciado por D. Pedro II com o título nobiliárquico ‘Barão de Macaúbas’ (1881), desempenhou um significativo papel político, social e cultural no cenário imperial. Como educador, propôs debates sobre diferentes aspectos da educação, apregoando que o ensino deveria se dar por estímulos físicos, morais e intelectuais. Além disso, foi um profícuo escritor didático, que publicou diversas obras, ao longo de duas décadas de produção literária (Alves, 1942).

⁵ O médico maranhense Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897) foi professor do Instituto dos Surdos Mudos, entre 1872 e 1888. Ao lado da esposa, Carlota Menezes Vieira, fundou o Colégio Menezes Vieira em 1875, onde atuou até 1887. Nesse estabelecimento de ensino privado, Vieira implementou o primeiro jardim de infância do Brasil, o método intuitivo e o ensino profissional, dentre algumas ‘modernidades’ educativas. Produziu uma vasta obra, da qual destacam-se: *Primeiro manual para o jardim da infância*, *A imagem da palavra* e *Ensino intuitivo: escolas e famílias brasileiras*. Em 1890, foi convidado por Benjamin Constant a implantar e dirigir o Pedagogium, museu pedagógico localizado no Rio de Janeiro, onde permaneceu até 1897, ano de seu falecimento (Incontri, 1997).

⁶ Antônio Pinheiro de Aguiar era mineiro, professor de desenho e música (piano). Lecionava na terceira escola primária de meninos, na qualidade de professor público interino, na Freguesia de Santana, onde também dirigia uma escola particular (Schueler, 2005).

⁷ O exemplar dessa obra, consultado na pesquisa de campo, integra o acervo de Obras Raras da Biblioteca Nacional, sob o código: ‘63.1.7’.

⁸ O exemplar consultado integra o acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional, sob o código: ‘V-269.5.2.n.42’.

⁹ Considera-se que o exemplar consultado, que integra o Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional sob o código: ‘II-47.1.9.n.5’, é uma forma resumida desse método.

ideias' a mente das crianças” (Da Matta, 2010, p. 14). Assim, “[...] prezava a diversidade de assuntos, ensinava noções de geografia, química, botânica, história, apresentava trechos da constituição, rudimentos de literatura etc.” (Da Matta, 2010, p. 19). Portanto, entende-se que esses livros escolares se aproximavam, de certo modo, dos métodos objetivos preconizados na época, os quais apregoavam o ensino racional, científico e enciclopédico (Souza, 2000).

Isso posto, procede-se ao exame do *Terceiro livro de leitura*, de Borges, atentando-se, de modo especial, às ilustrações contidas nele. O exemplar consultado tem 435 páginas, sendo encadernado com as seguintes dimensões: 180 mm (altura) x 110 mm (largura) x 50 mm (espessura). Na ‘contracapa’ da obra¹⁰, abaixo do título: *Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira*; destaca-se o nome do autor: ‘Dr. Abilio Cesar Borges’. Em seguida, é apresentado seu ‘currículo’, que enumera vários títulos e determinadas honrarias, as quais lhe foram outorgadas, em âmbito nacional e internacional. No final da página, estão registrados o local, a editora e a data de impressão: ‘Bruxelas, Typographia e Lithographia E. Guyot, 1870’ (Borges, 1870, contracapa).

No prólogo do livro, Borges propõe sua obra como método para o aprendizado e aperfeiçoamento da leitura, buscando fazer uso de uma linguagem acessível e interessante às crianças (Borges, 1870, prólogo). Porém, ressalva-se que sua proposta metodológica estava condicionada a certos entendimentos e visões de mundo, ensino e escola daquele presente, que orientavam sua abordagem didática. Dito isso, a relevância do *Terceiro livro de leitura* pode ser indiciada pela distinção que lhe foi concedida na Exposição Universal de Paris de 1889, evento que celebrou os cem anos da Revolução Francesa (1789). Nessa ocasião, a obra foi premiada com uma medalha de ouro, como símbolo do reconhecimento, mérito e honraria concedidos ao seu autor (Valdez, 2006).

Destarte, ressalta-se que o *Terceiro livro de leitura* é o mais extenso da coleção graduada. Nessa medida, ao longo de suas 435 páginas, são apresentadas cerca de sessenta lições sobre assuntos variados, tais como: gramática; modelos de escrita: cartas e discursos; noções de ciências: universo e natureza; noções de: geografia, história, religião, agricultura e propriedades físicas; preceitos de higiene; poesias; biografias; contos; fábulas; parábolas e hinos religiosos; regras morais e virtudes; constituição e cidadania; origem de coisas etc. Diante dessa gama diversificada de temas, entende-se que esse livro, além de aperfeiçoar a leitura, procurava contribuir para a instrução de múltiplos e diversos conteúdos, matérias, conhecimentos e saberes.

Indiciam-se, no *Terceiro livro de leitura*, certas aproximações com o ensino intuitivo, que se sobressaem nas vinte e oito páginas ilustradas, que contribuem para despertar sentidos, favorecendo a observação de objetos e coisas, bem como as experiências de realidades. Dessa maneira, esses recursos didáticos poderiam oportunizar o aprendizado pela lógica sequencial e progressiva, a qual parte do

¹⁰ Considera-se ‘contracapa’ a primeira página impressa do livro, localizada após a capa.

simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, das percepções para as ideias (Valdemarin, 2004).

As ilustrações do *Terceiro livro de leitura* estão distribuídas da página 28 até 69, na lição que trata, particularmente, do reino animal (p. 25-71), compreendida nos ‘estudos do universo’, sendo esta, pois, a parte mais extensa da obra. Portanto, em quase toda sua totalidade, as ilustrações representam animais diversos e seres humanos, tais como: cnidários (p. 28-29); crustáceos (p. 30-31); aracnídeos (p. 32-33); insetos (p. 34-35); moluscos (p. 37); batráquios (p. 42); répteis (p. 44-46); aves (p. 48-53); etnias humanas (p. 57-59) (Figura 1); e mamíferos (p. 63-69) (Figura 2), conforme os exemplos apresentados (Figuras: 1 e 2). A única outra ilustração (Figura 3) que aparece na obra representa uma ‘charrua’, espécie de arado, que estampa uma fábula de cunho moralizante, que apregoava as ‘vantagens da união’, intitulada: ‘Um velho e seus três filhos’ (p. 159).



Figura 1 – ‘Etnias’.

Fonte: Borges (1870, p. 57-59/ recortes).
Acervo de Obras Raras da Biblioteca Nacional.

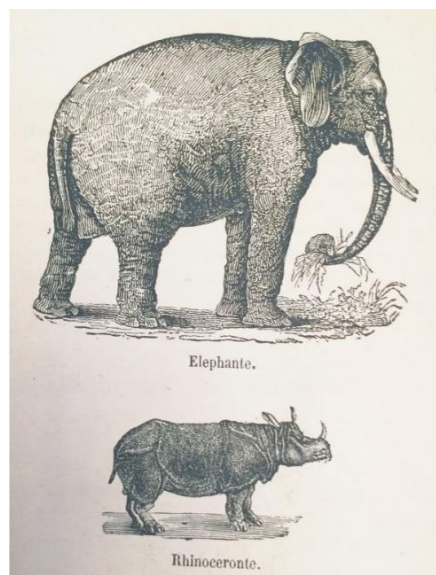


Figura 2 – ‘Grandes Mamíferos’.

Fonte: Borges (1870, p. 67)
Acervo de Obras Raras da Biblioteca Nacional

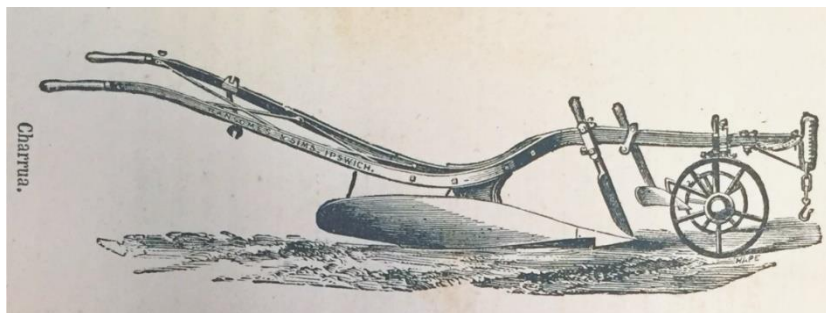


Figura 3 – ‘Charrua’.

Fonte: Borges (1870, p. 158/ recorte).

Acervo de Obras Raras da Biblioteca Nacional

Todas as ilustrações do livro mantêm os mesmos traços, estilos e padrões estéticos, assemelhando-se a desenhos feitos a bico de pena, técnica artística muito utilizada ao longo do século XIX. Essas imagens, geralmente, eram reproduzidas por meio de xilogravura (gravação sobre madeira) e litografia (gravação sobre pedra), sendo esses os principais recursos de impressão utilizados na época, em que o uso de imagens em diferentes publicações começava a se ampliar em frequência e quantidade (Valdez, 2006). Por conseguinte, todas as figuras são em preto e branco, procurando representar os elementos de forma fidedigna. Tal característica pode ser relacionada aos esforços de aproximar estas figuras das ‘ilustrações científicas’ divulgadas no período, principalmente, em enciclopédias e em outros impressos de gênero semelhante.

Nessa medida, atentou-se para o fato de as ilustrações não apresentarem quaisquer elementos lúdicos e/ou referências infantis, tais como brinquedos, brincadeiras e/ou jogos, representando as coisas de modo real, racional e austero. Entende-se, pois, que os padrões artísticos e estéticos adotados no livro se submetiam a algumas relações de força, condições, circunstâncias e visões de mundo, ensino, escola e infância daquela época, de modo que até meados do século XIX “[...] a seriedade que regia a ordem social vigente não encorajava a imagem a se infantilizar” (Valdez, 2006, p. 221).

À vista disso, compreende-se que as ilustrações examinadas eram perpassadas por certas representações de infância, que estavam em disputa no último quartel do século XIX. Então, reflete-se que determinados moldes e imperativos, concernentes à ordem política, econômica e social imposta no período, norteavam certas representações de infância, atribuindo ao ‘universo infantil’ alguns valores, tais como: objetividade, racionalidade, intelectualidade e seriedade, que podem ser considerados como referentes ao ‘universo adulto’ da época. Logo, muitas dessas concepções e representações de infância se entrelaçavam com algumas daquelas perspectivas de escolarização e de escola que despontaram no Oitocentos, contribuindo para a emergência de determinadas culturas escolares (Julia, 2001), em que “[...] a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso [...]” (Ariès, 2006, p. 195).

Nessa medida, pondera-se que certas visões de mundo, de escolarização, de escola e de infância que circulavam no período também concorreram para a emergência de determinados princípios pedagógicos e metodológicos, destacando-se o ensino intuitivo. Nesse panorama, tencionava-se que a instrução, além de oportunizar conhecimentos e saberes, igualmente contribuísse para o aprendizado das consideradas ‘boas práticas’ e ‘boas condutas’. Assim, pretendia-se configurar os sujeitos em conformidade com as regras morais e disciplinares que se impunham, tentando-se estabelecer uma diferente ordem social, no horizonte de algumas demandas políticas e econômicas do último quartel do século XIX.

Portanto, indicia-se que essas perspectivas sociais e educacionais se projetavam sobre as iconografias dos livros escolares, perpassando os padrões artísticos e estéticos que eram adotados nas obras didáticas nacionais produzidas naquele presente. Desse quadro, entende-se que as ilustrações, no âmbito do ensino intuitivo, eram empregadas como recursos didáticos, que deveriam despertar sentidos nos alunos, orientando suas atenções para alguns aspectos científicos, morais e disciplinares, enunciados pelas imagens.

Firmados esses pontos, retoma-se o exame do *Terceiro livro de leitura* (Borges, 1870), ressaltando-se que, em nenhuma parte da obra, há qualquer menção ou vestígio da autoria artística das ilustrações, somente uma discreta referência à tipografia, de cujos catálogos foram extraídas: Laurent e Deberny; importante tipografia francesa, fundada na década de 1830, que dispunha de múltiplos e diversos catálogos de tipos, molduras, ornamentos, arabescos e gravuras, dentre outros. Portanto, era uma importante distribuidora de variados recursos para impressão, os quais fornecia para várias outras editoras de diferentes países, de modo que seus elementos eram, relativamente, comuns nos livros impressos na época. O *Primeiro* (1866) e o *Segundo* (1866) ‘Livros de Leitura’ de Borges, publicados em Paris, bem como o *Terceiro* (1870), publicado em Bruxelas, são ilustrados com gravuras dessa tipografia (Valdez, 2006).

Isso posto, muitas das características do padrão iconográfico adotado no *Terceiro livro de leitura* (1870) podem ser indicadas em outras obras didáticas ilustradas que despontaram ao longo dos anos 1870, como: *Exercícios para as crianças aprenderem a escrever brincando* (Vieira, 1876) e *Bacdafá ou methodo de leitura abreviada* (Aguar, 1877); cujos autores investiam em aproximações metodológicas com o ‘ensino intuitivo’ (Cavalcanti, 1879; Oliveira, 2003). Desse quadro, resguardados os limites e as características do emprego e da reprodução de imagens próprios do período, destaca-se a relevância que as ilustrações começavam a adquirir nos métodos de ensino que emergiam naquele presente, principalmente no processo de alfabetização do ensino primário, uma vez que: “A presença de ilustrações favorecia, em princípio, o diálogo, suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito” (Bittencourt, 1993, p. 296).

Essa relação estabelecida entre a imagem e a palavra, no processo de alfabetização, pode ser indiciada na obra didática de Vieira: *Exercícios para as crianças aprenderem a escrever brincando* (1876); em que o autor fez uso de ilustrações como recurso didático para oportunizar o aprendizado da escrita. O exemplar que se consultou na pesquisa de campo é encadernado na forma de brochura, cujas dimensões são: 300 mm (altura) x 240 mm (largura) x 2 mm (espessura), com capa flexível, na cor azul, com dezesseis páginas, das quais catorze (p. 1-14) são ilustradas, e as duas últimas, não (p. 15 e p. 16). Assim sendo, a capa da obra apresenta as seguintes informações: “Dr. Menezes Vieira; Exercícios para as Crianças Aprenderem a Escrever Brincando; Rio de Janeiro: Typographia Cinco de Março, 1876”. Destaca-se a seguinte observação logo abaixo do título: “O autor reserva para si todos os direitos e considerará falsificados todos os exemplares que não trouxerem sua firma e o carimbo de seu collegio” (Vieira, 1876, capa).

Assim sendo, as páginas ilustradas da brochura trazem duas propostas de exercícios de escrita, organizados da seguinte forma: introduz-se cada atividade com uma ilustração, que evoca um tema, sendo mostradas logo abaixo algumas palavras e/ou frases que lhe referem; em seguida, são dispostas quatro linhas – padrão adotado em toda obra – para a escrita dos conteúdos (Figura 4). Porém, em algumas páginas, não há escritos, diante do que o autor recomenda: “Aos Srs. Professores. – Nas páginas que houver unicamente estampas o alumno deverá escrever de cór os nomes dos objetos ahi representados” (Vieira, 1876, p. 2). Entende-se, pois, que a proposta metodológica da obra era oportunizar às crianças, pela observação das ilustrações, o reconhecimento de objetos e situações, de modo que as palavras apresentadas, uma vez associadas às imagens, pudessem ser entendidas e reproduzidas por meio da escrita.

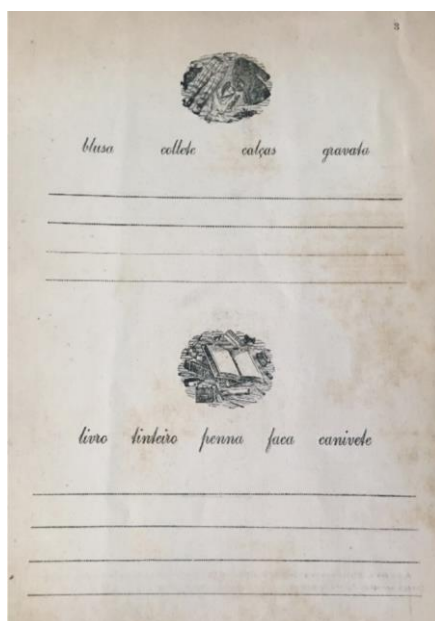


Figura 4 – ‘Lições de objetos’.

Fonte: Vieira (1876, p. 3).

Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional

Na página exibida (Figura 4), observam-se representações dos seguintes objetos: blusa, colete, calças, gravatas, livro, tinteiro, pena, faca e canivete (Vieira, 1876). De igual modo, nas outras páginas, são exibidas ilustrações de diferentes coisas e situações, tais como: brinquedos (p. 1); instrumentos musicais (p. 1); mobílias (p. 1); roupas (p. 3); instrumentos de escrita (p. 3); animais (p. 5); frutas (p. 5); cenas de pessoas trabalhando (p. 7 e p. 11, por exemplo); cenas de atividades médicas (p. 9); cenas de ensino (p. 11) etc. (Vieira, 1876). Considera-se que esse conjunto iconográfico foi concebido em perspectivas estéticas e artísticas, que são perpassadas por certas representações de infância do período.

Em sua grande maioria, as coisas e situações exibidas referenciam o ‘universo adulto’ da época, enunciando temas como ‘trabalho’ (Figura 5) e ‘educação’ (Figura 6), que eram considerados alguns dos pontos cruciais para efetivação do projeto civilizatório e modernizador, tencionado pelas lideranças governamentais imperiais. A única referência ao ‘universo infantil’ é feita por meio de alguns brinquedos (Figura 7): “[...] boneca, tambor, vaqueta, corneta e arco” (Vieira, 1876, p. 1).



Figura 5 – ‘Homem arando’.
Fonte: Vieira (1876, p. 7, recorte).
Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional



Figura 6 – ‘Mestre e alunos’.
Fonte: Vieira (1876, p. 11, recorte).
Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional.

Nessa perspectiva, alguns desses aspectos iconográficos e referências estéticas, indiciados nas obras de Borges (1870) e Vieira (1876), também podem ser reconhecidos nas poucas ilustrações presentes na obra *Bacadafá ou methodo de leitura abreviada* (1877) de Aguiar; como se verá mais adiante. Esse método proposto pelo autor buscava reorganizar o ensino primário, enfatizando algumas disciplinas consideradas centrais no aprendizado escolar, como: a escrita e a leitura, o desenho e a música e a aritmética (Schueler, 2005).

Em relação, especificamente, ao aprendizado de leitura e escrita, o principal objetivo desse método era oportunizar “[...] a prática ligeira da leitura e da escrita pelos alunos [...]” (Schueler, 2005, p. 175-176). Assim, o método *Bacadafá* se apresentava como uma proposta metodológica intermediária entre os métodos sintéticos (soletração e silabação) e os métodos analíticos (palavração/sentenciação e análises de frases). Nos métodos sintéticos, a aprendizagem da leitura se baseava, principalmente, na memorização das representações gráficas e fonéticas das palavras, enquanto os métodos analíticos enfatizavam certos processos de cognição, interpretação e produção de sentidos no uso da língua e da linguagem. Desse quadro, o método de Aguiar pode ser considerado um ‘método misto’, o qual despontou da (re)elaboração e recomposição dos métodos sintéticos e analíticos (Schueler, 2005).

Nesse período, vários outros métodos de ensino despontaram por iniciativa de certos professores, que divulgavam suas experiências educacionais. Nessa medida, o método *Bacadafá* se sobressaiu, sendo empregado em algumas escolas públicas do município da Corte, entre as décadas de 1870 e 1880, após o seu uso ter sido devidamente autorizado pela Inspeção de Instrução Pública. Então, entende-se que essa proposta metodológica contribuiu, de certo modo, para a renovação educacional, oportunizando um aprendizado que se aproximava, em determinados aspectos, do ensino intuitivo, de modo que “[...] as crianças aprendiam a ler e a escrever partindo do mais elementar ao mais complexo, do concreto ao abstrato [...]” (Schueler, 2005, p. 176).

Isso posto, informa-se que se explorou esse método de leitura em linhas gerais, de modo que, a seguir, examina-se a iconografia desta obra. O exemplar consultado tem 15 páginas, no formato brochura, como dimensões aproximadas: 120 mm (altura) x 100 mm (largura) x 1mm (espessura); estando encadernado junto com outras publicações de formato semelhante e assuntos diversos, formando uma coleção. A primeira ilustração da obra está estampada na capa da brochura, que traz as seguintes informações escritas, na respectiva ordem: *Bacadafá ou methodo de leitura abreviada*; por Antonio Pinheiro de Aguiar (escrito em tipos diferenciados, semelhantes aos góticos ingleses); natural da Província de Minas Gerais; professor de música e desenho; ilustração; Rio de Janeiro: Typ. De Pinheiro e Cia. – rua sete de setembro, n. 157, 1877 (Aguiar, 1877, capa).

Atenta-se que, na capa da publicação, eram apresentados alguns dados do autor, como sua origem e profissão. Essas informações destacam seu papel social

como professor de desenho e música, procurando evidenciar sua posição no campo educacional. Em razão disso, pondera-se que tal fato concorria, de alguma maneira, para legitimar sua obra, numa intenção semelhante a que se indiciou no ‘currículo’ exibido na capa da obra de Borges (1870).

A ilustração da capa (Figura 8) está localizada logo abaixo da inscrição ‘professor de desenho e música’ e representa um ‘anjo’ em meio a vários livros, o qual está lendo um exemplar com uma das mãos na cabeça, num gesto que sugere concentração. Considera-se que, embora a ilustração faça certa alusão à infância, num aspecto geral, o conjunto dos elementos, personagem e cenário, tem um ar de seriedade, formalidade, austeridade e racionalidade.



Figura 8 – ‘Anjo’.

Fonte: Aguiar (1877, capa, detalhe).

Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional

A segunda ilustração presente na obra surge na página 9 (Figura 9) e representa uma família de índios: ‘o índio pai, a índia mãe, a índia filha e o índio filho’. Esses personagens são apresentados com seus respectivos nomes, representando famílias de consoantes, sendo, pois, usados como recursos didáticos para explicar o método, conforme expõe o autor:

Para base fundamental do methodo estabeleceu quatro nomes indistinctos, que os classificou como nomes de personagens indigenas, formando uma familia [...] O aprendiz, fallando os quatro nomes dos indios, fica conhecendo as 16 consoantes do alfabeto, fórma syllabas com a vogal *a* sem ser preciso dizer nomes de letras, basta só conhecer á qual das personagens pertencem (Aguiar, 1877, p. 9, grifo do autor).



Figura 9 – ‘Família de Índios’.

Fonte: Aguiar (1877, (p. 9, recorte).

Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional

Ao analisar essas ilustrações, considerou-se que são de qualidade inferior, tanto na forma do desenho quanto na impressão, comparadas àquelas examinadas nas obras de Borges (1870) e de Vieira (1876). Essa afirmação se apoia, principalmente, na indefinição das imagens, a qual não permite observar com nitidez os detalhes das figuras humanas representadas, sendo que o ‘índio pai’ parece um ‘borrão de tinta’, em que quase nada se vê. Apesar disso, no conjunto é possível identificar alguns traços que lembram a técnica de bico de pena, como nas outras iconografias já perscrutadas. De igual modo, embora as estampas não sejam muito elaboradas, indiciam-se tentativas de representações realísticas, ou seja, desprovidas de qualquer caráter lúdico e/ou referências infantis, tais como brinquedos, brincadeiras e/ou jogos. Diante disso, pondera-se que esta iconografia, aproximando-se de algumas características estéticas e artísticas das outras exploradas anteriormente, também exhibe certas representações de infância do último quartel do século XIX.

Ao comparar a iconografia do *Bacdafá ou methodo de leitura abreviada* (Aguiar, 1877) àquelas dos livros de Borges e Menezes, considera-se a primeira relativamente mais modesta em relação às outras. Contudo, ressalta-se a ilustração que representa a ‘família indígena’ pelo tema evocado, pois “[...] segundo ele, o seu método se caracterizava por trazer à escola pública primária imagens e desenhos, práticas de leitura e escrita, nas quais se incentivavam o amor e o respeito à nação e ao povo [...]” (Schueler, 2005, p. 179).

Logo, destaca-se, nas concepções estéticas, artísticas e teóricas do *Bacdafá ou methodo de leitura abreviada*, “[...] a busca das raízes nacionais. Nessa perspectiva, era clara a influência do romantismo, também presente na historiografia oficial oitocentista” (Schueler, 2005, p. 181). Dessa maneira, compreende-se que esta obra também buscava contribuir para a produção de valores simbólicos cívicos, patrióticos e nacionalistas, que eram considerados “[...] fundamentais à formação do brasileiro e do cidadão identificado com a nação” (Schueler, 2005, p. 183).

Portanto, nas convergências e algumas semelhanças entre traços, estilos e padrões estéticos das iconografias das três obras didáticas analisadas, indiciam-se algumas das relações de força que se projetavam nas vontades e intenções artísticas (Panofsky, 2007) do ‘espaçotempo’ de emergência dessas ilustrações, que se oportunizavam como meios de representação, afirmação e divulgação de determinadas visões de mundo, infância, ensino e escola do período. Então, indicia-se que as propostas metodológicas desses livros escolares, destacando-se suas ilustrações, somadas a determinadas experiências educacionais empreendidas na época, tenham, de certo modo, contribuído para a prescrição de ‘lições de coisas’ no Decreto nº 7247 (1879, art. 4º; art. 9º, §1º), método que era considerado, naquela altura, como ‘moderno’, racional e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas coleções documentais construídas, atentou-se especialmente às iconografias de alguns livros escolares que despontaram ao longo dos anos 1870: *Terceiro livro de leitura* (Borges, 1870), *Exercícios para as crianças aprender a escrever brincando* (Vieira, 1876) e *Bacadafá ou methodo de leitura abreviada* (Aguiar, 1877). Nos conjuntos de ilustrações desses livros, indiciam-se semelhanças de padrões estéticos e artísticos, com apenas algumas diferenças de traços, estilos e temas representados. Logo, na grande maioria das imagens, reconheceram-se: desenhos feitos a bico de pena; aproximações com ilustrações científicas; associações da imagem com o texto; representação realista de coisas e situações; ausências de referências lúdicas e aspectos de caráter formal, austero e racional.

Diante disso, ressalta-se também que muitas dessas ilustrações eram provenientes de catálogos das editoras, sendo, por vezes, escolhidas pelos próprios editores. Nessa medida, compreendeu-se, por meio das iconografias exploradas neste estudo, que as ilustrações, de certo modo, materializavam, legitimavam e divulgavam determinadas representações de infância que circulavam no último quartel do século XIX (Valdez, 2006). À vista disso, as imagens nas obras examinadas, empregadas como recursos didáticos para viabilizar o ensino intuitivo, além de oportunizarem a observação de coisas e situações, veiculavam conteúdos e aspectos moralizantes, racionais e científicos. Nessa medida, contribuía para afirmar certas visões de mundo, de ensino e escola, em que a infância era concebida em perspectivas de cidadania, racionalidade e cientificismo. Considerava-se, pois, que estes princípios poderiam concorrer para preparar, moldar e produzir as crianças frente àquilo que era necessário e possível naquele presente (Ariès, 2006).

Nesse panorama, entendeu-se que os livros escolares ilustrados examinados são produtos e produtores de algumas culturas escolares (Julia, 2001), as quais despontaram no último quartel do século XIX, no qual a instrução pública era

concebida como instrumento para formar e produzir sujeitos, configurando-os nos moldes e padrões de cidadania, civismo e patriotismo, que se promoviam no período. Considerando-se, pois, a infância como etapa privilegiada na formação e preparação dos sujeitos sociais, a educação escolar buscava, nessa direção, oportunizar determinados conhecimentos e saberes e inculcar certas normas, condutas e princípios morais e disciplinadores (Julia, 2001).

Portanto, ponderou-se, conforme explorado, que esses livros escolares, pelas suas aproximações com o ensino intuitivo, também contribuíram para a prescrição metodológica do Decreto nº 7247 (1879), que regulamentou, formalizou e legitimou esse método. Assim sendo, pondera-se que, de certo modo, a Reforma da Instrução Pública (1879) concorreu para divulgar e evidenciar essas obras, de maneira que, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883), os investimentos de Borges e Vieira em torno do ensino intuitivo, em livros escolares, práticas educativas e produção de objetos e utensílios didáticos, mereceram diversos prêmios, menções honrosas e elogios, destacando-se o conjunto de suas realizações educacionais (Carvalho, 1884).

Nessa ocasião, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883), destacaram-se as coleções de objetos para a prática do ensino intuitivo, para os quais foi destinada uma seção específica, diante de que se indicia a importância que lhes era atribuída. Todavia, a despeito disso, Carvalho, nos relatos desse acontecimento, ressaltou a falta desses materiais nas escolas públicas, o que poderia comprometer a efetivação do método (Carvalho, 1884). Assim, entende-se que, na falta de objetos próprios para as práticas intuitivas, as ilustrações dos livros escolares se oportunizavam, muitas vezes, como uns dos poucos meios disponíveis para se despertar os sentidos dos alunos. Logo, considera-se que desempenhavam um papel importante e crucial nas tentativas de aplicação do ensino intuitivo.

Não obstante a relevância das ilustrações em livros escolares para a aplicação do método intuitivo, elas também foram usadas de forma limitada no ensino primário das escolas públicas, no 'espaçotempo' estudado, devido às várias relações de força que impactavam a instrução pública imperial no período, como evidenciou Carvalho (1884). Nesse quadro, destaca-se que a produção de livros escolares ilustrados, no último quartel do século XIX, sujeitava-se a determinadas condições e circunstâncias daquele presente, como os altos custos de impressão e certas características de reprodutibilidade técnica das editoras nacionais.

Apesar disso, destacam-se certas iniciativas de autores, como Borges, Vieira e Aguiar, que investiram na produção de obras didáticas ilustradas, apesar das dificuldades impostas por determinadas condições e circunstâncias daquele presente. Por fim, reflete-se que estes sujeitos, somados a tantos outros atores da sociedade imperial, desempenharam um papel relevante em prol da renovação educacional. Desse modo, constituindo uma rede de esforços, empenharam-se para construir e estabelecer uma 'escola possível', no último quartel do Império.

REFERÊNCIAS

- Abreu Junior, L. M. (2012). Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. *Revista Educação em Perspectiva*, 1(3), 167-184.
- Aguiar, A. P. (1877). *Bacadafá ou methodo de leitura abreviada*. Typographia de Pinheiro & C.
- Alonso, A. (2015). *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. Companhia das Letras.
- Alves, I. (1942). *Vida e obra do Barão de Macaúbas*. Companhia Editora Nacional.
- Ariès, P. (2006). *História social da infância e da família* (2a ed.). LCT.
- Bittencourt, C. M. F. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Borges, A. C. (1870). *Terceiro livro de leitura*. Typographia e Lithographia E. Guyot.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: história e imagem*. EDUSC.
- Carvalho, J. M. (2008). *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Civilização Brasileira.

- Carvalho, L. (1884). *Documentos, actas e pareceres* (Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro - 1883). Tipografia Nacional.
- Cavalcanti, J. B. U. (1879). *Estudo sobre o systema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro, S. Paulo e Pernambuco*. Typ. De Manoel Figueiroa de Faria e Filhos.
- Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações* (2a ed.). Bertrand.
- Costa, C. (1937). *O Visconde de Sinimbú: sua vida e sua atuação na política nacional* (1840-1889). Companhia Editora Nacional.
- Costa, E. V. (1999). *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. UNESP.
- Da Matta, G. (2010). *Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República* (1870-1910). Fundação Biblioteca Nacional.
- De Certeau, M. (1982). *A escrita da história*. Forense-Universitária.
- Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879*. (1879). Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império. *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879*, 1(II), 196.
- Fala do Trono (1878). In *Annaes da Câmara dos Deputados, sessão de 15 de dezembro de 1878* (pp. 92-93). Typographia Nacional.
- Faria Filho, L. M. (1998). A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In L. M. Faria Filho (Org.), *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista* (pp. 89-125). Autêntica.

Ginzburg, C. (2003). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (2a ed.). Cia. das Letras.

Gondra, J. G. (2004). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. EdUERJ.

Heidegger, M. (2008). *Introdução à filosofia*. Martins Fontes.

Incontri, D. (1997). *Pestalozzi: educação e ética*. Editora Scipione.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-44.

Le Goff, J. (2003). *História e memória* (5a ed.). Unicamp.

Le Goff, J. (2007). *Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon*. Unesp.

Mauad, A. M. (1996). Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Revista Tempo*, 2(1), 73-98.

Nunes, C., & Carvalho, M. M. C. (2005). Historiografia da educação e fontes. In J. G. Gondra (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil* (pp. 17-62). DP & A.

Oliveira, A. A. (2003). *O ensino público*. Senado Federal. Conselho Editorial.

Panofsky, E. (2007). *Significado nas artes visuais*. Perspectiva.

- Schelbauer, A. R. (2006). Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do séc. XIX. In J. C. Lombardi, D. Saviani, & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Navegando pela história da educação brasileira* (1-23). HISTEDBR.
- Schueler, A. F. M. (2005). O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). *Revista História da Educação*, 18, 173-189.
- Souza, R. F. (2000). Inovação educacional no sec. XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, 51(XX), 9-28.
- Teixeira, G. B. (2008). *O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império Brasileiro* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Tétart, P. (2000). *Pequena história dos historiadores*. EDUSC.
- Valdemarin, V. T. (2004). O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin (Orgs.), *O legado educacional do século XIX* (pp. 85-132). Autores Associados.
- Valdez, D. (2006). *A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- Vieira, J. J. M. (1876). *Exercícios para as crianças aprenderem a escrever brincando*. Typographia Cinco de Março.

VALTER NATAL VALIM CARLOS: Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Associação Educacional Dom Bosco – AEDB (Resende/RJ/ 2019-2023). cursou licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (Centro de Artes/UFES/ES/2013), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES/ES/2015) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ/RJ/2020), tendo sido bolsista no programa de estágio de doutoramento financiado pela CAPES. Membro da Academia Resendense de História (ARDHIS), desde 2021, aplicando-se na pesquisa histórica da região sul fluminense.

E-mail: valtervalim67@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5039-0391>

JOSÉ CLÁUDIO SOOMA: Doutor em Educação pela UERJ. Professor Associado da Faculdade de Educação da UFRJ, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE-USP)/Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP) e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ. Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE-UFRJ). Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ).

E-mail: claudiosooma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3647-8703>

Recebido em: 29.09.2022

Aprovado em: 04.07.2023

Publicado em: 29.10.2023

EDITOR-ASSOCIADO RESPONSÁVEL:

Raquel Discini de Campos (UFU)

E-mail: raqueldiscini@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-5031-3054>

RODADAS DE AVALIAÇÃO:

R1: 2 convites; 1 parecer recebido.

R2: 2 convites; 1 parecer recebido.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Carlos, V. N. V., & Sooma, J. C. (2024). O ensino intuitivo em livros escolares ilustrados: notas para pensar algumas lições ensinadas no último quartel do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 24. DOI:

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e307>

FINANCIAMENTO:

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 12/2022) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

