

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leitura no ateliê: crianças e práticas do ler
na pintura artística brasileira
(1890 - 1940)

Viviane Paliarini

Porto Alegre, dezembro de 2015.



Chambelland. Leitura no Ateliê 1935. Óleo sobre tela. Dimensões: 46 x 54 cm. Coleção Particular.

Viviane Paliarini

Leitura no ateliê: crianças e práticas do ler
na pintura artística brasileira
(1890 - 1940)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Stephanou.

Linha de pesquisa: História, Memória e Educação.

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Paliarini, Viviane

Leitura no ateliê: crianças e práticas do ler na
pintura artística brasileira (1890 - 1940) / Viviane
Paliarini. -- 2016.

160 f.

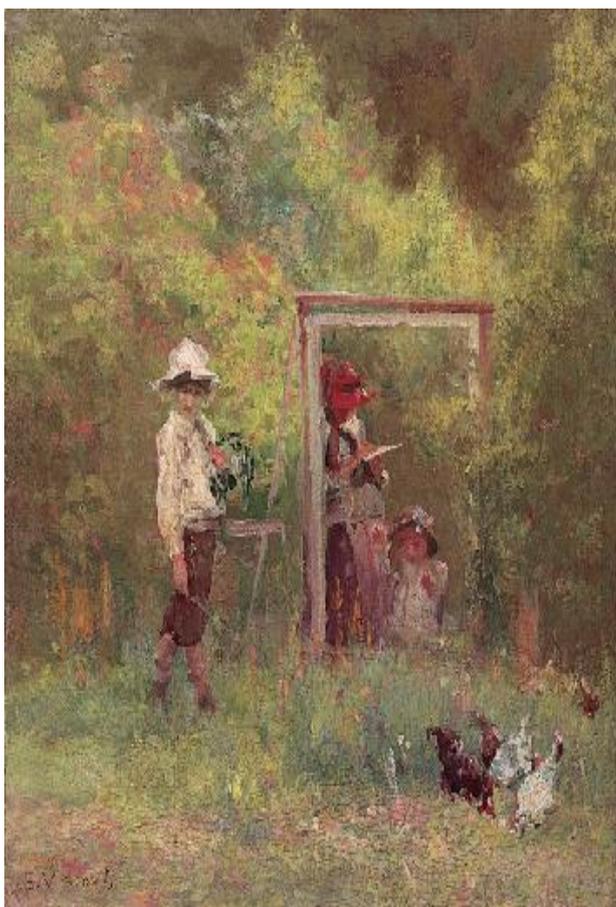
Orientadora: Maria Stephanou.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. História da leitura. 2. História das práticas de
leitura de crianças brasileiras. 3. Pintura Artística.
I. Stephanou, Maria, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A lição de pintura



Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continua-lo,
primeiro além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outras e a muitas
outras.

Visconti. Crianças brincando 1913.
Óleo sobre tela Dimensões: 44 x 37cm. Coleção
Particular.

João Cabral de Melo Neto

“Pretendo colaborar com um processo de pesquisa que se estabeleça em nossas agendas como algo lúdico, desafiador, criativo e reflexivo, perpassando nosso planeta inteiro e procurando conexões com o contexto sócio histórico que estamos vivendo”.

Nilton Bueno Fischer

Ao mestre, com carinho...

Agradecimentos

Na mirada da conclusão deste percurso se faz necessário voltar o olhar para o caminho percorrido e vislumbrar aqueles que estiveram a me acompanhar. Neste momento, agradeço a preciosa presença amiga de todos que de alguma forma marcaram este caminhar.

À professora Maria Stephanou, por despertar em mim o desejo pela pesquisa. Seus ensinamentos e sua competente orientação estão para além deste texto, estão para toda a vida. Obrigada pelo carinho e acolhida e por sempre compreender os tempos de teus orientandos e encorajá-los a nunca desistir. A você minha eterna admiração.

Às queridas colegas do grupo de orientação, Carine, Carol, Celine, Mariana e Patrícia cujo os saberes compartilhados reafirmam que a amizade e o bem querer são para toda a vida. Gratidão por ter encontrado vocês.

Aos professores Analice Dutra Pilar, Edison Saturnino, Rita Peixe e Zita Possamai pela leitura e contribuições à construção desta dissertação.

Aos meus pais, Idair e Idalina, que sempre me acompanharam e ensinaram o significado do amor incondicional. O carinho e os ensinamentos que vocês me proporcionam serão levados para toda a vida.

À minha irmã Vani, agradeço todo o apoio e a parceria de vida, na composição desta fratria sincera e singela. Sem você certamente eu não seria quem eu sou. Obrigada!

Aos meus familiares, em especial Cátia, Fernando e Thiago, pelo apoio e compreensão das muitas ausências e distanciamentos.

À Melina pela escuta sincera e fraterna que nos momentos mais difíceis me mostrou que é possível seguir. Pelas tardes na Redenção, obrigada!

À equipe da EMEF Moradas da Hípica pelo apoio, carinho e incentivo, em especial à professora Carine que contribuiu para esta pesquisa com suas reflexões e indicações de leitura a partir do campo das artes. À Luciana, amiga querida e parceira, seu apoio foi fundamental nesta etapa e na minha vida.

Às companheiras de escrita Eduarda e Babu, por toda a compreensão e apoio técnico, vocês traduzem o significado de família.

Ao Márcio, companheiro de caminhada que há muito tempo apostava nesta escrita. Pela vida que juntos soubemos fazer, cuja sensibilidade me torna uma pessoa melhor. Por estar sempre ao meu lado, me dando a certeza do caminho. A você minha gratidão e meu amor por tudo o que somos.

Em especial, ao meu pai e minha tia Inês, esta etapa de estudos foi para vocês, por me ensinarem o valor do conhecimento na inspiração da história de vida que vocês construíram.

Resumo

Crianças e suas práticas de leitura representadas na pintura artística brasileira é o tema central dessa dissertação, que se detém na apreciação de representações diversas das experiências de crianças em torno do ler, manifestas nas produções artísticas entre os anos de 1890 e 1940. A investigação inscrita no campo da História da Educação, discute primeiramente as possibilidades de pesquisa histórica a partir de documentos visuais, especificamente a pintura artística, com vistas à compreensão da imagem como produção cultural de um tempo, atravessada por intencionalidades e sensibilidades. As imagens são tomadas como indícios históricos de uma prática que raramente deixa vestígios, a leitura. São elas representações de um tempo e não as práticas em si mesmas, operam por regimes de verossimilhança. Por isso, as práticas de leitura de crianças no Brasil são buscadas nos registros da pintura artística brasileira produzidas entre os anos de 1890 e 1940. A pesquisa junto a catálogos de exposições e acervos virtuais de museus e fundações de arte possibilitou a composição do corpus documental constituído por 33 (trinta e três) obras. A análise deste conjunto destacou os modos de ler representados em distintos espaços de sociabilidades da vida cotidiana em que as crianças se fazem presentes. A estratégia analítica do estudo está fundamentada na história cultural e inscreve-se no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, busca compreender os lugares, os modos, os usos e as relações que se estabelecem em torno do ler de crianças em suas relações cotidianas. Para a construção desta pesquisa, são utilizados os estudos de Burke, Chartier, Manguel, Pesavento, entre outros autores que contribuem na análise desta dissertação.

Resumen

Los niños y sus prácticas de lectura representadas en la pintura artística brasileña son el tema central de esta tesina que se dedica a la apreciación de distintas representaciones de las experiencias de los niños en el acto de leer, manifestadas en producciones artísticas de entre los años de 1890 y 1940. La investigación, que se insiere en el campo de la Historia de la Educación, discute primeramente las posibilidades de investigación histórica a partir de documentos visuales, en el caso específico la pintura artística, con vistas a la comprensión de la imagen como producción cultural de un tiempo, cruzada por intencionalidades y sensibilidades. Se toman las imágenes como indicios históricos de una práctica que raramente deja huellas, la lectura. Son esas imágenes representaciones de un tiempo y no las prácticas en sí mismas y operan por regímenes de verosimilitud. Por ello, se buscan las prácticas de lectura de los niños en Brasil en los registros de la pintura artística brasileña producida entre los años 1890 y 1940. El estudio de los catálogos de exposiciones y acervos virtuales de museos y fundaciones de arte ha posibilitado la composición de un corpus documental constituido por 33 (treinta y tres) obras. El análisis de este conjunto destacó los modos de leer representados en distintos espacios de sociabilidades de la vida cotidiana en los que los niños se hacen presentes. La estrategia de análisis del estudio se basó en la historia cultural y se insiere en el ámbito de los estudios de la historia de la cultura escrita, buscando comprender los lugares, los modos, los usos y las relaciones que se establecen alrededor del acto de leer de los niños en sus relaciones cotidianas. Para la realización la investigación se utilizan como referencia los estudios de Burke, Chartier, Manguel, Pesavento, además de otros autores que contribuyen al análisis presente en esta tesina.

Lista de imagens

Imagem 1 – Carlos Chambelland – Leitura no ateliê	2
Imagem 2 - Eliseu Visconti - Crianças brincando	5
Imagem 3 - Eliseu Visconti – Carrinho de criança	23
Imagem 4 - José Maria da Silva Neves – No País das Maravilhas	35
Imagem 5 - Gino Bruno – Criança.....	48
Imagem 6 – Georgina Albuquerque – Lição de piano	61
Imagem 7 Georgina Albuquerque – Momento de leitura	62
Imagem 8- Lídia Bais – Menino com livro	63
Imagem 9 - Aurélio de Figueiredo - Menina ao piano	64
Imagem 10 - Almeida Júnior - Família de Adolfo Pinto	65
Imagem 11 - Anita Malfatti – Menina lendo	66
Imagem 12 - Francisco Manna – Praça Afonso Pena	67
Imagem 13 - Cândido Portinari - Catequese	68
Imagem 14 - Rosalvo Alexandrino de caldas Ribeiro - Interior com duas crianças .	69
Imagem 15 - Antônio Rocco - Crianças	70
Imagem 16 - Teixeira da Rocha - Sagrada Missão,.....	71
Imagem 17 - Honório Esteves do Sacramento – Menina que lê	72
Imagem 18 - Eliseu Visconti – Menino com o livro	73

Imagem 19 – Eliseu Visconti - Maternidade	74
Imagem 20 - Eliseu Visconti – As comungantes	75
Imagem 21 - Eliseu Visconti – A família do maestro Napomuceno	76
Imagem 22 - Eliseu Visconti – Jardim de Luxemburgo	77
Imagem 23 - Eliseu Visconti - Deveres.....	78
Imagem 24 - Eliseu Visconti - Sob folhagens	79
Imagem 25 - Eliseu Visconti - A família do artista	80
Imagem 26 - Eliseu Visconti – O lar	81
Imagem 27 - Eliseu Visconti – A caminho da escola	82
Imagem 28 - Eliseu Visconti – Lição no meu jardim	83
Imagem 29 - Pedro Weingartner – Fazendo bolhas de sabão	84
Imagem 30 - Pedro Weingartner – Fios emaranhados	85
Imagem 31 - Bertha Worms - Menina com o livro	86
Imagem 32 - Rosalvo Alexandrino Ribeiro – Notícias desagradáveis	95
Imagem 33 - José Ferraz de Almeida Júnior - O violeiro	102
Imagem 34 - José Ferraz de Almeida Júnior - Recado difícil	102
Imagem 35 - Arthur Timóteo da Costa – Ziza no ateliê.....	118

Lista de tabelas

Tabela 1 – Artistas na Enciclopédia Itau Cultural com produção na pintura artística entre 1890 e 1940	56
Tabela 2 – Artistas com produção na pintura artística entre 1890 e 1940.....	58
Tabela 3 – Pintores e obras localizadas.....	60
Tabela 4 – Período da produção das imagens	96
Tabela 5 – Conjunto 1 - modos de ler: A criança na relação direta com o ler.....	120
Tabela 6 – Conjunto 2: Representações das práticas dos modos de ver ler e ouvir ler.....	127
Tabela 7 – Conjunto 4: Representações de práticas de leitura no foro privado.....	138
Tabela 8 – Conjunto 4: Representações das práticas de leitura ao ar livre.....	139
Tabela 9 – Conjunto 5: Representações das práticas de leitura associando a criança ao adulto	143
Tabela 10 – Conjunto 5: Representações das práticas de leitura no contexto familiar.....	145

Sumário

Introdução	16
Nota metodológica	21
As primeiras pinceladas: sensibilidades e perspectivas da história cultural	22
1.1 Das sensibilidades do vivido: O encantamento do fazer pesquisa	24
1.2 Perspectivas da História Cultural: premissas centrais	28
A história da leitura: a moldura possível.....	34
2.1 A leitura como prática social	37
2.2 A leitura como prática plural.....	39
2.3 Da raridade dos indícios à história das práticas de leitura	44
Dos encantamentos às reflexões: a pintura artística como objeto de pesquisa	47
3.1 Da raridade dos indícios: a pintura artística como possibilidade	49
3.2 A composição do corpus documental	54
3.3 No fruir da tela: caminhos metodológicos.....	87
Na estética da tela o recorte temporal: produção artística no Brasil	94
4.1 A corte portuguesa no Brasil: uma nova civilidade.....	97
4.2 O contexto social e a produção artística entre os séculos XIX e XX.....	100
4.3 A criança e o sentimento de infância: aproximações possíveis	103
4.3.1 A descoberta da infância	104
4.3.2 A criança no Brasil: aproximações possíveis	107
4.3.3 Do pincel ao lápis: a escolarização no Brasil entre os séculos XIX e XX	113

Leituras e crianças no Ateliê	117
5.1 Leitura e crianças: dos modos de ler.....	119
5.2 Leituras e crianças dos modos de ver ler e ouvir ler:.....	125
5.3 Práticas de leitura: materialidades, lugares e relações.....	130
5.3.1 Materialidades do escrito: recorrências e pluralidades.....	131
5.3.2 Os lugares de leitura: multiplicidades e mobilidade	136
5.3.3 As sociabilidades da leitura: relações e intersecções	142
Concluir... Os arremates possíveis.....	148
Referencias	153
Créditos das imagens.....	158

Introdução

Pinturas, leituras crianças: esta dissertação tem por tema as práticas de leitura de crianças compreendidas entre os anos de 1890 e 1940, evidenciadas através das representações existentes na pintura artística brasileira deste mesmo período.

O estudo inspira-se nos pressupostos da História Cultural. Procura deslocar o olhar dos objetos para pensar nas práticas (CERTEAU, 1994), busca compreender os modos, os usos, as apropriações e as utilizações dos sujeitos nas relações cotidianas que se estabelecem em torno ao ler. Este olhar permite inscrever a investigação mais especificamente no âmbito dos estudos da história da cultura escrita, com atenção especial às práticas culturais e sociais envolvidas nos modos de ler das crianças, além dos objetos, lugares e corporeidade implicadas nas representações de leitura em que as crianças aparecem.

As imagens, produzidas pela pintura artística brasileira no período de 1890 a 1940, são tomadas como objeto de análise à compreensão das práticas de leitura de crianças, aquelas imagens que de alguma forma demonstram as relações estabelecidas entre as crianças e os artefatos escritos, compreendendo a leitura como uma ação que, de acordo com Chartier (1998a), estende-se para além do ato de decodificar o texto escrito e engloba o ver ler e o ouvir ler.

A pesquisa examina parte da história das práticas de leitura no Brasil, aquela das crianças, e concebe a leitura como uma prática cultural inscrita em um contexto específico e, portanto, uma prática que não é imutável e invariável. Os estudos no campo da história da cultura escrita auxiliam a compreender a complexidade das transformações da leitura a partir dos modos como os sujeitos se relacionam com os textos escritos, ou seja, as distintas maneiras de ler que atravessam a História.

A pintura artística é tomada nesta dissertação como “testemunha ocular”, na expressão de Peter Burke, de uma prática que raramente deixa vestígios e está na ordem do efêmero (CHARTIER, 1999), constituindo um desafio inquietante para a

pesquisa histórica que deseja estudar e compreender esta prática que se pluraliza em gestos singulares.

As imagens, mesmo sendo tomadas como representações das cenas de leitura e não propriamente como as práticas em si mesmas, oferecem indícios que contribuem de forma significativa para refletir sobre os usos e as apropriações do escrito em um determinado tempo e em uma determinada sociedade.

A partir de um olhar investigativo sobre as imagens, a questão central consiste em indagar como a criança é representada pela pintura artística brasileira no período de 1890 a 1940 em relação com as práticas de leitura.

O estudo vislumbra contribuir com a história das práticas de leitura, sobretudo a história da relação das crianças com a leitura no Brasil. Através da produção iconográfica, buscou-se observar e compreender as cenas de leitura, as materialidades do escrito, as modalidades de leitura que comparecem nas imagens, os lugares em que são realizadas, os sujeitos envolvidos, as relações de sociabilidade desta prática. Além disso, foi possível pensar nas consonâncias possíveis entre as práticas de leitura representadas e as práticas de leitura do tempo presente no que concerne às experiências historicamente vividas pelas crianças.

Esta dissertação é fruto de uma trajetória de paixões e acercamentos à pintura artística e ao campo de estudos da História Cultural, mais especificamente a história da cultura escrita.

O primeiro capítulo tem a intenção de partilhar as implicações da trajetória pessoal com o fazer pesquisa e as aproximações com a temática escolhida. Este capítulo apresenta as contribuições do campo da História Cultural para pensar as práticas de leitura a partir das representações evidenciadas pela pintura artística brasileira no período de 1890 a 1940. O paradigma proposto por esta vertente da historiografia propõe sentidos particulares a conceitos como cultura, documento histórico, práticas e representações, que serão considerados na construção teórica e metodológica da pesquisa.

Pensar sobre a leitura como prática social, histórica e cultural é a proposta do segundo capítulo. A naturalização que nossa sociedade grafocêntrica atribui a esta prática, muitas vezes compreendida como um exercício de decodificação do código escrito, pode subentender que os modos de ler sempre estiveram submetidos às mesmas formas de funcionamento, imunes aos contextos e às transformações

socioculturais ao longo do tempo. A reflexão sobre as maneiras de ler a partir da inspiração nos estudos da história da cultura escrita apresenta-se como “moldura” desta dissertação, pois auxilia a compreender a leitura como uma prática cultural em movimento.

Neste âmbito, a produção do historiador Roger Chartier oferece elementos centrais à fundamentação do estudo. Uma atenção às materialidades através das quais os textos escritos são dados a ler e suas conseqüentes transformações, aos espaços de leitura e às multiplicidades das maneiras de ler decorrem desse referencial teórico. Daí que a leitura é apresentada, no segundo capítulo, como uma produção histórica inscrita em tempos e cenários específicos, vinculada diretamente às sociedades que a produziram, portanto, uma prática cultural.

Este capítulo aborda também o duplo desafio de pesquisar as práticas do ler, de uma parte por pensar a história da cultura escrita para além dos objetos e valorizar seus usos e manuseios. De outra parte, por pensar sob uma perspectiva histórica, e deste modo, tratar-se de uma prática cujos vestígios são raros.

O terceiro capítulo de caráter metodológico é construído a partir de três entradas distintas. A primeira delas está ancorada na iconografia como documento histórico na construção do corpus documental, que supera as perspectivas da imagem como mera ilustração ou “fonte” complementar a outros documentos de pesquisa no campo da História.

O historiador Peter Burke, em seu livro *“Testemunha Ocular: História e Imagem”* (2004) oferece importantes contribuições quanto ao uso da imagem como indício histórico, seja ela a pintura artística ou a fotografia. Alerta para a necessidade de contextualizar o cenário da produção artística, tendo em vista que as obras são manifestações de um tempo, compostas por um sistema de valores e convenções que muda lentamente. Para o autor, o significado das imagens depende de seu contexto de produção, que precisa ser considerado por aquele que o analisa. Sendo assim, o quarto capítulo destaca alguns aspectos de contextualização do cenário político, cultural e econômico do Brasil, bem como as transformações no campo das Artes que, juntamente com a expansão da escolarização no país, justificam a escolha pelo recorte temporal.

A segunda seção deste capítulo, dedica-se à apresentação do corpus documental composto por imagens produzidas na pintura artística brasileira entre os

anos de 1890 a 1940, principal documento da investigação. A partir do estudo de Saturnino (2011), observei que seria pertinente uma maior atenção à presença da criança na pintura artística que tematiza a leitura. Dessa forma, o corpus empírico consiste no conjunto de trinta e três imagens retratadas por diferentes pintores brasileiros ou estrangeiros que estiveram no país e representaram os modos de ler de crianças entre o período de 1890 – 1940.

Nesta seção, apresento de forma mais detalhada as questões da pesquisa, das escolhas metodológicas para compreender o tema pesquisado e suas implicações à História da Educação. As imagens, pensadas como fragmentos de um caleidoscópio, sugerem a construção de pequenos conjuntos, agrupamentos constituídos a partir de elementos de aproximação com as questões propostas na construção do design da investigação.

O quarto capítulo dedica-se a contextualizar as relações temporais da produção das imagens que compõem a empiria desta dissertação. Compreende as imagens como produtos de um tempo, e, portanto, atravessadas por questões sociais e culturais que marcaram sua produção. Além disso, o capítulo aborda também, questões políticas, como a vinda da família real que impulsionaram grandes modificações na formação cultural do país, e de alguma forma estão refletidas na pintura artística do período analisado.

Em seguida, abordo especificamente sobre a criança e o sentimento de infância. Através dos estudos de Philippe Ariès (1981), é possível compreender como este sentimento de infância emerge na história e como a iconografia reflete estes movimentos. A centralidade que as crianças ganham nas novas configurações familiares e, portanto, na esfera privada, refletem a preocupação com a formação moral e a preparação destes sujeitos em formação para vida adulta. Em um segundo momento, propõem-se a pensar sobre a criança brasileira a partir de um cruzamento de estudos realizados nos campos da história e da sociologia, e verificar como contribuem para uma percepção social da criança brasileira.

A análise das imagens é realizada a seguir. O quinto capítulo é dividido em três seções que analisam os 5 (cinco) conjuntos elaborados a partir das questões investigativas. A primeira seção, aborda o ler, mais propriamente sobre os modos ler. Isto significa que lança o olhar para as imagens em que a criança está representada em uma relação direta com o texto lido. Chama a atenção a

quantidade de imagens que compõem este primeiro conjunto, evidenciando que as práticas de leitura eram difundidas também entre as crianças em maior escala do que podem supor os índices de alfabetização do país. Esta seção destaca ainda que, para além de estarem em uma relação direta com os objetos de leitura, muitas são as representações individuais de crianças nesta relação. Esta é uma evidência que leva a refletir sobre a prevalência de uma modalidade de leitura, a leitura individual, que sugere uma maior reflexão e relação do leitor com o texto lido, como é a leitura silenciosa.

A seção que segue demonstra que as práticas de leitura das crianças brasileiras de 1890 até 1940, também se caracterizam pelo ouvir ler e ver ler, como se pode evidenciar em 17 (dezesete) imagens que representam estas modalidades das práticas de ler.

A última seção aborda a diversidade das materialidades dos impressos representados na pintura artística, que é marcado pelas transformações do mercado editorial no Brasil; os lugares em que as cenas de leitura são representadas, e, por fim as relações que se estabelecem entre as crianças e os demais sujeitos representados nas obras que compõem o corpus documental.

O uso da pintura artística como objeto de análise na construção desta dissertação é um indicador da relevância destes indícios para a pesquisa histórica. As imagens, ao serem interpeladas por questionamentos perspicazes, possibilitam uma ampla e consistente reflexão no campo da História. No caso desta pesquisa, permitiram pensar acerca das relações possíveis entre as crianças e as práticas de leitura, evidenciando distintas maneiras, lugares, materialidades do escrito e sociabilidades desta prática marcada por ausências de rastros e vestígios.

Nota metodológica

Na abertura de cada capítulo, o leitor encontrará reproduzidas algumas das imagens que compõem o corpus empírico desta dissertação. Este procedimento tem o intuito de proporcionar uma visibilidade privilegiada a essas imagens e não seu uso como mera ilustração do texto. Vale destacar que para garantir a visibilidade de todo o corpus documental, ao final do texto o leitor encontrará um catálogo das imagens, organizadas por ordem alfabética a partir do sobrenome do autor e do ano de sua produção.

As primeiras pinceladas: sensibilidades
e perspectivas da história cultural.



Visconti. Carrinho de criança 1917. Óleo sobre tela. Dimensões: 65 x 81 cm. Acervo Museu Castro

Este primeiro capítulo é constituído por duas entradas distintas: “as sensibilidades”, na expressão de Pesavento (2007) e “as perspectivas” ou horizontes desta dissertação. A primeira delas apresenta os encantamentos e as trajetórias que levaram a este estudo, tendo em vista que o fazer pesquisa não está apenas nas análises, quantificações e medidas, mas está atravessado de implicações pessoais da pesquisadora, as sensibilidades que se emaranham entre paixões e investigações. De outra parte, as perspectivas apresentam os pressupostos da história cultural, referências para este estudo, principalmente a partir das novas concepções na relação com a cultura, as práticas sociais, as representações e os objetos históricos, propostos por esta matriz historiográfica.

1.1 Das sensibilidades do vivido: O encantamento do fazer pesquisa

[...] as sensibilidades, este objeto de desejo do historiador da cultura, são sempre resultados de uma química especial, que envolve corpo e espírito nesta sua dinâmica interativa com a realidade, que definimos anterior à capacidade reflexiva racional. Como diria Rousseau, existir para nós é sentir [...] (PESAVENTO, 2007, p.12)

Convido a refletir acerca da relação entre as sensibilidades dos tempos e a escrita da História. Para a historiadora Sandra Pesavento (2007), o conceito de sensibilidade emerge a partir dos desafios propostos ao historiador, da aproximação às representações sociais que foram produzidas pelos homens de um outro tempo, com vistas à compreensão das maneiras como percebiam e elaboravam as suas sociabilidades.

As sensibilidades são evocadas aqui sob uma dupla perspectiva: para compreender a pesquisa em História da Educação como uma vertente do fazer historiográfico capaz de compreender práticas educativas do passado através de vestígios pouco evidentes, que traduzem valores e significados que não são mais

nossos, mas que recriam esta temporalidade vivida, inscrevendo-se entre os tempos; e para compreender as sensibilidades daqueles que, num momento histórico, retrataram em seus quadros vivências cotidianas, seus imaginários, suas representações do mundo ou sua imaginação criadora.

Mas também, acredito na química especial referida por Pesavento (2007), como um fator fundamental no exercício do pesquisador que se deixa envolver de corpo e espírito com os objetos, práticas e metodologias de sua pesquisa. É através do pensamento de uma pesquisa histórica sensível que procurou-se trilhar esta investigação.

Assim como na história, as sensibilidades nos constituem como sujeitos de um tempo, demarcam e traçam nossa própria existência. As primeiras pinceladas, aqui, referem-se às sensibilidades que circunscrevem este trabalho, tratando de descrever o contexto e o itinerário da pesquisa, a história de vida e as inserções realizadas no campo da história da educação, de modo a explicitar como estas experiências foram tramadas e se inserem nesta escrita de sensibilidades e história.

Tramar a escrita de uma pesquisa é necessariamente um desafio, pois trata-se de um tempo de reflexão, de pensar nos caminhos escolhidos e de destacar as vivências que se tornaram fundamentais para este exercício. Muitas foram as escolhas que redimensionam o sentido do trabalho e de suas implicações em minha trajetória de pesquisadora que agora procuro partilhar.

A escolha da linha de pesquisa História, Memória e Educação aconteceu por diferentes fatores que se entrelaçaram: primeiramente pelo caminho trilhado durante quatro anos (2002 – 2006) como bolsista de iniciação científica na extinta linha de pesquisa “Educação, Culturas, Memórias, Ação Coletiva e Estado”, que por uma filiação docente e teórica, aproxima-se daquela e de alguma forma a complementa. Segundo, pelas reflexões decorrentes dos estudos acerca da memória como conceito e das práticas de leitura e escrita nas disciplinas ofertadas pela professora Maria Stephanou, nas quais participei como aluna do programa PEC/PPGEDU/UFRGS¹. Terceiro, pelo desejo de realizar um estudo tendo como tema central as práticas de leitura e escrita sob inspiração da História Cultural. O estímulo do estudo na perspectiva da história da cultura escrita emerge da prática docente com turmas de alfabetização iniciada em 2006. Pensar a leitura e a escrita

¹ Disciplinas cursadas em 2006/1, 2009/2 e 2013/1

como práticas sociais e culturais instiga a problematizá-las a partir de uma vertente histórica e a refletir sobre os modos de ler ao longo do tempo, das aproximações e distanciamentos entre estas práticas e as práticas do tempo presente.

Assim, a escolha do objeto de pesquisa vincula-se, de um lado, ao encantamento pela pintura artística e seus temas, expresso por exemplo, na construção de meu TCC² do Curso de Pedagogia, que deteve-se na apreciação do ensino das artes nas séries iniciais do ensino fundamental. De outro lado, emergiu da alegria pelo reencontro com a professora Maria Stephanou a partir da disciplina “História da cultura escrita e História da Educação: aportes da História Cultural”,³ quando foi possível tecer reflexões que repercutiram em questionamentos diversos às práticas escolares vivenciadas como professora dos anos iniciais de alfabetização. A problematização das concepções da história do livro, da leitura e da escrita auxiliaram a repensar as práticas educativas e sugeriram maior imersão na história da cultura escrita, para melhor compreender o engendramento histórico e social, as práticas de leitura e escrita, seus artefatos, rituais, suportes e sujeitos.

As pesquisas e os estudos de Roger Chartier, historiador francês da história da leitura e da escrita, das transformações do livro e das mudanças na história das práticas de leitura, reverberaram outros questionamentos acerca das relações que o sujeito leitor estabelece com os textos escritos ou digitais, e que evidenciam distintas maneiras de ler, para além da leitura como prática escolar.

É imprescindível mencionar o encantamento com um livro em particular: “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*, conversações com Jean Lebrun”, publicado no ano de 1998, de autoria de Roger Chartier. A apreciação deste livro foi decisiva como possibilidade de aproximar as motivações destacadas anteriormente: as práticas de leitura e a pintura artística.

A relevância desta obra para esta dissertação reside não apenas em seu texto e sua abordagem da história do livro e do leitor, mas principalmente por entrelaçar a história da leitura e as representações da pintura artística no que se refere às cenas de leitura, em diferentes contextos e períodos históricos,

² Trabalho de conclusão (graduação) intitulado “A arte da vida na vida da escola”, sob orientação da professora Iole Trindade, defendido no ano de 2005 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Curso de Pedagogia: Habilitação em Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

³ Disciplina ofertada no Curso de Especialização – Pós-Graduação Lato Sensu Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano 2012/2.

apresentadas na edição brasileira da Editora da UNESP. Assim, o desejo de compreender as práticas de leitura de crianças a partir dos vestígios encontrados na pintura artística, encontra terreno fértil dentre as proposições da história da cultura escrita e se apresenta como possibilidade de investigação.

Outro trabalho de importante inspiração e fonte de estudo para esta dissertação é a tese de doutoramento em Educação desenvolvida por Edison Luiz Saturnino, intitulada: “*Representações do corpo leitor na pintura artística brasileira do século XIX e início do século XX: contribuições para a história das práticas de leitura*”(2011)⁴. O estudo examina as representações do corpo leitor nos indícios presentes na pintura artística produzida no Brasil ao longo do século XIX e início do século XX. Discute como as representações corporais associadas ao corpo leitor se modificam de acordo com os suportes, os lugares e as práticas de leitura.

O trabalho desenvolvido por Saturnino (2011) inspira a pensar a pintura artística como corpus documental, na busca por indícios sobre as práticas de leitura, a pensar as imagens como representações, as percepções e experiências de um tempo histórico, dando ao pintor/autor o estatuto de narrador de seu tempo.

Vale destacar ainda a participação no 20º Encontro da ASPHE (Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação) realizado no final do ano de 2014, cujo tema central foi Imagem, História e Educação. Este foi um momento de muita reflexão sobre o uso da imagem como documento à construção da pesquisa histórica. Além disso, proporcionou o conhecimento de outros estudos que se detém no exame de imagens. Destaco duas participações no evento que enriqueceram e contribuíram para este trabalho. A primeira delas, da professora Ana Maria Mauad que refletiu sobre o uso da imagem na pesquisa histórica, atribuindo às imagens o valor de “protocolos de representação da realidade”. Isso significa pensar nas imagens como ícones culturais, produtos de uma determinada cultura, e que emergem da prática social e da necessidade dos homens em representar”. Para Mauad (2014) o potencial das imagens reside em despertar reflexões e julgamentos articulados a um tempo histórico, seja ele das culturas que as produzem, ou posteriormente de seus espectadores.

⁴ A tese foi produzida no mesmo grupo de orientação no qual me insiro, na linha de pesquisa: História, Memória e Educação, sob orientação da Prof.^a. Dra. Maria Stephanou, defendida no ano de 2011.

A segunda refere-se à intervenção de Rita Inês Petrykowski Peixe, que a partir da apresentação de seu estudo “Imagens que (re) constroem História: Alegoria e narratividade visual da Guerra Sertaneja do Contestado,” desenvolvido como tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (2012), estabeleceu um importante diálogo entre a produção artística de um determinado período histórico e o trabalho historiográfico, que utiliza estes artefatos como documentos de pesquisa. A densidade do corpus documental reunido pela pesquisadora foi amplamente explorada em sua exposição, e auxiliou a compreender a construção de uma narrativa histórica. A discussão proposta por Peixe (2014), problematiza as narrativas visuais sobre a Guerra Sertaneja do Contestado a partir de um levantamento da produção visual referente ao tema.

Do encantamento da pintura artística como documento para a pesquisa histórica, faz-se necessário refletir e aprofundar os conhecimentos sobre a História Cultural a partir de duas perspectivas possíveis. A primeira delas envolve a necessidade de compreender a História Cultural e suas implicações ao fazer historiográfico e a segunda refere-se às contribuições para a investigação que aqui se apresenta.

1.2 Perspectivas da História Cultural: premissas centrais

O historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar (BURKE, 2008, p. 8).

Esta sessão tem o intuito de apresentar alguns dos pressupostos da História Cultural, especialmente aqueles tomados como referência para a realização da dissertação. Justifica uma filia teórica a esta corrente historiográfica e também destaca a *virada da história*⁵ que, ao lançar outras perspectivas à relação com a cultura, as práticas sociais, as representações e os objetos históricos, sustentam as análises em termos da história da cultura escrita. As transformações que afetaram a

⁵ Expressão utilizada por Pesavento (2012) para evidenciar a mudança de paradigmas no Campo da História, presentes nas últimas décadas do século XX.

pesquisa histórica a partir do paradigma da História Cultural, serão abordadas na sequência e, posteriormente, serão destacados alguns conceitos desta corrente historiográfica, relevantes à análise das imagens que compõem o corpus documental desta dissertação.

Nas últimas décadas, o campo da pesquisa histórica foi marcado, dentre outras mudanças, por aquelas relacionadas ao trabalho do historiador. As matrizes historiográficas da tradição são questionadas no que diz respeito às concepções e paradigmas que regeram por muito tempo esta ciência, e que conduziam os modos de pensar e de fazer pesquisa no campo histórico. Autores como Peter Burke (2008) e Sandra Jatahy Pesavento (2012) afirmam que estas transformações e rupturas afetaram profundamente o estatuto epistemológico da pesquisa histórica.

Por muito tempo, a História esteve atrelada a um paradigma de veracidade que buscava analisar o passado através de macro explicações, sendo esta uma ciência capaz de fixar, através do registro escrito, o passado e suas verdades. Utilizavam-se explicações generalizantes, impunha-se um caráter normativo para a análise e interpretação dos fatos históricos. O historiador selecionava informações e atribuía-lhes veracidade através da análise científica de provas e documentos oficiais.

A ruptura com estes modelos do fazer historiográfico está associada à História Cultural que emerge em um contexto pós Segunda Guerra Mundial, marcado por distintas transformações no espaço social. Pesavento (2012) destaca que a visibilidade de novos grupos e o empoderamento de outros atores sociais demandavam uma análise que transcendesse os modelos explicativos globalizantes que até então a História propunha: “sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parecia mesmo escapar aos enquadramentos redutores” (PESAVENTO, 2012, p.9).

A História Cultural toma para análise central por excelência as dimensões sociais e culturais anteriormente consideradas irrelevantes para o estudo da História. Observa a emergência de diferentes aspectos do comportamento humano, centro privilegiado do conhecimento histórico (BURKE, 2008).

Como foi anunciado anteriormente, esta dissertação está ancorada no paradigma de pesquisa da História Cultural, que vem repercutindo fortemente no campo da História da Educação. Primeiramente porque seu problema de pesquisa

examina práticas de leitura de crianças. Para a História Cultural, a leitura é concebida como prática histórica que modifica-se conforme o tempo e os lugares em que se inscreve; os indícios dessa prática permitem demonstrar a pluralidade dos modos de ler, constituídos em um tempo e espaço.

Em segundo, a História Cultural dá ênfase às perspectivas aqui adotadas para pensar a cultura e as práticas sociais, os objetos e documentos históricos, os sujeitos e as representações. Acerca da cultura, trata-se, “antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO 2012, p.14). A cultura é compreendida como um conjunto de práticas que as sociedades encontram para se organizarem e se relacionarem. As manifestações culturais são matrizes sociais geradoras de formas de conduta e pensamento que dão sentido à existência humana. Os significados presentes em uma determinada sociedade são plurais, coexistem e são partilhados entre distintos sujeitos, sem que exista uma hierarquia entre diferentes práticas culturais.

Para a História, isto significa que a cultura traduz de forma simbólica uma expressão da realidade de um grupo que existiu em um tempo e espaço específico, em determinadas circunstâncias. Atribui sentido às palavras, gestos, usos e ações produzidas por estes sujeitos, como afirma Pesavento:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2012, p.15)

A cultura é compreendida, de acordo com Chartier (2010), como todas as obras e gestos que “se traduzem em ações práticas comuns, através das quais uma sociedade ou os indivíduos vivem e refletem a sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos” (CHARTIER, 2010, p.34). É possível entender a cultura como ações e gestos que os homens utilizam para se comunicar e se expressar, desenvolver pensamentos e perpetuar historicamente conhecimentos e valores para as gerações futuras.

É a partir destas considerações sobre cultura que a análise do problema desta pesquisa se realizou, ou seja, de uma parte, a compreensão da pintura

artística como uma manifestação cultural, atravessada por gestualidades que inscrevem na sua produção as marcas culturais de um tempo e de um grupo, não apenas pelos modos de representar – da estética e dos estilos dos movimentos artísticos -, mas também pelas escolhas do que representam, porque destacam as práticas sociais de um tempo, e, no caso desta dissertação, as práticas de leitura de crianças como práticas culturais.

Sendo então a cultura uma prática social específica, relativa a um grupo ou até mesmo a um indivíduo, a análise lançada para seu estudo não pode ser pretendida a partir dos modelos explicativos generalizantes. Assume-se a preferência por abordar a cultura a partir de um olhar específico em relação à totalidade do social, a partir de práticas particulares que privilegiam as especificidades de determinados objetos e contextos específicos, como é proposto por Chartier após criticar os modelos totalizantes:

Descrever uma cultura seria então compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto das práticas que nela exprimem as representações do mundo, do social ou do sagrado. Tarefa impossível. Tarefa ilusória [...] Abordá-las, a nosso ver, supõe uma atitude diferente, que focalize a atenção sobre práticas particulares, objetos específicos, usos determinados. (CHARTIER, 2004, p. 18)

No excerto acima, o autor critica os modelos totalizantes, explicativos e genéricos em relação ao estudo das culturas. Para ele, não é possível descrever a cultura de um povo nesta perspectiva. Para tanto, é preciso voltar o olhar para as práticas culturais particulares, sem a ilusão da compreensão das totalidades.

Os objetos e documentos históricos não se reduzem aos “documentos oficiais” (também produtos de um tempo), cuidadosamente selecionados, catalogados e arquivados pelo Estado. A história cultural dá visibilidade a outros documentos que gradativamente começaram a despertar o interesse dos historiadores. Burke (2004) sugere a necessidade de privilegiar estes documentos, pois eles denotam o interesse pela pesquisa da história da vida cotidiana, das mentalidades, da cultura material. Para o autor, “não seria possível desenvolver a pesquisa nesses campos relativamente novos se eles estivessem limitados às fontes tradicionais, tais como os documentos oficiais produzidos pelas administrações e preservados em seus arquivos” (BURKE, 2004, p.11).

Ao romper com a hierarquia dos formatos, dos documentos de pesquisa e informação, a História Cultural busca compreender a pluralidade dos modos pelos quais os sujeitos se inscrevem e produzem suas singularidades. Ocupa-se com temas e documentos que evidenciem as condições sociais e culturais específicas de produção, circulação e apropriação dos objetos culturais, como por exemplo, a arte e a literatura. Conforme indica Chartier, toda a História é cultural “na medida em que todos os gestos, todas as condutas, todos os fenômenos objetivamente mensuráveis sempre são o resultado das significações que os indivíduos atribuem às palavras e às ações” (CHARTIER 2010, p. 33).

A escolha pelo objeto de estudo desta pesquisa –representações de crianças em situação de leitura na pintura artística brasileira entre 1890 a 1940 – concebe a imagem como evidência histórica, pensada como indício que possibilita uma aproximação às práticas de outras épocas. Para Pesavento (2012), significa trabalhar com os traços de um outro tempo, mas sem atribuir a eles um caráter mimético de resgate e sim da construção de uma representação que atribui significados ao tempo vivido, de modo a elucidar valores e conceitos que os homens utilizavam para representar a si próprios e ao mundo em que viviam. O valor documental da imagem para a História, na atualidade, consiste em “associá-la ao conceito de representação, ou seja, [a imagem] expressa como os homens percebem sua realidade e pautam a sua existência” (PESAVENTO, 2012, p.39).

O conceito de representação é plural e diferentemente compreendido pelas áreas do conhecimento que se entrelaçam com o campo da Educação. Aqui, o conceito é abordado tendo como principal referência os textos de Pesavento, publicados em seu livro História e História Cultural (2012). As representações são manifestações de práticas sociais de um tempo passado, são “expressas por normas, instituições, imagens e ritos”. Tais representações formam uma espécie de realidade paralela à existência dos indivíduos (PESAVENTO, 2012, p.39).

Para a autora, através das representações, “presentificamos um ausente”, como é o caso da pintura. Porém, não se trata de fazer “viver” o passado, ou o real representado, mas de atribuir a ele um significado. Vale insistir que as representações não significam uma cópia do real, mas uma construção feita a partir dele. Impregnadas de sentidos “as representações são também portadoras de um

simbólico, ou seja, dizem mais daquilo que mostram e enunciam, carregam sentidos ocultos, construídos social e historicamente” (PESAVENTO, 2012, p.41).

O desafio do historiador consiste em aproximar-se do passado através das representações, de modo a acercar-se das formas como os homens percebiam e expressavam a si próprios e a sua relação com o mundo. Os indícios das representações culturais encontram-se nos documentos de pesquisa.

O historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo que podem se mostrar por vezes incompreensíveis para ele, dados os filtros que o passado interpõem [...] implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente. (PESAVENTO, 2012, p.42)

É a partir desta relação de alteridade proposta pelas representações que o historiador constrói seu discurso sobre o passado, traduz uma experiência que não é mais possível, mas que através das representações, dos vestígios, pode ser de certa forma acessada para a composição deste *outro* no tempo.

Uma mirada que focaliza a relação entre a História e a cultura, emergem campos de estudo com inspirações na antropologia e na sociologia que privilegiam aspectos, metodologias e objetos antes não evidenciados, como por exemplo, a história da leitura e do livro em diferentes comunidades e contextos. Lançam um olhar antropológico sobre o ato de ler e suas implicações nas relações culturais de determinadas sociedades. A leitura e a escrita passam a ser investigadas a partir de configurações que transcendem a visão escolarizante dos atos de ler e escrever, pois são concebidas como práticas socioculturais mais amplas.

O próximo capítulo propõe-se a discutir a leitura como uma prática cultural, que ultrapassa os cânones escolares e destaca suas transformações e as pluralidades nos modos de ler, conceitos fundamentais à construção dos argumentos e reflexões ora apresentados.

A história da leitura:
a moldura possível.



Neves. No país das maravilhas 1934 Óleo sobre tela. Dimensões 64,7 x 55,2. Pinacoteca de São Paulo

O texto só tem sentido graças aos seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e astúcias entre duas espécies de “expectativas” combinadas: a que organiza um espaço legível e a que organiza uma demarcação necessária para a efetuação da obra. (CERTEAU, 1994, p. 266)

O título deste capítulo convida a pensar a história da leitura como campo que está circunscrito à história da cultura escrita: as práticas de leitura, seus gestos, seus lugares, seus suportes, artefatos e sujeitos. Coloca em questão as concepções de ver e pensar a cultura escrita a partir das transformações de ordem material, cultural e social que afetam as maneiras de ler.

O excerto de Michel de Certeau (1994) assinala as pistas percorridas nesta pesquisa, sobretudo a importância do leitor em sua relação com a leitura. Não é possível pensar a história da leitura sem pensar em seus leitores, aqui particularmente, as crianças.

A contribuição desta dissertação à história da leitura, consiste em dar visibilidade às representações de práticas de leitura de crianças. A leitura é concebida como prática que envolve os atos ver ler, ouvir ler e ler diretamente. A partir desta premissa é pensada como prática plural, muda conforme os tempos, os objetos dados a ler e os modos de ler. Ao mesmo tempo, também se constitui prática singular, pois as atribuições de sentidos são únicas e conferidas ao texto por cada um de seus leitores.

Este capítulo está organizado em três momentos que abordam ideias centrais sobre as práticas de leitura e fundamentais à análise das imagens: o primeiro apresenta a leitura como prática que transcende o domínio do sistema de escrita alfabético, envolta em outras gestualidades para além da decifração. O segundo, aborda a pluralidade dos modos de ler, que variam de acordo com o tempo, com os objetos de leitura postos em circulação, com os leitores e suas competências leitoras. Também destaca que as diferentes práticas de leitura não se sucedem linearmente, mas podem coexistir em um mesmo tempo e espaço. Por fim, o capítulo aborda os desafios em pesquisar a leitura sob uma perspectiva histórica, de

uma parte por ser esta uma prática que raramente deixa vestígios, e, de outra parte por pensar em uma história da leitura que transcenda as pesquisas com dados estatísticos, baseados na produção de impressos.

2.1 A leitura como prática social

Por muito tempo o processo de aquisição do sistema de escrita, como aponta Hébrard (1996), constituiu-se como uma evidência não problemática dentro da instituição escolar. Tratava-se de uma operação simples e mecânica que colocava em uso a memória, a força da repetição e a decodificação, transformando os signos em sons, no equívoco de pensar o sistema de escrita como um código de equivalência. O fracasso no domínio desta técnica, em princípio, era atribuído apenas aos incapazes ou preguiçosos, vinculado unicamente à figura do “leitor”.

Ao compreender a leitura como um processo que não se constitui unicamente dos atos de decifração e decodificação, além de que transcende a aquisição escolar do sistema de escrita alfabético, a leitura passa a ser concebida como prática não exclusivamente ligada à escola como instituição e, portanto, que acontece em outros espaços socioculturais. O ato de ler exige o domínio de uma técnica, como nos aponta Bresson (1996, p.26) e “não pode ser objeto de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes de transmitir”.

É importante destacar que o ato de ler, mesmo não se caracterizando por uma aprendizagem de aquisição espontânea e sendo atravessado por uma técnica, não é somente ver o que está escrito e atribuir uma tradução oral. O processo de leitura e escrita envolve muito mais do que habilidades cognitivas, necessita também de competências culturais que instrumentalizam os sujeitos a interagirem com o escrito.

Assim, a leitura vai além da apropriação do código escrito e, como afirma Chartier (1999, p.16), “não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”.

Tais pressupostos conduzem a não reduzir a imagem de criança leitora ao espaço escolar, como se fosse a leitura na escola a única representação possível desta prática, sobretudo para o caso das crianças. Se a leitura é uma prática social, ela pode acontecer em distintos espaços de sociabilidades em que a criança está em relação com o escrito, sob distintos modos de ler, ver ler e ouvir ler.

As representações de leitura e de leitor são produzidas historicamente, embora hoje, em geral, associemos esta à ideia de uma prática solitária, individual, de um sujeito que domina as habilidades léxicas e cognitivas necessárias a este ato. Chartier (1996) pondera que tal visão universalista e idealizada da figura do leitor, praticada inclusive pelos historiadores, não é a única possível.

Creio que esta projeção universalista do ato de leitura, que é nossa, também tem sido praticada pelos historiadores numa dimensão diacrônica ao projetar retrospectivamente nossa relação com os textos como sendo a única relação historicamente possível. (CHARTIER, 1996, p. 232-233)

Pensar a história das práticas de leitura é, antes de tudo, desnaturalizar as práticas do tempo presente como se estas fossem um paradigma a partir do qual todas as formas de ler que tiveram lugar na história das diferentes sociedades se caracterizassem da mesma maneira.

Quais as relações que as crianças estabeleceram com as materialidades do escrito, no Brasil, entre os anos de 1890 a 1940? Seriam as práticas de leitura unicamente pautadas pela relação direta com o objeto escrito? As práticas de leitura estariam vinculadas exclusivamente aos processos de alfabetização escolar? Seria possível definir o número de leitores do país utilizando unicamente os dados estatísticos coletados nos censos realizados neste período?

Em seu trabalho sobre os leitores na França do Antigo Regime, portanto do século XVI ao século XVIII, Chartier (2004) adverte a necessidade de pensar a história das práticas de leitura que não estejam pautadas unicamente em dados estatísticos. Para o autor, por muito tempo duas eram as evidências que determinavam a pesquisa em história da leitura: a primeira dizia respeito ao número de alfabetizados, baseado nas assinaturas de livros de registros de casamento; e a segunda, através dos inventários que registravam os livros possuídos. Tais

ponderações parecem fecundas para pensar as práticas de leitura no século XX, como é o caso desta dissertação.

Contudo, para Chartier (2004), estas duas perspectivas estatísticas são indícios possíveis, mas não são os únicos, pois não levam em consideração outros elementos, como por exemplo, a dissociação das aprendizagens da leitura e da escrita em sociedades do passado. Estas eram práticas distintas, principalmente para as mulheres, que abandonavam a escola antes de serem capazes de escrever. Ao mesmo tempo, as perspectivas estatísticas não ponderam que “[...] a relação com o escrito não implica necessariamente uma leitura individual, a leitura não implica necessariamente a posse, e a convivência com o impresso não implica necessariamente o livro” (CHARTIER, 2004, p. 100). Um aspecto relevante apontado por Chartier (2004, p. 376) sobre esta questão, consiste no fato de que: “a posse privada do livro não pode indicar por si só a convivência com o impresso e seus usos ou efeitos plurais”. Isto significa pensar que não somente aqueles que possuíam livros eram leitores, assim como nem todo o livro possuído necessariamente era lido. Outro aspecto é que nem todos que assinavam seu nome, e presumivelmente sabiam escrever, necessariamente sabiam ler, e vice-versa

As representações de crianças leitoras encontradas na pintura artística sugerem possibilidades de compreender e analisar as práticas de leitura para além dos dados estatísticos e de uma dimensão escolarizada da relação das crianças com os atos de ler. Podem, ainda, demonstrar os usos e efeitos plurais das distintas materialidades do escrito em circulação e sua relação com as crianças em situação de leitura, que foram representadas pela pintura artística no Brasil entre os anos de 1890 a 1940.

2.2 A leitura como prática plural

Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa. Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação. (CHARTIER, 1999a, p.31)

A leitura é apontada por Certeau (1994) e também por Chartier (1999) como uma prática inventiva e criativa, uma operação de peregrinação, de construção de sentidos por aquele que lê, pois “os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias” (CERTEAU, 1994, p.269). Entre outras palavras, a leitura, como ato inventivo e de criação, não se assimila a uma passividade, como se o leitor fosse mero espectador/receptor. Toda leitura é ato de produção, de criação própria do leitor que atribui sentidos para além daqueles estabelecidos pelo autor e/ou pelo editor.

É a partir desta liberdade, deste “estatuto de prática inventiva” que se pensa a leitura. Como afirmei anteriormente, a centralidade da análise das práticas não está relacionada exclusivamente a um conjunto de habilidades postas em funcionamento, mas sim em considerar as variações no tempo, espaço bem como as operações e efeitos produzidos por esta prática. Tal concepção insiste na historicidade desta prática, articulada aos tempos, lugares e às sociedades que a produziram. Segundo Chartier “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (1999, p.13).

No livro “As revoluções da leitura no Ocidente” (1999a), Chartier descreve algumas das “revoluções”⁶ que afetaram os modos de ler no mundo Ocidental. Tomam-se aqui alguns dos pressupostos do autor desenvolvidos nesta obra, pois sinalizam para a difusão e pluralidade das práticas de leitura.

De acordo com Chartier (1999a), no final do século XIX mulheres e crianças passam a integrar novas categorias de leitores. Apresentadas à cultura do impresso no mesmo momento em que as disciplinas educacionais tentavam impor modelos, através de uma forma única de leitura, controlada e decodificada, este tipo de prática de leitura assume o caráter de “leitura legítima”. A leitura está para além deste caráter normativo legitimado, e é possível afirmar que “essa norma contrastava fortemente com a extrema diversidade de práticas em várias comunidades de

⁶ É importante destacar que para o autor, o termo revolução está ligado às transformações e mudanças proporcionadas às práticas de leitura. Em nenhum momento a palavra revolução significa a anulação do que já existia em detrimento de uma nova forma de relação com o escrito. As práticas de leitura coexistem em um mesmo tempo e em um mesmo contexto.

leitores, tanto aqueles já familiarizados com a cultura escrita quanto os que tomavam contato recentemente com ela” (CHARTIER, 1999a, p.26).

Por mais homogeneizadores que os modelos e os processos escolares das práticas de leitura pudessem se apresentar, a leitura escapa, e escapou aos enquadramentos e censuras. De acordo com Chartier (1999a), por detrás da aparência de uma cultura homogeneamente compartilhada, através da disseminação dos processos de alfabetização, escondia-se uma diversidade extrema de práticas de leitura e de comércio de impressos. No lugar do modelo escolástico de leitura, vinculado às leituras principalmente de carácter religioso, nas sociedades modernas emergiu uma pluralidade e diversidade de maneiras de ler.

Na história da cultura escrita, a leitura oral configurou-se por um longo período como figura fundamental. Primeiramente porque “ler em voz alta era indispensável para a compreensão do significado” (CHARTIER 1999a, p. 23). Em segundo, porque um texto escrito só podia ser apreendido por “alguns de seus leitores”, e mediado através desta modalidade de leitura para os demais. Assim,

pelos sociabilidades diversas da leitura em voz alta, existe nas sociedades antigas uma cultura do escrito mesmo entre aqueles que não sabem nem produzir nem ler um texto. Compreendê-la significa não considerar que o acesso ao texto escrito é sempre e em toda a parte uma leitura individual, silenciosa, solitária, que supõe necessariamente a alfabetização. (CHARTIER, 2004, p.11)

Sobre este aspecto pode-se evidenciar que se a leitura nem sempre é individual e praticada unicamente por aqueles que dominam o código escrito, então outras modalidades do ler podem ser consideradas e, aqui, são fundamentais na análise das práticas de leitura das crianças – e são elas: ver ler e ouvir ler. E, vale destacar que a leitura oral não era realizada unicamente para aqueles que não dominavam o código de escrita, pois como destaca Chartier

A leitura em voz alta permanecia como o cimento fundamental de diversas formas de sociabilidade familiar, erudita, mundana ou pública, e o leitor que visa vários gêneros literários ou é um leitor que lê para os outros ou é um leitor que ouve ler. (CHARTIER, 1999, p.98).

Decorre destas observações que nesta dissertação são consideradas leitoras não apenas aquelas crianças representadas no exercício individual da leitura, por exemplo, mas também todas aquelas envolvidas em um contexto de leitura, seja pela observação de um sujeito leitor, ou as cenas que demonstram a criança como “espectadora” de uma situação de leitura, proferida oralmente por outro leitor. Estas crianças lêem porque vêem ler, ouvem ler, ou ainda são afetadas por um “ambiente”, uma “atmosfera” de leitura, pública ou privada.

A revolução proposta pela leitura silenciosa permitiu uma nova relação com o texto escrito. Esta habilidade desenvolveu também a capacidade de ler mais rapidamente e, por consequência, de ler mais. Acima de tudo, a leitura silenciosa “permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado” (CHARTIER, 1999a, p. 23). Alberto Manguel (1997), destaca a maior liberdade do leitor propiciada pela leitura silenciosa, na medida em que não existem mais “testemunhas” entre o que é lido e o leitor.

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações e esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor singular. (MANGUEL, 1997, p.68)

Observa-se na história das práticas de leitura uma multiplicidade das maneiras de ler que não se sobrepõem ou se contradizem, mas que estão postas em funcionalidade em um mesmo período, em uma mesma comunidade, coexistindo sem que exista uma hierarquia entre estas práticas. Como refere Saturnino:

A história das práticas de leitura constitui-se por uma multiplicidade de maneiras de ler, em alguns contextos há diferentes maneiras simultâneas, em outros sucessivas, ora convivendo pacífica e ordenadamente, ora opondo-se umas às outras. (2011, p. 16)

Ou seja, o crescente desenvolvimento da leitura individual não significou definitivamente a suspensão das práticas de leitura coletivas, assim como a cultura do impresso não eliminou a cultura do manuscrito. Uma outra revolução dos modos de ler apontada por Chartier (1998), está vinculada diretamente à industrialização da produção do livro, pois “com a imprensa o leque de utilizações

do objeto escrito alarga-se e forma uma rede de práticas específicas que definem uma cultura original” (CHARTIER, 1998, p. 10).

A imprensa tipográfica possibilita uma transformação nas práticas de leitura, instaura uma nova técnica de produção dos textos, que permitiu a difusão dos mesmos, a reprodução em larga escala de um mesmo exemplar e um menor custo de fabricação; por consequência, uma maior circulação do escrito na sociedade.

Vale assinalar que com a imprensa, os objetos impressos, que não são unicamente os livros, mas também cartazes, folhetos religiosos, almanaques, entre outros, passaram a circular pelas comunidades e conferiram ao escrito uma presença mais densa e uma maior familiaridade. Para Chartier (1998), depois de Gutenberg a cultura das sociedades ocidentais passou a ser uma cultura do escrito, o que perdura até o tempo presente.

A “proliferação do escrito” permitiu aos leitores uma pluralidade em relação ao que era lido, efetuando uma revolução no estilo da leitura que, para além de ser intensiva, pode tornar-se extensiva. A distinção entre leitura intensiva e leitura extensiva caracterizada por Chartier (1999), consiste no leitor intensivo como aquele que tem acesso a um número limitado de objetos escritos e ao ser confrontado com este “corpus” fechado de textos, lê, relê, memoriza, recita, enfim realiza a leitura intensiva de um mesmo texto; e ao contrário, o leitor extensivo, emerge com a difusão do impresso, e é aquele que tem acesso a distintos objetos impressos, sejam estes livros, jornais, folhetos, almanaques etc. Registro novamente a ressalva de que uma modalidade não substitui a outra, ambas podem coexistir e mesmo com a proliferação dos livros e o advento da leitura necessariamente extensiva, muitos continuam sendo leitores que lêem intensivamente determinados conjuntos de livros, principalmente aqueles de caráter religioso.

Como discuti até aqui, diferentes aspectos configuram o ler e envolvem as maneiras pelas quais os leitores interagem com os objetos portadores de textos, com os espaços diversos e as formas distintas desse ato ao longo da história – leitura silenciosa ou leitura em voz alta, leitura intensiva ou leitura extensiva são apenas algumas dessas variações.

É possível perceber que a pluralidade das práticas, dos usos, efeitos e apropriações na história das práticas do ler, não estão unicamente vinculadas ao

domínio da escrita ou a posse do livro. Esta dissertação dedica-se a conhecer as maneiras pelas quais as crianças, entre os anos de 1890 e 1940, são representadas interagindo com os objetos de leitura em circulação naquele tempo, e deparando-se com distintas maneiras de ler, sejam elas coletivas ou individuais, as práticas do ler ou do ouvir ler e outras relações com o escrito para além das práticas escolarizadas de leitura, impregnadas pelos processos de alfabetização e tradução oral dos textos.

2.3 Da raridade dos indícios à história das práticas de leitura

As pesquisas que visam contribuir com a história da leitura deparam-se com dois desafios que refletem as dificuldades enfrentadas por este campo de estudos. O primeiro diz respeito à necessidade de pensar a história da cultura escrita a partir de um deslocamento do olhar, dos objetos aos usos e manuseios do escrito e do impresso. Isso significa ultrapassar aqueles estudos focados exclusivamente sobre os impressos e os livros, em geral baseados em dados estatísticos relativos às edições e ao mercado livreiro. Estas pesquisas, muitas vezes, restringem-se a quantificar os impressos quanto à posse, circulação e produção. Contudo, não é possível, como dizem Certeau e Chartier, fazer uma história do livro sem seus leitores.

O segundo desafio refere-se à raridade dos vestígios das práticas leitoras igualmente registrado pelos dois autores antes mencionados. Para Chartier (1999), que segue o pensamento de Certeau neste aspecto, a pesquisa das práticas de leitura constituiu um desafio inquietante uma vez que a leitura é uma prática que “raramente deixa marcas, e que ao dispersar-se em uma infinidade de atos singulares, liberta-se de todos os entraves que visam submetê-la” (CHARTIER, 1999, p.11). Convém destacar a ideia de leitura como uma prática cujos vestígios são raros e, ao contrário das certezas normativas impostas pelos enquadramentos redutores, a leitura é uma prática de gestos singulares e de difícil quantificação.

Assim, eleger a pintura artística como indício documental à análise das práticas de leitura de crianças é, como venho insistindo, percebê-la possuidora de um conjunto de pistas e vestígios históricos, que em determinados momentos ou para determinados objetos, podem ser as únicas evidências dessas práticas. As

imagens são capazes de representar as gestualidades e os contextos que envolvem as práticas do ler, auxiliam a “reconstituir a diversidade de leituras mais antigas a partir de seus vestígios múltiplos e esparsos” (CHARTIER, 1992, p. 215).

Reconstruir a história das práticas de leitura de crianças no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX é, assim, enfrentar um trabalho historiográfico de duplo desafio. De uma parte, como destacado antes, a leitura é uma prática múltipla, mas de difícil registro, uma prática marcada pela raridade de suas inscrições e vestígios. De outra parte, por se tratar das práticas de leitura das crianças, exacerba-se a raridade das evidências, considerando-se o estatuto sociocultural das crianças no período histórico examinado.

Na difícil busca de indícios das práticas das crianças em torno ao ler, a pintura artística emerge como vestígio duplamente relevante: por sua expressão, própria a um tempo, e por seu conteúdo, pela mediação das experiências de um sujeito pintor que produz representações, possivelmente ancoradas em sua experiência. A pintura, compreendida como expressão cultural de um tempo, está para além do registro ou da reprodução de um momento vivido, constitui-se como uma manifestação cultural, forma de perceber ou imaginar o outro e representá-lo.

É possível afirmar que há poucas evidências acerca das práticas de leitura, e mais ainda da criança em situação de leitura, principalmente por esta prática ser, como antes mencionado por Certeau (1994), uma prática furtiva, silenciosa, sem pistas. Burke (2004) também faz referência à raridade dos indícios na pesquisa histórica sobre crianças e traz referências ao trabalho de Philippe Ariès⁷, afirmando ser este autor:

um pioneiro da história da infância, bem como no uso das imagens como evidencia. Este fato não é acidental. Como as crianças não aparecem com muita frequência nos documentos preservados em arquivos para escrever a sua história foi necessário encontrar novas fontes. (BURKE, 2004, p.129)

As considerações tecidas neste capítulo apontaram os quatro pressupostos que são fundamentais à análise aqui operada. O primeiro refere-se à desconstrução

⁷ Philippe Ariès (1914 – 1982) e seu principal trabalho, História Social da Criança e da Família, publicado em 1960 e traduzida para o português por Dora Flaksman. Nesta pesquisa o historiador trabalha como uma multiplicidade de documentos, principalmente os iconográficos (pinturas, fotos, diários etc.) para delinear seu estudo sobre a história social da criança e da família.

de um único modelo, principalmente em relação às crianças leitoras, influenciado pela representação escolar das práticas de leitura, como a mais evidente e possível para a criança leitora.

O segundo implica em conceber a leitura não apenas como um ato mecânico, que envolve unicamente habilidades cognitivas, mas como prática cultural, através da demonstração dos modos como os sujeitos de um tempo, e especificamente as crianças, relacionavam-se com os artefatos de escrita. E, como aponta Chartier (2004), as sociabilidades diversas que envolviam o ato de ler em uma sociedade em que o contato com o escrito e os domínios das habilidades de leitura e escrita não eram difundidos com a mesma proporção à maioria da sociedade.

O terceiro pressuposto a considerar consiste na concepção da leitura como um ato de múltiplas variações que não pode ser pensado tão somente a partir da análise de dados estatísticos e estáveis, como os índices de alfabetização ou a quantidade de livros lidos ou possuídos. É preciso pôr em questão outras habilidades que estão para além da ideia de leitor idealizado, como por exemplo, as crianças alfabetizadas em situações de leitura no cumprimento de tarefas escolares e que facilmente operam com o sistema de escrita.

Por fim, considerar a multiplicidade das maneiras de ler que caracterizam as práticas de leitura de um tempo. A leitura abarca os atos de ler, ver ler e ouvir ler. Considera-se a leitura para além de uma operação silenciosa, intelectual e individual, sempre sob a tutela das instituições de poder de uma determinada época e sociedade.

O uso de imagens como evidências históricas tem contribuído significativamente para pensar as práticas de leitura e suas especificidades. Abordado no próximo capítulo, juntamente com a apresentação do “corpus documental” desta dissertação, o uso de imagens como indícios históricos exigiu um olhar que levou a interrogar estas “testemunhas oculares”. Na reflexão de Pesavento (2012, p.17), trata-se de “descobrir os fios, tecer a trama geral deste modo de fazer História, prestar atenção nos elementos recorrentes”, e assumir este risco.

Dos encantamentos às reflexões: a
pintura artística como objeto de pesquisa



Bruno. Criança, s/d. Óleo sobre tela. Dimensões: 60x50 com. Coleção Particular

Este capítulo tem por foco central o uso de imagens como documentos para a pesquisa histórica, e no caso desta dissertação como um indício das práticas de leitura das crianças brasileiras entre 1890 a 1940. Apresenta a pintura artística como documento de análise para o campo da História, superando seu caráter ilustrativo ou de documento complementar. A partir dos estudos de Burke (2004), Costa (2002) e Pesavento (2012) trilha-se um caminho metodológico que embasa esta dissertação na construção do corpus documental.

No segundo momento, encontra-se a descrição da constituição da empiria que privilegia a produção da pintura artística brasileira entre os anos de 1890 – 1940, aquelas pinturas que evidenciam as práticas de leitura de crianças. As imagens que compõem o corpus documental são apresentadas, organizadas em ordem alfabética do sobrenome de seus autores e ano de produção.

Por fim, dedica-se a pensar metodologicamente nas imagens do corpus documental e nos caminhos possíveis para a análise que vise colaborar a história da cultura escrita no Brasil.

3.1 Da raridade dos indícios: a pintura artística como possibilidade

O legível e o visível têm fronteiras e lugares em comum, redescobrimientos parciais e encavalamentos incertos. (MARIN, 1996, 117)

O uso das imagens na pesquisa histórica tem variado no decorrer do tempo, seja devido ao estatuto conferido às imagens frente a outros documentos, seja quanto aos seus usos e suas funções, que em geral estiveram atrelados à figuração e à ilustração do discurso histórico. As imagens por muito tempo serviram como uma prova da veracidade do conhecimento científico produzido por outras “fontes oficiais” de pesquisa. Pelos seus “encavalamentos incertos” (MARIN, 1996), elas

complementavam, agregavam, comprovavam, mas não eram em si mesmas tomadas como corpus documental principal à produção do conhecimento histórico.

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações [...] Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (BURKE, 2004, p. 12)

Para o pesquisador José de Souza Martins (2005), desde o final do século XX as Ciências Sociais vêm transformando suas perspectivas de pesquisa, seja a ampliação do limite de suas indagações, seja o que consideram fontes de apoio de suas reflexões ou metodologias de pesquisa desenvolvidas. Transformaram-se diante da multiplicidade de novas e diversas formas de reflexão e produção científica, através de posturas conceituais e epistemológicas renovadoras, que dissolvem demarcações únicas, revelando um grande elenco de temas, problemas e metodologias anteriormente descartados. Segundo o autor, trazer perspectivas de pesquisa nestes outros temas e em intersecção com outros campos é lutar contra o esquecimento dos gestos e saberes de uma longa trajetória humana, marcada por sons, cores, imagens e lembranças que nos convidam a repensar a cultura e a sociedade na sua riqueza e diversidade (2005, p. 9).

As imagens rompem com seus silêncios e “falam onde o texto se cala”⁸, emergem como indícios históricos no tempo, carregam consigo um potencial cognitivo (MENESES, 2003), pois permitem uma produção de conhecimento a partir de seus usos. São inscrições de uma cultura e do modo como as sociedades representavam a si e a relação com seus objetos e artefatos, a relação com os outros e com o mundo em que se inseriam. E como afirma a historiadora Cristina Costa,

⁸ Expressão utilizada pelo historiador Michel Vovelle (1979) e referida por BURKE (2004), ao afirmar que o uso de fontes iconográficas é de fundamental importância para o trabalho de pesquisa, por estarem em uma condição que transcende o papel anteriormente empregado de comentário ilustrado dos textos escritos.

o estudo iconográfico das manifestações artísticas tem se mostrado produtivo, bem-sucedido e rico de desdobramentos para o entendimento da cultura e do imaginário humano e tem possibilitado compreender como nascem e se organizam as formas de representação do mundo e qual o papel dos elementos estéticos nestes processos. (COSTA, 2002, p.50)

A ampliação da noção de documento, discutida no primeiro capítulo tem possibilitado o uso de imagens em diferentes campos, embora existam dificuldades em dar conta da especificidade do visual como documento de informação, e não como uma “ponte inerte entre as mentes de seus produtores e observadores, entre as práticas e as representações” (MENESES, 2005, p.35).

A produção visual de uma sociedade é constituída de elementos que extrapolam as questões estéticas de uma época, mas permite pensar a partir de uma “história visual”, expressão utilizada por Meneses (2005) para definir um campo de operação de grande valor estratégico para o conhecimento histórico da sociedade na sua organização, funcionamento e transformação. Para o autor, é preciso procurar e identificar os sistemas de comunicação visual das sociedades em estudo, as condições técnicas, sociais e culturais de produção, circulação e consumo. “Dentre as contribuições recentes que mais nos interessam está a procura de trilhas para o entendimento da arte na sua capacidade de provocar efeitos, produzir e sustentar formas de sociabilidade” (MENESES, 2003, p.15). Embora esta pesquisa não tenha explorado, enfaticamente, os sistemas de comunicação visual da sociedade brasileira entre os anos de 1890 e 1940, as contribuições de Meneses reafirmam o potencial das imagens como produto cultural de um tempo e de grande valor para o campo da História.

Esta pesquisa toma a pintura artística para sua análise. Compreende a relevância das imagens para o estudo das práticas de leitura e legitima o uso como indício histórico. Acredita que o estudo das imagens que envolvem crianças em contexto de leitura oferece muitas potencialidades de análise.

Todavia, o trabalho metodológico com as imagens requer uma atenção específica, pois esta análise não pode resumir-se à observação das imagens. Para Marin (1996, p. 125), “olhar um quadro não é perceber um objeto. Não é tão simplesmente ver”. Segundo o autor, ver é o mesmo que naturalmente receber com o olho e um quadro necessita mais do que isso, necessita de um meio de conhecer bem este objeto, perceber e discernir o que são signos e anunciar e declarar as

significações destes. Ou seja, as imagens não são traduções do real, não reproduzem o passado, tampouco são reflexos puros da realidade. Mesmo que as “pinturas tenham sido frequentemente comparadas a janelas e espelhos, imagens são constantemente descritas como “refletindo” o mundo visível ou o mundo da sociedade” (BURKE, 2004, p. 36), o que não procede.

Nesta dissertação, o uso da imagem como documento de pesquisa está ligado a três premissas que apontam as vigilâncias necessárias. Em primeiro lugar elas são produtos de um tempo e, portanto, necessitam ser pensadas em seu contexto de criação (social, político, cultural, etc.). Como afirma Costa (2002), é imprescindível pensar que na pintura;

[...] os gêneros artísticos não representam apenas uma especial organização formal dos elementos compositivos de uma determinada obra. Muito mais do que isso, são recortes da realidade sintetizados por certos modelos visuais. (COSTA, 2002, p.97)

Em segundo lugar, de acordo com Burke (2004), as imagens nem sempre foram produzidas com a intenção de serem utilizadas por historiadores em um tempo futuro, portanto, não têm o compromisso de operar sob um regime de tradução do real. A pintura é uma manifestação artística, composta por um sistema de convenções e intenções que mudam de acordo com o tempo e o espaço em que são produzidas.

Terceiro, elas são representações da realidade e como ressalta Pesavento (2012), operam por regimes de verossimilhança com o real. São fragmentos que nos permitem aproximações possíveis, ao mesmo tempo que não possuem uma correspondência exata entre o que representam e a realidade em que foram produzidas. Produzem legitimidades, sendo importante destacar que muitas vezes foram elaboradas a partir de uma idealização do real e, portanto, não registraram a realidade social, mas as ilusões sociais, as performances especiais de um ideário social.

Assim, como as imagens podem ser utilizadas como evidências históricas? Este questionamento, formulado por Burke (2004) - tendo em vista a “vulnerabilidade” inscrita no uso da imagem -, é respondido pelo autor que ressalta que mesmo em um determinado nível, quando as imagens podem parecer

documentos não confiáveis, elas oferecem substancial evidência para a pesquisa histórica. Para ele, a arte pode oferecer evidências acerca de aspectos da realidade social não encontrados em outros indícios históricos. Porém, a arte da representação, como já mencionado antes, pode distorcer a realidade social. Aos historiadores compete considerar as intenções dos pintores e de uma época, afim de evitarem conclusões equivocadas. Por fim, Burke (2004) destaca que o próprio processo de distorção do real é, por si só, um fenômeno a ser estudado, quando as imagens são tomadas como indícios representativos de práticas sociais e culturais de um período. Nesta mesma perspectiva, Pesavento (2008) reafirma o uso de imagens como portadoras de significados, traços de um tempo que já não é mais o nosso.

Um historiador da cultura não deveria procurar na imagem que estuda o necessariamente acontecido, mas sim a percepção dos homens acerca da realidade em que viveram. É nesta medida que a imagem pode ser para o historiador da cultura, prova, traço, vestígio e rastro de algo que se desejou que fosse, do que se pensava que era, do que se temia que acontecesse. (2008, p.113)

A reflexão sobre os limites e as possibilidades quanto ao uso das imagens retoma as vigilâncias antes referidas para este estudo, a compreensão de que as imagens envolvendo crianças em cenas de leitura são representações das práticas de leitura do tempo a ser analisado e não as práticas em si, até a ideia de que apresentam elementos e gestualidades que compõem práticas de um tempo, mesmo sendo “particularmente mais valioso como evidência da arrumação dos objetos e de seus usos sociais [...] em outras palavras as imagens nos permitem inserir velhos artefatos no contexto social original” (BURKE, 2004, p. 125). Particularmente, as imagens que compõem o corpus documental desta dissertação, dão indícios dos usos sociais dos artefatos escritos e como estes são representados em relação às crianças, no final do século XIX e início do século XX. Permite compreender também elementos da gestualidade dos modos de ler deste período, dos lugares de leitura, e das relações estabelecidas pelas crianças com outros sujeitos.

3.2 A composição do corpus documental

O início deste capítulo aponta que a escassez dos vestígios sobre as práticas de leitura são um desafio a ser enfrentado pelas pesquisas que se inscrevem no âmbito da história da cultura escrita. A ausência de maiores indícios decorrentes das práticas de leitura de crianças no Brasil do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, foram um desafio na construção do corpus documental de análise desta pesquisa. A produção na pintura artística deste período, emergiu como possibilidade de evidência histórica sobre os temas leituras & crianças, na procura por pistas que contribuam para os estudos das práticas de leitura.

Existem produções artísticas, no Brasil, de cenas de leitura envolvendo crianças? Qual relação da criança com o ler está expressa nessas representações? Quais os objetos que compõem essas cenas? Quais os suportes de leitura? Qual a relação entre a leitura e a família? Quais modos de ler estão postos em representação?

Com o intuito de buscar respostas a estes questionamentos iniciou-se a composição do “corpus documental” desta dissertação. Foram observadas obras pictóricas que em seu contexto de representação evidenciassem práticas de leitura. O período histórico escolhido como recorte temporal vincula-se, principalmente, à intensa produção artística no país neste período e a recorrência de imagens envolvendo ações do cotidiano, não apenas da burguesia, mas também dos segmentos populares.

O primeiro movimento, ainda na construção do projeto de pesquisa, consistiu em procurar aleatoriamente em páginas da web⁹, como blogs e sites de busca, para observar a existência de imagens e indícios como, por exemplo, nome de artistas com alguma produção no período, o que conduziu a outras buscas. Também neste momento foram consultados os catálogos on-line de diversos museus, além de livros de história da arte.

⁹ Cabe ressaltar que na internet foi possível coletar dados para a pesquisa que seriam impossíveis de serem coletados em uma busca não virtual, pois há, na web, uma ampla circulação e distribuição de imagens de acervos de todo o país, sendo impossível acessar pessoalmente acervos e catálogos de todos os museus e centros de arte espalhados pelo país.

Como segundo passo, atribuiu-se um rigor de busca à coleta destes dados. O conhecimento do site da Enciclopédia Itaú cultural¹⁰, foi um dos grandes achados deste momento. De acordo com o site, esta enciclopédia oferece

acesso a textos, imagens, áudios e vídeos sobre diversos assuntos relacionados às artes no país. Biografias, análises de obras, informações sobre termos e conceitos empregados no universo da arte, histórico de grupos e movimentos artísticos são, entre outros, temas dos verbetes presentes na Enciclopédia. Por meio de recursos que facilitam a busca, a navegação e o cruzamento das informações, ela coloca à disposição de todos os interessados, de forma abrangente e dinâmica, o conteúdo das bases de dados do Itaú Cultural, fruto de um trabalho que se estende por 25 anos.

A Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, em particular, contém um acervo de obras e biografias de artistas brasileiros, e está organizada de acordo com a ordem alfabética do nome do artista, acompanhado de sua data de nascimento e falecimento, em alguns casos. Junto ao nome do artista constam informações acerca do mesmo, como por exemplo, algumas de suas obras, sua biografia, histórico, acervos e textos críticos produzidos sobre sua obra, bem como as informações das fontes de pesquisa utilizadas para a composição de cada verbete/autor. Em 2014, o modelo foi reformulado e implantado em uma nova plataforma que passou a integrar as enciclopédias já publicadas e os novos conteúdos elaborados. Em 2015, esta enciclopédia contava com 5.600 verbetes, divididos entre biografias de artistas, críticos, curadores, análises históricas de grupos, instituições, eventos e obras e definições sobre termos e conceitos.

Para exemplificar a extensão do acervo desta enciclopédia tomei por referência a letra A. Para esta letra, constatei a presença de 215 (duzentos e quinze) artistas, e neste universo apenas 20 (vinte) artistas com produções artísticas no recorte temporal abordado pela pesquisa, sendo apenas 2 (dois) com produção de temas com cenas de leitura e que evidenciam a criança leitora.

Com base neste banco de dados, o corpus documental da pesquisa foi sendo definido. Em um primeiro momento, ainda durante a construção do projeto de dissertação, realizei uma busca em toda a Enciclopédia Itaú Cultural, filtrando primeiramente o recorte temporal, ou seja, artistas com produções específicas na

¹⁰ <http://www.itaucultural.org.br/>, acesso em 22/07/2015.

pintura artística, descartando os trabalhos nas áreas de arquitetura e fotografia entre o período de 1890 – 1940. Os resultados deste primeiro mapeamento constam na tabela abaixo.

Tabela 1 – Artistas na Enciclopédia Itaú Cultural com produção na pintura artística entre 1890 e 1940.

Letra	Total de artistas que aparecem na enciclopédia	Artistas com produção entre 1890 – 1940
A	215	20
B	261	9
C	268	11
D	126	5
E	40	1
F	168	4
G	133	12
H	56	0
I	22	2
J	34	2
K	59	2
L	166	9
M	327	20
N	76	3
O	50	4
P	208	16
Q	7	0
R	184	5
S	241	8
T	95	2
U	7	0
V	111	9
W	44	2
X	5	0
Y	10	0
Z	30	2
Total	2.943	148

Documento de consulta: Enciclopédia Itaú Cultural

Após este primeiro levantamento e como sugestão da banca que analisou o projeto de dissertação, o investimento para a ampliação do corpus documental deu-se em outros sites, como por exemplo a página “O silêncio dos livros”.

Ao acessar o endereço da internet osilenciadoslivros.blogspot.com¹¹ é possível perceber a atenção dirigida à leitura como uma prática retratada pela pintura artística ao longo da história. As imagens selecionadas permitem constatar uma prática plural, realizada de diferentes maneiras, por diferentes sujeitos e em lugares distintos. Além das imagens da pintura artística, o blog oferece diversas fotografias sobre o tema.

Apesar do extenso e rico acervo, não são muitas as pinturas do Brasil ou de pintores brasileiros, embora sobressaia a presença significativa da produção de Almeida Junior (1850 – 1899). Na produção artística contemplada no blog, em especial aquela produzida no período abordado por este estudo, observei imagens em que a criança é representada em situação de leitura. Nestas, produzidas na sua maioria na Europa, observei crianças de diferentes idades, em cenas de leitura que envolvem não apenas a escola ou um contexto escolar. Também pude perceber que a presença do adulto não é frequente, nas imagens disponibilizadas no site e que crianças envolvidas diretamente com o ler, sendo a principal modalidade de leitura que comparece nas cenas.

Instigada pela imagem de Carlos Chambelland, intitulada: “Leitura no Ateliê”, gentilmente indicada pela Professora Rita Peixe, e reproduzida na primeira página desta dissertação, vasculhei com mais atenção o site em que a mesma foi encontrada. No site “peregrina cultural”¹², encontram-se imagens combinadas com a leitura de poesias, provérbios, ditos populares, mensagens, etc. Diferentemente do blog silêncio dos livros, as imagens em si não tratam unicamente de cenas de leitura, livros, leitores, mas abordam diferentes temáticas, como por exemplo amizade, cidades, natureza e, é claro, leitura.

Um olhar mais intensivo e investigativo no acervo da Pinacoteca de São Paulo, constatou que alguns artistas, cujas obras pertencem a este acervo, não se encontram no acervo já pesquisado da Enciclopédia Itaú Cultural. Uma nova busca teve início, realizada da mesma forma que antes: filtrou-se inicialmente pelo recorte temporal, ou seja, artistas com produções específicas na pintura artística, no período de 1890 – 1940. Com esta nova busca foi possível identificar mais 24 (vinte e quatro) pintores brasileiros ou com produções no Brasil no o período analisado.

¹¹ Acesso pela última vez em 22/07/2015.

¹² <https://peregrinacultural.wordpress.com/> acesso em 22/07/2015.

Tabela 2 – Artistas com produção na pintura artística entre 1890 e 1940.

Letra	Artistas com produção entre 1890 – 1940
A	20
B	15
C	14
D	6
E	1
F	8
G	15
H	0
I	2
J	2
K	2
L	9
M	20
N	4
O	4
P	16
Q	0
R	6
S	10
T	4
U	0
V	9
W	2
X	0
Y	0
Z	3
Total	172

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora

A partir deste novo conjunto de nomes de artistas, realizou-se o segundo recorte, que destacou apenas aqueles artistas que em sua produção representam alguma cena de leitura, independente dos sujeitos em cena, crianças ou não. Este critério de seleção reduziu significativamente o número de artistas a serem abordados por este estudo.



Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora

O gráfico acima demonstra que, no universo de artistas identificados com produções no período de análise desta dissertação, apenas 20% retratam o tema da leitura em suas produções, o que representa 34 (trinta e quatro) artistas do total de 172 artistas mapeados.

É importante destacar que, para ampliar as obras consultadas de cada artista, para além daquelas encontradas na Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira e na Pinacoteca de São Paulo, realizei uma procura no site de busca Google¹³, com o buscador “imagens”. Vale ressaltar os cuidados necessários para tal pesquisa, tendo em vista que uma busca geral acessa um banco de dados muito amplo, cuja veracidade das informações não pode ser assegurada. Sendo assim, no momento em que uma imagem era encontrada, se fazia necessário utilizar outras fontes de pesquisa, na própria web, em catálogos e acervos digitais, bem como em livros de arte com maior confiabilidade.

O terceiro passo consistiu num recorte bem específico da temática (práticas de leitura) e dos sujeitos a serem abordados (crianças). Dos 34 (trinta e quatro) artistas que abordam o tema da leitura, 18 (dezoito) representam a criança em relação com a leitura, variando a quantidade de telas com esta temática: de 1 (uma) até 13 (treze) imagens de um mesmo artista. Abaixo segue a relação de pintores

¹³ www.google.com.br

organizada por ordem alfabética, de acordo com o sobrenome e com a quantidade de imagens localizadas.

Tabela 3 – Pintores e obras localizadas

Pintores	Produções que envolvem a criança em uma cena de leitura
Georgina Albuquerque	2
José Ferraz de Almeida Júnior	1
Lídia Bais	1
Gino Bruno	1
Carlos Chambelland	1
Arthur Timóteo da Costa	1
Aurélio Figueiredo	1
Anita Malfatti	1
Francisco Manna	1
José Maria da Silva Neves	1
Candido Portinari	1
Rosalvo Caldas Ribeiro	2
Antônio Rocco	1
Teixeira Rocha	1
Honório Esteves do Sacramento	1
Eliseu Visconti	13
Pedro Weingartner	2
Bertha Worms	1
Total: 18 artistas	33 obras

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

Foram encontradas 33 (trinta e três) imagens em que a criança é representada em um contexto de leitura, retratadas por 18 (dezoito) artistas. Neste conjunto observei distintas práticas de leitura, suportes, lugares e razões para ler, ou ainda maneiras de ler, ver ler e ouvir ler. As imagens que compõem o corpus documental estão sendo apresentadas ao longo deste texto, as demais serão representadas a seguir.



Imagem 6 - Albuquerque. Lição de Piano 1928. Óleo sobre tela. Dimensões: 120 x 100 cm. Acervo: Pinacoteca de São Paulo.



Imagem 7 – Albuquerque. Momentos de leitura s/d. Óleo sobre cartão. Dimensões 24x12cm. Acervo particular

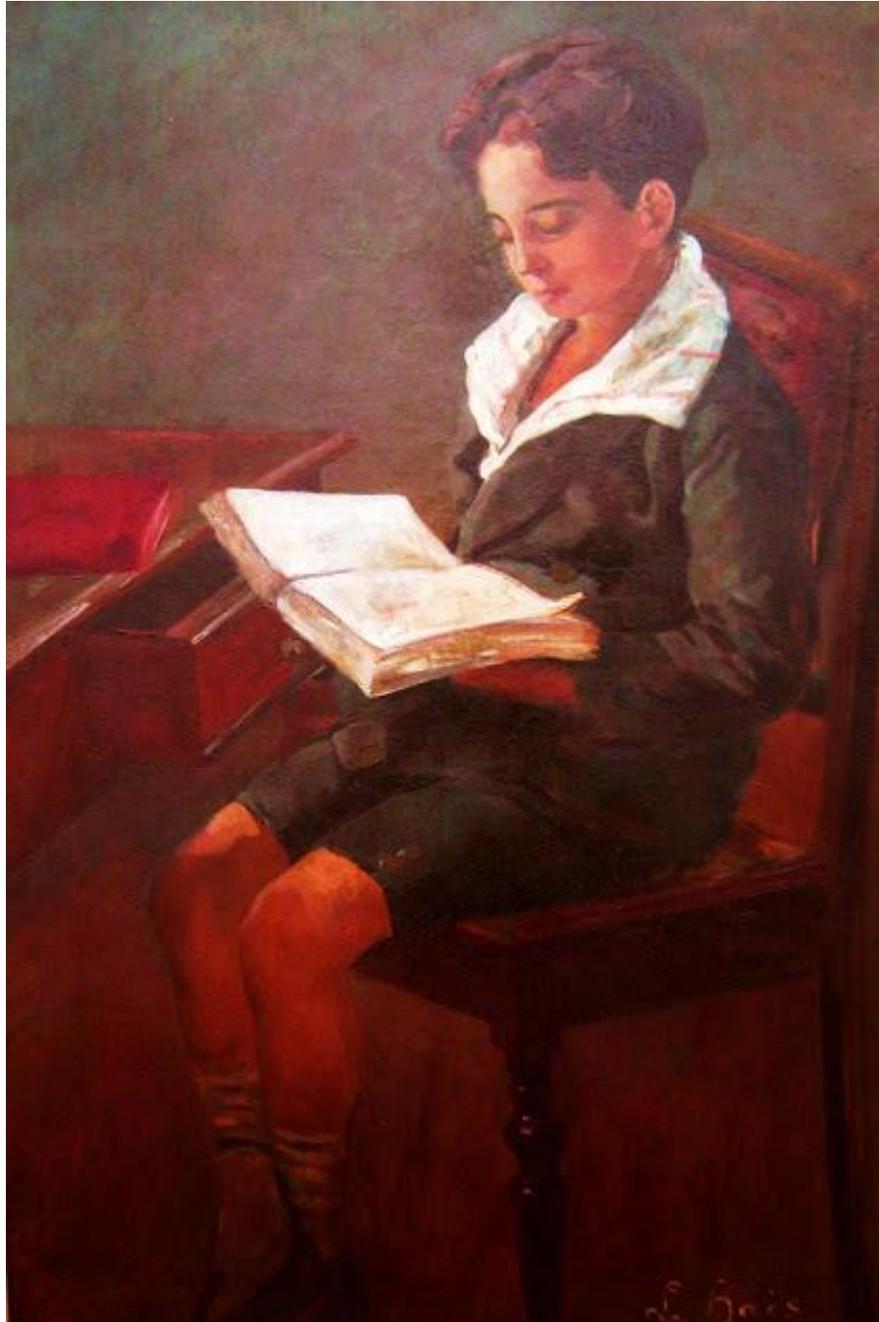


Imagem 8 - Baís. Menino com livro s/d. Óleo sobre tela. Coleção Particular.



Imagem 9 – Figueiredo. Menina ao piano 1892. Óleo sobre tela. Dimensões 60 x 90 cm. Acervo: Coleção Fadel, Rio de Janeiro.



Imagem 10 - Almeida Júnior. Família de Adolfo Pinto: 1981. Óleo sobre tela. Dimensões 106 x 137 cm.
Acervo: Pinacoteca de São Paulo.



Imagem 11 – Malfatti. Menina lendo 1930. Óleo sobre cartão. Dimensões 33 x 22cm.



Imagem 12 – Manna. Praça Afonso Pena 1937. Óleo sobre tela. Dimensões: 98 x 148 cm. Coleção Particular.



Imagem 13 – Portinari. Catequese 1940.



Imagem 14 - Ribeiro. Interior com duas crianças 1899. Óleo sobre tela. Dimensões: 60 x 50 cm.
Acervo: Museu do Masp



Imagem 15 - Rocco. Crianças s/d. Óleo sobre tela. Dimensões: 110x124 cm. Acervo Pinacoteca de São Paulo.



Imagem 16 - Rocha. Sagrada Missão 1900. Óleo sobre tela. Dimensões: 35 x 25 com. Coleção Particular



Imagem 17 - Sacramento. Menina que lê 1904. Desenho a carvão



Imagem 18 – Visconti. Menino com livro 1912. Óleo sobre tela. Dimensões 126,5 x 95. Coleção Particular.



Imagem 19 – Visconti. Maternidade s/d. Óleo sobre tela Dimensões: 60 x 91 cm. Coleção Particular



Imagem 20 – Visconti. As comungantes 1895. Óleo sobre tela. Dimensões 40 x 32. Coleção Particular



Imagem 21 – Visconti. A família do maestro Napomuceno 1902. Óleo sobre tela. Dimensões 93 x 72. Coleção Particular.

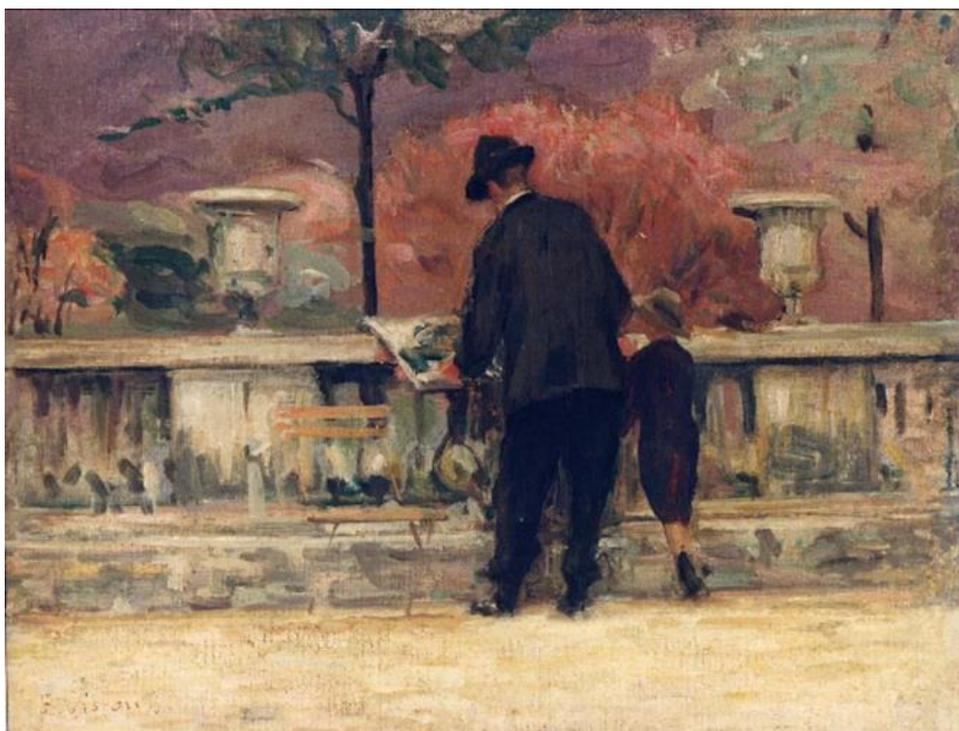


Imagem 22 - Visconti. Jardim de Luxemburgo 1905. Dimensões: 33,0 x 41,5cm. Coleção Particular.



Imagem 23 – Visconti. Deveres 1910. Óleo sobre tela. Óleo sobre tela
Dimensões: 60 x 80 cm. Coleção Particular.



Imagem 24 – Visconti. Sob Folhagens 1913. Óleo sobre tela. Dimensões: 58 x 81 Coleção Particular.



Imagem 25 – Visconti. A família do artista 1918. Óleo sobre tela. Dimensões 126,5 x 95. Coleção Particular.



Imagem 26 – Visconti. O lar 1922. Óleo sobre tela. Dimensões 80 x 63 cm. Coleção Particular



Imagem 27 – Visconti. A caminho da escola 1928. Óleo sobre tela. Dimensões 65 x 80. Acervo: Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro

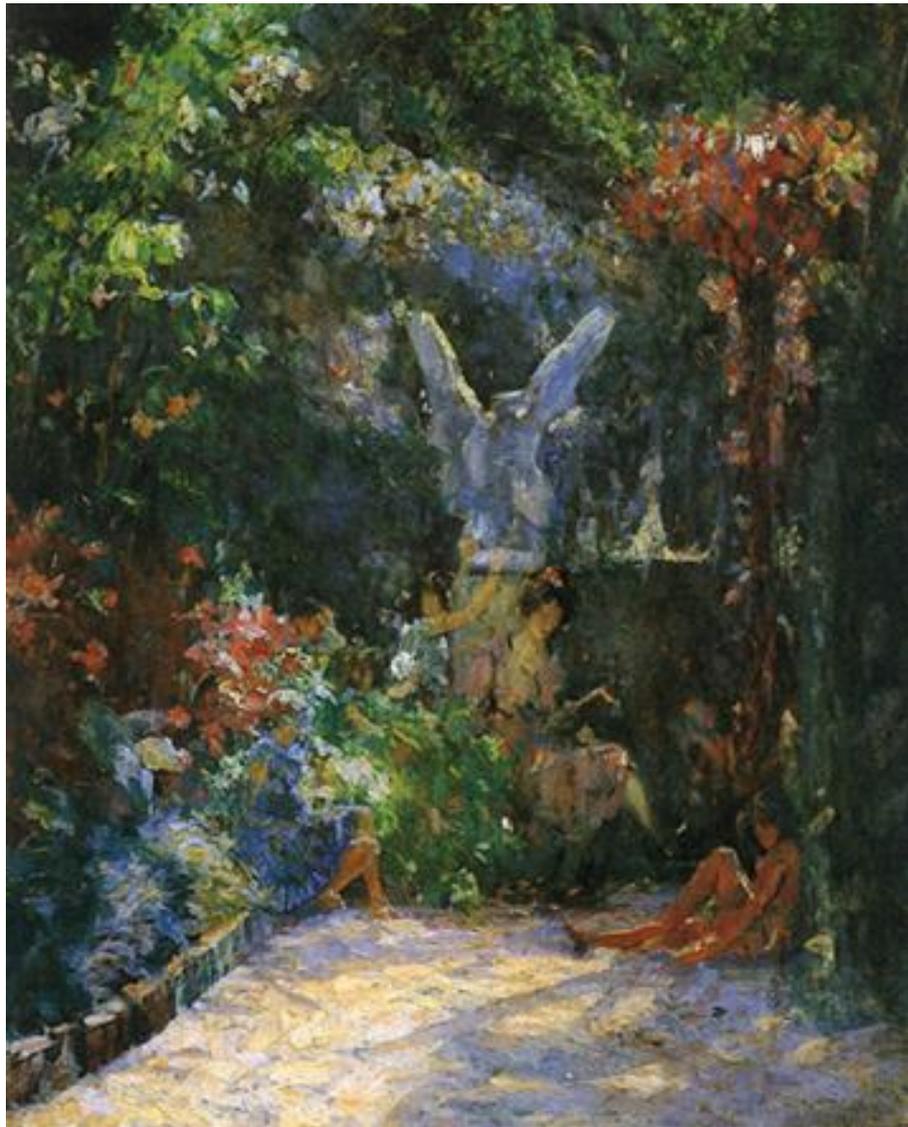


Imagem 28 – Visconti. Lição no meu jardim 1930. Óleo sobre tela. Dimensões: 81 x 65. Coleção Particular.



Imagem 29 - Weingartner. Fazendo Bolhas de sabão s/d. Coleção particular.



Imagem 30 - Weingartner. Fios emaranhados 1892. Óleo sobre tela. (s.d.) Óleo sobre tela. Dimensões: 75 x 100.
Coleção Fadel



Imagem 31 – Worms. Estudo Menina com o livro 1890. Grafite sobre papel. Dimensões: 25 x 16 cm. Coleção Particular

As imagens identificadas e que integram o corpus documental desta dissertação oferecem elementos importantes para pensar as crianças em relação às práticas de leitura do período examinado. Possuem um caráter narrativo de seu tempo e, como afirma Manguel (2001, p.27), a imagem “amplia o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável”.

3.3 No fruir da tela: caminhos metodológicos

Trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersão, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios. Mil vezes o caleidoscópio gira diante dos olhos: antes de cristalizar em uma forma precisa, figuras hipotéticas passam diante dos olhos, se estilhaçam em jatos de luz iriados antes de simbolizarem outros ornamentos. (FARGE, 2009, p.92)

A epígrafe acima, a partir da metáfora do caleidoscópio, evoca os desafios de fazer pesquisa no campo da História, e como aponta Farge (2009), deparar-se em meio a fraturas temporais, silêncios e balbucios. Não há uma exatidão e precisão de informações nos documentos. Fazer história não consiste em traduzir verdades do passado ou desvelar fatos escondidos.

Na busca por indícios e contribuições à história da cultura escrita, a metáfora do caleidoscópio¹⁴ sugere vislumbrar arranjos e combinações possíveis nas relações que se estabelecem entre as imagens e a história das práticas de leitura das crianças.

As imagens representam, nesta dissertação, fragmentos de um caleidoscópio que, conforme os arranjos e agrupamentos, criam uma infinidade de figuras, de leituras possíveis, cabendo ao pesquisador a escolha daquelas configurações que

¹⁴ Metáfora inspirada na tese de doutorado da Professora Maria Stephanou (1999) defendida no PPGEDU da UFRGS, intitulada: **Tratar e educar. Discursos médicos nas primeiras décadas do século XX.**

deseja fixar. Tal processo requer um constante cuidado de quem opera com estes movimentos e vislumbra as configurações do “caleidoscópio”. É preciso saber distanciar-se e aproximar-se, ver o todo e também as partes, afinal, o caleidoscópio é um instrumento em que a imagem se constrói na diversidade do arranjo de pequenas peças que formam composições infinitas, do mesmo modo que seus movimentos.

Como foi referido anteriormente, a dissertação inscreve-se no campo da História da Educação, a partir de uma abordagem teórico-metodológica inspirada na História Cultural. Toma como eixo privilegiado a historicidade das práticas de leitura, em especial aquelas que envolvem crianças, representadas na pintura artística entre o período de 1890 – 1940. O corpus documental, está composto por 33 (trinta e três) imagens produzidas no período.

O que as imagens têm a nos dizer? Quais as leituras possíveis? De que forma indagá-las? Como perceber para além do que elas querem mostrar? Quais os indícios que possuem acerca do problema de pesquisa? Qual a força de suas representações?

Estes questionamentos reverberaram durante todo o desenvolvimento do estudo. São indagações que não silenciam e movimentam o caleidoscópio e as possibilidades de análise. A descrição do percurso metodológico da tese de Saturnino (2011) ajuda a pensar no design aqui constituído. O autor apresenta o caminho que percorreu para problematizar as possibilidades e os limites da análise de imagens, e para discutir uma suposta relação evidente entre representações e práticas de leitura. Como afirma Pesavento, é preciso

considerar as imagens como traduções figurativas do real, podem se apresentar sobre um suporte físico diverso, mas são, sempre, ação humana dotada de intencionalidades, artefatos que se oferecem à vista e que pressupõem um leitor-espectador que as contemple. (2008a, p. 188)

Somos envolvidos por gestos, sentidos, espaços e memórias que podem produzir significados diversos daqueles propostos. Uma imagem pode provocar distintas interpretações de acordo com as mediações em jogo, assim como as experiências e intenções de seus espectadores. Como afirma Saturnino,

precisamos considerar que as relações que se instalam entre imagem e espectador estão ligadas a questões culturais, pois dependem de significados estocados, disponíveis e compartilhados no mundo da cultura, significados que atribuem sentido ao que é visto. (2011, p.60-61)

Na mesma perspectiva, esta dissertação reconhece alguns alertas importantes, principalmente para pensar a análise das relações entre imagem/documento e espectador/pesquisador. Trata-se de considerar os efeitos de verossimilhança e não a busca de verdades. Por mais que as imagens tomem o real como referência, elas são uma elaboração, uma produção a partir da experiência vivida.

As imagens são fragmentos de um tempo passado e através de arranjos e combinações o historiador elabora uma leitura do passado. E como antes afirmado, a relação com o documento não consiste mais em considerá-lo portador de verdades a serem desveladas. Michel Foucault (2012), na introdução do livro *Arqueologia do Saber*, reporta-se à pesquisa histórica e aponta para a nova relação que, na contemporaneidade, a história estabeleceu com os documentos. É preciso construir uma rede de sentidos entre os documentos do corpus empírico e pensar na complexidade das relações entre estes indícios.

[...]o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT 2012, p.8)

Outro alerta metodológico reside na necessidade de perceber a imagem como indício histórico não apenas tomado na perspectiva da verificação ou comprovação do que se afirma. Isso leva a transcender seu caráter ilustrativo e pensar sobre o que ele tem a dizer, que ainda não foi dito.

Trata-se também de pensar, no caso da pintura artística, para além das dimensões estéticas, do gênero artístico e das tendências dos movimentos. Não há aqui a pretensão de avaliar os aspectos técnicos dessa produção, mas sim tomá-los como indícios à história das práticas de leitura das crianças e das maneiras de ler postas em representação.

O caminho percorrido, a partir de um exercício reflexivo sobre a história da cultura escrita, mais especificamente as práticas de leitura, as contribuições da História Cultural e da pesquisa histórica em relação às imagens, permitiu tramar a questão de pesquisa que norteia esta dissertação:

Como a criança em relação com as práticas de leitura é representada pela pintura artística entre os anos de 1890 – 1940?

A partir desta questão central outros questionamentos emergiram e permitiram ampliar e complexificar o olhar lançado sobre as imagens. Para além da figura da criança leitora é necessário pensar também sobre as seguintes questões:

- ✚ Quais modalidades de leitura comparecem nestas imagens?
- ✚ Quais sujeitos estão envolvidos nas cenas?
- ✚ Quais os lugares de leitura estão representados?
- ✚ Quais materialidades do escrito estão representadas em associação à criança?
- ✚ Quais as sociabilidades destas práticas?
- ✚ Que mobiliário é utilizado?
- ✚ Que relações geracionais estão postas?
- ✚ Como a leitura aparece em associação com a escola e com a família?

A história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no interior e elaborá-lo. (FOUCAULT, 2012, p.7)

Nesta pesquisa procurei, observar o que as imagens exibem e quais os arranjos possíveis, enfim, estabelecer ordenamentos, tendo em vista as peculiaridades de cada representação e a relação das mesmas com as questões de pesquisa acima formuladas.

O exercício de composição de conjuntos a partir de diferentes entradas para análise das imagens foi um desafio, pois muitas eram as possibilidades. Uma delas, por exemplo, consistiu em agrupá-las de acordo com o autor e observar os elementos recorrentes e também as distinções entre suas obras; mas também, foram ordenadas partir do ano de criação, separando os conjuntos e observando consonâncias e dissonâncias em um mesmo período histórico. Estes foram os movimentos iniciais.

O exercício reflexivo frente às imagens, na intenção de compor sentidos através dos fragmentos encontrados foi fundamental para uma análise qualitativa das mesmas. O desejo de explorá-las em imersão, o que têm a dizer, impôs operações de triagem, de separação, de organização documental, escolhas e abandonos. A reflexão sobre os documentos realizada por Farge (2009), indica que o desafio consiste em saber o que trilhar e o que abandonar e, principalmente, em tentar ver para além dos aspectos mais evidentes.

A formação dos conjuntos ocorreu por aproximações e semelhanças entre os elementos das imagens a partir das questões norteadoras que foram tomadas como indicativos na elaboração desses conjuntos de análise. Assim, o agrupamento das imagens aconteceu a partir das perguntas formuladas, como por exemplo, os lugares em que a leitura acontece, ou as modalidades de ler que estão sendo representadas (ver ler e ler), ou ainda as materialidades do escrito representadas em associação com a criança. Este movimento levou a constatar que uma mesma imagem faria parte de diferentes conjuntos, assim como são as mesmas peças do caleidoscópio que produzem um novo conjunto de imagens a cada movimento.

Foram organizados 5 (cinco) conjuntos que procuram dar conta das reflexões suscitadas pelo problema de pesquisa, além das demais indagações que decorrem do tema. Ressalta-se novamente aqui que as imagens que integraram o conjunto total de 33 (trinta e três), vem sendo apresentadas ao leitor no decorrer do texto e, ao final, estão dispostas em um catálogo, organizado a partir do sobrenome do autor e do ano de produção das obras. Passemos aos 5 (cinco) conjuntos constituídos.

O primeiro conjunto realiza um recorte a partir das modalidades de leitura postas em representação, e trata sobre o ler, analisa as representações de crianças em uma relação direta com o texto escrito. O segundo conjunto reúne imagens em que as crianças comparecem em uma relação de ver ler e ouvir ler, aborda os

aspectos que circunscrevem estas modalidades de leitura. Também evidenciadas as cenas em que crianças são postas em associação com o universo escolar, seja por sua representação ou pela associação possível de seus títulos com os temas que circunscrevem a escola.

Outros três conjuntos foram organizados: um deles acompanha as materialidades dos textos que são objeto de leitura; os lugares e as relações postas em representação entre as crianças e outros sujeitos. O terceiro conjunto que trata das materialidades do escrito, observou os suportes de leitura que comparecem nas imagens analisadas e como as transformações nas maneiras de ler estão imbricadas aos suportes em que os textos são dados a ler.

O quarto conjunto, que analisa os lugares em que as práticas de leitura são representadas e os mobiliários utilizados, havendo constatações acerca das materialidades do escrito.

O quinto conjunto analisou as relações geracionais representadas nas imagens, elencando aquelas cenas em que se faz presente o adulto, seja na relação direta com a criança ou com a leitura. Este conjunto aborda também as imagens que referem-se à leitura e à família, o espaço doméstico.

Nesta seção apresentei a contribuição de alguns autores do campo da História que abordam o uso das imagens, no caso da pintura artística, como indício histórico, além da necessidade de pensar as imagens não como espelhos do passado, mas como representações. Os caminhos e as escolhas para a construção do corpus documental foram descritos com o objetivo de demonstrar o percurso metodológico e as proposições do itinerário de investigação que serão abordadas mais adiante.

Na próxima seção apresento a justificativa para o recorte temporal através de um apanhado geral da produção artística no Brasil, com ênfase ao período analisado. Este período histórico traduziu novas perspectivas para a pintura artística, não apenas pelo gênero, mas principalmente pelos sujeitos representados. Na sequência também são abordados alguns aspectos do contexto em que as obras, aqui tomadas como documentos, foram elaboradas. A incursão histórica nos processos da produção artística no Brasil tem o intuito de, como anuncia Peter Burke (2004), “colocar em contexto social as imagens” para melhor compreender os seus significados.

Isso significa pensar que a valorização da imagem como fonte de pesquisa na história nos permite não apenas reconhecer as dimensões da experiência social de um tempo, como também pensar o quanto estas dimensões sociais e culturais interferiram na produção de determinados elementos visuais e que, como anuncia Knauss, se “atravessaram os tempos, é porque, em grande medida, originaram-se do esforço de antigas gerações de legar uma certa ideia de seu tempo e de sua sociedade às gerações futuras”. (KNAUSS, 2006, p. 102)

No próximo capítulo, também serão tematizadas algumas contribuições que auxiliam na percepção social acerca das crianças, bem como nas multiplicidades de questões que atravessam a história das crianças no Brasil, abordando algumas questões sobre as transformações do projeto educacional brasileiro desde a República Velha até o início da Era Vargas.

Na estética da tela o recorte
temporal: produção artística no Brasil.



Ribeiro. Notícias desagradáveis 1896.
Óleo sobre tela. Dimensões: 130 x 100. Acervo Museu de Arte de São Paulo.

A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos; entre o vocabulário comum, adquirido de um mundo social, e um vocabulário mais profundo de símbolos ancestrais e secretos. (MANGUEL, 2001, p.29)

As imagens de uma obra de arte, como aponta Manguel (2001), estão postas em um jogo de percepções que envolve a relação entre o desejo do pintor e a atribuição de sentidos do espectador e, também, das relações temporais de sua produção, que de certa forma, direcionam uma obra. Se as imagens são produtos de um tempo e, portanto, atravessadas por questões sociais, culturais e políticas deste tempo, então é preciso compreender o contexto de produção das imagens.

Este capítulo incursiona no contexto social, político e cultural que envolve a produção das imagens de crianças leitoras utilizadas neste estudo. Vale ressaltar que a escolha do recorte temporal deve-se às recorrências das imagens identificadas, bem como por este ter sido um momento de intensa produção cultural no país, e principalmente, pela pintura artística abordar em seus temas questões, objetos, cenários e pessoas do cotidiano da sociedade brasileira.

Na tabela 4 observa-se que o período de maior produção das imagens que compõem o corpus documental acontece entre o final do século XIX e o ano de 1900, com oito ocorrências, o que representa 24% do total de imagens analisadas. Este capítulo abordará elementos históricos importantes entre os anos de 1890 e 1940, por se constituírem importantes referências na análise.

Tabela 4 – O período da produção das imagens do corpus documental da dissertação

Período	Número de imagens
1890 – 1900	8
1901 – 1910	4
1911 – 1920	5
1921 – 1930	5
1931 – 1940	4
Sem data	7

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

A produção artística e cultural do Brasil é um dos eixos privilegiados deste estudo. Para compreendê-la, torna-se imprescindível abordar a vinda da família real de Portugal ao Brasil no ano de 1808, por representar um marco na produção cultural brasileira e na circulação de artefatos de leitura, com implicações para a história das artes e da leitura no Brasil.

As experiências artísticas da primeira metade do século XIX, com características vinculadas ao objetivo da construção de uma identidade nacional, também irão compor esta breve incursão na trajetória da pintura artística no Brasil. Em seguida, serão abordadas as transformações que ocorreram com o advento da República e que influenciaram fortemente as produções artísticas entre os anos de 1890 a 1940, na tentativa de auxiliar a compreender as produções selecionadas para esta dissertação e a opção pelo recorte temporal. Alguns autores serviram de referência para a elaboração deste capítulo: Alessandra El Far (2006), Edson Luiz Saturnino (2011), Marcia Abreu (1999 e 2012), Sonia Gomes Pereira (2008), Terezinha Sueli Franz (2003), que apontam alguns aspectos da história do Brasil em intersecção com a produção artística, temática cuja apropriação parte das leituras realizadas desses autores.

4. 1 A corte portuguesa no Brasil: uma nova civilidade

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil acontece no ano de 1808. Corte entendida como o Príncipe Regente e sua família, além de outros grupos, como os distintos membros da nobreza portuguesa, do clero, comerciantes e serviçais, que por motivos políticos deixaram a terra lusitana e instalaram-se no Brasil com vistas à garantir sua segurança frente aos acontecimentos políticos que movimentavam a Europa.

A família real portuguesa optou por sua principal colônia e fixou moradia por tempo indeterminado na cidade do Rio de Janeiro, e com isso promoveu uma grande transformação política, social e principalmente cultural na Colônia. A instalação da corte possibilitou, como aponta Saturnino (2011, p.81), “uma cena de

civilidade propícia a novas sociabilidades, à constituição de espaços públicos, à produção e à divulgação de novas ideias, de novas formas de pensar e de novas práticas no âmbito da cultura escrita”.

O autor ainda menciona o conjunto de objetos e obras culturais que os portugueses trouxeram de Portugal para o Brasil. Além do significativo “acervo Real”, no qual incluímos a Biblioteca Real que contava com aproximadamente 60.000 volumes de livros, ocorreu também a vinda de pequenos acervos culturais das demais famílias que se instalavam no Brasil.

No que se refere às práticas de leitura no Brasil, este momento representou uma maior circulação do objeto livro, que, segundo El Far (2006), por conta da política colonial portuguesa, anteriormente proibia qualquer tipo de reprodução impressa na colônia pelo temor da propagação de ideias revolucionárias.

No período colonial, os livros que aqui circulavam, em geral, eram importados de Portugal, enfrentavam uma série de procedimentos burocráticos, limitadores da ampliação de sua circulação. Evidentemente, embora a censura portuguesa tentasse ser rigorosa, muitos exemplares circulavam de forma ilegal, e compunham, como afirma El Far (2006), acervos amplos, variados e subversivos, trazidos pelas embarcações estrangeiras através do contrabando de mercadorias.

É importante salientar que estas mudanças implicaram um maior fluxo de livros e leitores no cenário brasileiro e produziram mudanças significativas nas práticas culturais, sobretudo as que se referem à leitura, à escrita e à impressão.

Para adaptar a cidade do Rio de Janeiro, que tornava-se também capital do Império português, o Rei D. João implementou algumas medidas, principalmente no que diz respeito à cultura, tendo em vista a distância existente entre a produção cultural que a Corte deixou em Portugal e a que encontrou na Colônia. Terezinha Franz (2003) aponta as mudanças na criação de políticas culturais, em especial a Missão Artística Francesa que chegou ao Brasil no ano de 1816 tendo como principal objetivo fundar a Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro.

Organizada por Joachim Lebreton¹⁵, a Missão era formada por um grupo de artistas franceses, dentre os quais podemos destacar Nicolas Antoine Taunay, Auguste Taunay, Jean Baptiste Debret, entre outros, responsáveis por uma

¹⁵ Joachim Lebreton (Saint – Méen-le-Grand, França, 1760 – Rio de Janeiro 1819) foi professor, administrador e legislador francês, ex-secretário perpétuo da classe de Belas Artes do Instituto da França.

produção artística que retratou cenas do cotidiano brasileiro, como as paisagens e situações cotidianas que envolviam não apenas a corte portuguesa, mas uma das principais marcas do Brasil Colônia, a escravidão.

Como sugerem Pereira (2008) e Saturnino (2011), no ano de 1826, dez anos após sua chegada ao país, a Missão Francesa conseguiu cumprir seu objetivo com a abertura da Academia Imperial de Belas Artes no Brasil. Assim, conforme indica Pereira (2008), inaugura-se no país o ensino artístico nos moldes formais, baseado na importação de modelos europeus, e especificamente franceses.

Terezinha Franz (2003) ressalta que o desenvolvimento da pintura artística brasileira efetivamente tem início no ano de 1840, quando é realizada a Primeira Exposição geral de Belas Artes, que contou com a participação de artistas nacionais e também de estrangeiros que encontravam-se no país. Até então, nenhuma exposição realizada anteriormente tivera a mesma dimensão artística. Para Franz, somente no Segundo Reinado (1840 – 1889) a Academia viveu um momento de maior estabilidade, incentivada pelos auxílios públicos e privados do próprio monarca Dom Pedro II, que concedeu bolsas de estudo para os novos artistas que emergiam neste cenário.

Franz (2002), Pereira (2008) e Saturnino (2011) apontam que a chegada da família real fomentou incisivamente a produção artística no Brasil, seja devido à importação dos modelos neoclássicos e da vinda da Missão Francesa, seja quanto à sistematização e investimento no ensino artístico. Houve também uma maior circulação do impresso em diferentes ambientes sociais e o incentivo a uma cultura mais letrada.

Pode-se observar ainda que no período do Segundo Reinado (1840 – 1889) houve um enorme investimento em projetos artísticos com objetivos políticos, como aponta Pereira (2008), dentre os quais a criação de símbolos nacionais e a formulação de um verdadeiro imaginário para a nação, através da produção de grandes ícones nas artes. Isso significou uma série de produções de obras que ilustrassem fatos da história do país, feitos sob encomenda do Estado, a fim de criar fundamentos culturais e históricos da nação.

Destacaram-se dois nomes de artistas neste período: Victor Meirelles e Pedro Américo, cuja produção é voltada para a temática da narrativa histórica de fatos da

história do Brasil. Dentre as produções deste período, sobressai a obra “A primeira missa no Brasil” (1860) de Victor Meirelles.

De acordo com Pereira (2008), a produção pictórica da metade do século XIX é marcada por dois aspectos fundamentais paralelos ao projeto de construção da nacionalidade: o primeiro, mais abrangente, diz respeito as grandes telas históricas, com o objetivo de oferecer emblemas identificadores à nação. O segundo deles refere-se ao indianismo, desenvolvido principalmente na literatura, que serviu de inspiração para as produções artísticas sobre a temática.

Tal período é de grande importância para esta dissertação, pois é nele que a produção artística começa a ser fomentada pela monarquia e a elite brasileira que se engajam no apoio à produção cultural. Residem aí indícios que influenciaram a produção artística e cultural no Brasil nos anos que se seguiram, bem como a proliferação e maior circulação do escrito.

4.2 O contexto social e a produção artística entre os séculos XIX e XX

A produção artística no Brasil entre os séculos XIX e XX também esteve circunscrita por fatores econômicos, sociais e políticos que pautaram o cenário artístico. São, pois, fundamentais para compreender os estilos e as motivações que marcaram o período. De acordo com Pereira (2008), no final do século XIX, mais precisamente a década de 1880, ocorre a culminância de dois grandes movimentos políticos que resultam no fim da escravidão e na instauração da República. Nestes dois movimentos evidencia-se o pensamento positivista e um projeto de modernização e progresso do país, com destaque ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Com a criação da República, o Estado passou a ter maior responsabilidade com a organização e o crescimento das cidades. Pereira (2008) afirma que uma reforma estrutural foi operada nas cidades, inspirada nos modelos europeus, principalmente na cidade de Paris, o que igualmente influenciou os estilos e a produção artística. Um exemplo é a mudança arquitetônica de muitas cidades brasileiras neste período, em especial a capital - Rio de Janeiro-, e a construção de

grandiosos prédios públicos que são referências dos ideais de progresso do momento. Também no Rio de Janeiro, o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional e o Museu de Belas Artes (que passa a ser a sede da Academia de Belas Artes) são marcos do processo de modernização do país e das grandes inspirações francesas ecléticas que misturaram diferentes estilos artísticos e históricos em um mesmo prédio.

No que se refere especificamente à produção da pintura artística, a pesquisadora de história da arte Sonia Gomes Pereira (2008) menciona algumas rupturas com o neoclassicismo e o romantismo durante o período de 1880 – 1920. Tais rupturas demonstram, assim como na arquitetura, uma pluralidade de estilos, sem a preocupação com a filiação a um único movimento em particular. Para a autora, uma versatilidade estilística é observada neste período, uma heterogeneidade não apenas dos estilos de pintura, mas também das temáticas retratadas pelos pintores brasileiros da época.

Salvo algumas poucas exceções, a produção artística desta geração é muito heterogênea, tanto formal quanto tematicamente. Os artistas – como Eliseu Visconti, Rodolfo Amoedo, Belmiro de Almeida, Henrique Bernardelli, entre outros -, não se filiam estreitamente a um ou outro movimento; ao contrário, utilizam diversos estilos, movimentando-se com desenvoltura num largo campo de possibilidades de linguagem. (PEREIRA, 2008, p.70)

A autora afirma, ainda, que neste período o cotidiano passa a ter mais evidência que os temas nobres, como os retratos da burguesia brasileira. As cenas corriqueiras e os elementos da vida doméstica, na grande maioria, são incorporados com grande riqueza de detalhes nos cenários e na descrição minuciosa. Estes elementos trazem grandes inovações à pintura artística, principalmente em relação às temáticas das obras produzidas no Brasil no período.

Para Pereira (2008), no final do século XIX e início do século XX, um significativo número de pintores começou a incorporar elementos plurais e diversificados de uma linguagem mais moderna, abordando situações do cotidiano, das práticas sociais de diferentes grupos sociais, retratando, não apenas cenas da burguesia, mas também das esferas mais populares, como podemos observar nas figuras (31 e 32) de autoria de José Ferraz de Almeida Junior. Considerado um grande nome da pintura artística deste período, ele possivelmente foi o primeiro

nome a introduzir o homem do povo em situações do seu cotidiano, no cenário artístico do país.



Figura 29: Almeida Junior. *O violeiro* 1899.
Óleo sobre tela. Dimensão: 141 x 172 cm. Acervo: Pinacoteca do Estado de São Paulo

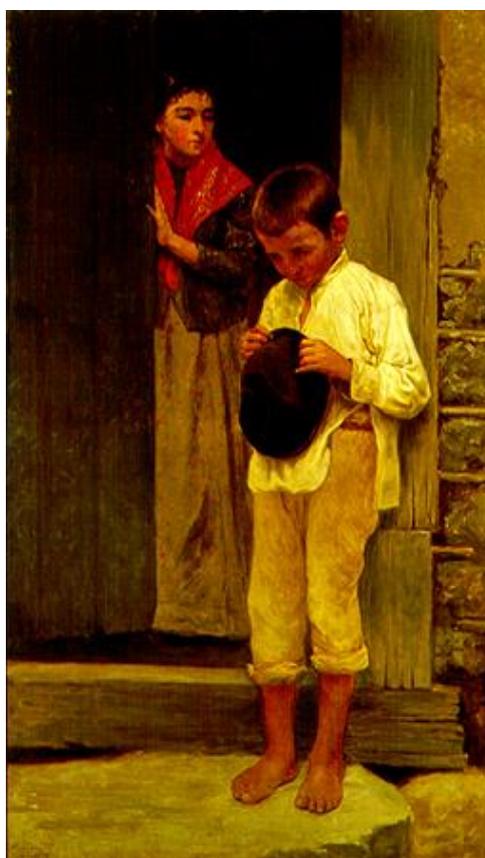


Figura 30: Almeida Junior. *Recado Difícil* 1895.
Óleo sobre tela. Dimensão: 139 x 79 cm Acervo: Museu Nacional de Belas Artes

Em ambas as imagens é possível observar as inovações temáticas introduzidas na tela: cenas do cotidiano dos homens simples; o realismo como inspiração; o caráter de descrição do cenário, dos espaços, dos objetos e, principalmente das práticas dos sujeitos em diferentes situações; retrata adultos e também crianças em um jogo de luzes próprias ao cenário brasileiro.

Enfim, a produção artística no Brasil passou a tomar como eixo privilegiado cenas das práticas cotidianas dos sujeitos brasileiros. Daí uma possibilidade de investigar a leitura e, sobretudo, a criança. A maior liberdade na composição dos temas da pintura artística constitui a principal evidencia do recorte temporal escolhido nesta dissertação. As representações das cenas de leitura de crianças são os vestígios das práticas de leitura de crianças na época. Neste sentido, é importante refletir as transformações e mudanças históricas que afetaram, não apenas as concepções de infância, mas também de escolarização.

4.3 A criança e o sentimento de infância: aproximações possíveis

Esta seção dedica-se a retomar uma temática recorrente: a criança, suas representações iconográficas na história e a invenção do sentimento de infância. Para isso, revisita o clássico estudo de Phillipe Ariès, publicado inicialmente em 1960, com o objetivo de identificar aspectos que possam contribuir à análise da produção iconográfica aqui examinada, além de compreender como a criança, o sentimento de infância e a centralidade destes sujeitos nas configurações familiares emergem nas sociedades modernas.

Na sequência, propõe alguns aspectos sobre a criança brasileira e realiza uma reconstrução histórica de situações em que as crianças estavam inseridas, a partir de um cruzamento de olhares sobre o tema, fruto de diferentes estudos e pesquisas. Estes estudos, oferecem contribuições significativas à percepção social da criança brasileira, desde os pequenos viajantes das embarcações portuguesas até as crianças que participaram como operárias das inúmeras fábricas que impulsionaram uma espécie de “revolução industrial” brasileira no início do século XX.

Por fim, aponta o investimento e as transformações no projeto educacional da jovem República que nascia, as preocupações com os elevados índices de analfabetismo que se espalhavam por todo o país e da reforma ocorrida no sistema educacional que acontece nos anos 30 (início da era Vargas), garantindo a todos, através da reforma constitucional, o direito à educação.

4.3.1 A descoberta da infância

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2014 p. 28).

Ao abordar o tema da criança na história é impreterível referenciar os estudos do pesquisador francês Philippe Ariès, em especial aqueles que analisam o surgimento de uma nova configuração da família e de infância nas sociedades modernas, principalmente por serem considerados uma referência importante para o campo da história, como mencionei antes (nota de rodapé nº 7, p. 43). Publicados no Brasil com o título “História Social da Criança e da Família” (1973), tradução da versão francesa de um resumo do estudo original publicado em 1960, destacam-se, não apenas pela multiplicidade dos documentos examinados, entre eles a iconografia, mas também por abordar questões sobre como as concepções de infância e família foram uma construção social. Embora o estudo de Ariès trate especificamente da Europa, traz algumas concepções significativas, que abordo a seguir, para pensar a análise das imagens desta dissertação.

No excerto acima, o autor enfatiza que somente no século XIII teve início a “descoberta da infância” como um período diferenciado da vida humana. Segundo Ariès (2014), até o século XII não existiam representações na arte especificamente sobre as crianças. Ainda sobre as representações de crianças, o autor afirma que

até o final do século XIII, “não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim, homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 2014, p.18).

Para o autor é a partir do século XIII que emerge uma iconografia de caráter religioso que utiliza representações de Jesus menino e de anjos com traços infantis. Dessa iconografia religiosa de infância, finalmente se destacará nos séculos XV e XVI, uma iconografia leiga, com a criança em sua representação, mesmo ainda não sendo representações exclusivas de criança.

Somente três séculos mais tarde, as representações de crianças na pintura artística aparecem com maior intensidade e centralidade destes sujeitos. Ariès destaca a importância do século XVII na evolução dos temas relacionados à primeira infância:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança que se tornou centro dessa composição (ARIÈS, 2014, p.28).

A relação que os adultos mantinham com as crianças, até então, era distante e sem um vínculo emocional. Havia índices elevados de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular.

Para Ariès (2014), durante a Idade Média, e por muito tempo ainda, as crianças, que conseguiam sobreviver aos primeiros anos de vida misturavam-se com os adultos, participando das sociabilidades destas comunidades. O “nascimento da infância” consiste no fenômeno histórico em que a criança passa a ser pensada como período da vida humana que difere dos demais períodos. Anterior a esta concepção, a criança, logo que desenvolvesse alguma autonomia, já era inserida socialmente no universo dos adultos, misturava-se com eles e aprendia na medida em que auxiliava nas atividades do cotidiano. Pode-se afirmar que “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 2014, p.99).

O surgimento do “sentimento de infância”, reconhecimento deste como um período diferenciado da formação humana, trouxe consigo uma nova preocupação: a

formação moral e a educação das crianças, admitindo ser necessário prepará-las para o ingresso no mundo adulto. Neste sentido, a função da família também vai sendo modificada, pois para além da transmissão de bens e da linhagem, passa a ser responsabilidade da família a formação moral e social.

A representação moderna de infância, proposta por Ariès (2014), é dupla e, por vezes, contraditória. Se por um lado a criança passa a ser percebida como inocente e graciosa, por outro é considerada um ser imperfeito e incompleto, que precisa, portanto, de educação e moralização dada pelo adulto. Eis porque emerge uma dupla atitude em relação às crianças: preservá-las da corrupção do meio devido a inocência e, simultaneamente, prepará-las e formá-las para o futuro, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

Para tal, uma instituição formadora emerge: a escola. A historiadora Mary Del Priore (2004), inspirada nos estudos de Ariès, afirma que a escolarização, iniciada por padres católicos e protestantes, “provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval, feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais” (2004, p.9).

As reflexões propostas por Ariès, mesmo deslocadas do recorte temporal desta dissertação, instigam a pensar sobre as transformações da percepção da criança na sociedade, demonstrando que este sentimento que atribuímos aos sujeitos infantis, não é “natural” e sim uma construção social. Gradativamente, a centralidade que as crianças passam a ocupar no seio da família, são percebidas também através da produção iconográfica do período, revelada a partir da recorrência de imagens que retratam estes sujeitos e do lugar que ocupam nestas produções.

4.3.2 A criança no Brasil: aproximações possíveis

Outro problema para o estudioso da história da criança brasileira: para cruzar tais representações teríamos apenas restos do que foi a infância no passado? Será que o clima dos trópicos deixou sobreviver os restos materiais destas pequenas vidas, tais como berços, brinquedos, roupas, ou essas ausências apenas confirmam o quão fugaz é a passagem entre o tempo da infância e do mundo adulto? (PRIORE, 2004, p.15)

O alerta de pesquisadores a outros indícios, que possam servir como documentos de análise, auxilia nas reflexões sobre as questões de pesquisa que trabalham com as múltiplas possibilidades de pensar a história de crianças que viveram em um país marcado por diferenças regionais, sociais e econômicas, mas que igualmente eram interpeladas por ausências estruturais próprias de um país em formação.

A história das crianças brasileiras está atravessada por questões que marcam uma dicotomia social, como a injusta distribuição de riquezas de uma sociedade dividida entre colonizadores e colonizados, senhores e escravos, patrões e empregados. Contudo, não foi apenas a distorção econômica que marcou a trajetória das crianças no Brasil. Muitas foram as situações de violência e de abandono, evidenciadas principalmente depois da chegada dos portugueses e que se contrapõem ao sentimento de infância e de cuidado antes descrito.

Os estudos publicados no livro “História das crianças no Brasil” (2004), organizado pela historiadora Mary Del Priore, mostram o distanciamento entre o ideal do universo infantil e “a barbárie constantemente perpetrada contra a criança” (PRIORE, 2004, p. 9). A pluralização do termo “crianças” em seu título, alerta para a necessidade de caracterizar a multiplicidade destes sujeitos, sendo impossível pensar em uma única e linear história da criança brasileira. Fato este apontado não só pela diversidade cultural e a extensão territorial de nosso país, mas também pelos diferentes processos de colonização e exploração ao qual fomos submetidos.

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. [...] O certo é que, na mentalidade coletiva, infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança (PRIORE, 2004, p.84).

Das múltiplas histórias de crianças brasileiras ou que migraram para o Brasil, destaque, neste primeiro momento, os estudos de Ramos (2004), que tratam sobre a história trágico marítima das crianças. De acordo com o autor, a partir de 1530 inicia o processo de colonização do Brasil e um significativo número de crianças, na sua grande maioria órfãs ou entregues pelos pais para trabalharem nos navios, embarcavam de Portugal para a Colônia. Estas crianças “subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa” (2004, p.19). Expostas a todo o tipo de violência física e sexual, trabalhavam arduamente, em substituição à mão de obra adulta, enfrentando a fome, a fadiga e os altíssimos índices de mortalidade devido à insalubridade destas viagens para o novo continente.

Contudo, a realidade do Brasil colônia, no que se refere à mortalidade de crianças, não era tão distante da realidade dos grumetes. As crianças seguiam sendo vítimas das frágeis condições sociais e das epidemias, pois o abrandamento da mortalidade infantil acontece apenas na segunda metade do século XVII. De acordo com Priori (2004), este torna-se um grande problema de médicos e higienistas, movimentando diversos estudos e publicações sobre o tema, “até que em 1887, José Maria Teixeira consagrou-lhe um estudo notável: Causas da mortalidade das crianças do Rio de Janeiro” (PRIORI, 2004, p.92).

Alguns dos registros encontrados sobre o Brasil oitocentista e as crianças, refletem que aquelas que aqui cresciam não recebiam o mesmo tipo de cuidados e de instrução que as crianças europeias. Os estudos da pesquisadora Ana Maria Mauad (2004) apontam que os inúmeros viajantes europeus que chegavam às terras da colônia, através da abertura dos portos promovida por Dom João VI, relatavam suas vivências e experiências na nova terra, com um tom de desconforto e descontentamento, não apenas com o clima e com a falta de cuidado das cidades, mas também das crianças, consideradas como selvagens e hostis. Para Mauad (2004) a negatividade desta avaliação está relacionada “à incompreensão dos

estrangeiros em relação aos hábitos tropicais, uma adaptação aos códigos de comportamento dos portugueses à rotina da sociedade colonial e à forte influência da cultura negra” (MAUAD, 2004, p.138).

Para a autora, a definição de infância no Brasil ainda não era clara, principalmente por envolver uma distinção entre as habilidades físicas e intelectuais. Assim, as definições eram embasadas apenas nos atributos físicos, pois, “para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos” (MAUAD, 2004, p. 140 e 141).

Por outro lado, a especificidade da infância como período de formação era motivo de polêmicas e controvérsias no que se refere à educação e à instrução das crianças, neste momento quase exclusivas aos filhos da elite brasileira. Mauad (2004), afirma que “as escolas existentes ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, e enalteciam os alunos que, bem cedo, demonstravam dominar o conteúdo ensinado, passando por sabatinas e arguições das mais difíceis” (MAUAD, 2004, p. 150), embora, a autora também afirme, que a escola só poderia cumprir o seu papel se o espaço doméstico, a família, estabelecesse os princípios morais.

Cabe aqui destacar a diferenciação entre os processos educacionais em que eram inseridos os meninos e meninas. Para os meninos, existia a preocupação em garantir uma educação formal, fundamentada no desenvolvimento das habilidades intelectuais. Já para as meninas, que pouco tempo permaneciam na escola, a preocupação educacional estava ancorada na formação e preparação para o casamento, ou seja, uma educação que desenvolvesse as habilidades manuais. Em relação a esta diferenciação Mauad (2004) aponta que a diferença nas duas formas de educar residia:

basicamente na valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo ao masculino, mas também no tempo de duração e instrução. Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente advogado (MAUAD, 2004, p. 152).

Se de uma parte as famílias demonstravam interesse na formação intelectual de seus filhos homens, de outra parte a educação feminina era “iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja, aos 14 anos, e supervalorizava o desempenho feminino na vida social” (MAUAD, 2004, p. 154). Estabelecidos os devidos papéis sociais de meninos e meninas, ou seja, de homens e mulheres, caberia à família a educação moral e cristã e à escola a instrução. E assim, garantia-se a manutenção e reprodução dos ideais sociais propostos, e, “dentro dessa perspectiva, a criança era uma potencialidade que deveria ser responsabilmente desenvolvida” (MAUAD, 2004, p. 156).

Os estudos do pesquisador Marco Antônio Cabral dos Santos, reportam-se ao início do século XX e a uma nova preocupação que emerge nos grandes centros urbanos do país, associando a criança e a criminalidade. O número de jovens criminosos cresce na primeira década do século XX e começa a ameaçar a ordem pública e a tranquilidade das famílias. Para o autor, as transformações do cotidiano ocorrem “devido aos novos padrões de convívio impostos pela modernidade, padrões estes estabelecidos e permeados pela industrialização, urbanização e crescente pauperização das camadas populares” (SANTOS, 2004, p.212 - 13).

O crescimento industrial de cidades como São Paulo, traz consigo uma verdadeira explosão demográfica durante os primeiros anos do século XX, multiplicando o número de fábricas têxteis e alimentícias, porém, o mesmo não acontece com a estrutura da cidade. Os “cortiços” crescem e passam a abrigar uma grande quantidade de trabalhadores, na sua maioria imigrantes.

É possível observar, conforme indica Santos, que desde o século XIX, quando passaram a ser elaborados dados estatísticos criminais na cidade de São Paulo, a criança esteve presente. Os números surpreendem, e entre 1900 e 1916 o coeficiente de prisões de menores é de 47% das prisões efetuadas. Vale mencionar que para o autor os motivos dessas prisões de crianças e jovens era por atos de desordem, vadiagem, embriaguez, seguido de furto e roubo.

Assim, a criança tornou-se alvo de sérias preocupações. Frente aos elevados índices de delinquência, os criminalistas buscavam, por vezes, na infância, a origem do problema, pela falta de educação e de cuidados, responsabilidade da família e da sociedade (SANTOS, 2004, 215).

Santos (2004) também afirma que os institutos disciplinares, geralmente fundados por congregações religiosas, abrigavam desde o século XIX crianças abandonadas, porém, estas mesmas instituições resistiam em receber crianças e jovens que tivessem sido incriminados judicialmente. Frente à enorme demanda de crianças e jovens que necessitavam ser inseridos nestes espaços, restava ao governo a criação de instituições públicas de recolhimento. Assim, “o Instituto Disciplinar destinaria-se não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados”, maiores de nove e menores de 14, que lá deveriam ficar até completarem 21 anos” (SANTOS, 2004, p.224).

Neste mesmo cenário, por outro lado, era grande o número de crianças que, de certa forma, impulsionavam a revolução industrial do país, através de longas jornadas nas fábricas. Os pequenos operários viviam situações-limite que se traduzem nos acidentes de trabalho, submetendo as crianças a vários níveis de violência. A infância vivida por estas crianças operárias era muito distinta daquela vivida pelos filhos e filhas da elite brasileira. Mais uma vez pode-se destacar que a história das crianças brasileiras é uma história plural, marcada pela dicotomia social e desigualdades.

A criança sobretudo era inspirada em um certo sentimento de proteção [...] O mundo do trabalho permitia identificar um certo tipo de infância que estava longe de reproduzir o cotidiano de crianças e adolescentes das camadas economicamente dominantes, assim como a infância e a adolescência de milhares de escravos se distinguira em um passado muito próximo dos filhos dos seus senhores (MOURA, 2004, p. 279).

Os estudos realizados por Moura (2004) evidenciam que a implementação e expansão da indústria norteou o destino de uma parcela significativa das crianças das camadas mais pobres, em sua maioria filhos de imigrantes que buscavam na “América” novas possibilidades de vida.

Profundamente anônimo, tantas vezes referidos no masculino, tantas vezes pensados em termos dos adultos – adolescentes e crianças de ambos os sexos carregavam, juntamente com os homens e mulheres, na aparência e na alma, os vestígios de

uma travessia que começara com a imensa pobreza que assolava o país de origem (MOURA, 2004, p.261).

O significativo número de crianças, filhas de imigrantes, que tornaram-se mão-de-obra das indústrias brasileiras, aponta para o fato de que a pobreza não havia deixado estas famílias, pois as crianças eram empregadas por uma necessidade de aumentar e completar a renda do grupo familiar. Para o setor industrial, o emprego da mão de obra de crianças representava uma contenção nos custos, tendo em vista que os salários pagos a estes pequenos trabalhadores não eram os mesmos dos adultos, além da distinção salarial de acordo com o gênero, meninos recebiam mais que meninas, homens recebiam mais que mulheres.

De acordo com Moura (2004, p. 265), os dados estatísticos do arquivo do Estado de São Paulo apontam que no ano de 1890 um quarto da mão de obra das indústrias paulistas era de crianças, incorporadas no mundo de trabalho da mesma forma que os adultos, cumprindo uma jornada de trabalho igual ou semelhante aos adultos, imersas no mesmo contexto de riscos e violências.

Até aqui, foi possível revisitar alguns aspectos do contexto social em que as crianças do Brasil se inseriam, dando destaque aos estudos que tratam dos séculos XIX e XX em que é possível perceber a pluralidade do que significa ser criança no Brasil. Desta revisitação emergiram alguns questionamentos que o conjunto de imagens deste estudo auxilia a reflexão. Seria a trajetória destas crianças marcada unicamente pela desigualdade, pela vulnerabilidade e pela violência? Havia em meio a estes cenários, espaço para outras formas de ser criança no Brasil? Quem eram as crianças representadas pela pintura artística? É possível percebermos uma distinção de gêneros nas representações?

O foco principal desta seção trata de demarcar o contexto social plural que as crianças brasileiras estavam inseridas. Não tem por objetivo atribuir às imagens do corpus documental um caráter meramente ilustrativo a partir desta narrativa histórica, mas sim, de provocar interlocuções entre estes estudos e algumas pistas encontradas na composição dos conjuntos de análise.

A primeira delas é observada em relação a representatividade de gênero nas obras analisadas, pois o número de imagens em que os meninos estão lendo é semelhante ao número de meninas leitoras. Todavia, podemos observar que há uma expressiva presença do feminino nas cenas em que a leitura está inserida em um

contexto doméstico, enfatizando a relação deste espaço com o feminino. De outro lado, os meninos leitores são representados, em grande parte, num contexto mais formalizado de leitura, dentro de uma perspectiva escolar.

É possível perceber uma pluralidade nos sujeitos representados, deixando evidente que não eram apenas as crianças da elite aquelas que dominavam o código escrito e que a apropriação aos impressos também era uma realidade das crianças de classes menos favorecidas. Estas interlocuções, abordarei de maneira mais aprofundada na análise dos conjuntos.

4.3.3 Do pincel ao lápis: a escolarização no Brasil entre os séculos XIX e XX

Para além da periodização específica da produção iconográfica, o recorte temporal que esta dissertação adota, está relacionado a um importante processo histórico: a instauração do projeto educacional moderno no Brasil que tem como marco a Primeira República, compreendida entre os anos de 1889 a 1929. Evidentemente, que as discussões que se referem à educação pública do país iniciam muito antes da Primeira República, mas é neste período que se criam estratégias de implementação e propagação de um novo modelo escolar. As historiadoras Alexandra Schueler e Ana Maria Magaldi (2009) afirmam que “a Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil” (2009, p. 33).

Este contexto é relevante para pensar as práticas de leitura e escrita de crianças, seu processo de escolarização, de alfabetização e de ampliação de suas experiências de leitura, assim como a maior publicação de impressos destinados a esse público.

Para Schueler e Magaldi (2009) o analfabetismo neste período se apresenta como um problema social, aliado aos movimentos que objetivavam reformar os hábitos da população. O analfabetismo, não somente entre as crianças, começa a ser visto pelas elites do país como uma doença a ser combatida e, em 1915, institui-se a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, com sede em diferentes estados,

para combater este “inimigo da República”, através de uma educação com práticas higienistas que desejavam reformar os hábitos e reduzir as consequências sociais da pobreza.

Outra referência importante neste contexto diz respeito aos índices de analfabetos no Brasil. A pesquisa realizada por Ferraro e Kreidlow (2004) revela dados extraídos dos três primeiros censos brasileiros, realizados nos anos de 1872, 1890 e 1920. Referem-se a uma média nacional, uma vez que existem variações nos índices de acordo com a região do país, sendo maiores os índices da Região Norte em comparação com a Região Sul.

Os autores indicam que o primeiro censo que se tem registro foi realizado no final do Império, em 1872, em meio aos conflitos internos que vislumbravam o fim da monarquia. A única referência neste censo a um dado educacional é a taxa de analfabetos, que no período era de 82,3% da população. Tal índice não sofreu nenhuma alteração até o censo seguinte, realizado em 1890 que registra um pequeno aumento no número de analfabetos passando a 82,6% (FERRARO E KREIDLOW, 2004 p.183). Segundo os pesquisadores, estes índices elevados no final do Império, conferem ao Brasil o título de campeão de analfabetos do mundo (FERRARO E KREIDLOW, 2004 p.183). Somente no ano de 1920, já passados trinta anos do início das reformas realizadas pela República, é que irá ocorrer uma melhora de onze pontos percentuais nos índices de analfabetismo.

Há no período uma redução de 11 pontos percentuais na taxa de analfabetismo no Brasil como um todo (de 82,3% em 1872 para 82,6% em 1890 para 71,2% em 1920). É, pois, no período 1890 a 1920 que tem início a tendência secular de queda do analfabetismo no Brasil (FERRARO e KREIDLOW, 2004, p. 185).

Para Schueler e Magaldi (2009), os desafios em relação à alfabetização na República impulsionaram uma série de transformações de importante destaque: a construção de imponentes prédios para abrigar as novas escolas; a edificação dos grupos escolares e o rompimento com a ideia das “casas escolas”, caracterizadas por serem escolas improvisadas; o princípio do ensino seriado; a divisão e hierarquização do trabalho docente (criação de novos sujeitos na instituição escolar, como o inspetor e o diretor); um ensino voltado à moral republicana, desvinculando-se da moral religiosa e cristã; uma divisão e maior controle do tempo e das tarefas

escolares; uma formação docente especializada (ruptura da ideia maternal e vocacional da figura docente).

A construção de prédios monumentais expressa a centralidade e imponência que o espaço escolar conquistava na sociedade, principalmente por representar um importante local de consolidação do ideal republicano quanto à constituição de uma identidade nacional. O espaço escolar é contagiado por uma moral republicana de caráter civilizatório e moralizante, distanciando-se da centralidade até então consolidada da família e da religião. Nesta perspectiva, “afirma-se o processo de constituição da escola primária moderna (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância” (SCHUELER e MAGALDI, 2009, p.34).

O recorte temporal desta dissertação, coincide, assim, com um importante momento da história do Brasil, não apenas quanto à produção da pintura artística, mas em relação à escolarização e à aquisição do sistema de leitura e da escrita por um contingente crescente da população. As constatações anteriormente abordadas ressaltam que, neste período, uma série de investimentos foram realizados com o intuito de reverter as taxas de analfabetismo. É importante reforçar que tais índices não referem-se somente às crianças, mas reportam-se a toda população. Contudo, eles são representativos de um panorama geral do país e, ao mesmo tempo, demonstram que a leitura não era uma prática comum a todos, dois aspectos à análise aqui empreendida.

Assim, os investimentos durante a República Velha na escolarização e difusão dos processos de aquisição da leitura e da escrita instigam a pensar sobre as representações de crianças leitoras presentes na pintura artística da época.

Com o término da “Velha República” e a instauração da Segunda República, sob comando de Vargas, tem início um processo de reformulação educacional. A concepção de projeto educacional que se instaura neste momento foi a expressão e manifestação do novo padrão econômico e social que vinha se fortalecendo, cabendo ao Estado a adoção de medidas institucionais pois, de acordo com Rosa (2007):

no *Projeto de Estado Nacional* de centralização e integração político-econômica, a educação inseria-se na proposta de formação de uma identidade nacional, na construção da “brasilidade”, objetivando formar física e mentalmente o “novo

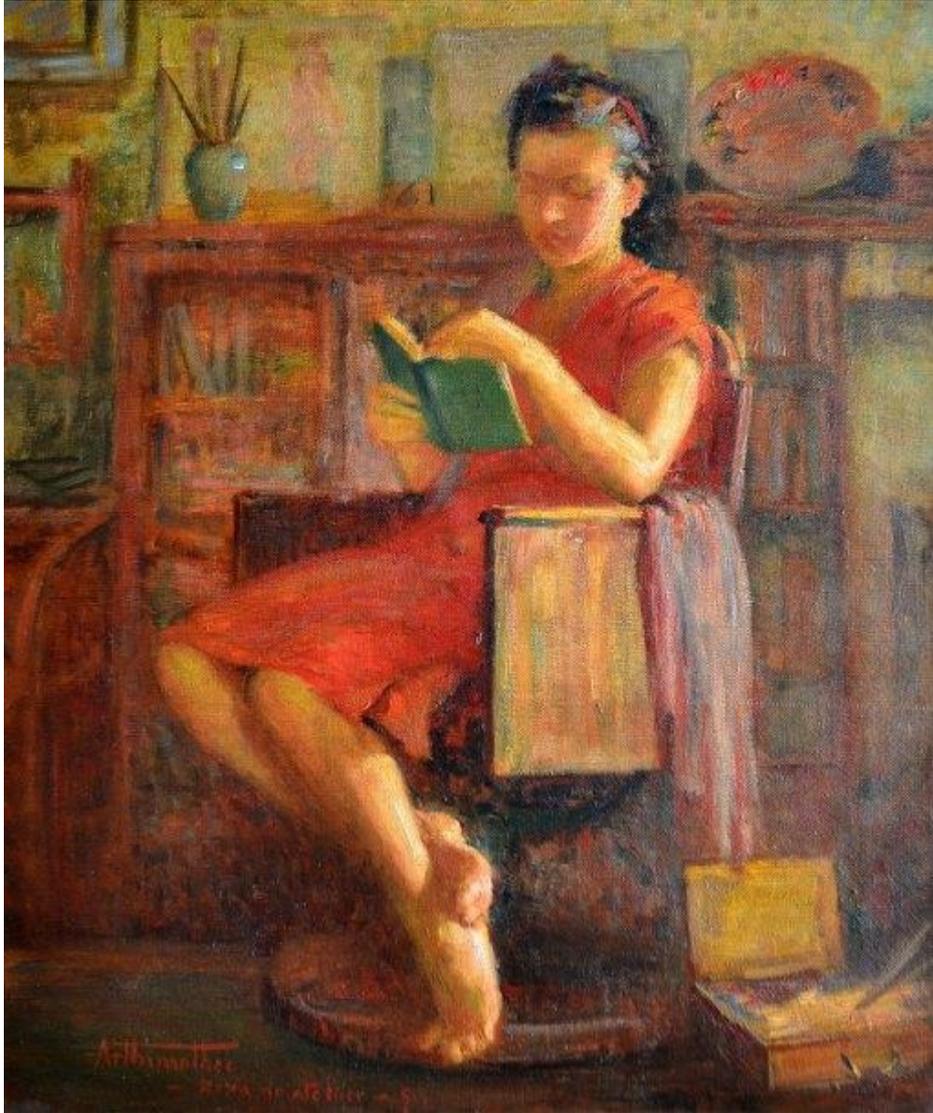
homem” para um Estado Novo [...] as mudanças empreendidas no período, não buscavam a mobilização das massas, ao contrário, a escola tinha como função “normatizar” as pessoas primando por uma sociedade civilizada e ordeira, por meio de uma educação conformadora (ROSA, 2007, p.12).

O atendimento escolar passou a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídico educacionais. A constituição de 1934 dedica um capítulo voltado à educação fundamental, que passou a ser declarada como um direito de todos, compulsória, gratuita e extensiva aos adultos. Seu conteúdo visava tanto atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita e para todos.

O Estado, nesse primeiro momento, buscou estruturar as primeiras diretrizes da educação no sentido de centralização e uniformização do ensino no território nacional. Organizou, regulamentou e controlou o processo educacional, submetendo-o a seu controle direto. Desse modo a grande preocupação constituiu em organizar e regradar de forma uniforme a política educacional, acreditando ser a educação o mais poderoso instrumento a utilizar, com vistas ao fortalecimento da estrutura moral e econômica de um Novo Estado em construção.

Esta última seção procurou reunir diferentes dimensões contextuais do objeto de estudo desta dissertação e para isso destacou inicialmente sobre o surgimento do sentimento de infância, a emergente centralidade da criança nas novas configurações da família moderna. Através de distintos estudos e temáticas, procurou esboçar um panorama da história das crianças no Brasil, no que se refere ao período analisado nesta dissertação, marcada, não apenas pela fragilidade, pelos altos índices de mortalidade infantil, mas também pelas recorrentes situações de vulnerabilidades a que estes sujeitos estiveram expostos. Além disso, agregou aspectos relativos ao processo educacional da época, para demonstrar a grande preocupação em combater os elevados índices de analfabetismo durante a República Velha e a preocupação da Era Vargas em garantir o acesso à escola civilizada e ordeira, o que, entre outros conceitos, repercutiu na extensão dos índices de alfabetização entre a população em geral do país. Indiretamente, sugeriu-se repercussões à maior presença da leitura no cotidiano das crianças.

Leituras e crianças no Ateliê



Costa. Ziza no atelie 1919. Óleo sobre tela Dimensões: 65 x 54cm. Coleção Particular.

Este capítulo dedica-se a análise das imagens em uma perspectiva da história cultural do uso das imagens como indícios na construção de uma história das práticas de leitura das crianças brasileiras. Dividido em três grandes eixos, o primeiro deles aborda as modalidades de leitura que comparecem nas imagens, baseado nos pressupostos de Roger Chartier de que as práticas de leitura estão para além da decodificação do sistema de escrita alfabética e engloba os modos de ver ler e ouvir ler, tema do segundo eixo. Por fim, trata das materialidades do escrito, dos lugares de leitura retratados e das sociabilidades desta prática.

5.1 Leituras e crianças: dos modos de ler

o historiador muitas vezes só pode trabalhar sobre os discursos em que são enunciadas condutas a imitar ou intrigas a decifrar. Constatação que, também, leva a construir uma história das práticas a partir das representações múltiplas (literárias, iconográficas etc.) (CHARTIER, 2004, p. 14)

Construir uma história das práticas de leitura e das crianças brasileiras de 1890 a 1940, a partir das representações pictóricas, consiste em um desafio, pois não se trata da análise dos textos que estas crianças liam, mas sim de uma decifração dos gestos e condutas enunciados pela pintura artística. Isso significa partir de inferências sobre representações, operando por meio de arranjos para o reconhecimento e distinção das práticas de leitura, solitárias e coletivas, em espaços privados ou públicos, dos letrados e dos iletrados e das diferentes materialidades do escrito.

Tais inferências contribuem à reconstrução das relações práticas que ligam as crianças aos textos. Os sentidos históricos, sociais e culturais são reconstruídos com base a formação dos conjuntos e as reflexões que suscitam.

O título deste capítulo, leituras e crianças, sugere um envolvimento direto das crianças com as práticas do ler. Na primeira seção aborda as imagens em que as crianças estão representadas em uma relação direta com a leitura e com as

materialidades do escrito, ou seja as crianças são representadas em situação de leitura sem a mediação de um adulto.

A análise e reflexão são construídas a partir do pensamento de Chartier (1998a), já apresentado no segundo capítulo, sobre os modos de ler, e em particular o ler propriamente. As relações da leitura com o contexto escolar são discutidas e apontam um significativo indício na construção da história da leitura das crianças brasileiras, a prática da leitura silenciosa.

O primeiro conjunto de pinturas é composto por 22 imagens, descritas na tabela a seguir e já apresentadas neste texto da dissertação:

Tabela 5 : Conjunto 1 - Modos de ler
Crianças na relação direta com o ler

Bais, Lídia. Menino com livro. s/d
Bruno, Gino. Criança. s/d
Chambelland, Carlos. Leitura no Ateliê. 1935
Costa, Arthur. Ziza no Ateliê. 1919
Figueiredo, Aurélio. Menina no piano. 1892
Malfatti, Anita. Menina lendo. 1930
Manna, Francisco. Praça Afonso Penna. 1937
Neves, José Maria. No país das maravilhas. 1934
Ribeiro, Rosalvo de Caldas. Notícias desagradáveis. 1896
Ribeiro, Rosalvo de Caldas. Interior com duas crianças. 1899
Rocco, Antônio. Crianças. s/d
Rocha, Teixeira. Sagrada Missão. 1900
Sacramento, Honório Esteves. Menina que lê. 1904
Visconti, Eliseu. Menino com o livro. s/d
Visconti, Eliseu. As comungantes. 1985
Visconti, Eliseu. Deveres. 1910
Visconti, Eliseu. Sob folhagens. 1913
Visconti, Eliseu. Deveres. 1910
Visconti, Eliseu. A caminho da escola. 1928
Visconti, Eliseu. Lição no meu jardim. 1930
Weingartner, Pedro. Fios emaranhados. 1892
Worms, Bertha. Menina com o livro. 1890

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

O primeiro dado que chama a atenção, diz respeito à quantidade de imagens que compõem este conjunto 1, o de maior número, representando mais de 66% do corpus documental. É surpreendente que sendo neste período a taxa de analfabetismo no país era superior a 80% e de que a Primeira República foi considerada como marco zero da escolarização no Brasil, coincida com a recorrência de cenas de crianças que supostamente, estão na relação direta com o ler.

Primeira constatação: as práticas de leitura representadas neste conjunto de imagens estão além da evidencia do espaço escolar como única representação possível da leitura em associação à criança. As imagens permitem observar situações de leitura que acontecem “fora da escola e de suas pedagogias formalizadas”, mas a leitura como prática social, cujas competências culturais instrumentalizam os sujeitos a interagirem com o escrito. Cabe a ressalva de que o ato de ler não pode ser atribuído à aquisição espontânea do domínio e decifração do código, mas está em intersecção entre habilidades culturais e habilidades cognitivas.

No capítulo 4, que aborda o contexto sócio histórico deste estudo, observou-se que o acesso a um ensino escolarizado não era universal, principalmente no final do século XIX. Fato apontado por dois aspectos, primeiramente, porque não existia uma disseminação das instituições escolares no país. Segundo, a história da criança no Brasil está atravessada por desigualdades sociais que, em geral, até a metade do século XX, não permitiram um acesso igualitário à escolarização e deixaram à margem crianças de meios populares.

Mesmo assim, constata-se o predomínio de imagens em que a criança é representada em relação direta com a leitura, além do que, observa-se neste conjunto de imagens algumas representações de leitura que estão retratadas em intersecção com a escola, mostrando que este contexto também era presente para crianças de alguns grupos sociais. Esta constatação se assenta, ainda, na presença das palavras livro, escola, lição e deveres, nos títulos atribuídos às obras. São imagens que dizem respeito a práticas de leitura que envolvem crianças em contexto escolar, o que não significa dizer que estas retratem um espaço escolar, mas retratam crianças imersas nesse contexto.

Dentre as imagens que sugerem uma intersecção com a escola destaca-se uma em especial. A obra foi realizada pelo artista Eliseu Visconti no ano de 1910,

sob o título de “Deveres” (imagem 23, p. 78) e representa uma menina que realiza a tarefa escolar, a mão esquerda repousa suavemente sobre a mesa, ao lado do tinteiro, enquanto a mão direita segura o livro. O corpo da menina inclina-se levemente para a direita enquanto seu rosto está voltado para o livro, afastado a uma significativa distância de sua leitora. Em seu rosto, há uma expressão de seriedade, sugerindo a compenetração necessária à realização do dever escolar.

O livro é o foco desta representação de leitura, é dele que “emana” toda a luminosidade presente no quadro, inscrevendo nesta produção a importância que o conhecimento, o domínio da leitura e da escrita, representavam neste período histórico do país, pois para muitos intelectuais, o analfabetismo era a “pior doença” a ser combatida no Brasil.

Esta cena sustenta uma projeção escolarizada do ato de ler, como uma prática individual, silenciosa e que exige do leitor uma gestualidade corporal que revela a disciplina e o controle em relação ao corpo. É a realização dos deveres escolares que impõe a compenetração da menina na cena. Outra inferência possível é a intenção de disciplinamento das práticas de leitura a partir da tutela da instituição escolar, que está expressa não apenas nos manuais de leitura que circulavam no Brasil neste período, mas também nas normas e convenções que definem a leitura na escola. Este controle emerge do receio de que a leitura “se não é certificada e controlada pelos letrados, corre sempre o risco de produzir leituras fora das normas, improváveis ou rebeldes” (CHARTIER, 1996, p.21)

No conjunto 1 de imagens, encontrei uma recorrência destes aspectos nas obras de Bais, Menino com livro s/d (imagem 8, p. 63); Malfatti, Menina lendo 1930 (imagem 11, p. 66); Neves, No país das maravilhas 1934 (imagem 4, p. 35); Sacramento, Menina que lê 1904 (imagem 17, p. 72.); Visconti, Menino com o livro s/d (imagem 18, p. 73) e Worms, Menina com o livro 1890 (imagem 31, p. 86). Em todas estas imagens, observei uma projeção escolarizada dos modos de ler, individual, silenciosa e de uma gestualidade controlada, comumente relacionada a esta projeção. Outras representações de práticas de leitura estão ligadas ao contexto escolar, embora esteja vinculada a uma transformação das gestualidades e dos espaços em que a leitura acontece. Tomarei como referência para análise outra obra de Visconti, produzida no ano de 1930 e intitulada Lição no meu jardim (imagem 28, p. 83).

Visualmente esta é uma imagem que não indica nenhuma relação com o contexto escolar, pois retrata um espaço exterior à escola ou a casa. Vale aqui uma caracterização pelas palavras de seu título, mais precisamente a palavra lição, que reporta-se à tarefa escolar por excelência e está presente nas duas imagens, de Visconti, “Deveres” e “Lição”.

É possível observar nesta imagem uma outra relação com a instituição escolar, nos espaços, no corpo e na materialidade do escrito, representada pelo livro. Uma postura mais livre e descontraída que permite à jovem leitora sentar-se em uma mureta do jardim para ler seu pequeno livro e, mesmo estando ao ar livre, a jovem é representada mantendo sua atenção voltada ao livro e à leitura, sem demonstrar interação com as demais crianças à sua volta. A liberdade do ato de leitura é representada nesta imagem, não apenas pelo contexto/espço que ela se insere (ao ar livre), mas pelas gestualidades envolvidas nesta prática que representa estar liberta dos controles e da tutela da instituição escolar.

Vale lembrar, nas palavras de Saturnino, que “todo o exercício do ler exige um investimento corporal traduzido em gestualidade que se transforma de acordo com os suportes, com os lugares e com as expectativas de leitura” (SATURNINO, 2011, p. 198). Isso significa dizer que a história das práticas de leitura precisa considerar as mudanças nas relações com o escrito, as gestualidades que ensejam e estão implicadas com as transformações das materialidades dos objetos de leitura, e que posteriormente serão abordadas.

Nas imagens analisadas neste estudo é possível perceber transformações nas gestualidades e nas modalidades de leitura na medida em que mudam os suportes e as motivações para ler. As práticas de leitura representadas ao ar livre estão postas de maneira mais liberta em relação ao caráter formativo, controlador e escolarizado atribuído a leitura, e demonstram uma relação mais pessoal dos leitores com o texto escrito, o que, evidentemente, não significa maior ou menor apropriação de seu conteúdo, mas uma liberdade que se traduz em gestualidades e em diversidades de lugares e motivações a esta prática.

Ainda, quanto ao grupo de imagens, observei que dentre o universo de 22 representações, as crianças aparecem efetivamente lendo em 17 (dezessete) imagens. Nas demais, estão representadas inseridas em um contexto de leitura, segurando um livro, por vezes fechado e em outras, aberto. Das 17 imagens, ainda,

podemos afirmar que a modalidade de leitura silenciosa aparece com maior frequência, pois, na maioria das imagens, as crianças estão representadas sozinhas na cena, o que infere a realização de uma leitura silenciosa.

No imaginário sobre as práticas do ler, comete-se o equívoco de pensar a leitura silenciosa como a mais evidente e possível modalidade de leitura. A leitura silenciosa envolve habilidades léxicas mais complexas, diferenciando os leitores alfabetizados daqueles que só decodificam o escrito. Para Chartier (1996) a leitura silenciosa é uma diferenciação visível, que envolve as habilidades em torno do ler.

Uma primeira diferença, a mais exteriormente visível, reside na modalidade física do próprio ato léxico, que distingue uma leitura silenciosa, que é apenas o percurso dos olhos sobre a página e uma outra, que necessita da oralização, em voz alta ou baixa (CHARTIER, 1996, p. 82).

Para o autor (1999a) a difusão desta modalidade de leitura marca uma ruptura de grande importância na história da cultura escrita, pois ler silenciosamente, permitiu um outro relacionamento com os textos escritos, mais individualizado, privado e íntimo e de certa forma mais livre. A leitura silenciosa é também sinônimo de uma prática mais liberta das censuras e comentários dos ouvintes, pois a relação direta e pessoal com o texto, distancia-se aos controles. Para Manguel (1997), o leitor, que já decifrava os códigos do escrito, sabia que agora “os sons ecoavam para dentro” (p.68) e o texto era de sua posse exclusiva de seu leitor, permitindo uma comunicação direta, sem testemunhas.

Um livro pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelavam os sentidos das palavras, não está sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediata de um ouvinte (MANGUEL, 1997, p. 68).

A leitura silenciosa passou a significar uma relação mais direta entre o texto e o leitor, permitiu que o leitor viesse acessar um maior número de obras. No Brasil ela também passou a ser defendida na escola, e, portanto, necessitava ser difundida como uma modalidade de leitura que permitia maior reflexão do leitor sobre o texto lido.

Quanto a esta modalidade de leitura, Vidal (1999) examina o ensino escolar da leitura no Brasil no período de 1920 – 1930, momento em que se implementam e consolidam os pressupostos da Escola Nova¹⁶. De acordo com a autora, foi então que investiu-se na diferenciação da leitura oralizada frente à leitura silenciosa, enquanto a primeira enfatizava as formas e os sons, a segunda passou a ser considerada uma “leitura inteligente”, uma leitura meditada. Vidal reafirma a intencionalidade de propagar, através da escola, esta modalidade de ler, com apoio também da discursividade médica.

A leitura silenciosa comparece entre as representações das crianças postas em uma relação direta com a leitura, sem a mediação do adulto. As crianças brasileiras que compõem as cenas das 22 imagens selecionadas e agrupadas neste primeiro conjunto, sugere que dominam a habilidade léxica da leitura não apenas pelo maior desenvolvimento cognitivo no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, principalmente, uma maior autonomia e liberdade diante do ato de ler.

5.2 Leituras e crianças: dos modos de ver ler e ouvir ler

Por meio das representações literárias e iconográficas, afirma-se a oposição entre dois estilos de leitura, um próprio do foro privado, outro articulado sobre a sociabilidade da família, da companhia letrada ou da rua (CHARTIER, 2004, p.174).

Na seção anterior foram abordadas as representações iconográficas que se inscrevem em uma relação direta das crianças com a leitura, práticas próprias ao foro privado. Aqui, analisarei as imagens em que a criança encontra-se diante a leitura, quando vê e ouve ler, seguindo as trilhas abertas por Chartier (2004), quando

¹⁶ Escola Nova é um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX, na perspectiva da construção de uma Escola Progressiva. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

o autor afirma que e a relação com o escrito não implica, necessariamente, uma relação pessoal e individual, ela pode ser também coletiva.

As variações nos modos de ler são pautadas de acordo com o tempo e o espaço, assim como são afetadas pelo surgimento de uma multiplicidade de usos dos textos. Por muito tempo, as práticas de leitura eram, em sua maioria, leituras oralizadas, ou seja, a leitura em voz alta, fato este associado à “raridade” dos suportes e ao reduzido número de alfabetizados.

Acerca desta modalidade de leitura, Chartier (2009) afirma que “a leitura em voz alta, feita por quem sabe ler para os que sabem menos, bem ou nada, constitui uma prática habitual, na cidade e no campo, por trabalho ou por lazer, ao acaso da rua ou entre os companheiros de labuta” (CHARTIER, 2009, p. 154).

A emergência da leitura individual, acompanhada da leitura silenciosa, não significou a extinção de outras modalidades que antecederam essa prática, pois

tal evolução não elimina as práticas antigas, nem é partilhada por todos que manejam a palavra impressa. Ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de trabalho ou por prazer são atos que não desaparecem com a revolução da leitura no silêncio e na intimidade (CHARTIER, 2009, p. 113).

De acordo com Chartier (2009), a acessibilidade do livro e a difusão da alfabetização são processos que caminham juntos. Isso significa pensar que, na medida em que a produção e circulação de livros aumenta, aumenta também o número de pessoas capazes de decifrá-los, o que não significa a supressão das práticas de leitura orais, como já referido. Para o autor,

os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido [...] (CHARTIER, 1996, p. 78)

A leitura é uma prática imersa no seio das múltiplas sociabilidades. Pressupõe uma relação não apenas com os textos lidos, mas também com aqueles que os lêem. O conjunto 2- ver ler, ouvir ler, é formado por 17 (dezessete) imagens em que as crianças estão em interação com esta modalidade de leitura, listadas na tabela que segue:

Tabela 06: Conjunto 2 – Modos de ler
 Representações das práticas dos modos de ver ler e ouvir ler

Albuquerque, Georgina. Momento de leitura. s/d
Albuquerque, Georgina. Lição de piano. 1928
Almeida Junior. A família de Adolfo Pinto. 1891
Portinari, Candido. Catequese. 1940
Ribeiro, Rosalvo de Caldas. Interior com duas crianças. 1899
Rocco, Antônio. Crianças. s/d
Visconti, Eliseu. Maternidade. s/d
Visconti, Eliseu. A família do maestro Napomuceno. s/d
Visconti, Eliseu. Sob folhagens. 1913
Visconti, Eliseu. Jardim de Luxemburgo, 1905
Visconti, Eliseu. Crianças brincando. 1913
Visconti, Eliseu. Carrinho de criança. 1917
Visconti, Eliseu. A família do artista. 1918
Visconti, Eliseu. O lar. 1922
Visconti, Eliseu. A caminho da escola. 1928
Visconti, Eliseu. Lição no meu jardim. 1930
Weingartner, Pedro. Fazendo Bolhas de sabão. s/d

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

A primeira constatação que chama a atenção é a recorrência de obras do artista Eliseu Visconti, que corresponde a quase 60% do total de imagens do conjunto 2, que também demonstram em seus títulos uma predominância da associação da leitura com o espaço doméstico e a família.

A leitura em voz alta não acontece apenas nos espaços públicos, mas também no foro privado, como por exemplo, a leitura feita pelo chefe de família de textos religiosos com objetivo de ensinar a religião e a moral. Neste sentido, a leitura em voz alta pretende, não apenas informar aqueles que ouvem ler, como também familiarizar as crianças com este tipo de texto, para que, assim, quando letradas, possam continuar a realizar a leitura dos mesmos textos, ou de gêneros

semelhantes. “Portanto, nessa cultura, saber ler é natural, pois quando a criança se depara com a escrita reconhece de imediato textos já ouvidos, memorizados, muitas vezes até decorados” (CHARTIER, 2009, p. 135).

No início da Primeira República, o movimento de difusão do ensino da leitura no Brasil consistiu na ideia de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais, combater o analfabetismo e letrar de maneira mais ampla a sociedade brasileira. Com efeito, a leitura é lentamente incorporada aos rituais de coesão social, familiar, ampliando as sociabilidades dos impressos para além das redes tradicionais, como a escola e a igreja. Multiplicam-se os impressos e a circulação e apropriação dos mesmos, possibilitando distintas relações e sociabilidades que pautam as práticas do ler.

Ao analisar este conjunto de 17 imagens, pude constatar que predominam a de leitura em relação ao adulto, mas também é possível encontrarmos imagens de crianças que lêem na presença de outras crianças ou para outras crianças, como é o caso das obras de Rosalvo de Caldas Ribeiro, Interior com duas Crianças 1899 (imagem 14, p. 69); Antônio Rocco, Crianças s/d (imagem 15, p. 70); Eliseu Visconti, A caminho da escola 1928 (imagem 27, p. 82), Crianças brincando 1913 (imagem 2, p. 5) e Lição no meu Jardim 1930 (imagem 28, p. 83).

Estas imagens demonstram que as crianças apropriam-se das práticas sociais e culturais do impresso uma vez que dominam o código de escrita, e, incorporam a leitura em ações do cotidiano, como por exemplo a interação com outras crianças. De acordo com Bresson “ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato” (BRESSION, 1996, p.37).

As representações da figura feminina nas práticas de ver ler e ouvir ler chamam atenção, pois comparecem na maior parte das 17 imagens deste conjunto, como podemos observar nas produções de Eliseu Visconti intituladas, Maternidade s/d (imagem 19, p. 74); A família do Maestro Napomuceno 1902 (imagem 21, p. 76) e Carrinho de Criança 1917 (imagem 3, p. 23). Nestas cenas, além da associação mulher, criança e leitura, podemos perceber que há também uma relação com a maternidade. Na primeira delas, a mãe amamenta seu filho, enquanto lê um livro posto sobre a mesa juntamente com sua xícara de chá. Nesta imagem assim como nas demais, a maternidade associa-se à leitura e evidencia que as mulheres liam,

não apenas dentro de casa, mas também em praças e jardins, como observamos no quadro Carrinho de Criança 1917 (imagem 3, p. 23).

Mulheres e mães são representadas lendo para seus filhos ou deixando-se ver ler, reforçam a perspectiva de que as práticas de leitura faziam parte do cotidiano de algumas famílias brasileiras. Vale destacar que nas representações que compõem o corpus documental desta dissertação, estas cenas referem-se em grande parte a representações de cenas da elite brasileira, o que necessariamente não significa que todas as mulheres brasileiras desse período, sobretudo dos grupos mais populares, lessem ou eram vistas lendo por seus filhos.

As representações masculinas em situação de ver ler e ouvir ler estão contextualizadas em três cenários diferentes: a casa, a praça e a igreja. A pintura de Almeida Junior, A família de Adolfo Pinto 1891 (imagem 10, p. 65); Candido Portinari, Catequese 1940 (imagem 13, p. 68) e Eliseu Visconti, Jardim de Luxemburgo 1905 (imagem 22, p. 77), são as representações de leitura em que homens estão a ler.

Em comparação com as imagens de mulheres leitoras, a quantidade restrita de imagens em que os homens estão lendo na relação com a criança, evidentemente não significa que o número de mulheres leitoras era superior ao número de homens leitores no Brasil, mas sim de que às mulheres, cabia o cuidado das crianças, ou seja, elas é que estavam mais presentes no cotidiano das crianças. As imagens de homens em situação de leitura estão, em geral, vinculadas ao foro privado, leitura individual e silenciosa, principalmente na relação com o trabalho e na referência a um status social.

No quadro A família de Adolfo Pinto 1891 (imagem 10, p. 65), produzido por Almeida Junior, também encontramos a figura masculina em associação à figura paterna, reafirmada pelo título desta obra, que também se destaca, pela materialidade do impresso representado, o jornal. Na cena, o pai lê o periódico na sala da família, enquanto a mãe parece ensinar bordado à filha mais velha e ainda comparecem na cena outras quatro crianças menores, que brincam ao chão da sala ou interagem com os objetos do cômodo. As práticas de leitura também estão representadas aqui na esfera doméstica e na relação com o masculino, e é possível observar que quanto aos modos de ver ler, a figura paterna não se restringe às leituras, realizadas nos gabinetes de leitura.

Ver ler, ouvir ler, práticas culturais vivenciadas pela criança brasileira no contato com impressos que aqui circulavam, o livro como um objeto que “cimenta a sociabilidade cultivada, mundana ou amistosa” (CHARTIER, 2009, p. 148), a presença da leitura feminina/materna na relação com as crianças, foram as constatações desta seção que abordou as modalidades de ouvir ler e ver ler que figuram nas representações de leitura.

A seção a seguir está focada na apresentação e análise dos três últimos conjuntos que consistem nas materialidades dos objetos de leitura presentes nas representações, bem como nos lugares em que as cenas de leitura comparecem e as sociabilidades envolvidas nas práticas de leitura aqui analisadas.

5.3 Práticas de leitura: materialidades, lugares e relações

“Os gestos mudam segundo os tempos, os lugares, os objetos lidos e as razões para ler”. Jean Lebrun¹⁷ (1998)

A leitura não é uma prática estável. Ao contrário, é uma prática criadora que não se reduz à vontade disciplinante do texto. Diversas variações marcam a história das práticas de leitura. Esta seção concentra-se em três focos distintos: as materialidades dos textos, os lugares de leitura e as relações estabelecidas entre os sujeitos representados nas imagens. Estes três focos estão relacionados entre si e demarcam as práticas de leitura, ao tempo que também as modificam.

Inicialmente, as materialidades do escrito que compõem as cenas de leitura são descritas e discutidas, quando se aborda também a expansão do mercado livreiro no Brasil no período em questão e a popularização e circulação de impressos.

¹⁷ Trecho extraído em entrevista de Lebrun a Roger Chartier (1998).

Sobre os lugares de leitura, o foco recai nas transformações das materialidades do texto e suas repercussões nos lugares de leitura, analisado quanto à existência ou não de múltiplos espaços de leitura e suas implicações.

As sociabilidades da leitura, ou ainda as relações entre as crianças e os demais sujeitos que compõem as cenas de leitura nas representações analisadas nesta dissertação. Destaca-se a representação da criança e da leitura em uma sociabilidade lúdica que envolve o ato de ler, a figura do adulto na relação com a criança, o espaço doméstico e a figura feminina em contexto de leitura, por fim, das representações às práticas de leitura na intersecção com as práticas religiosas.

5.3.1 Materialidades do escrito: recorrências e pluralidades

De outro lado, deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular (CHARTIER, 1998, p. 19)

O suporte no qual um texto é posto diante das crianças representadas pela pintura artística, no Brasil de 1890 – 1940, consiste na principal reflexão proposta por um conjunto de 33 (trinta e três) imagens. Elas manifestam as materialidades do escrito. Como afirma Chartier (1998) é preciso considerar o conjunto de condicionamentos que envolvem os suportes de leitura e, conseqüentemente, os atravessamentos dos objetos de leitura em relação às modificações nas práticas do ler.

É recorrente, na história da leitura através das representações iconográficas, associar constantemente esta prática ao livro, cuja presença não indica apenas o ato de ler. O livro é um ícone com significados bastante diversos: na pintura antiga estava associado à força da mensagem sagrada, do Divino; no século XIX indicava autoridade, conhecimento e saber erudito; no século XX aparece associado ao poder, enfim, um demarcador social.

Da mesma forma acontece com a pintura artística brasileira, pois dos objetos de leitura que comparecem junto de crianças, observei que o livro é representado na maior parte das imagens, embora existam outros artefatos, como jornal, livro de oração e partitura musical. Sobre a difusão dos impressos, é importante retomar que no Brasil a produção, impressão e comercialização de livros só começa a ocorrer de forma legal na segunda metade do século XIX.

Os estudos de El Far (2006) demonstram que somente no ano de 1873 o Brasil pode contar com uma tipografia nacional, pois até então os livros, na sua maioria, eram editados no Brasil e impressos na França. No ano de 1873, na cidade do Rio de Janeiro, principal referência para o mercado livreiro no Brasil, o livreiro Garnier abriu com seu amigo Charles Berry a tipografia Franco-Americana, redimensionando as publicações no que se refere à produção, impressão e comercialização de livros.

Este fato reflete em um significativo decréscimo nos custos de produção dos livros, pois não era preciso mais pagar as elevadas tarifas de transporte marítimo, nem mesmo esperar meses seguidos pela impressão de um romance. Segundo El Far (2006), “Garnier pôde aumentar suas atividades editoriais, apostando em um maior número de traduções e no lançamento de coleções de capa brochada, com preços mais em conta” (EL FAR, 2006 p.21-2).

A autora ainda faz referência a um livreiro, não tão conhecido como Garnier ou os irmãos Laemmert¹⁸, mas que no final do século XIX foi um grande colaborador para a difusão do livro impresso no Brasil. Com a “Livraria do Povo”, fundada em 1879, o livreiro Quaresma tinha por objetivo agradar a maior quantidade de compradores, conquistando leitores de diversas camadas populares.

De acordo com Al Far (2006), é a partir de 1890 que Quaresma passa a editar seus livros. Neste momento, os Livreiros Garnier e Laemmert apostavam em livros mais bem encadernados e de autores renomados, fazendo sucesso entre as camadas da elite do país. No entanto, Quaresma tentou conseguir um espaço ainda não explorado no mercado livreiro brasileiro, apostando na edição de livros mais simples, de leitura fácil e atraente, livros mais baratos, livros populares que

¹⁸ Este termo refere-se ao sobrenome dos irmãos Eduardo e Henrique Laemmert, nascidos no Grão-ducado de Baden, Alemanha, pioneiros do mercado livreiro e tipográfico brasileiro e foram os fundadores da Livraria Universal e da Tipografia Laemmert, no Rio de Janeiro em 1938.

renderam significativas tiragens e inúmeras edições. À perspectiva de inovação do mercado editorial, “Quaresma publicou livros para crianças, numa época em que ainda não havia literatura infantil brasileira nas estantes das livrarias” (EL FAR, 2006 p.25).

Mas no Brasil, a ampliação da produção de livros e a oferta de livros “populares” a preços módicos, fez com que no final do século XIX o livro viesse a se tornar progressivamente um objeto menos raro e de maior circulação, produzido e ofertado não apenas para a elite, mas tornou-se um objeto de consumo que vagorosamente deixou de ser um objeto de distinção social.

Aqui cabe um alerta! A elaboração de livros de baixo custo de produção e conseqüentemente de comercialização, aliada à proposta de uma “leitura de fácil compreensão” não significa a criação de uma distinção sociocultural a partir da oferta de livros e da leitura no Brasil. É um equívoco pensar que apenas as camadas populares se apropriavam destes impressos baratos, ou que outras produções mais caras e complexas só circulavam entre a elite letrada do país.

A circulação dos mesmos objetos impressos, de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas uma leitura das elites e dos livros ambulantes apenas dos camponeses. (CHARTIER, 1996, p. 79)

Dando ênfase às práticas de leitura das crianças brasileiras, é possível afirmar que as apropriações do escrito não estão condicionadas exclusivamente a uma questão social e econômica, não são apenas os filhos das elites que comparecem nas representações da pintura artística, e tampouco, são eles os únicos representados nas práticas de leitura.

Ao mesmo tempo em que encontram-se evidências históricas, anteriormente abordadas, da existência de uma apropriação desigual da escrita em diferentes meios sociais, há também, na perspectiva inversa, a circulação de um mesmo produto cultural, no caso dos livros e outros impressos, em diferentes meios ou grupos sociais. E ainda, se pensar, como sugere Chartier (2004), que nem todo o livro lido necessariamente era um livro possuído pelo seu leitor, múltiplas eram as possibilidades de acesso como, por exemplo, as bibliotecas, ou os empréstimos entre conhecidos. Ou seja, a circulação e difusão de um impresso entre diversos grupos sociais indica que não correspondem às marcadas divisões sócio culturais.

Para ilustrar que a leitura não está vinculada exclusivamente às relações econômicas e sociais, tomaremos 12 (doze) imagens e as dividiremos em dois grupos, sendo o primeiro deles formado por: Albuquerque, Lição de Piano 1928 (imagem 6, p. 61; Chambelland, Leitura no Ateliê 1935 (imagem 1, p. 2); Figueiredo, Menina ao piano 1892 (imagem 9, p. 64); Neves, No país das maravilhas 1934 (imagem 4, p. 35); Rocco, Crianças s/d (imagem 15, p. 70) e Visconti, Menino com o livro s/d (imagem 18, p. 73). Neste primeiro grupo é possível observarmos elementos que marcam a distinção social existente no Brasil neste período, e de certa forma, que marca as crianças como pertencendo a uma elite.

Na primeira delas, de Carlos Chambelland, intitulada “Leitura no Ateliê” (imagem 1, p. 2), encontramos uma menina muito bem vestida, com um laço de cetim no cabelo, sentada com um grande livro em seu colo. A menina realiza uma compenetrada leitura, cercada por produções artísticas, está em um ateliê. A imagem revela uma intersecção entre leitura e arte, elementos culturais que marcam este período, e caracterizam o consumo cultural de uma elite letrada no país, tema recorrente também na obra Arthur da Costa, Ziza no Ateliê 1919 (imagem 35, p. 118). As demais imagens que compõem este grupo, também retratam crianças elegantemente vestidas e estão em jogo em sua composição, elementos de distinção social, como por exemplo um piano, ou a incorporação, nas residências, da biblioteca, destinada para leitura e conservação dos livros, ou ainda um mobiliário requintado como a poltrona de veludo, que integram a cena na obra de Aurélio Figueiredo, Menina ao piano 1892 (imagem 9, p. 64).

O segundo grupo é formado pelas obras de Bruno, Criança s/d (imagem 5, p. 48); Malfatti, Menina Lendo 1930 (imagem 11, p. 66); Ribeiro, Notícias desagradáveis 1896 (imagem 32, p. 95) e Interior com duas crianças 1899 (imagem 14, p.69) ; Visconti - a caminho da escola, 1928 (imagem 27, p. 82); Weingartner, Fios emaranhados 1892 (imagem 30, p. 85). As cenas de leitura não acontecem em espaços cercados de elementos luxuosos, como os mencionados anteriormente. São espaços simples, em lugares públicos e também privados e retratam sujeitos simples em outro cenário do país, das classes economicamente menos favorecidas.

Este grupo de imagens, algumas reportam-se à esfera privada, retratam cenários muito simples, casas sem pintura e com poucos móveis comuns, como observamos na obra de Rosalvo de Caldas Ribeiro, intitulada “Interior com duas

crianças” (imagem 14, p.69). Esta obra retrata duas crianças no interior de uma residência, sendo um menino e uma menina que segura um pequeno livro. Os dois estão sentados à mesa, em frente à lareira, que tem a seu lado uma cama e de um grande armário, sinalizando não haver, supostamente, uma divisão entre os cômodos da casa, cujas paredes possuem dois crucifixos, um retrato maior que não se distingue se é a representação de uma figura religiosa e outros dois retratos menores.

Este conjunto de imagens sugere cinco aspectos na história da leitura das crianças brasileiras de 1890 – 1940. O primeiro refere-se à presença de crianças leitoras nos grupos sociais não favorecidos economicamente no país, observado em mais de uma representação e em mais de um contexto.

Segundo é que os impressos circulavam em distintas classes sociais, como podemos observar na comparação entre duas das imagens do corpus documental. A primeira delas, produzida por Rosalvo de Caldas Ribeiro intitulada “Notícias desagradáveis” (imagem 32, p. 95), retrata um menino que lê um jornal para um senhor de maior idade e que aparentemente é cego. Na segunda imagem intitulada “Lição de piano” de Georgina Albuquerque (imagem 6, p. 61), retrata a presença do mesmo impresso nas mãos da professora de piano que observa sua aluna que toca o instrumento, ambas elegantemente vestidas encontram-se em uma sala com uma grande porta que leva à varanda. Na varanda, estão representadas outras crianças e jovens senhoras e senhores, com figurino requintado, modelos daquela década.

Vale destacar que a presença do mesmo impresso em circulação junto a diferentes classes sociais, como observamos nas duas imagens, não significa que tenha ocorrido uma mesma apropriação do texto. Mesmo que o texto lido tenha sido o mesmo e as habilidades de leitura sejam semelhantes, é preciso ter claro, como afirma Chartier (1996), que “as modalidades de apropriação dos materiais culturais são, sem dúvida, tão ou mais distintos do que a inegável distribuição social destes próprios materiais”. (CHARTIER, 1996, p. 78)

Terceiro, na imagem, produzida em 1928 por Eliseu Visconti e intitulada “A caminho da escola” (imagem 27, p. 82), observamos um grande grupo de meninos e meninas, alguns com vestimentas simples, aparentemente descalços, que esperam recostados a um muro com um grande portão, que pelo título da obra e pela quantidade de crianças representadas, pode-se inferir que se trata de uma escola.

Esta imagem é um indicativo de que neste período as crianças, pertencentes às camadas mais populares do país, também frequentavam a escola e estavam em contato com práticas de leitura próprias a este espaço.

Outra constatação importante refere-se a uma nova modalidade de leitura que emerge da ampliação da oferta de livros, impulsionada pelas transformações ocorridas no mercado livreiro do Brasil: a leitura extensiva, abordada no segundo capítulo desta dissertação. Baseada, como indica Chartier (2004), na multiplicação dos impressos, nas relações mais individualizadas e menos coletivas do ato de ler, tal modalidade está associada a uma diversidade de livros, manuais e outros impressos oferecidos para leitura.

A presença de imagens que retratam crianças de meios populares, representadas individualmente na relação direta com o suporte de leitura, por exemplo, a obra de Anita Malfatti, intitulada “Menina lendo” (imagem 11, p. 66), permite inferir que a modalidade da leitura silenciosa pode também comparecer como prática deste grupo de leitores.

As imagens referidas evidenciam que as crianças leitoras, que dominam o sistema de escrita alfabética, não são apenas das classes de maior poder econômico, mas as práticas do ler estão presentes em outros contextos culturais e econômicos. Assim, também, os impressos circulavam entre distintos grupos, comparecendo no cotidiano de crianças brasileiras de diferentes extrações sociais. A ampliação do acesso aos impressos modificou as práticas de leitura das crianças brasileiras, que podiam ler e ler mais. De outra parte, a materialidade destes suportes também modificou os lugares de leitura, permitindo às crianças transportar livros para distintos espaços, como poderemos examinar na próxima seção.

5.3.2 Os lugares de leitura: multiplicidades e mobilidade

É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor ou a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres (CHARTIER, 1998, p.78-79).

As representações de leitura têm variado no tempo a associação a uma prática de liberdade, foi instável assim como os espaços abertos, supostamente à margem de uma instituição, não foram uma constante. Por muito tempo as representações iconográficas do leitor circunscreveram-se ao interior de um gabinete, ou eclesiástico, ou uma biblioteca, ou seja, um espaço privado, e a postura do leitor esteve atrelada ao rígido controle do corpo, como se fosse possível uma única maneira de ler. O excerto de Chartier aponta que a história das práticas de leitura, a partir do século XVIII, é também uma história de liberdade da leitura, fruto de um processo que também associa-se às transformações nas materialidades dos impressos.

Nas imagens que integram o corpus documental deste estudo observamos que as práticas de leituras e crianças, do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, não representam apenas o foro privado, mas acontecem em distintos espaços, como por exemplo um jardim, uma praça, o lado de fora da escola e estão em relação com diversos sujeitos. A leitura parece adquirir características de uma prática mais livre e menos normativa, um momento de fruição do leitor junto a seu objeto de leitura.

É evidente que há uma expressiva recorrência de imagens que abordam a temática da leitura no foro privado, como uma prática individual, íntima e solitária. Na iconografia é comum encontrarmos esta representação de leitura como sendo a mais evidente possível. O livro, por vezes, é um objeto representado na intencionalidade de significar mais que um adorno, um objeto de poder e de status. A predominância desta prática de leitura nas representações literárias e iconográficas é também afirmada por Chartier (2004).

Uma primeira representação, predominante, é aquela que mostra a leitura como ato por excelência do foro privado, da intimidade subtraída ao público, do isolamento intenso, afetivo, intelectual ou espiritual (CHARTIER, 2004, p.214).

Neste trabalho, encontramos no conjunto das imagens analisadas, 11 (onze) produções que remetem para este modo de leitura, relacionadas na tabela abaixo:

Tabela 7: Conjunto 4- Lugares de Leitura
Representações de práticas de leitura no foro privado

Bais, Lidia. Menino com livro. s/d
Bruno, Gino. Criança. s/d
Chambelland, Carlos. Leitura no Ateliê. 1935
Costa, Arthur. Ziza no Ateliê. 1919
Figueiredo, Aurélio. Menina no piano. 1892
Malfatti, Anita. Menina lendo. 1930
Neves, José Maria. No país das maravilhas. 1934
Sacramento, Honório Esteves. Menina que lê. 1904
Visconti, Eliseu. Menino com o livro. s/d
Visconti, Eliseu. Deveres. 1910
Worms, Bertha. Menina com o livro. 1890

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

Em todas estas imagens encontramos as crianças em uma relação exclusiva com o objeto de leitura, na maioria delas, o livro. Esboçam uma relação individual entre as crianças e o livro, relação singular que, por vezes, escapa da tutela e do controle dos adultos e das instituições.

Sobre os lugares de leitura que comparecem nas representações da pintura artística analisadas por esta dissertação, também são significativas e expressivas aquelas que acontecem no espaço coletivo envolvendo outras sociabilidades, outros sujeitos e outros lugares, como, por exemplo, praças e jardins e ainda em espaços coletivos como a igreja. Tal aspecto vem sendo referido diversas vezes.

Um dado chama atenção: das 13 (treze) imagens produzidas por Eliseu Visconti e que compõem o corpus documental desta dissertação, 8 (oito) representam cenas de leitura em jardins, praças e outros espaços ao ar livre. As produções do artista buscam inspiração no movimento impressionista, em que a luz e o movimento, utilizando de pinceladas livres, tornam-se o principal elemento deste gênero de pintura, sendo que geralmente as telas eram pintadas ao ar livre para que o pintor pudesse capturar melhor as variações de cores da natureza. Isso significa um desejo em retratar aquilo que era externo aos estúdios e os ateliês de pintura, e, pode-se perceber que nestas cenas, distintas das produções artísticas dos ateliês,

muitas vezes produções encomendadas, encontramos situações diversas de leitura que incluem crianças.

Através da pintura artística podemos elencar elementos que auxiliam na caracterização dos modos de ler fora dos espaços fechados ou privados. O primeiro deles é perceber que as transformações dos suportes de leitura, do códex e dos pequenos formatos, permitiram que o leitor transportasse e manuseasse o objeto impresso ao ar livre, sem a necessidade de um mobiliário específico para a leitura. Como pode observar na obra de Manna, intitulada Praça Afonso Pena, 1937 (imagem 12, p. 67) em que crianças e moças são “flagradas” transitando por este espaço público transportando seus livros e pastas. O segundo é de que o ato de ler, mesmo em espaços públicos, não rompe, a partir de um determinado momento histórico, com a relação íntima e direta do leitor com o texto escrito. Na tabela seguinte, encontra-se um conjunto de imagens em que a leitura é representada em um espaço ao ar livre:

Tabela 8: conjunto 4 – Os lugares de leitura
Representações das práticas de leitura ao ar livre

Albuquerque, Georgina. Momento de leitura. s/d
Manna, Francisco. Praça Afonso Pena, 1937
Rocco, Antônio. Crianças. s/d
Visconti, Eliseu. A família do maestro Napomuceno. s/d
Visconti, Eliseu. Jardim de Luxemburgo. s/d
Visconti, Eliseu. Sob folhagens. 1913
Visconti, Eliseu. Carrinho de criança. 1917
Visconti, Eliseu. A família do artista. 1918
Visconti, Eliseu. A caminho da escola. 1928
Visconti, Eliseu. Lição no meu jardim. 1930

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

Trata-se de um conjunto de imagens em que as representações de leitura aconteciam nos mais diversos espaços e em contextos diferenciados. As imagens

demonstram os “comportamentos variados e mais livres” (CHARTIER, 1998) dos leitores e apontam para uma análise de duplo sentido: o primeiro refere-se à mobilidade do leitor e o segundo às relações que estabelecem com os textos.

É evidente que as transformações na pintura artística brasileira, evidenciadas no quarto capítulo, impulsionaram a representação de espaços ao ar livre e diferentes atividades do cotidiano das pessoas do país. De outra parte, a materialidade dos textos, impressa nos pequenos formatos, foi uma transformação que facilitou a prática da leitura nestes espaços. O leitor, investido de maior liberdade, carregou consigo impressos para variados lugares. Observamos que do conjunto de 11 (onze) imagens que expressam esta modalidade de leitura, os leitores estão em contato com outros sujeitos, o que nos leva a pensar que a leitura está presente em diversas situações de sociabilidade.

Todavia, a relação que os leitores estabelecem com os textos lidos, em diferentes momentos e transportados a diferentes lugares, não deixa de ser individual e pessoal, como as imagens analisadas anteriormente.

Ler em silêncio, para si mesmo, basta para criar uma área de intimidade que separa o leitor do mundo exterior; portanto, mesmo no meio da cidade, na presença de outrem, ele pode ficar sozinho com seu livro e seus pensamentos (CHARTIER, 2009, p. 144).

Assim, a leitura em espaços públicos não significa necessariamente a realização de uma leitura coletiva e oralizada, como podemos observar na obra de Eliseu Visconti, *Crianças brincando*, produzida no ano de 1913. A leitora está de pé e segura um livro na mão esquerda e, com a outra, acompanha a leitura em uma relação direta e íntima com o texto lido.

Esta imagem, além da representação da prática de leitura de crianças em um espaço coletivo ao ar livre, traz consigo um “jogo” de representações, pois não sabemos se a criança leitora está na cena, ou se ela é uma produção artística dentro da própria obra, retratada pelo menino de branco que parece olhar fixamente para o espectador, ou para aquilo que poderia ser também a coisa a ser representada.

Nas obras, *Sob folhagens* 1913, e *A família do artista* 1918, ambas produzidas por Eliseu Visconti, observamos a presença da figura feminina em associação à leitura fora dos gabinetes, nos espaços ao ar livre e na relação com a

família. Na primeira delas, observamos uma mulher, que realiza a leitura de um pequeno livro, sentada em sua frente uma menina que a observa. Na cena, há uma outra criança e um carrinho de bebê. Ao fundo, uma senhora, também acompanhada por uma criança, que estende roupas em um varal, tratando-se, portanto, de um espaço doméstico.

Na segunda imagem, observa-se a leitura em relação com uma outra atividade, que neste período era estritamente de caráter feminino: a costura e o bordado. O título desta obra permite dizer que se trata da família do artista, possivelmente também representada na cena anterior. Nesta imagem a jovem senhora lê um livro com imagens que, aparentemente, são mostradas a uma menina que recosta a cabeça em seus braços. Enquanto isso uma menina realiza uma atividade de costura e bordado. Na cena aparece também um menino que olha para o espectador/pintor.

Embora nenhuma das imagens que compõem o corpus documental desta dissertação esteja explicitamente contextualizada em uma biblioteca, seja ela doméstica ou pública, em algumas delas encontramos elementos que nos sugerem a distinção de um lugar próprio à leitura. Tomaremos duas imagens por referência: a primeira delas produzida por Teixeira Rocha, com o título “Sagrada Missão”, de 1900. Nesta imagem encontramos o livro lido apoiado sobre uma mesa, e também outros volumes fechados sobre a mesma mesa, e chama a atenção um abajur acesso próximo a esta mesa, que pode nos indicar a preocupação com a luminosidade deste espaço, um espaço destinado à leitura.

O menino, presente na segunda imagem, “Menino com livro”, de autoria de Lídia Bais, está sentado próximo a uma mesa, a cadeira estofada em vermelho descarta a hipótese de se tratar de uma classe de sala de aula, podendo ser este, assim como o espaço da imagem anterior, um gabinete de leitura ou uma pequena biblioteca doméstica. Vale dizer que estes mobiliários e espaços específicos para a leitura não têm como única função a preservação do livro e a privacidade do leitor, mas também, de acordo com Chartier (2004) “uma segunda função da biblioteca é decorativa e distintiva: entre os mais abastados, o móvel de arrumação deve provar o bom gosto, convir ao estado do proprietário dos livros, exhibir suas obras...” (CHARTIER, 2004, p.193)

Nesta seção percebemos a multiplicidade dos lugares em que as práticas de leituras e crianças são representadas para além do foro privado, realizadas em gabinetes de leitura ou em outros espaços no interior das residências. Encontramos também a leitura representada em cenários ao ar livre, que sugerem a mobilidade do leitor diante da possibilidade de carregar o objeto de leitura consigo.

Também foi possível observar a presença feminina nestas representações, em uma combinação de temas recorrentes à leitura: o feminino e o espaço doméstico. Esta constatação é também um convite a pensar nas relações entre os sujeitos que estão postos nas representações que compõem o corpus documental desta dissertação.

5.3.3 As sociabilidades da leitura: relações e intersecções

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende (BRESSION, 1996, p.36).

O excerto de Bresson é um convite a pensar na leitura como uma prática cultural e, como afirmado anteriormente, não é de caráter unicamente cognitivo uma prática que envolve distintas habilidades e diversas sociabilidades. Este item dedica-se a examinar as sociabilidades desta prática expressa nas relações geracionais que estão presentes nas representações, os sujeitos envolvidos nas cenas como, por exemplo, a recorrência da temática da família e do doméstico em intersecção com os temas da criança e da leitura, ou a presença da leitura em consonância às práticas religiosas envolvendo crianças.

Dentre as 33 (trinta e três) imagens que compõem o corpus documental, a criança está representada individualmente em 11 (onze) imagens. Nas demais, observamos que as práticas de leitura são atravessadas por espaços coletivos e na presença de outros sujeitos. É evidente que na maioria das imagens prevalece a relação do adulto com as crianças, como é possível observar nas 18 (dezoito) imagens referidas na tabela a seguir:

Tabela 9: conjunto 5 – As sociabilidades das práticas de leituras
 Representações das práticas de leitura associando a criança ao adulto

Albuquerque, Georgina. Momento de leitura. s/d
Albuquerque, Georgina. Lição de Piano. 1928
Almeida Junior A família de Adolfo Pinto. 1891
Portinari, Candido. Catequese. 1940
Ribeiro, Rosalvo de Caldas. Notícias desagradáveis. 1896
Manna, Francisco. Praça Afonso Pena, 1937
Rocco, Antônio. Crianças. s/d
Rocha, Teixeira. Sagrada Missão. 1900
Visconti, Eliseu. Maternidade. s/d
Visconti, Eliseu. As comungantes. 1895
Visconti, Eliseu. A família do maestro Napomuceno. s/d
Visconti, Eliseu. Jardim de Luxemburgo. s/d
Visconti, Eliseu. Sob folhagens. 1913
Visconti, Eliseu. Carrinho de criança. 1917
Visconti, Eliseu. A família do artista. 1918
Visconti, Eliseu. O lar. 1922
Weingartner, Pedro. Fazendo Bolhas de sabão. s/d
Weingartner, Pedro. Fios emaranhados. 1892

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

Observamos que a presença do adulto nas cenas é constante, embora a relação com a criança e com as práticas de leitura representadas sejam distintas. O adulto pode não estar representado em uma relação direta com a criança, e pode estar em segundo plano, como na obra de Antônio Rocco, Crianças s/d (imagem 15, p. 70). Nesta imagem, uma mulher vestida de branco, que possivelmente pode ser também a figura materna, está sentada em um jardim e observa as três crianças, com idades distintas, que brincam. O menino mais velho segura um livro na mão esquerda e parece marcar com os dedos a página da leitura interrompida devido à brincadeira.

Aqui vale uma referência a esta associação da leitura com o lúdico, que também pode ser observada em outras imagens, seja pela representação em si ou pelo título atribuído, como nas obras de Eliseu Visconti, Crianças brincando 1913 (imagem 2, p. 5); Pedro Weingartner, Fazendo bolhas de sabão s/d (imagem 84, p. 29) e Fios emaranhados 1892 (imagem 85, p. 30). Estas imagens mostram a leitura como prática que ultrapassa a tarefa escolar e caracteriza uma outra relação com o escrito, uma prática liberta da obrigatoriedade, das normas e enquadramentos. Nestas cenas, a leitura parece ser um gesto livre, um momento de descontração e de lazer, expresso pela relação do leitor com o suporte escrito, bem como pelas gestualidades dos corpos que em ambas as cenas, denotam o caráter lúdico envolto com a leitura.

Observamos nas obras de Pedro Weingartner, Fazendo Bolhas de sabão e Fios emaranhados uma distinção da representação do adulto. Na primeira delas, uma relação mais vigiada do adulto, a mãe, em relação às crianças. Ela observa atentamente os jogos realizados pelas crianças, sugerindo uma pausa no momento de leitura da figura feminina. A mãe repousa suavemente o livro aberto no colo, como se desviasse por um instante da leitura para acompanhar o que está acontecendo com as crianças. A representação de mais impressos, incluindo, entre eles, um abecedário, evidencia a presença de uma materialidade do escrito destinada especialmente às crianças. Nesta cena, as práticas de ver ler são postas em destaque, ao mesmo tempo que indicam uma possível relação direta da criança com o escrito, o abecedário.

Em outra perspectiva, na segunda imagem, não se observa uma relação explícita entre o adulto e a criança. O ato de leitura não está sob a tutela dos adultos da cena. A criança está representada em uma relação direta com o escrito, na interação com diferentes suportes de leitura, que mesclam imagens e texto. A disposição do corpo da criança que lê remete à ideia de uma ação livre, descontraída, lúdica.

A presença do adulto desdobra-se em outras quatro questões. A primeira, refere-se às cenas em que a criança está lendo e sendo observada ou até tutelada pelo adulto; a segunda, compreende as cenas de leitura em que o adulto está lendo para as crianças ou observado por elas. A terceira concerne à presença feminina e à

relação entre a leitura e a família; e, por fim, a quarta questão associa a leitura à religião, como a catequese no ensino dos dogmas.

Sobre a primeira questão, destacaremos a produção de Teixeira Rocha, *Sagrada Missão*, 1900 (imagem 16, p. 71). Primeiramente chama a atenção o título da obra, que faz referência à maternidade como uma missão, uma responsabilidade na perspectiva da educação e orientação dos filhos, que neste período era estritamente reservada às mulheres. O olhar da mãe para o menino e a sua postura remetem muito mais para uma relação de orientação do que de repreensão e punição. Porém, o menino, de cabeça baixa, demonstra uma certa impotência ao que está sendo indicado pela mãe, no acompanhamento da lição escolar ou na leitura dos livros religiosos de catequese.

Para abordar o segundo aspecto, observaremos a obra de Georgina Albuquerque, *Momento de leitura* s/d (imagem 7, p. 62). Esta obra trata da figura de uma mulher, provavelmente a mãe, que lê para uma menina, sentada à sua frente. A menina observa atentamente a gestualidade da mãe prestando atenção ao que é lido. A cena evoca uma esfera de afetividade e a intimidade em torno de um momento de leitura.

As sociabilidades do convívio e as práticas de leitura na intimidade familiar são evidenciadas nas representações da pintura artística brasileira de 1890 a 1940. Neste conjunto, comparecem 13 (treze) imagens que demonstram as práticas de leitura imersas na relação íntima familiar.

Tabela 10: Conjunto 5 - As sociabilidades das práticas de leitura
Representações das práticas de leitura no contexto familiar

Albuquerque, Georgina. <i>Momento de leitura</i> . s/d
Figueiredo, Aurélio. <i>Menina ao piano</i> . 1892
Almeida Junior <i>A família de Adolfo Pinto</i> . 1891
Ribeiro, Rosalvo de Caldas. <i>Interior com duas crianças</i> . 1899
Rocha, Teixeira. <i>Sagrada Missão</i> . 1900
Visconti, Eliseu. <i>Maternidade</i> . s/d
Visconti, Eliseu. <i>A família do maestro Napomuceno</i> . s/d
Visconti, Eliseu. <i>Sob folhagens</i> . 1913
Visconti, Eliseu. <i>Carrinho de criança</i> . 1917

Visconti, Eliseu. A família do artista. 1918
Visconti, Eliseu. O lar. 1922
Weingartner, Pedro. Fazendo Bolhas de sabão. s/d
Weingartner, Pedro. Fios emaranhados. 1892

Fonte: dados colhidos e organizados pela pesquisadora.

As imagens listadas acima registram distintas modalidades de leitura e relações estabelecidas entre estas práticas e as crianças no espaço familiar. Encontramos imagens em que o ver ler é uma prática do cotidiano das famílias brasileiras como, por exemplo, na obra de Almeida Junior (imagem 10, p. 65). A modalidade do ouvir ler também é representada na obra de Eliseu Visconti, O lar, 1922 (imagem 26, p. 81). Nesta imagem, vemos uma mulher que lê para uma criança e, novamente, podemos supor que se trata de mãe e filho; a expressão da criança sugere que ela esteja adoentada e não demonstra muita concentração ao que está sendo lido. A mulher, porém, mantém seu rosto tranquilo em uma expressão de cuidado com a criança.

As práticas do ler são retratadas neste conjunto de imagens em uma perspectiva que ultrapassa o universo escolar. O ler está associado com maior ênfase à esfera privada da família do que ao universo escolar. As representações na pintura artística brasileira de crianças em situação de leitura indicam que esta prática tem um papel primordial na esfera familiar, e que, ao mesmo tempo em que é comum, se desdobra em diferentes contextos, relações e cenários.

Por fim, a leitura também aparece na associação da criança com as práticas religiosas, que pressupõem uma cultura de familiarização e apropriação dos textos bíblicos. Nesta perspectiva, “a leitura e a fé aí estão ligadas indissociavelmente, definindo uma cultura inteira baseada na familiaridade com o texto bíblico” (CHARTIER, 2009, p. 134). Esta familiaridade pressupõe que, antes mesmo de dominar o código escrito, as crianças são imersas em relações com textos religiosos, cujas ações são também expressas nas práticas do ver ler e ouvir ler que compõem as práticas culturais do exercício da religiosidade, tanto na igreja como também no espaço doméstico, na perspectiva da construção de uma identidade cultural baseada no exercício da religião, sendo que:

uma identidade ao mesmo tempo religiosa e cultural desenvolve-se em torno dos mesmos livros, que sustentam os diferentes exercícios religiosos: a leitura da Escritura, a prece, o canto em comum, a escuta do sermão, a ceia (CHARTIER, 2009, p. 134).

Dentre as imagens que compõem o corpus documental, podemos perceber a leitura na intersecção com as práticas religiosas em duas imagens: a primeira delas de Portinari, *Catequese* (imagem 13, p. 68) e a segunda de Eliseu Visconti, *as comungantes* (imagem 20, p. 75). Sobre as práticas de leitura neste contexto, pode-se dizer que tratam de leituras de devoção e, portanto, de repetição, uma prática intensiva sobre um mesmo objeto.

É comum aos livros religiosos a prática de leitura intensiva, em que o mesmo objeto é lido repetidas vezes, para ser decorado e incorporados seus discursos. Vale destacar que as práticas de leitura intensiva são vinculadas a outras práticas culturais como, por exemplo, as práticas religiosas e carregam consigo uma carga de sacralidade ao texto lido e à materialidade do suporte. Para Chartier (2009) esta relação de devoção que se estabelece com os textos religiosos através de diferentes exercícios da prática religiosa, desenvolve-se em torno dos mesmos textos, dos mesmos livros, sob distintas práticas de leitura.

Concluir... Os arremates possíveis

As trilhas percorridas neste percurso levam a afirmar que não é possível concluir em definitivo. Das sensibilidades e dos encantamentos que motivaram a pesquisa, as escolhas metodológicas e as incursões históricas fizeram compreender que ainda há muito a ser pensado sobre a história das práticas de leitura das crianças no Brasil e seus escassos vestígios, embora tenha podido identificar algumas pistas expressivas na pintura artística.

Esta dissertação procurou demonstrar que a leitura é uma prática histórica e, portanto, uma prática que precisa ser situada em um tempo e espaço, marcada por distintas transformações, pois mudam os suportes, os textos lidos e as razões para ler a cada tempo/contexto. Compreender a leitura em um contexto histórico, social e econômico é pensar que “as capacidades de leitura postas em funcionamento num determinado momento por determinados leitores, frente a determinados textos, são historicamente variáveis” como afirma Chartier (1996, p.233), autor principal na fundamentação do estudo realizado.

Se a leitura é uma prática silenciosa e de poucas pistas quando os leitores são adultos, o que dizer das leituras de crianças neste período histórico? Articulada aos tempos, lugares e contextos em que foram representadas, procurei indícios à reconstrução histórica dessa prática das crianças. Elegi um de seus raros indícios, a pintura artística no Brasil.

O exercício de compreensão contextual de 33 pinturas que retratam cenas de leitura & crianças foi motivada pela ideia central de que, apesar das poucas evidências históricas acerca das práticas de leitura e, mais ainda, da criança em situação de leitura, há necessidade de analisar a própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia (CERTEAU, 1994), o que procurei fazer, embora de forma ainda inconclusa, nesta dissertação.

A pintura artística foi tomada como “testemunha ocular” desta prática tão efêmera e marcada por transformações. As imagens produzidas na pintura artística brasileira entre os anos de 1890 – 1940 foram alçadas ao estatuto de

documento histórico. A produção artística, então, para além de seu caráter estético, de produção de um gênero, foi interrogada como documento, as imagens concebidas como vestígios que permitem refletir sobre os usos e apropriações do escrito por crianças brasileiras pertencentes a uma sociedade e a um tempo que não é mais o nosso.

Segui, então, uma pista sugerida por Chartier, quando afirma que “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (CHARTIER, 1999, p.13), pois, reconhecer as representações que os homens de outros tempos fizeram de suas leituras é também compreender os usos dos objetos impressos de um outro tempo. Através da produção iconográfica, pude observar cenas de leitura, materialidades do escrito, modalidades de ler que comparecem nas imagens, lugares em que são retratadas, sujeitos envolvidos, relações de sociabilidade e espaço de liberdade.

As imagens (trinta e três) apreciadas como documentos para uma história da leitura, possibilitaram caracterizar modos de leitura de crianças. Como sinaliza Chartier (1992), essa caracterização a partir dos vestígios das obras pictóricas é indispensável para que possamos, em alguma medida, "reconstruir a maneira como os textos puderam ser apreendidos, compreendidos, manipulados" (CHARTIER, 1992, p.227). Foi o desafio enfrentado, que explicitou a fecundidade da pintura artística para indiciar práticas em torno à leitura: cenários e contextos do ler, os sujeitos, os objetos e as sociabilidades. Se estamos, ainda, longe da resposta à indagação acerca dos processos de apropriação, logo, de compreensão dos textos, de outra parte pensamos ter nos aproximado de alguns modos como os textos e os objetos que os ofertam à leitura foram manipulados por leitores crianças.

Sete foram os principais pontos evidenciados no decorrer desta dissertação. O primeiro refere-se à percepção da historicidade da leitura como prática que não está marcada apenas pelas coerções, normas e regras que visam controlá-la, avaliá-la, defini-la segundo um cânone, seja ele escolar ou social. Ela é, ao mesmo tempo, produzida pelo exercício de uma certa liberdade dos leitores que, de acordo com os contextos sociais e históricos, acabam por produzir modificações nos atos de ler e escrever.

O segundo diz respeito às relações que as crianças estabelecem com os objetos escritos, representadas nas imagens que compõem o corpus documental. As imagens demonstram não estarem pautadas necessariamente pelo domínio do sistema de leitura e escrita em uma relação direta com o escrito, pois é significativo o número de representações em que as modalidades de ver ler e ouvir ler estão representadas. Isso significa dizer que as crianças eram afetadas de alguma forma pelo escrito e, conseqüentemente, pelas práticas de leitura, sem necessariamente estarem alfabetizadas. E pelas sociabilidades do escrito, isso também significa dizer que o número de alfabetizados registrados pelos censos nacionais do período, não significava necessariamente uma correspondência direta com o número de leitores.

A observação das variações nas modalidades de leitura das imagens, levou a observar variações nas materialidades do escrito, ou seja, nos objetos de leitura representados pela pintura artística. A análise dos conjuntos mostrou, também, que não é apenas o livro que está em associação à leitura e à criança. Diferentes impressos circulavam entre os distintos grupos sociais, atravessando o cotidiano das crianças brasileiras. Vale aqui uma associação histórica quanto ao acesso e circulação de impressos no Brasil. No período analisado é possível afirmar que a ampliação do acesso aos impressos no Brasil pode ser apontado como um fator que reflete e modifica as práticas de leitura das crianças brasileiras, pois na medida em que a oferta de livros aumenta, também aumenta a diversidade dos livros lidos, a necessidade de aprender a ler e o cultivo de uma prática de leitura extensiva.

O quarto ponto está relacionado aos lugares em que as práticas de leitura estão representadas pela pintura artística. Uma vez constatadas a transformação das materialidades do escrito para os pequenos formatos, notou-se que estes permitiram que a leitura transcendesse aos gabinetes de leitura, bibliotecas etc. As crianças brasileiras também são retratadas lendo em espaços ao ar livre, como os jardins, e em espaços públicos, como, por exemplo, uma praça. Isso significa dizer que as crianças também carregam consigo livros e outros objetos de leitura e, mais ainda, que experimentam uma liberdade corporal envolvida nestas práticas de leitura realizadas nesses espaços. Da mesma forma, não há uma recorrência em relação ao mobiliário utilizado pelas crianças nas cenas de leitura e, portanto, há uma postura

corporal distinta em cada cena de leitura. Alguns padrões na postura corporal e na utilização de mobiliário mais específico para esta prática podem ser constatadas apenas nas cenas em que a criança está individualmente representada no exercício da leitura.

Como quinto ponto, dentre as imagens que compõem o corpus documental, há uma grande representatividade de cenas de leitura em que as crianças encontram-se em relação direta com os objetos escritos, o que nos permite pensar em um número significativo de crianças, de diferentes classes sociais, que dominavam alguma habilidade de leitura. Esse dado é reforçado pela representação individual da criança em situação de leitura, sugerindo a realização de uma prática de leitura silenciosa, uma relação direta com o texto escrito.

Sobre as sociabilidades desta prática, tomei em conta os sujeitos que comparecem nas representações de leitura. É significativo o número de imagens em que o adulto está presente, seja como leitor ou como espectador desta prática. Aqui cabe destacar que o número de imagens em que as crianças estão postas na relação com a figura feminina é significativo e muito superior a mesma relação com a figura masculina. Nesta perspectiva e a partir da observação de outros elementos que compõem as imagens, pude perceber que as práticas de leitura associadas ao feminino estão também associadas ao espaço doméstico. Estas cenas, muitas vezes, reforçam que neste período o papel social da educação dos filhos era atribuído às mulheres.

O sétimo ponto concerne à relação entre distinção social e distinção cultural. Seriam apenas os filhos da elite brasileira representados pela pintura artística na relação com a leitura? As imagens analisadas evidenciam que a representação desta associação não acontece apenas nas classes de maior poder econômico. Ouso afirmar que, quando se trata da pintura artística, crianças de classes populares e suas práticas de leitura comparecem nas representações, lendo, vendo ler e ouvindo ler, o que nos permite inferir que, embora exista uma dificuldade de acesso destas crianças ao ensino formalizado da leitura e da escrita, elas também, supostamente, dominavam o sistema de escrita alfabética, e estabeleciam distintas relações e sociabilidades com o escrito, ou seja, as práticas do ler estavam inseridas em outros contextos culturais e econômicos, para além daqueles mais evidentes.

As imagens de crianças leitoras, representadas pela pintura artística brasileira no período de 1890 – 1940, dão visibilidade a muitos aspectos em relação àqueles vislumbrados no início desta pesquisa. Primeiramente, pelo número de imagens identificadas (trinta e três) e a convicção da existência de outras obras que não foi possível localizar ainda por este estudo, não apenas pelas dificuldades do mapeamento, mas também pela posse de obras da produção artística brasileira em coleções privadas. Segundo, por revelar em sua representatividade, práticas de leitura das crianças de diferentes meios sociais. Em terceiro, pelo predomínio de imagens que representam uma relação direta entre as crianças e os objetos de leitura, o que permite inferir que o número de crianças leitoras, sobretudo filhos das elites urbanas, no Brasil, neste período é superior ao que pode-se pensar a partir da perspectiva de um país cujos índices de analfabetismo são muito superiores em relação aos que dominam o sistema de escrita alfabética.

Provoco uma última reflexão em a intersecção deste estudo entre os campos da Educação e a História. Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica não significa apenas uma análise que fica estagnada no tempo passado, mas é também convocar o pensamento para pensar no tempo presente. Se há uma visibilidade de crianças leitoras na história, que não condiz com os dados estatísticos da época, e tão pouco se refere apenas ao espaço escolar, quais seriam os indícios do tempo presente para as práticas de leitura? É possível afirmar que, com os avanços tecnológicos, as crianças lêem menos? Ou, que a leitura de impressos acontece apenas na escola?

Os indícios de nosso tempo são um convite a pensar sobre as práticas de leitura das crianças, as modalidades, materialidades e lugares e, assim como na pintura artística, possivelmente revelaram muito mais do que se infere a respeito da criança e da leitura na contemporaneidade.

Por fim, que “as capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura, são historicamente variáveis” (CHARTIER, 1996, p.233).

Referências

ABREU, Marcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ABREU, Márcia. **O caminho dos livros**. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksmam. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC. 2014.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

BURKE, Peter. O que é História Cultural. São Paulo: EDUSC, 2008.

_____. Testemunha Ocular: história e imagem - 2ª ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

_____. **As utilizações do objeto impresso**. Século XV – XIX, São Paulo :Difel, 1998.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador;** conversações com Jean Lebrun, São Paulo: UNESP/IMESP, 1998a.

_____. **A ordem dos livros.** Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII, Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

_____. **As revoluções da leitura no ocidente.** In: ABREU, Marcia **Leitura, história e história da leitura**, Campinas: Mercado das Letras, 1999a.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Leitura e leitores da França no Antigo Regime.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. As práticas da escrita. In: **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes.** CHARTIER, Roger. São Paulo: Companhia das letras. 2009

_____. **A história ou a leitura do tempo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COSTA, Cristina. **A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira.** Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2002.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

FARGE, Alerte. **O Sabor do Arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERRARO, Alceu R. KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. In: **Educação e Realidade.** (29)2: 179-200. Jul/dez 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Letras contemporâneas, 2003.

HÉBRARD, Jean. O autoritarismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane. Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARIN Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

MARTINS, José de Souza. ECKERT, Cornélia. NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.). **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Rumo a uma “História visual” In: MARTINS, José de Souza. ECKERT, Cornélia. NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.) **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2005.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, nº45, pp. 11-36, 2003.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsanaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, Sônia Gomes. **Arte Brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. de S. (orgs.). **Narrativas de imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

_____. Fronteiras da história: uma leitura sensível do tempo. In: SCHULER, Fernando; AXT, Gunter e SILVA, Juremir Machado da. **Fronteiras do Pensamento: retratos de um mundo complexo**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2008a.

_____. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: Pesavento, Sandra Jatahy e Langue Frédérique. **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PRIORI. Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORI. Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS. Flávio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORI. Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROSA, Josineide. **A construção da Brasilidade: a política educacional no Governo Vargas 1930 – 1945**. In: Revista Multidisciplinar, nº 4 – São Paulo: Dezembro de 2007.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929) In: ROSSI, Ednéia Regina. Rodrigues, Elaine. Neves, Maria (org). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar. Discursos médicos nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. UFRGS, 1999.

SATURNINO, Edison Luiz. **Representações do corpo leitor na pintura artística brasileira do século XIX e início do século XX: Contribuições para a história das práticas de leitura**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. UFRGS, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. M., MAGALDI, Ana Maria B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Tempo**. 13 (26). 2009, p. 32 – 55.

SANTOS. Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do Século. In: PRIORI. Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 2004.

Créditos das imagens

Imagem 1 – Carlos Chambelland. Leitura no atelier
http://www.catalogodasartes.com.br/Lista_Obras_Biografia_Artista.asp?idArtista=90

Imagem 2 - Eliseu Visconti - Crianças brincando.
Fonte: http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1913.htm

Imagem 3 - Eliseu Visconti – Carrinho de criança. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1913.htm

Imagem 4 - José Maria da Silva Nunes – No país das maravilhas. Fonte:
www.pinacoteca.org.br

Imagem 5 – Gino Bruno – Criança. Fonte: <http://www.arteeeventos.com.br>

Imagem 6 – Georgina Albuquerque – Lição de piano. Fonte:
<http://www.pinacoteca.org.br>

Imagem 7 – – Georgina Albuquerque – Momento de leitura. Fonte:
www.peregrinacultural.wordpress.com

Imagem 8 - Lídia Bais – Menino com livro. Fonte:
<http://falandodeartenaescola.blogspot.com.br/search/label/Arte%20de%20L%C3%ADdia%20Ba%C3%ADs>

Imagem 9- Aurélio de Figueiredo - Menina ao piano. Fonte:
http://www.mare.art.br/navega_periodos_66.asp?PagAtual=4&acao=1&opcao=&obrigBusca=

Imagem 10 - Almeida Júnior - Família de Adolfo Pinto. Fonte:
<http://www.pinacoteca.org.br>

Imagem 11 - Anita Malfatti – Menina lendo. Fonte:
<http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/01/05/imagem-de-leitura-anita-malfatti/>

Imagem 12 - Francisco Manna – Praça Afonso Pena. Fonte:
http://www.catalogodasartes.com.br/Lista_Obras_Biografia_Artista.asp?idArtista=223

Imagem 13 - Cândido Portinari – Catequese. Fonte:
<http://www.andreamachado.com.br/2011/07/no-atelie-de-portinari.html>

Imagem 14 - Rosalvo de Caldas Ribeiro – Interior com duas crianças. Fonte: masp.art.br

Imagem 15 - Antônio Rocco – Crianças. Fonte: <http://www.pinacoteca.org.br>

Imagem 16 - Teixeira da Rocha - Sagrada Missão. Fonte:
http://brasilartesenciclopedias.com.br/tablet/nacional/teixeira_da_rocha01.php

Imagem 17 - Honório Esteves do Sacramento – Menina que lê. Fonte:
<http://peregrinacultural.wordpress.com/2009/05/26/imagem-de-leitura-honorio-esteves-do-sacramento/>

Imagem 18 – Eliseu Visconti – Menino com livro. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/O_Lar.aspx

Imagem 19 – Eliseu Visconti – Maternidade. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1909.htm

Imagem 20 - Eliseu Visconti – As comungantes. Fonte:
<http://www.eliseuvisconti.com.br/>

Imagem 21 - Eliseu Visconti – A família do maestro Napomuceno. Fonte:
<http://www.eliseuvisconti.com.br/>

Imagem 22 - Eliseu Visconti – Jardim de Luxemburgo. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/Jardim_De_Luxemburgo.aspx

Imagem 23 - Eliseu Visconti – Deveres. Fonte:
<http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/Deveres.aspx>

Imagem 24 - Eliseu Visconti - Sob folhagens. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1913.htm

Imagem 25 - Eliseu Visconti - A família do artista. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1920.htm

Imagem 26 - Eliseu Visconti – O lar. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/Catalogo/Descricao/1/O_Lar.aspx

Imagem 27 - Eliseu Visconti – A caminho da escola. Fonte:
<http://www.eliseuvisconti.com.br/>

Imagem 28 - Eliseu Visconti – Lição no meu jardim. Fonte:
http://www.eliseuvisconti.com.br/pintor_1920.htm

Imagem 29 - Pedro Weingartner – Fazendo bolhas de sabão. Fonte:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Haaxman-_Fazendo_bolhas_de_sab%C3%A3o.jpg?uselang=pt-br

Imagem 30 - Pedro Weingartner – Fios emaranhados. Fonte:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro_Weing%C3%A4rtner_-_Fios_emaranhados.jpg

Imagem 31 - Bertha Worms - Menina com o livro. Fonte:
<http://peregrinacultural.wordpress.com/2008/10/03/onde-esta-o-leitor-ou-a-leitora-nas-artes-plasticas-brasileiras/>

Imagem 32 - Rosalvo Alexandrino de caldas Ribeiro - Notícias desagradáveis. Fonte:
http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=384

Imagem 33- José Ferraz de Almeida Júnior - O violeiro. Fonte:
<http://www.pinacoteca.org.br>

Imagem 34- José Ferraz de Almeida Júnior - Recado difícil. Fonte:
http://www.cecac.org.br/Artes_Almeida_Jr.htm

Imagem 35 – Arthur Timóteo da Costa – Ziza no Ateliê. Fonte:
www.peregrinacultural.wordpress.com