

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**A CRIANÇA CONSTRUÍDA:**  
*O mundo infantil e suas representações na literatura oitocentista*



**YUMA FERREIRA**

*Natal/2005*

YUMA FERREIRA



*A CRIANÇA CONSTRUÍDA:  
O mundo infantil e suas representações na  
literatura oitocentista*

*Monografia de final de curso  
destinada a obtenção do título  
de bacharel em História, sob a  
orientação do Prof. Dr. Helder  
do Nascimento Viana.*

*Natal/2005*

## Sumário

<b>Introdução</b>	5
<b>Capítulo I</b>	8
1. A transformação da família burguesa	8
2. A infância construída	12
3. Criando os filhos	16
<b>Capítulo II</b>	23
1. Educação formal	23
2. Criança leitora e lugares de leitura	29
3. Os mercados de livros infantis	33
<b>Capítulo III</b>	40
1. Contos de fadas: a normatização da conduta infantil	40
1.1. Caminho de casa: a supremacia do lar	43
1.2 Em busca da proteção familiar	45
2. A individualização da criança	47
2.1. Aprendendo com o mundo	48
2.2. Ultrapassando fronteiras	51
2.3. Familiarizando a ciência	53
<b>Conclusão</b>	56
<b>Bibliografia consultada</b>	58

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar aqui a minha eterna gratidão por todos aqueles que de alguma forma ajudaram na concretização desse trabalho. A meu pai, que com sua sabedoria e experiência de vida soube mostrar como ninguém que o que conta na vida são as coisas simples. A minha mãe, exemplo de força, amor e dedicação, sempre pronta a se sacrificar em prol daqueles que buscam seu auxílio e a quem dedico todas as minhas conquistas. A Isis, minha irmãzinha querida, com quem compartilho todos os meus momentos de fragilidade e de força. E em especial ao meu orientador, o professor Hélder do Nascimento Viana, cuja ética e intelectualidade são admiráveis.

## Introdução

Durante o século XIX emergiu uma série de grandes transformações na esfera social, cultural e, sobretudo na rotina de vida dos habitantes dos centros mais desenvolvidos da Europa Ocidental, como a Inglaterra e a França, e em menor escala nos Estados Unidos, que modificaram profundamente a maneira de perceber a criança. A infância tornou-se uma etapa distinta da vida de um indivíduo e se antes as crianças eram consideradas apenas “adultos imperfeitos”, passaram a ter problemas e necessidades específicas, o que gerou uma preocupação cada vez mais crescente com a criação e a educação dos filhos. Isso foi refletido, tanto em mudanças do significado da criança no interior da família burguesa, como também na disseminação de uma educação formal e doméstica distintas. Nessa mesma época podemos perceber uma proliferação do ensino primário, que teve um avanço significativo na segunda metade do século XIX, em várias partes da Europa Ocidental possibilitando o aparecimento de um público leitor infantil.

O livro infantil surge nesse contexto como um “personagem” extremamente importante na formação educacional da criança e na construção de um universo infantil até então inexistente. Sua história tem início com o Iluminismo, e seu objetivo era o de remodelar a criança e fazer dela um ser supremamente bom, piedoso e sociável. Em suas primeiras décadas é edificante e moralista, e constitui uma simples variante deísta do catecismo e da exegese. Nas primeiras décadas do século XIX a herança iluminista ainda era bastante presente e as necessidades próprias ao leitor infantil era reconhecida apenas para o objetivo de impor um código moral estritamente convencional. Como consequência, grande parte dessa literatura era rigorosamente didática. Nesse sentido

destacam-se os Contos de Fadas, as fábulas e os materiais educativos propriamente ditos. (Os contos de fadas, cuja tradição oral e camponesa vinha principalmente de séculos passados, ganharam novas formas nas mãos de escritores como os irmãos Grimm (1785-1863), Hans Christian Andersen (1805-1875), Joseph Jacobs (1854-1916)) e muitos outros. Responsáveis por transformar esse tipo de literatura num reforço dos valores de família, da moral e dos bons costumes. Aos poucos o foco da literatura infantil desviou-se da simples transmissão de uma mensagem moral para tornar-se fonte de entretenimento, de aventura e de imaginação. Os protagonistas também mudaram: os personagens adultos cedem espaço à pequenos prodígios, com qualidades que abrangem coragem, criatividade, inteligência, determinação, além de enfrentarem tensões pessoais - o mesmo personagem é capaz de cometer atos de bondade e de ir de encontro à regras pré estabelecidas. A temporalidade desloca-se do “Era uma vez” para o tempo real, com situações possíveis de acontecer, por mais fantásticas que sejam. Destacam-se os livros de Júlio Verne, Lewis Carrol, Mark Twain, entre outros.

Mol. bons costumes

O que o trabalho pretende demonstrar é justamente essa relação entre literatura infantil do século XIX e realidade, e como esta ajudou a construir uma imagem do mundo infantil e, por conseguinte da criança enquanto ser social e, portanto histórico.

A infância, tema central do presente trabalho, insere-se no campo da história Cultural e vem despertando interesse de historiadores, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, inaugurado com os trabalhos do historiador social Phillipe Áries em 1960, contudo trabalhos sobre o universo infantil ainda são, em certa medida, bastante escassos, tendo sido este um dos principais motivos que me motivaram a pensá-lo enquanto tema da minha monografia.

A literatura destinada ao público infantil e juvenil do século XIX, enquanto fonte principal de estudo do presente trabalho, também nos oferece uma importante contribuição no entendimento da infância, desde que esta (literatura) seja entendida como representação de uma determinada visão de sociedade, uma vez que a sua produção é movimentada por determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas. A riqueza de qualquer texto está no fato de que ele é simultaneamente um objeto de significação e um objeto de comunicação cultural entre sujeitos. O indispensável em uma análise textual é que esta não se limite unicamente a sua materialidade, todo texto é produzido em um lugar que é definido não apenas por um autor, pelo seu estilo e pela história de vida deste autor, mas, sobretudo por uma sociedade que penetra no autor, e através dele no texto, sem que disto se aperceba. O texto também se destina a um determinado público receptor com a intenção de lhe transmitir uma determinada mensagem. A questão é: como essa mensagem foi formada? De que maneira o leitor se apodera do discurso do livro? E até que ponto a mensagem transmitida irá influenciar a vida de seus leitores?

### 1. A transformação da família burguesa

A ascensão da burguesia ainda no século XVIII na Europa, fez surgir novos valores ligados às formas de organização familiar e social que foram se solidificando ao longo do século XIX. Os antigos laços de linhagem e clientela, outrora utilizados pela antiga sociedade feudal aos poucos foram dando lugar a organização de um novo modelo familiar unicelular, cujo núcleo seria composto essencialmente pelos pais e pelos filhos.

A classe burguesa independente de suas distinções materiais colocou no centro de seus valores um modelo familiar que desempenharia um papel social considerável ao longo do século XIX. Este modelo foi, inicialmente, estimulado ideologicamente pelo Estado absolutista e depois pelo liberalismo burguês, que encontraram neste núcleo o suporte necessário para centralizar o poder político e contrabalançar a rivalidade da nobreza feudal.

Essa família recebeu o aval político e legal para irradiar seus principais valores: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar. Ela ainda seria a instituição na qual o indivíduo deveria ser preparado para a vida social, sendo inserido desde tenra idade dentro de um conjunto de normas que o moldaria e o acompanharia por toda a vida, nesse sentido qualquer falha no papel da família seria inaceitável pela sociedade

burguesa. De acordo com Segalen é possível definir o modelo de família do século XIX como:

(...) o local da ordem, como o detentor de um poderoso modelo normativo em que toda e qualquer divergência é considerada como um perigoso desvio social. É neste caminho que se forjam os valores necessários à realização individual, fruto de virtudes morais que foram sendo inculcadas ao longo de um prolongado processo de socialização.<sup>1</sup>

Vale a pena lembrar que:

Para a maioria das pessoas no Ocidente, até pouco antes do século XIX, a família cumpria muitas funções, tendo que garantir a subsistência de seus membros, além da educação, formação profissional, saúde, diversão e envelhecimento<sup>2</sup>.

Nesse modelo de família que surgia, a criança viria a ocupar lugar de destaque. Alvo de uma educação mais intensa dentro e fora do lar, seria ela não só objeto de afeto, como também fonte de investimento econômico, educativo, entre outros, uma vez que seriam os filhos os herdeiros do patrimônio social e material da família burguesa, assim como *sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o temor e a morte*.<sup>3</sup>

O novo sentimento em relação aos filhos foi se firmando, sobretudo no decorrer do século XIX, as crianças vinham ao mundo depois de uma longa espera. Ainda não podemos dizer que os filhos eram planejados, contudo podemos supor que na medida em que eles podiam ser evitados, gerá-los foi aos poucos se tornando uma escolha. Assim, a existência de um filho, conforme os meios e as regiões, passou a ser, em parte,

---

<sup>1</sup> SEGALLEN, Martine. A revolução industrial: do proletário ao burguês. In: BURGUIÈRE, André; et. al. (dir.) **História da família**. vol. 4. Lisboa: Terramar, 1999. p. 18.

<sup>2</sup> HEYWOOD, Colin. Relações entre pais e filhos: as primeiras etapas. In: \_\_\_\_\_. **Uma História da infância**. Porto alegre: Artmed, 2004. p. 120.

<sup>3</sup> PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das letras, 2001. p. 146.

relativamente voluntária. O controle de natalidade possibilitou às mulheres escolherem a hora certa para ser mãe, fato que pode ser constatado tanto nas famílias burguesas quanto também no interior das famílias da classe média e baixa. De acordo com Colin Heywood esse foi um processo que vinha se firmando desde o século XVIII em algumas localidades da Europa Ocidental, percebido principalmente pela prorrogação do casamento. Muitas mulheres preferiam se casar um pouco mais tarde do que o habitual, aproximadamente dez anos após atingir a puberdade, com a finalidade de diminuir o período de fertilidade dentro do casamento<sup>4</sup>, e, por conseguinte o número de nascimentos.

As razões para a alteração na fertilidade conjugal não são totalmente claras, sobretudo porque este não era um hábito comum a todas as famílias, nem tampouco, a todas as classes sociais. Segundo Segalen muitas famílias industriais não praticavam nenhum tipo de controle de natalidade, para estas os filhos, em vez de representarem um empobrecimento a cada geração, constituíam uma sólida rede de relações sociais e comerciais, bem como um modo de aquisição e de renovação das competências técnicas<sup>5</sup>. Também, os filhos das classes média e baixa constituíram um dos grandes eixos da atividade profissional, sendo relevante o papel que eles desempenhavam na renda familiar enquanto mão-de-obra nas fábricas ou no comércio doméstico. Não é a toa que as crianças mais pobres, na maioria das vezes, não freqüentavam escolas formais, muito pelo contrário, sua educação era feita basicamente pelos pais. Esse ensino doméstico visava preparar a criança para uma profissão, que geralmente era a mesma de seu pai.

---

<sup>4</sup> HEYWOOD, op. cit. p. 66.

<sup>5</sup> SEGALEN, Martine. op. cit. p. 18.

Esse quadro de controle de natalidade ainda variava de acordo com os grupos étnicos e regiões, cujas distinções se mantiveram durante todo o século XIX.

Na França, regiões como a Bretanha, o norte e o Lyonnais eram conhecidas pela alta fertilidade, ao passo que, na Alemanha, eram as áreas periféricas, como partes da Remânia, Württemberg, Bavária e a Prússia Ocidental, que se destacavam de outros Estados e províncias. Os católicos tendiam a ter níveis mais elevados de fertilidade do que os protestantes e, principalmente, do que os judeus (...) os funcionários públicos e as pessoas nas profissões liberais tinham uma tendência a limitar os nascimentos, as áreas de mineração de carvão eram conhecidas por suas grandes famílias, consequência das oportunidades limitadas para o trabalho de mulheres fora de casa.<sup>6</sup>

Contudo, mesmo com essa diversidade em relação às taxas de natalidade podemos supor que se o ideal de família era ter cuidados específicos com os filhos, a fim de proporcionar-lhes educação e condições de vida satisfatórias, a regra seria ter apenas aqueles que pudessem ser sustentados. Nesse sentido, também notamos a diminuição no número de filhos da classe operária, especialmente depois que a educação infantil primária tornou-se obrigatória em alguns países da Europa no decorrer do século XIX. A exemplo disso, podemos destacar a Lei Guizot de 1833 e as reformas de Ferry, na França e a Lei de Educação de 1870, na Inglaterra e País de Gales, cuja finalidade era a defesa da universalização da instrução primária<sup>7</sup>.

Podemos ainda chamar a atenção para o surgimento de leis trabalhistas que foram se propagando a partir de 1841. Essas leis restringiram as oportunidades do trabalhador infantil, diminuindo em certa medida a necessidade de famílias numerosas para o sustento do lar, por parte das classes trabalhadoras.

---

<sup>6</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit., p 68.

<sup>7</sup> LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1998. p. 177.



O que percebemos é um grande paradoxo: à medida que os pais começaram a considerar os filhos mais importantes a tendência foi tê-los em menor quantidade. Conforme assinalou Perrot, *recebendo maiores cuidados e atenções, objeto de mais amor, a criança se torna mais rara*<sup>8</sup>.

## 2. A infância construída

O surgimento e fortalecimento da família unicelular, <sup>assim</sup> ~~e~~ <sup>como</sup> o controle da natalidade aparecem ligadas ainda a uma nova concepção de infância. A criança no século XIX passou a ser considerada enquanto indivíduo e não mais como um “adulto em miniatura”, cujas necessidades requeriam cuidados específicos: afeto, educação, brinquedos, roupas, tempo livre e local próprio destinado às brincadeiras, entre outros.

A infância também irá adquirir o sentido de construção. Desde Santo Agostinho vemos surgir opiniões divergentes a cerca da infância, tendo sido esta analisada sempre sobre o prisma do dualismo do bem e do mal. A criança seria considerada na ponta desses dois extremos: imersa no pecado e, portanto, portadora de uma maldade inata, para Santo Agostinho, ou fonte de uma inocência e ingenuidade pura, nas palavras de Rousseau.

O fato é que o século XIX foi um marco de mudança, contrariando aos poucos, essas condições naturais e/ou inatas, assim como as considerações essencialistas do ser criança.

---

<sup>8</sup> PERROT, Michelle. op. cit. p. 150.

A infância conhecida como um período prolongado biologicamente definido passou a ter o sentido de construção. A criança não era considerada criança apenas por estar inserida dentro de uma faixa etária específica - do 0 aos 7 anos de idade por exemplo, mas, sobretudo, porque para ser criança ela necessitaria viver experiências que a transformassem em tal, como a experiência escolar, as brincadeiras, o afeto familiar, a vida social, etc. Trata-se então, de fazer cada criança viver sob condições específicas, para que sua infância pudesse ocorrer de maneira como “a natureza programou”. Enfim, a noção de infância vai sendo montada a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças. Até os séculos XVII e XVIII a criança insere-se dentro de um contexto mais amplo, como membro indivisível de um núcleo familiar. Ela é antes de qualquer coisa, filha ou filho de alguém, nesse sentido o sobrenome torna-se a coisa mais importante de um indivíduo. Aos poucos ela foi deixando essa condição de membro inseparável da família para ser singular e, portanto, vista como tal, demonstrando a individualidade que aparece no século XIX como um fator importante na construção da infância.

À medida que as teorias de caracteres inatos do comportamento humano vão dando lugar às teorias de comportamentos adquiridos e do meio como um importante influenciador das atitudes, a educação tanto escolar quanto doméstica, passa a ter local privilegiado no interior das famílias burguesas, cujo foco está direcionado especialmente aos filhos pequenos. Na segunda metade do século XIX, essa preocupação educacional atinge também as camadas mais baixas da sociedade ocidental, se não partem da própria família por falta de recursos ou esclarecimento, os filantropos e o Estado passam a ter esse papel. Nesse sentido, Segalen destaca que na segunda metade do século XIX:

As reivindicações operárias para a obtenção de salários elevados apóiam-se freqüentemente no argumento de que estes permitirão que a mulher seja poupada do trabalho na fábrica, de que ela poderá ficar em casa para melhor cuidar dos filhos<sup>9</sup>.

Aos poucos a mulher oitocentista vai se fixando no lar e o ambiente doméstico passa a ser por excelência domínio feminino. Essa migração da mulher para o interior dos lares tem início com as famílias burguesas, uma vez que nas classes operárias a mulher era mão-de-obra indispensável para a obtenção de renda e sobrevivência da casa e da família.

A dissociação da mulher operária ao processo de produção ocorreu muito lentamente. Esse processo se deu através da intervenção de instituições como a Igreja, o Estado, o patronato e as associações de caridade que levaram essas famílias operárias a uma reestruturação nos seus modos de vida. Esses modos passaram a girar em torno de um modelo familiar conforme as normas da classe dominante, o que implicava numa distinção sexual das atividades: a atenção feminina deveria estar voltada exclusivamente aos cuidados dos filhos e do lar - *a mulher, no centro deste dispositivo familiar, é valorizada enquanto mãe*<sup>10</sup>.

Contudo, a ocupação com os filhos não era exclusividade materna. No decorrer do século XIX outros parentes vão surgindo no contexto dos lares como figuras importantes nos cuidados com as crianças, sobretudo no período que compreende a segunda fase da infância, período que se estende do desmame até os sete anos de idade. A presença dos avós, por exemplo, foi freqüente na vida dessas crianças. Na Inglaterra

---

<sup>9</sup> SEGALEN, Martine. op. cit., p.22.

<sup>10</sup> SEGALEN, Martine. op. cit. p. 20.

IBIDEM p.

moderna ~~As~~ *fidalgas estavam acostumadas a enviar seus filhos para ficar com os avós durante longos períodos*<sup>11</sup>.

Nas áreas rurais, a presença dos avós se dava de forma ainda mais marcante, uma vez que eles, na maioria das vezes, continuavam a morar com os filhos. Já nas áreas urbanas, este deixava de ser um hábito comum, tendo em vista que os netos pequenos saíam de suas casas para passarem temporadas com os avós, fossem elas longas ou curtas.

A figura dos avós e de outros parentes é lembrada até mesmo em autobiografias como a de Lucy Larcom, nascida em 1825 em Massachusetts, que “*lembrava-se de seu avô, um jovial veterano francês das guerras napoleônicas, e de várias ‘tias’ das redondezas*”<sup>12</sup>. E no depoimento de Antoine Sylvère, que “*começou sua vida morando com os avós maternos no Auvergne, durante a década de 1880. enquanto sua mãe foi para Lyon como ama-de-leite (...)*”<sup>13</sup>.

A figura paterna também se mostra presente na criação dos filhos, especialmente dos meninos, mesmo que em menor escala, ocasionada principalmente pela rotina de trabalho que estes levavam - a ideologia do homem provedor os estimulava a deixar grande parte da criação dos filhos nas mãos das mulheres. Os pais apareciam na vida dos filhos quando estes já haviam atravessado a primeira fase da infância. Em relação às famílias proletárias, as memórias do século XIX nos deixam relatos geralmente de pais alcoólatras e violentos: “*A. S. Jasper, de Hoxton (Leste de Londres), escreveu que o principal objetivo na vida de seu pai era ‘estar permanentemente bêbado’*”<sup>14</sup>. Contudo, também é possível encontrar o pai como um personagem extremamente importante e até

---

<sup>11</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit., p. 119.

<sup>12</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit.: p. 119.

<sup>13</sup> Ibidem. p. 119.

<sup>14</sup> Ibidem. p. 119.

mesmo amoroso na vida dos filhos: Lucy Larcom, na Nova Inglaterra, lembra-se que apesar de seu pai não ser um homem de demonstrar sentimentos, quando ele a abraçava aos dois anos de idade, ela compreendeu que “*ele realmente me amava como eu a ele*”<sup>15</sup>. Essa participação da figura paterna nos cuidados com os filhos pode ser percebida inclusive na literatura infantil do século XIX – Pinóquio torna-se o centro das preocupações e dos anseios de Gepeto desde sua criação.

No decorrer do século XIX outras pessoas também desempenharão funções importantes na criação das crianças - famílias que a princípio não possuíam nenhum grau de parentesco se incumbiam de criar os filhos de outras famílias, com a finalidade de ensinar-lhes um ofício ou de dar-lhes melhor educação, dando aos pequenos a rigidez que estes não poderiam receber em casa.

### **3. Criando os filhos**

As mães tradicionalmente aprendiam a cuidar dos filhos através dos ensinamentos de outras mulheres: parteiras, mães, avós, etc. Esses ensinamentos abrangiam noções de resguardo, de higiene e de alimentação, responsáveis por um elevado índice de mortalidade infantil nos primeiros dias de vida. Ainda assim o conhecimento sobre os cuidados com as crianças era passado de geração para geração sem ser questionado. Esse quadro só foi se modificando após o desenvolvimento das teorias médicas (que ganharam força no século XVIII e no decorrer do século XIX), que passaram a ter no centro de suas preocupações a diminuição da porcentagem de morte

---

<sup>15</sup> Ibidem., p. 119 – 120.

prematura no interior das diversas classes sociais. Essas intervenções médicas na criação dos filhos, em especial nas camadas populares, chegaram a ser muitas vezes invasivas.

De acordo com Heywood:

✕Os pais passaram a receber uma carga cada vez maior de orientação de médicos e outros, ávidos por pontificar na criação das crianças. O espírito racionalista do Iluminismo era incompatível com muitas das crenças, levando a apelos por dietas mais leves, roupas mais frouxas, e assim por diante<sup>16</sup>✕

O surgimento das novas concepções médicas também irá constituir força na luta pelo aleitamento materno e pelo fim do negócio das amas-de-leite – considerado responsável pelo elevado número de mortalidade infantil, durante fins do século XVIII e no decorrer do século XIX, período em que houve um grande florescimento dessa prática. Não podemos esquecer que esse era um hábito ligado intimamente à noção de status social - a contratação de amas-de-leite saía bem mais dispendiosa financeiramente para a família do que criar os filhos sozinha.

Contudo, é possível perceber que as “pressões” médicas surtiram efeito em algumas localidades: a Alemanha, a Holanda, os Estados Unidos e a Inglaterra, mesmo que numa proporção menor, são exemplos disso. Ficando a França como um dos principais locais de resistência ao abandono do hábito da utilização de amas-de-leite.

Em relação ao aleitamento materno as teorias médicas foram mais bem sucedidas, como demonstra Heywood:

✕Uma amostra obtida a partir dos relatórios de médicos de 21 serviços locais de saúde na Inglaterra, no período de 1894 a 1912, revelou que cerca de três quartos de todas as crianças eram amamentadas, com outros 12% parcialmente amamentadas no seio, e apenas 14% alimentados exclusivamente por meios artificiais. Outros indicavam que cerca de 85% das mães no sul dos Estados Unidos amamentavam seus próprios filhos✕<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> HEYWOOD, op. cit., p. 97.

<sup>17</sup> HEYWOOD, op. cit., p. 94.

IBIDEM. p 94

De acordo com os médicos, o aleitamento teria um duplo papel: ao mesmo tempo em que diminuía os números de óbitos entre os recém-nascidos, serviria também para criar laços estreitos de afeto entre mães e filhos.

Passados os primeiros cuidados com os “pequenos”, na primeira fase da infância: alimentação, higiene, vestuário; entre outros, a preocupação se voltaria para o aprendizado da criança, nesse sentido as mães, ou as amas-de-leite, muito usadas pelas famílias mais abastadas, vão ser as responsáveis pelos primeiros ensinamentos. Durante os primeiros anos de vida as crianças eram consideradas assexuadas, ou seja, a distinção de sexo e conseqüentemente dos papéis sociais ainda não se faziam sentir. Meninas e meninos usavam camisolões e cabelos compridos durante os três ou quatro anos de idade, ou até mesmo mais. Durante essa fase as preocupações com os filhos são exclusivamente do universo feminino, os pais aparecem um pouco mais tarde e por vezes é figura presente apenas na criação dos filhos<sup>18</sup>, o que não quer dizer que não participação na educação das filhas.

Em países com forte presença religiosa, como a Inglaterra, por exemplo, os primeiros aprendizados dos filhos, a maioria ainda “no joelho das mães” seria a formação religiosa. Esse aprendizado consistia na memorização das orações mais importantes como a Ave Maria, o Credo ou o Pai Nosso, na prática de se ajoelhar durante as orações e de fazer o sinal da cruz. Esse ensino religioso girava em torno de todas as atividades domésticas, cozinhar um ovo, por exemplo, levaria o tempo de uma Ave Maria e assim por diante<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> PERROT, Michele. op. cit. p. 153.

<sup>19</sup> HEYWOOD, Colin.. op. cit., p. 124.

Os brinquedos e as brincadeiras também vão ser muito importantes nessa primeira fase, juntos seriam responsáveis por estimular o desenvolvimento intelectual e físico das crianças, bem como uma forma de divertimento. (Fig. 01). A formação dos hábitos como falar, correr, comer, cantar, tomar banho, entre outros, vai se desenvolvendo em torno das brincadeiras. O uso dos brinquedos foi bastante difundido durante todo o século XIX, tendo sido objeto de produção massificada

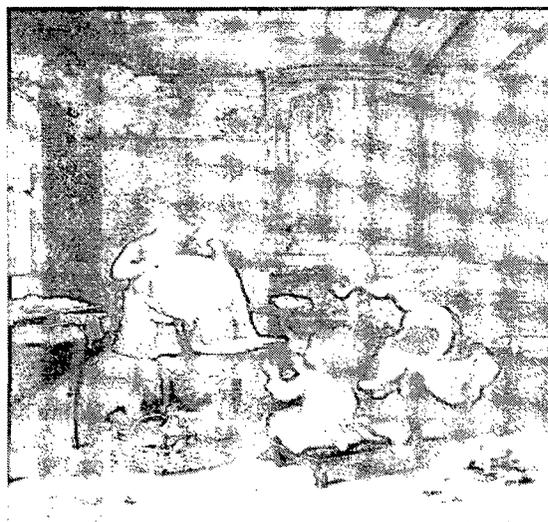


Fig. 01

por fábricas especializadas, destacando-se os centros manufatureiros da Alemanha, como Nuremberg, e o Black Country, na Inglaterra<sup>20</sup>. Os brinquedos irão se tornar objetos de consumo corrente, sobretudo nas cidades, se tornando um produto industrial com seções próprias nos grandes magazines, especialmente as bonecas<sup>21</sup>, os carrinhos, os soldadinhos de chumbo. Já no campo e nos meios populares, senão ignorados, os brinquedos serão produtos de fabricação caseira.

Durante todo século XIX os brinquedos passaram por mudanças significativas, que vão desde o material utilizado para sua fabricação até o tamanho das peças. Essas mudanças estão intimamente ligadas a novas maneiras de perceber a criança, na medida em que são utilizados materiais menos nocivos e tamanhos maiores vai ocorrendo uma certa emancipação infantil, o adulto aos poucos vai se tornando dispensável no manuseio do brinquedo, e nas determinações das brincadeiras. Assim, valores como a

---

<sup>20</sup> Ibidem. p. 126.

<sup>21</sup> As bonecas, relativamente assexuadas no começo do século XIX ocupam um lugar importante no universo infantil, servindo mais como simulacros sujeitos a destruição do que como objetos de carinho.

independência, a coragem e o individualismo vão sendo inculcados pelas crianças desde cedo.

Data dessa mesma época o hábito de se destinar um quarto ou um armário específico para a guarda exclusiva de brinquedos e de livros infantis, nestes locais os objetos de adultos seriam terminantemente proibidos<sup>22</sup>. A construção de quartos para crianças aparecerá um pouco mais tarde, por volta da década de 1870<sup>23</sup>.

A criação de áreas destinadas ao lazer infantil, como parques ao ar livre, e a proliferação de novas formas de divertimento como o circo, os parques de diversão, a figura misteriosa do mágico, vão servir para aguçar a imaginação das crianças impulsionando-as a viverem novas experiências fora do ambiente doméstico.

Podemos estabelecer aqui duas características próprias às crianças que se forjam no decorrer do século XIX - a imaginação e o gosto pela aventura. Essas características vão permear grande parte das produções literárias e lúdicas destinadas ao público infantil.

A criação dos filhos ainda sofreu a influência de várias correntes pedagógicas que surgiram ao longo do século XIX, destacando-se, sobretudo as de base rousseauiana. Essas correntes visavam uma educação tanto doméstica quanto escolar, ambas baseadas muito mais no afeto do que nos castigos físicos. Nesse sentido podemos observar uma significativa diminuição das agressões físicas contra as crianças oitocentistas. Perrot destaca que *“nos meios burgueses, mais do que nos aristocráticos, as crianças já não apanham muito em casa. Aqui e ali, subsistem algumas varas e açoites de corda, mas cada vez mais reprovados”*<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993. 5 ed. p. 246.

<sup>23</sup> PERROT, Michele. *op. cit.* p. 153.

<sup>24</sup> PERROT, Michele. *op. cit.*, p. 158.

IBIDEM.

A diferença aumenta ainda mais se nos atermos as famílias camponesas, as classes populares e a pequena burguesia, nestas:

“Pancadas e vergastadas são plenamente admitidas, desde que não ultrapassem certos limites; o uso do bastão ou do açoite de corda, geralmente empregado de mãos nuas, fica reservado aos mestres de aprendizagem ou de instituições, como uma marca de exterioridade física”<sup>25</sup>.

A diminuição do hábito de bater nos filhos vai influenciar fortemente as instituições de ensino, sejam elas do Estado ou particulares. A não agressão irá se transformar ao longo do século XIX num pré-requisito de escolha – as famílias irão dar preferência às escolas que excluía tais métodos, não só por desconsiderarem a agressão como método educacional, como também por percebê-la enquanto afronta a linhagem familiar, especialmente em se tratando dos filhos das classes médias e altas. Isso fica bem claro nas memórias de Antonio Alcalá-Galiano, aristocrata de Cádiz, escrita em 1886. Ao ser ameaçado de surra pelo professor, quando tinha sete ou oito anos, por não saber a lição, ele se recorda: “*Meu pai explodiu de raiva (...) e, acreditando que sua própria honra e a de toda a família tinham sido atingidas na minha pessoa (...) apanhou o chapéu e a espada, determinado a quebrá-la nas costas do atrevido mestre-escola*”<sup>26</sup>.

O medo e a ironia também eram bastante usados como método educacional, muitas vezes eles se sobrepunham as agressões físicas como melhor forma de conter os impulsos infantis, como, por exemplo, sair de casa durante a noite ou sozinhos.

Podemos destacar o uso de entidades sobrenaturais que assombrariam as crianças caso elas desobedecessem a seus pais e o descaso com algumas necessidades infantis utilizando a ironia, segundo Heywood, “*era fácil debochar de crianças que reclamavam*

---

<sup>25</sup> Ibidem. p. 159.

<sup>26</sup> CASEY, James. Afirma-se a vida doméstica. In: \_\_\_\_\_. **A História da família**. São Paulo: Ática, 1992. p. 181.

*de fome dizendo: ‘coma seu punho e guarde o outro para amanhã’*”<sup>27</sup>. E, “*para as que se queixavam de um corte diziam: ‘isso vai dar um bom pudim de sangue’*”<sup>28</sup>.

Em oposição à utilização desses métodos educacionais surgiram vertentes pedagógicas que consideravam essas táticas como sendo retrogradadas. Esses manuais de instrução aconselhavam as mães a não fazerem uso da ironia ou do medo uma vez que estes poderiam traumatizar os filhos pelo resto de suas vidas.



---

<sup>27</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit. p. 131

<sup>28</sup> Ibidem., p. 131

### 1. Educação formal

A educação dos filhos nem sempre foi feita por escolas especializadas, pelo menos até a segunda metade do século XIX, muitas crianças ainda eram educadas em casa por mestres particulares. Esse tipo de educação possibilitava a família um controle significativo sobre a educação de seus filhos, como também ao círculo de relacionamentos e de amizades do mesmo. Na medida em que a criança passou a sair de casa para obter educação fora, ela começa a ter um domínio maior sobre suas escolhas.

As novas noções pedagógicas surgidas no final do século XVIII colocaram no centro da educação das crianças e dos jovens o modelo escolar, ou seja, a educação passaria a ser exclusividade de instituições próprias ao ensino, cujas funções estariam centradas na modelagem do homem. Conforme assinalou Caron:

“O século XIX vê a afirmação de uma escola que, nas diferentes idades da infância e da adolescência, encarregava-se da totalidade da formação [do indivíduo], sob a vigilância por vezes pesada, mas por vezes distante, da família”<sup>29</sup>.

Sair de casa para obter ensino fora nem sempre foi um processo indolor e sem traumas, principalmente pelos métodos de ensino adotados em várias instituições, em especial aquelas de regime integral. Para muitas crianças *“a dor do afastamento e da ruptura com a família no internato, que permanece dominante até fim do século [XIX],*

---

<sup>29</sup> CARON, Jean-Claude. Os alunos na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.145.

*suscita reações de rejeição (...) ou de desejo de fuga*”<sup>30</sup>. A pesada atmosfera presente nessas instituições também pode ser observada na literatura do século XIX. Quando David Copperfield perde sua mãe e é enviado a um internato pelo seu padrasto como forma de castigo “pelo seu mau comportamento” é recebido com frieza pelos funcionários da instituição que logo fixam em suas costas um cartaz com os seguintes dizeres: “cuidado ele morde”, desde então as vivências de David se resumem aos maus tratos e espancamentos relatado por ele:

“Quando pegava qualquer aluno para corrigir exercício, o Sr. Creakle sempre encontrava um erro ou pelo menos, um motivo para espancar o coitado, (...) mesmo que se desculpasse e promettesse com fervor aperfeiçoar-se e estudar mais, não tinha perdão. O diretor batia-lhe impiedosamente, com o requinte que, antes de começar a pancadaria, soltar uma piada sobre o infeliz. E nós ríamos – miseráveis cachorrinhos humilhados – ríamos com os olhos vidrados de medo e os corações frios de servidão”.<sup>31</sup>

Esse regime de castigos físicos e humilhações começam a ser contestados no interior de vários lares do século XIX, sobretudo os burgueses. A diminuição dos castigos físicos dentro de casa passou a surtir efeito maior, chegando as escolas públicas e particulares. A partir da década de 1830 várias instituições, inclusive o Estado começaram a ter um posicionamento contrário a tais práticas como demonstrou Perrot:

“Os internatos, em sua publicidade, chegam a especificar nos prospectos que excluem tais métodos. O próprio Estado intervém, e várias circulares acentuam que ‘não se deve bater nunca nas crianças’: é o que ocorre em 1838 nas instituições e caridade pra crianças pobres, e em 1834 e 1851 nas escolas primárias. A escola Ferry é ainda mais categórica: o regulamento de 6 de janeiro de 1881 reitera taxativamente que: ‘É absolutamente proibido infligir qualquer castigo físico’”<sup>32</sup>

---

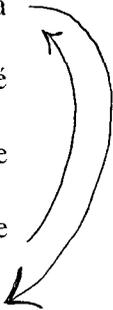
<sup>30</sup> CARON, Jean-Claude. op. cit. p. 145.

<sup>31</sup> DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1970. p. 28.

<sup>32</sup> PERROT, Michele. op. cit., p. 158.

O declínio das práticas agressivas foi abrindo espaço ao surgimento de novas concepções de ensino visando à interiorização. Entretanto, alguns estabelecimentos de ensino, como os de caráter religioso resistiram as novas concepções pedagógicas, especialmente em relação ao uso da palmatória.

Foi somente com a criação das Leis de Educação de 1870, 1876 e 1880 (na França e na Inglaterra) que a freqüência à escola passou a ser obrigatória, pelo menos até os 10 anos de idade ~~o~~ período destinado à educação primária ~~sob~~ pena de cobrança de multas para os pais que desobedecessem. Ainda assim no início do século o índice de crianças escolarizadas era extremamente baixo. De acordo com Caron:



“Em 1821, em cerca de 6 milhões de crianças escolarizáveis (meninos e meninas), perto de 2 milhões freqüentam uma escola primária, e apenas 50 mil um colégio ou um liceu, ou seja, 2,5 % em relação ao primário, menos de 1% em relação à classe de idade, sendo as meninas ainda mais desfavorecidas”<sup>33</sup>.

A educação escolar universal só foi atingida na maioria dos países da Europa nas últimas décadas do século XIX. As causas podem ser explicadas por dois motivos: o reduzido número de escolas e a resistência de muitos pais em colocar seus filhos nelas. Na Inglaterra e na França, por exemplo, isso só foi possível a partir das décadas de 1870 e 1880 respectivamente.

Um levantamento feito em 1863 na França revelou que quase um quarto das crianças francesas, entre nove e treze anos de idade nunca havia freqüentado um colégio e que um terço das restantes havia freqüentado (no ano do levantamento) as aulas por apenas seis meses<sup>34</sup>. Esses números também podiam ser percebidos em outros países, e

---

<sup>33</sup> CARON, Jean-Claude. op. cit., p. 151.

<sup>34</sup> LYONS, Martyn. op. cit., p. 177.

se agravavam ainda mais quando se tratava de zonas rurais, em que as crianças tinham grande participação como mão de obra nas colheitas.

A maioria das crianças proletárias era estimulada a se sustentar muito cedo. A idade de 7 anos, muitas vezes, era o momento informal de virada, ao atingirem essa idade, muitos pais já esperavam que os pequenos contribuíssem com uma parcela do trabalho doméstico, nesse sentido, *“a educação de uma criança da classe operária sempre vinha em segundo lugar frente às necessidades da economia familiar<sup>35</sup>”*.

A infra-estrutura dessas escolas primárias era muito rudimentares, muitas, com freqüência, não apresentavam mesas ou livros, eram úmidas, mal iluminadas e pouco arejadas. A ausência de funcionários qualificados também dificultava as tarefas escolares.

A utilização do sistema de ensino mútuo se tornou, na maioria dos casos, a única solução para atender a falta de professores. Esse sistema colocava aos cuidados dos alunos mais velhos e mais adiantados a educação dos menores, num regime de monitoramento. Os mais velhos (monitores), em sua maioria entre dez e treze anos, poderiam ser responsáveis por cuidarem da educação de até 20 alunos, realizando tarefas e mantendo uma disciplina bastante rígida. Nesses estabelecimentos havia uma forte presença religiosa, as disciplinas vinham sempre acompanhadas de ensinamentos de catequese, até mesmo a aritmética deveria ser ensinada em contextos religiosos. Em 1838, a Sociedade Central para a Educação recomendou exemplos matemáticos nos seguintes moldes: *“os apóstolos eram 12; 12 os patriarcas; e 4 os evangelistas. Multiplicar o número de apóstolos pelo de patriarcas e dividir pelo de evangelistas”<sup>36</sup>*.

---

<sup>35</sup> Ibidem. p. 178.

<sup>36</sup> LYONS, Martyn. op. cit., p. 179.

Os métodos de ensino mais empregados eram a repetição oral, a memorização e a utilização dos exercícios escritos, este último dependia, sobretudo da oferta do material necessário, sendo mais usual nos colégios e liceus destinados às camadas mais abastadas da sociedade. “*O ensino da leitura para os jovens [nesses estabelecimentos] tinha de ser compatível com a ortodoxia religiosa e o permanente esforço de inculcar a subordinação social*”<sup>37</sup>.

Competiam com esses estabelecimentos de ensino as escolas dominicais, especialmente nas áreas operárias do leste de Londres, e a “escola de senhoras”, neste último caso, o ensino se dava no interior dos lares de senhoras instruídas, opção segura para meninas. Em ambos os casos, nas escolas dominicais e na escola de senhoras, a presença do catequismo era tênue e por vezes inexistente.

As famílias burguesas muitas vezes optavam por deixar a educação dos filhos sobre os cuidados dos internatos e conventos. Contudo, ainda tinham aqueles que preferiam os colégios e os liceus de regimes abertos, possibilitando as famílias um maior acompanhamento sobre a educação dos filhos.

Junto com estas instituições educativas (internatos e conventos) aparecia uma noção nova: a juventude tornou-se, por excelência, a idade de aprender<sup>38</sup>. Essa aquisição de uma capital cultural e a preparação para um papel social requeria métodos e uma gestão rigorosa do tempo.

A distinção de gênero no ensino escolar, herança das últimas décadas do século XVIII, ainda perdurou por grande parte do século XIX. Os estabelecimentos de ensino não só separavam meninos de meninas como também atribuía a cada um deles papéis sociais distintos, é possível perceber essa distinção nas disciplinas ensinadas: meninos

---

<sup>37</sup> Ibidem., p. 179.

<sup>38</sup> Entenda-se aqui juventude como o período em que a criança já completou a educação primária, após os dez anos de idade.

aprendiam a ler e a escrever, além de matérias ligadas as ciências, como a aritmética e a geografia, enquanto as meninas tinham seu aprendizado restrito à leitura. Numa gravura de Nicolas-Edmé Rétif de la Bretonne, *La vie de mon père* (1779) a sala de aula é representada com uma separação de meninos e meninas, enquanto os primeiros utilizam mesas com apoio para a escrita as meninas gozam apenas de cadeiras para sentar. Esta distinção além de significar diferenças na formação do aprendizado, demonstra também, um choque de expectativas – a educação escolar para as meninas era uma exigência secundária.<sup>39</sup> (Fig. 02).

Cabe ressaltar ainda que essa separação entre os sexos também tinha o intuito de poupar as jovens crianças dos sentimentos considerados próprios à idade: a formação de estreitos laços de amizade que futuramente poderiam se tornar paixões avessas aos domínios dos pais. O desenvolvimento de laços de afeto entre mestres e alunos também deveria ser evitado, a função do professor era exclusivamente



Fig. 02

ensinar. Conforme assinalou Buffalt: “*Preceptores e professores deveriam dar prova ao mesmo tempo de autoridade e de solícitude paterna para infundir nos alunos um respeito que ultrapassasse aquele conferido pelo saber*”<sup>40</sup>.

O mesmo comportamento também podia ser percebido dentro dos conventos, as mestras tinham amizade pelas alunas, todavia deveriam evitar a formação de laços fortes e duradouros, subsistiam apenas as relações de catequese e de autoridade moral. A

---

<sup>39</sup> BURKE, Peter. Visões de sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Testemunha ocular**. Bauru: EDUSC, 2004. p. 141.

<sup>40</sup> BUFFALT, Anne Vincent -. A adolescência inventada. In: \_\_\_\_\_. **Da amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 109.

experiência infantil no interior dessas instituições foi na maioria dos casos bastante penosa.

## **2. Criança leitora e lugares de leitura**

A educação primária compulsória, especialmente na segunda metade do século XIX na Europa, possibilitou o aparecimento de um público leitor infantil. Na mesma época em que a alfabetização se tornava universal passaram a florescer revistas infantis e outros escritos para crianças, voltados para as preocupações pedagógicas das famílias de boa cultura. Na primeira parte do século XIX, as necessidades próprias do leitor infantil eram reconhecidas apenas para a imposição de um código moral estritamente convencional. Como consequência, vemos surgir no período uma literatura rigorosamente didática.

A literatura infantil ao surgir sobre a égide da classe burguesa ainda irá ter outras funções. Conforme assinalou Zilberman a literatura infantil dos séculos XVIII e XIX assumiu traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas<sup>41</sup>.

Em grande parte dos livros destinados a criança podia-se encontrar a descrição de um cotidiano infantil modelar: a obediência aos pais, o apreço aos estudos, a honra, etc. Esses livros, em sua maioria, utilizavam linguagens não realistas, fundadas, na imaginação, compreendendo a fantasia como característica própria à criança. Apresentavam personagens esquemáticos, dotados de virtudes a serem incorporadas e

---

<sup>41</sup> ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: \_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. p. 56 – 57.

defeitos a serem evitados e corrigidos pelo leitor infantil, veiculando-se através do texto preceitos morais, cívicos e religiosos. Dentro desse modelo podemos destacar os contos de fadas, as fábulas e os materiais educativos propriamente ditos, além da Bíblia e outros livros religiosos, como por exemplo, *As vidas dos santos*, esses tinham destaque principalmente em países protestantes e católicos.

Aos poucos algumas obras foram sendo modificadas para atender os novos ideais advindos da burguesia. A família burguesa passou a reivindicar livros que despertassem na criança um espírito desbravador, aventureiro e individualista. Proliferaram os livros de caráter científico, que ensinavam um pouco de ciências, geografia, história natural, etc. Todos esses conhecimentos poderiam ser adquiridos ao final da leitura de uma grande aventura, protagonizada, na maioria das vezes, na pele de um menino solitário, que sai de casa em busca de novas amizades, novos países, novas culturas a serem exploradas e desbravadas pelo “pequeno prodígio”.

A triagem do que seria ou não próprio à leitura infantil era na maioria dos casos da responsabilidade familiar, os livros tinham que passar pelos olhos atentos dos pais. Antonio Alcáala-Galiano em suas memórias (1886) lembra-se que: “*Seu pai, um oficial da marinha, deu-lhe o **Dom Quixote** quando tinha seis anos, mas logo o tomou, por considerar que tinha trechos impróprios para olhos infantis*”.<sup>42</sup> Contudo, algumas crianças conseguiam burlar o controle familiar sobre a leitura infantil, o mesmo Antonio Alcáala-Galiano, costumava ler os romances populares que circulavam entre a criadagem da casa, como *Carlos Magno e seus Doze Pares*. Na Europa e em menor grau nos Estados Unidos, a crianças vão dar predileção aos chamados “*chapbooks - livros de contos populares vendidos nas ruas*”<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> CASEY, James. op. cit. 182.

<sup>43</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit. p. 127

Esses livros eram produções baratas e foram bastante lidos por homens e mulheres entre o final do século XVII e meados do século XIX.

A prática da leitura entre as crianças sempre esteve associado ao espaço doméstico, à vida familiar e à escola. Dentro dos lares, ao redor da lareira ou nos quartos de dormir, a leitura infantil, antes de ser individual, era realizada pelos membros adultos da casa, geralmente as mães e as avós se revejavam no papel de contador de histórias. Pinturas e esculturas revelam o quanto essa prática era corriqueira. Na Europa, no quadro de Louis-Léopold Boilly, *E o ogro a comeu* (1824), traz como tema uma avó sentada com um livro no colo que conta uma história sobre o triunfo do mal. Seus ouvintes, crianças de várias idades, se mostram estupefatos, consternados e emudecidos<sup>44</sup> (fig. 03). Esse tipo de leitura coletiva também se tornou capa de várias coletâneas de contos de fadas nas primeiras décadas do século XIX. Muitos deles inclusive foram modificados para serem lidos em voz alta, dando aos narradores a oportunidade de criar dentro das histórias fazendo gestos e imitações.



Fig. 03

A produção industrial massificada de livros no período possibilitou a construção de vastos acervos particulares, que conseqüentemente seria deixados à seus herdeiros, e de uma circulação maior da literatura nas mãos das camadas populares. Nesse mesmo contexto, sobre a influência dos ideais da Revolução Francesa, travou-se a luta em prol de uma biblioteca pública e universal, dessa forma a leitura tornou-se objeto de interesse do Estado, que visava a formação do cidadão culto e letrado. De acordo com Battles:

---

<sup>44</sup> TATAR, Maria. op. cit. p. 21.

*“um dos motes do movimento que varreu a Europa Ocidental e a América, no século XIX, dizia ‘um livro para cada pessoa’”.*<sup>45</sup> Muitas bibliotecas surgiram nessa época com a finalidade de educar a população mais pobre e de criar uma parcela intelectualizada dentro dela, capaz de reivindicar melhores condições de vida e de trabalho. Foi o caso, por exemplo, das bibliotecas cartistas e de vários salões de leitura, assim como das bibliotecas públicas ou circulantes, como passaram a ser chamadas a partir de 1742<sup>46</sup>, essas bibliotecas vão se localizar principalmente nas áreas periféricas da Europa.

Algumas bibliotecas terão um crescimento espantoso, à medida que a produção em massa de livros se expandia, a Biblioteca do Museu Britânico, a exemplo de outras bibliotecas nacionais na Europa e na América, viu-se subitamente com um acervo de centenas de milhares de livros.

O tamanho das bibliotecas dizia muito sobre o seu acervo, quanto maior, mais era o número de obras traduzidas; quanto menor, maior era a sua “canonicidade”. Muitas bibliotecas tendiam a se fechar em relação a esse intercâmbio de obra e de autores, nesse sentido podemos destacar a Grã Bretanha como um dos centros mais fechados à entrada de literatura estrangeira, em contrapartida, outros países como a Dinamarca, a Noruega e a Itália tendiam a ser mais abertos, ficando a França como um dos países que mais exportavam literatura.<sup>47</sup>

Em relação aos livros para crianças, podia-se encontrar tanto uma literatura educativa, quanto uma literatura exclusivamente de entretenimento. Na Biblioteca

---

<sup>45</sup> BATTLES, Matthew. Livros para todos. In: \_\_\_\_\_. **A conturbada História das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003. p. 125.

<sup>46</sup> WATT, Ian. O público leitor e o surgimento do romance. In: \_\_\_\_\_. **A ascensão do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 40.

<sup>47</sup> MORETTI, Franco. Mercados narrativos. In: \_\_\_\_\_. **Atlas do romance Europeu**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 153-168.

Nacional Britânica, por exemplo, era possível localizar uma série de volumes da coleção *Livros de História*, editado pela Harper Brothers, que continha todo tipo de informação dirigida a um público predominantemente infantil.<sup>48</sup>

### 3. O mercado de livros infantis.



No final do século XVIII e no decorrer do século XIX o livro assumiu um caráter de status e de intelectualidade, deixando de ser apreciado apenas pela aristocracia para se tornar um produto de consumo corrente. É possível perceber esse crescente interesse pela literatura através da proliferação de livros tanto em gênero quanto em número, especulados comercialmente pela imprensa popular como também pela literatura profissional.

Nas primeiras décadas do século XIX os livros lidos pelo público infantil, em sua maioria, ainda eram de autores do século XVII e XVIII. Na França *As fábulas* de La Fontaine, por exemplo, ocupou o topo da lista dos livros mais vendidos, pelo menos até a metade do século XIX. Dados obtidos entre os anos de 1816 a 1850 demonstram a popularidade que *As fábulas* tinham entre o público consumidor. De acordo com a *Bibliografie de France*, o clássico de La Fontaine teve aproximadamente 240 edições feitas e provavelmente perto de 750 mil exemplares foram publicados no período<sup>49</sup>. O mesmo podemos perceber com *Robinson Crusoe* (1719), esse livro de Daniel Defoe obteve grande popularidade em vários países europeus tendo sido editado em várias versões adaptadas à leitura infantil. Podemos citar ainda outros livros que originalmente

---

<sup>48</sup> BATLLES, Matthew. op. cit. p. 125-126.

<sup>49</sup> LYONS, Martyn. op. cit. p. 180

foram produzidos pra atender um público adulto, mas que também foram lidos por crianças no século XIX: *o Livro dos Mártires*, de Foxe (1563), *Dom Quixote*, de Cervantes (1605), *O peregrino*, de John Bunyan (1678), *As 1001 noites* (disponível em francês em 1717), e *as Viagens de Gulliver*, de Swift (1726)<sup>50</sup>.

A produção de livros exclusivamente destinados às crianças só passou a proliferar em fins do século XVIII, vale ressaltar que a grande maioria estava inserida na categoria daqueles procurados para ensinar as crianças e aprimorar suas mentes. Podemos citar como exemplo dessa literatura *O Livro ilustrado para crianças*, produzido entre as décadas de 1792 até 1847 em Weimar, sob a direção de F. J. Bertuch. Essa coleção era composta por 12 volumes, com cem gravuras coloridas cada um e no seu prefácio vinha a recomendação para que as crianças recortassem as ilustrações presentes no livro.<sup>51</sup>

As ilustrações dos livros infantis, tanto daqueles destinados a educação quanto aos de caráter de entretenimento terão um papel importante na fabricação dos livros. Muitos ilustradores tiveram participação intensa em várias produções literárias, criando fortes vínculos com os escritores, alguns chegaram até mesmo a modificar histórias para melhor ilustrá-las, como no caso em que John Tenniel, ilustrador de *Alice no País das Maravilhas*, e sua continuação *Alice no País do Espelho* sugeriu a Lewis Carrol (autor da obra) que fizesse algumas modificações no capítulo três do segundo livro e até mesmo pediu para que o autor excluísse da obra um capítulo inteiro. Em carta endereçada a Carrol, Tenniel haveria dito que “um marimbondo de peruca está

---

<sup>50</sup> HEYWOOD, Colin. op. cit. p. 127.

<sup>51</sup> BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. op. cit. p. 237.

inteiramente além dos instrumentos da arte”<sup>52</sup>. Ambos os pedidos foram prontamente aceitos pelo escritor de Alice.

As funções das ilustrações eram bastante diversas, para os livros de caráter didático o objetivo era o de ajudar aos leitores a memorizar o conteúdo lido de maneira satisfatória, já nos livros de aventura e entretenimento as ilustrações eram responsáveis por levar o leitor a viajar em mundos de fantasias e de mistérios. A ilustração se ligou à produção da literatura nas últimas décadas do século XVIII, apresentando características próprias: uma grande variedade de coisas, que não possuíam qualquer afinidade figural entre si, eram impressas em uma única página. Eram objetos que começavam com a mesma letra, por exemplo, amora, âncora, agricultor, Atlas, etc. Os vocábulos correspondentes eram traduzidos em uma ou em várias línguas estrangeiras.<sup>53</sup>

A litografia predominou durante várias décadas do século XIX, especialmente a partir de 1840, antes dela, nas gravuras de cobre, a temática utilizada era em grande medida as mesmas do século XVIII. Só houve mudanças significativas na ilustração dos livros infantis no período que se estendeu entre as décadas de 1820 e 1830. Foi nessa época que o colorido se tornou predominante, as cores mais usadas eram o carmim, o laranja, o ultramarino e um verde brilhante. Esse mundo de cores tornou-se por excelência característica própria a ilustração do livro infantil, nos livros dos adultos continuou a se utilizar gravuras em preto e branco. No final da década de 1830 as ilustrações ganharam outras tonalidades e aos poucos foi se diferenciando das cores ardentes das décadas anteriores, de acordo com Benjamim: *“o [novo] colorido das litografias (...) se adapta bem à expressão aflita e emaciada de muitos personagens, da paisagem de sombra, da atmosfera de contos de fadas, que não é isenta de um toque*

---

<sup>52</sup> CARROL, Lewis. **Alice**: Aventuras de Alice no país das Maravilhas e Através do Espelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 271-272.

<sup>53</sup> BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. op. cit. p. 239.

irônico e satânico”.<sup>54</sup> Essas ilustrações ocuparam as páginas de muitos contos de fadas, como por exemplo, *O Livro das fábulas*, com texto de A. L. Grimm (Grimma, 1827), *O Livro dos contos de fadas para meninos e meninas das classes cultas*, com texto de J. P. Lyser (Leipzig, 1834), e *o livro de contos de fadas de Lina*, com textos de A. L. Grimm (Grimma, sem data).<sup>55</sup> Já a partir das décadas de 1840 e 1860 houve, em grande medida, um retorno às gravuras em preto e branco, que haviam ficado relegadas as ilustrações dos livros destinados ao público adulto.

Nesse universo de figuras e cores podemos destacar vários ilustradores famosos do século XIX, que foram responsáveis por dar vida a inúmeros personagens de histórias infantis. São exemplos: Edward Burne - Jones (1833-1898), considerado um modelo do artista vitoriano, responsável pela ilustração de várias obras, dentre elas podemos destacar *A Bela Adormecida*. De acordo com Henry James:

“No palácio da arte há muitos quartos e aquele cuja chave o Sr. Burne-Jones tem nas mãos é um maravilhoso museu. Sua imaginação, sua fertilidade criativa, seu refinamento no trabalho, seus notáveis dons como colorista... tudo isso constitui um brilhante diferencial”.<sup>56</sup>

Outros exemplos são: Walter Crane (1845-1915), conhecido como o “pai do livro ilustrado para crianças”. Crane fez ilustrações para cartilhas, abecês e contos de fadas que incluíram versões de *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *o Gato de Botas* e *A Bela Adormecida*. Também ficou famoso pela construção de uma série de livros de imagens conhecidos como “livros – brinquedos”.<sup>57</sup> George Cruikshank (1729-1878) foi responsável pelas ilustrações de *Contos populares alemães*, seleção dos contos

---

<sup>54</sup> BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. op. cit. p. 240.

<sup>55</sup> Ibidem. p. 240.

<sup>56</sup> Apud. TATAR, Maria. Biografia de autores e compiladores. In: **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 360.

<sup>57</sup> Ibidem. p. 361.

de fadas dos Irmãos Grimm em sua tradução inglesa. Ao morrer deixou mais de doze mil imagens impressas em livros, revistas e folhetos. Gustave Doré (1832-1883), autor de mais de dez mil gravuras, mil litografias, quatrocentas pinturas a óleo e trinta esculturas.<sup>58</sup> Ele foi responsável pelas ilustrações de versões de *O pequeno Polegar*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *Barba Azul*, *Pele de Asno*, *o Gato de Botas*, etc. E John Tenniel, que ilustrou vários livros e revistas, incluindo uma edição de 1848 das *Fábulas de Esopo*, seus trabalhos mais importantes foram em *Alice no País das Maravilhas* e *Através do Espelho*, de Lewis Carrol.<sup>59</sup>

Nas primeiras décadas do século XIX os contos de fadas terão ampla aceitação no interior dos lares da Europa. Destacam-se como grandes produtores de contos de fadas a Rússia, com Aleksander Afanasev (1826-1871), a Noruega, com os amigos Peter Christen Asbjornsen (1812-1885) e Jorgen Moe (1813-1883), a Alemanha, com os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), a Dinamarca, com Hans Christian Andersen (1805-1875) e por fim a França, com Charles Perrault (1628-1703). Apesar de Perrault ter escrito seus contos de fadas no século XVII, gozou de grande popularidade juntamente com os contos dos irmãos Grimm nas primeiras décadas do século XIX, ambos tiveram seus contos inseridos no rol dos livros autorizados para o público infantil.<sup>60</sup>

A partir da década de 1850 visando os alunos mais velhos surgiu uma imprensa especificamente destinada às crianças. Ela foi responsável pela publicação da revista *La Semaine des Enfants* (A Semana das Crianças) de 1857. Revista de baixo custo constando oito páginas que incluíam a publicação de romances em seriados, destinados ao público infantil, como os romances da Condessa de Ségur. Nesse sentido também

---

<sup>58</sup> Ibidem. p. 363.

<sup>59</sup> CARROL, Lewis. op. cit. p. 303.

<sup>60</sup> TATAR, Maria. op. cit. p. 344 - 356.

podemos destacar *Le Magasin d'Éducation et de Récréation* (revista da Educação e da Recreação) publicada entre os anos de 1864 e 1915 – periódico que atendia ao público burguês. Apesar de essa revista ter tido um caráter leigo e republicano era bastante conservadora, principalmente no que se referia às determinações sociais.

Assim como *La Semaine des Enfants*, também era vendida a um preço acessível, seus exemplares eram constituídos de 32 páginas e foram responsáveis pela publicação de vários textos de Júlio Verne. Esses tipos de publicação se tornaram mais acessíveis ao público, uma vez que diferentemente dos livros, podiam ser comprados por preços bem mais baixos.

A questão dos preços elevados, da qualidade dos livros impressos e das ilustrações foram motivos de embates entre muitos escritores e editores, principalmente quando os livros se tornaram produtos de uma indústria lucrativa. Foi o caso, por exemplo, dos conflitos entre o escritor Júlio Verne e Hetzel, responsável pela *Lé Magasin d'Éducation et de Récréation*. Enquanto Hetzel procurava transformar os livros de Verne em literatura puramente científica e pedagógica, fontes de conhecimentos ligados à geologia, astronomia e a exploração, o autor e seus ilustradores preferiam explorar nos jovens um espírito imaginativo e aventureiro.<sup>61</sup> Outros escritores foram ainda mais enfáticos em relação à produção de seus livros, Lewis Carrol chegou mesmo a recolher quase que completamente a primeira tiragem de *Alice no país das Maravilhas*, em 1865 (cerca de dois mil exemplares), ao constatar a má qualidade da impressão. Em nota ele solicitou “*a todos os proprietários desses exemplares que os enviem (...), com seus respectivos nomes e endereços, para que cópias da próxima edição lhes sejam enviadas em substituição*”.<sup>62</sup> Carrol também se mostrou preocupado com aqueles que

---

<sup>61</sup> LYONS, Martyn. op. cit. p. 184.

<sup>62</sup> CARROL, Lewis. **Alice no País do Espelho**. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2004. p. 9.

não tinham condições de comprar os seus livros, na mesma nota em que ele pedia que os livros com defeito fossem devolvidos, expressou o desejo de que em vez de destruir os exemplares que eles fossem doados a várias instituições que não possuíam meios para adquiri-los como o Instituto de Mecânica e as Salas de Leitura das Aldeias.

### 1. Contos de fadas: a normatização da conduta infantil

A maior parte dos livros destinados ao público leitor infantil das primeiras décadas do século XIX eram os *Contos de Fadas*. Essas narrativas infantis foram o resultado do trabalho de vários escritores que compilaram antigos contos orais de tradição camponesa, cuja herança vinha de séculos passados - alguns chegavam a datar do período da Idade Média, como é o caso de *Chapeuzinho Vermelho*.

A princípio os contos de fadas foram uma tentativa de se construir a identidade nacional, a partir da tradição folclórica de vários países. Foi inicialmente com os irmãos Grimm, na Alemanha, que essa literatura ganhou status de livro infantil, para isso ela passou por profundas modificações, sendo retirada qualquer tipo de informação subversiva, imoral e imprópria aos “olhos inocentes” das crianças. Outros países também seguiram o exemplo da Alemanha, destacando-se a Rússia, com Aleksandr Afanasev (1826-1871), a Inglaterra, com Hans Christian Andersen (1805-1875) e Joseph Jacobs (1854-1916). A França, que apesar de não ter tido um escritor de contos de fadas no século XIX, apressou-se em reeditar *Os Contos da Mamãe Gansa* de Charles Perrault (1628-1703).

Dessa maneira os contos de fadas passaram a assumir o papel de auxiliar na formação infantil, modelando códigos de conduta, de comportamento e trajetórias de desenvolvimento. A orientação moral clara e a fácil compreensão das mensagens transmitidas pelos livros foi uma característica marcante da literatura destinada a criança na primeira metade do século XIX. Não é de se estranhar que os atributos

psicológicos dos personagens fossem tão bem definidos, representados na dicotomia do bem e do mal. O que se esperava de um conto de fadas era que no final o vilão recebesse a punição merecida, definindo as “boas” virtudes (amor ao próximo, caridade, humildade, obediência, entre outras) como sendo o comportamento correto a ser adotado, uma vez que nenhuma criança iria querer ter o fim, por exemplo, das irmãs da “Bela” e da “Cinderela”, de “Chapeuzinho Vermelho”, ou até mesmo da “Pequena Sereia”. Muitos desses valores estavam intimamente relacionados com o Antigo Regime, mas foram amplamente difundidos pela sociedade oitocentista européia, basta observarmos o grande sucesso que esse gênero literário fazia, sobretudo nos meios burgueses. Não é a toa que a literatura infantil ganhou novo status, diferentemente do século XVIII, ela deixou de ser considerada um gênero menor para ocupar o rol das melhores leituras durante praticamente a totalidade do século XIX.

A grande maioria dos contos de fadas, independente de seus autores, dava preferências a determinadas virtudes consideradas nobres. A humildade podia ser encontrada em praticamente todas as histórias. No *Patinho Feio* (1837), por exemplo, temos a história de um ovo de cisne que por força do destino vai parar em um ninho de patos, ao nascer o “patinho” é considerado feio e desajeitado, inclusive por sua “mãe e seus irmãos”. Durante um longo tempo o “patinho feio” suporta humilhações, agressões e chacotas, sem nunca ter feito menção de se defender, até se transformar em um formoso cisne. A lição moral da história vem no final, apesar de todos terem passado a considerar o patinho feio o cisne mais bonito, *“ele se sentiu muito humilde, e enfiou a cabeça sob a asa - ele mesmo mal sabia por quê. Estava muito feliz, mas nem um pouquinho orgulhoso, pois um bom coração nunca é orgulhoso”*.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> ANDERSEN, Hans Christian. O Patinho Feio. In: TATAR, Maria. **Contos de fadas**. op. cit. p. 303.

A *Cinderela* (1697) também nos dá lições de humildade, de bondade e de doçura. Após ter sido feita de criada, sofrer humilhações e maus tratos nas mãos de duas irmãs invejosas e ambiciosas e de sua madrasta – “a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu”<sup>64</sup> foi recompensada com um casamento rico e feliz no final da história, perdendo suas irmãs. Em outra versão de *Cinderela* (1812) dos irmãos Grimm, o fim trágico de suas irmãs acentua ainda mais o valor negativo da ambição e da inveja. Ambas as irmãs ficam cegas após terem seus olhos bicados por pombos.

A *Bela e a Fera* (1756) também pode ser inserida entre os contos que ressaltam a humildade, como uma característica positiva do indivíduo. Tal como *Cinderela*, a *Bela* se distingue de suas irmãs pela sua bondade, candura e pelo amor incondicional que dedica ao pai sem nunca lhe pedir algo em troca. Ao oferecer a própria vida em lugar da de seu pai, *Bela* dá provas de suas virtudes. A grandeza de seu sacrifício é representada na ilustração de Walter Crane (1875), nela é possível perceber o contraste entre a beleza e a leveza da figura da *Bela* em relação à imagem bestial da Fera, esta apesar de trajar roupas nobres, não deixa dúvidas de que se trata de um animal. (fig. 4)



Fig. 04

O final da história é compensador: enquanto suas irmãs são transformadas em estátuas, como castigo por seus “corações mal e invejosos”, *Bela* recebe a visita de uma fada que lhe diz: *venha receber a recompensa por sua boa escolha; você preferiu a virtude à beleza e à inteligência, portanto merece encontrar*

---

<sup>64</sup> PERRAULT, Charles. *Cinderela ou O Sapatinho de Vidro*. In: TATAR, Maria. op. cit. p. 39.

*todas essas qualidades numa única pessoa. Vai se tornar uma grande rainha. Espero que o trono não destrua suas virtudes*<sup>65</sup>.



### **1.1. Caminho de casa: a supremacia do lar**

O lar representa nos contos de fadas muito mais do que uma simples moradia ela é, antes de qualquer coisa, reduto de proteção física, moral e afetiva do indivíduo. Talvez esse seja um dos aspectos mais marcantes dos contos de fadas e o que melhor simboliza o sentido que a casa e a família tinham para a sociedade burguesa do século XIX. Enquanto que o lar significava local de aconchego e de proteção, o mundo exterior guardava mistérios em que o desconhecido era sinônimo de perigo e de dificuldade.

Em muitos contos em que os personagens são levados a se aventurar fora de casa o resultado era quase sempre desastroso. Ao mesmo tempo em que o escritor permitia que o leitor viajasse por um mundo desconhecido tornava a experiência tão traumática e violenta que este, de nenhuma forma, gostaria de entrar na pele do personagem ou de vivenciar a história no “mundo real”.

*Chapeuzinho Vermelho* é, sem dúvida, o conto que melhor representa a importância da proteção doméstica e da obediência nos contos de fadas. Especialmente a versão de Perrault (1697), em que a menina de gorro vermelho é devorada pelo lobo no final da história. Essa versão foi amplamente difundida durante o século XIX, inclusive como material didático nas escolas, e teve preferência à versão escrita pelos irmãos Grimm (1857), em que chapeuzinho vermelho e a vovó eram salvas pelo

---

<sup>65</sup> BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince. A Bela e a Fera. In: TATAR, Maria. op. cit. p. 83.

lenhador. O leitor se sentia amedrontado desde o primeiro contato com o lobo, seu pensamento refletia desde o início suas intenções com “Chapeuzinho Vermelho”: *Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro vais papar as duas*<sup>66</sup>. A ilustração do conto feita por Gustave Doré (1861), dá uma demonstração do quão indefesa é a menina em relação ao lobo que a espreita, este mede praticamente o dobro de seu tamanho. (fig. 05)



O desfecho da história é a morte da pequena heroína, que acaba devorada pelo lobo. **Fig. 05**

No mesmo estilo segue a história de *João e Maria* dos irmãos Grimm (1812), uma espécie de adaptação da história do *Pequeno Polegar*, de Charles Perrault (1697). Aqui (em João e Maria), entra ainda outras questões: a importância da família, da união fraterna e o medo do abandono.

No conto ambos os irmãos são deixados à própria sorte pelo pai e pela madrasta<sup>67</sup> na floresta, e se não fosse a coragem de João para enfrentar os medos da floresta protegendo sua irmã e pela esperteza de *Maria*, ao enganar a feiticeira, ambos os irmãos teriam sido devorados “no jantar” pela bruxa. Dessa maneira, *João e Maria* é uma das poucas histórias que celebra o triunfo das crianças sobre adultos hostis e exploradores, figurados na imagem da madrasta e da bruxa. Contudo, o ápice da história não é a morte da bruxa, mas a volta para casa e o reencontro do pai com os filhos. A

---

<sup>66</sup> GRIMM, Jacob e Wilhelm. In: TATAR, Maria. op. cit. p. 31.

<sup>67</sup> A madrasta e o padrasto surgem nos contos de fadas para ocupar o lugar do pai e da mãe no papel de vilão das histórias, note-se que são sempre estes que cometem os atos mais cruéis, a idéia de deixar João e Maria na floresta partiu da madrasta e não do pai.

morte misteriosa da madrasta e sem explicação, dá a impressão de que esta tinha alguma ligação com a bruxa.

Podemos destacar ainda *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen (1837). Que após abandonar seu lar para viver um amor impossível com um humano é transformada em espuma, obrigada a viver vagando no mar, podendo se redimir de seus erros “após praticar boas ações durante trezentos anos”, ou quando encontra, “uma boa criança, que faz papai e mamãe felizes e merecem o amor deles (...), mas quando vemos uma criança travessa ou maldosa, derramamos lágrimas de dor, e cada lágrima acrescenta mais de um dia ao nosso tempo de provação”<sup>68</sup>.

## **1.2. Em busca da proteção familiar**

Conforme já foi demonstrado no primeiro capítulo, as sucessivas transformações por que passaram a família nas últimas décadas do século XVIII e no decorrer do século XIX fizeram com que esta ganhasse um novo sentido, assim como novas funções. No interior desse núcleo os filhos passaram a ocupar lugar de destaque se tornando centro das preocupações tanto dos pais quanto das mães.

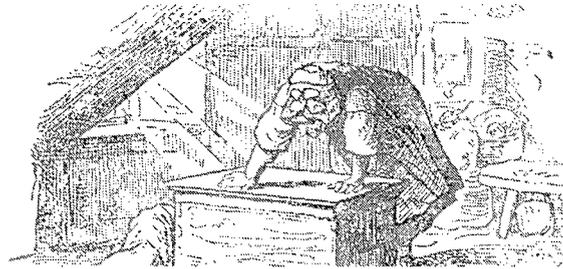
Os escritores dos contos de fadas souberam como ninguém captar esse novo sentido familiar, deixando claro em suas histórias que a família deveria ser considerada núcleo de amor, de confiança, de proteção, etc. Algumas ações, como por exemplo, espancar e explorar os filhos (atos que se tornaram mal quistos no decorrer do século XIX) foram aos poucos sendo banidas das histórias. Além do mais, outros personagens

---

<sup>68</sup> ANDERSEN, Hans Christian. *A Pequena Sereia*. In: TATAR, Maria. op. cit. p. 333.

foram criados para desempenhar a função dos vilões das histórias, aqueles capazes de “matar, bater, comer, abandonar”, papel antes desempenhado nos contos de fadas pelos próprios pais, pelo menos até fins do século XVIII.

Com suas descrições de decapitação e de canibalismo, *O Pé de Zimbro* de Philipp Otto Runge, publicada em 1857 pelos irmãos Grimm foi provavelmente o mais chocante de todos os contos de fadas. Nele um filho amado pelo pai e odiado pela madrasta é decapitado pela mãe postiça e depois servido como jantar ao pai, que o come ingenuamente. A ilustração feita por Ludwig Richter (1857) mostra a cena da decapitação, quando a madrasta “fecha a tampa da arca com força implacável” sobre a cabeça do menino separando-a do corpo. (Fig. 06)



Neste conto, apesar das cenas e dos **Fig. 06**

relatos violentos os valores familiares triunfam, após a morte da madrasta o filho retorna a vida e “vive feliz para sempre” junto a seu pai e sua irmã.

A permanência da madrasta ou do padrasto nos contos de fadas é sempre passageira, ambos são desligados da família para que esta possa voltar a exercer suas funções “naturais”.

*A Pequena Vendedora de Fósforos* de Hans Christian Andersen (1845), é uma das poucas histórias em que a função do vilão é desempenhada pelo próprio pai da heroína. Este conto de fadas é o retrato do abandono e das conseqüências de um pai violento e infeliz. A história celebra o sofrimento de uma frágil menina que morre congelada na véspera do Ano Novo, por medo de ser espancada pelo pai ao voltar pra casa. Após uma existência de dor, sofrimento, fome e desamparo a *Pequena Vendedora de Fósforos* é recompensada com um reencontro com sua falecida avó, a “única que a

amou de verdade”. No fim da história a avó “tomou a menina nos braços e juntas a duas voaram em esplendor e alegria, cada vez mais alto, acima da terra, para onde não há frio, nem fome, nem dor, Estavam com Deus”<sup>69</sup>

## 2. A individualização da criança

A partir da década de 1840 os livros infantis sofreram sensíveis modificações, os contos de fadas, tão apreciados até então, foram perdendo uma fatia significativa no mercado literário. No lugar de livros moralizantes e edificantes, surgia uma literatura de aventura que valorizava, sobretudo o entretenimento. O que não quer dizer que esses livros tivessem perdido o papel de ensinar. Contudo, a função educativa desviou-se das questões puramente morais, valorizando o ensino das ciências, das novas tecnologias, e da imaginação, como sendo aspectos fundamentais na construção intelectual da criança, que passou a ser valorizada enquanto indivíduo e incentivada a viver experiências “solitárias” fora da família e do lar em busca de uma afirmação pessoal. Nesse sentido podemos notar a mudança do objeto dos livros infantis, a sua função não é mais mostrar o triunfo da família, cujo papel na história passou a ser coadjuvante, mas sim o triunfo do pequeno herói que se aventurou a viver peripécias longe do controle familiar. Em alguns casos é possível encontrar inclusive a ausência total da família, em *As Aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1844), por exemplo, temos um garoto praticamente órfão, seu pai, único parente vivo, não passa de um beberrão, só surgindo na história para roubar a sua fortuna.

---

<sup>69</sup> ANDERSEN, Hans Christian. A Pequena Vendedora de Fósforos. In: TATAR, Maria. op. cit. p. 284.

Essa centralização do evento narrado em um herói infantil, além de valorizar o individualismo e de incentivar uma certa libertação familiar, tinha o intuito de aproximar a obra de seu leitor, tornando-se dessa maneira um livro destinado exclusivamente a criança. Ao contrário dos contos de fadas, esses livros foram feitos para a leitura solo e não mais para fazer da criança um simples ouvinte. A literatura de aventura não eram livros contados, mas, sobretudo lidos.

Ocorrem também mudanças nas características psicológicas dos personagens, estas deixam de ser bem definidas, na eterna luta entre o bem e o mal, se tornando mais complexas, o herói deixa de ser eminentemente bom e virtuoso, com ações previsíveis para ser dotado também de atributos negativos, mudando de atitudes conforme as circunstâncias. O mesmo *Tom Sawyer* capaz de proteger seu amigo escravo é também o que engana a tia e foge de casa. O personagem de Carlo Collodi, *Pinóquio*, é um dos que melhor representa esse estado conflituoso e imprevisível. Mesmo amando Gepeto incondicionalmente foi capaz de lhe causar sofrimento por diversas vezes, cometendo atos reprováveis. Após ver seu pai vender a própria casaca e ficar *em mangas de camisa e com um frio desses!* para lhe comprar uma cartilha com o intuito de lhe proporcionar uma boa educação, Pinóquio nem sequer “pestanejou” quando a trocou por um ingresso para o teatro de marionetes.<sup>70</sup>

## 2.1. Aprendendo com o mundo

---

<sup>70</sup> COLLODI, Carlo. Pinóquio vende a cartilha para ir ao teatro de marionetes. In: \_\_\_\_\_. *As aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 37-38.

A valorização do individualismo infantil aparece em grande medida associada à conquista do mundo exterior pelos personagens. Essa conquista, além de proporcionar aos protagonistas dessas histórias um crescimento pessoal ainda funciona como fonte de aprendizado.

As valorizações das experiências individuais são objetos de diversos títulos, destacando-se *As aventuras de Tom Sawyer*, *Alice no País das Maravilhas e através do espelho*, *As aventuras de Pinóquio*, *A ilha do tesouro* e *As aventuras de Huckleberry Finn*. O próprio enunciado já deixava claro que se tratava de um livro cuja narrativa estaria centrada nas vivências de crianças, mesmo que em alguns momentos ganhassem uma conotação fantástica.

Em *Alice*, de Lewis Carrol (1865), temos a história de uma menina esperta que atravessa sozinha o *País das Maravilhas*, correndo perigos e se “virando como pode”. Suas ajudas, funcionando sempre ao contrário, proporcionam a Alice um crescimento pessoal assim como o despertar de sua autoconfiança, ela sabe que naquele mundo ninguém irá ajudá-la. Esse crescimento pessoal pode ser constatado no decorrer da narrativa. A menina indefesa, que chora pensando em voltar pra casa do início da história, após ser passada para trás por aqueles que se propunham a ajudá-la e vivenciar diversas experiências frustrantes, se transforma em uma pequena heroína segura de si, sendo capaz de ludibriar a própria *rainha de copas* que estava prestes a cortar a sua cabeça.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> CARROL, Lewis. **Alice**: aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

## 2.1. Aprendendo com o mundo

A valorização da individualidade infantil aparece em grande medida associada à conquista do mundo exterior pelos personagens. Essa conquista, além de proporcionar aos protagonistas dessas histórias um crescimento pessoal, ainda funcionava como fonte de aprendizado. Nesse sentido a família se torna até certo ponto dispensável, não é o pai ou a mãe que irá ensinar as “coisas do mundo” aos filhos, mas são os filhos que buscam esses ensinamentos fora do ambiente doméstico, vivenciando perigos, convivendo com pessoas desconhecidas, passando privações.

Se aventurar no mundo exterior deixava de lado a antiga idéia de que sair de casa era uma experiência essencialmente traumática, conforme predominava nos contos de fadas, em que muitos personagens sofriam danos irreparáveis, como por exemplo, *Chapeuzinho Vermelho* cujo fim de sua aventura na floresta foi ter sido devorada pelo lobo. A literatura de aventura trazia, portanto uma nova mensagem, o mundo não era apenas fonte de perigo, mas era um aspecto positivo no crescimento infantil.

As valorizações das experiências individuais são objetos de diversos títulos, destacando-se *As aventuras de Tom Sawyer*, *Alice no País das Maravilhas e através do espelho*, *As aventuras de Pinóquio*, *A ilha do tesouro* e *As aventuras de Huckleberry Finn*. O próprio enunciado já deixava claro que se tratava de um livro cuja narrativa estaria centrada nas vivências de crianças.

Em *Alice*, de Lewis Carrol (1865), temos a história de uma menina esperta que atravessa sozinha o *País das Maravilhas*, correndo perigos e se “virando como pode”. Suas ajudas, funcionando sempre ao contrário, proporcionam a Alice um crescimento pessoal assim como o despertar de sua autoconfiança, ela sabe que naquele mundo ninguém irá ajudá-la. Esse crescimento pessoal pode ser constatado no decorrer da

narrativa. A menina indefesa, que chora pensando em voltar pra casa do início da história, após ser passada para trás por aqueles que se propunham a ajudá-la e vivenciar diversas experiências frustrantes, se transforma em uma pequena heroína segura de si, sendo capaz de ludibriar a própria *rainha de copas* que estava prestes a cortar a sua cabeça.<sup>71</sup>

Esse crescimento pessoal ainda pode ser melhor identificado em *Pinóquio*, na realidade o livro inteiro trata da construção da criança, não podemos esquecer que *Pinóquio* só deixa sua condição de boneco de madeira para se transformar em uma criança de verdade no final da história, quando este já havia passado por diversas situações. O boneco foi alvo de duras lições: foi transformado em burrico quando decidiu deixar de estudar para ir pro mundo das brincadeiras, viu seu nariz crescer cada vez que contava uma mentira, foi feito cachorro, enforcado por bandidos, engolido por tubarão, roubado e enganado pela raposa e pelo gato e inclusive preso.<sup>72</sup>

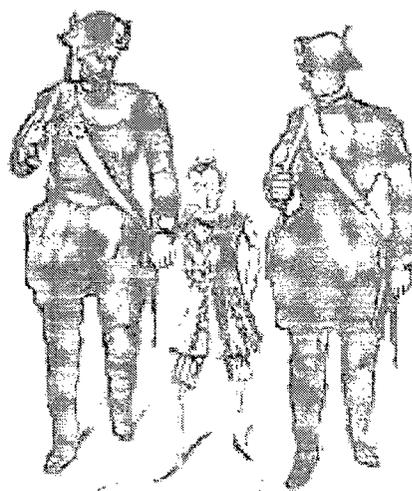


Fig. 07

A ilustração de Enrico Mazzanti (1881) dá uma idéia da fragilidade de um boneco magricela e indefeso frente à robustez de guardas completamente armados que o prendiam. (fig. 07)

Todas essas situações proporcionaram a *Pinóquio* à oportunidade de entender o que é ser criança de verdade, como freqüentar a escolar, conviver no meio social, aprender o que é considerado certo e errado, que o mundo não é feito apenas de brincadeiras, mas também de responsabilidades, que dizer a verdade é melhor do que

---

<sup>71</sup> CARROL, Lewis. **Alice**: aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

<sup>72</sup> COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

mentir e principalmente compreender a última lição, que todos os ensinamentos de seu pai, para que ele fosse um menino bom, realmente estavam certos.

A última fala de *Pinóquio*, que já havia se transformado em um menino de verdade, dá a idéia de que ele próprio realmente havia aprendido as lições da vida. Ao olhar seu antigo corpo sentado em uma cadeira ele diz: *Como eu era ridículo, quando era um boneco! E como estou contente de ter-me transformado em um rapazinho direito!..*<sup>73</sup>.

## 2.2. Ultrapassando fronteiras

A saída de casa significou muito mais do que o conhecimento dos arredores do lar, ela representa também a quebra de fronteiras geográficas. Os personagens da literatura de aventura tiveram a possibilidade de conhecer novas terras, novos países, novos povos e de ultrapassar montanhas e oceanos em busca de novos domínios. Vários escritores retrataram a conquista desses novos espaços em seus livros.

Mark Twain levou os heróis de seus livros a vários lugares distantes. *Huckleberry Finn* e seu companheiro *Jim* viajaram por quase todos os Estados Unidos a bordo de uma simples jangada. Já nas *Viagens de Tom Sawyer*, o leitor embarca em uma aventura cheia de surpresas em um balão. Saindo dos Estados Unidos, *Tom Sawyer*, *Jim* e *Huckleberry Finn* sobrevoam o oceano Atlântico até chegar ao continente africano. Ambos atravessaram o Deserto do Saara até encontrar as pirâmides do Egito, durante esta viagem conheceram diversos animais que até então só haviam visto em livros. O

---

<sup>73</sup> COLLODI, Carlo. Op. cit. p.

fim da aventura só termina com a chegada ao continente europeu onde decidem voltar para casa.

Em *A Ilha do Tesouro* (1883), Louis Stevenson procurou viajar não apenas por lugares desconhecidos, mas também levou o leitor a voltar ao passado. O jovem audacioso *Jim Hawkins* vive uma aventura no século XVIII, junto com piratas sanguinários partindo a procura de um tesouro escondido na *Ilha do Esqueleto*. A viagem que parte do porto de Bristol, Inglaterra tem como destino as Antilhas.

Nenhum escritor foi capaz de empreender mais viagens do que Júlio Verne. Com suas histórias, as crianças puderam ir aos “quatro cantos do mundo”, sem sair de casa. Em *Cinco semanas em um balão* (1863), ele foi capaz de percorrer todo o interior africano de Zanzibar até Guiana. Já em *Os filhos do capitão Grant* (1867), deu a volta no globo terrestre pelo hemisfério Sul, em torno do paralelo 37, a bordo de um veleiro. Em seu livro mais famoso *A volta ao mundo em oitenta dias* (1872), o personagem Phileas Fogg e seu fiel companheiro Passepartout foram capaz de ultrapassar todas as fronteiras, por terra ou por mar, chegando a viajar por lugares que só os grandes desbravadores do século XVI haviam se aventurado. Até mesmo lugares inóspitos, pouco ou totalmente despovoados, tornaram-se rotas de passagem das viagens de Júlio Verne. Conduzindo o *Nautilus* o *Capitão Nemo* foi hábil para vencer o frio e o gelo do Pólo Sul e conhecer as profundezas dos três oceanos. Nem mesmo os monstros mais temidos dos mares foram capazes de deter os aventureiros nessas empreitadas.



Fig. 08

Na ilustração do livro *Vinte mil léguas submarinas* (1869), a tripulação do *Nautilus* não se deixa acovardar diante da fúria da lula gigante, que tenta destruir o submarino. (Fig. 08)

De certa maneira toda essa literatura de aventura destinada ao público infanto-juvenil teve como obra pioneira o livro de Daniel Defoe, *Robinson Crusóé* (1719), que foi amplamente reeditado e lido durante praticamente todo o século XIX, recebendo inclusive adaptações para leitura infantil.

A ampla difusão e aceitação desse tipo de literatura, permeada pelo ideal de descoberta e conquista territorial, demonstra o quanto esta estava em consonância com a mentalidade imperial que vigorava na Europa Ocidental desde fins do século XVIII, fundamentada nas concepções da ocupação de “territórios vazios” e de levar a civilização e o progresso aos povos incultos.

### **2.3. Familiarizando a ciência**

Essa visão colonial e expansionista que valorizava a conquista de povos e territórios estava relacionada à idéia da supremacia da civilização ocidental, apoiada sobre a ciência moderna, em detrimento às outras formas de conhecimento.

Durante grande parte do século XIX o ensino das ciências, como a aritmética, a geografia, a geologia, a astronomia, a botânica, a zoologia, entre outras, passaram a fazer parte dos currículos escolares. Nesse mesmo contexto a valorização dos conhecimentos técnicos, relacionada ao desenvolvimento trazido pela Revolução Industrial, também foi propagados em todo o mundo. Ambos os conhecimentos, ciência e tecnologia foram amplamente difundidos em grande parte dessa literatura.

Alguns escritores chegaram a fazer de seus livros manuais educativos ligados as ciências, tornando-os um instrumento de extensão do ensino escolar. Mark Twain, por exemplo, ao tornar os esclarecimentos de Tom Sawyer frente as constantes perguntas dos seus dois amigos viajantes num instrumento de explicação de diversas disciplinas, transformou seu livro em um verdadeiro compêndio de ciências. Nele era possível encontrar lições de aritmética, de geodésia, geografia e até mesmo de história.

Num dos episódios de *As viagens*, ao se ver indagado pelo negro *Jim* que se confundia com a mudança das horas conforme viajavam no balão, *Tom Sawyer* lhe dá explicações:

- Tem sempre uma hora de diferença em toda parte, sinhô Tom?
- Uma hora? Não! Quatro minutos de diferença em cada grau de longitude, entendeu? Quinze graus correspondem a uma hora; trinta, a duas horas; e assim por diante. Quando é uma hora d manhã de terça-feira na Inglaterra, são oito horas da noite de segunda-feira em Nova York.<sup>74</sup>

O uso da ciência e da tecnologia ganhou força ainda maior na pena de Júlio Verne, foi ele quem explorou muitas das inovações tecnológicas da época, vendo no conhecimento científico o motor de transformações sociais e propulsor do progresso. Mesmo não sendo sua principal motivação, fez da literatura um instrumento de ensino dos saberes científicos.

*Em Vinte mil léguas submarinas*, o *Capitão Nemo* aparece como um homem da ciência, que elucida as questões mais inquietantes de seus tripulantes. Sobre uma dúvida acerca da força motriz do *Nautilus* o capitão chega a dar uma aula, digna de qualquer

---

<sup>74</sup> TWAIN, Mark. *As viagens de Tom Sawyer*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 32.

cientista, sobre a eletricidade e a composição da água do mar, inserindo conhecimentos sobre a física e a química de forma relevante e esclarecedora:

- A sua pergunta terá resposta. Em primeiro lugar devo dizer-lhe que, no fundo do mar, existem minas de zinco, ferro, prata e ouro, cuja exploração seria possível. Contudo, não emprego esses metais terrestres e só ao mar peço os meios para produzir a minha eletricidade.

- Ao mar?!...

- Ao próprio mar, e poderia obtê-la por vários meios. De fato, poderia ter obtido eletricidade estabelecendo circuito entre fios mergulhados a profundidades diversas, gerando-a, assim, graças à diversidade e temperatura. Prefiro, porém empregar um sistema mais prático. O senhor conhece a composição da água do mar. Em cada mil gramas existem noventa e seis centésimos e meio de água, dois centésimos e quase dois terços de cloreto de sódio, fora o cloreto de potássio, e cloreto de magnésio, o brometo de magnésio, o sulfato de magnésio e o carbonato de cálcio, que também são encontrados em pequenas quantidades. Vemos, pois, que o cloreto de sódio entra em notável proporção na composição da água do mar. Ora, é exatamente este sódio que eu extraio e com ele abasteço as minhas pilhas.<sup>75</sup>

Verne manifestou sempre uma visão futurista da sociedade, chegando a prever uma série de equipamentos e acontecimentos que só viria a se realizar décadas e, até mesmo, séculos mais tarde. Foi o caso, por exemplo, da televisão, do foguete, do submarino, das viagens espaciais, da videoconferência.

E ele não só imaginou todas essas inovações, como foi capaz de transferi-las para suas obras através de aventuras inusitadas e instigantes.

---

<sup>75</sup> VERNE, Julio. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 94.

## Conclusão

Na busca em compreender o processo de construção da criança no século XIX percorremos diversos caminhos, que vão desde as transformações sociais do ambiente familiar, passando pelas mudanças educacionais até chegarmos a criação de uma produção literária voltada ao público infantil.

Todos esses caminhos, apesar de suas especificidades foram articulados no sentido de formarem uma experiência única na História. O mundo Ocidental oitocentista foi o palco dessa experiência. Nele a burguesia ascendeu trazendo consigo sensíveis modificações sociais e, sobretudo culturais que transformaram profundamente a forma de viver e de perceber o mundo de grande parte dos habitantes, especialmente daqueles que viviam nos centros mais desenvolvidos da Europa e em menor escala nos Estados Unidos.

As antigas estruturas agrárias, que haviam predominado fortemente até o século XVIII, foram dissolvidas pelo processo de urbanização, transformando as cidades em pólos de migração. Foi nesse ambiente urbano que se forjou um novo modelo familiar unicelular, desvinculado das amplas relações de parentesco passou a se basear principalmente na preservação dos laços de amor entre pais e filhos. Foi no interior desse modelo familiar que a criança passou a ocupar lugar de destaque, tornando-se fonte de investimentos não só material, mas, sobretudo afetivo.

Outros fatores também foram indispensáveis nessa construção idealizada da família e, por conseguinte da criança. A ascensão de uma pedagogia moderna cujas bases vinham dos ideais iluministas, fez da infância a fase por excelência da educação, através dela a criança poderia ser moldada dentro de um conjunto normativo que

atenderia tanto os ideais familiares, quanto os interesses do Estado Liberal. Nesse sentido a escola foi aos poucos tomando para si a responsabilidade de formar e socializar as crianças.

Também as novas teorias médicas ajudaram nesse processo, através das ações pela diminuição do número de óbitos infantis, exigindo dos pais cuidados específicos com os filhos, pregando a necessidade do aleitamento materno, a importância da recreação e dos exercícios físicos na constituição de corpos sãos.

Associada a estas experiências surge uma literatura destinada à criança. Esta literatura incorporou e produziu várias das transformações porque passou a criança nesse período, reforçando valores normativos e criando modelos a serem seguidos. Alguns aspectos se fizeram presentes nessa literatura: a importância dada ao indivíduo, ajudou a criar uma imagem da criança como sujeito independente, capaz de se autoafirmar pessoalmente; também assinalou a importância de uma nova relação com o mundo, fundada na conquista e no aprendizado através das experiências. Nesse aspecto, a literatura reforçou certas tendências em curso nas sociedades ocidentais, sobretudo a experiência da conquista imperial e a valorização da ciência moderna, como orientador das ações individuais.



## Bibliografia consultada

- ANDRÊ; et. al. (dir.). **História da família**. v. 4. Lisboa: Terramar, 1999;
- ARIÈS, Philippe. **História da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981;
- BATTLES, Matthew. **A conturbada História das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- BENJAMIM, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 235-243;
- \_\_\_\_\_. História cultural do brinquedo. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 244-248;
- \_\_\_\_\_. Brinquedo e brincadeiras. In: \_\_\_\_\_ **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 249-253;
- \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: Rua de mão única**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987;
- BUFFALT, Anne Vincent. **Da amizade: uma História do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996;
- BURKE, Peter. **Testemunho ocular: imagem e História**. Bauru: EDUSC, 2004;
- CARROLL, Lewis. **Alice: aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002;
- CASEY, James. **História da família**. São Paulo: Ática, 1992;
- CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990;

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Martin Claret, 2002;

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: global, 2003;

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990;

DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1970;

\_\_\_\_\_. **Cântico de Natal**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

\_\_\_\_\_. **Os carrilhões**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004;

KIPLING, Rudyard. **O livro da Jângal**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1998. p. 165-202.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu 1800-1900**. São Paulo: Boitempo, 2003;

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: \_\_\_\_\_. (org.) **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001;

**Scientific american: Exploradores do futuro – Júlio Verne**. Ano 2005. Nº

SEGALEN, Martine. A revolução industrial: do proletário ao burguês. In: BURGUIÈRE, André; et. al. (dir.). **História da família**. vol. 4. Lisboa: Terramar, 1999. p. 5-36;

STEVENSON, Robert Louis. **A Ilha do Tesouro**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002;

TWAIN, Mark. **As aventuras de Huckleberry Finn**. São Paulo: Martin Claret, 2003;

- \_\_\_\_\_. **As aventuras de Tom Sawyer**. São Paulo: Martin Claret, 2002;
- \_\_\_\_\_. **As viagens de Tom Sawyer**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004;
- \_\_\_\_\_. **O príncipe e o mendigo**. São Paulo: Martin Claret, 2004;
- VERNE, Júlio. **A volta ao mundo em 80 dias**. São Paulo: Martin Claret, 2005;
- \_\_\_\_\_. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Martin Claret, 2004;
- WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996;
- WILDE, Oscar. **Histórias de fadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil da escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.