

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA NUNES DOS SANTOS

REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA EM ZALINA ROLIM: ENTRE A
ARTE POÉTICA E A EDUCAÇÃO

Guarulhos

2017

FERNANDA NUNES DOS SANTOS

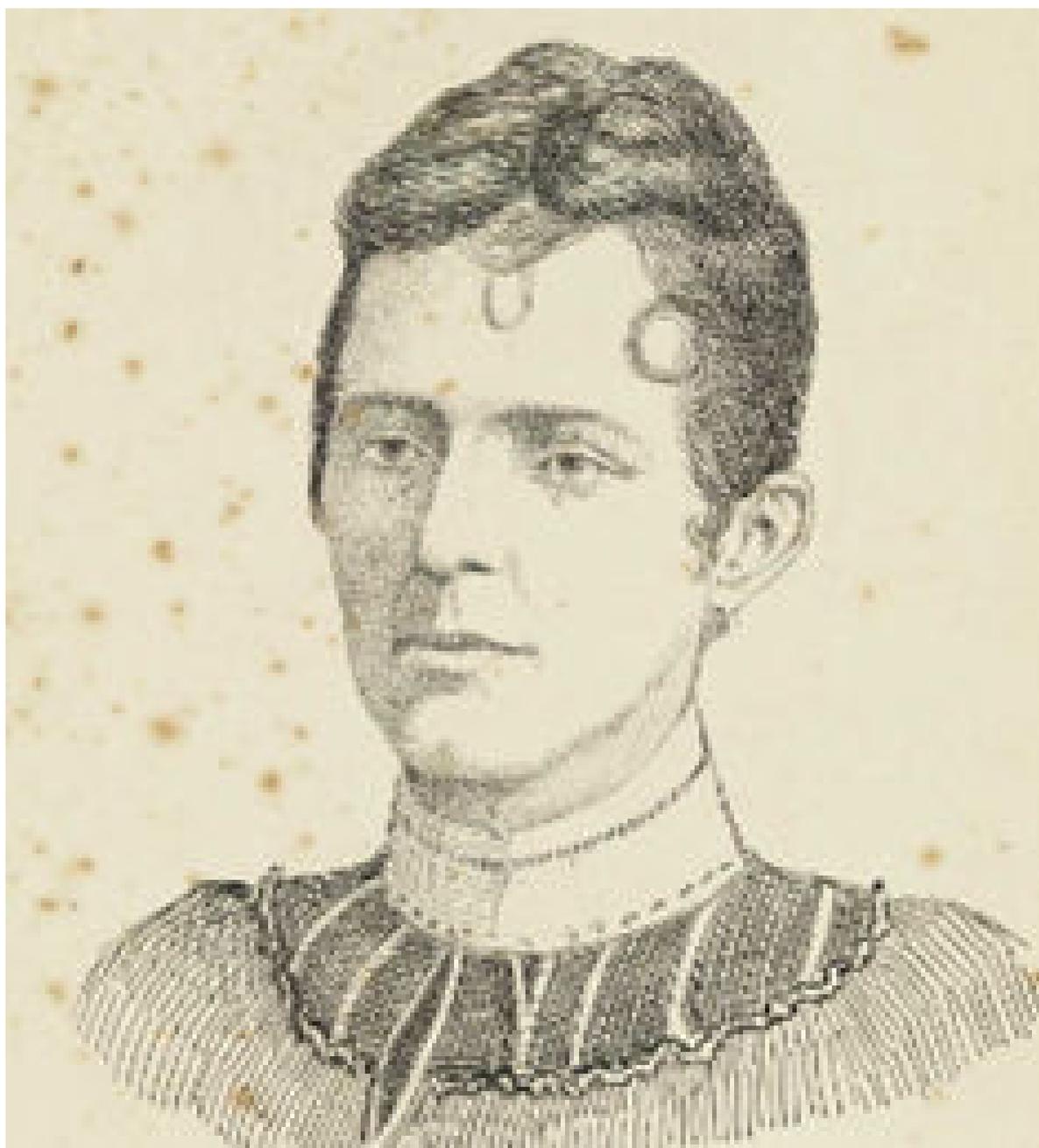
REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA EM ZALINA ROLIM: ENTRE A
ARTE POÉTICA E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/EFLCH), na linha de pesquisa “Sujeitos, Saberes e Processos Educativos”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Guarulhos

2017



Zalina Rolim

SANTOS, Fernanda Nunes Dos.

REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA EM ZALINA ROLIM: ENTRE
A ARTE POÉTICA E A EDUCAÇÃO / Fernanda Nunes Dos Santos.
Guarulhos, 2017.

152 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São
Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cláudia Panizzolo.

1. História da educação. 2. Zalina Rolim. 3. Representação da
Infância. 4. Literatura infantil. 5. Jardim da Infância.

FERNANDA NUNES DOS SANTOS
REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA EM ZALINA ROLIM:
ENTRE A ARTE POÉTICA E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Sujeitos Saberes e
Processos Educativos

Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Mirian Jorge Warde
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Maurilane de Souza Biccas
Universidade de São Paulo

Para os meus pais, Luís Carlos (Sam) e Edna,
para a Fabiana, minha irmã,
e para o Jean Carlo, meu noivo.

Essas são as pessoas mais importantes da minha vida
e que sempre me apoiaram e me incentivaram.

Sempre serei grata a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças durante todo o processo dessa fase de mestrado. Deus ouviu o meu clamor e se atentou para o desejo do meu coração. Todas as minhas conquistas devo somente a Ele, autor e consumidor da minha fé.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo, por cada correção, sugestão e encaminhamento desta pesquisa, assim como pela paciência com uma aprendiz. Todo caminho percorrido até aqui é fruto de seu empenho e dedicação.

Ao meu noivo Jean Carlo agradeço imensamente por tudo o que tem sido pra mim durante o tempo em que estamos juntos, por todo o seu apoio e amor que tem sido o meu sustento nos momentos mais difíceis. Obrigada pela leitura e ajuda neste trabalho.

Aos meus pais Edna e Luís Carlos, pelo apoio aos meus estudos e por entenderem a minha necessidade em dedicar tanto tempo as minhas pesquisas.

À minha irmã Fabiana, irmãos tem suas diferenças, mas são as pessoas que estão sempre dispostos a nos apoiar. Você é a ponte com o meu passado.

Às minhas avós, à Maria cujo sonho consistia em ver os netos formados, e à Benedita, pessoa de grande vigor e inspiração.

Também deixo os meus sinceros agradecimentos às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Mirian Jorge Warde, a Prof.^a Dr.^a Maurilane De Souza Biccas e a Prof.^a Dr.^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini. A vocês que leram e fizeram os apontamentos necessários para direcionar as minhas pesquisas. Para mim é uma imensa honra tê-las novamente em minha banca de defesa.

A todos os professores que passaram pela minha vida, cada um contribuiu um pouco para que eu chegasse até aqui.

Agradeço imensamente ao secretário do programa, Erick Dantas, por toda sua gentileza, simplicidade e disposição em responder aos e-mails e pelo esforço nos agendamentos.

Ao Pedro Rocha pelo abstract.

A Silvana Benevides e Aldeni Souza, companheiras do curso de mestrado, juntas chegamos até ao final, obrigada pela força desde o início desta empreitada.

Ao Felipe Sanches, por toda sua ajuda e dedicação no Arquivo do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos.

À Prof.^a Dr.^a Norma Sandra De Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas) pelo envio do capítulo inédito sobre Zalina Rolim e João Köpke.

Aos meus alunos, vocês me inspiram a ser cada dia melhor.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

É só nas leituras desinteressadas
que pode acontecer
deparar-se com aquele que se torna o "seu" livro.
Ítalo Calvino

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo sobre o *Livro das Crianças* e sobre a obra de Zalina Rolim presente na Revista do Jardim da Infância, materiais destinados à educação das crianças paulistas. O *Livro das crianças* foi adotado nas escolas públicas de São Paulo, e a Revista tinha como destinatárias as jardineiras do Jardim da Infância. O estudo da obra de Zalina Rolim concentra-se na compreensão de como a infância foi representada em dois artefatos específicos para o uso escolar. Para análise da representação de infância nas obras, considerou-se o contexto histórico de São Paulo no século XIX, uma vez que o livro e a revista foram produzidos nos anos finais desse século. A investigação a respeito da trajetória pessoal, bem como a análise da produção de Zalina, destinada à escola corrobora para a compreensão de uma representação de infância veiculada na literatura infantil dos anos finais do século XIX. No *Livro das Crianças* o estudo concentrou-se no modelo que a escola imprimia na época, o de civilizar e educar. Nos textos pedagógicos, os estudos se deram a partir da importância dada por Zalina durante a narração nas aulas de linguagem, assim como dos brinquedos e jogos, atividades realizadas por meio dos versos ritmados e musicalizados. O contexto em que as obras estavam inseridas remete a uma política nacional que se empenhou na educação da criança, o intuito consistia em retirar o cidadão da ignorância em que esteve durante décadas. Dessa forma, ao cotejar tal produção, buscou-se uma compreensão da representação de infância no contexto escolar e social, sendo essa criança um ser cultural, passível de mudanças que ocorrem no decorrer da história. A partir dos estudos e das análises dos textos compreende-se que a estrutura pedagógica das obras de Zalina remete ao desenvolvimento pleno da criança que, se bem educada, se tornará o homem ideal da nação. O livro faz parte de uma literatura que tinha como função civilizar e educar as crianças para bem exercerem o papel de cidadão brasileiro, e a Revista fez parte de um contexto que insere a criança pequena na escola para cuidar do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: História da Educação. Zalina Rolim. Representação de infância. Literatura Infantil. Jardim da Infância.

ABSTRACT

This research work is a study about the book *Livro das Crianças* and the work of Zalina Rolim presented in the magazine *Revista do Jardim da Infância*, that are materials intended for the education of the children in São Paulo. The book *Livro das Crianças* was utilized in public schools of São Paulo, and the magazine had the Kindergarden children as recipients. The study of Zalina Rolim's work concentrates in the understanding of how the childhood was represented in two specific items for the scholar use. For the review of childhood representation on those works, it was considered the historical context of São Paulo in the nineteenth century, once the book and the magazine were written in the final years of that century. The investigation regarding the personal path, as well as the work study of Zalina, destined to the school corroborates to the understanding of a childhood representation presented in children literature of the final years of nineteenth century. In the book *Livro das Crianças* the study was centered on the model that the school provided in that time: to civilize and educate. In the pedagogic work, the studies took place after the relevance Zalina gave during the narrations in the language classes, even as the toys and games, activities fulfilled through nursery rhymes and songs. The context the works were placed in refers to a national policy engaged in the children education; the intention consisted in removing the citizen from the ignorance he had been for decades. Therefore, by collating such work, the aim was to understand the childhood representation in the social and scholar context, considering the children a cultural being, likely to changes that occur over history. Based on the studies and reviews of the works we can understand that the pedagogic structure of Zalina's work refers to the full development of the child that, if well educated, will become the ideal human being of the nation. The book is part of a literature that had the duty of civilize and educate the children to practice well the Brazilian citizen role, and the magazine was part of a context that inserted the small child in the school to look after his development.

Keywords: Education History. Zalina Rolim. Childhood representation. Children literature. Kindergarden.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Homens da família Rolim.....	36
Figura 1.2 - Anúncio do casamento de Zalina Rolim com o Dr. José Xavier de Toledo.....	39
Figura 1.3 – Notícia sobre mudança de cidade do Dr. José Xavier de Toledo	41
Figura 1.4 - Retrato do Dr. Xavier de Toledo	42
Figura 1.5 – Nota de falecimento de Zalina Rolim	42
Figura 1.6 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo	57
Figura 1.7 – Decreto sobre a nomeação de Zalina Rolim	58
Figura 2.1 – Capa do Livro das Crianças.....	63
Figura 2.2 – Frontispício	64
Figura 2.3 – Iniciais do ilustrador da gravura do frontispício do Livro das Crianças	64
Figura 2.4 – Gravura da poesia Pouco a Pouco	75
Figura 2.5 – Gravuras: Pela Pátria (p. 33); Onde está a pátria? (p. 62)	80
Figura 2.6 – Gravuras da poesia A primeira lição	88
Figura 3.1 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo	98
Figura 3.2 – Lista de livros ingleses existentes no Jardim da Infância.....	100
Figura 3.3 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo	101
Figura 3.4 – Documento sobre o Jardim da Infância	102
Figura 3.5 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo	102
Figura 3.6 – Capa da Revista do Jardim da Infância	106
Figura 3.7 – Notícia sobre o Jardim da Infância de São Paulo	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Genealogia da Família Paterna e Materna de Zalina Rolim.	38
Quadro 2: Produção de Zalina Rolim (tradução e autoria) na Revista do Jardim da Infância, 1896, v. 1.	108
Quadro 3: Produção de Zalina Rolim (tradução e autoria) na Revista do Jardim da Infância, 1897, v. 2.	109
Quadro 4: Temas das conversações infantis de cada período para as aulas de linguagem ...	113
Quadro 5: Versos (adaptados e de autoria) de Zalina Rolim presentes na Revista do Jardim da Infância de 1896.	125
Quadro 6: Versos (adaptados e de autoria) de Zalina Rolim presentes na Revista do Jardim da Infância de 1897.....	139

LISTA DE SIGLAS

AHECC - Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BNDB – Biblioteca Nacional Digital Brasil
CREMC - Centro de Referência em Educação Mario Covas
EUA – Estados Unidos Da América
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEESP - Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
SP – São Paulo
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. São Paulo nos tempos de Zalina Rolim	15
2. Procedimentos de pesquisa e análise.....	22
3. A organização do trabalho.....	32
CAPÍTULO 1. DE ESCRITORA À PROFESSORA: A TRAJETÓRIA INTELECTUAL E PROFISSIONAL DE ZALINA ROLIM	34
1.1 Família e lar: um espaço para a educação escolar de uma menina poeta	34
1.2 As escolhas trilhadas em meio às oportunidades da vida: a rede de sociabilidade de Zalina Rolim	53
CAPÍTULO 2. REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DO LIVRO DAS CRIANÇAS	60
2.1 Conteúdo da produção literária de Zalina Rolim	70
CAPÍTULO 3. A MUSA DA CRIANÇA PAULISTA: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NA OBRA PEDAGÓGICA DE ZALINA ROLIM NA REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA.....	94
3.1 A proposta pedagógica da Revista.....	112
3.1.1 A arte de narrar uma história: a infância para desenvolver a linguagem	112
3.1.2 Brincar, jogar, movimentar e imitar	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXO	150

INTRODUÇÃO

1. São Paulo nos tempos de Zalina Rolim

Durante a segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira passa por grandes transformações políticas e sociais. A escravidão é abolida em 1888 e um ano mais tarde é proclamada a República. Sem mão de obra escrava, o fazendeiro, no auge do café, precisa de novos trabalhadores para dar continuidade na produção das fazendas. Segundo Costa (2010, p. 253) há “a transição do trabalho escravo para o trabalho livre”. Além da abolição da escravidão, historiadores como Bruno (1984) e Costa (2010) afirmam que a partir de 1870 diversos fatores contribuíram para que se marcasse uma nova fase na existência da cidade de São Paulo. As transformações se deram a partir do desenvolvimento das ferrovias que ligavam a Capital ao porto de Santos, pelo crescimento relativo do mercado interno e pela incipiente industrialização, mudanças que alteraram profundamente os padrões tradicionais de urbanização do período imperial.

Segundo Saes (2005, p. 115) “[...] a riqueza gerada pelo café estimulou o estabelecimento de novas atividades, muitas delas na cidade de São Paulo”. É a partir dessa riqueza que os fazendeiros deslocaram-se para os centros da capital paulista. O autor também afirma que “São Paulo foi a capital dos fazendeiros [...], ou a cidade do café” (Ibidem, p.124). Com a estrada de ferro, o deslocamento dos fazendeiros da capital até as fazendas no interior tornou-se mais facilitada, o que permitiu a urbanização e a transformação do cenário Paulista.

Costa (2010, p. 258) relata que “à medida que os fazendeiros se mudaram para os grandes centros, cresceu a tendência em promover melhoramentos urbanos”. A diversão pública aumenta, e as construções de hotéis surgem nesse novo cenário, assim como jardins e passeios públicos, teatros e cafés. As calçadas, a iluminação e o sistema de águas vão aos poucos ganhando mais qualidade.

Com as mudanças ocorrendo na Cidade, novos ideais políticos não poderiam deixar de acontecer, esses ideais estavam ligados ao republicanismo. O pensamento de romper de vez com o sistema monárquico circulava entre os intelectuais do país, mais especificamente, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com o crescimento de São Paulo e com as mudanças políticas a educação paulista também precisava passar por novas transformações, assim:

[...] os Republicanos paulistas configuram uma arquitetura escolar caudatária do imaginário da época e promovem por meio de um discurso elaborado em estilo alto e idealizador, a construção de uma imagem de criança, subitamente valorizada e representada como herdeira da República recém-instalada. (MONARCHA, 1999, p. 186)

Para além do cenário social, também ocorreram mudanças significativas na educação, como a Reforma da Instrução Pública de 1892. Nela, aperfeiçoava-se o sistema escolar e incluía-se a criação do Jardim da Infância. A Reforma indicava a educação obrigatória para ambos os sexos dos 7 aos 12 anos. “Artigo 1.º O ensino publico do Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior” (SÃO PAULO, Lei nº 88, 1892).

Segundo Hilsdorf (2007) o sistema de ensino público paulista era um redesenho para a realização da escola ideal para todas as camadas sociais, da escola infantil ao ensino superior. Nessas instituições é definida uma pedagogia moderna para confrontar o tradicional. A autora também afirma que para os Republicanos a arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira se daria com a educação, com o voto e com a escola. A escola é quem instauraria uma nova ordem.

Nas últimas décadas do século XIX, em especial, na província, e depois no Estado de São Paulo, “começam a se configurar disputas pela hegemonia de projetos para o ensino da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes” (MORTATTI, 2000, p. 22). Para a autora estas disputas mobilizaram principalmente as questões de métodos de alfabetização.

Em 1896, poucos anos após a primeira reforma da instrução pública paulista, é criado o primeiro Jardim da Infância, que já estava sendo planejado e organizado desde 1893. Tal projeto fazia parte da política da burguesia cafeeira¹. O Jardim da Infância fora criado pelo Decreto 342, de 3 de março de 1896 “para servir de escola prática de ensino para a escola-modelo. Era destinado às crianças de ambos os sexos, maiores de 3 anos e menores de 6 anos”. Segundo Dantas (1983, p. 57), o Jardim da Infância era um complemento para a Escola Normal Modelo, sendo o “primeiro núcleo, no gênero, a criar-se no Estado, e integrante dessa ESCOLA NORMAL”. No início funcionou na Avenida Ipiranga até ganhar prédio próprio na Praça da República. O Jardim da Infância segundo as palavras de Dantas (1983, p. 58) foi

¹ VILARDO (1986, p. 44) afirma que, o termo “burguesia cafeeira” é dado aos fazendeiros que se urbanizaram. Eles propiciavam condições para que estradas de ferro fossem construídas em São Paulo, possibilitando o barateamento do custo de transporte do café. Com as estradas de ferro eles controlavam os canais de importação e de seu financiamento.

uma “obra absolutamente pioneira em São Paulo, de experimentação [...] e que foi aberta no dia 18 de maio de 1896”.

O Jardim da Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, nasce baseado nos princípios do pedagogo e filósofo alemão, Friedrich Wilhelm August Fröbel, criador do Jardim da Infância (Kindergarten), em 28 de julho de 1840, na cidade de Blankenburgo, na Alemanha. Pestalozzi também é referência para o Jardim da Infância paulista.

O jardim-de-infância, a mais bem-sucedida das instituições desponta como um contraponto às demais, tratado às vezes como se fosse o detentor exclusivo de uma concepção pedagógica. Fröbel, que abriu o primeiro kindergarten no alvorecer da década de 1840, em Blankenburgo, pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. (KUHLMANN JR, 2001, p. 10)

É a partir da história de São Paulo e da história da educação que muitos pesquisadores tem se debruçado no estudo de escritores de livro de leitura e/ou professores da escola primária, como é o caso de Panizzolo (2006), Oliveira (2013) e Ferreira (2017).

João Köpke², Gabriel Prestes³ e Maria Ernestina Varella⁴ são nomes que se destacam por sua contribuição na educação, e Zalina Rolim figura entre esses educadores que em muito contribuíram para a história da educação paulista.

Zalina ficou conhecida por suas poesias publicadas em periódicos da época. Seu destaque encontra-se no fato de ter sido uma das precursoras da literatura infantil no Brasil, e por ter colaborado com a tradução de textos para o Jardim da Infância, textos esses que foram baseados nos princípios pedagógicos de Fröbel.

Assim, é a partir da criação do Jardim da Infância que o nome de Zalina Rolim se faz presente na educação da infância. Foi o educador João Köpke quem indicou o nome de Zalina para a tradução e para a parte poética e musical dos trabalhos do Jardim.

João Köpke, tendo sido mestre de Zalina quando o Juiz Rolim vivia em Araraquara, e que acompanhava a trajetória da produção poética de sua ex-aluna, escreveu a ela uma longa carta solicitando ajuda para a elaboração de textos adequados aos pequenos alunos. Fez muitas recomendações a Zalina

² João Köpke (1852-1926) foi um educador republicano, bacharel pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Difundiu o método analítico da leitura em conferências educacionais, publicou: *Cartilhas n° 1 e n° 2*, e atuou na abertura de escolas. Um estudo sobre João Köpke foi realizada na tese de doutorado de Panizzolo (2006).

³ Gabriel Prestes foi deputado, educador e diretor da Escola Normal de São Paulo, atuou intensamente para a abertura de um Jardim da Infância em São Paulo.

⁴ Maria Ernestina Varella (?-1909) conhecida como Mimi, foi a primeira diretora do Jardim da Infância de São Paulo, trabalhou de 1896 até 1909, ano de seu falecimento. Seu trabalho também é marcado pelas traduções para a Revista do Jardim da Infância.

sobre os princípios de Fröebel, de modo que ela se embebesse dos mesmos objetivos de toda a equipe que se organizava. (PIZA, 2008, p. 37)

Compreender os princípios pedagógicos que regeriam o Jardim da Infância era de suma importância para que Zalina percebesse a importância da educação da infância, bem como pudesse traduzir de maneira eficaz a obra e toda a parte musical, elementos fundamentais para um bom desenvolvimento da instituição.

Zalina Rolim nasceu em Botucatu, no Estado de São Paulo, em 20 de julho de 1867. Seu pai era um magistrado importante que de tempos em tempos precisava mudar de cidade por motivos relacionados ao trabalho. O Dr. José Rolim de Oliveira Ayres atuou como Juiz em diversas cidades interioranas.

Foi uma mulher letrada e educada em casa. Frequentou por pouco tempo a escola e foi aluna de João Köpke quando o educador estava no exercício de sua função como promotor na cidade de Faxina (atual Itupeva). Porém, o próprio pai foi quem por mais tempo lhe serviu de mestre. Zalina Rolim em entrevista à Leite (1963), afirma que Köpke ensinou a ela e suas irmãs o português, o inglês, o francês e o italiano⁵.

O ensino dentro dos lares era comum em meados do século XIX, principalmente no caso de meninas. A trajetória de Zalina é a prova desse esse tipo de educação.

A ausência de escolas públicas de nível secundário para meninas, no entanto, continuou a fazer da educação um privilégio das elites. Em 1882, o ministro Rodolfo Dantas, referindo-se ao exemplo das “nações civilizadas”, recomendava à Câmara dos Deputados a criação de um sistema de ensino secundário para moças. Mas seu projeto não foi adiante. [...] as meninas de classe média e alta que viviam na zona rural tinham limitadas oportunidades de adquirir alguma educação nos raros internatos existentes no Brasil ou na Europa. A maioria continuava a receber uma educação rudimentar em casa. Em razão da precária educação, poucas mulheres estavam preparadas para prestar os exames de seleção quando as Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Arquitetura abriram finalmente suas portas às mulheres em 1879. (COSTA, 2010, p. 505)

Uma possibilidade para o fato de Zalina Rolim não ter frequentado a escola primária pode residir nas mudanças constantes de cidade de sua família, e, também, por serem poucas as escolas primárias existentes no regime Monárquico. Segundo Moacyr (1939, p. 364) em 1872 existiam 450 escolas na Província de São Paulo. Outra consideração a se fazer reside no fato de Zalina pertencer a uma família de elite, cuja educação, geralmente, não ocorria na escola, mas sim no ambiente familiar.

⁵ Cerqueira Leite entrevistou Zalina Rolim em 1954, o artigo da entrevista foi publicado na revista Alfa em 1963.

Mesmo com a educação que teve no lar, Leite (1963) afirma que Zalina nunca teve professor de poética, embora tenha sido aos treze anos que começou a escrever poesias. Toda sua dedicação com as letras poéticas não ficou guardada em cadernos de menina. Suas poesias foram publicadas em diversos periódicos do país. Zalina também teve publicado dois livros de poesias, sendo um deles, dedicado totalmente às crianças.

O *Livro das crianças* é o livro que marca a história de Zalina Rolim como uma das precursoras da literatura infantil brasileira. Outras obras voltadas para o público infantil eram específicas da educação escolar. Sua contribuição também se encontra em artigos traduzidos e de sua autoria que foram publicadas na *Revista do Jardim da Infância*.

Algumas obras centradas na Educação Paulista se referem à Zalina Rolim como professora do Jardim da Infância. Kishimoto (1986) apresenta Zalina como uma professora habilidosa com as palavras. “O maior acerto de Prestes acaba sendo a contratação da poetisa Zalina Rolim como integrante da equipe. Mesmo não sendo normalista, ela permanece na função similar à de vice-diretora (p. 101).”

Almeida (2013) faz referência à *Revista do Jardim da Infância* ao citar uma nota escrita por Rolim, no caso, ela descreve um momento em que Zalina percebeu mudanças positivas no desenvolvimento das crianças após um ano de trabalho no Jardim.

Na História da Educação, a autora também é lembrada por seu trabalho prestado para a educação paulista. Monarcha (2001) apresenta Zalina Rolim ao lado de Maria Ernestina Varella e Rosina Soares como aquelas que viabilizariam institucional e didaticamente o Jardim da Infância a partir das traduções e adaptações das obras estrangeiras. Jardim (2006) também cita o trabalho de Zalina como tradutora e adaptadora dos cantos e hinos.

No artigo *Os anjos do jardim – a imagem da mulher protetora na revista do jardim da infância (1896-1897)* Balduino (2006) estuda a relação entre gênero e magistério a partir da *Revista do Jardim da Infância*. A autora afirma que Rosina N. Soares, Teresa Couto Rodrigues e Zalina Rolim traduziram importantes obras sobre a teoria de Fröebel e o Kindergarten. Esses trabalhos foram posteriormente publicados na *Revista* que se destinava às jardineiras, tais “produções originais das educadoras brasileiras foram restritamente editadas no periódico, o que seria considerado normal pelo fato de que a prática educativa do Jardim da Infância ainda se apresentava em fase inicial” (p. 4).

O trabalho poético de Zalina Rolim também foi explorado por trabalhos acadêmicos como na tese sobre literatura *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. Nele Souza (2007) assevera que Zalina esboçava em seu ideário de poesia infantil um cuidado em proporcionar alegria e encantamento, principalmente por meio das ilustrações. Também relata

que Zalina, juntamente com Olavo Bilac⁶, eram preocupados com a estética-literária dos poemas que destinaram à infância. Essa preocupação estética é verificável ao folhear *O Livro das Crianças*, em que a delicadeza do livro demonstra todo um cuidado para que as crianças pudessem usufruir o melhor.

Aird (2015) na dissertação *Jardim da Infância público anexo à Escola Normal da Praça: um estudo sobre gênero (1896-1926)* descreve Zalina como uma pessoa que “cumpru um papel de destaque, pois foi a grande poetisa que conseguiu adaptar e musicar as canções e Brinquedos de Froebel” (p.76). A autora também evidencia o trabalho de Zalina como professora do Jardim, função que é citada pela maioria dos trabalhos que a ela fazem menção.

Gilioli (2003) em sua dissertação “*Civilizando*” pela música: *A pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930)* afirma que João Gomes Jr., compôs com Zalina o Hino do Jardim, que foi adotado como hino oficial dos Jardins brasileiros, e que Zalina, ao lado de Köpke, eram escritores que constavam no círculo de pessoas próximas aos autores de métodos orfeônicos.

Blake (1970, p. 414) em sua obra de referência, o *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*, afirma que Zalina é “uma distinta e mimosa cultora da poesia” e que escreveu os livros: *Coração* (1893) e *Livro das crianças* (1897). O autor afirma que neste último livro há poesias em estilo faceto com o fim de atrair a atenção e o gosto das crianças para as letras.

Há ainda biografias sobre Zalina Rolim. Costa (2005) dedica um capítulo de seu livro *Elas, as pioneiras do Brasil*, sob o título *Zalina Rolim 1869-1961*, a autora descreve a trajetória de vida de Zalina por meio de uma breve biografia da poetisa.

O trabalho de Dantas (1983) intitulado *Zalina Rolim*, percorre toda a cronologia de vida da poetisa, desde seu nascimento até sua morte, discorrendo sobre amizades, trabalhos e produções. O livro *Zalina Rolim: poetisa e educadora*, da autoria de Maria Amélia Blasi de Toledo Piza (2008) também é um livro biográfico, e, de acordo com a própria autora, o livro segue a linha e os caminhos percorridos por Dantas (1983). A autora disponibiliza na íntegra dois livros de Zalina: *O Coração* e *Livros das Crianças*, além de outras produções publicadas em periódicos da época. Piza (2008) ainda dedica um capítulo de seu livro às críticas a respeito de Zalina Rolim e sua obra.

⁶ Olavo Bilac (1865-1918) foi jornalista, contista, cronista e poeta parnasiano. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Ficou conhecido por suas poesias e literatura infantil. Tendo sido um republicano nacionalista muito ativo, defendeu o serviço militar obrigatório, é de sua autoria a letra do Hino à Bandeira. Olavo Bilac foi objeto de estudo de Mônica Proença da Silva; Clara Miguel Asperti Nogueira; Álvaro Santos Simões Junior e de muitos outros pesquisadores, assim como tema de artigos científicos

Dona Zalina Rolim é um artigo que foi publicado na *Revista Alfa* por Leite (1963) alguns anos após entrevistar Zalina Rolim. O autor escreve uma nota biobibliográfica em que apresenta a trajetória de infância da poetisa. O autor também faz um breve comentário sobre os descendentes de Zalina.

No artigo intitulado *Infância e poesia em diálogo: a primeira lição da literatura infanto-juvenil brasileira na perspectiva de Zalina Rolim*⁷, da autoria de Dionísio (2014) há uma análise sobre a representação de infância do poema *Primeira lição*. Este poema integra o *Livro das crianças*.

No artigo intitulado de *A formação virtuosa através da ilustração em Livro Das Crianças, de Zalina Rolim*, da autoria de Oliveira⁸ e Segabinazi (2015) há uma análise sobre as imagens contidas no livro e o autor descreve os valores da época, destacando suas principais funções e representações.

No livro *História do ensino da literatura infantil na formação de professores no Estado de São Paulo*, Oliveira (2015) afirma que o *Livro das Crianças* de Zalina Rolim fora editado em Boston para ser distribuído nas escolas públicas do Estado. Ferreira (2016; 2017) analisa um manuscrito inédito de João Köpke e o relaciona com o projeto pedagógico do *Livro das Crianças*.

Além de textos acadêmicos, Zalina também é citada em um livro de literatura brasileira. Francisco Marins (1964) autor do livro *Grotão do Café Amarelo*, faz um breve relato sobre a poetisa. A personagem Maria Amélia registra em seu diário ter lido o livro *Coração* da amiga Zalina Rolim. Afirmando terem sido companheiras em Santana. A personagem Maria Amélia faz grandes elogios ao livro.

Algumas obras dedicam-se apenas a uma breve descrição sobre Zalina Rolim. Rodella (2010) afirma que Zalina é colaboradora da revista *A Família*. Frade (2011) afirma que há poesias de Zalina Rolim na *Cartilha das Mães* e na *Cartilha Analytica* de autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto. Na tese de Costa (2007) intitulada de *A revista no Brasil, o século XIX*, o autor afirma que Zalina colaborou com publicações na Revista *A mensageira* e no jornal *Correio Paulistano*.

A revisão bibliográfica realizada para subsidiar a elaboração desta dissertação permite afirmar que os trabalhos que citam Zalina Rolim a descrevem como educadora e escritora. São poucos os trabalhos que se aprofundam na análise de sua obra. Assim, a presente pesquisa

⁷ O artigo que compõe o livro “Arquivos femininos: Literatura, valores, sentidos”, da organização de Constância Lima Duarte et al, publicado pela Editora Mulheres em 2014, foi primeiramente apresentado no V Colóquio Mulheres em Letras, em Belo Horizonte no ano de 2013.

⁸ Oliveira dedica um estudo em nível de mestrado na área de letras sobre o “Livro das Crianças” de Zalina Rolim.

pretende analisar as obras literárias de Zalina Rolim o *Livro das Crianças* e seus textos originais que estão presentes na *Revista do Jardim da Infância*.

O estudo sobre a trajetória de Zalina Rolim e a representação de infância em suas obras suscitam algumas questões. São elas:

Quais marcas na escolarização de Zalina Rolim foram relevantes para sua formação intelectual?

Qual era o contexto social para mulheres que estudavam, escreviam e exerciam a profissão de professor no século XIX?

Quais as redes de sociabilidade de Zalina Rolim e quais as marcas deixadas em sua trajetória profissional e intelectual?

Em qual contexto institucional se inserem as obras: *Livro das crianças* e a *Revista do Jardim da Infância*?

Quais os objetivos presentes no *Livro das crianças* e na *Revista do Jardim da Infância*? Qual a representação de infância e da criança propagada em sua obra?

Para responder a tais questões, percorreu-se a trajetória de vida de Zalina Rolim e o contexto histórico em que esteve inserida. Foi criado um quadro analítico de suas obras com o intuito de melhor compreender as imagens de crianças presentes nas obras analisadas.

O *Livro das crianças* se destacou como a primeira literatura infantil nacional destinada ao uso escolar, as anteriores tinham um caráter didático ou faziam parte de uma produção estrangeira traduzida. Com isso, pretendeu-se compreender a organização e a produção da obra, assim como a representação de infância por meio de suas narrativas poéticas.

No que concerne à colaboração de Zalina na *Revista do Jardim da Infância*, a investigação se deu a partir da análise de sua concepção a respeito da teoria de Fröebel por meio das práticas educacionais de seus relatórios em conjunto com sua produção ou tradução de obras referentes ao *Kindergarten*.

O objetivo geral se deu ao analisar e compreender a obra de Zalina dentro do contexto de produção, de uma concepção pedagógica, dos conteúdos e imagens que representam a criança em seus textos, que tinha como fundamento a construção de um modelo de comportamento infantil e de um ideal de educação da infância.

2. Procedimentos de pesquisa e análise

Ao estudar temas relacionados à historiografia, o pesquisador se depara com fontes que serão à base de sua pesquisa. Mas, o que são fontes? Fontes são vestígios, testemunhos de uma época que mesmo na função de testemunha, não falam *per se*, apenas respondem às perguntas que lhes são apresentadas. Neste sentido o autor propõe que a fonte é uma construção do pesquisador, “a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Para a compreensão do passado se faz necessário o uso das fontes, que são documentos obrigatórios para análise da pesquisa historiográfica. No entanto, é preciso estar atento às fontes, pois a história envolve conhecimento, enigma, reconstrução do passado por meio de documentos e pessoas. O historiador é aquele que “identifica, usa e interpreta as fontes” (RAGAZZINI, 2001, p. 14), e, são estas as características que proporcionam qualidade para a pesquisa.

[...] A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado.

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

Ragazzini (2001) afirma que “a relação com as fontes é a base sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica” (p. 15), nesse sentido é preciso estar atento aos riscos de haver generalizações e uma reciprocidade enganosa “entre as fontes e as interpretações ou entre as interpretações e os problemas contemporâneos, as ideologias, os interesses políticos ou teóricos imediatos” (p. 15).

Em última análise, o historiador é o receptor final da mensagem e, ao mesmo tempo, produtor da mesma. De seu contexto o historiador interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens. O trabalho historiográfico, no seu último estágio, se materializa em um texto que tem os seus editores, os seus leitores e os seus críticos, ou seja, surge uma nova mensagem com denotação e conotação (RAGAZZINI, 2001, p. 15).

As principais fontes utilizadas para esta pesquisa são as obras publicadas por Zalina Rolim, tais como: seu livro infantil *Livro das Crianças* e seus textos pedagógicos e literários

que compõe parte da *Revista do Jardim da Infância*. Também foram utilizados como fonte, com a finalidade de compreender a trajetória de Zalina Rolim, os periódicos publicados na época e documentos encontrados em arquivos públicos.

Neste sentido, esta pesquisa elege como fonte de pesquisa as obras de Zalina Rolim que foram destinadas ao público infantil e às escolas públicas de São Paulo. A escrita de tais obras ocorreu na última década do século XIX e tal análise visa contribuir para a construção da concepção de infância dentro do texto literário, cuja escrita é destinada à criança. Busca-se a compreensão de que a infância e a literatura guardam uma relação especular que segundo Gouvêa (2004, p. 12) “ao qualificar, caracterizar, descrever a criança e seus contornos, as práticas literárias, ao mesmo tempo em que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas”.

A tarefa do historiador é se valer das fontes e a partir delas, reconstruir o passado para lhe dar sentido. Escrever a história é incitar um “sentimento nacional e tradicional”. Nesse sentido, a escrita da história implica além de conhecer e revelar, reconstruir o passado por meio das fontes que colaboram para dar sentido à pesquisa. A história exige “domínio onde não pode haver intuição, mas somente reconstrução” (VEYNE, 1998, p. 68).

A história não é estática, segundo Veyne (1998, p. 48) ela pode ser modificada, não com o decorrer do tempo, mas por sociedades, crenças e pontos de vistas diferentes. Para o autor, a história “se propõe a narrar as civilizações do passado e não a salvar a memória dos indivíduos; ela não é uma imensa coletânea de biografias” (p.57). O indivíduo pode exercer um papel de figurante ou de coadjuvante, mas ele “só conta historicamente pela sua especificidade”; é a contribuição desse indivíduo que conta para a escrita da história.

Nesse sentido é fundamental que o historiador tenha empatia por seu objeto de estudo e por seu tema, mas que crie estratégias de distanciamento, a fim de não produzir um estudo laudatório, ou a repetição sem análise das fontes. É o tema quem dá a base para a investigação do objeto, é ele quem ajuda a decifrar aquilo que se pretende descobrir a respeito da fonte, que colabora para a construção de algo que pode ser compreensível ao historiador e também ao leitor.

A direção que segue esta pesquisa “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). De acordo com Prost (1998, p. 134) “a história cultural é indissociavelmente social”. Partindo da perspectiva da história cultural e também do social, o texto literário exerce uma função em cada época e também colabora para a construção do mundo social.

Na história da educação, Warde e Carvalho (2000, p. 10) afirmam que essa modalidade da história promoveu “a redefinição do estatuto da produção historiográfica no campo da pesquisa sobre educação”. Para as autoras, “esse movimento propiciou o alargamento temático do campo [...] suscitando novos interesses e promovendo a descristalização das representações configurantes desse campo” (Ibidem, p.11).

É na construção da história da criança que é possível perceber que a infância não se integra apenas no social, mas também no biológico e no cultural. Para isso, é preciso compreender que o historiador deve manter uma relação de distância sobre o conceito que ele tem de uma criança da sociedade contemporânea em relação à uma criança que viveu em outro determinado momento histórico. Somente dessa forma será possível construir a concepção de infância sem fazer anacronismos.

No Brasil, Warde (2007, p. 21) afirma que os Estudos Sociais e de História da Infância “tiveram um promissor impulso inicial em fins dos anos de 1980”. De acordo com a autora, “nos anos noventa do século XX, os títulos de História da Infância começaram a aparecer com certa regularidade no Brasil” (p. 22), porém, esses textos não tiveram aumento como se anunciava. Dos trabalhos pesquisados por Warde, “a infância no Brasil está circunscrita e sujeita aos discursos institucionais e às práticas, com destaque às familiares, escolares, asilares e às correcionais” (2007, p. 22).

Para escrever a história da infância é preciso considerar os discursos, a política sobre a infância, as práticas escolares e também a literatura escrita para a criança e, sobre a criança. Também é possível levar em consideração o que essas crianças falaram a respeito de si mesmas ou se utilizar de seus artefatos, como: diários e cadernos.

Segundo Gouvêa (2004), ao utilizar o processo histórico como uma ferramenta de investigação, faz-se necessariamente um recorte diacrônico, ou seja, é preciso a utilização de um referencial teórico que seja relativo à compreensão de um fato ou de um conjunto dele. Nessa perspectiva, quando se trata de representação de infância presente no texto literário de uma determinada produção do século XIX, é preciso pensar na história dessa infância que está inserida em um contexto histórico (última década do século XIX), cultural (São Paulo) e social (projeto de governo e de educação).

Para análise da obra de Zalina Rolim, primeiro foi tomado os dois volumes da *Revista do Jardim da Infância*, que se encontram digitalizados pela Biblioteca Nacional Digital⁹. Também analisei o volume impresso que está disponível para consulta no Instituto Sud

⁹ <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/>

Menucci. Por meio do banco de dados online das bibliotecas, foi encontrada a localização do *Livro das Crianças* de Zalina Rolim, que está disponível para consulta na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Mais tarde, a localização do *Livro das Crianças*, consultado por Piza, (2008) foi encontrado no arquivo do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, que pertence ao Centro de Referência em Educação Mario Covas, da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

Com base nas fontes e na intenção de pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico com o intuito de saber quais tipos de pesquisas citavam Zalina Rolim, e quais tipos de pesquisas haviam utilizado em suas obras como objeto de pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado em sites acadêmicos, tais como: Google Acadêmico, CAPES, e Bibliotecas digitais acadêmicas da USP, UNESP, UNICAMP e PUC, além, também, de sites de entidades científicas importantes para a história da educação, sendo elas: SCIELO, SBHE, ANPED e ANPUH, que tem a finalidade de encontrar estudos, artigos, dissertações, teses e livros sobre a Historiografia Brasileira e sobre a memória da educadora Zalina Rolim.

Após fazer o levantamento bibliográfico e identificar a localização das fontes, observou-se que as produções de Zalina compreendem diferentes gêneros textuais: poesias, poemas, contos, historietas, versos, marchas, músicas e também hinos. É por meio da análise dessas fontes, que será construída a definição de representação de infância para Zalina Rolim. Para isso, tais fontes precisam de um tratamento específico, assim como os conceitos e as categorias. As fontes serão tratadas como o que é proposto por Warde e Carvalho (2000).

Penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise – como gênero -, e recortar temas – como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita -, delimitando campos de estudo, são alguns dos novos interesses e vêm reconfigurando a História da Educação e redefinindo as relações da disciplina com outras áreas de pesquisa sobre educação. (p. 14)

As obras de Zalina Rolim foram tomadas como a caixa preta que precisa ser desvendada e estudada em seu contexto, com a criação de categorias de análise e sem fazer generalizações. Tais documentos precisam ser analisados não apenas por sua materialidade, mas, além disso, articular com as práticas de produção, considerando os processos de produção, transmissão e apropriação do texto, tal como proposto por Chartier (1998, p. 8): “a

atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura do escrito quando ele se torna um livro”.

De posse do material e com o *corpus* definido, trabalhou-se com um mapeamento das fontes com o intuito de analisar quais os temas mais recorrentes e de maior importância para esta pesquisa. Também foi feita uma busca a respeito da tipografia em que foi impresso o livro e as críticas no jornal, bem como o responsável pelo projeto pedagógico, a tiragem, a quantidade de páginas e o autor das gravuras. Algumas dessas informações foram encontradas em periódicos da época, nos acervos online do jornal *O Estado de São Paulo*¹⁰, e de diversos outros periódicos que se encontram disponíveis para consulta no acervo da *Biblioteca Nacional Digital*¹¹.

Nos dois volumes da revista foram mapeados os textos de autoria e de tradução de Zalina, assim como informações que remetessem à estrutura de suas aulas e de como o seu trabalho foi apropriado das obras de Fröebel por indicação de seu mestre, o educador João Köpke.

Com base nesses dados e na categorização das obras literárias e pedagógicas, foi possível entender o que melhor se qualificaria para compor essa pesquisa ao ter como foco a representação da infância, e a partir daí encontrar textos acadêmicos que melhor se enquadrariam para compreender tais temáticas.

Por meio das informações coletadas dos impressos e, posteriormente, organizadas em tabelas, criaram-se alguns campos. São eles: trajetória pessoal de Zalina Rolim, períodos histórico, a produção e o projeto pedagógico; a teoria froebeliana, e os ideais republicanos sobre a criança.

Os campos foram criados tendo em vista a inserção de Zalina entre educadores que também estavam envolvidos com a política brasileira, sendo o seu local de trabalho fruto de um ideal republicano, assim como a materialidade e o conteúdo de seus textos.

Por serem dois gêneros diferentes, livro e revista, optou-se por dedicar um capítulo apenas ao conteúdo do livro e outro apenas para os textos de Zalina que compõem a revista. No caso, evidenciou-se os conteúdos pedagógicos de Zalina Rolim, em especial, os seus relatórios e adaptações poéticas. Para Chartier (2002, p. 127) há dois tipos de dispositivos: o primeiro decorre do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita e das intenções do autor; no segundo, “os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso”,

¹⁰ <http://acervo.estadao.com.br/>

¹¹ <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>

produzidos pela decisão editorial, com vista aos leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor.

No livro, Gabriel Prestes explica qual deveria ser a destinação da obra na escola. No caso da revista, o exemplar era para uso exclusivo dos Jardins da Infância, cujos artigos da revista orientam as jardineiras em como elas deveriam conduzir as atividades de suas aulas. São protocolos de leituras que servem para orientar as práticas do leitor.

Dessa forma, a pesquisa compreendeu como suporte a revista (embora não o todo) e o livro como objeto cultural. Ao se considerar o livro como um objeto de pesquisa, Batista (1999) afirma que o livro escolar é um objeto “efêmero”, uma vez que “se desatualiza com muita facilidade”. Segundo o autor, tais livros raramente são relidos e por esse motivo poucas vezes são conservados “nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições” (p. 529). No que concerne à revista, Martins (2008, p.21) afirma que “a revista é gênero de impresso valorizado” por causa de seu caráter lúdico. Porém, ao se tratar de um periódico destinado ao público educacional, a revista também se torna um objeto efêmero, de pouco valor, e não colecionável.

Esse material se enquadra dentro de uma literatura voltada para a infância. Ao utilizá-la como documento histórico de investigação, há uma colaboração para as novas pesquisas que abordem assuntos como a história da infância, a história da mulher, a sociedade e diversos outros temas. Tal fonte é uma via larga que permite ao pesquisador compreender para além do texto escrito; o contexto, as condições de produção, de circulação e recepção do público assim como a compreensão dos espaços sociais em que esse texto foi produzido e publicado. Para Cândido (2006, p. 19) é decepcionante quando o estudioso deixa de “relacionar com a sociedade o conjunto de uma literatura, ou um gênero” e assim conduz “o referido paralelismo à interpretação de obras e escritores isolados, que servem de mero pretexto para apontar aspectos e problemas sociais, cuja exposição não precisaria desta mediação duvidosa”.

A literatura é uma arte que usa a estética da linguagem escrita, as obras literárias têm valor estético tanto quanto uma obra de arte. Cândido (2006, p. 13) afirma que “o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade (...) depois, chegou-se à posição oposta”, o mais significativo não era a matéria da obra, isso se tornou secundário, sua importância estava nas operações formais postas em jogo. Para o autor a integridade da obra não permite adotar nenhuma visão dissociada, só é possível entender se fundir texto e contexto numa interpretação dialética íntegra, que une fatores externos e internos.

O texto faz parte de um discurso que, segundo Prost, (1998, p. 129) são produções simbólicas. Para o autor (p.132), até mesmo os termos linguísticos utilizados no texto representam a história cultural de determinada época e/ou sociedade. Não é apenas o texto que representa, mas também as imagens inseridas nos livros, “as imagens, para quem realmente as olha, fornecem representações particularmente instrutivas. Não está esquecido o uso que delas soube fazer Philippe Ariès, tanto com as representações da infância como com as da morte” (PROST, 1998, p. 133). Segundo o autor “tudo pode ser introduzido no universo das representações de um grupo”, como o saber ler (p. 134). Analisar tal texto na investigação histórica é interrogar-se sobre as estratégias e limites de sua interpretação.

O elemento chave do texto literário são os signos, “e é na fluidez e no deslizamento característico da produção semiótica que essa escrita se localiza e se locomove”. Para a Gouvêa (2007) os signos são uma reflexão antropológica, uma expressão propriamente humana que medeiam às relações com o mundo; é o que significa o mundo e a experiência. Experiência essa que se dá no interior do sistema simbólico. “Os signos, ao mesmo tempo em que informam e expressam, comunicam, constituindo dimensão inarredável da singularidade humana”.

Na produção literária, Gouvêa (2007) afirma que os signos constituem-se como representações. O conceito de representação está no fato de que o autor não reproduz o real, mas o reconstrói. O signo é a sua matéria-prima. Quando o texto é produzido, a escrita se torna a compreensão do real. “Ela representa, portanto, a realidade, tendo a linguagem literária como signo” (p.23).

Ao se tratar sobre a peculiaridade do texto literário, é preciso se atentar sobre a relevância de,

[...] ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente [...].

Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causai. (CÂNDIDO, 2006, p. 21)

O texto literário tem como elemento fundamental a representação dos signos que se tornam símbolos devido à experiência de cada indivíduo, a literatura nada mais é que a

expressão, a comunicação e a circulação. “Ele codifica a experiência humana conferindo-lhe legibilidade” (GOUVÊA, 2007, p. 24).

Se for possível considerar o signo literário como representação, é plausível fazer um diálogo entre literatura e história cultural. Nesse âmbito, a literatura é uma produção cultural, “a cultura é também mediação entre o indivíduo e a sua experiência; é o que permite pensar a experiência, dizê-la a si mesmo dizendo-a aos outros” (PROST, 1998, p. 135).

Na literatura infantil, os signos se expressam a partir das personagens infantis que tem características próprias e bem definidas, o que as difere de uma personagem adulta; há uma especificidade nessa infância e no período histórico. Tais diferenças são marcadas pela descrição das personagens, assim como no conjunto de ações. Cândido (2006, p. 22) ao discutir o texto literário como algo específico, trata sobre a relevância de:

[...] ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade, mesmo quando pretende observá-la e transpô-la rigorosamente, [...].

Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a esta traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la é correr o risco de uma perigosa simplificação causal.

Neste sentido, a literatura infantil é o lugar em que se produz um discurso sobre a criança e para a criança, que se manifesta como uma representação social da infância, distinta da representação individual. “As representações coletivas são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo” (DURKHEIM, 1996, p. XXIII), é uma combinação de ideias, sentimentos, experiências e saberes. A representação coletiva é “uma intelectualidade muito particular infinitamente mais rica e mais complexa que a do indivíduo, encontra-se, portanto, como que concentrada aí” (Ibidem).

A literatura infantil está atrelada a uma ideia de instruir a criança sobre suas atitudes. O texto exerce a função educacional de transmitir valores, de tentar mudar hábitos e de impor regras de convivência na sociedade. A literatura representa o real e a ideia de realidade do autor, assim como uma referência de como essa criança deve agir e ser, “[...] a literatura pode ser e é revolucionária: por manter viva a utopia, não como o imaginário impossível, mas como o imaginável possível” (PERRONE-MOYSÉS, 1990, p.108). A literatura é vista como uma revolucionária no sentido de levantar uma dúvida radical sobre a fatalidade do real, sobre o

determinismo da história. É preciso se ater ao fato de que a literatura não representa fielmente a realidade, assim como também não age diretamente sobre ela (Ibidem).

Dentro dessa perspectiva, a literatura tem como função estabelecer regras, tentar persuadir o leitor a seguir um determinado padrão de comportamento que pode estar ou não, presente em sua rotina diária e em sua comunidade. É por esse motivo que não se pode estabelecer dentro da literatura infantil, um padrão fiel da infância dentro de um determinado período histórico, mas por outro lado, deve tentar reconstruir a representação de infância idealizada pelo autor, sobre como deveria se dar o comportamento da criança. “[...] Como toda documentação normativa, esta também se expõe a uma objeção de princípio: descreve condutas prescritas e não condutas reais” (REVEL, 2009, p. 171).

O que se busca nesse tipo de literatura é a compreensão do que é a infância e como ela é representada na literatura infantil. Busca-se apoio em Chartier (2002, p. 27) de que é preciso pensar na história “como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço”.

Zalina Rolim escreve sobre uma infância que era socialmente, politicamente e educacionalmente idealizada, assim, o discurso sobre a criança é elaborado com base no que era definido não só pela sociedade, mas também por aqueles que estavam envolvidos com a educação e com a política do país.

Em sua obra literária, a representação social da criança é analisada em sua relação com o adulto, e à concepção de criança se veicula em um comportamento e em uma ação pré-estabelecida pelo adulto. As ações das crianças são monitoradas por meio da literatura que deve fazer parte de seu mundo.

“Falar em representação significa investigar a visão sobre a infância e o lugar social da criança no período proposto, representação essa que é expressa numa prática simbólica específica: a literatura infantil” (GOUVÊA, 2004, p. 15). A prática simbólica da literatura caracteriza-se como uma realidade que pode ter ou não relação com o autor ou com o leitor que “guarda com este uma relação não de transparência, mas de opacidade própria da reconstrução” (GOUVÊA, 2004, p. 15). O autor implica em seu texto aquilo que ele entende como real, e projeta ali uma realidade que deseja alcançar. Isso se traduz em uma representação da realidade, cujo signo é a literatura.

Nesse sentido Chartier (2002, p. 22) afirma que a relação de representação é confundida pela ação da imaginação. Para o autor, essa confusão é a mestra do erro e da falsidade, que faz com que o homem tome o logro pela verdade ao utilizar os signos visíveis

como provas de uma realidade não existente. Tomar o texto literário como uma verdade absoluta deturpa a representação.

Assim, pode-se analisar a representação de infância dentro de um discurso literário: a literatura infantil. Para isso é preciso inserir essa criança dentro de um período histórico, no caso, a década final do século XIX. Falar sobre criança e para a criança implica em adequar práticas simbólicas que foram estruturadas para esse público, que no caso desta pesquisa se organiza dentro da literatura infantil.

A partir de tais procedimentos, a infância será a base norteadora para a análise das fontes; o processo histórico a ferramenta de investigação; a sociologia o campo conceitual; a educação o espaço de interlocução; e a articulação a formação discursiva (Gouvêa, 2004, p. 12). Não basta simplesmente elencar os campos dos diferentes saberes, é preciso fazer com que eles dialoguem entre si dentro da pesquisa. É na disposição desses saberes que se formará a concepção de infância presente nos diferentes discursos.

Portanto, analisar tais fontes permite a compreensão de um modelo de infância que fora divulgado por meio da literatura e de periódicos destinados à escola. Tais modelos se estabeleceram dentro de um padrão pré-estabelecido pela sociedade e pela política vigente no país. Esses ideais se deram a partir de teorias educacionais e políticas em vigor no século XIX tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos.

3. A organização do trabalho

Na Introdução optou-se por uma compreensão histórica de São Paulo a fim de estabelecer uma relação de Zalina Rolim com o contexto da sociedade paulista. Apresenta-se a delimitação do tema, assim como o objeto de investigação, as fontes utilizadas, os objetivos e os procedimentos de análise e de pesquisa para a realização desta pesquisa. Além da introdução, o trabalho se organiza em três capítulos. São eles:

O capítulo 1 - intitulado “De escritora à professora: a trajetória intelectual e profissional de Zalina Rolim”. Foi elaborado com a pretensão de colaborar com a reconstrução de sua trajetória. Nele é brevemente abordada a importância da família de Zalina Rolim e as suas redes de contatos dentro da literatura e da educação paulista. Deste modo, a escrita do capítulo buscou articular a formação intelectual da autora e sua rede de relacionamento familiar e social com a produção de sua obra.

“Representação de Infância: um estudo do Livro das Crianças” é o capítulo 2 - que tem como objetivo discutir a compreensão da representação de infância e os modelos pré-estabelecidos sobre o comportamento infantil na escola e na família, assim como o ideal civilizatório e patriótico.

O capítulo 3 - “A musa da criança paulista: uma análise da representação de infância na obra pedagógica de Zalina Rolim na Revista do Jardim da Infância” dedica-se ao estudo dos textos que foram utilizados nas aulas de linguagens, cujo objetivo consistia em colaborar para o desenvolvimento da língua materna e na desenvoltura no falar. Os relatórios de Zalina, presentes na Revista, também foram analisados para melhor compreender o seu trabalho como professora de linguagem. As traduções e adaptações dos versos, hinos, e marchas ajudam a compreender porque as adaptações deles foram de suma importância para desenvolver a musicalidade na criança.

Para finalizar o trabalho, nas “Considerações finais” são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa, assim como novas oportunidades de estudos a respeito de Zalina Rolim e de sua obra literária e pedagógica.

CAPÍTULO 1. DE ESCRITORA À PROFESSORA: A TRAJETÓRIA INTELLECTUAL E PROFISSIONAL DE ZALINA ROLIM

Este capítulo visa reconstruir a trajetória familiar e educacional de Zalina Rolim, no período que compreende os anos 70 e 80 do século XIX. É a partir do ambiente familiar e social que é possível compreender parte da trajetória pessoal de Zalina, que teve sua educação exclusivamente no lar. De igual modo, os contatos com pessoas envolvidas com as questões educacionais de São Paulo colaboraram para o seu ingresso na área, como professora do Jardim da Infância e como tradutora das publicações de textos literários, e também pedagógicos na década de 90 do mesmo século.

1.1 Família e lar: um espaço para a educação escolar de uma menina poeta

Zalina Rolim era filha de um homem versado nas letras jurídicas e influente na cidade de origem de sua família, Itapetininga. Seu pai foi o magistrado Dr. José Rolim de Oliveira Ayres, e sua mãe, Maria Cândida do Amaral Rolim. Zalina nasceu em 20 de julho de 1867, em Botucatu, cidade interiorana da então Província de São Paulo. Teve três irmãs: Clementina Rolim de Oliveira Ayres, Cândida Rolim e Isaura Rolim.

Sua mãe, Maria Cândida do Amaral Rolim, era filha do Dr. José do Amaral Gurgel e Clementina Ribas do Amaral, família proveniente de Ponta Grossa no Estado do Paraná.

Zalina provinha de uma família de posses e de grande influência para a história da fundação de Itapetininga, pois sua família paterna de Zalina descende da genealogia dos fundadores de Itapetininga. O tataravô de Zalina Rolim, o Capitão-Mór Salvador de Oliveira Leme (Sarutaya), foi um dos fundadores da cidade (ver anexo 1.1). O Dr. José Rolim era filho do Cel. Hygino José Rolim de Oliveira¹² e de Maria Do Rosário Ayres. Os avôs maternos do Dr. José Rolim foram o Capitão-mor de Itapetininga Salvador de Oliveira Ayres¹³ e Isabel Nunes Vieira. Vale relatar que ele foi primo de Venâncio Ayres¹⁴.

A família Rolim descende dos Nunes Vieira, cuja matriarca fora homenageada em 1939 pelo jornal *Correio Paulistano*. A edição relata uma homenagem à *Cidade mãe do céu*,

¹² Hygino José Rolim de Oliveira foi presidente da comarca municipal de Itapetininga, fazendeiro, dono de escravos, e segundo Suprinyak (2008), ele foi dono de muitas tropas de animais.

¹³ Salvador De Oliveira Ayres (1770-1820), filho do Tenente coronel Paulino Ayres Aguirre e Anna Maria de Oliveira leme. Casou-se com Izabel Nunes Vieira em 17 de novembro de 1793.

¹⁴ Venâncio de Oliveira Ayres (1841-1885) foi jornalista e precursor das ideias republicanas e abolicionistas. Em parceria com um amigo fundou o primeiro jornal de Itapetininga, *O Município* (1873).

que se refere à D. Izabel Nunes Vieira¹⁵, bisavó de Zalina Rolim, que era proprietária de terras da zona Sorocabana. Izabel Nunes Vieira era venerada pelos pobres, e por causa de sua bondade ficou conhecida como “Mãe do Céu”, nome dado por seus “beneficiados, os pobres, para os quais ela se afigurava uma Divindade descida do Céu para praticar todo o Bem da terra” (CORREIO PAULISTANO, 22.01.1939, p. 11). A bondade era a religião dessa mulher, e seu jazigo, o mais suntuoso da época, foi mandado erigir pelo povo de Itapetininga.

D. Izabel deixou muitos descendentes que exerceram diversas profissões. São elas: políticos, advogados, magistrados, médicos, clérigos, comerciantes, industriais, donos de lavoura, poetas e escritores. Seus descendentes geraram famílias importantes, tais como os Venâncio Ayres, os Oliveira Ayres, os Pinheiro Machado¹⁶, os Leonel¹⁷, os Soares Hungria, os Nunes Vieira¹⁸ e os Rolim. Por afinidade, os barões de Piracicaba, os Barros, os Tobias Aguiar¹⁹ e outros.

“O capitão-mór Salvador de Oliveira Ayres de quem fôra esposa D. Izabel, a “Mãe do Céu”, era por sua vez neto do capitão-mór Salvador de Oliveira Leme – o “Sarutayá”²⁰ – figura de marcado relevo na história de S. Paulo” (CORREIO PAULISTANO, 22.01.1939, p. 11). Essa relação de nomes e sobrenomes é fundamental para demonstrar o prestígio que tiveram os ascendentes de Zalina.

Alguns ambientes favorecem o contato com pessoas que podem ter influência política, social e também econômica. Como por exemplo sua família paterna, os quais foram donos de muitas terras no interior paulista. Seu pai, Dr. José Rolim de Oliveira Ayres, frequentou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco; tal privilégio era para poucos. José Rolim bacharelou-se com pessoas que posteriormente fizeram parte da política nacional e estadual, como no caso do governador Bernardino de Campos.

¹⁵ Filha de Domingos José Vieira e de Maria Nunes de Siqueira.

¹⁶ O Correio Paulistano cita que o General Pinheiro Machado, fez parte dessa família. José Gomes Pinheiro Machado (1851-1915). Foi um político brasileiro e influente na República Velha, ficou conhecido como o “Condestável da República”. Em 1917 foi lançado um livro sobre o seu assassinato, da autoria de Galdino Siqueira.

¹⁷ Dessa família descendeu o Dr. Ataliba Leonel Rolim (1875-1934). Filho de Mariano Leonel Ferreira e Francisca Carolina Rolim Leonel. Sobrinho do Dr. José Rolim de Oliveira Ayres e primo de Zalina Rolim. Formou-se pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em 1895, e membro do *Partido Republicano Paulista*. Colaborou para o movimento 23 de maio. Lutou na Revolução Constitucionalista de 1932, com a vitória da ditadura ficou exilado em Portugal.

¹⁸ Bispo D. Joaquim José Vieira (1836-1917) descende da família Nunes Vieira. Fundou a Santa Casa de Campinas, sua indicação a Bispo foi confirmada pelo papa Leão XIII. Organizou o Colégio Diocesano e um Seminário. Fundou o Externato de S. Vicente de Paulo, a Escola Jesus Maria José, o Colégio de Santo Antônio de Canindé e outros espaços de educação. Em 1912 tornou-se Arcebispo de Cirro, em 1913 volta para Campinas, onde falece anos depois.

¹⁹ Da família Tobias Aguiar descende o Brigadeiro Raphael Tobias de Aguiar (1794-1857) que foi partidário de ideias liberais. Filho do Coronel Antônio Francisco de Aguiar (1773-1818) e de Gertrudes Eufrosina de Aguirre (1775-1846). Sobrinho do marido de Izabel Nunes Vieira. Casou-se com Domitila de Castro Canto e Mello (Marquesa de Santos). O casamento de Domitila com Tobias Aguiar foi o segundo, antes foi casada com Feliciano Pinto Coelho de Mendonça com quem teve três filhos. Após o divórcio tornou-se amante de D. Pedro, até finalmente em 1883 casar-se com o Brigadeiro.

²⁰ Sarutayá é o apelido de Salvador de Oliveira Leme (1721-1802). Filho de João Lourenço Corim e Maria de Jesus (índia legítima). Casou-se com Rita Pires de Godoy (1725-1743), e após ficar viúvo, casou-se com Maria do Rosário Leme (?-1784) em 1745. Foi capitão-mor de Sorocaba. E um dos fundadores de Itapetininga.

Figura 1.1 – Homens da família Rolim



Fonte: *O Malho* 05.05.1906²¹. Acervo BNDB²²

A fotografia retirada da revista *O Malho* não revela os nomes das pessoas que estão na foto, porém, como a legenda da foto indica que esses homens são membros da família Rolim e da cidade de Itapetininga, lugar de origem da família de Zalina Rolim, supõe-se que eles sejam seus familiares. O estilo desses homens evidencia traços de uma família de posses. A roupa, o sapato, o bigode de ponta, o uso da bengala como demonstração de poder e autoridade masculina e a pose na fotografia, faz menção a uma família da elite brasileira.

O fato de o pai de Zalina e de outros membros de sua família terem estudado na faculdade como a de Direito em São Paulo, demonstra que eles faziam parte da elite imperial. Segundo Carvalho (2008, p. 65), “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”, e a maioria desses estudos se concentravam na formação jurídica. O autor também afirma que

²¹ A imagem está em uma página cujo texto em volta não está relacionada à família Rolim, ou à cidade de Itapetininga, abaixo da foto há outras duas, sendo uma delas de parte do Largo da Matriz da cidade de Itapetininga. Não há indicação dos nomes de cada um dos homens presente na foto.

²² Os membros da importante família Rolim, da cidade de Itapetininga, Estado de S. Paulo.

até 1850 os estudos em nível superior aconteciam em Coimbra, depois se concentraram no Brasil. A jurídica em São Paulo e em Recife.

Carvalho (2008, p. 95) afirma que a ocupação no período do Brasil Império também indicava uma classe social distinta. Parte dessa elite nacional era formada pelo setor terciário; “administração e profissões liberais e, subsidiariamente, dos capitalistas e proprietários” (p.98).

O setor terciário era formado por juízes, procuradores, advogados, oficiais militares, funcionários públicos, médicos, cirurgiões, professores, homens de letras, e uma pequena parte de capitalistas e proprietários. O Dr. José Rolim de Oliveira Ayres encontra-se nesse meio, pois possuía estudos em nível superior na área jurídica. Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco²³ no ano de 1863, em São Paulo. Com sua titulação ocupou o cargo público de juiz e de magistrado nas cidades interioranas²⁴ da Província de São Paulo, até ser promovido em 1893 a Ministro do Tribunal de Justiça do Estado.

José Rolim se apresenta como um daqueles homens que segundo Carvalho (2008) teve acesso à educação e uma ocupação. O magistrado Rolim pertenceu a uma elite imperial. Sua vasta linhagem familiar só foi possível de ser traçada devido ao seu poder financeiro e político.

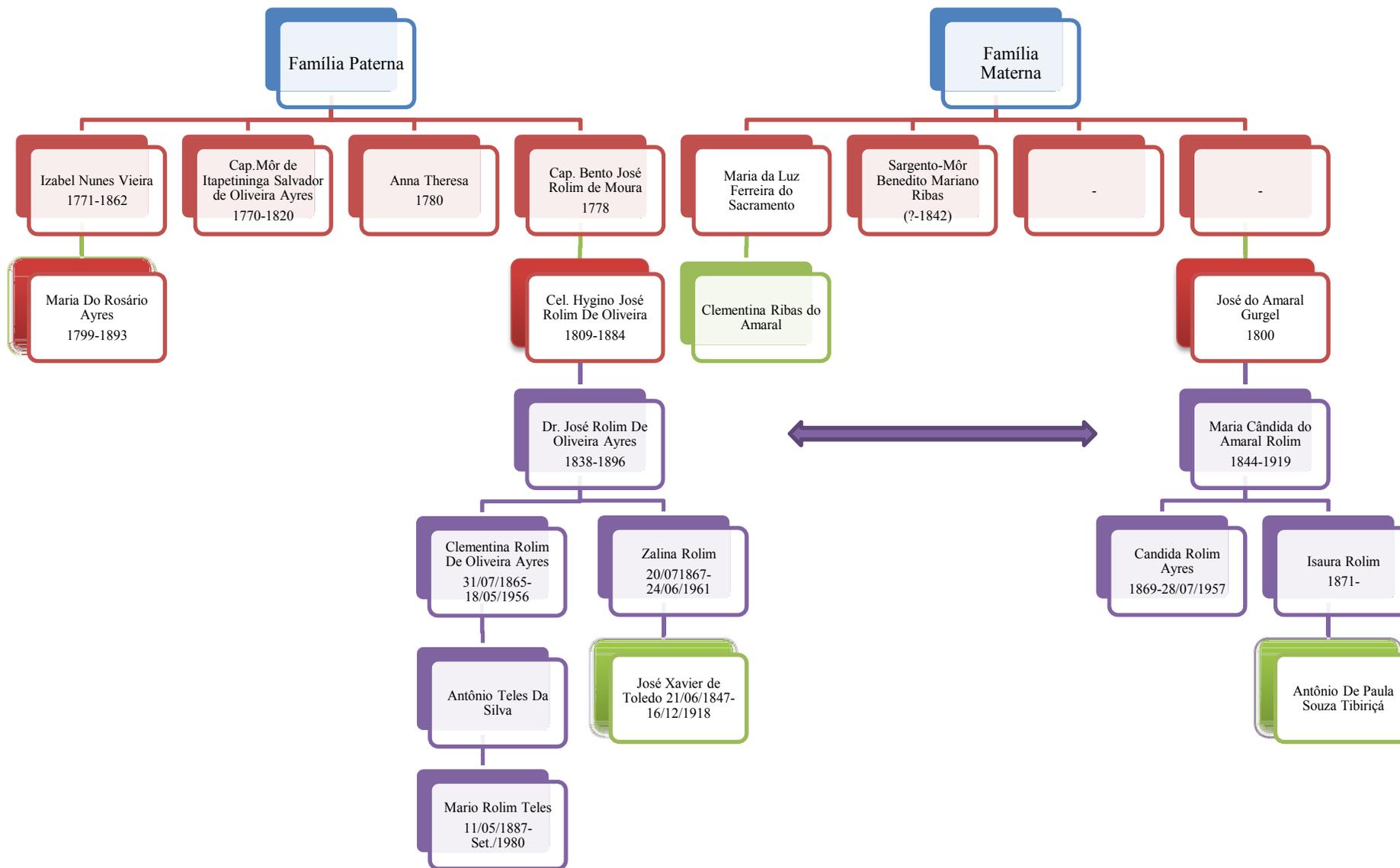
José Rolim teve forte influência para o desenvolvimento social, político, cívico e cultural da cidade de Itapetininga. Foi líder comunitário e entusiasta pelo lançamento do primeiro jornal de Itapetininga *O município*, fundado por seu primo Venâncio Ayres. Aposentou-se em 1896 por motivos de saúde²⁵ e veio a falecer meses depois. Com o cargo de Juiz, José Rolim precisava mudar de cidade a cada quatro anos, e por esse motivo, Zalina Rolim cresceu nas cidades interioranas da Província de São Paulo: Botucatu, Itapetininga, Sorocaba, Faxina (atual Itapeva), Araraquara, Itu e São Roque.

²³ O nome do Dr. José Rolim de Oliveira Ayres aparece no jornal *Correio Paulistano* como um dos alunos que havia prestado exames para a faculdade de direito, das matérias aprovadas consta: história, geometria, retórica, inglês e francês. Ele também estudou no Colégio Culto a Ciência.

²⁴ Consta em várias edições do jornal *Correio Paulistano*, as mudanças de cidade do Dr. José Rolim

²⁵ Por problemas de saúde o Dr. José Rolim teve que tirar diversas licenças de saúde que foram publicadas no jornal *Correio Paulistano*.

Quadro 1: Genealogia da Família Paterna e Materna de Zalina Rolim



Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa.

Uma figura mais recente na história é a do sobrinho de Zalina, Mario Rolim Teles, apontado como o Sinhô de suas poesias, foi uma pessoa ilustre para a política brasileira. Foi um homem de negócios agropecuários e dono de fazendas. Tornou-se político e foi nomeado Secretário da Fazenda por diversas vezes, e, de acordo com o *Jornal Correio Paulistano*, (14.09.1940) esteve à frente da economia cafeeira quando ocorreu o crash em Nova York em 1929, e chegou até mesmo a concorrer à presidência do Brasil em 1945 pelo Partido Agrário Nacional. Mario Rolim Teles nasceu em 11 de maio de 1887, na cidade de S. Roque, município de São Paulo, e veio a falecer na capital de São Paulo, sendo enterrado no dia 11 de setembro de 1980 no Cemitério São Paulo²⁶.

Estudou na Escola Modelo Caetano de Campos e no Gynasio da Capital. Ao terminar os estudos, matriculou-se na Faculdade de São Paulo e concluiu os estudos em 1908. Logo após sua formação, trabalhou como promotor público de Sarapuhy, porém atuou por pouco tempo, pois deixou o cargo para exercer a função de fiscal do Governo Federal junto ao Collegio S. Luís, na cidade de Itu.

Ao que tudo indica Mario Rolim, único sobrinho de Zalina, foi muito querido pela tia que por diversas vezes foi citado como Sinhô em suas poesias. Uma rápida lida em algumas de suas poesias revela um coração apaixonado pela infância, porém ela não teve filhos.

Figura 1.2 - Anúncio do casamento de Zalina Rolim com o Dr. José Xavier de Toledo



Fonte: Acervo Estadão 13.03.1900

²⁶ Foi encontrado no jornal *O Estado de S. Paulo* apenas uma nota de comunicado pelo Club Comercial, a respeito do falecimento do Dr. Mario Rolim Teles, o comunicado informava a hora e o local do velório e do enterro.

Zalina casou-se em março de 1900 com o Dr. José Xavier de Toledo. Ele era vinte anos mais velho que Zalina. Seus padrinhos foram: por parte do noivo o Dr. Ignacio Pedro Arbues²⁷ e por parte da noiva o coronel Fernando Prestes²⁸ e o Sr. Peixoto Gomide²⁹. O casamento civil foi realizado na residência da família Rolim, à Rua Barão de Campinas. O Religioso foi celebrado na Paróquia Nossa Senhora da Conceição.

Na entrevista à Leite (1963, p. 129) publicada posteriormente na revista Alfa, ele afirma que do casamento da poetisa “houve apenas um filho, que, infelizmente morreu ao nascer”. O marido de Zalina, o Dr. José Xavier de Toledo nasceu em Pouso Alegre, Minas Gerais, em 21 de junho de 1847, e faleceu em São Paulo em 15 de dezembro de 1918. “Após a morte do espôso, Da. Zelina Rolim (sic) se afastou da sociedade e das letras, numa religiosíssima renúncia, difícil de vencer” (Ibidem).

Não há muitos relatos sobre o casamento de Zalina, alguns informes nos jornais geralmente citam-na como madrinha, junto ao esposo de casamentos de pessoas da elite paulistana. Um evento importante em que é citada junto ao esposo foi a de quando Xavier de Toledo fora homenageado pelos 50 anos de sua formatura em 1916. A celebração deu-se em diversos momentos, sendo um deles na casa do casal. Na ocasião Zalina recebe de presente um Cristo, em bronze, com o rosto de marfim.

Assim como a família de Zalina, o Dr. José Xavier de Toledo também pertenceu à elite imperial. Foi homem culto, formado pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco no ano de 1866. Tornou-se ministro e presidente do Tribunal de Justiça em 1892. Foi um homem muito respeitável entre seus pares, atuou em muitas cidades interioranas do Estado de São Paulo antes de ir para a Capital e assumir o cargo de presidente do Tribunal de Justiça.

De acordo com Nogueira (1907, p. 246) José Xavier de Toledo, matriculou-se ainda menino, com menos de 16 anos, no curso jurídico da Faculdade de Direito de São Paulo. Formou-se com Souza Lima e com Moraes Sales, sendo ele o mais jovem entre os alunos. Era “inteligentíssimo e bom estudante” qualidades não lhe faltavam, pois de acordo com o autor, Xavier de Toledo foi um moço jovial, bonito e elegante, e tais qualidades lhe acompanharam também na velhice, “o mesmo *gentleman* aprumado, esbelto, distinto”. Logo após sua formatura, exerceu o cargo de advocacia no escritório do conselheiro Ramalho, atuando

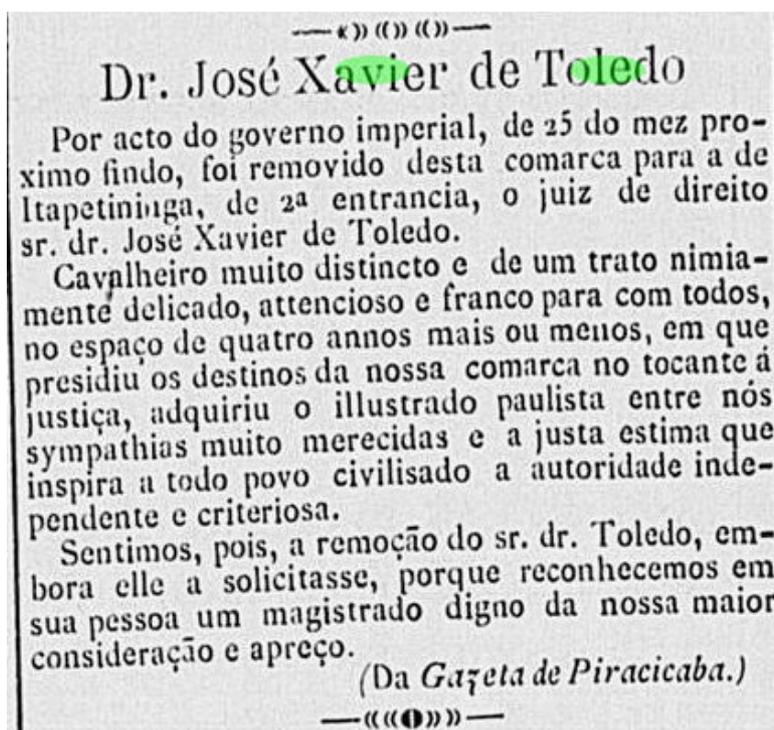
²⁷ Não foi encontrada informações a respeito do Dr. Arbues.

²⁸ Fernando Prestes de Albuquerque (1855-1937) foi agricultor, advogado e político, assumiu o cargo de presidente do Estado de São Paulo entre 1898 e 1900.

²⁹ Francisco de Assis Peixoto Gomide (1849-1906) foi um advogado, professor e político. Ocupou o cargo de presidente interino do Estado de São Paulo de (1897-1898).

depois nas cidades interioranas. O casamento com Zalina Rolim foi o seu segundo³⁰. Enquanto estudava, viveu com sua família na Rua Paredão do Piques, que hoje leva o nome de seu pai – Rua Coronel Xavier de Toledo – homem descrito por Nogueira (1907, p. 247) como “um perfeito cavalheiro, de caráter expansivo, extremamente bom e sociável”³¹.

Figura 1.3 – Notícia sobre mudança de cidade do Dr. José Xavier de Toledo



Fonte: Correio Paulistano 13.12.1887b - Acervo BNDB

A notícia do jornal confirma o relato de Nogueira (1907). Xavier de Toledo, ao que tudo indica, era um homem notável e, conforme os estudos de Carvalho, (2003), certamente foi membro da elite brasileira, pois se enquadra no perfil de ocupação e educação com nível superior na área jurídica.

³⁰ Nogueira (1908) relata que Xavier de Toledo foi casado duas vezes, porém cita apenas o nome de Zalina Rolim. Em pesquisa ao acervo digital da Biblioteca Nacional, foi encontrado no jornal *Correio Paulistano* uma notícia com a data de 23 de janeiro de 1870 a respeito da licença de casamento dele com d. Christina Amelia Xavier de Araujo, ela residente em Campinas e ele em Araraquara.

³¹ No Jornal *Correio Paulistano*, por diversas vezes o nome de Francisco de Paula Xavier de Toledo é citado como curador fiscal, e pessoa responsável em receber e devolver os escravos que fugiam. Foi nomeado juiz de paz da freguesia de Santa Ifigênia, e em 1859 foi nomeado 2º suplente de policia da freguesia de Santa Ifigênia, assumiu o cargo de subdelegado da Consolação em maio de 1873 e exonerou do mesmo em outubro de 1880. Em 1864 é apresentado pelo mesmo jornal como Capitão e em 1888 como tenente-coronel. O Coronel tinha muitas posses, por vezes aparecia no jornal anúncios de venda de suas terras, assim como a notícia de morte de algum de seus escravos, e em especial de um escravo chamado Adão Xavier de Toledo que sempre era noticiado por ter sido preso por andar sem sua licença depois do horário ou por ébrio. Xavier de Toledo era um dos juizes de paz mais bem votado em sua região, ele costumava doar donativos para obras como as das Escolas da Bela Vista, ou, de doar medalhas para os melhores alunos.

Figura 1.4- Retrato do Dr. Xavier de Toledo



Fonte: Acervo Estadão

A imagem acima mostra a foto do Dr. José Xavier de Toledo que faleceu em dezembro de 1918 com 71 anos de idade. Após a morte do marido, Zalina não se casou novamente e ficou viúva até o dia da sua morte, em 24 de junho de 1961, com 93 anos. Mesmo em sua velhice, Zalina foi lembrada, e a notícia de sua morte foi divulgada no jornal *O Estado de São Paulo*.

Figura 1.5 – Nota de falecimento de Zalina Rolim

D. ZALINA ROLIM XAVIER DE TOLEDO — Faleceu ontem, nesta Capital, d. **Zalina Rolim** Xavier de Toledo. A extinta era viúva do dr. José Xavier de Toledo, que foi presidente, durante 18 anos, do Tribunal de Justiça do Estado. Escritora e poetisa, foi autora de diversos livros destinados às crianças, entre eles "O livro das crianças", "O coração" e "O Livro da Saudade", este para ser publicado após seu falecimento.

Fonte: Acervo Estadão 25.06.1961³²

Como mulher nascida em pleno século XIX, suas oportunidades não eram as mesmas que a dos homens de sua época. Mesmo com a desigualdade de gêneros, sua condição

³² O livro da saudade é uma espécie de diário em que Zalina recortou notícias de jornais e escreveu poesias que deveriam ser publicadas após sua morte. O livro ficou em posse de seu sobrinho e nunca foi publicado, atualmente não se tem notícia sobre o paradeiro do livro.

econômica e social lhe deram oportunidades diferentes das de muitas meninas da época de sua infância.

Como reconstruir a trajetória pessoal e profissional de Zalina sem, contudo, configurar uma escrita biográfica? Faz-se necessária a compreensão sobre um tipo de história que permite a reconstrução da trajetória de vida de Zalina Rolim, as influências em sua produção literária e pedagógica, sua trajetória pessoal e profissional, os lugares onde morou, suas influências familiares e também culturais.

O gênero historiográfico muitas das vezes remete à imagem de uma biografia, entretanto, esse gênero tem sido repensado desde 1980, quando a historiografia tem suscitado uma pesquisa ampla e detalhada de seu percurso. Novos recortes e novas abordagens temáticas tem permitido a ampliação de objetos a serem estudados. São “novos interesses que reconfiguram o campo de pesquisa em educação” (WARDE e CARVALHO, 2000, p. 14). Nesse sentido, Warde e Carvalho (2000, p. 14) afirmam:

É como se da História da Educação não viesse mais aquele ar mofado das gavetas do passado em que as interrogações do presente iam buscar, arquivadas, a reflexão sobre suas origens ou sobre seus fundamentos. Uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar é o que hoje marca a presença da História da Educação no campo da pesquisa educacional.

Dessa forma, o gênero biográfico passa a ter uma nova abordagem dentro da historiografia e outro significado no estudo dos objetos, nos procedimentos e métodos de pesquisa. Por sua vez, a biografia não se resume apenas à história de vida, pois de acordo com Bourdieu (2011, p. 74) o estudo biográfico de um autor não deve incidir na “ilusão biográfica”. Para o autor “a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo do saber” (p.74), é um processo não-linear, não tem uma única direção, mas várias, não é cronológica, ela se desenvolve descontinuamente, sem via de regras dos acontecimentos.

Essa vida organizada como uma história (no sentido de narrativa), desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponte de partida, de início, e também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (telos) (BOURDIEU, 2011, p. 75)

A cronologia em sua expressão representa uma ordem nas ocorrências, o que de fato é, e, principalmente, ao se pensar na vida como com um começo e com um fim. Porém, no

cotidiano a vida se dá com idas e vindas. Ela não tem linearidade, ela é repleta de possibilidades, de começos e recomeços; de continuidades e descontinuidades. A vida não apresenta uma coerência, e nem sempre é preciso terminar algo para começar outro, pois muitas vezes a vida se apresenta de maneira desordenada e que não faz sentido dentro de uma cronologia, mas tem mais sentido em sua unidade e em sua totalidade. Nesse sentido, a biografia pode ser narrada como uma trajetória que está além da ideia de um percurso linear, de uma sucessão de acontecimentos, pois “tratar a vida [...] como a narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica” (p.74).

Para Silva (2003, p. 21) a biografia foi reabilitada pela História Intelectual, que não mais discorre a “narrar de maneira linear e cronológica a vida de um personagem intelectual, mas de buscar nessas trajetórias individuais, imbricadas à própria história intelectual, os sentidos de uma vida”.

Investigar a trajetória de Zalina Rolim traz consigo as marcas de sua formação e de sua rede de sociabilidade, porém, não se pode deixar que a biografia obscureça o objeto de pesquisa. Escrever sobre Zalina Rolim, é diligenciar sobre uma história que não é linear, mas irregular, com idas e vindas em toda sua trajetória e que está inserida em diversas experiências, não como um indivíduo isolado, mas como alguém que está entreposto em uma rede de sociabilidades, como é proposto por Sirinelli (2003).

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidades difíceis de aprender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 2003, p. 248)

A história de vida de Zalina Rolim se dá em maior parte nas cidades interioranas de São Paulo. O rural é marca presente em suas poesias. Não foi normalista, mas foi ensinada por um Acadêmico, seu pai, o Dr. José Rolim de Oliveira Ayres. Zalina Rolim muda-se para a capital em 1893 e encontra uma cidade de estudantes, com novos ideais para o país, são ideias positivistas e liberais do novo sistema de governo republicano baseado em conceitos democráticos.

A poetisa une-se a pessoas que compartilham dos ideais republicanos, como os educadores Gabriel Prestes e João Köpke, ambos “compunham o arsenal dos primeiros republicanos reformistas de São Paulo” (WARDE, 2003, p. 143). São os laços que unem os grupos, que permitem a análise dessas redes. O movimento desse grupo se dá de maneira

singular por meio de regras que estabilizam esse elo. Tais regras não são impostas e nem mesmo surgem do acaso, são opiniões que se compreendem a partir de um mesmo ideal.

É a partir dessa relação que se dá a análise e o envolvimento do grupo no que diz respeito à educação. Zalina leciona e atua como auxiliar de inspetora no Jardim da Infância, instituição fruto da luta de Gabriel Prestes e da dedicação de João Köpke quanto à questão metodológica. Assim, também, como o contato com Rosina Nogueira e Maria Ernestina Varella, mulheres que atuaram e se envolveram na composição pedagógica do Jardim da Infância.

Compreender o envolvimento dessas pessoas dentro da organização do Jardim mostra a dimensão “da rede como o coletivo articulado de agências e agentes”, que age “como veículo de acesso a um conjunto determinado de ferramentas mentais” cujos pensamentos são legitimados em oposição a outros, pois a rede pode validar e legitimar essas ferramentas mentais, assim como dispensar e se opor a outros conjuntos de ferramentas. Dessa maneira, “funciona como base de apoio para investidas individuais dos seus membros, como opera como filtro dos novos arranjos morfológicos” (WARDE, 2003, p. 150).

Zalina Rolim participa efetivamente de uma rede de intelectuais que estão unidos por um mesmo pensamento sobre a educação da infância. Essa rede também compartilhava dos mesmos ideais políticos. Ideais esses que mobilizavam a educação no sentido amplo de formar o cidadão em toda a sua plenitude. Escrever sobre a trajetória de Zalina Rolim remete à discussão acerca de sua singularidade biográfica. Nesse sentido, é possível questionar se Zalina Rolim é dotada de um talento pessoal, ou se a condição cultural e intelectual de sua família deu-lhe condições favoráveis em detrimento de outras mulheres de seu tempo.

Todo e qualquer indivíduo tem um conjunto de experiências pessoais e de vida que é socialmente herdada. Tais experiências incluem elementos externos a esse indivíduo e que contribuem para a vida intelectual e acadêmica. Faz parte de tais experiências o capital social, o capital econômico e o capital cultural.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2007a, p. 42) é a relação entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança. O capital econômico refere-se aos bens e propriedades, ou seja, às posses. Por sua vez, o capital social, está diretamente ligado às relações sociais, que se vinculam ao capital cultural e também ao capital econômico.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que são ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de inter-conhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns

(passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por elementos mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (2007b, p.67)

Zalina Rolim está inserida em um ambiente cujo capital cultural e econômico carrega um prestígio familiar. Junto a esse fator, existe o peso do sobrenome, o que garante a ela uma rede de relações que contribuem para a construção de sua trajetória, de sua personalidade e também de suas conquistas.

Bourdieu (2007c) elenca três tipos de capital cultural, o institucionalizado, que tem ligação direta com diplomas, certificados e títulos escolares e “que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (p. 78). O capital cultural incorporado exige tempo dedicado a acumulação para “cultivar-se”, o conhecimento adquirido torna-se parte integrante da pessoa, um “habitus”. Esse capital não pode ser transmitido.

Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com o seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.).

Por consequência, ele apresenta um *grau de dissimulação* mais elevado do que o capital econômico e, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado de bens culturais, onde o capital econômico não é plenamente reconhecido (p. 75).

No que diz respeito ao capital cultural no estado objetivado, caracteriza-se na relação com o capital cultural incorporado. Esse tipo de capital tem suportes materiais como escritos, pinturas, monumentos, etc., que são transmitidos em sua materialidade (p. 77).

Zalina Rolim, como membro de uma família da elite intelectual, econômica e também social, relacionou-se, desde sua meninice, com pessoas provenientes de famílias com o mesmo status social; herdeiros da elite intelectual, econômica e também política, como a sua família, que era envolvida nas questões jurídicas. É possível que tenha acompanhado a família em eventos e encontros com essa elite, e que os tenha recebidos em seu lar. Foi na convivência com essas pessoas durante toda a sua vida que estabeleceu relacionamentos sociais de grande influência. É nas relações dadas desde o nascimento, e acumuladas no

decorrer da vida pessoal, que se dá o capital social, pois essa herança assegura ao indivíduo determinada posição e status na sociedade.

Apesar da riqueza gerada pelo capital social e econômico, é o capital cultural, especialmente em seu estado incorporado, que constitui a herança familiar que produz maior influência. Quanto mais importante for o capital cultural da família, mais ela investe na educação. (BOURDIEU, 2011, p. 36).

Baseado no conceito de capital cultural de Bourdieu é possível afirmar que o capital cultural da família de Zalina Rolim, propiciou sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual e linguístico, conhecimentos esses que foram validados na educação que ocorreu dentro de seu lar. Essa aprendizagem lhe propiciou conhecimentos culturais e da língua culta, assim como o conhecimento da língua inglesa.

O capital cultural para Bourdieu (2007c, p. 74-5) “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Zalina Rolim é orientada dentro da estrutura do capital cultural incorporado, denominado de *habitus*, essa estrutura admite que “a família é um princípio de construção da realidade social”.

Esse princípio de construção é um dos elementos constitutivos de nosso *habitus*, uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira, é ao mesmo tempo individual e coletiva; uma leitura tácita (*nomos*) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social (e da palavra família em particular), fundamenta o senso comum (p.127).

No seio familiar é que Zalina foi educada. Tudo o que aprendeu, propiciou sua carreira como poetisa e educadora. O capital cultural no estado incorporado favoreceu o seu desempenho educacional formal e, também, o informal.

Olhar para a educação de Zalina, como uma mulher que nasceu e cresceu em meados do século XIX, nos leva a pensar sobre a educação de meninas durante esse período.

No Brasil, a questão sobre a educação feminina estava ligada diretamente aos costumes portugueses, que de acordo com Haidar (1972, p, 231) “encerravam a mulher no lar”, a educação das moças de boa família, segundo a autora, se dava no lar, sob prescrição dos pais ou de preceptoras. Houve no Brasil forte influência dos portugueses que protegiam suas “esposas e filhas, com zelo excessivo, e mesmo muitas vezes com severidade e ciúmes [...] transportada para a colônia, adaptando-se às condições do meio, sem, contudo perder nada de seu rigorismo, [...]” (RODRIGUES, 1962, p. 32). Segundo Rodrigues (1962), alguns homens portugueses viam a educação do sexo feminino como uma heresia social.

Sendo a instrução muito elementar, por não haver colégios para o sexo feminino, nem tampouco livrarias, as ocupações das meninas cingiam-se à vida doméstica. Raramente lhes chegava ao alcance algum livro, exceto o de missa ou uma dessas narrativas de fama universal, como *Paulo e Virgínia*, de Bernardin de St. Pierre, que liam, então, com ávido interesse. (BARROS, 1998, p. 5, grifo da autora)

As palavras de Barros (1998) revelam a dura realidade da educação feminina, limitada à aprendizagem das primeiras letras, de habilidades domésticas e de boas maneiras, também como de noção de música e dança, bordados e em alguns casos a língua francesa. “A parte feminina da família, sobretudo, levava vida quase unicamente ao lar” (p. 5).

A educação feminina estava adstrita aos afazeres domésticos. Havia nas famílias brasileiras de elite a preocupação em ter uma filha que soubesse como se portar na sociedade, ou seja, ter uma filha preparada para o casamento. Elas deveriam ser boas mães, boas esposas e fiéis ao marido; deveriam suportar as dificuldades do matrimônio, saber cozinhar, costurar e cuidar da casa para poder administrá-la.

Dessa forma, a educação intelectual feminina se resumia em preparar mulheres para a vida conjugal, não apenas como esposa, mas também como mãe, “conservavam-se as mulheres brasileiras totalmente analfabetas, o que, aliás, lamentavelmente, não era privilégio feminino” (HAIDAR, 1972, p. 235). Além da falta de instrução, as mulheres viviam reclusas em uma sociedade que tinha forte influência portuguesa.

É considerável o número de observações relativas à austeridade de vida das mulheres portuguesas, à sua reclusão e afastamento de qualquer instrução, observações essas que existem disseminadas nas obras de viajantes e escritores estrangeiros, sobre os períodos dos séculos XVI a XVIII. (RODRIGUES, 1962, p. 32)

Bernardes (1988, p. 23) ao analisar a edição comemorativa da revista *Polyantheia* lançada em 1881, classifica as ideias contidas na revista e revela que a educação feminina deveria preparar a mulher para o lar e jamais contribuir para a sua emancipação intelectual e profissional. Algumas das ideias divulgadas na revista eram evasivas e não contribuíam em nada para a educação feminina, educação essa que tinha como intuito a preparação da mulher para uma vida moral e religiosa.

A autora também afirma que a mulher era vista como aquela que contribuiria para a dignificação da família, da nação e do mundo, esse tipo de educação era considerado uma forma de emancipação da mulher. “[...] exaltaram o papel maternal e doméstico da mulher e

condenaram toda educação que a tornasse independente no sentido intelectual ou econômico, pela aquisição de um preparo profissional” (BERNARDES, 1988, p. 24). A mulher tinha como futuro certo o lar, não havia ambições maiores para ela do que ser esposa e mãe. Não cabia à mulher sonhar com uma profissão, pois seu destino já era certo, já estava traçado desde o seu nascimento, fora criada e educada para nada além do que as tarefas do lar.

Formar o homem é a função moral da mulher. A sua instrução, deverá sempre ser instituída tendo em vista este alto destino, que só pode realizar-se no lar. Libertar a mulher da oficina e do trabalho exterior, tal deve ser a condição necessária de qualquer plano que tenha por fim fornecer às nossas companheiras uma instrução equivalente a nossa.

Nada mais quimérico do que certas doutrinas hoje em voga sobre uma igualdade mal entendida do homem e da mulher, nada mais desmoralizados do que lançar a mulher na concorrência industrial com o homem. Ser mãe e esposa é quanto basta à sua glória, à felicidade sua e nossa. (LEMOS *apud* BERNARDES, 1988, p. 24)

Poucos eram os pais que reconheciam a necessidade de suas filhas aprenderem a ler e a escrever. Essas famílias costumavam ensinar dentro do lar e contratar preceptoras estrangeiras. Ainda assim, o que as meninas aprendiam era diferente do que os meninos costumavam aprender na escola. A educação das meninas era “uma educação que visava, sobretudo, preparar as jovens para o casamento em idade de extrema juventude” (ALMEIDA, 2004, p. 66).

No lar de Zalina, no entanto, a educação das quatro meninas foi diferente do que pregava a sociedade. Seu pai, o Dr. José Rolim, homem formado nas letras jurídicas, cuidou especialmente da educação dela e de suas irmãs. O que aprendeu com o pai superou até mesmo o ensino das escolas, assim, estudou apenas por um ano na escola, e dessa maneira voltou a ser educada em seu lar. Por um ano ela e suas irmãs tiveram como preceptor, João Köpke, no tempo em que exercia o cargo de Promotor de Justiça na cidade de Faxina, atual Itapeva. Segundo Leite (1963), Köpke lecionou português, francês, italiano e inglês para Zalina Rolim, que à época tinha nove anos de idade.

[...] o mestre apenas formalizou estes ensinamentos, que já vinham sendo ministrados pelo pai da menina.

O Dr. José Rolim, homem erudito, colocava ao alcance de suas filhas o alimento intelectual e espiritual que as pudessem desenvolver plenamente. (PIZA, 2008, p. 26)

Em entrevista a Leite (1963, p. 130) Zalina afirmou que lia muito. Leu os românticos e os parnasianos. Dentre os autores estrangeiros, leu a obra completa de Victor Hugo, dos nacionais, Gonçalves Dias³³, Castro Alves³⁴, Olavo Bilac, Raimundo Correia³⁵, e um pouco de Alberto Oliveira³⁶. Apreciava Vicente de Carvalho³⁷ de quem recebia todos os livros autografados. Enquanto morava no Rio, João Luso³⁸ também enviava os seus livros para a poetisa.

É possível que o contato com tais poetas tenha sido um incentivo para Zalina, que desde menina se interessou por literatura, sobretudo, por poesia. Mas, tanto a poesia quanto a literatura pertenciam ao mundo masculino; as mulheres, das poucas que sabiam ler, apenas liam e apreciavam as poesias escritas por homens, poucas se arriscaram a escrever, não era prática ter mulheres que trabalhassem ou que fossem escritoras.

“Das senhoras que trabalhavam na republica das letras³⁹ tínhamos, até ha pouco tempo, apenas Narcisa Amalia⁴⁰, que já se recolheu ao silencio, Adelina Vieira e Julia Lopes” (A MENSAGEIRA, 1897, p. 1). O excerto da revista é um indicativo de que até aquela data, poucas mulheres haviam se dedicado à escrita, porém é preciso se ater aquelas que escreveram por pseudônimos. De acordo com Muzart (2011) as primeiras escritoras brasileiras do século XIX, ocultavam-se em pseudônimos, muitas delas temiam a opinião masculina que era dominante na época, “tentaram publicar suas narrativas, tudo era visto com muita delicadeza como obras de senhoras e equivalendo-se ao crochê, tricot, bordado ou

³³ Antônio Gonçalves Dias (1823-1864) foi advogado, jornalista, etnógrafo, teatrólogo e poeta. É patrono da cadeira nº15 da Academia Brasileira de Letras. Escreveu diversos livros, *Primeiros Contos*, *Leonor de Mendonça*, *Dicionário da Língua Tupi*, dentre outros

³⁴ Antônio Frederico de Castro Alves (1847-1871) foi poeta e ficou conhecido como o *Poeta dos Escravos*.

³⁵ Raimundo da Mota de Azevedo Correia (1859-1911) descende da família duque de Caminha, estudou o curso secundário no Colégio Pedro II, bacharelou-se em Direito pela Faculdade Direito do Largo de São Francisco, foi juiz e poeta. Publicou: *Primeiros sonhos*, *Sinfonias* e outros.

³⁶ Antônio Mariano Alberto de Oliveira (1857-1937) foi um farmacêutico, poeta e professor. Também trabalhou como secretário estadual da educação. Foi membro honorário da Academia de Ciências de Lisboa e membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Escreveu: *Canções românticas*; *Meridionais*; *Sonetos e poemas* e muitos outros livros.

³⁷ Vicente Augusto de Carvalho (1866-1924) Conhecido como o poeta do mar, foi um abolicionista, republicano, jornalista, advogado, político, magistrado, poeta parnasiano e contista. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Publicou diversos livros, algumas delas são: *Ardentias*. *Relicário*, *Rosa, rosa de amor*, *Poemas e canções* este último com prefácio de Euclides da Cunha. Fundou o periódico *Diário da Manhã* em Santos. Colaborou com diversos periódicos, como o *Estado De São Paulo*. Como aluno da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, atuou como redator do jornal *A República*. Uma bisneta de Vicente de Carvalho mantém um site na internet em sua homenagem: <<https://beatrizricardo8.wixsite.com/vicentecarvalho>>.

³⁸ Armando Erse de Figueiredo (1874-1950) é o nome verdadeiro de João Luso. Ele foi um escritor, poeta e jornalista. Sua nacionalidade era Portuguesa, mas viveu no Brasil até a sua morte, foi Sócio Correspondente da Academia Brasileira de Letras.

³⁹ O termo “república das letras” foi cunhado pela primeira vez por Pierre Bayle, crítico literário, filósofo e dicionarista francês que viveu no século XVII. A expressão visa como sentido retratar o mundo de escritores e livros. Em 1684 começou a publicar uma revista literária sob o título: *Nouvelles de la republique des lettres*, (Notícias da república das letras – Tradução Livre).

⁴⁰ Narcisa Amália nasceu em São João da Barra em 3 de abril de 1856, e faleceu no Rio de Janeiro em 24 de junho de 1924. Foi a primeira mulher a ocupar o cargo de jornalista profissional no Brasil. Lutou pelos direitos das mulheres combatendo a opressão da mulher e o regime escravista. Ficou conhecida como poetisa, tendo publicado uma única obra: *Nebulosas*. Narcisa Amália foi objeto de estudo do artigo de Faedrich (2016).

culinária” (p. 17). A autora também afirma que o gênero literário “romance” trilhou um longo caminho até chegar ao Brasil. Em países como a Inglaterra, por exemplo, as mulheres escreviam desde o século XVII. No Brasil, porém, as mulheres começaram a escrever poemas no século XVIII e romances somente no século XIX.

Efetivamente, não se pode dizer que as brasileiras tardassem tanto a incorporar a escrita em seus hábitos (secretos ou públicos). Mas começaram pela poesia em que seguiam o cânone de sua época e em seus poemas extravasavam as dores de amores infelizes, de mortes e o tédio de vidas sem objetivos. (MUZART, 2011, p. 18)

Muzart (2011) afirma que de maneira geral as poetisas foram aceitas, “mesmo que apenas com benevolência, e algumas até respeitadas” (p. 19). O cânone feminino, segundo a autora, não pode ser descontextualizado, é preciso ter em mente principalmente as questões ligadas à educação dessas mulheres.

No caso de Zalina Rolim o incentivo veio no próprio lar. Encontrou no pai todo o apoio necessário para tornar-se uma mulher letrada, culta e envolvida na cultura literária do país. O pai, homem letrado, era envolvido com as questões não só políticas, mas também culturais de sua cidade.

O pai, homem culto e esclarecido, encarou com boa-vontade e seriedade, e talvez até com desvanecimento, a vocação poética da filha, a ponto de pedir, para ela, conselhos literários de Ezequiel Freire – (1850-1891) –, poeta fluminense radicado em São Paulo, onde se bacharelou em Direito; fez jornalismo; exerceu o cargo de juiz municipal – mesma função de Dr. José Rolim de Oliveira Ayres – e se tornou professor, por concurso, da Faculdade de Direito.

Revelou-se, nesta atitude, o Dr. José Rolim de Oliveira Ayres, pessoa de visão elevada e superior, pois, inclusive, a vocação literária, nas mulheres, à época, provocava ataques e, até, difamação. No entanto, ao em-vez-de dissuadir a filha para desistir da Poesia e das veleidades literárias, anima-a, e a dirige para orientação de pessoa experimentada na Arte e de sua particular confiança. (DANTAS, 1983, p. 27)

Com o apoio de Ezequiel Freire e Narcisa Amália, Zalina começa a se cercar de intelectuais, a conhecer como funciona esse mundo, ou seja, esse “campo” que segundo Bourdieu (2015, p. 106):

[...] quanto mais o campo estiver em condições de funcionar com a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural e pelo poder propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as

demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão, por exemplo os fatores de diferenciação econômica, social ou política, como a origem familiar, a fortuna, o poder (no caso de um poder capaz de exercer sua ação diretamente sobre o campo), bem como às tomadas de posição políticas.

Nesse sentido, toda a herança cultural familiar herdada por Zalina Rolim foi imprescindível para que ela pudesse estar em meio aos intelectuais, assim como o apoio que teve de sua família ao se considerar as condições não muito favoráveis para as mulheres do século XIX, por essa razão é preciso levar em consideração a dimensão diacrônica, ou seja, a história que cerca sua trajetória de vida.

Zalina foi apadrinhada por Ezequiel Freire e por Narcisa Amália, a poetisa lhe fora apresentada pelo poeta. Não demorou muito tempo para que ela publicasse suas poesias em jornais e revistas das cidades em que viveu e na Província de São Paulo, assim como em alguns periódicos de outras regiões do Brasil. O contato com intelectuais foi importante para que Zalina encontrasse espaço para suas publicações. Com o apoio incansável de Ezequiel Freire e Narcisa Amália, ambos recomendaram à Zalina a publicação de suas poesias em um livro.

Durante o Império a presença feminina na literatura já aparecia timidamente, mas é com a Proclamação da República que esse acesso das mulheres à literatura floresce. É nesse contexto histórico sobre o papel da mulher na sociedade que em 1891, Zalina reuniu em um pequeno livro suas poesias que foram publicadas posteriormente no ano de 1893. O livro foi chamado de *O Coração*. “[...] no tempo da sua atuação literária, a poetisa se fizera uma figura nacional, conhecida e admirada em São Paulo, no Rio, no Brasil” (LEITE, 1963). Após reunir suas poesias para o livro, Zalina Rolim pede para que Ezequiel Freire faça a apresentação de seu livro, no entanto, por estar doente, o poeta lhe escreve uma carta, visto que não poderia lhe atender por estar muito enfermo. Assim, a carta é incluída no livro, e Narcisa Amália é quem faz sua apresentação por meio da imprensa paulistana. Ezequiel Freire morreu dias após escrever para a poetisa.

Zalina escreveu, lecionou e depois abandonou a escrita e o trabalho como professora ao se casar, passando a dedicar-se ao marido até ficar viúva e assim permaneceu até sua morte. Apesar de toda a educação recebida pelo pai e de ter se tornado uma mulher conhecida por aqueles que detinham o conhecimento letrado, Zalina opta em dedicar-se à família que construiu ao lado de seu marido.

1.2 As escolhas trilhadas em meio às oportunidades da vida: a rede de sociabilidade de Zalina Rolim

Assim como a família foi importante para a trajetória de Zalina Rolim, sua relação com os seus amigos poetas também foi. O envolvimento com intelectuais de renome constituiu trocas, estabeleceu vínculos afetivos e produziu sensibilidade, eles são envolvidos por “traços específicos” e por “laços que se atam”. (SIRINELLI, 2003, p. 252).

O envolvimento de Zalina Rolim com Ezequiel Freire e Narcisa Amália tornou-se afetivo. Narcisa Amália já era conhecida por seus escritos, e estava rodeada por escritores como Raimundo Correia, Luís Murat⁴¹ e Alfredo Sodré⁴². Ao apresentar Zalina Rolim ao público por meio da imprensa, ela não apenas cumpre com um ritual, mas também colabora para que Zalina seja aceita por outros intelectuais da época. Para Chartier (1998, p. 8) a dedicatória do prefácio tem um sentido importante, posto permitir que um intelectual influente apresenta um escritor ainda no início da carreira, de modo que essa apresentação inclua o novato, ou melhor dizendo, o iniciado entre os intelectuais já renomados.

Com a publicação de seu livro *O coração*, muitos jornais celebram Zalina. As críticas apontam para a delicadeza de cada verso impresso. Victor Orban⁴³ publicou em seu livro *Littérature Brésilienne*, a seguinte homenagem a Zalina, “Quelques-unes de ses poésies sont d’une simplicité charmant; d’autres valente par les scènes qu’elles évoquent; plusieurs sont d’une notation délicate et touchante”⁴⁴ (ORBAN *apud* DANTAS, 1983, p. 37).

Zalina Rolim chega a São Paulo com vinte e seis anos, no mesmo ano da publicação de seu livro. Como mulher envolvida com a literatura e com a educação infantil, se relacionou com pessoas que foram importantes para a sua vida profissional e literária. Logo após a publicação de seu livro de poesias, Zalina Rolim recebeu uma carta de João Köpke que a convidava para participar da organização do Jardim da Infância da capital paulista.

Assim pensando, pois, quando janeiro do anno findo nos trouxe por festas o *Coração*, de Zalina Rolim, fizemos desde logo o protesto de appellar para a insigne poetisa paulista, valendo-nos dos foros deme sire humilinio na quadra da sua infancia, para dela conseguir um livro expressamente escripto

⁴¹ Luís Morton Barreto Murat (1861-1929) estudou no Colégio Pedro II, bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Foi jornalista, poeta, filósofo e político brasileiro. Publicou diversos livros *Quatro poemas e Poesias escolhidas* e outros. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

⁴² Alfredo Sodré foi jornalista e diretor da revista *Almanack Resende*.

⁴³ Victor Orban (1868-1946) foi um escritor e tradutor belga. Também foi sócio correspondente da Academia Brasileira de Letras.

⁴⁴ “Algumas de suas poesias são de uma simplicidade encantadora; outras, valentes pelas cenas que evocam; as poesias são de uma notável e comovente delicadeza”. Tradução livre.

para as escolas brasileiras. Escrevemos-lhes, então longa carta, eim que accentuámos os escolhos a rugir; e, possuindo-se inteiramente de nossas recomendações [...] (KÖPKE *In*: O ESTADO DE SÃO PAULO, 28.01.1896a)

O educador participava de um projeto pioneiro para a educação pública de São Paulo: o de inaugurar na Capital uma escola de educação infantil, ou seja, inaugurar o primeiro jardim da infância público de São Paulo. A criação de um Jardim da Infância com preceitos teóricos e metodológicos de Fröebel, o Kindergarten fundado pelo educador alemão, estava sendo difundido em toda a Europa e também nos Estados Unidos. No Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, já haviam algumas iniciativas em execução, a iniciativa particular como a Escola Americana – fundada em 1877, a primeira instituição do tipo criada em São Paulo - estava dando certo na cidade e a expectativa dos educadores era grande. Porém não havia em São Paulo uma instituição de educação infantil que fosse pública. Vale ressaltar que o educador foi professor particular de Zalina Rolim quando em sua estadia em Faxina. Ele já conhecia a inclinação literária de sua aluna⁴⁵.

João Köpke pertenceu a um grupo de intelectuais que, além de defender a reforma social pela reforma da educação, empreendia experiências de escolarização apropriando-se dos referenciais norte-americanos, tendo atuado incansavelmente na abertura e na manutenção de escolas, na difusão de práticas consideradas modernas e científicas, e, sobretudo, na definição e na criação de um novo campo pedagógico, alicerçado em um ensino científico, racional, leigo e seriado e em uma educação primária e secundária, popular e feminina. (PANIZZOLO, 2011a, p. 79)

O educador, segundo Panizzolo (2006, p. 102) assim como outros homens das décadas de 1870 e 1880, tinham a crença generalizada na instrução e também na educação, Köpke e seus contemporâneos “se propuseram a ilustrar, investindo e definindo acerca dos assuntos educacionais, tomando a escolarização elementar como uma de suas mais fundamentais bandeiras de luta”.

Köpke esteve empenhado em estruturar a educação infantil paulista, assim organizou junto com Gabriel Prestes a equipe que atuaria para a elaboração do trabalho pedagógico do Jardim da Infância de São Paulo. Nesse sentido é possível compreender as palavras de Sirinelli (2003) sobre a organização de um grupo de intelectuais.

⁴⁵ Em homenagem a João Köpke, Zalina publica uma poesia chamada Adormecida, essa poesia faz parte da coletânea publicada no livro O Coração. Alguns periódicos também publicaram a poesia.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidades difíceis de aprender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 2003, p. 248)

A sensibilidade desse grupo era a educação. Panizzolo (2006; 2011a) nos leva a compreensão de que a paixão pela educação era o que movia homens como Köpke, que apontavam os problemas e as deficiências da instrução pública e além de apontar, também apresentavam iniciativas e possibilidades para os males da educação. Seu intento, segundo Panizzolo (2006, p. 103) “era o de colocar o país no nível dos países considerados como avançados e civilizados”.

O Jardim da Infância fazia parte desse plano. Muitos educadores apoiavam a ideia de uma instituição voltada para a educação da infância. Zalina Rolim aceitou fazer parte desse grupo, além de também escrever as poesias que comporiam um livro infantil destinado às crianças das escolas públicas do Estado. “Todas as poesias foram sugeridas por uma gravura, que deverá ilustrar o volume, fronteando cada uma, de maneira que a objetivação dos sentimentos e idéias expressos no verso preceda a sua leitura e memorização”. (KÖPKE *In*: O ESTADO DE SÃO PAULO, 28.01.1896a). O excerto afirma que Zalina escreveu cada poesia inspirada pelas gravuras que deveriam compor o livro. Escrever pelas imagens, à época, era considerado bastante inédito. Depois de finalizado, o livro foi enviado para a cidade de Boston, nos Estados Unidos, onde foi impresso na tipografia C. F. Hammett & Company e lançado no Brasil no ano de 1897. O segundo capítulo abordará informações a respeito das especificidades do livro.

As traduções para a *Revista do Jardim da infância* não foram feitas somente por Zalina Rolim, os educadores Rosina Nogueira Soares, Maria Ernestina Varella e Gabriel Prestes também colaboram com as traduções, porém, traduzir os hinos e marchas acabaria por deixá-los “chochos e inglesados⁴⁶”, mas não foi o que aconteceu, Zalina Rolim adaptou os versos e conseguiu deixá-los apropriados para a língua portuguesa. Gabriel Prestes, então diretor da Escola Normal ao responder às críticas recebidas de Köpke sobre o Jardim da Infância – já em funcionamento em 1897 – e sobre a falta de experiência das professoras, elogiou o trabalho da poetisa.

⁴⁶ O termo “chochos e inglesados” utilizado por Horace Manley Lane, diretor da Escola Americana fundada em 1877, na então Província de São Paulo, foi escrita em uma carta endereçada a Prestes e publicada no jornal *O Estado de São Paulo*.

[...] a parte litteraria, indispensável ao ensino froebelianos, e essa não poderia ser confiada a pessoa mais competente do que á illustre poetisa d. Zalina Rolim, cujo espírito esclarecido e cuja extraordinária intuição de que tantas e tão eloquentes provas têm dado no ensino, deixam fora de duvida que ella creará por si os elementos artisitcos necessários ao nosso ensino infantil. (LANE *In*: O ESTADO DE SÃO PAULO, 08.01.1897a, p.1)

Na carta endereçada a Gabriel Prestes, escrita por Horace Lane e publicada no jornal *Estado de S. Paulo*, o educador admitiu que o trabalho de poetização das traduções froebelianas feitas por Zalina Rolim para a revista do Jardim da Infância fora um trabalho importante para a educação infantil.

Durante os sete anos do Jardim da Infância da Escola Americana, procuramos debalde achar alguém que, compenetrando-se do verdadeiro alcance de assumpto, pudesse converter essa bella litteratura das crianças, em um portuguez que não fôsse chocho e inglesado. (LANE *In*: O ESTADO DE SÃO PAULO, 09.01.1897b, p.1)

A carta indica o papel importante desempenhado por Zalina Rolim no Jardim da Infância em São Paulo. Sua atuação não foi meramente ilustrativa, ao contrário, teve visibilidade em seu trabalho; foi elogiada, homenageada e desempenhou seu papel como escritora e educadora.

Seu trabalho rendeu-lhe elogios também por parte de Presciliana Duarte de Almeida⁴⁷, diretora de uma revista dirigida especialmente para mulheres, o que implicou também na leitura realizada por homens renomados da época, como é exposto pela própria revista. Na revista “A mensageira”, publicada no período de 1897 – 1900, Zalina Rolim é apresentada como uma das colaboradoras da revista, tendo contribuído com suas poesias e contos. Na revista, o contato de Zalina foi com Anália Franco⁴⁸, Júlia Lopes de Almeida⁴⁹, Francisca Júlia⁵⁰ dentre outras escritoras notáveis.

Com tudo pronto para a inauguração do Jardim da Infância, Maria Ernestina Varella, Zalina Rolim, Joana Grassi, Ana De Barros e Izabel Prado foram alguns dos nomes indicados

⁴⁷ Presciliana Duarte de Almeida foi escritora e diretora da Revista “A mensageira”, tal revista foi tema de estudo de Leonora De Luca, intitulado de *A mensageira: revista literária dedicada à mulher brasileira*. Pulicou duas obras literárias destinadas ao público infantil, são: *Páginas Infantis* e *O livro das aves*.

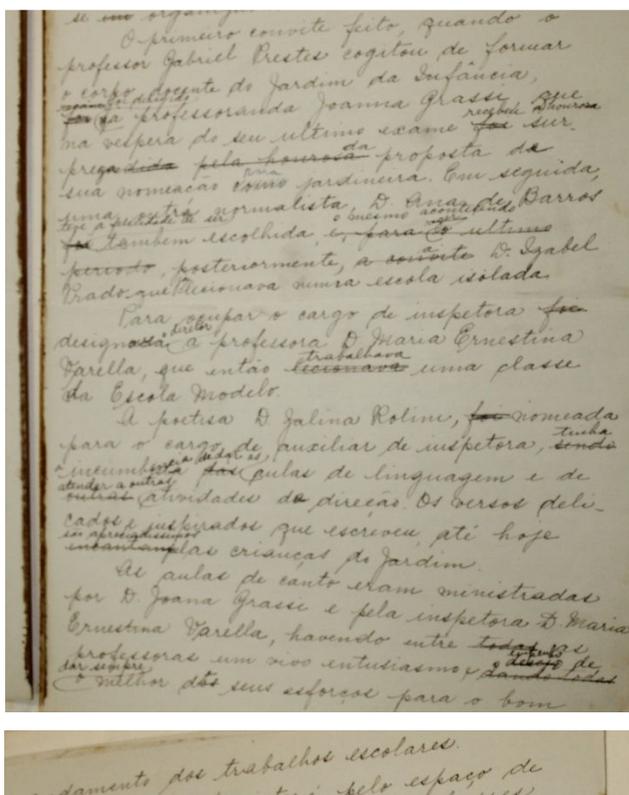
⁴⁸ Zalina teve uma pequena participação na obra da educadora Anália Franco, *Álbum das meninas*. Seu periódico foi tema da dissertação de mestrado de Floriza Chagas intitulado de *Álbum das meninas, revista literária e educativa dedicada as jovens brasileiras: um estudo do impresso de Anália Franco (1898-1901)*

⁴⁹ Julia Valentim da Silveira Lopes de Almeida (1862-1934) foi escritora e abolicionista. Ajudou a planejar a criação da Academia Brasileira de Letras e seu nome constava entre os 40 intelectuais que fundariam a Academia, porém foi excluída, os fundadores optaram por manter apenas homens na Academia. Escreveu romances, novelas e contos, teatro e livros infantis. Os mais conhecidos são: *Livro das Noivas*, *A família Medeiros* e *Histórias da Nossa Terra*.

⁵⁰ Francisca Júlia da Silva Münster (1871-1920) foi poetisa, escreveu para diversos periódicos, publicou *Mármore*, *Livro da infância* *Esfinge* e outros livros. Foi homenageada por Victor Brecheret que fez uma escultura da poetisa e chamou de *Musa Impassível*.

para compor o corpo docente do Jardim. O manuscrito de Eponina Veiga Asevedo apresenta a função de Zalina Rolim no Jardim da Infância, além de anunciar o trabalho que cada um deveria exercer ali. A única que não era formada pela Escola Normal era Zalina Rolim. Izabel Prado já lecionava na Escola Modelo. Joanna Grassi havia acabado de prestar os exames quando recebera o convite, e todos estavam entusiasmados e empenhados para dar o melhor pela educação das pequenas crianças que frequentavam o Jardim da Infância.

Figura 1.6 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP⁵¹.

⁵¹ O primeiro convite feito, quando o professor Gabriel Prestes cogitou de formar o corpo docente do Jardim da Infância foi dirigido a professoranda Joanna Grassi, que na véspera de seu último exame recebeu a honrosa surpresa da proposta da nomeação para jardineira. Em seguida, uma outra normalista, D. Ana de Barros teve a felicidade de ser também escolhida, o mesmo acontecendo, posteriormente, a D. Isabel Prado que já lecionava numa classe da Escola Modelo. A poetisa D. Zalina Rolim, nomeada para o cargo de auxiliar de inspetora, tinha a incumbência de dar as aulas de linguagem e de atender a outras atividades da direção. Os versos delicados e inspirados que escreveu até hoje são apreciadíssimos pelas crianças do Jardim.

As aulas de canto eram ministradas por D. Joana Grassi e pela inspetora D. Maria Ernestina Varella, havendo entre todas as professoras um vivo entusiasmo e empenho de dar sempre o melhor dos seus esforços para o bom andamento da classe.

Figura 1.7 – Decreto sobre a nomeação de Zalina Rolim

Por decreto de hontem, foi nomeada a sra. d. Zalina Rolim Ayres para o cargo de auxiliar da inspectora do Jardim da Infancia, annexo á Escola Normal da capital, ficando sem effeito seu contracto para o referido cargo.

Fonte: Acervo Estadão 11.11.1896

O decreto da nomeação também costumava ser publicado em periódicos da época, assim, o jornal *O Estado De São Paulo*, publica em 1896 a nomeação de Zalina Rolim. Bernardino de Campos⁵² nomeou Maria Ernestina Varella para ocupar o cargo de inspetora e, Zalina Rolim, foi nomeada como auxiliar de inspetora do Jardim da Infância. “Por decreto de hontem, foi nomeada a sra. d. Zalina Rolim Ayres para o cargo de auxiliar da inspectora do Jardim da Infancia, annexo á Escola Normal da capital, ficando sem effeito seu contracto para o referido cargo” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 11 de novembro de 1896. p.1).

A frequência a Escolas Normais era uma alternativa aberta às mulheres em busca de uma profissão. Mas poucas eram as escolas normais disponíveis na primeira metade do século. Estas começaram a aparecer em maior número a partir de 1860. O Liceu de Imperial de Artes e Ofícios fundado no Rio em 1856 abriu suas portas a mulheres em 1881. (COSTA, 2010, p. 505)

A profissão de professor se tornou realidade para muitas mulheres, entretanto, o padrão exigido pelos homens a essas mulheres estabelecia muito de sua moralidade, índole e conduta. A mulher além de professora era vista como aquela que tinha o dom natural da maternidade, e esse papel é reforçado nos primeiros anos da República. Havia a crença de que a escola civiliza, cuida, ampara, ama e educa. Visão que perdura por décadas após a Proclamação. Os políticos vociferavam discursos alvissareiros sobre a educação e “vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes” (ALMEIDA, 2004, p. 61).

A visão republicana sobre a normalista era uma visão maternal que se organiza na mulher-mãe-professora. Mas eram poucas as mulheres professoras, pois o acesso à educação para meninas lhes fora negado por muitos anos e, somente com o decorrer do tempo, em que as meninas já podiam estudar, é que elas tinham condições de frequentar a Escola Normal.

⁵² Governador do Estado de São Paulo no período de 23 de agosto de 1892 à 15 de abril de 1896; de 3 de julho de 1902 à 1 de maio de 1904. Também foi Ministro da Fazenda. Bernardino bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, foi colega de sala do pai de Zalina Rolim, o Dr. José Rolim De Oliveira Ayres.

Foi na Escola Normal em que as jardineiras se formaram, após o quadro de funcionários estar completo. O Jardim da Infância, anexo à Escola Normal da Capital foi inaugurado em 18 de maio de 1896. “Fica creado um Jardim da Infancia junto á Eschola Normal da Capital, como preparo á Eschola Modelo; revogadas as disposições em contrario” (SÃO PAULO, Decreto, nº 342, 1896).

Tanto a família quanto os amigos de Zalina Rolim foram importantes para a sua trajetória profissional. Foi no contato com eles que a poetisa teve oportunidades de publicar livros e textos na Revista do Jardim da Infância. O estudo do livro e de seus textos será analisado nos capítulos dois e três. O capítulo seguinte tem por objetivo uma análise sobre a representação de infância presente no *Livro das Crianças*.

CAPÍTULO 2. REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DO LIVRO DAS CRIANÇAS

Consta no *Livro das Crianças* que a impressão do livro fora feita pela tipografia *C.F. Hammett & Company*, em Boston, Capital de Massachusetts, USA. Entretanto, depois de muitas buscas pela internet, não foi possível encontrar nenhuma referência a essa empresa, porém, foi encontrado o nome de uma outra empresa chamada *J.L. Hammett* que também é de Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos da América⁵³. Essa empresa é uma das maiores especializadas em materiais escolares. Em seu catálogo consta a produção de materiais como: carteiras, livros, globos, mapas, mesas para professores, quadro negro, gráficos de desenhos e muitos outros materiais escolares. Na lista de livros dessa tipografia, é possível encontrar muitos objetos relacionados ao Jardim da Infância, isso porque a *J.L. Hammett* foi uma empresa pioneira em materiais para o Jardim da Infância, nos EUA, e atua no mercado desde o século XIX.

Apesar de não se ter encontrado ligação entre a *C.F.* e a *J. L. Hammett & Co.* durante as pesquisas, foi encontrado um jornal brasileiro de comércio e finanças de 1900⁵⁴, escrito em inglês, onde consta *C.F. Hammett & Co.*, e com a indicação de ser uma agência de venda do jornal em São Paulo, com o endereço de Rua da Quitanda n. 15⁵⁵. Com tais informações, seria possível supor que a *C.F. Hammett* fosse um escritório em São Paulo da *J.L. Hammett*, porém, não foram encontradas informações que as relacionassem. Também haveria outra suposição: a de que a empresa *J.L. Hammett* tivesse uma tipografia cujas iniciais fossem *C.F.*, mas não há como comprovar.

No primeiro volume da *Revista do Jardim da Infância*, Gabriel Prestes nos deixa a seguinte informação: “Breve summario, feito segundo o resumo final do <<Paradise of Childhood>> e de acordo com algumas indicações do Catalogo do material de Jardins de Infancia, de J.L. Hammett” (p. 220). Com isso, há a evidência de que o material comprado para o Jardim veio dessa empresa especialista, o que poderia ressaltar a hipótese da *C.F. Hammett* fazer parte da *J.L. Hammett*. De qualquer forma, os educadores do Jardim de Infância tinham contato com fornecedores da empresa de materiais escolares.

⁵³ A J.L Hammett é uma empresa que foi fundada em 1863, uma de suas criações é o apagador de quadro negro. Fonte: <<http://www.sil.si.edu/DigitalCollections/trade-literature/scientific-instruments/explore.htm>>; <<http://www.businesswire.com/news/home/20040518005625/en/Retail-Finance-Group-GMAC-Commercial-Finance-Announces>>. Acessado em 05 de maio de 2017. No livro de Ferreira (2017), a autora também afirma não ter encontrado informações sobre a *C.F. Hammett*.

⁵⁴ Fonte: <<http://memoria.org.br/pub/95001/1900/9500119000624.pdf>>. Acessado em 05 de maio de 2017.

⁵⁵ *The Brazilians Review*. O jornal também era distribuídos pelas agência *Crashley & Co.*; *Laemmert & Co.*, ambas do Rio de Janeiro, E pela Messrs em Londres.

Escrever o livro não foi uma ideia inicial de Zalina, ao contrário, fazia parte de um plano pedagógico. O autor do plano da obra é identificado por Gabriel Prestes no prefácio do livro. “Foi este o princípio a que se subordinou o plano desta obra, que foi traçado pelo professor Dr. João Köpke” (PRESTES *In*: ROLIM, 1897, p. 8), e pelo próprio Köpke no jornal *Estado de São Paulo* de 28.01.1896a. Köpke aconselhou Zalina durante a produção a partir do material didático proveniente do estrangeiro, que segundo o educador era um texto distante da realidade das crianças brasileiras. Talvez por esse motivo, Zalina tenha adaptado os versos, hinos e marchas presentes na revista do Jardim. Nem mesmo a produção brasileira de livros escolares, anterior à obra de Zalina, escapou do ataque do educador que os descreveu como requintado, aristocrático e erudito. Com o plano traçado por João Köpke, Zalina segue suas recomendações pedagógicas baseada nos princípios de Fröebel - “a responsabilidade da feitura pedagógica do volume, portanto, é claro que nos pertence” (Ibidem).

O projeto pedagógico tem um sentido lógico, o plano traçado por Köpke tem uma estrutura definida e pautada nos educadores internacionais do Kindergarten. O livro, as gravuras e os conteúdos são todos bem estruturados e se complementam em algo maior: a educação plena da criança.

Além de Fröebel, Zalina também se baseou em obras de autores que estavam empenhados com o Kindergarten em alguns países da Europa e dos Estados Unidos da América “(...) e a partir dessas leituras é que inscreve a criança como objeto privilegiado de suas investigações e a linguagem, escrita e falada, como expressões máximas da vida mental, uma vez que nela se condensam os esforços de sobrevivência da espécie humana” (PANIZZOLO, 2011b, p.4)

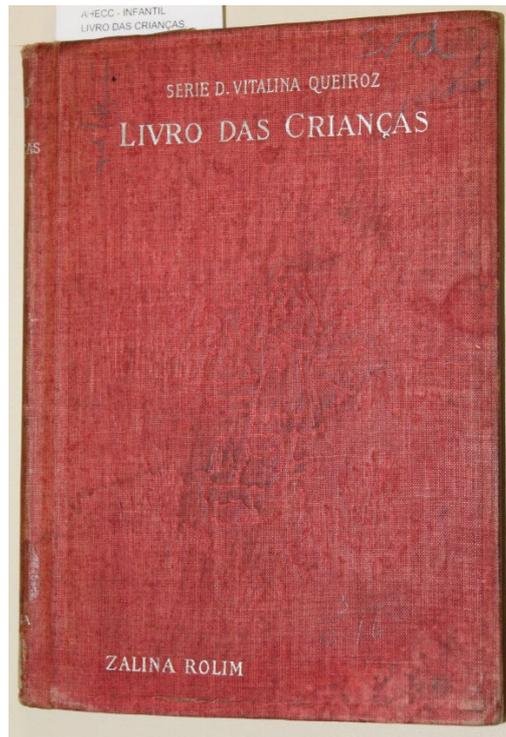
A parceria com Zalina Rolim “dá, por direito, a importância de João Köpke como idealizador, incentivador e mentor de *Livro das Crianças*. E aproxima as obras, não como puro acaso, nem como ambos, seguindo cada um a seu jeito, um modelo em moda na época” (FERREIRA, 2017, p. 57). Köpke tinha uma visão muito ampliada sobre educação e literatura escolar. O projeto do seu manuscrito é muito parecido com o projeto do *Livro das Crianças*.

Era intenção de João Köpke que o livro escrito por Zalina Rolim tivesse uma sequência. “[...] Já antevemos o estímulo à inspirada poetisa para que prossiga na vereda, completando com volumes subsequentes a série, que agora enceta, com ensaiar o estro em todos os gêneros, de que a infância escolar possa colher proveito” (KÖPKE *In*: ESTADO DE SÃO PAULO, 28.01.1896a, p.1). Mas infelizmente houve apenas um volume da série que leva o nome de *Série Vitalina de Queiroz*. Também não foi encontrada menção de quem seria Vitalina de Queiroz.

Embora não seja possível saber o porquê que a série *D. Vitalina Queiroz* não teve continuidade, como era a princípio a intenção do educador, é de suma relevância todo o seu empenho no trabalho editorial e na concepção do livro. Ao passo que havia um projeto inicial para uma série de livros infantis, é possível destacar a possibilidade de um projeto pedagógico “orientado por uma visão do mercado editorial voltado para a escola e traçado por João Köpke” (FERREIRA, 2017, p. 59-60). Segundo Ferreira, há uma estrutura estética-formal em ambas as obras – o livro de Zalina e o manuscrito de Köpke –, tanto na quantidade, quanto na disposição das estampas.

Segundo o *Jornal do Brasil*, foram impressos vinte mil exemplares do livro. Não foram encontrados indícios de haver mais de uma edição. O projeto editorial do livro se constituiu por 115 páginas, nas quais estão distribuídas as 30 poesias divididas em duas partes distintas. A primeira parte *A Sinhô*, é dedicada a seu sobrinho, Mario Rolim Teles, a segunda parte *As Minhas Irmãs*, como o próprio nome indica é dedicada às suas irmãs. A primeira parte é formada por assuntos mais descritivos, para a compreensão das crianças pequenas, e a segunda parte se constitui de poesias menos concretas e com um grau mais elevado do desenvolvimento intelectual e moral, o que indica uma intenção pedagógica por parte do projeto editorial de Köpke. Cada uma das partes contém quinze poesias.

A capa é em tecido vermelho, com uma ilustração em relevo cuja cena bucólica apresenta uma menina em meio a árvores carregando um feixe que pode ser flores, ou, até mesmo, trigo. A menina está acompanhada de seu cachorro e algumas aves voam no céu. Na capa, há o nome da série do livro: *Serie D. Vitalina Queiroz*, logo abaixo o nome: *Livro Das Crianças*, e no pé da capa, próximo à lombada, o nome da autora: Zalina Rolim. Todas as palavras estão em letras maiúsculas e de fôrma, na cor prata. Na lombada também se repete o nome do livro e da autora, com as mesmas referências da capa: estrutura e cor.

Figura 2.1 – Capa Livro das Crianças

Fonte: AHECC, CREMC, SEESP.

Dentro do livro há uma gravura de frontispício cuja legenda diz: *O rapaz pescador*. Duas crianças, um menino e uma menina estão à beira de um rio. O menino segura algo em sua mão, semelhante a um pedaço de madeira. Na folha de rosto há informações sobre o título, autoria, local e nome da editora, e a indicação de ser uma edição especial para as crianças das escolas públicas do Estado de S. Paulo.

Figura 2.2 – Frontispício



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP.

A respeito das gravuras que compõem o livro de Zalina, não foi encontrada nenhuma referência aos autores. Algumas das vinhetas também possuem iniciais de nomes, que são diferentes entre si, e por esse motivo faz-se menção a autores e não a autor.

Figura 2.3: Iniciais do ilustrador da gravura do frontispício do Livro Das Crianças



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP.

Ao longo da pesquisa, foi encontrado um site: *Smithsonian Libraries*, que em seu catálogo há uma coletânea de gravuras de livros de diversas editoras. Algumas são muito parecidas com as do *Livro das Crianças*. As ilustrações de alguns livros ocupam quase que uma página inteira, como se fosse um quadro dentro da página e, embaixo, uma legenda⁵⁶. As letras iniciais decoradas, presentes nas poesias, também são parecidas com as encontradas no

⁵⁶ Fonte: <http://www.sil.si.edu/ImageGalaxy/imageGalaxy_collResult.cfm?term=General%20Book%20Illustration>. Por questões de licença, não foi possível trazer para essa pesquisa uma imagem para comparar com a do livro.

catálogo do site⁵⁷. Dessa forma, é possível supor que as gravuras encomendadas faziam parte de um catálogo destinado ao uso de tipografias. A esse respeito Ferreira (2017, p. 55-56) afirma que:

Do ponto de vista editorial e da configuração das páginas, no livro de Zalina Rolim e em *Versos para os pequeninos*, identificamos imagens que se assemelham quanto à técnica (litogravura) e ao assunto (crianças e animais) de outros livros publicados pela Francisco Alves. É o que vemos, por exemplo, nas páginas, 56, 62 e 70, da cartilha *Anallytica*, de Arnaldo Barreto (1909[1930]). Mas essas estampas estão dispostas de forma bastante distinta em relação aos livros estampas, em obras tão diversas, parece apontar para uma prática editorial em que as impressoras e editoras detêm um catálogo de ilustrações. No entanto, é possível ver aqui também a interferência dos autores que, adquirindo, por sua conta, as estampas, participam do processo de produção manuscrita do livro.

Segundo Ferreira⁵⁸ (2016, p. 58) “[...] João Köpke valorizava a importância de belas e harmoniosas gravuras para uso didático, provavelmente orientado pelo método intuitivo”. É possível que esse cuidado de Köpke o tenha motivado a encomendar fora do país gravuras que retratassem o cotidiano infantil. “São estampas que convergem para uma representação do universo infantil: brincadeiras de crianças, travessuras de animais, estripulias na cozinha, no quarto, na sala, fora de casa, em cenários descontraídos” (Ibidem). A descrição da autora sobre as gravuras que compõem o livro manuscrito de João Köpke – *Versos para os pequeninos* – converge com o estilo de gravuras do *Livro das Crianças*. Para Köpke, o livro era como um mimo de valor inapreciável com que se enriquece a literatura brasileira (KÖPKE *In*: ESTADO DE SÃO PAULO, 28.01.1896a, p.1).

[...] todas as poesias foram sugeridas por uma gravura, que deverá ilustrar o volume, frontendo cada uma, de maneira que a objetivação dos sentimentos e idéias expressos no verso preceda a sua leitura e processo, o êxito impeliu-nos ao conselho. (KÖPKE *In*: O ESTADO DE SÃO PAULO. 28.01.1896a)

As gravuras possuem o mesmo tamanho. Elas antecedem as poesias e ocupam uma página, enquanto as poesias ocupam de uma a três páginas, sendo o número de páginas pode variar de acordo com o tamanho do poema. Por esse motivo, ocasionalmente acontece de algumas gravuras estarem dispostas nas páginas pares e outras nas ímpares. Todas as legendas

⁵⁷ Fonte: < http://www.sil.si.edu/ImageGalaxy/imageGalaxy_collResult.cfm?term=Initial%20Letters>

⁵⁸ Norma Sandra De Almeida Ferreira – atual professora da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp – analisou em nível de pós-doutorado (2014), um manuscrito inédito de João Köpke, intitulado de *Versos para os pequeninos*. O livro foi publicado pela editora Mercado das Letras em 2017. Segundo a autora, o livro é pouco conhecido entre os pesquisadores e ficou guardado no acervo particular da família Köpke por cerca de cem anos.

estão em letras maiúsculas, abaixo do quadro. O título da gravura sempre é o mesmo título da poesia. Para Köpke (1896a) cada gravura deveria frontear as poesias. Dessa maneira, haveria a objetivação dos sentimentos e ideias expressas no verso como forma de preceder a leitura e a memorização pelas crianças. Vale ressaltar que todas as poesias terminam com vinhetas, que dão charme ao livro.

O uso das gravuras tem um sentido pedagógico froebeliano que consta em uma das traduções de Zalina Rolim e compõe a *Revista do Jardim da Infância*⁵⁹:

Grande é a sensação que se produz na alma das crianças quando a palavra é acompanhada de boas imagens.
 O prazer que experimentam as crianças á vista de um quadro é grande e aumenta a propria curiosidade, fator principal da atenção.
 O quadro desenvolve tambem na creança a fantasia e o juízo, pois que pode guiar-lhe a atenção e, com o auxilio da expressão desta ou daquela imagem, tornar-lhe mais claro o conceito do conto, com grande vantagem para o desenvolvimento intellectual e o da palavra. (ROLIM *In*: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, p. 93-94)

De acordo com Köpke (1896a) o uso das gravuras antecedendo às poesias é um exercício de memória e fixação a ser feita pelas crianças, além de uma estrutura estética. A criança vê a ilustração e, em seguida, pode ler a poesia. Têm-se primeiro a gravura, e na sequência, um texto poético escrito na forma descritivo-narrativo. Esse tipo de texto colabora para as práticas de linguagem e de leitura, pois a criança aprendia a ler, recitar e entonar as palavras. Para o educador, essas gravuras são uma maneira de objetivar os sentimentos e as ideias expressas nos versos. Gabriel Prestes também enfatiza o uso da imagem para facilitar a compreensão do texto e para o desenvolvimento prático da linguagem oral por meio da imitação em prosa, do vocabulário e outros exercícios.

O livro de d. Zalina pode servir de texto a multiplos exercícius de linguagem.
 Da observação directa das gravuras tirarão os alumnos assumptos para pequenas descripções que facilitem a comprehensão do texto. Nas descripções poéticas, que accompanham as illustrações, terão modelos a seguir para os exercicios de transformação e imitação em prosa, exercícius que podem ser feitos livremente pelos alumnos ou com a indicação previa dos vocabulos a substituir, ou das phrases e sentenças cuja ordem deva ser alterada. (PRESTES *In*: PREFÁCIO, 1897, p. 8)

⁵⁹ A tradução foi feita do livro: Frederigo Froebel ed il suo sistema di educazione. Da autoria de Amalia de Rosa.

O *Livro das Crianças* é um livro que prima por sua educação estética e literária, ele é “mais do que um simples livro de leitura, é um modelo sugestivo para o ensino de linguagem oral e escrita” (PRESTES *In: PREFÁCIO*, 1897, p. 7). Segundo Prestes, há uma finalidade para o livro, que é a educação estética e literária que “presta-se admiravelmente á leitura expressiva e aos exercícios de recitação” (p. 8). Não há outro objetivo para o livro além das práticas que deveriam se dar no âmbito escolar, como descrição poética das ilustrações, exercícios de transformação e imitação, exercícios livres com indicação prévia de vocabulário a substituir, ou frases e sentenças cuja ordem devesse ser alterada. Assim, o livro oferecia diferentes maneiras de o professor explorar os exercícios pedagógicos com as crianças durante a aprendizagem da língua oral e escrita.

Depois do projeto pronto, Gabriel Prestes (1897, p. 7-8) enfatiza no prefácio “o valor pedagógico do livro escolar”. para o educador, a obra satisfaz todas as condições estéticas de um trabalho da natureza do livro de Zalina Rolim, porque ela foi escrita e projetada com um propósito escolar. “Dispensa-me de qualquer apreciação sobre o seu merito litterario, o que, aliás, me levaria muito além dos limites a que tenho de me restringir”. Para fechar o prefácio Prestes afirma: “Se em uma frase, apenas fosse possível resumir este prefacio, eu diria que o valor deste trabalho vai além do que indica o seu titulo: não é apenas um “Livro das Crianças,” é um livro para os bons mestres”.

Quando Köpke (1896a) escreve o seu artigo para o jornal, ele inicia afirmando que na cidade ideal de Platão deveria haver o poeta, isso por causa da moral. Para o educador, a poesia é um dos principais agentes de cultura moral e intelectual, é ela quem cultiva a imaginação e o desenvolvimento pleno do homem por meio da educação física, moral e intelectual, para completar a cultura estética.

Toda a preocupação estética e literária de Köpke se relaciona com a ideia de uma infância. Apesar dos livros existentes de poesia, eles não eram adequados para a educação da criança, isso porque os livros tinham como público-alvo, adultos, e não crianças. Köpke compreendia a necessidade de uma publicação poética voltada para a criança, que já é vista como diferente do adulto.

A infância é vista como uma etapa diferente e que precisa de cuidados especiais, seguindo critérios pedagógicos baseados em princípios educacionais divulgados do século XIX, como Pestalozzi e Fröebel. Ao distinguir a criança do adulto, há a percepção de que a primeira precisa de uma literatura que atenda às suas necessidades. Dessa forma, Köpke

(1896a, p. 1) afirma que o gênero usado por Zalina é o que exige Felix Pécaut⁶⁰, “simples, largamente humano, sem requinte, altivez, aristocrática, ou vezo de erudição; - que é rasão e não capricho; - que conduz á ação e não ao somno; que se exprime por uma linguagem boa e forte [...]”. Toda a estética poética levantaram questões para o educador.

Será o educando capaz de erguer-se ao ideal da poesia? Será susceptível dos sentimentos affectos, que, nas almas, que a poesia despertar? Compreenderá as imagens, em que ella se veste? Aprehender-lhe-á o estylo? – eis as interrogações, que suscita aquella escolha e que roteira o caminho do educador na explicação do estylo, das imagens, dos sentimentos e do ideal dos poetas, que proferir. (Ibidem)

O leitor é aquele capaz de se levantar para compreender o ideal da poesia, para sentir os efeitos que ela desperta na alma e para compreender as imagens que acompanham as poesias e todo o seu estilo literário. Mas, tudo isso, só pode acontecer se o educador intervir durante a leitura e, pela explicação do estilo poético, dos sentimentos e das imagens que dará a criança a apreciação ideal dos poetas. É uma relação de professor e aluno, o professor, enquanto adulto desenvolve o papel de narrador cuja intencionalidade consiste na compreensão do texto descritivo-narrativo.

Para Köpke, o estilo poético mais adequado para os primeiros anos do ensino é o lírico, sucedendo-lhe na gradação hierárquica de adaptabilidade, o épico, o dramático e o didático. Isso porque “o pedagogo escolhe para educar um espírito” (p.1), que é aquela criança ainda no início de sua aprendizagem, diferente do “espírito já cuidado”, que é a criança que estaria adiantada. Dessa forma, a criança aprende com o professor um gênero específico da poesia – lírico – cuja linguagem é simples e cujo vocabulário é rico.

O educador aconselhou Zalina a não se preocupar com o vocabulário a ser utilizado em suas poesias. Segundo Köpke (1896a), o difícil não são as palavras compridas ou desconhecidas, mas sim a de simpatizar com ideias e sentimentos que não lhes são congeniais. O pensamento dúbio ou obscuro fere ao ouvido e some sem nem sequer deixar alguma impressão na mente ou no coração. Köpke aconselha, caso o pedagogo seja crítico em relação ao vocabulário, que estude o assunto com os melhores especialistas. Para o autor, a criança deve, desde cedo, ter contato com diferentes vocabulários. “A palavra desconhecida, que se lhe explica no meio de pensamentos, com que simpatiza, é uma aquisição permanente para o vocabulário do ignorante” (Ibidem).

⁶⁰ Félix Pécaut (1828-1898) foi professor Francês e inspetor geral da instrução pública. Fundou a École Normale Supérieure de jeunes filles – uma escola para meninas e para a formação de professores das escolas normais primárias – em 1880. Félix defendia o liberalismo religioso na Igreja Reformada. Foi um dos precursores de Dreyfus.

[...] Trata-se de um uso da linguagem que se dá e se explica no meio de pensamentos congeniais à criança, que lhe toca ideias e sentimentos próprios dela, por isso não lhe é difícil a apreciação da poesia.

Assim, um gênero (lírico), em uso da linguagem (não simplificado e tampouco sofisticado), uma mediação do professor para que a criança reerga ao estado ideal da poesia, um modo de ler tocado pelos sentimentos e ideias são orientações de João Köpke que extrapolam a ideia de que a educação moral e estética da criança se limite a um conteúdo. E mais. Pressupõem que a educação moral e estética, cultivo da imaginação e impressão de emoções e ideias na alma do educando está diretamente associada a práticas que aguçam a imaginação, a curiosidade, objetivam os sentimentos e as ideias expressos na estampa (ilustração), nos versos. (FERREIRA, 2017, p. 77)

Segundo a autora, a educação linguística não se resume a um vocabulário fácil de ser entendido, o gênero lírico faz uso de uma linguagem mais sofisticada. Para Köpke, até mesmo o vocabulário desconhecido pode tocar os seus sentimentos, e isso se dá por intermédio do professor para o aluno, não há uma limitação para a aprendizagem que se associa a educação moral e estética ao fazer uso da imaginação e emoções da alma da criança.

Dentro dessas perspectivas a respeito da produção do livro, a criança é o cerne de todo o projeto. Entretanto, não é qualquer criança, é a criança que está inserida em um ambiente de aprendizagem, visto que o livro tem como destino final as escolas públicas do Estado de São Paulo, o que é enfatizado no prefácio escrito por Gabriel Prestes. “Se, em uma phrase, apenas fosse possível resumir este prefacio, eu diria que o valor deste trabalho vai além do que indica o seu titulo: não é apenas um “Livro das Crianças,” é também um livro para crianças e, mais do que isso, é um livro para os bons mestres” (PRESTES *In*: ROLIM, 1897, p. 8).

Mas que criança é essa? Quais os ideias de infância retratadas nessa obra? A infância é representada como um momento de aprendizagem e também de despreocupação, é a fase ideal para que a criança aprenda sobre as questões básicas que o tornarão um cidadão de caráter.

Desde pela manhã,
Salta do leito em fraldas de camisa,
E por tudo desliza
Numa alegria sã.
[...] (ROLIM, 1897, p. 21)

A esse respeito Dionísio (2014, p. 341) afirma que:

As imagens construídas pela poetisa nestas primeiras estrofes apresentam-nos um conceito de infância sem preocupações, como um período da

existência em que com nada mais se há de preocupar a não ser com o prazer, com o lúdico, com as brincadeiras e jogos.

Esse tipo de despreocupação aparece na representação de uma criança pequena que ainda não tem idade para estudar e trabalhar. Esse período é marcado pela brincadeira, que, por coincidência, é a faixa etária das crianças do Jardim da Infância.

O próximo item tem por objetivo apresentar uma análise da representação de infância em o *Livro das Crianças* de Zalina Rolim.

2.1 Conteúdo da produção literária de Zalina Rolim

2.1.1 Trabalho e estudo, preguiça e diligência: é na infância que se cria bons hábitos

Ao analisar o *Livro das Crianças* é possível perceber que a escola assume um papel não só de ensinar, mas também de educar essa criança para posteriormente desenvolver bem o seu papel como cidadão brasileiro. Nesse período a escola não mais se restringe às crianças das camadas superiores, mas também às crianças pobres, que estavam fora da escola. Ainda assim, demorou muito tempo para que as crianças da camada inferior da sociedade estivessem em sua maioria inseridas no ambiente escolar.

A lei da *Reforma da Instrução Pública de São Paulo*, de nº 88 de 1892 prevê a obrigatoriedade do ensino às crianças, era da competência dos pais enviar os filhos para as escolas, e aos patrões, o de dispensar do trabalho durante o tempo necessário ao ensino. O não cumprimento de tal obrigação estava sujeito à multa. Assim, a obrigatoriedade dos estudos se torna institucionalizada na esfera política. Com essa lei, torna-se obrigatória a educação das crianças de todas as camadas sociais. Os pais passam a ter mais uma responsabilidade com os filhos e com o Estado. Para Veiga (2007, p. 44), essa regularização “compunha o conjunto de normatizações necessárias à produção da consciência de um pertencimento nacional, no qual perpassa um imaginário de sociedade cujos membros deveriam compartilhar obrigações e direitos”.

Nos textos do livro, a escola e a criança tem uma relação ora conflituosa – a criança que não quer estudar – ora amistosa – a criança que compreende a importância de ser educada.

E com tanta razão

Que, abrindo attento o livro mysterioso,
Raul pediu, ansioso,
A primeira lição. (ROLIM, 1897, p. 23)

Sae para as aulas cedinho,
Mas é o último á chamada;
Entra amuado e sozinho,
Carranca sempre fechada,
Cabelos em desalinho
E a roupa desordenada.

Na classe a todo o momento,
Provoca inúteis querelas;
E' sempre o mais desatento;
Vive a olhar para as janelas;
Nada lhe serve a contento;
Chora por vãs bagatelas. (ROLIM, 1897, p. 56)

Nuno espreita a lição do companheiro
N'um olhar de preguiça e de cansaço:
Se pudesse copial-a por inteiro!... (ROLIM, 1897, p. 84)

Nas três estrofes acima, tem-se dois tipos de exemplos: em um mostra uma criança que pede para aprender a ler, e essa criança está desejava pela aprendizagem, ela quer descobrir os mistérios da escrita, decifrar os códigos, os signos.

Nos outros dois exemplos, as crianças são retratadas como preguiçosas e não se importam com os estudos, ou seja, estão apenas de corpo presente naquele local; elas se mostram pouco afeitos com a possibilidade de aprender algo com o professor, pois é mais fácil copiar a lição do amigo do que se dar ao trabalho de fazer sozinho. Nessa perspectiva, o estudo é visto como uma forma de trabalho que faz parte da luta de vida diária que precisa ser vencida:

E a classe inteira pressurosa envida,
N'um jubiloso afan de esforços ledos,
Mostrar que a lucta foi, por fim, vencida.

E, depois – o jardim, jogos, folguedos...
Quem estuda e trabalha, então descança,
Liberto o coração de inúteis medos.

E a vista elevam, plena de confiança,
Sem temer do castigo atros escolhos,
Em pós do premio, as azas da esperança...

Somente o pobre Nuno abaixa os olhos. (ROLIM, 1897, p. 84)

Nessa poesia *Lucros e Honras*, as crianças que estudaram e foram diligentes com a lição receberam uma recompensa por seus estudos: brincar e descansar. Já a que teve preguiça, não foi digna de se divertir com os amigos. A questão que se coloca é: seja diligente e receberás os seus lucros e as suas honras, que pode ser o descanso, o divertimento, ou até mesmo o dinheiro.

Para além da escola, o trabalho infantil é representado como algo usual, comum, corriqueiro não só no livro de Zalina Rolim, mas também para a sociedade e para a política. Não é por menos que a lei da *Reforma da Instrução Pública de São Paulo*, de nº 88 de 1892, previa que a criança trabalhadora devesse estudar. O trabalho está, em maior parte, relacionado com a criança pobre, ela é sempre retratada como aquela que trabalha para ajudar em casa, trabalha pensando em “enriquecer” a família, ou a que ajuda nos afazeres domésticos.

Sou filha de lavradores;
Moro longe da cidade;
Amo os pássaros e as flores
E tenho oito anos de idade.

[...]

Papai trabalha na roça;
O dia inteiro labuta;
Tem a pelle rija e grossa
E a alma afeita á grande luta.

[...]

Em casa tambem se lida
D'aqui, d'ali, todo o instante,
Que o trabalho é lei da vida
E nada tem de humilhante.

Depois do trabalho, estudo;
Abro os meus livros e leio;
Elles me falam de tudo
O que eu desejo e receio;

Contam-me historias bonitas,
Falam da terra e dos ares,
De vastidões infinitas,
De rios, campos e mares.

Mamãi diz que são modelos
De amigos leaes e finos;
Que a gente deve attendel-os
Como aos maternaes ensinios. (ROLIM, 1897, p. 44-46)

É Clotilde a costureira.
 Com que tino e sciencia ella trabalha?
 A agulha corre ligeira,
 Tecendo pratica esteira
 Nas meias de algodão, de malha em malha.

[...]

Doura-lhe a face risonha
 O reflexo do bem, que ella pratica.
 Trabalho não a envergonha,
 E, trabalhando, ella sonha
 Que o seu labor faz a Mamã mais rica. (ROLIM, 1897, p. 98-99)

Para Zalina, o trabalho honesto enrijece a alma, as marcas da labuta enobrecem o homem, traz orgulho para a família, e, em especial, o trabalho do homem, que ainda nessa época, é visto como o principal provedor do lar. Tais aspectos são considerados essenciais para a formação do cidadão ideal.

Ao analisar a representação de infância em alguns livros infantis, Gouvêa (2004, p. 127) afirma que alguns autores, como Bilac e Coelho Neto, retratam a criança em estado de mendicância, e que quando a escola aparece “para a criança trabalhadora, ela é articulada com as ações desenvolvidas no trabalho e não como perspectiva de ascensão social, ou de formação posterior”. Ao contrário desses autores, Zalina, em nenhum momento retrata a criança em estado de mendicância, pois para ela, a forma que a criança tem de ascensão social se encontra no trabalho, porém, essa ascensão também depende do caráter dela.

“Dinheiro a rôdo, Tônico?”
 - Assim; vai se labutando,
 Ora pobre, ora mais rico,
 Sem nada de quando em quando, –,

“Bem fatiga esta vida!...”
 - Mas um dia se descança,
 E a gente esforços envida
 Para vencer a provança.

É bom andar pelo mundo,
 Do dever na linha recta. –
 “Mas não sentes, lá no fundo,
 Uma tristeza secreta?”

- Não. Nem vejo que tristeza
 Possa crescer na minha alma:
 No trabalho a tendo presa,
 Sinto-a leve, pura e calma. –

“Pois não me acontece o mesmo;

Quantos dias, quantos, quantos,
Vagando, em sonhos a esmo,
Meus olhos se enchem de prantos!”

“Mas é tão penosa e custa
Tanto esta vida!...” – “Que importa?
Acaso o labor te assusta?
Quem navega à terá aporta

“Procura o bem no trabalho,
- Germen de paz, que floresce –
Não te mettas por atalhos,
E terás provida messe.

“Oppõe ao mal que te invade,
A ambição, o amor ao ganho.
Não ha labor que degrade;
De nenhum mister me acanho.

“E assim trabalhando presto,
Dia a dia, instante a instante,
Guardo o meu dinheiro honesto
E tenho a face radiante.” (ROLIM, 1897, p. 40-42)

Nesses versos a criança pobre não tem outra alternativa a não ser trabalhar e seguir pelo caminho reto. Um mero desvio pode levar tudo a perder. O que resta para uma pessoa pobre além de ter um bom caráter? A criança pobre é ensinada a ser honesta e a viver do seu trabalho, sem se dar à malandragem ou à marginalidade. A poesia é dada em forma de diálogo. Uma criança ensina a outra a andar pelo caminho do bem, a se desviar do mal, a ser diligente, e a ver o trabalho como algo bom, que é o contrário da preguiça.

Tal percepção traduz a representação do trabalho como salutar à formação e desenvolvimento da criança de camadas populares, como sua instância socializadora privilegiada para a formação para a vida adulta. (GOUVÊA, 2004, p. 128)

Apesar da insistência de que o trabalho é bom para a formação da criança pobre, ela já estava acostumada com a ideia de trabalhar. O trabalho para essa criança era uma forma de suprir a necessidade da família, visto que muitas delas eram numerosas, e que, na maioria das vezes, precisava desse dinheiro extra. Se, desde cedo, a criança pobre aprendia em casa sobre o valor do trabalho, o que dizer da criança burguesa acostumada com pessoas que estão sempre dispostas a servi-las?

A criança burguesa teve que aprender sobre o valor do trabalho na escola. Isso porque o Brasil era um país escravocrata, cuja libertação dos escravos ainda era recente. Durante

muito tempo as famílias burguesas enriqueceram por causa da mão-de-obra escrava. Dessa forma, ter escravos era considerado algo nobre. Freyre (2008, p.64) afirma que a nobreza se fundamentava na posse de numerosos escravos. Porém, com as mudanças políticas do país, foi preciso mudar as formas de pensar o trabalho, e isso deveria ocorrer a partir da educação da nova geração de brasileiros, incluindo também, os imigrantes. É preciso compreender que a ideia de infância divulgada no século XIX era a de uma criança que podia sim trabalhar. Era muito comum à relação da criança com o trabalho, principalmente, para as advindas das camadas mais pobres, o que não ocorria com crianças das famílias abastadas da sociedade.

Na poesia “pouco a pouco”, há uma gravura que representa duas crianças com características burguesas, o trabalho é representado como algo bom. O castelo feito com pedras de dominó representa o esforço que se deve ter no trabalho e no estudo. Com esses dois, a criança é ensinada que se pode chegar a qualquer lugar.

Figura 2.4 – Gravura da poesia Pouco a Pouco.



Fonte: Livro das Crianças. AHECC, CREMC, SEESP.

[...]
 A gente pôde
 Chegar a tudo,
 Que nos acode,
 Com senso e estudo;
 E as palavras dos mais velhos,
 Sejam nossos evangelhos.

[...]
 Render-se a gente á preguiça,
 É fugir a nobre liça.

Não tem direitos
 Quem, dos labores,
 Foge aos preceitos
 E evita as dôres:
 [...] (ROLIM, 1897, p. 11-12)

O trabalho faz parte da aprendizagem da criança, é como uma preparação para a vida adulta. A criança trabalhadora não é diferenciada por sua classe social, ela é percebida como um ser, que, indiferentemente de sua posição social, deve aprender que as conquistas da vida se dão por meio do trabalho, e não pela preguiça. É o caso da poesia *Pouco a Pouco*. Os versos ensinam que com trabalho e paciência, é possível conquistar os frutos do trabalho, assim como um castelo, que é construído aos poucos, pedra a pedra, até se tornar um lindo castelo. Sem esforço e dedicação, ou, em outras palavras, sem o trabalho árduo, não há como construir um futuro sólido.

NADA de pressa;
 Bem devagar,
 Que assim começa
 Quem quer chegar.
 E vai subindo o castello,
 Pedra a pedra, airoso e bello... (ROLIM, 1897, p. 11)

Segundo Alvarez-Uria e Varela (1991, p. 13, 15) a escola burguesa e pós-burguesa se reveste de uma aureola de civilização. A escola para os autores, não é eterna e nem natural, é uma instituição de aparência social que está ligada às práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais.

A escola não é só um espaço de aprendizagem, mas também de doutrinação, é o local em que a criança vai aprender que ela deve se dedicar aos estudos, que deve detestar a preguiça e ser amante do trabalho. Em sua infância a criança dever ser: obediente, disciplinada, se dedicar aos estudos, ser um bom filho e um bom aluno. Mas essa ideia é uma

construção recente sobre a infância, que não vem dos monastérios da idade média, mas sim das escolas da idade moderna.

Para Narodowski (1993, p. 51-53) a escola moderna surge com o nascimento da infância no final do século XIX. “O nascimento da infância moderna traz em si o alheamento necessário da criança com relação à vida cotidiana dos adultos”. Segundo o autor, a mudança de cotidiano “da criança do âmbito escolar para o familiar implica um processo de absorção da criança em um organismo historicamente novo e socialmente singular”.

A escola é quem define o tempo da infância, e isso acontece dentro da faixa etária em que a criança deve frequentá-la. Nesse sentido, Veiga (2007, p. 44) afirma que a sociedade estabelece a criança dentro de um novo modo de ser: como aluno.

É nesse espaço que a criança também aprende a valorizar o trabalho, e, para Zalina, qualquer forma de trabalho honesto deve ser respeitado.

O trabalho revigora;
Eu gosto, quando moirejo;
A fina aragem, que os vergéis explora,
Tem a doçura magica de um beijo, (ROLIM, 1897, p. 53)

Lili carece de agasalho;
O inverno chega de mansinho;
Quero que a envolva o meu trabalho,
Bem como a envolve o meu carinho. (ROLIM, 1897, p. 88)

E muita gente se illude
Achando humilhante e rude
A boa fada, que o labor nos paga. (ROLIM, 1897, p. 100)

Nos versos de Zalina, todos os exemplos de trabalhos citados são de tarefas simples, não se evidencia uma profissão em detrimento de outra. Os trabalhos se dão no lar, seja o de costurar uma roupa para a boneca, ajudar a mãe nos afazeres domésticos, arar a terra... É possível que a simplicidade desses trabalhos esteja relacionada ao ambiente interiorano em que Zalina Rolim cresceu.

Trabalho e estudo são temas de suma importância para criar o senso de responsabilidade, questão relevante para a formação do caráter. É na escola que a criança aprende a ter regras, porém, essa aprendizagem acontecia por meio da rotina e da prática que prezava a ordem e a disciplina baseada nos princípios de valores morais e éticos.

2.1.2 Pátria amada Brasil: civilizar na infância para formar cidadãos patrióticos

Com as mudanças políticas que haviam acontecido no país durante o século XIX, havia uma questão para o governo e para os educadores: como formar um cidadão patriota? No Brasil, os negros eram a massa trabalhadora, e com o fim da escravidão, imigrantes europeus adentraram no país em busca de novas oportunidades; crianças estrangeiras e filhos de estrangeiros frequentavam as escolas e precisavam aprender não só uma nova língua, mas também a amar o seu novo país.

Na *Reforma da Instrução Pública de São Paulo*, no artigo 19 da Lei nº 88 de 1892, consta entre as disciplinas da educação comum, a educação cívica, a história e a geografia. O novo regime republicano queria criar uma “cultura cívico-patriótica, capaz de produzir novos cidadãos” (GOMES, 2009, p.1). Para a autora, os políticos queriam produzir um novo discurso em que deveriam constar os valores e as simbologias cívico-morais, em que a história e a geografia tinham um lugar fundamental.

[...] a estimular seus projetos políticos, encontrava-se a crença de matriz iluminista na perfectibilidade humana, isto é, na real possibilidade da educação ser a única arma ou remédio seguro na luta contra os males das nações. Assim, essa nova pedagogia vinculava diretamente uma educação republicana a uma educação “nacional”, isto é, nacionalista e patriótica (GOMES, 2009, p.5-6).

Segundo a autora, os republicanos buscavam o progresso, que era o “reverso do atraso e da decadência” (p.5). O mal da nação era a ignorância em que o povo mergulhava anos após anos de monarquia portuguesa no país. Eram escassas as escolas, e das poucas existentes, nem todos tinham o direito de frequentá-la. Após a Proclamação da República a escola se tornaria símbolo do republicanismo.

Além da criação de novas escolas, o ensino da língua, da geografia e da história do Brasil exercia um papel fundamental que significava: “a construção de uma nova cultura cívica centrada na educação “ser brasileiro” não era algo que se possuía por nascimento, mas por educação; algo que se aprendia, sendo uma qualidade cultural, emocional, conformada desde a infância” (Ibid., p. 6-7).

A nova geração de cidadãos, se bem educados e bem civilizados, estariam preparados para viver em democracia. De acordo com Pintassilgo (2009) a educação era considerada um fator principal do progresso das sociedades, “essa concepção resultava da conjugação das influências iluminista e positivista”. Para o autor, o republicanismo tinha em mente a

República como um momento de regeneração social, o tempo “de construção de uma nova era”, mesmo que ainda estivesse “enraizada no passado da comunidade nacional”. O que importava era retirar essa sociedade da decadência em que havia caído, e se a sociedade estava em decadência, a responsabilidade era da Monarquia. Dentro dessa perspectiva, Pintassilgo afirma que “é à educação que é atribuída a missão de construir o «homem novo» republicano, o cidadão consciente e participativo capaz de garantir a permanência do novo regime” (2009, p. 2).

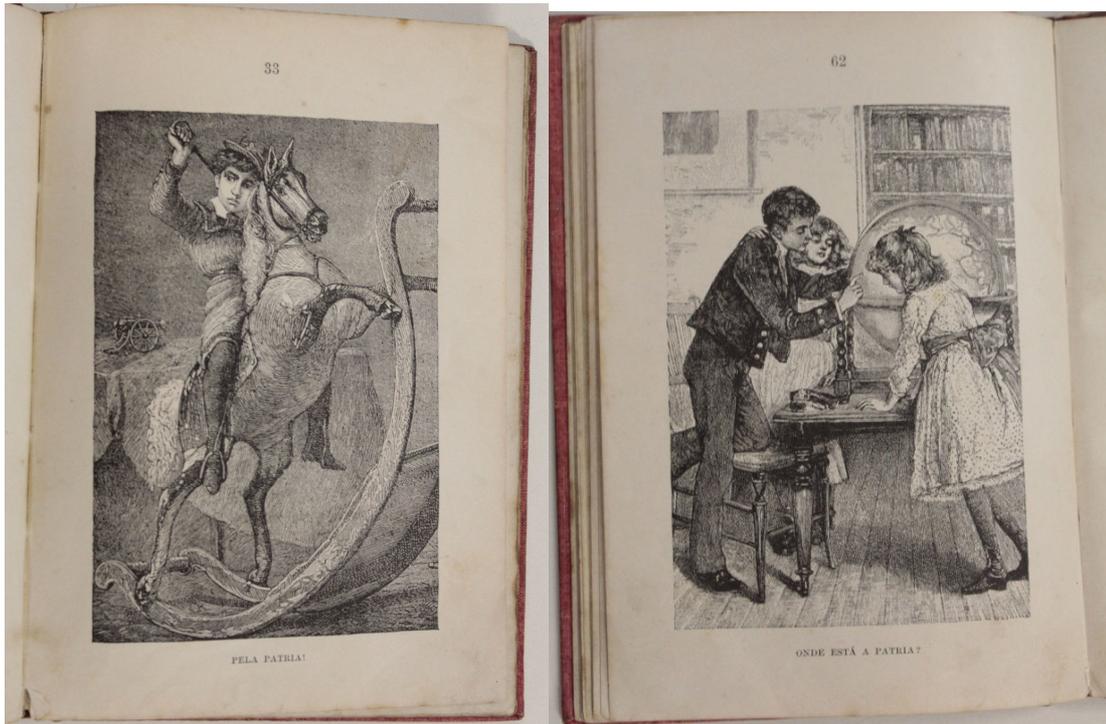
Para formar um cidadão brasileiro com um sentimento patriótico, era preciso construir a imagem de um herói como símbolo nacional e, além do herói, também havia os objetos que agregavam um sentimento de pátria: a espada, o cavalo, a bandeira, o hino e o mapa. De acordo com Carvalho (1990, p. 55) “os heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva”. A imagem do herói, segundo o autor, legitima o regime político, não há um regime que não promova o culto ao herói e que “não possua seu panteão cívico”.

O quinze de novembro abriu espaço para esse ideal do herói nacional. Segundo o autor as virtudes foram cantadas, escritas em livros e ilustradas em monumentos e quadros, em leis da República. Os nomes desses homens foram dados às instituições, ruas, praças e até mesmo em navios de guerra.

A bandeira e o hino nacional também traziam ao cidadão a ideia de patriotismo. Carvalho (1990, p. 113), afirma que a bandeira “tinha de representar também o presente, o novo regime e o futuro. A divisa “Ordem e Progresso” cumpria esse papel”. A ideia, segundo o autor, era conciliar, o que era a aspiração de todo o povo brasileiro. No entanto, a formação completa do cidadão fazia parte de um discurso republicano que idealizava na criança, um ser para estar preparado para um país novo, com ideais novos, com uma política nova e pronta para avançar em todos os aspectos. A democracia nascia no país e as crianças deviam ser preparadas para ela.

A escola não era a única forma de educar civicamente essa nova geração de brasileiros. Segundo Gomes (2009, p. 7), “a literatura infantil deveria ser produzida no país, não apenas em linguagem acessível, como igualmente em linguagem “brasileira”, abandonando-se as traduções dos clássicos europeus, inclusive as traduções portuguesas”. A literatura infantil faz parte de uma reforma, de um plano governamental para formar o “novo” cidadão.

Figura 2.56 – Gravuras: Pela Pátria (p. 33); Onde está a Pátria? (p.62)



Fonte: Livro das Crianças. AHECC, CREMC, SEESP.

As gravuras que acompanham as poesias *Pela Pátria* e *Onde está a Pátria?* são exemplos de simbolismo patriótico. Na primeira, há o menino – que figura o General – montado em seu Corcel⁶¹ e que carrega a sua espada. Essas três alegorias representam o papel do Herói. Na segunda, a alegoria é representada em especial pelo globo terrestre e depois pelas crianças, aquelas que serão formadas para serem bons cidadãos, e que devem ser conhecedores de sua pátria. As duas meninas representam a alegoria do feminino⁶²: a humanidade. Como futura mãe, o papel da menina constitui o dever de cuidar da educação dos filhos, filhos esses que se tornarão homens cuja responsabilidade consiste em guiar a nação para a paz.

Veiga (2007, p.40) afirma que havia uma dupla codificação expressa na Constituição, que tratava da nação como patrimônio dos cidadãos. Se o Brasil poderia ser considerado como um patrimônio, sua história e sua geografia deveriam ser ensinadas para as crianças, pois dessa forma ela aprenderia a respeitar os símbolos que o representavam, tais como: a Bandeira e o Hino Nacional. Assim como os vultos da história que representam a ideia de patriotismo.

⁶¹ Corcel é um sinônimo utilizado para representar um cavalo veloz e de batalha. O termo é comumente empregado na linguagem literária

⁶² A ideia de alegoria feminina será abordada com maior ênfase no tópico posterior.

[...]
 Vêl-a sómente, excita
 Bravura sem igual.
 [...]
 E, ao seu contacto, a mão
 Guerreira sente-se, e apta
 Para a mais nobre acção.
 [...]
 E a fúria do inimigo
 Desce a implorar-me paz.

E o meu corcel se inflamma,
 Galopa e corre e vôa;
 [...] (ROLIM, 1897, p. 34-35)

O general é um homem de guerra, cuja bravura é excitada pela beleza e onipotência de sua arma, a espada, que não deve ser apenas admirada, mas também tocada, usada para guerrear. A espada é um símbolo tão forte de guerra que aquele que a usa está apto para a guerra. A espada traz força e até mesmo a fúria do inimigo é capaz de implorar por paz. O corcel é mais um símbolo que complementa o general, sua velocidade é tão grande, que é capaz de voar. Uma guerra deve se fazer de homens valentes, no caso, se utiliza a imagem do general, e a arma e o corcel são complementos para ele vencer a batalha. Tais símbolos representam o exército brasileiro. A escola e a literatura infantil em conjunto, exercem a função de construir na criança um ideal de patriotismo. É na infância que a criança deve ser ensinada a amar o seu país e ter dentro de si o anseio de lutar no exército, caso seja preciso. “O amor da patria alenta-se do conhecimento do seu passado, e do seu presente, e da fé no seu futuro” (VERÍSSIMO, 1906, p. LXVI)

“É aqui?” – Não, Lucia; do outro lado – espera.
 Essas terras, que vês, são velhos mundos:
 A Europa, o templo, onde a sciencia impera,
 E a Asia e a Africa, túmulos profundos.

A educação escolar não acontece apenas na escola, no caso da poesia *Onde está a pátria?* o irmão mais velho ensina as irmãs. Caso que também acontece na poesia *A primeira lição*. No primeiro caso, o irmão exerce não só um papel familiar, de irmão que cuida e ensina, mas também de cidadão patriótico, e que tem como função instruir as irmãs sobre a localização da pátria amada.

"E a América?" – Eil-a, emfim, aos teus olhares:
 A Oeste - elevações de enorme serra;

Espumejando a Leste, infindos mares,
E, entre palmeiras, linda, a nossa terra!

"Quero vê-la!... Meu Deus! é tão pequeno
O cantinho de terra, a que pertença!"
- Como te enganas, Lucia! O seu terreno
É quase igual á Europa; é grande, é imenso! (ROLIM, 1897, p. 64)

A poesia enaltece a terra amada, trata de suas belezas, de sua geografia, e faz comparação com a Europa. Isso é um exemplo de que a instrução recebida na escola foi bem aprendida, pois o menino consegue localizar o seu país no mapa e aprende a amá-lo.

No estudo da geografia e da história pátrias o que havia era “ininteligente” e carente de cultura cívica. Ou seja, a literatura escolar, com raras exceções, “era dominada por escritores estrangeiros, traduzidos ou servilmente imitados”. Devido a isso, o Brasil permanecia desconhecido mesmo para os freqüentavam os bancos escolares e que eram muito poucos. (GOMES, 2009, p. 8)

A descrição de Gomes (2009) retrata a realidade da educação brasileira, que era carente de uma literatura traduzida. Dessa forma, como conhecer melhor o seu próprio país? Como conhecer melhor a cultura local? Sem dúvidas era urgente a necessidade da instrução pública, meninos e meninas precisavam conhecer o seu país, amar a sua terra, conhecer a sua geografia e também a sua história. A literatura infantil parece começar muito bem a cumprir o seu papel civilizador de sentimento nacional de amor à pátria.

Civilizar também era um papel da escola que, enquanto instituição pública da esfera governamental, era vista pelos republicanos como um espaço em que “residia a solução dos problemas que identificavam” (CARVALHO, 2003, p. 9). Os problemas se concentravam na esfera social, sobre o trabalho, sobre valores morais e sobre a família. Segundo Carvalho (2003, p. 23) a escola é o emblema da nova ordem e que traria o progresso na fusão entre o saber e a cidadania.

Dessa forma o comportamento infantil também é um tópico tratado por Zalina, em que as personagens têm padrões de conduta que servem de exemplo para as crianças. Tais descrições para Veiga (2004, p. 69) caracterizam a criança e adjetivam as suas ações. A poetiza constrói um retrato de criança que vai estabelecer um conjunto de atitudes e práticas de comportamento, ambos determinam um padrão de conduta infantil. A definição de um padrão se estabelece nos moldes daquilo que o adulto tem como ideal para a infância.

Os versos do livro mostram dois tipos de comportamentos que se chocam entre si: o modelo a não ser seguido e o modelo ideal. Aquela que é tipo como um exemplo, geralmente

é retratada como uma criança sutil, com um bom comportamento, disposta a ajudar, disciplinada; ela é enaltecida por seguir as regras de condutas.

Os versos da poesia *De castigo* descrevem dois tipos de meninos: um deles, Lucio, tem caráter singelo, o outro, Marcello, “é mais duro que um barranco”. Nada e ninguém consegue fazer Marcello mudar suas atitudes, nem mesmo o professor, que estuda diversos meios de fazê-lo mudar suas atitudes. A mãe tenta de todas as formas mudar o menino, ele lhe faz diversas promessas e diz que vai mudar, mas é tudo em vão, a mãe não tem mais ilusões de que o filho mude.

Na classe a todo o momento,
Provoca inúteis querelas;
E’ sempre o mais desatento;
Vive a olhar para as janelas;
Nada lhe serve a contento;
Chora por vãs bagatelas.

Os outros fogem-lhe ao trato;
Vive isolado comsigo;
Nunca se mostra cordato;
Não tem um único amigo!
- Tracei-lhe o perfil ingrato
N’uma hora de castigo. (ROLIM, p. 56)

As atitudes de Marcello fazem com que os outros meninos provoquem brigas com ele. Seu jeito carrancudo lhe afasta de possíveis amizades. O perfil traçado por Zalina Rolim descreve um tipo de criança que as demais não devem querer ser. Ela inicia falando de dois meninos na primeira estrofe, porém, as demais relatam apenas o perfil de Marcello. Ao se referir a uma criança com tal personalidade, a autora quer exemplificar que não é bom ser assim, pois as demais crianças não querem ter por amigo alguém que seja carrancudo. O ideal é ser como Lucio “honesto, simples e franco”.

Sem Rumor, é uma poesia que ensina valores morais. Um velhinho assenta-se a um portal, sua aparência é de cansado e desanimado. A situação do senhor faz com que uma menina procure por sua mãe, que prepara uma caneca de leite para ele aliviando sua fome.

E ella, sorrindo, os olhos cheios d’água,
Alliviou a fome do mendigo,
E, compassiva, ungiu-lhe a ignota magua
Na doçura da voz, no gesto amigo.

A poesia cria um cenário de compaixão. De tantas poesias que abordam o trabalho e a natureza, esta retrata a ajuda ao próximo. As personagens que auxiliam o velhinho são pessoas comuns, que levam uma vida sem muitas riquezas, mas, que mesmo assim, compartilham o que tem para ajudar a uma pessoa da qual que não conhecem.

Por fim, a função da escola segundo Veríssimo (1906, p. 60) é de combater tudo o que deprime o caráter e ao mesmo tempo desenvolver as qualidades contrárias. A escola tinha como função educar a criança em sua plenitude, amar a pátria e civilizar o cidadão. A literatura infantil é o meio pelo qual a escola pode alicerçar-se na construção do homem brasileiro.

2.1.3 Família, mulheres e maternidade: a infância para honrar os pais

A família, segundo Levi-Strauss (1986, p. 70), é uma constituição da sociedade, dessa forma, ela não pode ser considerada estável, e as mudanças acontecem de acordo com a cultura ou da tribo. Nos anos finais do século XIX, a família idealizada tinha um modelo difundido dentro da sociedade: a composição de pai, mãe e filhos. Mas haviam exceções. Segundo Freyre (2008, p.94) a família também “incluía além de pais e filhos, de compadres e afilhados, a parentela; e além da parentela, mucamas, pajens, toda a escravaria doméstica”.

A infância se constitui dentro da família, é o lugar em que a criança recebe os primeiros cuidados, e onde acontecem as primeiras relações sociais. Com o decorrer dos tempos aconteceram muitas transformações que mudaram não só o modo de ver, mas também de viver a vida em família. As transformações não foram apenas na esfera social, mas também na esfera política. Nos anos finais do século XIX a família estava alicerçada nos ideais republicanos da Revolução Francesa. O princípio estava baseado na construção de um novo homem e, no de “remodelar o cotidiano através de uma memória” (PERROT, 1999, p. 93). Para Veríssimo (1906, p. LVIII) a família deveria ser responsável pela formação da criança, porque é nessa fase que se forma o caráter e o coração e onde recebem as primeiras impressões de amor.

Além das primeiras relações sociais, na família a criança aprende coisas básicas, como: vencer os próprios medos e os princípios religiosos. Alguns estímulos se dão no seio familiar, como seguir uma carreira, estudar ou até mesmo a praticar música. Nesse sentido, a família é apresentada como o alicerce que traz consigo um sentimento de alegria e satisfação.

A família é uma rede de pessoas ligadas pelo sangue, pelo nome e por interesses particulares, o que é primordial para o desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo.

Veríssimo (1906, p. 49) afirma que as crianças brasileiras são mimadas, talvez por esse motivo muitas delas cheguem a ser divinizadas pela família. Cada avanço e cada detalhe é motivo de alegria e festejo para a família. Um exemplo disso está na poesia *Um artista*, em que um menino inicia cedo sua atividade com a música. A criança é chamada de nenê e vai tocar um violino para os pais, os avós e os irmãos, porém, o menino não tem um violino em mãos, mas sim um fole e um ferro, e apesar da brincadeira, há a inocência típica da infância, pois o menino se vale de duas peças que remetem ao instrumento para brincar de tocar.

E o nosso artista é um portento!
O folle na sua mão
Torna-se raro instrumento;
Tem fibras e coração.

O ferro que o lume aviva,
Serve-lhe de arco, e ninguém
O tom marcial, á expressiva
Musica, imprime tão bem (ROLIM, 1897, p. 25).

A criança se apresenta para a família que o apoia em sua intenção artística; pais, avós e irmãos aplaudem a criança. O aplauso é um incentivo para o pequeno artista persistir com a música. A família é a maior incentivadora para que a criança progrida e alcance êxito naquilo que gosta de fazer. Porém, na maioria das vezes, a escolha da profissão ou da carreira do filho ficava ao encargo do pai ou da família.

Contudo, além do papel de incentivador, é na família que o caráter e a formação moral deveriam começar.

Essa educação, claro está, deve começar sinão desde o berço, conforme quereriam alguns, ao menos desde os tres annos, na familia. Nenhum meio mais proprio e mais conveniente do que esse para encetar a educação do character da criança, e lançar na sua alma os germens que hão de desenvolver-se mais tarde no adolescente e no homem. (VERÍSSIMO, 1906, p. 46)

A família representa um ideal para a sociedade, o ideal de estabilidade. É nela que se busca o ideal perfeito de homem, mulher e de criança. Cada membro exerce um papel diferente e importante. Porém, a mulher é idealizada e torna-se símbolo de prosperidade e paz para a nação, isso porque a mulher exerce um papel moral dentro da sociedade. É a mulher quem educa os filhos e é a responsável por sua educação moral. Segundo Veríssimo (1906, p.

49), a ação da mulher é maior que a do homem, isso porque a sua permanência é maior no lar e, portanto, mais constante e duradoura influência.

A volta ao lar, retrata o amor de uma mãe por seu filho que estava distante e que regressa; o filho é recebido como um *filho pródigo*.

Mira-lhe: o rosto e beija-o, traço a traço,
Plena de um goso ideal, que a transfigura;
Olha-o de novo e, após, recua um passo
Para fitá-lo bem, toda ternura.
[...]

Depois toma-lhe as mãos, e, ávida, escuta
- A alma nos olhos, sem querer mais nada –
A Odysséa da ausência, e a vida e a lucta

Divinisa-lhe o rosto extranho brilho;
Move os lábios, sorrindo-se enlevada,
E só consegue murmurar: “Meu filho!” (ROLIM, 1897, p. 102)

O filho não é só amado, é também divinizado. A mãe é aquela que sofre pela partida do filho e se enche de regozijo com a volta do mesmo, ela precisa olhar diversas vezes para ver se não está sonhando com a imagem do filho amado. Além de olhar, ela precisa tocar e sentir para então exclamar um coração cheio de saudades.

Para Veríssimo (1906), a mulher tem que ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, criadora e também primeira mestra dos filhos (p. 153), o seu papel dentro da família é o que mais exige perfeição e capacidades. Talvez seja por esse motivo que Carvalho (1990, p. 75) afirma que o ideal republicano usou a imagem feminina enquanto alegoria⁶³ para representar a República, diferente do sistema de governo monárquico, cuja alegoria, em muitas nações, era representada pelo rei. Na República francesa “a alegoria feminina domina a simbologia cívica francesa, representando seja a liberdade, seja a revolução, seja a república”. O autor diz que “os republicanos brasileiros de orientação francesa, tinham, portanto, grande riqueza de imagens e símbolos em que se inspirar⁶⁴”.

Das trinta gravuras que compõe o livro, em dezenove contêm a presença da figura feminina, que também está presente na capa, no frontispício e nas vinhetas. Um número relativamente alto para um livro.

⁶³ De acordo com Carvalho (1990, p. 75), o uso da imagem feminina, enquanto alegoria da República foi “um dos elementos marcantes do imaginário republicano francês”. Porém, tal ideologia é inspiração de Roma, onde, segundo o autor, a mulher já era símbolo da liberdade.

⁶⁴ No Brasil, a figura monárquica era feminina, sendo Isabel a herdeira ao trono, mas Carvalho (1990, p. 79) afirma que tentaram diminuir a desvantagem ao tentar anular a figura de Isabel, como um brinquedo nas mãos do conde D’Eu.

Entre os artistas positivistas “o uso da alegoria feminina se baseava em um sistema de interpretação do mundo do qual a república era apenas parte, embora importante” (CARVALHO 1990, p. 81). Os positivistas tinham, segundo o autor, uma escala de valores positivistas. Em primeiro lugar a humanidade, seguida da pátria e depois da família. A organização da pátria era a idealização da república. A humanidade era representada pela mulher⁶⁵. O símbolo da mulher refere-se a sua maternidade a única capaz de reproduzir. Dessa forma, ela é idealizada e quase divinizada.

A maternidade é tema da poesia *Cuidados maternas* e nela se evidencia o papel da mulher em uma criança, que sabiamente ouviu aos conselhos da mãe de como cuidar e proteger a “filha”.

Expôr: minha filhinha ao sol ardente –
Mamãe diz que é um perigo:
Quero sentar-me ao delicioso abrigo
D’este arbusto virente.

A sombrinha de seda côm de rosa
Torna a luz tão suave!
No arvoredado palpita um ninho de ave
Sob a fronde cheirosa.

Meio dia. Um barulho de água viva
Cortando o fresco atalho
Do bosque, em fino leito de cascalho,
Marulhoso deriva.

Minha filhinha, a todo o encanto alheia,
Descança em meus joelhos;
E nos seus lábios doces e vermelhos,
Leve sorriso ondeia.

Pesa-lhe o somno; já entreabre a custo
Os olhos somnolentos,
E adormecel-a assim exposta aos ventos,
Causa-me grande susto.

Tão melindrosa e frágil! Pobre anjinho!
Traz-me em perpetuo anseio...
Quem me dera escondel-a no meu seio
Em faixas de carinho!...

E conservá-la assim – meu sonho eterno –

⁶⁵ Para Carvalho (1990), era a mulher quem melhor representava o sentimento de altruísmo, palavra inventada por Comte, o altruísmo “poderia fornecer a base para a convivência social na nova sociedade sem Deus”, por esse motivo ela se torna símbolo ideal para representar a humanidade. Apesar de ser representada como alegoria da república, a mulher brasileira não teve participação nesse ato político. Por muito tempo a mulher foi privada de participar ativamente da política do país. “Não só as mulheres não participavam, como não era considerado próprio que elas participassem. Política era coisa de homem” (p.92).

No intimo do peito,
E de amor construir-lhe o nível lito
No coração materno!... (ROLIM, 1897, p. 15-16)

Na relação maternal apresentada na poesia, há uma troca de experiência da mãe para a filha. A menina-mulher carrega dentro de si um “coração materno”. É uma espécie de dom natural que nasce com a mulher. A primeira estrofe mostra todo um cuidado que essa menina tem com a sua “filhinha”. Mostra também sua delicadeza, sua feminilidade em um objeto: a sombrinha de seda cor de rosa. O olhar atento admira a beleza da natureza, o palpitar de uma ave, o cheiro da fronde. É a mulher que não apenas sabe cuidar dos filhos e protegê-los, mas que também sabe admirar as coisas belas da vida.

Na poesia *A primeira lição*, Ceci é descrita como uma menina que sabe ler, e, por ser a irmã mais velha, cumpre com o seu papel de ajudar na educação do irmão mais novo, colocando-o ao seu lado e explicando-lhe as primeiras letras.

Figura 2.6: Gravura da poesia *A primeira lição*.



Fonte: Livro das Crianças. AHECC, CREMC, SEESP.

Mas a irmã, tal e qual
 Uma bondosa mãe ao filho amado,
 Fel-o assentar-se ao lado
 E explica-lhe o seu mal. !... (ROLIM, 1897, p. 23)

Ceci é mais do que uma irmã mais velha que sabe ler, ela é comparada a uma bondosa mãe. Ela está exercendo um papel que todos esperam de uma mulher do século XIX: mulher-mãe, boa esposa e dedicada a casa e à família.

A mulher brasileira conhece que pode querer mais, do que até aqui tem querido [...], que necessitamos de desenvolvimento intelectual e do apoio seguro de uma educação bem feita.
 Os povos mais fortes, mais práticos, mais activos, e mais felizes são aqueles onde a mulher não figura como mero objeto de ornamento [...].
 Uma mãe instruída, disciplinada, bem conhecedora dos seus deveres, marcará, funda, indestructivelmente, no espírito de seu filho, o sentimento da ordem, do estudo e do trabalho, de que tanto carecemos. Parece-me que são esses os elementos de progresso e de paz para as nações. (ALMEIDA, In: A MENSAGEIRA, 1897, p.3)

Algumas mulheres intelectuais reivindicavam o direito à educação para as meninas, porém não uma educação para libertar. Elas viam na educação feminina uma forma de colaborar para a instrução dos filhos e para serem boas mães. “Ao defender a necessidade de educar a mulher, observava que uma mulher fútil e ignorante não poderia ser uma boa mãe”. (COSTA, 2010, p.518). Ela deveria ser educada para bem educar os filhos, educá-los para o futuro da nação, e não se trata aqui do filho no sentido genérico de homem e mulher, mas no sentido de filho homem, este que deveria ser educado para guiar a nação e levá-la ao desenvolvimento. Enquanto isso, a mulher era educada para ser mais que um objeto ornamental, ela era educada para não fracassar enquanto mãe e esposa.

De acordo com Veiga (2007, p. 59), as ações governamentais e instituições elaboravam um imaginário de infância adequado à nação que se pretendia civilizar. Uma das questões estava centralizada na família e na educação da mulher. De acordo com a autora, desde o século XVIII, produções escritas tinham como destino às mães, tais textos as orientavam na forma de criar os filhos. No século XIX também se estabeleceu a escrita direcionada às mulheres, em especial às mães. Jornais e revistas se dedicaram ao gênero feminino, inicialmente muito mais para sua função de mãe, esposa e dona de casa, depois, algumas mulheres escreveram sobre o direito feminino de estudar e trabalhar, entre os vários fatores legitimadores de uma educação da mulher para a família e os filhos.

Educar as mães se tornou um tema tão latente no século XIX que diversos jornais e revistas foram escritos e direcionados a esse público. Um exemplo disso foi o jornal *A Mãe de Família*⁶⁶, cujo redator era o médico Dr. Carlos Costa⁶⁷, o jornal tinha como propósito educar a mãe de família. Na edição de novembro de 1882, um fato curioso chama atenção para o artigo *A educação da mulher*. Em si, o artigo não se refere propriamente aos estudos, mas sim ao cuidado dos filhos. Ao ler o jornal, a mulher aprendia como cuidar dos filhos, da higiene e como escolher a mamadeira ideal. O artigo inclusive diz que a mãe deve se certificar de que o leite é de boa qualidade, e tomar os cuidados necessários no preparo do leite e da higienização da mamadeira. O médico⁶⁸ termina o artigo com o alerta “ter sempre presente que a menor falta de regimen póde ser funesta á creança” (DELIGNY, In: COSTA, 1882, p. 171).

As questões relacionadas à família, mulher e maternidade são objetos de preocupação de diversos intelectuais do século XIX que estão envolvidos com a política e com a educação pública. Zalina Rolim, com suas poesias colabora para a divulgação dos princípios republicanos, que se detêm em temas sobre a moral familiar: o papel da mulher no lar e na maternidade, a polidez dos filhos e tudo o que fosse necessário para promover a ordem da sociedade.

A mulher também ensina coisas do cotidiano, tais como não ter medo. Na poesia *O medo*, duas crianças dialogam, uma delas, Carlotinha, tem medo do vento forte, e a outra tenta lhe ensinar que ela nada precisa temer.

Não tenhas medo, Carlotinha;
É o vento
Nas arvores uivando: é o vento apenas;
Vê como eu não me assusto, e, ouvido atento,
Escuto-lhe as extranhas cantilenas.

O medo é cousa futil: é fraqueza.
Olha: uma vez, só uma, eu fui medrosa:
Era de noite e eu me sentia presa
De uma angustia pungente e dolorosa. (ROLIM, 1897, p. 71)

Durante o diálogo ela explica que também já teve medo. Uma vez nas vésperas da morte de uma vizinha, a menina, sozinha em seu “quarto, a revia como em sonho”. Tudo parecia misterioso e silencioso, como em uma tristeza de cemitério, e durante a noite ela ouvia

⁶⁶ O jornal circulou de 1879 a 1888, foi publicado e editado pela tipografia Lombaerts & Cia, no Rio de Janeiro.

⁶⁷ Carlos Antonio de Paula Costa foi médico e professor do curso de higiene popular na Escola de Botafogo e na Escola Noturna da Lagoa entre 1877 e 1879. Foi redator e fundador do Jornal *A Mãe de Família*.

⁶⁸ O artigo é assinado pelo Dr. Deligny.

ruídos e via vultos. Teve pesadelos com fantasmas, monstros, sombras e quimeras⁶⁹. Ela quis gritar, mas lhe faltara alento, nem sequer tinha forças para levantar. Seu coração pulsava e estava desejosa pela volta da mãe. Ela chorava, se encolhia e tremia de medo, até que encontrou coragem de acender a luz, e foi aí que percebeu que estava tudo calmo e tranquilo como sempre.

Mamãi chegou, soube de tudo, e, prompta,
 Quiz visitar o quarto; e, na visita,
 Nada... Sómente, nas cortinas, tonta,
 Debatia-se tremula avezita.

Mamãi sorriu-se e cariciosa disse:
 “Ves?... Tu sonhavas tanta coisa informe!...
 O medo, filha, é uma infantil pieguice,”
 - E beijando-me as faces: “Dorme! Dorme!” (ROLIM, 1897, p. 73)

O medo, tão peculiar da infância, é uma situação de aprendizagem e de compartilhamento de experiência. O medo não é nobre, a coragem sim. Os versos constituem-se de um sentido não apenas familiar ou amigável, mas também pedagógico. Na literatura infantil, “a formação de padrões de comportamento e conduta constituem marcas indeléveis de tal produção” (VEIGA, 2007, p. 29).

A aprendizagem passa de mãe para filha. O medo é algo comum na infância. É o medo de dormir sozinha e conseqüentemente de querer ir dormir com os pais, e/ou de querer dormir com a luz acesa. Como algo peculiar da infância, a autora trata o medo como uma futilidade. Mais uma vez o papel feminino é evidenciado: a aprendizagem, o ensinamento, o cuidado maternal. “A criança se torna depositária de discursos destinados à introjeção, mediada pelo ato da leitura, de valores e comportamentos historicamente identificados com o ideal civilizatório” (VEIGA, 2007, p. 29).

Ao analisar o vínculo entre mãe e filha tem-se na literatura a representação de um modelo social que é legitimado nessa relação. Vale ressaltar que a literatura não representa e não age diretamente sobre a realidade (PERRONE-MOYSÉS, 1990, p. 108), isso porque a literatura é apenas uma fonte que não fala de uma vivência da realidade, mas da expressão de um padrão de comportamento esperado pela sociedade.

Outro papel da mulher-mãe se encontra no ensinamento da religiosidade. No caso, a religião cristã. A poesia *Prece* retrata os ensinamentos a respeito da oração.

⁶⁹ Quimera é um mostro mitológico de aparência híbrida de dois ou mais animais: possui cabeça e corpo de leão, com duas cabeças anexas, uma de cabra e outra de dragão. Lança fogo pelas narinas e tem uma cauda de serpente e outra de leão. T

Resar, filhinas, é sentir-se a gente
 Mais perto de Jesus, do ceu mais perto.
 Quem volve os olhos d'este mundo, sente,
 O coração, para outro mundo, aberto.

“E Jesus ouve a todos, Mamãzinha?”
 - Sim, meu amor, e dá remedio a tudo;
 Nem só ouve, as olha e adivinha
 Muito martyrio incolosado e mudo. (ROLIM, p. 107)

Na maioria das vezes, o primeiro contato com a religião se dá na infância. Os pais ensinam a seus filhos sobre a fé que professam. No Brasil, o catolicismo era a religião mais propagada desde a chegada dos portugueses. Durante todo o Brasil Império, a religião do Estado era o Catolicismo. A junção entre Igreja e Estado durou até a nova constituição que declara o Brasil como um país laico⁷⁰.

O fato é que a laicidade do país ainda era muito recente. O historiador Freyre (2008, p. 93) diz que “a religião – a católica, é claro – exercia função importante na vida de família do Brasil em meados do século XIX”. E a mulher é aquela que também educa a criança para seguir os preceitos religiosos: como orar e como prestar reverência. E esse ensinamento pode ser tanto da mãe quanto da pessoa responsável pelos cuidados da criança.

Além da relação da mãe com os filhos, Zalina também tratou da relação de irmãos, seja a irmã que ensina o irmão a ler as primeiras palavras, ou do irmão, que ensina as irmãs sobre a localização do país amado no globo terrestre. No caso da poesia *Em excursão de prazer* o tema retrata o amor e o companheirismo entre dois irmãos. Ambos brincam em meio a um cenário que retrata a natureza

Ladeira abaixo, a carrocinha,
 Macia e leve, vai rodando...
 Lili no assento vai sozinha;
 Julio a conduz, cantarolando.

[...]

E Julio esquece, no trabalho,
 Calor de sol, pena ou fadiga,
 Pelo caminho abrindo atalho,
 Cantando alegre uma cantiga.

⁷⁰ Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas. (BRASIL, Decreto Nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890)

Pagam-lhe tudo – o riso ledo
E a voz da irmã, radiosa e mansa;
E mais se esforça no brinquedo;
E roda o carro, e avança [...]” (ROLIM, 1897, p. 17)

O trabalho a que a poesia se refere, é o de carregar a irmã no carrinho. O maior prazer para o menino é brincar com a irmã, vê-la sorrir e se divertir. Nada pode atrapalhar o seu esforço, nem mesmo o sol e o cansaço, e sua satisfação consiste em ver o riso no rosto de Lili e de ouvir a sua voz. Há entre ambos certa cumplicidade típica da infância: a inocência, a união e a junção entre pessoas de gêneros diferentes. O que realmente importa não é o sexo, mas sim os laços familiares, eles estão unidos pelo sangue e querem apenas se divertir juntos, não há sol ou cansaço que os impeça de estarem unidos.

Dentre os membros da família, a mulher do século XIX e meados do XX, é a principal responsável pela educação da criança em todos os seus aspectos, sendo eles: cognitivos, morais e sentimentais. A formação do cidadão começa em casa, por isso o seu papel é de grande importância para a educação.

Os assuntos mais abordados no livro foram tratados aqui para dar uma visão mais ampla sobre o *Livro das Crianças* e mostrar a concepção de infância que foi representada no livro. A criança foi pensada em sua formação como cidadão e como membro de uma família que se relaciona e que aprende a desempenhar o seu papel como filho, como irmão e no caso da menina, como mãe.

No capítulo seguinte será analisada a Representação de Infância com vista para os relatórios e os resumos de Zalina Rolim sobre Fröebel e o *Kindergarten*, presentes na *Revista do Jardim da Infância*. Dentro desses aspectos, será levado em consideração o que a educadora escreveu sobre a criança para as futuras jardineiras.

CAPÍTULO 3. A MUSA DA CRIANÇA PAULISTA: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DE INFÂNCIA NA OBRA PEDAGÓGICA DE ZALINA ROLIM NA REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA

O Jardim da Infância, também conhecido como Kindergarten⁷¹, é uma obra pioneira de Friedrich Wilhelm August Fröebel⁷², pensador da educação infantil que influenciou países do mundo inteiro a dedicarem-se à educação das crianças pequenas. Com o sucesso de sua instituição infantil, voltada para crianças de 3 a 7 anos, não tardou para que algumas iniciativas privadas trouxessem para o Brasil os ideais pedagógicos de Fröebel e os primeiros Jardins da Infância⁷³.

De acordo com Bastos (1999) a teoria de Fröebel chega ao Brasil a partir da segunda metade do século XIX e começa a ser divulgada pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira⁷⁴, que cria o primeiro Jardim da Infância no Brasil no ano de 1875, a fim de disseminar os estudos de Fröebel. O Jardim da Infância era diferente das demais instituições escolares, pois seu objetivo principal estava centralizado na educação dos sentidos como afirma Monarcha (1999).

Único em seu gênero no Brasil, o Jardim da Infância tem por finalidade a “educação dos sentidos” de crianças com idade entre quatro e sete anos. Teoricamente fundamentado no pensamento de Friedrich Wilhelm August Fröebel – “despertar o divino que existe no interior da alma humana” –, é organizado segundo as diretrizes desse pedagogo com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. (p. 198)

⁷¹ O nome original do alemão foi adotado nos EUA e em outros países.

⁷² Foi um pedagogo que em muito contribuiu para a psicologia do desenvolvimento da educação pré-escolar. Em 28 de julho de 1840, Fröebel cria o primeiro Kindergarten, em Bad Blandkenburg, Alemanha, sendo esta uma instituição destinada a educar as crianças pequenas. Fröebel foi um dos pioneiros na investigação da infância, por esse motivo é necessário considerar a época em que escreveu sobre a infância, um momento em que a psicologia ainda não era vista como um campo da ciência, assim, sua obra contribuiu em muito para se pensar a educação das crianças pequenas.

⁷³ Segundo Kishimoto (1988), as primeiras instituições de Jardins da Infância estavam ligadas à esfera da iniciativa privada, como o Colégio Americano (1984) do Pará, o Colégio Menezes Vieira (1875), Escola de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1887), Escola Alemã (1893), no Rio de Janeiro. Em São Paulo havia a iniciativa de Horace Lane com a Escola Americana (1877), “foi por conta da iniciativa privada que surgiram as primeiras unidades infantis” (p. 58). Com os Jardins da Infância da iniciativa privada sendo fundados no Brasil e em países da Europa e nos EUA, não demorou em que o setor público também se interessasse por esse tipo de ensino.

⁷⁴ Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) foi um médico e educador fundador do Colégio Menezes Vieira. É autor do *Manual para os jardins da infância*. O educador foi objeto de pesquisa de BASTOS (2002) o trabalho foi publicado pela Editora EDUSF, intitulado *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*.

Não havia no Brasil uma instituição pública como essa. A criança deveria se educada pelos seus sentidos, ou seja, pelo contato da criança com o mundo, e assim, a educação das crianças se dá a partir da sua percepção natural.

Segundo D'Avila (1972, p.1), com a Proclamação da República, o Estado atravessou um “clima de febricitante agitação no campo da educação e da cultura”. Em 1892 é publicada a Lei nº 88, que reforma a Escola Normal. Tal reforma, foi uma indicação do então Presidente de São Paulo, Prudente de Moraes, a Rangel Pestana. “No plano da integralidade do ensino, o Jardim da Infância surgiria, naturalmente, como instituição educativa básica, pré-primária, o que se deu por volta de 1896 [...]”. (D'ÁVILA, 1972, p.1)

Mesmo com um projeto de criação de um Kindergarten em São Paulo, demorou muitos anos para que tivesse na capital paulista um Jardim da Infância. Segundo Kishimoto, (1988) tal demora ocorreu porque a Constituição apontava que a obrigatoriedade escolar se dava a partir dos sete anos de idade, dessa forma, instituições no âmbito escolar para crianças abaixo dessa idade não recebiam recursos públicos. Construir um Jardim da Infância público em São Paulo esbarrava-se nesse obstáculo, porém, Gabriel Prestes não permitiu que tal delimitação em torno da idade das crianças fosse um empecilho para a criação de uma instituição infantil em São Paulo.

A criação do jardim da infância, em 1896, foi para Kishimoto (1988) uma contrariedade por parte de Gabriel Prestes que à época era o diretor da Escola Normal da Capital. “Entusiasmado com o sucesso do Kindergarten nos Estados Unidos, Prestes apresentou justificativas de ordem pedagógica, que suplantaram as de natureza jurídica, para criar uma unidade em um estabelecimento oficial [...]” (p. 58).

Antes da inauguração de 1896, já havia planos traçados por um grupo que estava envolvido com a educação infantil e com as teorias do pedagogo Friedrich Fröebel. O grupo se organizara poucos anos antes, em 1893, com nomes de Gabriel Prestes, João Köpke, Zalina Rolim, Maria Ernestina Varella, dentre outros. Essa organização só foi possível pelo presidente do Estado Bernardino de Campos, que promulgou a lei de 8 de setembro de 1892, que reorganizava o ensino público paulista, tendo sido regulamentada a 23 de novembro de 1893.

Com o decreto de nº 342, publicado em 3 de março de 1896, o Presidente do Estado, Bernardino de Campos, cria um Jardim da Infância junto à Escola Normal da Capital, atendendo à necessidade da criação da instituição de um Jardim da Infância. “Fica creado um Jardim da Infancia junto á Eschola Normal da Capital, como preparo á Eschola Modelo; revogadas as disposições em contrario” (SÃO PAULO, Decreto 342, 03.03.1896).

Parte da equipe que trabalhou no Jardim da Infância é a mesma que colaborou para a sua organização e implantação. O quadro de funcionários que compunha o Jardim era de uma inspetora, uma auxiliar de inspetora, um porteiro, uma guardiã, uma servente e uma professora de classe para cada período. Maria Ernestina Varella, que já havia sido professora da Escola Normal da Praça, ficou com o cargo de inspetora nos anos de 1896 a 1909; Zalina Rolim ocupou o cargo de auxiliar de inspetora entre os anos de 1896 a 1900.

As aulas no Jardim da Infância eram distribuídas em três períodos, e havia para cada período de aula uma professora, são elas: D. Joanna Grassi, professora do primeiro período; D. Anna de Barros, professora do segundo período; e D. Izabel Prado, professora do terceiro período. Para auxiliar as professoras, todos os dias iam ao Jardim três alunas da Escola Normal, sendo uma para cada período de aula. Os períodos serviam apenas para diferenciar a idade dos alunos. No primeiro período ficavam as crianças de quatro anos, no segundo período ficavam as de cinco, e no terceiro as de seis anos.

Zalina Rolim ocupou o cargo de professora de linguagem do ano de 1896 até o ano de 1900. “O exercício de linguagem, que é dirigido por D. Zalina Rolim, [...] são as cadeirinhas dispostas em fôrma de circulo, oferecendo melhor commodo não só para a professora como tambem para as criancinhas” (VARELLA, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v.1, p. 13). O trabalho com o Jardim da Infância ficou a cargo das mulheres, seguindo com a finalidade pedagógica proposta por Fröebel, que considerava as mulheres educadoras essenciais para as crianças pequenas.

Como professora de linguagem do Jardim da Infância, o trabalho realizado por Zalina Rolim consistia em auxiliar as crianças pequenas a desenvolver a fala por meio das histórias que utilizam o diálogo, os hinos, as marchas e os cantos. A sala em que ocorriam as aulas de linguagem tinham cadeiras pequenas dispostas em forma de círculo. De acordo com Maria Ernestina Varella em seu Relatório ao Diretor da Escola Normal publicado na *Revista do Jardim da Infância* (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v.1, p. 13), essa era a forma mais cômoda para a professora e para as crianças. De modo geral, os três períodos tinham diariamente horários específicos de aula de canto, conversação e pensamento, porém, aos sábados, os horários eram modificados para os exercícios de linguagem, jogos, cantos e passeios.

No primeiro período, o trabalho de linguagem versava sobre as conversações infantis; essas conversações abordavam temas como a família e o Jardim da Infância, as principais partes do corpo, seres e objetos úteis que chamavam a atenção das crianças, os pais e familiares próximos, assim como os animais domésticos. No segundo período, as

conversações tratavam sobre o lar, a criança e a família, o amor pelos pais e bem feitos, os sentidos físicos, os dias da semana, os meses do ano, as estações e as plantas mais úteis.

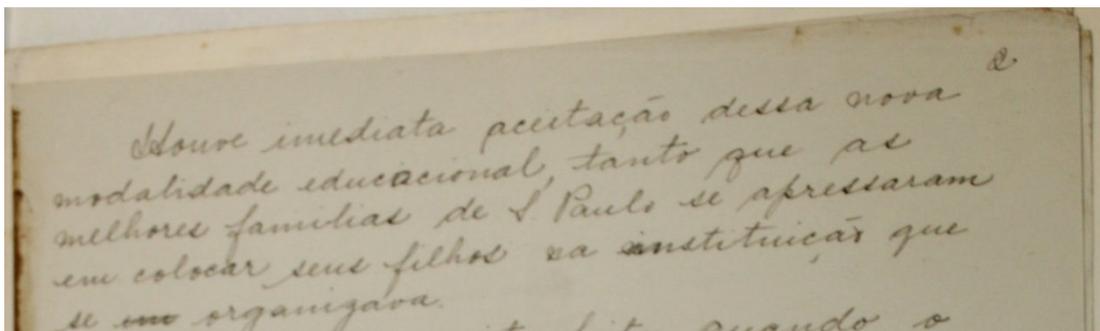
A professora também se utilizava de gravuras com a representação do homem, dos animais em ação, de cenas silvestres, entre outras. As gravuras serviam como argumento para considerações morais ou de utilidade prática e para o exercício de nomenclatura. Contos expostos sobre gravuras que depois eram reproduzidas pelas crianças.

Cerca de trezentos alunos foram candidatados à matrícula, porém, apenas poderiam ser admitidos cento e dois. O motivo para tão poucas crianças serem aceitas é explicitado por Maria Ernestina Varella na primeira Revista do Jardim da Infância, em que a diretora afirma que a casa onde se instalara provisoriamente o Jardim não suportava mais que cento e duas crianças. A escola primeiramente funcionou na Avenida Ipiranga até o término da construção do prédio que daria lugar aos alunos e professores do jardim. Maria Ernestina Varella afirma que com a mudança para o prédio as crianças que não foram matriculadas teriam preferência.

No tocante às crianças da elite, estas eram educadas em instituições denominadas “jardins de infância” e escolas maternais consideradas o símbolo do progresso na Europa, cujo termo pedagógico era amplamente utilizado nos discursos, o que as diferenciava dos asilos e creches populares. (MACEDO; DIAS, 2012, p. 3271)

O Jardim da Infância recebia crianças da elite paulista. De acordo com Macedo e Dias (2012), as políticas públicas não integravam as crianças da camada popular; as ideias de liberdade e igualdade eram defendidas para a elite. Gabriel Prestes, em seu artigo para o jornal, O Estado de S. Paulo, revela que alguns de seus alunos são filhos de médicos “[...] bastaria recorrer aos médicos que têm filhos no Jardim da Infância ou a quaisquer outros” (O Estado de São Paulo, 08.01.1897b, p.1). No geral, o público de alunos que frequentou o Jardim da Infância vinha de famílias abastadas; já as crianças de famílias pobres frequentavam os asilos, gerando diferenciação entre as classes e, conseqüentemente, rompendo com a ideia de educação para todos.

Figura: 3.1 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo⁷⁵



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP

De acordo com o texto de Eponina, a aceitação foi imediata pelas melhores famílias que viviam em S. Paulo, porém, vale ressaltar que foi uma parcela ínfima que frequentou o Jardim da Infância, visto que, de início, eram poucas as vagas oferecidas no Jardim. Havia apenas duas instituições do gênero em São Paulo, um deles era o Jardim da Infância da Escola Americana que era do âmbito particular.

[...] passou atender filhos de governantes e elementos da camada mais abastada da sociedade paulista. Desde então, parlamentares como Marrey Junior e Esteves da Silva questionavam a elitização do jardim de infância instalado na Praça da República, chegando a apresentar projetos exigindo a extinção desses privilégios. (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

Com o questionamento de parlamentares sobre a elitização do Jardim da Infância, os educadores envolvidos passaram a contra argumentar. A esse respeito, Kishimoto (1988) afirma que muitos educadores não aceitavam a ideia de haver discriminação entre o jardim da infância, que seria destinado à elite; e as escolas maternais, que seriam destinadas aos filhos dos operários.

Com a criação do Jardim da Infância, um decreto oficial, publicado em 1896, afirmou que o funcionamento do Jardim da Infância assumiria a orientação pedagógica froebeliana: “O Jardim da infância, anexo à Eschola Normal da Capital, é destinado a preparar, pela educação dos sentidos, segundo os processos de Fröebel, os alumnos de ambos os sexos que se destinarem á eschola modelo preliminar”. (SÃO PAULO, Decreto nº 397, 09.10.1896).

A instituição infantil já era bem aceita por educadores antes mesmo de sua inauguração no Brasil, isso devido ao sucesso do Kindergarten fora do país. A aceitação da instituição estava atrelada ao fato de educar a criança antes de frequentar a escola primária.

⁷⁵ Houve imediata aceitação dessa nova modalidade educacional, tanto que as melhores famílias de S. Paulo se apressaram em colocar seus filhos na instituição que se organizara.

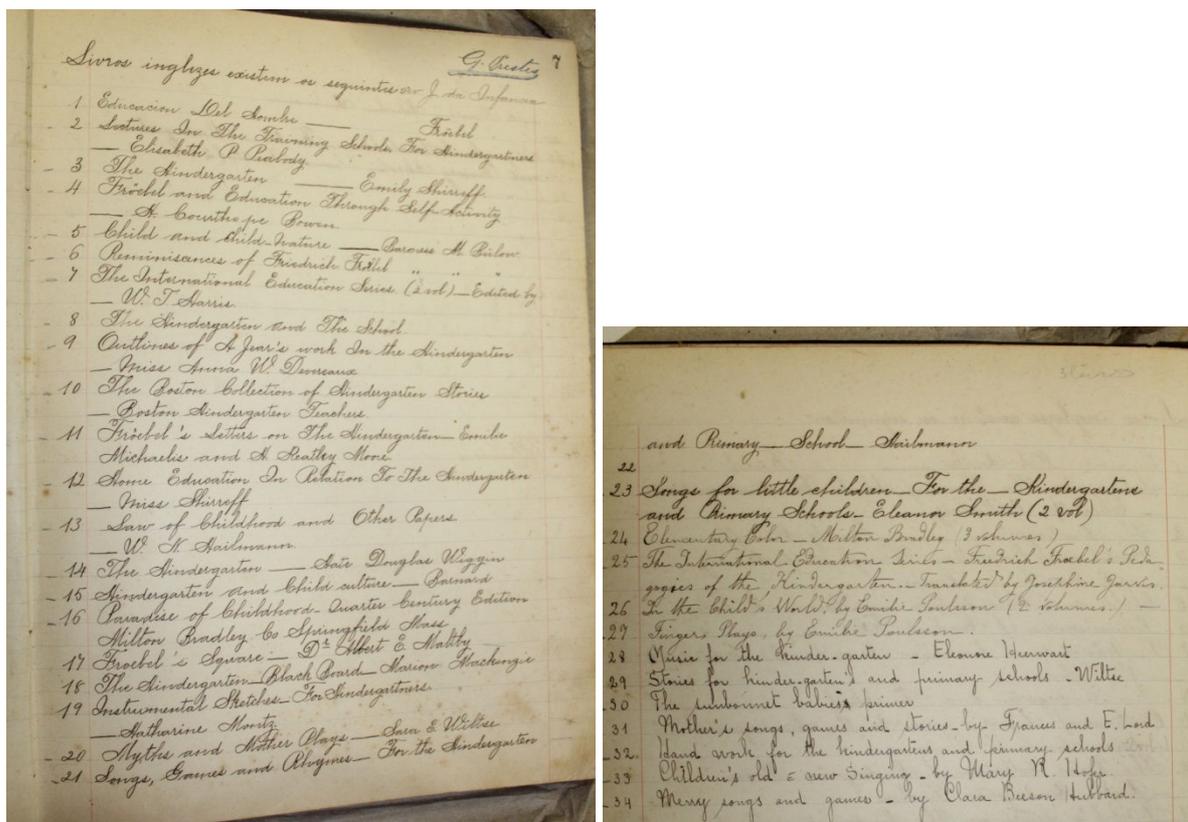
Tão notáveis são os progressos das crianças que, antes de entrar na escola têm já algum cultivo dos sentidos, amor, obediência, e método mesmo em seus folguedos que em alguns países o Kindergarten faz parte do ensino público.

Se quisermos ter alunos aproveitados nas escolas é necessário fazê-los primeiro freqüentar o 'Jardim Infantil' (CAMPOS *apud* REIS FILHO, 1995, p, 64)

As publicações a respeito do Kindergarten causaram boa impressão nos educadores brasileiros; as notícias a respeito dos progressos das crianças causaram forte impacto, assim, preparar a criança para a educação básica tornou-se parte do ensino público.

Durante o tempo em que a equipe pedagógica do Jardim da Infância se organizou antes de sua abertura oficial, é possível supor pela lista de livros que foi encontrada no inventário da escola, que a equipe estudou e se apropriou da metodologia de ensino do Kindergarten e que, possivelmente, organizou os textos que formaram a Revista do Jardim da Infância.

Figura 3.2 – Lista de livros ingleses existentes no Jardim da Infância

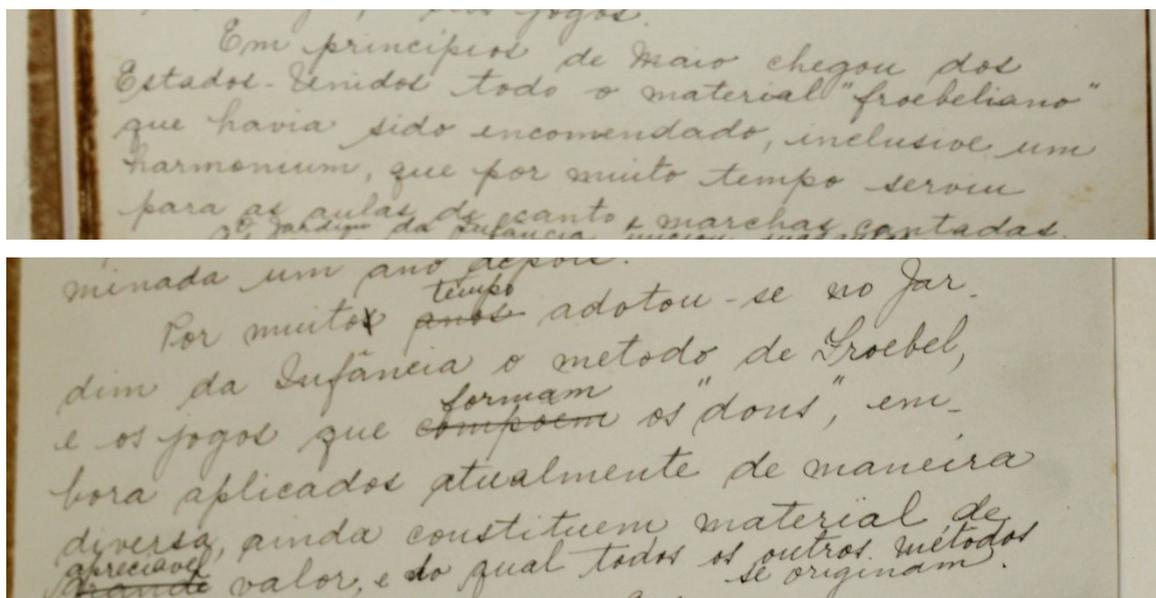


Fonte: - AHECC, CREMC, SEESP (Escola Normal: Inventário do Jardim da Infância, 1896 – JI, 233)⁷⁶

A relação de livros do inventário é uma mostra de quais teóricos o grupo responsável pelo Jardim se alicerçou. A teoria desses autores formou a base educacional do jardim. Possivelmente as primeiras jardineiras leram e pautaram seus ensinamentos nos apontamentos desses livros.

⁷⁶ Livros ingleses existem os seguintes no J da Infância: 1 Educacion Del Hombre _ Froebel 2 Sectures In The Training Schools. For Kinfergartinere _ Elisabeth P. Peabody 3 Kindergarten _ Emily Shirreff 4 Fröebel and Education Through Self-Activity _ H. Cousthe pe Bowon 5 Child and child-nature _ Baroness M, Bülow 6 Reminiscences of Friedrich Fröebel _ Baroness M, Bülow 7 The International Education Series (2 vol.) _ Edited by _ W. T. Starris 8 The Kindergarten and The School 9 Outlinew of A Year's work In the Kindergarten _ Miss Anna W. Devereaux 10 The Boston Collection of Kindergarten Stories _ Boston Kindergarten Teachess 11 Fröebel's Setters on The Kindergarten _ Emilie Michaelis and H. Reathy Moore 12 Home Education On Relation To The Kindergarten _ Miss Shirreff 13 Saw of Childhood and Other Paprers _ W. N. Hailmann 14 The Kindergarten _ Hate Douglas Wiggin 15 Kindergarten and Child culture _ Barnard 16 Paradise of Childrehood _ Quarter Century Edition Milton Bradley C. Springfield Mass 17 Froebel's Square _ D° Albert E. Mahtby 18 The Kindergarten _ Blach Board _ Marrion Mackenzie 19 Instrumental Sketches _ For Kindergartenness _ Hatharine Montz 20 Mythes and Mother Plays _ Sara E. Wiltse 21 Songs, Games and Rhymes _ For the Kindergarten and Primary School _ Hailmann 23 Songs for litte children _ For the _ Kindergartens and Primary Schools _ Eleanor Smith (2 vol) 24 Elementary Color _ Milton Bradley (3 volumes) 25 The Internartional Education Series _ Friedrich Froebel's Pedagogies of the Kindergarten. _ Translaters by Josephine Jams 26 In The Child's World, by Emile Poulsson (2 volumes) 27 Fingers Plays, by Emile Poulsson 28 Music for the kinder-garten _ Eleonore Heerwart 29 Stories for kinder-garten's and primary schools _ Wiltse 30 The sunbounet babies primer 31 Mother's songs, games and stories _ by Grauces and E. Lord 32 Hand work for the kindergartens and primary schools 33 Children's old e new Singing _ by Mary R. Hofer 34 Merry songs and games _ by Clara Bleson Hubbard.

Figura 3.3 – Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo⁷⁷



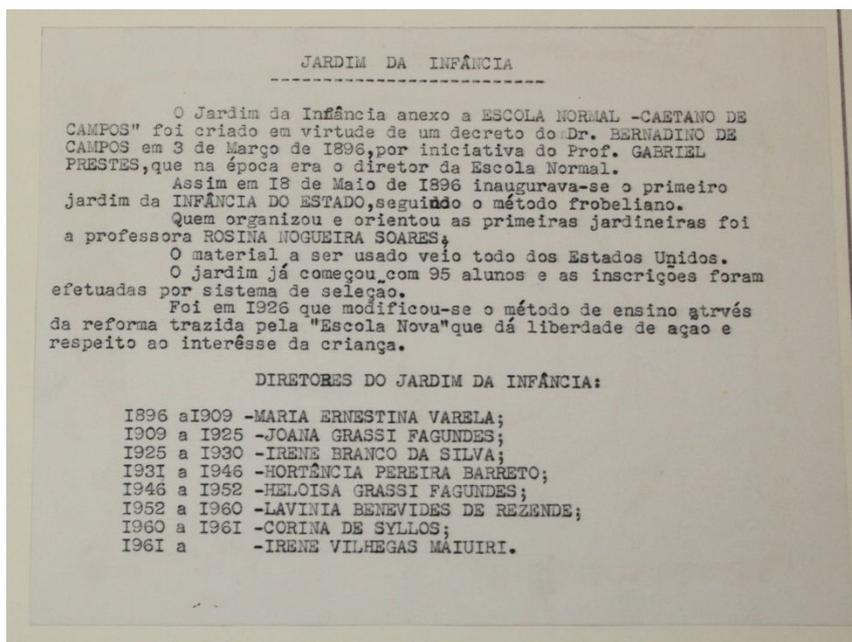
Fonte: AHECC, CREMC, SEESP

O manuscrito de Eponina também é uma importante fonte sobre os materiais pedagógicos, além, também, dos instrumentos musicais e os jogos para os dons froebelianos do jardim que foram encomendados nos EUA.

Apesar de todo material importado, as professoras jardineiras precisavam ser orientadas para trabalhar no Jardim da Infância. A preparação delas para esse tipo de ensino ocorreu na Escola Normal. “[...] O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no Kindergarten, a partir da observação e da experimentação. Para tanto, far-se-ia necessário que os professores destas escolas recebessem formação especial” (MACHADO; SHELBAUER, 2002, p.105). Rosina Nogueira Soares também preparou as jardineiras, como mostra um documento abaixo.

⁷⁷ Em princípio de maio chegou dos Estados Unidos todo o material “froebeliano” que havia sido encomendado, inclusive um harmonium, que por muito tempo serviu para as aulas de canto e marchas cantadas. Por muito tempo adotou-se no Jardim da Infância o método de Fröebel, e os jogos que formam os “dons”, embora aplicados atualmente de maneira diversa, ainda constituem material de apreciável valor, e do qual todos os outros métodos se originam.

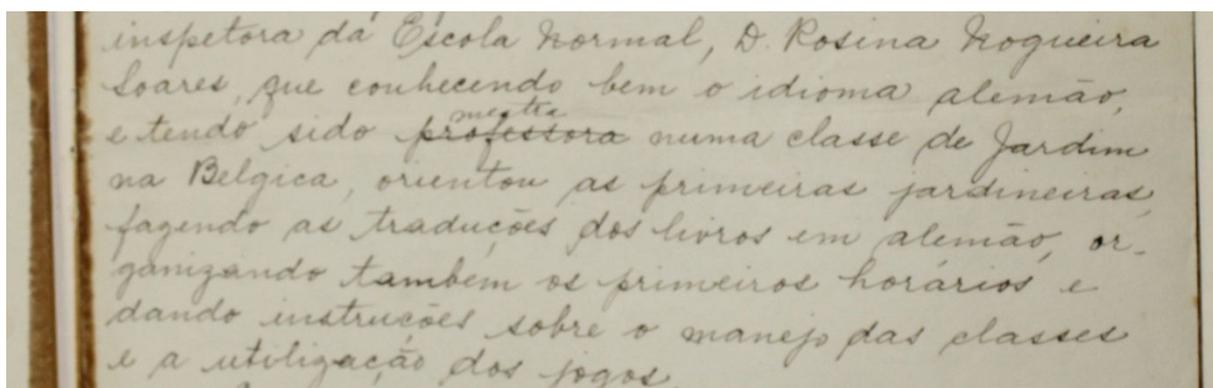
Figura 3.4 – Documento sobre o Jardim da Infância



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP

Rosina Nogueira Soares tinha conhecimento não só do alemão, mas também sobre o funcionamento de um Jardim de Infância, por ter, anteriormente, trabalhado em um na Bélgica. Sua experiência foi essencial para que ela ficasse responsável pela organização do horário e para dar as instruções necessárias de como utilizar os jogos.

Figura 3.5 - Manuscrito de Eponina Veiga Asevedo



Fonte: AHECC, CREMC, SEESP

Estes documentos da Escola Normal são fontes importantes que comprovam que as jardineiras tiveram treinamento para trabalhar no Jardim da Infância de São Paulo. O Kindergarten era uma novidade como uma instituição pública em São Paulo; não havia

especialistas na área, então era preciso que aqueles que haviam tido alguma experiência fora do país pudessem treinar as futuras jardineiras, por esse motivo, Rosina, uma das tradutoras da Revista, foi escolhida para ensinar as professoras jardineiras.

No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras do Jardim da Infância – conduzem a sua atividade didática segundo as prescrições contidas na obra *Paradise of childhood*, de Eduard Wiebé – ou *Guia das jardineiras* na tradução do diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes –, e nas obras literárias da subinspetora do Jardim da Infância, a poetisa Zalina Rolim, a saber: *Coração e Livro das Crianças* e com material didático “froebeliano” importado. (MONARCHA, 1999, p. 198)

A afirmação de Monarcha se pauta no primeiro volume da *Revista do Jardim da Infância*. Da página 69 até a página 132 consta a tradução de Gabriel Prestes da obra de Eduard Wiebé⁷⁸, porém, há uma ressalva: “traduzido, com modificações”. Além de modificar ou talvez adaptar a obra de Wiebé, Prestes também alterou o sentido do título que não foi traduzido ao “pé da letra”, que seria *Paraíso da Infância*. Ele traduziu como *Guia para Jardineiras*. Possivelmente a alteração do título fora intencional. Prestes queria que o texto fosse como um verdadeiro guia para as jardineiras se debruçarem e aprenderem mais sobre o “paraíso da infância”. A própria revista deveria ser utilizada como referência para auxiliar as jardineiras. Apesar dos esforços da equipe pedagógica, não faltaram ataques ao sistema empregado no Jardim, inclusive o próprio educador João Köpke criticou a instituição.

Se no pensamento de Froebel, o Jardim da Infância não é uma instituição de ensino, mas tentando ensinar, inculca noções falsas sobre cousas deste mundo, onde o homem germen na criança tem assignalado um papel;- se é um instrumento de educação, mas perverte, por exemplo, o effeito da cultura esthetica fazendo-a em moldes, que mecanismo, e assim, destroem a espontaneidade nas manifestações dos jovens espíritos, cuja evolução pretendem encaminhar ao sentido da própria felicidade e do progresso da communhão social - qualquer sympathia, que sobre elle possa lançar o extremo amoroso de seu instituído amor pelas crianças, desaparece, e elle se pode perfeitamente apontar á condemnação como uma instituição pernicioso, que, sobretudo o seu artificio á funcção mais congenialmente exercida pelo intermédio natural e efficaz de mãe, solapa a família, hypocritaliza o character do individuo, e, na degradação do individuo e da família, prepara a dissolução da sociedade.

Contrario aos jardins da infância, elaboração engenhoso de um Krasscismo requintado até á quint’essencia pelo pendor teutônico para a metaphysica, reconhecemos, entretanto, que na sua fôrma ideal, possuem elles merecer muito mais a tolerancia do que esta espécie americanizada, e transfundida

⁷⁸ Edward Wiebé foi um alemão, professor de música que apresentou o jardim da infância aos EUA em seu livro publicado no ano de 1880 intitulado de *Paradise of childhood* (Paraíso da infância – Tradução livre, ou, Guia para Jardineiras – Tradução de Gabriel Prestes).

sem preocupação theorica para o gêneros Estado de São Paulo. (KÖPKE, 1896b, p. 2)

O artigo de Köpke aponta que o Jardim da Infância brasileiro havia perdido a verdadeira essência do *Kindergarten* froebeliano, pois perdera a estética, estava mecanizado e sem espontaneidade. Para o educador, a instituição se tornou prejudicial à família e à sociedade. Tais considerações se dão a partir do conhecimento teórico de Köpke, que são as noções de mundo, que para ele sugerem uma noção falsa e destrutiva ao germen da criança.

Köpke (1896b) leu a revista e afirmou não ter encontrado nenhuma exposição ao sistema froebeliano, assim como a menor alusão a ideia de Deus, da vida futura, e no cultivo religioso, isso porque, para o educador, sem isso, o froebelianismo é um absurdo assim como o cristianismo sem Jesus ou o comtismo sem o Ente Supremo.

Alguns erros foram duramente apontados por Köpke, um deles seria: como professores sem experiência com o Jardim da Infância poderiam escrever uma revista destinada a professores sobre tal instituição, sem nunca haverem trabalhado nela? Outro erro da equipe do Jardim da Infância, segundo o educador, foi o de se valer de um método americanizado, “uma americanização à outrance, tem pervertido e transviado” (Ibidem). Vale ressaltar que a única com experiência comprovada era Rosina Nogueira Soares. O educador Gabriel Prestes (1897a, p.1) tenta rebater sobre a americanização do Jardim ao expor o sucesso da instituição nos Estados Unidos, que em 19 anos contabilizava 1.311 Kindertgartens.

Köpke não foi o único a criticar o sistema do Jardim. Décadas depois, D’Ávila (1972) afirma o seguinte:

O Jardim da Infância trazido para São Paulo pelas mãos de Gabriel Prestes, não obstante as modificações sofridas nos Estados Unidos, aqui chegou ainda com o rígido caráter froebeliano. Tinha uma Bíblia – The Paradise of Childhood, de Edward Wibié, de cujas páginas brotaram os nossos programas, o nosso horário, as nossas lições de dons e ocupações.

Era uma peça inteiriça, nos moldes do espírito matemático-geométrico de Froebel, que imprimira ao Kindergarten, um cunho rígido, ortodoxo de princípios e de nomes. Durante mais de vinte anos foi um jardim froebeliano puro, enquadrado na didática dos dons e ocupações.

Nosso primeiro Jardim nasceria também regulado, dentro de um horário minucioso de atividades [...]. Mas na realidade não era esse o Jardim da Infância de Froebel. Era um Jardim mecanizado, rígido.

[...]

Recordamos que essa adaptação se fez, desde o início, pelo zelo, competência e carinho de grandes mestres paulistas, com traduções do alemão por d. Rosinha Nogueira Soares, as do inglês e a parte poética por d. Zalina Rolim. (D’ÁVILA, 1972, p. 11 e 12, grifo do autor)

Tanto Köpke quanto D'Ávila desaprovam a rigidez com que a equipe pedagógica do Jardim da Infância realizava suas atividades. Os métodos se baseavam muito mais nos dons e ocupações, como pode ser visto na Revista, do que na essência da teoria de Fröebel que se fundamentava na tríade: Homem, Natureza e Deus.

Apesar das críticas que circundaram a *Revista do Jardim da Infância*, ela é uma fonte importante para a compreensão da educação de crianças da época. Nesse periódico encontram-se trabalhos de Zalina Rolim, que por ser fluente no inglês, lhe foi sugerido traduzir alguns trabalhos do pedagogo Friedrich Fröebel que estavam nesse idioma, porém, ela também traduziu do alemão e do italiano, embora em menor proporção.

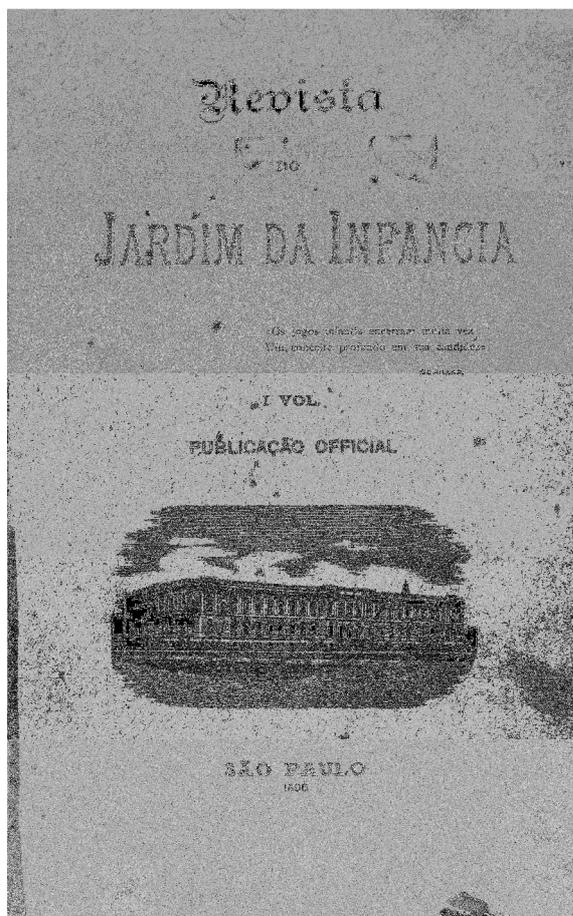
A revista foi impressa pela *Typographia a Vapor de Espindola, Siqueira & Comp*, que, segundo, Monarcha, (2001, p.92) era uma empresa que “vinha se especializando na edição de publicações oficiais”. A tipografia funcionou de 1895 a 1900; o nome da empresa leva o nome dos dois proprietários⁷⁹. Foram duas revistas publicadas, uma no ano de 1896 e a outra em 1897. O formato da revista é de 16 x 22 cm. O primeiro volume possui aproximadamente 292 páginas, e o segundo possui 394 páginas.

Na capa há o nome da revista, o volume, a cidade e o ano, assim como um aforismo: “Os jogos infantis encerram muita vez / Um conceito profundo em sua candidez” / Schiller.

Além desses elementos, há na capa uma reprodução do edifício da Escola Normal de São Paulo, “símbolo de orgulho e projeção do futuro elaborado pelos republicanos paulistas” (MONARCHA, 2001, p. 94). A folha de rosto repete os elementos da capa; após a folha de rosto, há uma folha que identifica a tipografia. A apresentação do jardim da infância fica por conta do educador Gabriel Prestes.

⁷⁹ Não foram encontradas maiores informações sobre a tipografia e seus respectivos donos. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP mantém um site exclusivo sobre as tipografias paulistas, porém, não há informações mais relevantes a respeito desta tipografia ou dos proprietários. Site para consulta: <<http://www.fau.usp.br/tipografiapaulistana/>>.

Figura 3.6 – Capa da *Revista do Jardim da Infância*



Fonte: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/>

A revista é formada por produções que tratam sobre as questões pedagógicas do jardim da infância, e se baseia nos princípios de Fröebel. Há textos originais com tradução e adaptação de obras estrangeiras pautados no sistema froebeliano e no Kindergarten, com conteúdos teóricos e didáticos.

Graças ao patriótico auxílio do Governo do Estado, iniciamos hoje a publicação da Revista do Jardim da Infância tendo por fim tomar conhecidos os processos empregados em taes instituições de ensino e reunir os elementos artísticos necessários á organização do ensino infantil pelo systema froebeliano. Por esse modo aperfeiçoaremos a instituição já creada nesta Capital e facilitaremos novas creações que, porventura, se venham a fazer ou pela acção do Governo ou por iniciativa particular. (PRESTES, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p. 5)

O auxílio da revista veio por parte do Governo estadual, que se mostrou interessado na educação e, desse modo, mandou imprimir tanto o livro de Zalina, quanto a revista do Jardim. No entanto, a revista, segundo Prestes, era uma publicação de cunho prático, eles não iriam se

deter nas vantagens e desvantagens pedagógicas dos processos, mas oferecer indicações práticas. Também não era desejo de que tudo da revista fosse seguido à risca, mas sim a de que as professoras pudessem aprimorar e transformar de acordo com as suas individualidades. Dessa forma, os Jardins da Infância poderiam ser adaptados ao meio brasileiro e se afeiçoar conforme os costumes, índoles e temperamentos do país. Apesar da rigidez do ensino no Jardim da Infância, D'Ávila (1972) destaca que tudo foi feito com muito zelo e competência pelas tradutoras, e ressalta que uma delas era Zalina Rolim.

Prestes sabia que demoraria um tempo para que esse trabalho fosse adequado ao sistema de ensino do Brasil, isso porque seria necessária experiência das jardineiras até que elas próprias pudessem dizer o que poderia ser usado com as crianças, e o que deveria ser descartado. Era preciso que as professoras conhecessem de maneira clara e precisa o funcionamento do Jardim da Infância, para que elas não se afastassem do sistema geral. Ou seja, era preciso adaptar o sistema e “abrasileirá-lo”, porém, ele não poderia fugir do funcionamento de um verdadeiro *Kindergarten*. Seria a partir do conhecimento de um sistema geral que as professoras poderiam fazer uma seleção do que fosse aplicável, e criar os “elementos artísticos que carecermos” (p. 6).

A revista, segundo o educador, seria constituída por duas fases: na primeira se daria o conhecimento geral dos tipos de Jardim da Infância, por meio dos manuais publicados na Europa e nos EUA, assim como alguns trabalhos já realizados pelas professoras e que poderiam ser aplicados nas classes infantis. A segunda fase tinha como intuito a publicação de trabalhos originais; a ideia era diminuir a revista e publicá-la mensalmente.

Para realizar este trabalho, contamos com a competência e a incansável, dedicação do pessoal do Jardim da Infância desta Capital, e, oxalá, seja essa benemérita dedicação compensada pelos resultados que desta publicação se devem esperar em benefício deste Estado. (PRESTES, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p. 5)

Infelizmente a Revista não passou de dois volumes. Os motivos de tal interrupção são desconhecidos. O periódico recebeu críticas positivas e negativas, mas o fato é que a ideia inicial não seguiu adiante.

No primeiro volume da revista, Zalina participou com textos de autoria, traduções e adaptações dos textos didáticos, somando 23 colaborações. No segundo volume somam-se em 25 vezes a participação de Zalina. Em algumas das colaborações de Zalina, houveram muitas adaptações de versos que, se fosse contar cada um deles, daria um número muito maior, como

no caso de *Brinquedos*; são muitos versos dentro de um artigo. As traduções consistiam das teorias de Fröebel, que na verdade eram resumos das obras dele e de outros autores que falaram sobre o *Kindergarten*, de exercícios de linguagem, cantos, hinos e marchas.

Quadro 2: Produção de Zalina Rolim (tradução e autoria) na Revista do Jardim da Infância, 1896, v. 1.

TÍTULO	GÊNERO	AUTORIA	PÁGINA
Família e Lar	Lição de linguagem: Após segue-se a leitura do conto “Espera e Verás)	Zalina Rolim	13-16
Espera e verás	Conto para ser lido após a Lição de Linguagem “Família e lar”	Zalina Rolim	17-19
O dedinho vaidoso	Conto para ser narrado nas lições de linguagem.	Do livro: Boston Collection of kindergarten stories. Tradução de Zalina Rolim	29-31
Fructas	Lição de linguagem: Após segue-se a leitura do conto ”O Somno da maçã)		45-46
O somno da maçã	Conto para se lido após a Lição de Linguagem “Fructas”.	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	47-48
Brinquedos	Versos para brincar e cantar	Traduzido do alemão, inglês e francês por: Rosina Nogueira Soares e Maria E. Varella Postos em verso e adaptado por: Zalina Rolim	50-68
Passaros	Lição de Linguagem - Após segue-se a leitura do conto “O expresso do Grou”.	Zalina Rolim	133-134
O expresso do Grou	Conto para ser narrado para as crianças mais adiantadas.	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	135-138
Cantos e Marchas	Versos para cantar e marchar	Traduzido do inglês e do alemão por: Rosina Nogueira Soares Postos em verso por Zalina Rolim	141-148
Primavera	Lição de Linguagem - Após segue-se a leitura do conto “História de um bichinho”	Zalina Rolim	184-185
História de um bichinho	Conto para ser lido após a Lição de Linguagem “Primavera”	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	186-188
Cantos	Cantos para acompanharem os diversos jogos e ocupações	Traduzido do alemão por: Rosina Nogueira Soares Versos de Zalina Rolim	190-207
A fructinha do café	Conto	Autoria de Zalina Rolim	208-212

Os travessos amiguinhos	Música	Do livro: Finger Plays de Emile Poulsson, com música própria. Traduzido por: Zalina Rolim	216
O presente de Luizinha	Conto	Conto traduzido por Zalina Rolim	217-219
Os Dons de Froebel: Primeiro Dom	Sumário feito segundo o resumo final do <i>Paradise of Childhood</i> e com indicações do catálogo do material de Jardins de Infância de <i>J. L. Hammett</i> .	Tradução e resumo de Gabriel prestes. Versos de Zalina Rolim	220-241
Trechos	Lição de linguagem para desenvolver diálogos: sem sugestão de leitura.		242-244
A creança alegre	Poesia	Zalina Rolim	248
As favas	Conto	Zalina Rolim	249
Gymnastica dos dedos	Exercícios com movimentos	Zalina Rolim	252
Versos para exercícios de dicção	Exercícios de dicção	Zalina Rolim	255-256
Exercícios práticos do jogo da bola	Exercícios com as bolas para percepção motora e visual.	Por Maria Ernestina Varella Versos de Zalina Rolim.	257-284
A boneca	Conto para ser narrado pela professora e reproduzido pelas crianças nas aulas de linguagem.	Zalina Rolim	285

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa segundo a Revista do Jardim da Infância de 1896.

Quadro 3: Produção de Zalina Rolim (tradução e autoria) na Revista do Jardim da Infância, 1897, v. 2.

TÍTULO	GÊNERO	AUTORIA	PÁGINA.
Anno Bom	Conto	Do livro: In the Child's world. Traduzido por Zalina Rolim	14-19
Dialogo Matinal	Diálogo em forma de poesia	Zalina Rolim	20
Das "Minhas notas"	Relatório sobre o desenvolvimento dos alunos de Zalina Rolim	Zalina Rolim	21
Passaros e Peixes	Conto	Do livro: Kindergarten Stories and Morning Tales. Traduzido por Zalina Rolim	64-66
Ninhos	Lição de linguagem: Anterior a essa lição, a professora dever ter trabalhado com o assunto "Passarinhos". Após a lição, segue-se a leitura do conto "O ninho".	Zalina Rolim	67-69

O ninho	Conto	Do livro: Kindergarten Stories and Morning Tales. Traduzido por Zalina Rolim	70-72
Passarinhos	Poesia	Traduzido por Zalina Rolim	73
Trechos	Pequeninos trechos reproduzidos das lições de linguagem com a acentuação própria, como simples meio de dar às crianças o necessário desembaraço no falar.	Zalina Rolim	83-85
Do conto e da arte de contar	Texto pedagógico	Do livro Frederigo Froebel ed il suo sistema di educazioni, de Amalia de Rosa. Traduzido por Zalina Rolim	86-102
A utilidade do espinheiro	Conto para se lido após a Lição de Linguagem “A lan”	Do livro: Kindergarten Stories and Morning Tales. Traduzido por Zalina Rolim.	106-108
O meu corpo	Poesia	Zalina Rolim	109
O algodão	Lição de linguagem:	Zalina Rolim	110-113
História do algodão	Conto	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	114-118
A Gallinha e os pintos	Poesia	Do livro: Finger Plays de Emile Poulsson, com música própria. Traduzido por Zalina Rolim.	169
O relógio	Lição de linguagem		170-172
O relógio	Conto para se lido após a Lição de Linguagem “O relógio”.	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	173-180
As ovelhas	Poesia	Do livro: Finger Plays de Emile Poulsson, com música própria. Traduzido por Zalina Rolim	181
Resumo dos princípios de Froebel	Texto pedagógico	De Barard – Kindergarten and Child Culture Traduzido por Zalina Rolim	182-185
O carpinteiro	Lição de linguagem	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	186-188
O derrubador honesto	Conto	Do livro: In the Child’s world. Traduzido por Zalina Rolim	189-192
Marchas, cantos e hymnos		Zalina Rolim	193-202
Dos jogos no Jardim da Infancia	Texto pedagógico	Do livro: Frederico Froebel ed il suo Sistema di educazione, de Amália de Rosa. Traduzido por Zalina Rolim	206-226
Brinquedos	Versos para brincar	Traduzido e adaptado por Zalina Rolim	227-234
Os jogos e a	Texto pedagógico	Do livro: Frederico Froebel ed	379-393

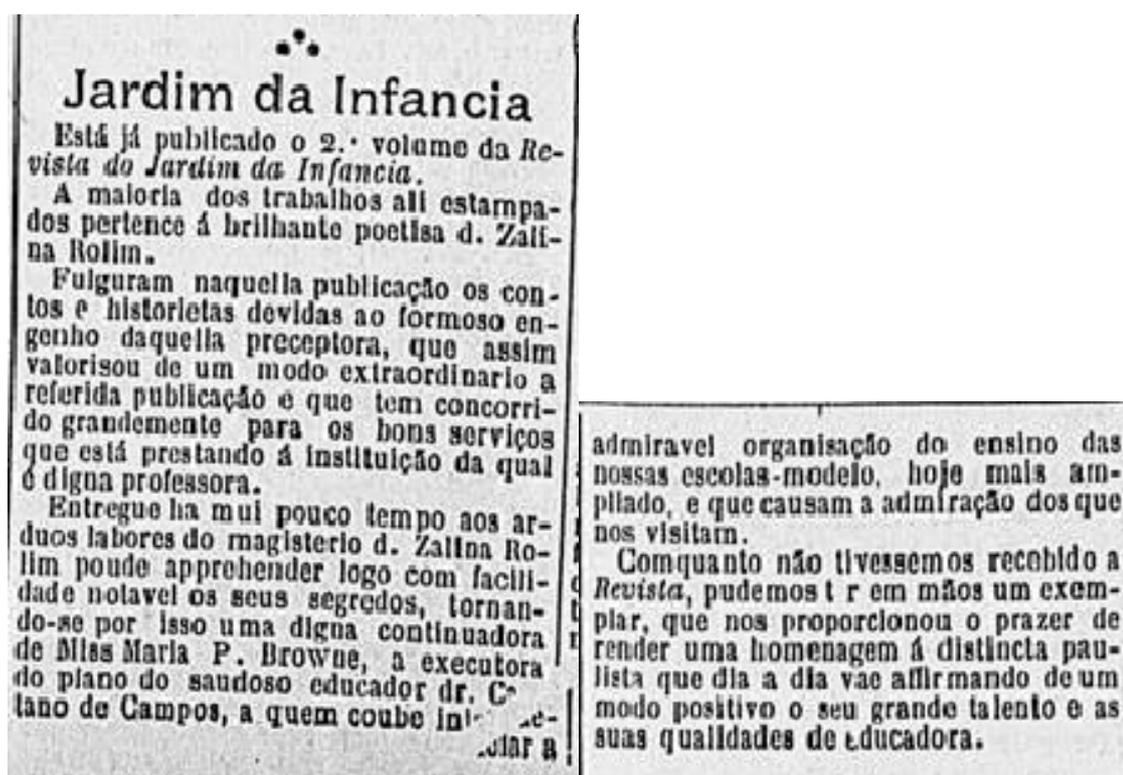
externação da individualidade		il suo Sistema di educazione, de Amália de Rosa. Traduzido por Zalina Rolim	
Das “Minhas notas” II	Relatório sobre o desenvolvimento dos alunos de Zalina Rolim	Zalina Rolim	

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa segundo a Revista do Jardim da Infância de 1897.

Para análise do trabalho desenvolvido por Zalina, foi elaborado um quadro mais detalhado, com cada música, verso e hino traduzido e adaptado por Zalina, porém como ocupavam muitas páginas, preferiu-se condensar o quadro e deixar apenas o título de cada trabalho e o gênero, para uma visão mais geral da obra.

Periódicos de todo o país trataram sobre a importância da revista para a educação e também sobre a colaboração de Zalina Rolim na Revista e no Jardim.

Figura: 3.7 – Notícia sobre o Jardim da Infância de São Paulo



Fonte: Correio Paulistano, 26.06.1897a – Acervo BNDB

O trabalho pedagógico de Zalina foi comparado ao de Miss Browne. O jornal enfatiza o quão era o talento e suas qualidades de educadora. Anos após a inauguração do Jardim,

D'Ávila escreveu um artigo sobre o Jardim da Infância, e nele, o educador também elogiou o trabalho poético de Zalina Rolim⁸⁰.

Coube a essa bela e notável poetisa afeiçoar o espírito geométrico e rígido – da didática froebeliana ao nosso meio e à feição da criança paulista, aos – seus interesses e capacidades. O que foi esse trabalho de ajustamento, de moldagem, de adaptação, dizem bem os dois volumes de 700 páginas da Revista do Jardim da Infância, em que a pena de Zalina deixou dezenas de poesias, de contos, de quadras, de arranjos, de marchas ritmadas. Ora, mulher tão ricamente prendada, a “musa da criança paulista”, como a denominamos, merece como Gabriel Prestes a nossa comovida homenagem. Por que Zalina não foi apenas uma poetisa da infância. Mais que isso, seu livro CORAÇÃO, foi obra – elogiada pela crítica brasileira, de Bilac a Valentim Magalhães, com os mais rasgados encômios. De seu livro disse Bilac “não é um livro vulgar de senhora inteligente, este. É um livro de poeta acabado, para quem a maneira difícil de estilo moderno já não tem segredos”. Pinheira Chagas, em O País, afirmava que o livro de versos de Zalina Rolim valia mais que os livros de Bilac, Raimundo Correia e tantos outros... E assim Zalina, à distância de mais de setenta anos atrás, recebia o título de “poeta”, que caberia bem mais tarde à grande figura de Cecília Meireles. Pois bem. Em que pese esse juízo, o livro de Zalina – Livro das crianças – poesia para a infância, do mesmo tempo, a nosso ver, encobre o mérito do Coração. O Brasil conheceu e recitou versos desse livro encantador. (D'ÁVILA, 1972, p. 12 – Grifos do autor)

O nome de Zalina Rolim, assim como o de Gabriel Prestes, sempre estará ligado ao Jardim da infância. Seu trabalho e sua dedicação, não somente com as traduções e adaptações, mas também com as crianças, é o que escreve sua história na educação paulista. Tratar do primeiro Jardim da Infância público de São Paulo é tratar de Zalina Rolim.

3.1 A proposta pedagógica da Revista

3.1.1 A arte de narrar uma história: a infância para desenvolver a linguagem

Um dos trabalhos de Zalina Rolim no Jardim da Infância, como já fora citado, era o de linguagem, cujo objetivo consistia no desenvolvimento dos sentimentos da criança. É durante a infância que a criança escuta histórias e aprende a falar, com isso, os versos e os contos têm

⁸⁰ O título do artigo é; Augusto Guilherme Frederico Froebel em São Paulo: subsídios para a história do Jardim da Infância paulistano. O texto utilizado é um original datilografado encontrado no acervo AHECC, CREMC, SEESP. O artigo tinha como finalidade a de ser publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo

como finalidade permitir que a criança descubra a si mesmo como um ser que faz parte do mundo.

De acordo com o programa do Jardim, contido na *Revista do Jardim da Infância*, durante tais aulas, a professora lia as histórias que poderiam ser: contos, fábulas, lendas ou até mesmo diálogos. O contato diário com esses elementos tinha como objetivo central o conhecimento da língua materna, que é a base dos princípios froebelianos.

O ensino da língua, por exemplo, nada tem a ver com a língua considerada como algo exterior: é uma educação do indivíduo para ajudá-lo a se tornar ele mesmo. Através da linguagem, os alunos descobrem sua generalidade, suas leis, ao mesmo tempo em que se revelam a eles mesmos como seres criadores de linguagem. Portanto, para Fröbel, a linguagem é sempre um instrumento de mediação, “exterior” enquanto designa a realidade, e “interior” como testemunham a produtividade intelectual e o potencial de criação linguística. (HEILAND, 2010, p. 25)

Aprender a língua é mais do que uma parte do ensino escolar; é o autoconhecimento, é quando pela fala a criança pode se exteriorizar; é o momento em que ela se vê como um ser falante. Segundo Heiland (2010, p. 44), durante o desenvolvimento da linguagem a criança supera o “viver por viver”, ou seja, ela passa a orientar a sua vida com um propósito.

A linguagem é aprendida na infância, e é o modo pelo qual a criança dá significado às coisas que estão ao seu redor; ela aprende as palavras básicas para identificar pessoas próximas a elas, a pedir por algum tipo de alimento ou, a expressar sobre o que está sentindo, como alguma dor por exemplo. Essa é uma forma de exteriorizar tudo o que está sentindo, e a criança percebe que pode falar e ser ouvida, ou seja, se fazer compreender pelo outro.

Nesse sentido, pra uma melhor aprendizagem da língua, as crianças foram divididas de acordo com suas idades. Eram três períodos no Jardim, e cada período abordava um tipo específico de tema, que até poderia ser repetido, porém, o grau de complexidade aumentava. Dessa forma, o desenvolvimento infantil acompanha o desenvolvimento da linguagem.

Segundo a *Revista do Jardim da Infância* havia as seguintes divisões:

Quadro 4: Temas das conversações infantis de cada período para as aulas de linguagem.

PERÍODO	TEMA
Primeiro	Família e jardim da infância; partes principais do corpo; seres e objetos úteis que atraem a atenção da criança; pais e parentes mais próximos; animais domésticos.
Segundo	Lar; criança na família; amor aos pais e benfeitores; sentidos físicos; dias da semana;

	meses do ano; estações; plantas úteis; gravuras representando homens e animais em ação; cenas campestres; e outros para servir de argumento para considerações morais ou de utilidade prática e para exercício de nomenclatura; contos com gravuras e depois reproduzidos pela criança; diálogos em prosa ou verso; pensamentos e hinos.
Terceiro	Desenvolvimento um pouco mais amplo dos assuntos tratados no segundo período – Sentidos; animais; plantas; alimentos; vestimentas; habitações; móveis e utensílios domésticos; meio de transporte; pátria; formação de sentença sobre objetos comuns; contos para reprodução; diálogos em prosa ou verso com a mesma aplicação do segundo período; formação de palavras com letras impressas.

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa segundo a Revista do Jardim da Infância de 1896, p. 20-24.

Algumas mudanças aconteciam a depender do período em que a criança estava inserida. O primeiro período constitui-se de diálogos mais simples e menos densos. Do segundo para o terceiro período, algumas coisas se repetem, porém ficam ainda mais complexas. As aulas de linguagem envolviam muita oralidade, desse modo, alguns trechos tinham como objetivo enfatizar a acentuação para que as crianças adquirissem desenvoltura no falar. A depender do período, as conversações eram modificadas, ficavam cada vez maiores e envolviam palavras diferentes. Essas mudanças aconteciam para que gradualmente ocorresse o desenvolvimento linguístico das crianças com ampliação do vocabulário.

O desenvolvimento da linguagem é uma grande preocupação de educadores envolvidos com os estudos sobre a criança e a infância, entre eles: Fröebel. Para o pedagogo “a linguagem significa expor a unidade de todo múltiplo, do interior, coesão de todas as coisas, esforçar-se conforme a razão dita” (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010 p. 106) De acordo com Fröebel a linguagem é a manifestação espontânea do interior ao exterior, ela é conhecida por meio do som e das palavras. Ao observar o conteúdo da revista, constata-se que a maioria dos textos, para serem trabalhados com as crianças, envolviam ritmo e música. Segundo o pedagogo, a linguagem tem que estar em movimento incessante, com isso o homem terá o total conhecimento de si. “Esse homem, membro da natureza, leva em si a essência da linguagem, expressando, através da linguagem, sua própria essência e a da natureza” (Ibid., p. 107). A criança se expressa por meio da linguagem e do movimento.

Como a linguagem é um ponto importante para a obra froebeliana, Zalina escreveu poesias e adaptou os versos de Fröebel com uma intenção educativa, e seguindo as divisões do que deveria ser trabalhado por período. Essa preocupação está relacionada com a didática que busca a evolução linguística das crianças conforme a idade delas. Essa divisão também acontece em suas histórias; algumas delas vêm acompanhadas da seguinte mensagem: “histórias para crianças mais adiantadas”. Com isso, podemos afirmar que o projeto da Revista tinha uma razão muito bem fundamentada e estruturada pedagogicamente, o que faz com que algumas histórias não se enquadrem para determinadas idades, ou porque são pueris demais, ou porque são concretas demais.

A lógica pedagógica provém da capacidade do ser humano de se comunicar e de se fazer entender, necessidade básica que se dá desde o nascimento. É na educação que essa linguagem se enriquece, pois a criança é estimulada a falar. São criadas oportunidades de interação entre a professora jardineira e as demais crianças.

Porém, as aulas de linguagem de Zalina Rolim, de acordo com a *Revista do Jardim da Infância*, não se resumiam a contar histórias para as crianças, mas também a estimular a aprendizagem por meio de objetos que estivessem relacionados com a história a ser contada pela professora. A própria Zalina exemplifica o benefício da narrativa, pois para ela as histórias tem valor educativo e por esse motivo foram introduzidas nos Jardins da Infância.

Uma bella historia é para o coração das creanças como um quente e benefico raio de sol que desenvolve os mais escondidos germens, dando-lhes forma decisiva e robusta vida; é um raio de sol que vivifica, ilumina e alegra a mente das creanças e que tambem, opéra beneficamente sobre a alma da educadora pois que a faz voltar com prazer aos momentos mais belos da vida – á infancia, quando tambem ella exultava á promessa de ouvir uma historia. (ROLIM, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2, p. 87)

O ato de narrar uma história é algo que tem ocorrido durante séculos. O que antes representava memória e oralidade, depois, transformou-se e tomou a forma gráfica. Algumas tradições foram escritas e sobreviveram ao tempo até chegarem à instrução escolar; histórias antes narradas no núcleo familiar, passaram a ser narradas nas escolas.

Assim, elas ganharam representação dentro da educação. Para Zalina, em seu artigo *Do conto e da arte de contar*, narrar uma história é benéfico tanto para a criança, quanto para a própria educadora, e, por esse motivo, ganha papel de destaque no programa do Jardim da Infância. “Para mostrar como é grande a eficácia de uma narração e o prazer das creanças ao escutarem-n’a, basta observal-as nessas ocasiões – silenciosas, attentas e como que presas dos

lábios da professora” (Ibidem). Zalina descreve as atitudes das crianças e continua: “os olhos têm scintilações de alegria se o heroe do conto triumpha dos obstáculos, tornam-se tristes se estes se apresentam; adoçam o seu brilho se acção, posta em evidencia, é delicada e nobre” (Ibidem). Nesse caso, a criança vibra, torce, se emociona e se apaixona por tudo o que envolve a história.

A partir da descrição de Zalina, tem-se uma pista de que as leituras realizadas em suas aulas não se restringiam apenas às histórias de seu livro ou às histórias da revista, provavelmente a educadora se valeu de muitos livros que contassem as tradições lendárias israelítica, indiana, persa ou grega.

A partir da experiência de suas narrações, Zalina afirma que a própria feição da criança já evidenciava que ela desejava que mais histórias fossem contadas, isso porque, segundo a educadora, “os efeitos produzidos por uma boa história são grandes e se referem na maior parte á educação moral. São expressões que ficam indeléveis na alma, têm um character suggestivo e são estímulos á imitação do bello e do bem”. Porém, o ato de narrar envolve “os sentimentos mais bellos, mais nobres, mais delicados e que deixam no espirito das creanças a recordação nova de quanto escutaram com prazer” (Ibid. p. 87-88). O ato de ouvir uma história mexe com os sentimentos da criança.

[...] O sentimento da própria vida, de sua atividade oprime e mata inevitavelmente, se o menino não puder compreendê-la, nem conseguir alcançar consciência de si mesmo, de sua essência, de seu fundamento; isso é o que busca o jovem poderoso e ativo – possuir vida interior. Essa é a causa de os meninos ouvirem com tanto gosto a narração de contos, histórias e lendas, pois a impressão de que ocorreram realmente em qualquer época os remete à imaginação, para a qual não há nenhum obstáculo. Com as lendas, contos e narrações, a força, apenas germinada na alma do menino, cresce e se desenvolve por completo, como belas folhas e frutos, todavia pouco visíveis. Como se estende a alma e o coração, como se fortalece o espírito, como se desprega com mais liberdade e poder quando a comparação é distante?

Não é necessário que vá acrescentando ao conto seu sentido útil, nem que desprenda a moral; a vida narrada em si mesma, em qualquer forma, aparecendo como força ativa, produz uma impressão mais profunda por meio de seus motivos e efeitos do que a que pudesse produzir a moral e a utilidade prática referidas por palavras – nada sabe o que necessita do espírito aberto e da vida sentindo-se a si mesma. Narramos muito poucas coisas aos nossos meninos, no máximo histórias cujos heróis são máquinas ou marionetes. (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 122-123)

De acordo com Fröebel, narrar imprime bons sentimentos no espírito da criança, além de estimulá-las a imitar o belo e o bem. Tais valores estão concentrados em elementos da

realidade em que as crianças são instrumentos ativos, nesse sentido, “o horizonte resplandecerá de nova, luz, sentindo alargarem-se lhe os conhecimentos” (ROLIM, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2, p. 88). Zalina leu a obra de Fröebel, e seus apontamentos estão alinhados com a teoria do pedagogo. A leitura tem um papel tão importante quanto os jogos e as brincadeiras. Com a leitura a criança alcança a consciência de si mesma, de sua essência, e por esse motivo ficam compenetrados ao ouvir uma história. O que acontece com a criança não tem como ver, está em seu interior.

A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos é fator de grande enriquecimento psicossocial. (BEDRAN, 2012, p. 25)

Embora as pesquisas sobre o efeito da leitura ainda tivessem um longo caminho a trilhar, Bedran trata sobre o benefício da leitura para as crianças, que está associado a questões da psique, além do despertamento da curiosidade e da imaginação, aspectos já elencados por Zalina Rolim em 1897. Narrar uma história traz enriquecimento cognitivo, que muitas das vezes pode passar despercebido pelas educadoras.

Diante disso, quais histórias contar às crianças? Quais poderiam ser mais interessantes a elas? De acordo com Zalina, as próprias crianças poderiam dizer se uma história agradava ou não de acordo com a linguagem de seus olhos. Para a educadora, as crianças mostram o interesse ou o desinteresse pelo olhar quando se mostra satisfeita, triste ou travessamente experta. Com isso elas desejariam ouvir a continuação, ou uma nova história.

O bom trabalho e a boa percepção da professora na hora de narrar é comparado ao grão de ouro que deve ser oferecido na ocasião propícia, no tempo e no lugar, por deixar as crianças com um forte desejo pelo dia seguinte. Se elas gostam da história, a continuação deve ficar para o dia seguinte, porque o desejo de ouvir se torna mais intenso, e a atenção e o interesse se tornam ainda mais vivos.

Contudo, Zalina dá um conselho à educadora: sua coleção deve ser como a mais esplendida palheta de artista para que a criança possa ser conduzida à realidade do belo e do bem que a natureza espontaneamente lhe apresenta. Isso porque a criança se desenvolve por meio da arte, sendo a leitura integrante das artes. Ao aprender a apreciar boas leituras na época da infância, em sua fase adulta poderá contemplar a arte e o belo. A criança é vista como um ser que precisa ser bem educado e bem direcionado para que as suas escolhas sejam

as mais corretas. Ao ouvir boas histórias poderá fazer as melhores escolhas, porque desde a mais tenra idade esteve inserida em um ambiente que lhe proporcionou o melhor. Sendo assim, recomenda-se que a educadora busque nas histórias uma fonte inexaurível de fascinação que envolva a fantasia das crianças para conduzi-las à realidade do belo e do bem. As histórias devem satisfazer as necessidades da infância, e dessa forma, a escolha do repertório de histórias que seriam narradas, deveriam ter como critério sempre as crianças em suas ânsias de viver, conhecer e amar.

Assim os contos devem desenvolver os diversos sentimentos, fazer surgir imagens alegres e tristes, serias e jocosas, divertidas e pavorosas mas remuneradas sempre. Só então a sucessiva idéia sensacional produzida por um determinado objeto, pela observação continuamente desperta, dando às crianças a idéia completa e exacta, mostrará quaes determinados conhecimento se lhe deve distribuir. Desta maneira tem-se a satisfação de ver as crianças comovidas, suspensas de nossos labios e contentes e tranquilladas com a só promessa de um conto. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, v. 2, p. 90)

As histórias deveriam ter uma linguagem própria e clara, falar à inteligência e ao coração da criança, para que elas amassem o que é justo, o verdadeiro e o belo, que é alvo de toda a educação bem dirigida. “O sentimento da própria vida, de sua atividade oprime e mata inevitavelmente, se o menino não puder compreendê-la, nem conseguir alcançar consciência de si mesmo, de sua essência, de seu fundamento [...]” (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 122). É uma busca pela vida interior, e é por esse motivo que, segundo Fröebel, as crianças ouvem com tanto gosto as histórias narradas, “pois a impressão de que ocorreram realmente em qualquer época os remete à imaginação, para a qual não há nenhum obstáculo” (Ibidem).

O uso de uma linguagem clara não implica no uso de um vocabulário fácil, pelo contrário, o uso da linguagem deve estar associado ao sentimento que a história provoca na criança. É por esse motivo que não cabia à professora explicar a moral da história, isso porque, para Fröebel, “a vida narrada em si mesma, em qualquer forma, aparecendo como força ativa, produz uma impressão mais profunda por meio de seus motivos e efeitos do que a que pudesse produzir a moral e a utilidade prática referidas por palavras” (Ibid.)

Porém nem todas as histórias deveriam ser contadas a essas crianças, como no caso de *A Cigarra e a Formiga* e *A Raposa e o queijo*, porque dessas histórias as crianças poderiam tirar maus exemplos: na primeira fábula a Formiga tem um mau coração e não ajuda a quem precisa; na segunda a Raposa é astuta e rouba o queijo do vaidoso cervo. Destas histórias as crianças nada tinham a aprender ou tirar boas impressões. As crianças do Jardim estavam em

uma fase em que elas ainda precisavam aprender a diferenciar o certo do errado, e contar esse tipo de histórias poderia influenciá-las negativamente. Com boas fábulas a criança tinha uma ocupação prazerosa e um bom exemplo a ser imitado. “Com as lendas, contos e narrações, a força, apenas germinada na alma do menino, cresce e se desenvolve por completo, como belas folhas e frutos, todavia pouco visíveis” (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 122).

A técnica da narração oral na tradição popular obedece a critérios de funcionalidade: negligencia os detalhes inúteis, mas insiste nas repetições, por exemplo quando a história apresenta uma série de obstáculos a superar. O prazer infantil de ouvir histórias reside igualmente na espera dessas repetições: situações, frases, fórmulas. Assim com o nas poesias e nas canções as rimas escandem o ritmo, nas narrativas em prosa há acontecimentos que rimam entre si. (CALVINO, 1990, p. 49)

A narração exige técnica e não deve ser um ato superficial, tem que haver entonação, e cuidado com os detalhes. Zalina relatou que quando se lia para uma criança pequena, exigia-se um cuidado ainda maior, visto que em alguns momentos ela poderia ficar tensa com a história. A tensão descrita por Zalina estava relacionada com o movimento do corpo. Na infância a criança está em uma fase em que precisa se movimentar; ao narrar uma história com uma voz monótona, sem mudança de tom, a jardineira não contribuía para que a criança liberasse os sentimentos que ficavam reprimidos dentro dela. Nesse sentido, Zalina Rolim aconselha a professora a fazer movimentos com a história conforme a narração, ou a imitar a voz dos animais e os movimentos deles. A professora, não deveria ler com a tonalidade da voz alta, porque em alguns momentos ela poderia aumentar a voz para dar vivacidade a história e prender a atenção das crianças.

Não somente a educadora deveria se movimentar, mas também as crianças. “Assim, falando de um pássaro que vôa, as crianças podem imitar com os braços os movimentos do vôo; falando de um passarinho que incua, podem formar com as mãos o delicado ninho e metterem-lhe dentro os polegares que, então se agitam [...]” (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, v. 2, p. 90). Com esses movimentos a atenção da criança é despertada, e isso lhe causa um imenso prazer. “A palavra e a arte da educadora augmentam o encanto da narração” (Ibid. p. 92). Para a educadora, as palavras devem corresponder aos sentimentos, ser pronunciadas lentamente, em voz alta ou baixa, de acordo com a emoção do texto.

A narrativa é um cavalo: um meio de transporte cujo tipo de andadura, trote ou galope, depende do percurso a ser executado, embora a velocidade de que se fala aqui seja uma velocidade mental. Os defeitos do narrador inepto enumerados por Boccaccio são principalmente ofensas ao ritmo; mas são

também os defeitos de estilo, por não se exprimir apropriadamente segundo os personagens e a ação, ou seja, considerando bem, até mesmo a propriedade estilística exige rapidez de adaptação, uma agilidade da expressão e do pensamento. (CALVINO, 1990, p. 52-53)

Calvino usa como metáfora o cavalo ao se referir à velocidade mental do narrador, isso porque aquele que narra deve conseguir manter o ritmo durante a história para que o ouvinte tenha interesse em continuar a ouvir o restante e cabe ao narrador saber encadear as histórias, assim como saber interrompê-la no momento exato, assim como fazia Sherazade.

Dá-se, por isso, muita importância ao conto nos Jardins da Infância como eficaz meio educativo. Com eles se oferecerá ao mundo infantil o atractivo do mais delicioso perfume, do mais benéfico influxo que não só o alegra como também o melhora. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, v. 2, p. 93)

O artigo de Zalina é um verdadeiro manual para as professoras de linguagem, porém, por mais que se dirigisse a elas, não era exatamente sobre elas, mas sim sobre a criança. Cada detalhe ao narrar uma história deveria ser levada em consideração, assim como ter em mente quais os fins a se alcançar com a narrativa; esses objetivos deveriam atingir diretamente o desenvolvimento da criança.

De acordo com Fröebel, existem três fases do desenvolvimento infantil. Na primeira o bebê exige cuidados; na segunda a criança é vista como uma unidade, e é nessa fase que deve começar a sua educação; no terceiro período a criança já desenvolve a sua personalidade e dirige-se “às coisas mais concretas”. Se a criança não fosse bem dirigida durante a sua infância, ela não alcançaria a riqueza espiritual necessária para chegar à adolescência, e em sua fase adulta não obteria elevação “no pensar e no sentir, em saber e em conhecer. Todas as aprendizagens e doutrinas futuras têm na infância seus primeiros sinais” (FRÖEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 71).

Para o desenvolvimento dessa infância, a linguagem é primordial, por isso que as histórias acompanham explicações de como deveriam ser realizadas em sala, assim como a indicação do uso de objetos, ou de uma gravura, que são essenciais para complementar a aprendizagem. O texto e a música exerceriam uma função pedagógica que foi pensada para cada idade, é por esse motivo que a maioria delas estavam acompanhadas de uma explicação que mostra a finalidade daquela determinada atividade.

Um exemplo disso é a história *Fructas*, que se encontra no primeiro volume da Revista do Jardim da Infância (1896, p. 46). Nessa história, traduzida por Zalina Rolim, a

autora indica que a professora iria tratar sobre a maçã, mas que poderia utilizar outras frutas como a pera, o pêssego, as ameixas, as uvas ou outra fruta que pudesse ser mostrada para as crianças. Percebe-se que a professora tinha a liberdade de escolher um tipo de fruta que seria trabalhada na aula, ela não precisava estar presa à maçã, ela poderia inovar e utilizar frutas próprias da estação e do país. Além de poder escolher um tipo de fruta, indicava-se que a professora utilizasse um galho com as frutas e flores, ou um desenho colorido da fruta escolhida. A visualização da fruta e do galho pelas crianças serviria para ativar a sensibilidade e a criatividade, mesmo se fosse por meio de uma gravura.

Esse tipo de trabalho era um estímulo à criança, pois a professora poderia levantar questões durante a aula, sobre as cores, sobre o formato e até mesmo sobre o tamanho da fruta, ou de qualquer outro objeto utilizado. A professora também poderia levar mais de uma fruta e utilizar os sentidos como o tato, que traria a oportunidade para a criança de tocar diferentes tipos de frutas e, com isso, teria a oportunidade de sentir a diferença entre o veludo do pêssego e a pele lisa da maçã, assim como o uso do olfato e do paladar. Dessa forma, o trabalho de linguagem abrangia não apenas o uso da língua materna, mas também o uso dos sentidos.

Para Fröebel, palavra e desenho não são dissociáveis entre si; trabalhar só desenho ou só a palavra não contribui para a aprendizagem. “Um bom desenho tem de comum com o objeto a tendência à reprodução em suas formas e seus contornos, e usa a palavra como forma abstrata de reproduzir o objeto – imagem ou cópia dele” (HEILAND, 2010, p. 77).

Como foi descrito no capítulo anterior, a gravura sempre acompanha a poesia, porém, na Revista do Jardim da Infância, não há desenhos. Por esse motivo as recomendações eram para que a professora levasse para a sala uma ilustração ou um objeto que pudesse ser útil para a associação da palavra com o real. É possível que houvessem gravuras no Jardim, visto que os materiais utilizados nessa instituição foram comprados pela empresa J.L. Hammett.

Ao seguir as recomendações da Revista, a professora, após a aula de linguagem, tinha que dar continuidade em outro momento com um conto, que abaixo do título tinha a seguinte indicação: “História para a lição anterior”; uma aula complementava a anterior. Assim, em uma aula se aprendia sobre a maçã, e na seguinte a criança ouvia uma história sobre a maçã ou qualquer outro tema que na maioria das vezes estava relacionada à natureza.

Esse tipo de trabalho realizado por Zalina Rolim lhe rendeu conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil, desse modo, com o findar de um ano letivo e com o início de outro, Zalina pôde refletir sobre o desenvolvimento de seus alunos, dessa forma, no segundo

volume da Revista, a educadora deixou informações importantíssimas sobre o seu trabalho no artigo: *Das “Minhas Notas”*.

Neste princípio de anno tenho notado interessantes mudanças em nossas criancinhas.

E dahi, quem sabe se eu tambem terei mudado? O que sei é que as creanças mostram-se mais attentas e interessadas em nossas conversas de todos os dias.

Uma dellas, a Iracema, que durante quase todo o anno passado conservára-se indifferente ás minhas narrações, é hoje uma das que mais prazer manifestam em ouvir-me.

Outra cousa notável é o desembaraço e maneiras gentis que vão substituindo, em boa hora, o acanhamento e modos bruscos dos primeiros tempos.

Uma das nossas pequenitas, uma interessante lourinha que ainda hoje responde com dificuldade ao que se lhe pergunta, durante todo o anno findo guardará o habito deploravel, de (apezar de nossos esforços e solicitações amigas) levar o lenço ou a ponta do aventalzinho rendado á boca, sempre que uma de nós lhe dirigia a palavra. Pois bem, é uma difficuldade vencida! Hoje a pequenita já conserva as mãozinhas no regaço e o lenço nas mãos, si bem que mostre ainda excessivo acanhamento.

Emfim, ha no Jardim muita cousa nova e que me interessa sobre maneira. (ZALINA, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2, p.59-60)

Zalina não apenas observou, mas, também, deixou registradas as mudanças que percebera nas crianças. Isso acontece porque compreende-se que a criança é um ser em desenvolvimento, e que passa por diferentes períodos em sua infância. Se a educação dessa criança for bem trabalhada, ela pode alcançar êxito para uma vida inteira. Quando Zalina deixa registrado tais mudanças, ela está afirmando que essa criança – “pensada” e “estudada” por um pedagogo envolvido com a causa da educação da infância – necessita de um espaço que contribua para o seu total desempenho, e que visa suscitar suas energias para torná-lo um “ser progressivamente consciente, pensante e inteligente” (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 46). Neste princípio a educação da infância visa “manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência” (Ibidem).

Ao conhecer a “lei” que rege a educação do homem, o professor deve adquirir consciência dela e refletir sobre o seu fundamento e sobre a sua essência, então, quando Zalina escrevia um relatório, ela estava exercitando o seu conhecimento sobre a educação.

A arte da educação consiste na livre aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seu destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – são, pura e, portanto santa. (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 46)

O registro mostra o olhar de uma educadora que esteve atenta às pequenas mudanças de seus alunos. No caso citado, uma menina que não se importava com as narrações, começava a manifestar um real interesse pelas histórias; a criança desenvolveu o gosto pela narrativa. As crianças, antes acanhadas, passaram a falar sem desembaraço e de maneira gentil. Aqui é o ponto em que o trabalho desenvolvido por Zalina chega ao nível desejado.

A educadora mostra como essas crianças eram antes de frequentar o jardim e, sobretudo, antes de frequentarem as suas aulas de linguagem e como elas ficaram após um intenso trabalho realizado pela equipe pedagógica. Isso implica na consciência de que as crianças necessitam de serem educadas e de estarem inseridas em um ambiente que é dedicado ao seu desenvolvimento. O Jardim da Infância é uma experiência de um grupo de educadores engajados com a educação. Quando, ao passar de um determinado período, percebe-se que ocorreram mudanças nessas crianças; evidencia-se que o caminho trilhado até ali está dando os resultados desejados.

Zalina valoriza e expõe a importância das aulas de linguagem para o Jardim da Infância.

Um destes dias tive que responder a uma interessante questão.

Era no recreio. Chovera durante tres ou quatro dias e, naquele primeiro dia de sol, estava eu com algumas crianças à sombra de uma formosa arvore de magnólias que abriga um pequenino terraço cimentado, a um canto de nosso jardim.

O Mimi, um pequenito inteligente e observador fez-me a seguinte pergunta:

- Porque é, D. Zalina, que estão aqui no cimentos estas manchas verdes? – E apontou-me umas camadas deseguaes de musgo, levemente esverdeado aqui e alli espalhadas pelo terraço.

- E' a humidade a causa disto, Mimi – respondi-lhe, contente com a observação. – Aqui ha muita sombra e, como choveu por alguns dias, da humidade surgiu esta vegetação que nós chamamos musgo e que você há de conhecer mais tarde.

- Mas, continuou o menino interessado, como é que não ha destas manchas por todo o terraço? A chuva cae por toda a parte, não é?

- Sim, a chuva cahiu em todo o terraço, mas, não vê que em alguns logares, como o cimento ficou em poquito mais baixo do que outros, a humidade foi maior, e ficou por mais tempo. Além disso, olhe para cima.

- Não vê umas abertas, aqui e acolá, entre a folhagem, por onde o sol atravessa? Onde os seus raios chegam primeiro, mais depressa a humidade desaparece, e não há tempo para formar-se a camada de musgo que é commum em logares húmidos.

Procurei clarear-lhe bem a minha explicação que ele mostrou comprehender. Passados dois ou tres dias, estavamos no mesmo terraço. Desta vez fui eu que procurei chamar a atenção do menino para o assumpto anterior.

- Olhe, Mimi, como o sol já fez desaparecer toda a humidade do terraço. Foram-se todas as manchas do musgo...

Ele recordou-se imediatamente da conversa que havíamos tido e sorriu-se dizendo-me com viva satisfação a irradiar-lhe no seu rostinho gentil:

- E' verdade, agora tudo está igual e secco. Quando vier outra chuva hão de aparecer novas camadas de musgo em nosso terraço e o sol há de o seccar de novo, não é?

- E como eu lhe respondesse affirmativamente elle tornou a sorrir e lá se foi a correr por entre os canteiros que o sol inundava com a sua luz de ouro. (Ibid. p. 60-61).

No trecho acima, Zalina exemplifica um momento que teve de descontração com as crianças fora da sala de aula. Durante o passeio, uma criança que já frequentara o jardim no ano anterior, dialoga com a educadora sobre algo que lhe aguçou a curiosidade, e Zalina aproveita o momento para explicar uma situação que acontece devido a dias de chuva. Após alguns dias, ela retoma a curiosidade da criança para aproveitar e mostrar que o musgo estava sumindo conforme os dias ficavam mais ensolarados.

A descrição de tal relato remete o leitor ao método intuitivo, que ficou vulgarizado como lição de coisas, apesar de ser um método de ensino, Schelbauer (2004, p. 4) afirma que “o método intuitivo também figurou nos relatórios oficiais sobre a instrução pública em diversos países que se proliferavam a partir da segunda metade do século XIX”⁸¹.

Zalina aproveita a oportunidade em que as crianças estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas e a curiosidade para explicar fenômenos da natureza e mostrar ao seu aluno que ela está atenta as suas dúvidas. O trabalho linguístico de Zalina não se prende apenas ao momento da sala de aula, até um passeio pelo Jardim torna-se um momento de aprendizagem. É um momento em que a criança torna-se autônoma e a linguagem adquire um valor para si. Segundo Heiland (2010, p. 80), quando a criança começa a distinguir a realidade que a cerca, ela deixa a sua primeira fase da infância para iniciar outra. Na obra de Fröebel, a linguagem não se distingue do homem, assim como as palavras não se distinguem das coisas, elas não estão separadas entre si, são as mesmas coisas, palavra e coisa, matéria e espírito, corpo e alma. (HEILAND, 2010, p. 75)

O ato de narrar uma história para a criança envolve técnica e objetivos educacionais. No caso de Zalina, sua visão sobre o assunto tem embasamento teórico em Fröebel. A criança é sempre vista como aquela que deve desenvolver a forma de falar. A partir disso ela se descobre e tem o conhecimento da língua materna.

⁸¹ A respeito do tema *Lições de Coisas*, ver: Schelbauer (2003; 2004; 2006); Valdemarin (1998; 2004).

3.1.2 Brincar, jogar, movimentar e imitar

A brincadeira faz parte da cultura de uma sociedade que pensa a criança como um ser que se movimenta; esse tipo de atividade faz parte do desenvolvimento infantil, e para cada fase há algum tipo de brincadeira específica. O brincar é uma das características que diferencia a criança do adulto. A brincadeira passou a fazer parte da educação da criança. O Jardim da Infância foi um estabelecimento que promoveu atividades de interação entre elas, e parte do trabalho de Zalina Rolim consistiu em traduzir e adaptar brincadeiras para a realidade da criança brasileira.

Alguns filósofos e educadores contribuíram para o sentimento de infância como o próprio Pestalozzi, que via a educação como uma forma de desenvolver as habilidades naturais e inatas. Fröebel contribuiu para que o brincar fosse institucionalizado na educação, como exemplo: o Kindergarten.

Para Fröebel, o ato de brincar ou de fazer qualquer atividade começa pelo desenvolvimento do desejo da atividade, esse desejo está inato na criança, e tais atividades devem começar pelas mais simples até chegar às mais complicadas, o que, segundo o pedagogo, satisfaria as exigências tanto física quanto mental. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v. 1, p. 71)

Arce (2004) afirma que para Fröebel a brincadeira é uma das principais fontes de desenvolvimento na primeira infância, sendo este o período mais importante da vida humana, pois constitui o indivíduo e toda a sua personalidade. Para conhecer a criança é preciso vê-la brincar. A brincadeira permite o conhecimento do aluno pelo professor, “a brincadeira desenvolve as características humanas das crianças auxiliando meninos e meninas a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade” (ARCE, 2004, p. 14). Sendo a brincadeira importante para o desenvolvimento da criança, a autora afirma que é a mais pura e espiritual atividade do homem enquanto criança.

Brincadeira. – A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio

e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, oh, mãe; proteja-a e guarde-a, oh, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FRÖEBEL *apud* ARCE, 2004, p. 13-4)

Fröebel divide o período de vida da criança em: “primeira infância” e “infância”. A primeira infância é o momento da exteriorização da criança, assim, as atividades devem estar direcionadas no movimento. Já no período da infância, as brincadeiras devem ser realizadas em grupo, o que permite o desenvolvimento moral das crianças, preparando elas para a convivência em harmonia. A referência que nos remete à obra de Fröebel em relação à brincadeira são os dons; esses dons são brinquedos ou materiais educativos. Os dons seriam como presentes dados às crianças para que elas possam descobrir os próprios dons que são presentes de Deus.

O texto traduzido por Zalina, da italiana Amália de Rosa, da obra *Frederico Froebel ed Il suo sistema de educacione*, discorre sobre os jogos no Jardim da Infância; o Brinquedo é tido como a primeira e a única ocupação da infância, além de ser a mais prazerosa de outros períodos da vida. “Trabalhar é destino commum da humanidade; mas, desde que se consegue, com o trabalho, satisfazer as mais propulsoras necessidades da vida [...]” (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2, p. 206). O ato de brincar é um momento em que a criança tem para o seu lazer e para o seu relacionamento com outras crianças; é uma fase de socialização, em que aprende a viver em sociedade e a lidar com as necessidades da vida, assim, quando em sua fase adulta ela tiver que se relacionar com outras pessoas no ambiente de trabalho, saberá lidar com as dificuldades. Porém o brincar não é apenas um momento de lazer e aprendizagem, com o brinquedo a criança consegue exteriorizar as suas forças, essa exteriorização é necessária e natural, é uma ocupação que corrobora para uma força que impulsiona para a realização da atividade.

Durante as brincadeiras a criança vive um momento de faz de conta, imagina e cria um mundo em sua mente que pode ser chamado de representação simbólica. É a representação simbólica que a criança faz com o brinquedo que lhe fará ter algumas experiências concretas sobre a realidade, que lhe fará ter uma significação de mundo. A imitação e a experimentação fazem parte do universo infantil. É a partir dos jogos e das brincadeiras que a criança se

descobre. Segundo Bastos, (1999, p. 312) é o que “permite à criança exteriorizar as verdades profundas que possui intuitivamente”; a dimensão simbólica aparece por meio dos dons e do jogo das bolas. O jogo é, para Fröebel, uma estruturação cognitiva no nível da intuição, seria como uma etapa cognitiva. O professor é quem deve colaborar para o desenvolvimento da criança.

É por meio do brincar que a criança tem suas necessidades físicas satisfeitas. É a partir dessa necessidade natural da infância que o papel da mãe e da educadora ganha destaque na tarefa de ajudar a exteriorizar a nutrição do corpo e do espírito. A imprescindível tarefa de Zalina em adaptar os cantos e marchas dos jogos froebelianos se pauta nessa perspectiva de que o jogo e o brincar são importantes para o desenvolvimento da criança, pois exercitam três categorias: o corpo, os sentidos e o espírito.

O brinquedo, portanto, deve alvejar os três fins expostos e concorrer poderosamente para o desenvolvimento completo e total da criança.

Para conseguir tais vantagens Froebel divide os brinquedos das crianças em três categorias:

1.^a – Os que exercitam o corpo.

2.^a – Os que exercitam os sentidos.

3.^a – Os que exercitam o espírito. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2 p. 2018-9)

Nos artigos sobre os brinquedos, os versos, as marchas e as músicas estão presentes e fazem parte da atividade. No volume 1 tem: *Brinquedos; Cantos e Marchas; Cantos para acompanharem os diversos jogos e ocupações; Os dons de Froebel; Gymnastica; Versos para exercícios de dicção*; no volume 2: *Exercícios práticos de jogo com a bola; Trechos; Marchas, Cantos e Hymnos; Brinquedos*. Zalina precisou adaptar os versos que acompanham os jogos e as brincadeiras para que houvesse musicalidade na hora de brincar, esse trabalho foi importante para adaptar às necessidades da criança brasileira. Para Zalina, o canto tem poder educativo.

A criança tem tendência para a música; desde pequena aquietar-se quando a seus ouvidos chega um som harmonioso, adormece com embaladoras cantigas, dá saltos de alegria quando é excitada por uma música saltitante e alegre:

Os jogos acompanhados pelo canto, favorecem e desenvolvem esta tendência gentil, que tanto poder educativo tem sobre a alma humana. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v. 1 p. 50)

Os versos traduzidos e adaptados são musicalizados, e atendem à necessidade da criança pequena. A música atende a todos os sentidos da criança, por esse motivo ela é tão importante em seu processo de desenvolvimento.

Quadro 5: Versos (adaptados e de autoria) de Zalina Rolim presentes na Revista do Jardim da Infância de 1896.

TÍTULO	GÊNERO	PÁGINA
O moinho de vento	Versos para brincar e cantar - Música 189	50
O pombal	Versos para brincar e cantar	50-51)
Foge ratinho	Versos para brincar e cantar - Música 228	51 -52
O temporal	Versos para brincar e cantar - Música 269	53-55
O passarinho prezo	Versos para brincar e cantar - Música 212	55-57
A cegonha e os sapinhos	Versos para brincar e cantar - Música 199	57-58
Adivinhação de flôres ou fructos	Versos para brincar e cantar - Música 255	58-59
O mensageiro	Versos para brincar e cantar - Música 207	60
Canção do Moleiro	Versos para brincar e cantar - Música 191	60-61
Três Passos	Versos para brincar e cantar - Música 126	61
Si eu fosse um passarinho	Versos para brincar e cantar - Música 62	62
A creança e o ribeirinho	Versos para brincar e cantar - Música 267	63-64
Os quatro irmãos	Versos para brincar e cantar - Música 82	64
As flores da primavéra	Versos para brincar e cantar - Música 60	66-68
A Cestinha	Versos para brincar e cantar - Música 48	68
Hymno de entrada	Verso para cantar e marchar - Música 2	141
Marcha: A creança alegre	Verso para cantar e marchar - Música 38	141-142
Marcha: E' bom deixar o leito bem cedinho	Verso para cantar e marchar - Música 37	142
Marcha: Quando o dia se levanta	Verso para cantar e marchar - Música 26	142
Marcha: Eu gosto de um camarada	Verso para cantar e marchar - Música 29	143
Saudação do 1º período	Verso para cantar e marchar	143
Polidez	Verso para cantar e marchar - Música 246	144
Canto para a entrada: O jardim da infância	Verso para cantar e marchar - Música 7	145
Canto para a entrada: Salve, salve, jardim formoso	Verso para cantar e marchar - Música 11	145
Horas do Lunch	Verso para cantar e marchar	145
Cantos para a entrada	Verso para cantar e marchar - Música 5	146
Cantos de despedida I	Verso para cantar e marchar - Música 360	146
Cantos de despedida II	Verso para cantar e marchar - Música 73	146
Cantos de despedida III	Verso para cantar e marchar - Música 359	147
Cantos de despedida IV	Verso para cantar e marchar - Música 362	147
Acabado o Lunch	Verso para cantar e marchar	147
Saudação aos visitantes	Verso para cantar e marchar - Música 8	148
Marcha: Vinde, amiguinhas marchar	Verso para cantar e marchar - Música 17	148
Brinquedos de dedos e cantos gesticulados	Versos	150
Cantos para as semanas	Versos	150

Brinquedos	Versos	150
Canto - Vem cá, lindo raio amigo	Versos	151
Canto - Soldados perfiladinhos	Versos	156
Canto - A bolla passa girando...	Versos	158, 161
Canto - Para frente e para traz	Versos	167
Canto - Toma agora esta bolinha	Versos	171
Canto - Giram, giram as bolinhas	Versos	174
Canto - Vão correndo, vão correndo	Versos	178
Bola Livre	Canto para jogo com bola – Música 12, 13, 14, 15, 16, 18,	191-192
Appliação das bolas para o conhecimento das côres	Canto para jogo com bola – Música 20	192
Bola na superfície horisontal	Canto para jogo com bola – Música 21	193
Bola no cordel	Canto para jogo com bola – Música 23, 24, 25, 29, 30, 31	193-194
Jogo da bola	Canto para jogo com bola – Música 33	194
Esphera	Canto para jogo com bola – Música 34, 35	195
Cubo	Canto para jogo com cubo – Música 37, 38, 39	195-196
O cubo suspenso por uma das faces	Canto para jogo com cubo – Música 40	196
O cubo suspenso por um canto	Canto para jogo com cubo – Música 41	196
O cubo suspenso por um angulo.	Canto para jogo com cubo – Música 42	197
O cylindro suspenso a um cordel, pela borda	Canto para jogo com cilindro – Música 43	197
O cylindro	Canto para jogo com cilindro – Música 44, 45	197
Esphera e cubo	Canto para jogo com esfera e cubo – Música 46	198
Movimento circular da esfera ou dos cubos	Canto para jogo com esfera e cubo – Música 48	198
A esfera suspensa pelo cordel e girando	Canto para jogo com esfera e cubo – Música 52	198
Esphera e cubo em repouso	Canto para jogo com esfera e cubo – Música 53, 54	198-199
A esphera e o cubo depois do repouso	Canto para jogo com esfera e cubo – Música 55	199
A esphera pende pelo cordel a um páu transversal	Canto para jogo com esfera – Música 56	199
A esphera no cordel oscillando	Canto para jogo com esfera – Música 57	199
Canto de entrada para as construcções	Canto – Música 58	200
Cubo	Canto para jogo com cubo – Música 59	200
Pedreiros. Construcções com os cubos	Canto para jogo com cubo – Música 60, 61	200
Escóla. Construcção com os solidos	Canto para construcção com sólidos – Música 61	201
A casinha. Construcção com os	Canto para construcção com sólidos –	201

solidos	Música 81	
O navio. Construção com os solidos	Canto para construção com sólidos - Música 84	201
O jardim. Construção com os sólidos	Canto para construção com sólidos – Música 86	202
A cestinha. Construção	Cantos para construção - Música 95	202
Jogos Gymnasticos para as mãos e os dedos	Cantos para jogos de ginástica - Música 97	203
Gymnastica das mãos	Cantos para jogos de ginástica – Música 103, 104	203
Gymnastica dos pés	Cantos para jogos de ginástica – Música 106	204
Salto	Cantos para jogos de ginástica – Música 107	204
Gymnastica	Canto para construção com prismas – Música 117	204
4º Dom. Construção com dous prismas	Canto para construção com prismas – Música 63	205
Banco de três assentos. Construção com tres prismas	Canto para construção com prismas – Música 65	205
A porta. Construção com quatro prismas	Canto para construção com prismas – Música 113	205
A escada. Construção com cinco prismas	Canto para construção com prismas – Música 69	206
O pocinho. Construção com seis prismas	Canto para construção com prismas – Música 94	206
A mina. Construção com sete prismas	Canto para construção com prismas – Música 67	206-207
Casa de campo. Construção com 8 prismas	Canto para construção com prismas – Música 93	207
Gymnastica dos dedos: 1º, 2º e 3º período	Versos para exercícios de movimentos dos dedos	251
Versos para exercícios de dicção: 1º, 2º e 3º período	Versos para os exercícios de dicção	255-256
Exercícios práticos do jogo da bola	Versos dos exercícios para distinguir o lado direito do esquerdo. – Música 103, 104	257-258
Distribuição das bolas	Versos para exercício com as bolas – Música 16, 15	261-262
Exercício de comparação	Versos para exercício com as bolas – Música 33, 18	263-264
A fôrma	Versos para exercício com as bolas – Música 14, 13	264, 266
Continuação da fôrma	Versos para exercício com as bolas – Música 30	267
Continuação de cores	Versos para exercício com as bolas para conhecer as cores – Música 20, 53	269-270
Côres em brinquedo	Versos para exercício com as bolas para conhecer as cores – Música 29	272
Posições entre dous objetos	Versos para exercício com as bolas para	273-274

	conhecer as cores – Música 16, 70	
O movimento	Versos para exercício com caixas e bolas – Música 13, 25, 24	275-276
O peso	Versos para exercício com bolas – Música 21	277
Posições do cordão no espaço	Versos para exercício com bolas – Música 23, 21	278, 280
A despedida das bolinhas	Versos para exercício com bolas – Música 113	284

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa segundo a Revista do Jardim da Infância de 1896.

Quadro 6: Versos (adaptados e de autoria) de Zalina Rolim presentes na Revista do Jardim da Infância de 1897.

TÍTULO	GÊNERO	PÁGINA
Marcha I: Vamos todos alegriños	Marcha – Música 25	193
Marcha II: Gosto muito de uns passeios	Marcha – Música 30	194
Marcha III: Que bom é cantar	Marcha – Música 147	194
Marcha IV: Vamos brincar, que lindo dia!	Marcha – Música 28	195
Marcha V: Já é tempo de colheita	Marcha	195
Marcha VI: Setembro, a terra toda em flores...	Marcha – Música 32	195
Cantos da manhan I: Que lindo dia!	Canto – Música 13	196
Cantos da manhan II: De mãos dadas e alegriñas	Canto – Música 10	196
Cantos da manhan III: Bom-dia, sol formoso	Canto – Música 8	197
Cantos da manhan IV: Já o sol no céu brilhou	Canto – Música 24	197
Cantos da manhan V: E' mais um anno que começa	Canto – Música 9	198
Cantos da manhan VI: De manhan quem me desperta	Canto – Música 18	198
Cantos de despedida I: O dever das creancinhas	Canto – Música 86	199
Cantos de despedida II: Como um sonho, as horas voam	Canto – Música 364	199
Despedida do Jardim	Canto	200
O portão do Jardim	Canto	200
Hymnos I: A infancia é um hymno celeste	Hino	201
Hymnos II: Salve! Jardim da Infância	Hino	202
I. Passarinhos no bosque	Versos para brinquedo de movimento	227
II. Olhos vendados	Versos para a educação do ouvido	229
III. Os carrinhos	Versos para brinquedo de movimento	231

IV. A solidão	Versos para brinquedo de movimento-sociedade	232
V. As arvores	Versos para exercício dos braços	233
VI. O caracól	Versos para brinquedo de movimento	234

Fonte: Quadro elaborado para esta pesquisa segundo a Revista do Jardim da infância de 1897.

Em um tipo de atividade a ser realizada com as crianças, a professora deveria entregar uma bola para cada uma, e a partir disso, estimulá-las a explorar as potencialidades do movimento da bola. Enquanto brincavam, as crianças deveriam cantar versos como o exemplo abaixo:

Vem cá, lindo raio amigo
 Ora branco, ora de cores;
 Quero ver-te aqui commigo
 Apanhar teus esplendores.

Dá me a tua luz formosa,
 Quero vel-a em meus brinquedos;
 Córa-me a face mimosa,
 Não fujas dentre os meus dedos. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v. 1, p. 152)

Os versos complementam a atividade, que depois é integrada com outro conhecimento. A professora mostra uma determinada cor no mapa de cores, as crianças que possuírem a bola daquela cor levantam o objeto e dizem o nome, e caso elas não saibam, a professora diz o nome da cor. Nessa atividade a criança brinca, toca, joga e, acima de tudo, aprende. A professora é quem faz a intermediação da brincadeira e da aprendizagem. A ideia original de Fröebel consiste na educação pela brincadeira. “Froebel acha que taes evidentes tendências são uteis para o fim educativo e julga ser este o tempo opportuno para se procurar ás creanças os meios de brincar” (ROLIM, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v. 2, p. 207)

[...] Acrescentando a tais variadas formas de expressão artística os jogos de jardim com suas representações dramáticas, movimentos rítmicos, poemas e músicas propõe diversas modalidades de atividades para desenvolver os poderes considerados inatos na criança. (KISHIMOTO, p. 156, 1996)

É nesse sentido que os versos de Zalina fazem sentido, visto que foram adaptados para que houvessem musicalidade, ritmo, e também dramatização, pois em sua maioria, as crianças deveriam imitar algo como: pássaros, animais, moinho e outros. Segundo Zalina, a teoria de

Fröebel busca o desenvolvimento completo e total da criança, e por esse motivo os brinquedos são divididos em três categorias: Exercícios do corpo, dos sentidos e do espírito. O ritmo trabalha os sentidos; a imitação trabalha a força e o espírito. Quando a criança brinca, ela cria e inventa.

A criança tem tendência para a música; desde pequena aquietar-se quando a seus ouvidos chega um som harmonioso, adormece com embaladoras cantigas, dá saltos de alegria quando é excitada por uma música saltitante e alegre:

Os jogos, acompanhados pelo canto, favorecem e desenvolvem esta tendência gentil, que tanto poder educativo tem sobre a alma humana. .
(ROLIM, In: REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1897, v.2, p. 210)

Zalina exemplifica a teoria de Fröebel afirmando que a criança tem a tendência para a música, e que trabalhar jogos e músicas favorecem o pleno desenvolvimento dela. É na inclinação das crianças que o trabalho do Jardim acontece, pois visa diligenciar a criança em sua plenitude para que ela alcance êxito em sua educação e se torne um homem completo. Em outras palavras, as tendências infantis têm seu efeito sobre o desenvolvimento do intelecto.

As crianças reúnem-se em fileira, uma após outra, e vão caminhando em passos de tres tempos. Quando cada um dos dois primeiros passos contem $\frac{1}{8}$ e o terceiro $\frac{1}{4}$ do compasso, os braços pendem aos lados. Quando chegam ao p batem palmas. Ao signal ^ param um instante e depois continuam, sempre ao som do canto.

Cantae que é bom cantar!
Do canto é doce a melodia;
Rodae que é bom rodar,
Viva o prazer! Viva a alegria. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, v.1, p. 61)

No caso do brinquedo acima, as crianças brincam e aprendem com o ritmo, e “ao serem embaladas no ritmo de uma música, respondem a esse movimento” (HEILAND, 2010, p. 76). Para Fröebel, se a criança aprender o movimento ordenado e rítmico, ela terá um benefício para toda a vida. Aprender os ritmos deve fazer parte da primeira educação da criança. Isso lhe traria maior moderação, harmonia e “se desenvolveria num superior sentido para a natureza e para a arte, para a música e para a poesia”. (FRÖEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 76).

O ritmo tem grande importância para Fröebel, por isso ele está associado à brincadeira. De acordo com a autora, os educadores deveriam se atentar para o desenvolvimento de talentos para a música e para atividades espontâneas da criança (Ibid., p.

85). Assim como a linguagem, “é frequente observar que crianças educadas dessa maneira têm logo grande facilidade de falar e de empregar as palavras, aplicando-as à designação de novos conceitos ou de relações e qualidades de que até então não se haviam dado conta” (Ibidem).

É com a música, com os jogos, com os movimentos e com a imitação que a criança se valerá dessas atividades para se auto reproduzir no mundo e na sociedade; ela ascendera ao eu geral e também social (KISHIMOTO, 1996, p. 57). Esse tipo de atividade é um estímulo à imaginação da criança.

O sentido da instrução de como deve acontecer a brincadeira, e de como a jardineira deve instruir e dirigir as crianças durante a atividade, remete ao sentido de que a criança interpreta as ações do jogo; ela canta e vivencia a situação, como no exemplo do brinquedo *O moinho de vento*, cujos versos foram adaptados por Zalina Rolim:

As crianças em numero de seis ou oito, aproximam-se de uma arvore, a cujo tronco seguram-se com a mão esquerda. As que tiverem a mesma altura e força devem ficar juntas. Começa então o movimento imitativo do moinho, a principio bem vagoroso, devendo a velocidade ser aumentada aos poucos.

Já viste o moinho girando
Ao sopro de vento amigo?
Dia e noite trabalhado
Móe o milho, móe o trigo.

Nossa vontade, amiguinhas
E' um vento de azas potentes
Sejamos como os moinhos:
Activos, bons, diligentes. (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA, 1896, p. 50).

Após a explicação, as crianças cantam os versos que darão vida a brincadeira, elas imitarão o processo de um moinho de vento, girando cada vez mais rápido entorno da árvore. Os versos também se constituem de ensinamentos, e a criança brinca e se diverte, mas também aprende sobre os valores morais.

As creanças formam-se em circulo todas de mãos dadas, ficando no centro: - o menino, o passarinho, o peixinho e o ratinho. Movem-se os da roda da esquerda para a direita e os do centro em sentido inverso. As palavras: - <<Foge ratinho,>> a creança que representa aquelle animal escuta com muita atenção, até o ultimo verso, em que delle se trata, findo o qual foge para um cantinho qualquer, fôra da roda. Repete-se a mesma cousa com as outras tres, sendo tudo acompanhado pelo canto seguinte:

O Ratinho.

Foge, ratinho
Da ratoeira,
Que ali no escuro
Te quer prender.

Toma cautela
Si o queijo cheira...
Ah! Foge dela,
Foge a correr!

O Passarinho

Terna avezinha,
Foge do laço,
Que ali na sommbra
Te vão armar.

O ardor refreia,
Que esse embaraço
Teus pés enleia...
Foge a vôar!

O Peixinho.

Foge, peixinho,
Do anzol traiçoeiro,
Que dentro dagua
Te quer pescar

Quem pega a isca,
Peixe ligeiro,
A vida arrisca...
Foge a nadar!

O menino

Foge, menino,
Da linda rosa,
Que, na roseira,
Tu vês se abrir.

Fogge, amiguinha,
Que é perigosa...
O seu espinho
Te quer ferir! (REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA,
1896, p. 52-53).

Em algumas brincadeiras como em *O pombal* e *O ratinho*, as crianças formam um círculo, e ao cantar os versos: *Voáe*, ou, *Foge ratinho*, elas devem fazer alguns movimentos como agitar os bracinhos como se fossem asas. No segundo caso, a criança que for o rato, ouve os versos com atenção e depois foge para algum lugar. Esse tipo de brincadeira é um estímulo à percepção da criança, ela deve estar atenta a uma palavra de ordem e seguir uma regra, cumprir com uma tarefa do jogo ou da brincadeira. Nessas brincadeiras a criança

também imita, atua de maneira criativa e precisa realizar um objetivo, seja “voar” ou “fugir”. Nesses jogos as crianças imitam a vida e seus fenômenos.

Esses tipos de brincadeiras são “mediadores do processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (auto-conhecimento), por meio da exteriorização” (ARCE, 2004, p.15). É por essa razão que os brinquedos e as brincadeiras não devem ser escolhidos ao acaso.

Durante o brincar a criança deve ter liberdade para liberar sua energia, é essa energia que faz parte da sua verdadeira essência. Porém, os jogos, além de educar na criança a própria liberdade e vontade, também educa para a obediência. A criança em sua fase de desenvolvimento deve experimentar a sua individualidade, e ao conhecer as regras ela pode brincar melhor sem nenhuma imposição. “O homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus”, assim, a boa educação deve levar a liberdade. (FROEBEL *apud* HEILAND, 2010, p. 58).

Dessa forma a educação deve ser completa, sem prejudicar ou favorecer os membros e as atitudes. Para Fröebel (1999, p. 330), o crescimento espontâneo da criança não deve ser oprimido, sendo elas empacotados em invólucros e depois caminhando em andadores, pois isso impede a ação voluntária do corpo, impede o conhecimento de si e de seu centro gravitacional, onde fica o ponto de equilíbrio de seus membros e energias; a criança deve ser livre para se movimentar ativamente, usando as próprias mãos, ter firmeza para andar com os próprios pés e ver com os próprios olhos e usar harmonicamente todos os membros de seu corpo. “Logo, o menino deve aprender a exercitar a arte mais nobre e mais difícil: saber conservar o seu centro de gravidade, o justo meio no caminho da vida – apesar de todos os desvios, transtornos e obstáculos” (Ibidem).

É dentro dessa perspectiva que o brincar e o movimentar ganham destaque. O desenvolvimento físico é primordial para o bem estar da criança. A infância é o estágio da vida em que se dão os primeiros desenvolvimentos motores, tais como: engatinhar, sentar e andar. Foi pensando no desenvolvimento pleno dessa criança que Fröebel colocou como parte do projeto pedagógico os jogos e os brinquedos.

Sendo a primeira manifestação da criança a energia, esta, provoca resistência, o que faz com que o adulto as repila evitando que seus pés tropecem, segurando os seus movimentos. A sensibilidade do real também é desenvolvida na criança pela expressão do sorriso e da expressão da alegria quando está em um ambiente favorável com luz clara e ar puro. É nessa manifestação que a criança toma consciência de seu próprio ser que está na tranquilidade e inquietude no prazer e dor, no riso e no choro. “A tranquilidade, a alegria e o

riso são indícios de tudo aquilo que a sensibilidade da criança coopera para o desenvolvimento puro, espontâneo de seu ser, do ser humano, da vida infantil e da vida humana” (Ibidem, p. 330-1).

O trabalho de tradução e adaptação de Zalina Rolim, dos versos que acompanham os brinquedos, mostra a sua preocupação estética e musical. Se para Fröebel o ritmo é essencial para as brincadeiras e, principalmente, para a formação do homem, também o foi para Zalina, que soube encaixar bem as adaptações, obedecendo a uma estrutura pedagógica bem definida por Fröebel.

Ao analisar tanto as traduções quanto o texto de autoria de Zalina Rolim, constata-se que sua preocupação com o desenvolvimento infantil estava bem alicerçado com a teoria froebeliana. Educar a criança em todos os seus sentidos não é só colocá-la dentro de uma instituição, é prezar por um trabalho pedagógico que busque a sua integridade física e mental. É inegável que o *Kindergarten* fora um trabalho pioneiro no mundo, e sua contribuição para a educação da infância é de suma importância para a compreensão de como essa criança fora culturalmente pensada pela sociedade. A criança, desde a sua mais tenra idade, tornou-se um ser que precisava ser educado para que suas capacidades fossem desenvolvidas. O *Kindergarten* não era uma instituição para cuidar da criança, era um ambiente para educar.

Aqueles que estiveram envolvidos com esse tipo de educação tornaram-se pioneiros de um ensino que tem sido investigado desde então, e sempre a considerar a infância como um estágio da vida que precisa de uma educação para elevar a sua formação plena. A “educação do homem” não se dá apenas em sua inserção na alfabetização, mas se dá bem antes, e acontece durante uma narração, ou até mesmo durante uma brincadeira. Nesse sentido consiste o trabalho de Zalina com o Jardim: o de contribuir para a formação da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educadora e poetisa, Zalina Rolim foi uma mulher que em muito contribuiu para a história da educação do Jardim da Infância em São Paulo, embora sua participação tenha sido curta. Envolveu-se com a educação da infância, algo relativamente novo no Brasil e no mundo. Sua contribuição pedagógica orientou as jardineiras e auxiliou no desenvolvimento das crianças. Ressalta-se ainda que não era comum a mulher desenvolver esse papel na educação, cuja maioria era formada por homens que lideravam o poder.

Zalina Rolim nasceu e cresceu nas cidades interioranas de São Paulo, sua vida um tanto quanto bucólica foi inspiração para muitas de suas poesias. As pessoas amadas de seu círculo de amizade também inspiraram a poetisa.

Apesar de ter sido uma mulher letrada, Zalina teve uma vida pública passageira, publicou apenas dois livros, e atuou por pouquíssimo tempo na educação paulista. Após o casamento, retirou-se e viveu uma vida familiar típica da mulher oitocentista.

Enquanto uma menina de família rica, Zalina foi criada e educada para ter a liberdade de escolher a própria profissão se assim desejasse. E ela escolheu ser poetisa e logo depois professora. Porém, após o casamento Zalina retraiu-se, deixou o trabalho com a educação, e as poesias se tornaram coisas de menina moça, dessa forma, dedicou sua vida ao casamento. Casada com um homem bem mais velho e também de família rica e importante, trabalhar não era a sua necessidade principal.

Não há informações mais precisas sobre a vida pós-casamento, mas de fato a educadora paulista deixou tudo quando se casou. Mesmo após a morte do marido, Zalina continuou a viver sua vida pacata e longe dos jornais, por vezes foi lembrada, mas nada como o auge de sua carreira enquanto poetisa e educadora. Apesar de ter sido homenageada ainda em vida, nada mais fez com que ela retornasse ao seu trabalho anterior. Aparentemente, perder o pai e o marido, foi muito difícil para ela. Após ficar viúva, Zalina isolou-se completamente de uma vida que lhe renderia muitos reconhecimentos, porém, não era isso o que ela queria, pois segundo o relato de Leite (1963), ela nem sequer aceitava ser chamada de professora.

A falta de informações sobre Zalina está relacionada com o desaparecimento de alguns documentos. Não ter em mãos o diário de Zalina, ou não ter um familiar que pudesse falar sobre a educadora, deixa pendentes algumas questões à cerca de sua vida pessoal e também

profissional, como o fato de não ter continuado a lecionar no Jardim da Infância. A história é dependente de fontes que nem sempre poderão ser encontradas pelo historiador.

Apesar dos problemas com a falta de alguns documentos pessoais, os arquivos de periódicos foram de suma importância para a pesquisa e mostraram que as poesias escritas por Zalina Rolim não se restringiram apenas a São Paulo, elas circularam em jornais e revistas de diversos estados. Foi por meio de tais periódicos que foi possível traçar parte da história de Zalina Rolim. Também foram encontrados artigos de educadores importantes que trataram sobre o Jardim da Infância. Cada pequena evidência se torna grande mesmo se não for usada na pesquisa, pois ajuda a mostrar os caminhos trilhados pelo objeto de pesquisa.

Dos caminhos trilhados por Zalina, sabe-se que ela pertenceu a um grupo que pensou a infância como um momento da vida em que a criança pode ser educada, civilizada e preparada para o futuro. Abraçou a educação republicana e o froebelismo. Falou ao coração de centenas de crianças que recitaram seus versos em sarais escolares. Zalina encheu a infância de poesia e tornou-se a *Musa da criança paulista*, termo cunhado por D'Ávila.

Parte de sua produção foi essencial para esta pesquisa que se debruçou no estudo da representação de infância. As análises remetem à parte da construção de uma identidade nacional que pensou a criança como um ser com diferentes necessidades em relação ao adulto. A infância também poderia ser educada. Essa concepção pode ser reconstruída por historiadores que se propuserem a estudar a temática e concentrá-la em diferentes períodos da história do Brasil. Tais pesquisas contribuiriam para um estudo de como a infância foi pensada com o decorrer do tempo e nos diferentes Estados do país.

Ao folhear um livro que foi escrito e direcionado para o público infantil, o que se encontra é uma infância retratada tanto na escrita quanto nas gravuras que acompanham o livro. Dessa forma, as questões que se podem levantar são: O que esse livro quer informar à criança? Qual a imagem de infância que ele quer retratar? Como essa criança foi pensada? Busca-se a compreensão destas perguntas no próprio texto e em informações que remetam à produção do livro, como no prefácio, em notícias de jornais, ou no arquivo da editora (se houver). Além das questões que remetem à infância, quando se trata de uma pesquisa histórica é preciso pensar no contexto dessa obra, e se o texto foi ou não escrito para ser usado dentro do ambiente escolar.

Apesar das indagações levantadas e da busca pelas respostas, não foi possível saber quem era de fato essa criança, pois ela é uma idealização de uma literatura, de um autor, de um editor e até mesmo de uma nação. Faz parte de uma ideia criada e não necessariamente está relacionada com a realidade, é uma imagem, almejada, um modelo a ser alcançado. As

personagens e todo o cenário pensado e projetado no livro para o universo infantil remetem a uma infância idealizada. São esses textos tão peculiares da infância que evocam uma construção social e cultural da mesma; são histórias e poesias para a criança e sobre a criança que tem algo a nos dizer.

Apesar da representação da infância estar inserida dentro de uma literatura, é possível compreender como a criança ganhou espaço na sociedade. Antes ela não era socialmente percebida, agora faz parte de um universo criado exclusivamente para ela. Tanto a literatura quanto a educação tem muito a dizer a respeito de como a criança foi socialmente e culturalmente pensada com o decorrer do tempo, e de como ocorreram às transformações dessas crianças no ambiente familiar e escolar.

No que concerne às questões de gênero, Zalina cresceu em uma época em que a educação de meninas era um privilégio para poucas. Suas poesias infantis retratam a menina que estuda e que aprende a ler e a escrever, mas não mostram a mesma menina como uma mulher independente e ativa para agir sobre o próprio futuro, ou como alguém que exercerá uma profissão. A menina é sempre retratada em seu estilo maternal, ela é educada para ser uma boa mãe, não para ser uma boa profissional. Zalina tal qual muitos outros profissionais da educação, e até mesmo como algumas feministas da época, via na educação feminina o futuro da nação, porém, não como protagonista, mas em uma situação passiva, em que a mulher é representada como a responsável pela educação dos filhos, filhos homens que levariam o país ao progresso.

Em contrapartida, o menino é retratado como um futuro herói do país o detentor do conhecimento, da força e do poder. Meninos e meninas estudam, mas desenvolvem papéis totalmente diferentes no que concerne ao desenvolvimento do país. O estímulo que cada um recebe está relacionado com o papel que devem exercer dentro daquilo que condiz com os ideais da sociedade brasileira e também da política republicana.

Concluo a pesquisa afirmando que o trabalho literário e pedagógico realizado por Zalina Rolim, se fundamentou em uma pedagogia da infância cujos princípios se alicerçavam no tipo de educação idealizada pela política do país, e que outorgava à escola a responsabilidade de educar e civilizar a criança para o progresso da nação, bem como prepará-la para amar e lutar por seu país em um ato patriótico. A educação também visava preparar os futuros cidadãos para empreender no trabalho como pessoas honestas, dessa forma, a literatura de Zalina exemplifica por meio de suas personagens normas de condutas a serem postas em prática.

Embora o ambiente das histórias se passe em maior parte dentro do seio familiar, ou, até mesmo, em meio à natureza, o *locus* privilegiado de sua educação ocorre dentro da escola, lugar em que os professores ensinam as crianças por meio do livro. A escolarização da infância é um projeto que Zalina estudou e participou efetivamente não apenas como uma escritora, mas também como professora.

O *Livro das Crianças* e a produção de Zalina na *Revista do Jardim da Infância* são dois elementos que devem ser examinados a partir de seu contexto histórico, social e cultural como instrumentos de uma discussão a respeito da educação e da representação da infância que se tornaram modelos a serem seguidos pelas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

ALMEIDA, Presciliana Duarte de. (Diretora). **A Mensageira**: revista literária dedicada à mulher brasileira. Edição fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Secretaria de Estado da Cultura, 1987. [Reprodução em livro, dois volumes, da Revista Literária publicada de 1897 a 1900, na cidade de São Paulo].

CORREIO PAULISTANO. São Paulo. 1857 a 1942.

CORREIO PAULISTANO. Jardim da Infância, p.1, 26 jun. 1887a.

CORREIO PAULISTANO. O Dr. José Xavier de Toledo. São Paulo, p.3, 13 dez. 1887b.

CORREIO PAULISTANO. O nome que gerações abençoaram! São Paulo, p. 11, 22 jan. 1939.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, p.3, 14 set. 1940.

COSTA, C. **A MÃI DE FAMÍLIA**. Rio de Janeiro, Typografia Lombarts & Cia. 1879-1888.

JORNAL DO BRASIL. Livro das Crianças. 09.09.1896.

KÖPKE, J. Poesia nas escolas (Um livro de Zalina Rolim). São Paulo: O Estado De São Paulo, p. 1, 28 jan.1896a.

_____. A Instrução Publica em S. Paulo. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, p. 2, 13 dez. 1896b.

LANE, H. M. A instrução pública em S. Paulo – V. São Paulo. O Estado de São Paulo, p. 1, 08 jan. 1897a.

_____. A instrução pública em S. Paulo – VI. São Paulo. O Estado de São Paulo, p. 1, 09 jan. 1897b.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo. 1887 a 1977.

O ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, Notas e informações. p. 1, 11 nov. 1896.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Carnet do Estado. São Paulo, p. 1, 13 mar. 1900.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Necrologia. São Paulo, p. 22, 25 jun. 1961.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Necrologia. São Paulo, p. 37, 11 set. 1980.

O MALHO. 05 maio, 1906. Ano V, nº 190.

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp., Vol.I, 1896.

REVISTA DO JARDIM DA INFÂNCIA. São Paulo: Typografia A Vapor Espindola, Siqueria & Comp., Vol.II, 1897.

ROLIM, Z. **O coração**. São Paulo: Tipografia de Hennies e Winiger, 1893.

ROLIM, Z. **Livro das Crianças**. Boston: C. F. Hammett & Company, 1897.

Referências

AIRD, M C. R. **O Jardim da Infância público anexo à Escola Normal da Praça: Um estudo sobre gênero (1896-1926)**. 2015. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, A. M. de. **Ritos e rituais na escolarização da infância em São Paulo (1896-1912)**. 2013. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino: A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 59-102.

ALVAREZ-URIA, F.; VARELA, J. La maquinaria escolar In: _____. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1991.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes [online]**. 2004, v. 24, n. 62, p. 9-25. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

BALDUINO, S. C. **Os anjos do jardim: A infância da mulher protetora na Revista do Jardim da Infância (1896-1897)**. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. 2006, Aracaju. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação. Aracajú.

BARROS, M. P. de. **No tempo de dantes**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BASTOS, M. H. C. Estudo Introdutório. In: FRÖEBEL, F. A educação do homem. **Educação e Filosofia**, n. 25, v. 13, p. 307-309, jan. a jun, 1999.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP. (Coleção história de leitura), 1999.p. 529-576.

BEDRAN, B. **A arte de contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BERNARDES, M. T. C. C. **Mulheres de ontem?: Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

BLAKE. A. V. A. S. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1970. v. 7.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos da Educação** 9ª ed. Petrópolis: Vozes (Ciências sociais da Educação), 2007a, p. 39-64.

BOURDIEU, P. O capital social. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos da Educação** 9ª ed. Petrópolis: Vozes (Ciências sociais da Educação), 2007b, p. 65-70.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos da Educação** 9ª ed. Petrópolis: Vozes (Ciências sociais da Educação), 2007c, p. 71-80.

BOURDIEU, P. Por uma ciência das obras. In: _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. O mercado de bens simbólicos. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BRUNO, E. S. **História e tradições da cidade de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec. 1984, v. 3.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008, 4ª ed.

CARVALHO, M. M. de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH – Série historiográfica), 2003.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difel, 2002.

_____. **A Ordem dos Livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COSTA, C. R. Da. **A revista no Brasil, o século XIX**. 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 9ª ed. São Paulo: Unesp, 2010.

COSTA, H. C. B. V. A. Zalina Rolim: 1869-1961. In: _____. **Elas, as pioneiras do Brasil**: a memorável saga dessas mulheres. Ed. Scortecci, 2005.

D'ÁVILA, A. **Augusto Guilherme Frederico Froebel em São Paulo**: Subsídios para a História do Jardim da Infância paulistano. ed.: Mecanográfica São Paulo, 1972.

DANTAS, A. de A. **Zalina Rolim**. São Paulo: Pannartz, 1983.

DIONÍSIO, R. de C. S. Infância e poesia em diálogo: a primeira lição da literatura infanto-juvenil brasileira na perspectiva de Zalina Rolim. In: Duarte, C. L. et al. **Arquivos femininos**: Literatura, valores, sentidos. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014, p. 337- 347.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, N. S. De A. Uma apresentação do manuscrito de João Köpke: Versos para os pequeninos. In: **Leitura: Teoria e prática**. Campinas, Associação de Leitura do Brasil. Nº 67, v. 34, p. 51-66, 2016.

_____. **Um estudo sobre versos para os pequeninos, manuscrito de João Köpke**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

FRADE, I. C. A. Da S. **Arnaldo De Oliveira Barreto**: Um autor entre livros para alfabetizar e para o desenvolvimento da leitura. In: Sociedade Brasileira de História da educação. 2011, Espírito Santo. Anais do VI Congresso Brasileiro da História da Educação. Espírito Santo. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1319.htm Acesso em: 01.10.2015.

FREYRE, G. **Vida social no Brasil**: Meados do século XIX. São Paulo> Global, 2008.

FRÖEBEL, F. W. A. A educação do Homem. **Educação e Filosofia**, n. 25, v. 13, p. 307-309, jan. a jun, 1999.

GILIOLI, R. S. P. **“Civilizando” pela música**: A pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930). 2003. 279 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, A. De C. **República, educação cívica e história pátria**: Brasil e Portugal. In: Simpósio Nacional de História, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

GOUVÊA, M. C. S. De. **O mundo da criança**: a construção do infantil na literatura brasileira. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GOUVÊA, M. C. S. De. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, A.; FILHO, L. M. De F.; FERNANDES R. (Orgs). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-37.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo; Grijalbo/EDUSP, 1972.

HEILAND, H. **Friedrich Fröebel**. Trad. MONFREDINI, I. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, (Coleção Educadores).

HILSDORF, M. L. S. As iniciativas dos republicanos. In: _____. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 55-68.

JARDIM, V. L. G. **A formação de professores para as práticas musicais do jardim da infância** – prescrições, orientações e o ensino da música no currículo das escolas normais de São Paulo, na Primeira República. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. 2006, Aracaju. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju.

KISHIMOTO, T. M.. **A pré-escola em São Paulo: (Das origens a 1940)**. 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 64, p. 57-60, fev., 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1184>>. Acessado em: 05 de ago. de 2016.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação. v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>>. Acesso em: 25 de abr. de 2017.

KUHLMANN JR, M. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: Final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001. p. 3-30.

LEITE, M. C. Dona Zalina Rolim: Notas biobibliográficas. In.: **ALFA** – Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Marília, nº 3, p. 127-131, mar., 1963.

LÉVI-STRAUSS, C. Família, Casamento, Parentesco. In: _____. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1986, p. 69-133.

MACEDO, L. C. de; DIAS, A. A. **A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. In: Seminário Nacional De Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos... HISTEDBR, João Pessoa, 2012. p. 3268-3284. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.20.pdf>. Acessado em: 05 de ago. 2016

MACHADO, M. C. G; SCHELBAUER, A, R. **A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores**. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 14, p. 99-107, 2002.

MARINS, F. **Grotão do Café Amarelo**. São Paulo: Melhoramentos, 1964, p. 276.

MARTINS, A. L. “A que se deve”. In: _____. **Revistas em revistas: Imprensa e práticas culturais em tempos de República**. São Paulo (1890-1922). São paulo: Edusp, 2008.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história de Educação no Brasil – 1835-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, v. 2 (Série Brasileira, v. 147-A).

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

_____. Revista do Jardim Da Infância: Uma publicação exemplar. In: _____. (Org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001, p. 81-119.

MORTATTI, M. do R, L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MUZART, Z. L. A ascensão das mulheres no romance. In.: Arruda, A. A.; Neves, A. C. B; Duarte, C. L. et al (orgs). **A escritura no feminino**: aproximações. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011, p. 17-27.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. 1993. 231 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NOGUEIRA, J. L. De A. **A academia de São Paulo**: Tradições e reminiscências: estudantes, estudantões, estudantadas. São Paulo: Typ. Vanordem e Company, 1907.

OLIVEIRA, F. R. De. **Bárbara Vasconcelos de Carvalho e o ensino da literatura infantil no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, V. V.; D. M. SEGABINAZI, A formação virtuosa através da ilustração em Livro das Crianças, de Zalina Rolim. Textura, Canoas, v. 17, n. 35, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1597/1262>>. Acesso em: 21 set. 2016.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. 2006, 358 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. A história intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira. Revista ponto-e-vírgula, São Paulo, n. 10, 2º sem. 2011a, p. 74-88. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13901/10225>>. Acesso em: 21 set. 2016

_____. **Civilizar, educar e instruir**: a infância impressa nos livros de leitura. In Associação Nacional de História. 2011, São Paulo. Anais: do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2011b. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851459_ARQUIVO_Civilizar,educar_reinstruir_ClaudiaPanizzolo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

PERRONE-MOYSÉS, L. **Flores da escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PERROT, M. Os atores. In: PERROT, M. (org.). **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Trad.: Denise Bottman e Bernardo Joffely. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 89-304.

PINTASSILGO, J. Experiências republicanas e intervenções educativas: O exemplo da I República Portuguesa, 1910-1926. Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10732/1/Experi%C3%AAsncias%20republicanas.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2017.

PIZA, M. A. de T. **Zalina Rolim**: poetisa e educadora. Itu/SP: Ottoni Editora, 2008.

PRESTES, G. A instrução pública em S. Paulo – III. São Paulo. O Estado de São Paulo, p. 1, 06 jan. 1897a.

_____. A instrução pública em S. Paulo – V. São Paulo. O Estado de São Paulo, p. 1, 08 jan. 1897b.

PROST, A. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F (Org). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 123-137.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes em história da educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/32815/20799>>. Acessado em: 27 nov. 2015.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**, origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

REVEL, J. Os usos da civilidade. In: CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das letras, 2009, v. 3.

RODELLA, G. T. M. **A representação feminina nas obras de Aluísio de Azevedo e Júlia Lopes de Almeida**: O Ethos dos autores pelos enunciadores. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística) – Universidade de São Paulo, 2010.

RODRIGUES, L. M. P. **A instrução Feminina em São Paulo**: subsídios para sua história até a proclamação da república. São Paulo: Faculdades de Filosofia “sedes sapientiae”, 1962.

SAES, F. A. M. de. Industrialização e urbanização (1870-1960): In: Camargo, A. M. de A. (coordenação). **São Paulo, uma viagem no tempo**. São Paulo, CIEE, 2005, p. 113-134. Nossa História 2.

SÃO PAULO. Lei nº. 88, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-397-09.10.1896.html>>. Acessado em: 27 de jan. de 2017.

SÃO PAULO. Decreto nº. 342, de 03 de março de 1896. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-342-03.03.1896.html>>. Acessado em: 08 set. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 397 de 9 de outubro de 1896. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1896/decreto-397-09.10.1896.html>> Acessado em: 27 de jan. de 2017.

SCHELBAUER, A. R. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. 2004, Curitiba. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação. Curitiba.

SILVA, H. R. A história intelectual em questão. In: LOPES, M. A. (org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

SOUZA, G. R. R. **Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula**. 2007. 276 f. V. 1. Tese. (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

_____. Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância – Brasil, século XIX. In: LOPES, et al (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VEYNE, P. **Como se escreve história**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

VILLARDO, F. **A burguesia cafeeira paulista e a política econômica na primeira República**. 1986, 205 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. M. C. de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro, n. 7, ano V, p. 9-33, 1º sem., 2000, Instituto de estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC).

WARDE, M. J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, nº 5, 2003, p. 125-68, jan/jul.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 2007, p. 21-39.

ANEXO

Anexo 1: Genealogia até a quarta geração dos avós de Zalina Rolim.

