

ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS

**PÁTRIA, NAÇÃO, POVO BRASILEIRO NA PRODUÇÃO
DIDÁTICA DE MANOEL BOMFIM E OLAVO BILAC: LIVRO DE
LEITURA (1899) E ATRAVEZ DO BRASIL (1910)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**PUC/SÃO PAULO
2010**

ALEXSANDRO DO NASCIMENTO SANTOS

**PÁTRIA, NAÇÃO, POVO BRASILEIRO NA PRODUÇÃO
DIDÁTICA DE MANOEL BOMFIM E OLAVO BILAC: LIVRO DE
LEITURA (1899) E ATRAVEZ DO BRASIL (1910)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade; sob orientação da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

**SÃO PAULO
2010**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Bruno Bontempi Junior

Prof. Dr. Kazumi Munakata

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt
(Orientadora)

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. 2010. PÁTRIA, NAÇÃO, POVO BRASILEIRO NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE MANOEL BOMFIM E OLAVO BILAC: *LIVRO DE LEITURA* (1899) E *ATRAVEZ DO BRASIL* (1910). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac, elegendo as obras *Prática da Língua Portuguesa – Livro de Leitura para o Curso Complementar*, de 1899 e *Atravez do Brasil – Livro de Leitura para o Curso Médio*, de 1910. Na perspectiva dos estudos da História Cultural e partindo da compreensão do livro didático como produto cultural e um dos dispositivos acionados pelo Estado para a produção e disseminação de uma seleção cultural que, entre outras coisas, assinala memórias e identidades consideradas legítimas para a nação, investigou-se os contextos de produção e circulação dessas duas obras, delineando a sua inscrição na história das edições didáticas e no processo de institucionalização da escola no Brasil (final do século XIX e início do século XX) em que ganham relevo e agenda pública as disputas intelectuais em torno das narrativas sobre a ‘Pátria’, a ‘Nação’, e o em torno do binômio raça/povo brasileiro.

As fontes privilegiadas durante a investigação, além das próprias obras, foram as biografias dos autores e suas bibliografias, as biografias do editor (Francisco Alves) produzidas por estudiosos do período, registros de escritores contemporâneos aos autores, especialmente os vinculados às suas redes de sociabilidades, (em auto-biografias ou equivalentes) periódicos e catálogos editoriais, estudos e investigações acerca da história das edições didáticas no Brasil e sobre o debate em torno da questão racial que se estabeleceu como agenda pública no período. Para o tratamento das fontes, buscou-se estabelecer com o diálogo entre os registros e vozes presentes nos discursos, a fim de identificar seus pontos de similitude, contradição e compreensão mútua.

A investigação concluiu que as obras foram produzidas e circularam no contexto de institucionalização da escola no Brasil em que os livros didáticos vão ganhando contornos específicos e, no campo do ensino da leitura, disputam a hegemonia quanto ao modelo formal, as antologias, as narrativas em livro único, os livros em série e os cadernos de atividade, sendo que a primeira das obras estudadas se enquadra no modelo de antologias e a segunda das obras se enquadra no modelo de narrativa em livro único. Concluiu, ainda, que o tratamento dado às questões de nacionalidade, pátria e raça/povo brasileiro nas duas obras apresenta uma narrativa legitimadora da Independência do Brasil como marco fundador da nação, não conferindo tratamento explicitamente elogioso ou mesmo recorrente à República, constrói e apresenta um território nacional sobretudo rico e valoroso do ponto de vista natural e também das construções do ‘progresso’ (ferrovias, obras de infra-estrutura, indústrias), elege como modelar do povo brasileiro o tipo mestiço, preservando a distinção entre o mestiço sertanejo e o mestiço litorâneo, mas propondo uma interpretação desses dois tipos como ‘momentos’ evolutivos da mesma nação e delinea um tratamento diferenciado para as matrizes negra/africana, indígena e portuguesa/européia na formação da nacionalidade brasileira em que a primeira é reconhecida como vítima da escravidão, mas valorosa por seu patriotismo, sua capacidade de trabalho e sua participação no processo civilizatório e a segunda é delineada como ingênua, belicosa, resistente à civilização, devendo, todavia, por ela ser conquistada.

Palavras-chave: Livro Didático, Leitura, Identidade Nacional, Olavo Bilac, Manoel Bomfim.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. 2010. PÁTRIA, NAÇÃO, POVO BRASILEIRO NA PRODUÇÃO DIDÁTICA DE MANOEL BOMFIM E OLAVO BILAC: *LIVRO DE LEITURA* (1899) E *ATRAVEZ DO BRASIL* (1910). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

ABSTRACT

This research examined the didactic production of Manoel Bomfim and Olavo Bilac, choosing the works *Prática da Língua Portuguesa – Livro de Leitura para o Curso Complementar* (1899) e *Atravez do Brasil – Livro de Leitura para o Curso Médio* (1910). In view of cultural studies and based on the understanding of the textbook as a cultural product and a device powered by the State for the production and dissemination of a cultural selection, which among other things, points out memories and identities considered legitimate for the nation, investigated are the contexts of production and circulation of these two works, outlining his entry in the history of teaching's editions and the process of institutionalization of the school in Brazil (late nineteenth and early twentieth century) in which gain prominence and public agenda in the intellectual struggles surrounding the narratives about the 'homeland', the 'nation' and around the binominal race/Brazilian people.

The privileged sources during the investigation beyond the works themselves were the biographies of the authors and their bibliographies, biographies of the editor (Francisco Alves) produced by scholars of the period, records of contemporary writers to authors, especially those tied to their networks of sociability (in autobiographies or equivalent) and catalogs editorials, studies and research on the history of teaching's editions in Brazil and the debate around the issue of race that established itself as the public agenda in the period. For the treatment of sources, we attempted to establish dialogue between the records and voices of the discourse in order to identify their points of similarity, contradiction and mutual understanding.

The investigation concluded that the works were produced and circulated in the context of the institutionalization of school in Brazil where the textbooks have become more specific contours and in the field of teaching reading, vie for hegemony on the formal model, the anthologies, narratives in single book, books in series and the contract activity, and the first of the works studied fits the model and the second anthology of works fits into the narrative model into a single book. Concluded further that the treatment given to issues of nationality, country and race / Brazilians in the two works presents a narrative that legitimized the independence of Brazil as the nation's founding in march, not giving treatment, or even explicitly laudatory applicant to the Republic, builds and presents a territory particularly rich and valuable from the standpoint of natural and also the constructions of 'progress' (railroads, construction of infrastructure, industries), shall elect as a model of the Brazilian people the scrub type, preserving the distinction between the scrub and the backcountry coastal scrub, but proposing an interpretation of these two types as 'moments' evolution of the nation and outlines a different approach to arrays black / African, Indian and Portuguese / European in the formation of Brazilian nationality in which the first is recognized as a victim of slavery, but valuable for this patriotism, his ability to work and their participation in the civilizing process and the second is outlined as naive, bellicose, tough to civilization, but should it be earned.

Keywords: Didactic Book, Reading, National Identity, Olavo Bilac, Manoel Bomfim.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
<hr/>	
CAPÍTULO 1: OS PRODUTORES E SUAS REDES DE SOCIABILIDADES	6
<hr/>	
1.1 – PONTOS DE PARTIDA, PONTOS DE ENCONTRO: 1880 – 1888	12
1.2 – AGITAÇÕES, DISPUTAS E ACOMODAÇÕES: 1888 – 1894	17
1.3 – A AFIRMAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: 1894 – 1910	27
CAPÍTULO 2: AS OBRAS E SUA INSCRIÇÃO NA HISTÓRIA DAS EDIÇÕES DIDÁTICAS	44
<hr/>	
2.1 – A IDADE DO PAPEL	47
2.2 – LIVROS ESCOLARES E SABER ESCOLAR	54
2.3 – A NACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICA NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX	58
2.4 – OS LIVROS DE LEITURA	60
CAPÍTULO 3: PROJETOS DE NACIONALIDADE E NARRATIVAS SOBRE ‘NAÇÃO’ E ‘POVO BRASILEIRO’ NO “LIVRO DE LEITURA” EM “ATRAVEZ DO BRASIL”	67
<hr/>	
3.1 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TERMINOLOGIA DAS ETAPAS DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	69
3.2 – ‘LIVRO DE LEITURA’: INSTITUINDO UM ‘NOVO’ CÂNONE.	72
3.3 – SOBRE A PÁTRIA, O POVO BRASILEIRO E A NAÇÃO: VOZES DISCURSIVAS NO ‘LIVRO DE LEITURA’	78
3.4 – ‘ATRAVEZ DO BRASIL’: A VIAGEM COMO TÓPICA RECORRENTE	89
3.5 – INTERTEXTUALIDADES: SEMELHANÇA DE ROTEIROS E SEMELHANÇA DE PROJETOS	96
3.6 – SOBRE A PÁTRIA, O POVO BRASILEIRO E A NAÇÃO: VOZES DISCURSIVAS EM ‘ATRAVÉS DO BRASIL’	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
<hr/>	
BIBLIOGRAFIA	118
<hr/>	

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: *A Rua do Ouvidor*, em fotografia de Marc Ferrez, 1890
- Figura 02: *Olavo Bilac*, 1904
- Figura 03: *Manoel Bomfim*, s/d
- Figura 04: *Alcindo Guanabara*, s/d
- Figura 05: *Medeiros e Albuquerque*, s/d
- Figura 06: *Coelho Neto*, s/d
- Figura 07: Gravura *L'age du papier* (1898), de Felix Vallotton
- Figura 08: Capa do livro *Exercícios de Leitura Manuscripta*, de Lindolfo Gomes (1926)
- Figura 09: Capa do livro *Leitura Manuscripta – Lições Coligidas* por B.P.R, s/d
- Figura 10: Capa do *Livro de Composição para o Curso Complementar*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim (1937)
- Figura 11: Capa do 2º livro (série) de leitura *Na escola e no lar* – Tomaz Galhardo (1953)
- Figura 12 : Capa do livro *Noções da Vida prática* – Felix Ferreira (1892)
- Figura 13: Capa do livro *Contos Infantis em prosa e verso* – Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida (1899)

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: *Reforma Benjamin Constant (abril 1890 – janeiro 1891)*
- Quadro 02: *Escritores privilegiados no 'Livro de Leitura' e quantidade de excertos*
- Quadro 03 – *Apresentação dos escritores mais presentes no 'Livro de Leitura'*
- Quadro 04 – *'Pátria', 'Povo Brasileiro' e 'Nação' nos excertos do 'Livro de Leitura'*

INTRODUÇÃO

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX verifica-se no Brasil uma crescente produção didática. Esse crescimento é marcado por uma nacionalização dos processos de autoria e fabricação das obras e acompanha a expansão dos sistemas escolares – notadamente no que diz respeito às escolas elementares – nas províncias/estados no contexto dos debates e da consolidação da educação popular.

Essa literatura didática, além de, paulatinamente, responder a uma série de questões a respeito ‘do que’ ensinar e também a respeito de ‘como ensinar’, apresentava-se como uma importante estratégia cultural do Estado republicano no sentido de promover um nacionalismo patriótico capaz de estabelecer novas fidelidades entre Estado Nacional e Nação, funcionando como um dispositivo capaz de disseminar novas narrativas sobre Nação e povo brasileiro.

Do conjunto dessa produção didática, esta pesquisa trata de duas obras de grande circulação até meados do século XX: o livro de leitura *Através do Brasil*, com primeira edição em 1910 e a obra *Prática da Língua Portuguesa: Livro de Leitura para o curso complementar das Escolas Primárias*, com primeira edição em 1899; ambos escritos por Olavo Bilac e Manoel Bomfim e editados pela Editora Francisco Alves.

Uma vasta bibliografia tem sido produzida a respeito da primeira dessas obras. De forma geral, os estudos de Chiappini (1988), Zilberman & Lajolo (1993); Lajolo (1982); Nunes (1994); entre outros, confirmam a ampla circulação e longa duração desta obra didática, apontam elementos de sua intertextualidade com obras semelhantes do período (especialmente o livro francês *Le tour de la France par deux enfants* e com o livro italiano *Cuore*) e indicam sua especificidade enquanto livro único de leitura de natureza narrativa, em comparação com outros modelos didáticos em circulação.

No que diz respeito a *Prática da Língua Portuguesa: Livro de Leitura para o curso complementar das Escolas Primárias*, embora os estudos acerca da produção e circulação de obras didáticas no período incluam-na em passagens e citações e a situem nos processos de nacionalização da produção didática e nos processos de conformação

da disciplina de língua portuguesa, não foram encontradas investigações que aprofundassem a análise específica de seu conteúdo e de sua proposta de ordenação didática.

Nesta investigação, a abordagem escolhida pretende considerar três eixos de análise: as redes de sociabilidade entre os produtores no contexto de produção das obras; a inscrição das obras na história das edições didáticas no Brasil e os projetos de nacionalidade e/ou narrativas de ‘Nação’ e ‘povo brasileiro’ que subjazem à tessitura e aos conteúdos apresentados nas obras.

O primeiro eixo da análise pretende responder às questões das autorias das obras, compreendendo a obra didática como produto de uma atividade intelectual em que estão engajados escritores, editores e trabalhadores. Assim, pretende-se investigar, entre outras questões: quais foram os percursos sociais e acadêmicos e os pontos de consenso e disputa no campo da produção cultural que aproximaram seus autores? Como essa aproximação se ordenou nos planos institucionais de sua época? De que maneira as redes de sociabilidades nas quais seus autores estavam inseridos permitiram que essas obras fossem produzidas e que fossem ou não favorecidas as condições circulação?

A escolha epistemológica de tratar os autores de obras didáticas como intelectuais está ancorada nos pressupostos da sociologia dos intelectuais que assevera a inexistência de um campo profissional específico que se possa denominar ‘intelectual’ e advoga que o estatuto de intelectual pode estar presente numa diversidade de funções sociais ou profissões que guardem caráter de produção, organização e circulação cultural. Nesse sentido, escritores, editores, artistas, cineastas, professores, universitários – entre outros – podem ser descritos como sujeitos que ocupam ou desempenham funções intelectuais.¹

O segundo eixo da análise pretende responder às questões referentes à inscrição das obras escolhidas na história das edições didáticas no Brasil. Nesse sentido, intenciona-se investigar, entre outras questões: que tipos de obras didáticas eram

¹ Ainda que não seja possível desconsiderar o debate em torno das modalidades ou das funções sociais dos intelectuais e a disputa por adjetivações para esse estatuto (‘engajado’, ‘orgânico’, ‘hegemônico’, etc), esta investigação parte da compreensão de que funções intelectuais podem constituir-se critério – embora não suficiente – para a identificação do estatuto de intelectual. Essa argumentação será mais amplamente desenvolvida no capítulo 1.

produzidas e circulavam nas escolas elementares brasileiras á época da produção das duas obras escolhidas? Quais eram as especificidades das obras didáticas voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura? Como é possível situar as duas obras escolhidas no contexto dessa produção e circulação? Que semelhanças, diferenças, apropriações e rejeições essas duas obras sinalizam em relação às demais obras de mesma finalidade, no contexto das disputas entre os modelos didáticos propostos? A que disputas no campo da conformação didático-metodológica do ensino da leitura essas obras pretendiam responder?

O terceiro eixo da análise estará atento aos conteúdos das duas obras no que tange aos projetos de nacionalidade e às narrativas de ‘Nação’ e ‘povo brasileiro’. Nesse eixo, intenciona-se investigar a inscrição dessas obras nos debates a respeito das relações entre escolarização e formação nacional patriótica em que literatos, educadores, teóricos sociais e outros intelectuais brasileiros do período estiveram envolvidos com seus projetos de ‘regeneração’, ‘progresso’, ‘formação’, ‘desenvolvimento’, ‘civilização’ ou ‘cura da Nação’.

É essencial que se afirme, nesse sentido, a relevância da questão racial para esses debates. Uma vez que todo o século XIX – e mesmo boa parte da primeira metade do século XX – esteve, não só no Brasil, sob o signo das descobertas e narrativas da biologia a cerca dos grupos humanos numa perspectiva raciológica, a construção de tais projetos de nacionalidade e a expressão dessas narrativas de ‘Nação’ e ‘povo brasileiro’ formuladas no período e veiculadas em diferentes dispositivos – dentre os quais as obras didáticas – foram incisivamente interpeladas a respeito das hierarquias raciais e responderam – direta ou indiretamente – a essa interpelação.

Assim, intenciona-se, nesse terceiro eixo, responder a questões tais como: de que maneira a participação dos autores nos debates a respeito da nacionalidade e nas discussões em torno da relação entre ‘Nação’ e ‘povo brasileiro’ os aproximam ou os afastam entre si e em relação a outros intelectuais do período? Como a inscrição desses autores em determinadas posições desse debate deixa indícios, traços ou marcas na materialidade das obras, nas escolhas temáticas e na forma de organização e narrativas entretecidas nos textos e eventuais ilustrações? É possível enxergar esses traços ou indícios consubstanciados em discursos especificamente voltados à questão nacional e/ou racial nos elementos paratextuais ou em outros textos? Que respostas à questão da

nacionalidade e das relações entre ‘Nação’ e ‘povo brasileiro’ podem ser identificadas nessas escolhas e discursos? Como essas respostas se posicionam em relação à questão racial?

Duas das principais fontes para essa investigação (as obras didáticas já sinalizadas) guardam a especificidade de também serem objetos da pesquisa. Essa perspectiva, tributária que é das abordagens da História Cultural, implica na assunção de uma postura epistemológica atenta a essa dupla dimensão da obra didática.² Além dessas duas fontes, que serão objetos de tratamento central em todos os momentos da investigação, em cada eixo da análise serão privilegiados outros materiais.

No primeiro eixo, serão tratadas as biografias dos seus autores/editor (Manoel Bomfim, Olavo Bilac e Francisco Alves; sua bibliografia e a bibliografia que já produzida sobre eles (sobretudo no campo acadêmico) em trabalhos como os de Bittencourt (1993, 2006); Lajolo (1982); Aguiar (1999); Alves Filho (1979), Oliva (2003); Moura (2000); Freitas (2001); entre outros. Também recorrer-se-á a arquivos de periódicos (jornais e revistas).

No segundo eixo, serão relevantes como fontes os catálogos das editoras no período, além de escritos outros que apontam para a circulação das obras (relatórios e documentos oficiais, propagandas em impressos e periódicos, legislação educacional, entre outros). Também serão relevantes os textos produzidos pelos autores como apresentação e justificativa para as obras e que possam aparecer na própria obra (nas páginas iniciais de cada uma das edições que tivemos acesso) ou, eventualmente, em outros suportes. Do ponto de vista metodológico, a leitura eu faremos desses materiais estará apoiada no diálogo com trabalhos de referência sobre a história da educação no período.

No terceiro eixo, estarão presentes como fontes de pesquisa específicas a produção dos autores a respeito das questões de nacionalidade, Estado, povo brasileiro e a questão racial em revistas, livros e outros suportes, recortes/elementos da produção de

² Na esteira dos estudos sobre história da Leitura realizados por Roger Chartier e Robert Darnton, é possível assinalar a emergência e a consolidação de estudos importantes sobre as edições didáticas que, para além da história das idéias pedagógicas e da história das ações do Estado, fez emergir novos campos e abordagens na História da Educação e da Escola. Como *objetos culturais* que respondem por uma história de sua produção, circulação e apropriação, os impressos escolares e edições didáticas são fontes imprescindíveis para uma História Social da Escola e da Cultura Escolar.

outros intelectuais que compunham campos de disputa em relação às posições defendidas pelos autores (notadamente, aqueles que estabeleceram, nos espaços públicos de debate, contendas em torno dessa temática). Da mesma maneira que nos eixos anteriores, o diálogo com a produção acadêmica a respeito desses debates e contendas será apoio essencial no diálogo com as fontes.

Do ponto de vista formal, esta dissertação está organizada em três capítulos: *1 – Os produtores e suas redes de sociabilidades; 2 – As obras e sua inscrição na História das Edições Didáticas no Brasil e 3 – Projetos de Nacionalidade e Narrativas sobre ‘Nação’ e ‘Povo Brasileiro’*; cada uma abrangendo mais detidamente um dos três eixos da análise proposta.

CAPÍTULO 1 – OS PRODUTORES E SUAS REDES DE SOCIABILIDADES

As pesquisas sobre a história das edições didáticas e sua relação com o conhecimento escolar têm seguido abordagens bastante diversificadas, especialmente desde as últimas décadas do século XX. Duas trilhas investigativas parecem ocupar a maior parte das produções do campo: por um lado, a distinção explícita entre o trabalho de escrever um texto e o trabalho de produzir um livro marca uma tendência bastante forte, especialmente entre historiadores de língua inglesa, de focar a materialidade das obras e seus conteúdos; por outro lado, a diversidade das práticas de leitura e a circulação/apropriação e posse desigual do livro pelos diferentes grupos sociais marca a tendência mais significativa entre os historiadores franceses. Nas duas abordagens, parece haver um certo distanciamento no que diz respeito ao sujeito autor. (Bittencourt, 2004). Tais perspectivas receberam um tratamento crítico dos estudos de Chartier (1990) que, retomando a perspectiva de Foucault, colocou em pauta a função autor:

Essa noção de autor constitui o momento crucial da individualização da história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (apud Chartier, 1990)

Assim alertados, pesquisadores do campo têm aberto e consolidado uma outra trilha que busca assinalar o ‘lugar’ de determinados sujeitos, produtores/autores de obras que ganharam grande circulação e tiveram longa história editorial. Alguns exemplos dessa abordagem podem ser encontrados nos estudos de Gusmão (2005), que analisou a produção didática de João Ribeiro; Cabrini (1994), que investigou a produção de Felisberto de Carvalho; Mattos (2007), que se debruçou sobre a produção de José Inácio de Abreu e Lima, na continuidade de suas pesquisas anteriores sobre a produção de Joaquim Manoel de Macedo (Mattos, 2000).

Chartier assinala que o autor assina a obra e, dessa forma, confere a ela uma ‘marca’ que possibilita unificar, delimitar, referenciar discursos e saberes. Nesse sentido, a produção de uma obra e a evidência que ganha a função-autor permite que sejam construídas condições específicas para que sejam compreendidas as relações entre obras e identidades, obras e projetos, bem como as hierarquias, sociabilidades, acordos, discriminações, conflitos e formas de arregimentação dos sujeitos produtores.

É fundamental que essa dimensão da função-autor seja considerada nos estudos sobre a história das edições didáticas, pois

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente de um editor, do fabricante de seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para a publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado. (Bittencourt, 2004, p. 478)

Desenha-se, dessa maneira, uma relação entre *produtores culturais*; operando nitidamente no espaço da *produção e circulação cultural*, construindo *produtos culturais*. Trata-se, evidentemente, de uma relação entre *intelectuais*, já que

(...) o intelectual é aquele que manipula símbolos, aquele que, em graus diversos, produz, distribui e consome signos, trabalhos culturais, criações estéticas e científicas – em suma, obras. (...) Quer se trate de escritores, pintores, cineastas, cientistas, professores, jornalistas, estamos lidando claramente com *criadores, ou com mediadores e divulgadores* das obras culturais, científicas e estéticas. (Leclerc, 2004, p. 68)

Ora, qualificar os autores e editores das obras didáticas como intelectuais não é uma posição neutra. Tal perspectiva de compreensão dos processos de produção e circulação desses produtos culturais opera um deslocamento importante no campo ao lançar luzes sobre determinadas condições dessa produção que estabelecem interpelações específicas aos sujeitos que se ocupam dessa função intelectual e sobre as respostas também particulares e específicas que tais sujeitos constroem. É importante que tal deslocamento seja explicitado pois

A história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra ‘menor’, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar (Bittencourt, 2004, p. 479).

Trazer para relevo as redes de sociabilidades em que estiveram inscritos os intelectuais produtores e mediadores das obras didáticas em questão também é uma escolha epistemológica específica desta investigação.

Tal posição apóia-se nas perspectivas da história e da sociologia dos intelectuais, e parte da compreensão segundo a qual acredita-se que “o intelectual isolado não existe. Ser um intelectual é pertencer conscientemente e de alguma maneira à coletividade dos pares: é ler os jornais, é estar a par dos debates, é fazer ouvir sua voz no ‘pequeno mundo’ dos intelectuais” (Leclerc, 2004, p. 72)

Angela de Castro Gomes (1999) traz para relevo a noção de *lugares de sociabilidade* e aponta a inscrição de sua escolha metodológica no espaço de diferenciação de outras abordagens metodológicas do campo da história cultural – como, por exemplo, a história das idéias ou o estudo das trajetórias de conceitos, e assevera que adotar

(...) tal [perspectiva de] análise, sem abandonar o interesse pelo conteúdo e forma da produção dos intelectuais, concentra sua atenção na lógica de constituição de seus grupos, postulando a interdependência entre a formação das redes organizacionais e os tipos de sensibilidades aí desenvolvidas. (Gomes, 1999, p. 11)

Delimitar *lugares de sociabilidades* significa, num mesmo eixo, pontuar os locais físicos (cafés, livrarias, ruas, bairros, etc.) de encontro privilegiado de produtores e mediadores culturais e as formas de organização em contigüidade/distanciamento que as redes de proximidade ou contenda vão tecendo a partir da e na atividade intelectual. Para Gomes, a noção de lugar de sociabilidades aciona uma dupla dimensão:

De um lado aquela contida na idéia de ‘rede’, que remete às estruturas organizacionais, mais ou menos formais, tendo como ponto nodal o fato de se constituírem em lugares de aprendizado e de trocas intelectuais, indicando a dinâmica do movimento de fermentação e circulação de idéias. De outro, aquela contida no que a literatura especializada chama de ‘microclimas’, que estão secretadas nessas redes de sociabilidade intelectual, envolvendo as relações pessoais e profissionais de seus participantes. Ou seja, se os espaços de sociabilidade são ‘geográficos’, são também ‘afetivos’, neles se podendo e devendo captar não só os vínculos de amizade/cumplicidade e de competição/hostilidade, como igualmente a marca de uma certa sensibilidade produzida e cimentada por eventos, personalidades ou grupos especiais. Trata-se de pensar em uma espécie de ‘ecossistema’ onde amores, ódios, projetos, ideais e ilusões se chocam, fazendo parte da organização da vida relacional. (Gomes, 1999, p. 20)

Essa posição metodológica de Gomes está em sintonia com as proposições de Jean François Sirinelli em sua análise do campo da História dos Intelectuais na França. Para o autor, a consolidação da chamada *École des Annales*, sob a batuta de intelectuais da revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale* (1929), como Lucien Febvre e

Marc Bloch conduziu os estudos e pesquisas em história a uma substituição da tradicional história como narrativa dos acontecimentos pela história-problema e deslocou as preocupações de historiadores do restrito mundo dos grandes eventos políticos e seus personagens para a ampla gama de acontecimentos regulares, da vida humana cotidiana, além de trazer para o campo da história, contribuições de outras disciplinas (notadamente, as ciências sociais). Para Sirinelli (2003), esse conjunto de pressupostos da *École des Annales* teve um significativo impacto crítico nos estudos sobre intelectuais. Se até a terceira década do século XX, esses estudos teriam gozado de relativa visibilidade e importância, especialmente porque eram marcados por um discurso grandiloquente em torno de figuras modelares, de ideais de razão, bem como pela importância do gênero biográfico; os deslocamentos propostos pelos *annalistas* colocaram certa suspeita em torno dessa abordagem³. Na continuidade desses estudos, no contexto do pós-guerra, as abordagens metodológicas pautadas na perspectiva de Fernand Braudel e que estabeleciam uma hierarquia da compreensão do tempo e da história do tempo lento das estruturas, passando pelo tempo médio das conjunturas e chegando ao tempo curto dos eventos estiveram em condição hegemônica até que, em fins da década de 1960, duas grandes tendências ora disputarão espaços, e se conformarão em campos distintos: a chamada história serial ou quantitativa, que trará um golpe sério nas abordagens da história dos intelectuais, promovendo novos afastamentos do campo, opondo coletivo e individual e dando ao primeiro termo desta oposição o privilégio da narrativa histórica e a chamada história das mentalidades (ou história cultural). É justamente a partir da consolidação desta segunda tendência que os estudos sobre a história política e sobre a história dos intelectuais puderam ser reabilitados. A partir da década de 1970, segundo Sirinelli (2003), os estudos sobre a história dos intelectuais, articularam a construção, ampliação e disseminação de ferramentas conceituais específicas. E foi na obra do mesmo Sirinelli (2003) que uma parte dos desafios dessa construção foi enfrentada. A definição preliminar de intelectual em dupla inscrição (no âmbito sociológico-cultural e no âmbito político) e o tratamento do intelectual como alguém que, por essa inscrição, ganha e alimenta notoriedade e voz pública, feita pelo autor, lançará bases para que um conjunto de outras ferramentas de análise pudessem ser construídas pelo campo.

³ Isso não significa dizer que não havia qualquer preocupação com o tratamento do tema. Sirinelli destaca que, ainda na primeira geração de *annalistas*, é possível identificar uma produção de história dos intelectuais como nas obras *Os reis taumaturgos* (Bloch), *O grande medo de 1789* (Lefebvre), *Um destino: Martinho Lutero, Erasmo, A Contra Reforma e o espírito moderno* (Lucien Febvre)

Essas ferramentas orientam o tratamento da história dos intelectuais a partir de procedimentos de análise que consideram os *itinerários políticos*, as *estruturas de sociabilidade* e a *geração*. Quanto aos *itinerários*, sua análise permite que se delineie os lugares e percursos de formação e de participação política dos intelectuais, permitindo que se desenhe os grandes eixos de seu engajamento e atuação institucional (Sirinelli, 2003, p. 245-6). Entretanto, é importante assinalar que a noção de itinerário não pode ser compreendida como trajetória isolada ou exclusivamente individual dos intelectuais e é central que seja considerada a condição interrelacional das trajetórias dos intelectuais em determinadas formas e estruturas de sociabilidade. As *estruturas de sociabilidades*, por sua vez, são os agrupamentos permanentes ou temporários, de diferentes graus de institucionalização, nos quais os intelectuais decidem participar), uma vez que, “todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e das afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver” (Sirinelli, 2003, p. 248). Por último, a *geração* deve ser compreendida como entretecida tanto a partir dos chamados ‘efeitos de idade’, quanto dos micro-cosmos de convivência e das redes de relação. Do ponto de vista do trabalho historiográfico, a *geração* é tanto objeto de estudo quanto instrumento de análise. Também é importante considerar que as *gerações* podem – e, em diferentes casos, efetivamente são – formadas a partir de uma sensibilidade histórica específica, marcada por uma estrutura e por uma conjuntura assim como podem – e, em diferentes casos, efetivamente são – resultantes da aproximação de indivíduos e grupos que vivenciaram um mesmo evento gerador ou uma mesma crise, mesmo considerando que “as repercussões do acontecimento fundador não são eternas, e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva.” (Sirinelli, 2003, p. 255).

No Rio de Janeiro do final do século XIX, em torno de determinados lugares ‘geográficos’ de sociabilidade intelectual e redes de amizade/cumplicidade e competição/hostilidade e no âmbito de uma geração específica marcada tanto por um conjunto de tensões e desafios de ordem político-econômica quanto pela afirmação de uma hegemonia que pretendia ‘re’-fundar a Nação, a produção intelectual de Manoel

Bomfim e Olavo Bilac foram conformadas. Este primeiro capítulo pretende apresentar uma análise pautada nesses aspectos.

Optamos por subdividir o primeiro capítulo desta dissertação em três etapas, marcadas temporalmente: de 1880 a 1888, período em que foram articuladas as aproximações entre os dois intelectuais em seus grupos de convívio; de 1888 a 1894, período em que suas fidelidades e redes de pertencimento foram conformadas no contexto das agitações dos primeiros anos da República e de 1894 a 1910, período de sua afirmação no campo educacional e da produção das obras tratadas nessa investigação.

1.1 - PONTOS DE PARTIDA, PONTOS DE ENCONTRO: 1880 – 1888



Figura 01
A Rua do Ouvidor, em fotografia de Marc Ferrez, 1890.⁴

O final do século XIX foi de intensa agitação intelectual e boemia no Rio de Janeiro. Marc Ferrez (1843-1923), fotógrafo franco brasileiro e *Photographo da Marinha Imperial* nomeado em 1880, retratou os lugares mais significativos do Rio e suas personalidades. A foto que apresentamos acima é da agitada Rua do Ouvidor. Com suas livrarias e cafés, essa via pública atraía os literatos, os jornalistas, os estudantes da Escola de Medicina, as mulheres e homens mais importantes da Corte (e posteriormente, da República).

Sendo *lugar* marcado por essa forte presença das letradas e letrados, também era espaço importante para a arregimentação de simpatias e amizades e onde nasciam e cresciam contendas e hostilidades. Era também espaço em que os livreiros-editores buscavam e apadrinhavam escritores. Personagem da época, José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (1867-1934) afirma que:

Aos sábados, a Rua do Ouvidor parecia uma igreja em dia de festa. Pode-se dizer que não se circulava livremente. Não havia quase espaços desocupados. Aí eu vi de perto toda boemia literária dessa época, na qual figuravam Olavo Bilac, Guimarães Passos, Coelho Neto, José do Patrocínio, Valentim Magalhães, Paula Nei, Dário Freire e outros. (Medeiros e Albuquerque, 1942, p. 72)

⁴ Imagem disponível no acervo eletrônico do Instituto Moreira Sales, no site em homenagem à vida e obra do fotógrafo: <http://ims.uol.com.br/hs/marcferrez/marcferrez.html>; acessada em 28/05/2010.

Luis Edmundo de Melo Pereira da Costa, literato, memorialista e jornalista que também viveu no Rio de Janeiro entre 1878 e 1961, em seu *O Rio de Janeiro no meu tempo* descreve:

A artéria principal da cidade, a mais elegante, a mais limpa, a de aspecto menos colonial ainda é a Rua do Ouvidor. Já não lembra, em 1901, aquele caminho de terra, estreito e curto, todo bordado de bananeiras e cercas de paus, da época em que se chamava Rua Homem da Costa, aí pelo ano de 1659, nem tampouco a ruela achamboada que foi o pouso e a toca do Juiz-Ouvidor Francisco Berquó da Silveira, a que lhe deu o nome, embora não lhe desse brilho, isso pela governança do Sr. Luis de Vasconcelos Sousa, 4º Vice Rei do Brasil, no Rio de Janeiro. (...)

A parte de maior animação e maior vida é a que se fixa entre os quarteirões que se estendem do Largo do S. Francisco, que então se chama Praça Coronel Tamarindo, até a Rua dos Ourives. Aí estão as lojas de mais requintado luxo e aparato, de melhor clientela e consideração. Todo um bazar de modas. São rasgões claros em montras de cristal, resplandecendo, faiscando ao sol, arcos de entrada em boa cantaria, de madeira de lei envernizada ou mármore, conjunto dizendo certa distinção, capricho, destoando da linha geral do casario irregular e de vulgar arquitetura. Nesse trecho, com pouco mais de cem metros de extensão, é que palpita a vida elegante da cidade, trânsito obrigatório dos que chegam dos arrabaldes à par te central da cidade, a compras ou a passeio. (Pereira da Costa, 2003, p. 37)

Needell (1987) analisando a chamada *Belle Époque* no Rio de Janeiro, confirma as leituras de Medeiros e Albuquerque e de Pereira da Costa:

Para os poucos grandes literatos, as livrarias [da Rua do Ouvidor] era os altares de sua consagração, pois só os eleitos dispunham de público suficiente para justificar a venda de suas obras sob a forma de livros. Para a maioria dos literatos, essas lojas eram somente pontos de encontro, nos quais se reuniam todas as tardes para conversar, ler seus textos em voz alta ou fazer contatos úteis (...)

Para aqueles que demonstravam habilidade no trato com as palavras, as portas do apadrinhamento estavam sempre abertas. Levado pela mão do protetor, logo começava a colaborar regularmente para um dos jornais, em função deste ou daquele partido; em seguida, tinha acesso a condições de nomeação ou até mesmo um cargo ministerial. Com talento e tempo, vinha o renome e sinecuras e oportunidades cada vez melhores. Aqueles que se dedicavam à política, podiam, então, almejar uma cadeira no Senado, enquanto os literatos voltavam os olhos para o Colégio Pedro II ou para outras posições prestigiosas. (Needell, 1993, p. 218)

Olavo Bilac era filho de Brás Martins dos Guimarães Bilac, que servira como cirurgião militar na Guerra do Paraguai e de Delfina Belmira dos Guimarães Bilac. Em 1880, quando ainda tinha quinze anos (antes da idade exigida), recebe autorização para cursar Medicina, no Rio de Janeiro. A vida acadêmica – e a convivência com outros

jovens da Faculdade de Medicina – lhe aproximou ainda dos jovens escritores-estudantes e literatos que, com seus padrinhos editores e políticos faziam fervilhar a Rua do Ouvidor. Embora sua estréia formal como cronista só tenha acontecido na *Gazeta de Notícias* no ano de 1884, desde 1881 Bilac já trabalhava na redação do periódico.

Nascido em Magé, no mesmo ano em que Bilac (1865), Alcindo Guanabara era filho de professores. Em 1880, entretanto, enquanto Bilac ingressava no curso de medicina, Guanabara iniciava seus estudos secundários. Apenas em 1884 ingressou na Faculdade de Medicina. Para manter-se no Rio de Janeiro, Guanabara começou a trabalhar no Asilo dos Menores Desvalidos do Dr. Daniel de Almeida. Em 1886, Guanabara funda um jornal acadêmico chamado *A Fanfarra* e que circulou, basicamente, entre os estudantes da Faculdade de Medicina. Bilac foi intenso colaborador (mesmo já não sendo mais estudante da Faculdade). Um artigo assinado por Guanabara neste periódico e que tecia críticas severas ao regulamento interno da Faculdade de Medicina e ao gabinete ministerial do Império ensejou sua demissão do Abrigo dos Desvalidos. Para evitar seu desligamento do curso de Medicina e, com apoio de alguns colaboradores importantes, Guanabara partiu para a Bahia com o intento de continuar o curso de medicina na Faculdade daquela província. Decidido a abandonar a formação médica, Guanabara escreveu cartas a amigos no Rio de Janeiro pedindo auxílio. O jornalista Marinho de Andrade – grande entusiasta do *A Fanfarra* – sabendo do ocorrido intermediou, então, a aproximação de Guanabara e José do Patrocínio, que havia comprado a *Gazeta da Tarde* naquele mesmo ano. Retornando ao Rio no final de 1886, Guanabara é contratado, a princípio, para funções menores na redação.

Entretanto, a breve estadia de Guanabara na Bahia foi suficiente para que construísse uma amizade com o jovem sergipano Manoel Bomfim. Segundo Aguiar (2007), em 1886, após dois anos de estudos preparatórios em Sergipe, Manoel Bomfim chegou à Faculdade de Medicina da Bahia, instalando-se na Pensão Santa Teresinha, na Rua da Oração, próximo ao largo do Terreiro de Jesus. No Largo, era no prédio do antigo Colégio dos Jesuítas que a escola estava instalada, desde 1832. O ambiente de república acadêmica é reputado, em diferentes estudos acerca da sociologia dos intelectuais como um espaço de formação e fortalecimento de redes de compromisso e sociabilidades. Não foi diferente no caso em questão. É justamente nesta Pensão que Manoel Bomfim conheceu Alcindo Guanabara.

O sobrenome de Bomfim fora inventado. Paulino José, pai de Manoel José, anos antes, decidido a legalizar sua situação de união com Maria Joaquina, buscara regularizar sua condição civil com documentos que lhe comprovassem o nascimento. À falta de referências outras, escolhera juntar ao seu nome o nome de sua cidade de nascimento: Bom Fim do Carira.

A verdade é que aos dezoito anos, Paulino José não possuía – nunca possuía! – qualquer papel ou documento de identificação, nem mesmo registro de nascimento. O pouco que sabia de si e de suas origens lhe fora contado por um ‘tio’ Vicente, de quem, aliás recebera poucas e imprecisas informações sobre seus ascendentes. Paulino José não conheceu os pais, não tinha sobrenome e nem ao menos sabia dizer o dia e o ano exato de seu nascimento, de maneira que seus dezoito anos eram, na verdade, uma hipótese. (Aguiar, 2000, p. 77)

O casal instalou-se, logo após o casamento, num sobrado em Aracaju. A área inferior da casa serviu bem para a instalação da *Casa Bomfim & Cia*, em 1858. Esse momento da vida do casal terminava um ciclo anterior, em que Paulino José dedicara-se ao ofício de vaqueiro. Como comerciante em Aracaju e, posteriormente, como dono de Engenho⁵, no interior do Sergipe, a família se inscrevia numa espécie de nascente classe média local; o que lhes permitiu garantir alguma instrução aos filhos e projetar como futuro, a continuidade dos negócios familiares.⁶

Cartas e registros colhidos por Aguiar (2000) revelam a aproximação de Manoel Bomfim e Alcindo Guanabara no ano de 1886 e as dúvidas do jovem sergipano a respeito da continuidade de seus estudos na Bahia ou sua transferência para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Guanabara, ao deixar a Bahia, teria feito a Manoel Bomfim o convite para acompanhá-lo no Rio de Janeiro, garantindo-lhe algum trabalho na *Gazeta*. Decidido a deixar a Bahia, já em 1888; Bomfim chega ao Rio de Janeiro:

No cais Pharoux, Manoel José foi recebido por Alcindo Guanabara, que se fazia acompanhar de homem de estatura elevada (tinha um metro e oitenta), agitado e magro, de uns vinte e poucos anos. O desconhecido usava um pincenê dourado na mão direita, uma bengala fina de castão prateado. (...) Feitas as apresentações, Manoel José ficou sabendo que o estranho chamava-se Olavo Bilac, ou Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac, era jornalista e poeta – “um dos melhores poetas do Brasil”, disse-lhe Alcindo Guanabara, com sincera admiração. (Aguiar, 2000, p. 127)

⁵ Em 1867, Paulino José adquire um pequeno engenho próximo ao povoado de Quiçamã, em Nossa Senhora do Socorro. Com algumas aquisições posteriores, o engenho cresceu de tamanho e recebeu o nome de Engenho Bomfim.

⁶ Os dados biográficos iniciais – que versam sobre a vida de Bomfim e de sua família antes do seu ingresso na Escola de Medicina – foram recuperados, sobre tudo, na Tese de Doutorado em Ciências Sociais de Ronaldo Conde Aguiar.

Os estudos de Lajolo (1982), Broca (2004) e Fisher (2003), asseveram que Bilac havia retornado de São Paulo nos primeiros dias daquele ano de 1888. E essa apresentação de Guanabara não foi um comentário por demais entusiasmado ou mentiroso. Bilac havia partido do Rio de Janeiro ainda em final de 1886 para, no ano seguinte, ingressar na prestigiada faculdade de Direito do Largo de São Francisco; deixando para trás a formação médica e a mesada do pai. Reconhecido por já ter atuado em jornais no Rio de Janeiro, não foi difícil para Bilac começar a escrever como cronista no *Diário Mercantil*, propriedade de Gaspar da Silveira. Bilac fora apresentado a Gaspar por Raimundo Correia. A função inicial de Bilac era resumir o noticiário carioca e apresentá-lo aos paulistas. Ao mesmo tempo, Bilac colabora para o periódico *A Semana*, do Rio de Janeiro, de Valentim Magalhães.

O fato de ter passado um ano em São Paulo não afastou Bilac das agitações políticas e do debate em torno da Abolição e da República em que estavam mobilizados os intelectuais da Rua do Ouvidor. Tanto é que, ao retornar ao Rio de Janeiro, não lhe foi tarefa árdua conseguir postos de trabalho nos periódicos locais. Nesse período, Alcindo Guanabara o indica para uma vaga de cronista no periódico abolicionista *Novidades*. Também escrevia regularmente – poesias, num primeiro momento – para o *Gazeta de Notícias* e para o *Cidade do Rio*. Este último, comprado por José do Patrocínio, foi espaço de aproximação com Pardall Mallet, Raul Pompéia e outros intelectuais de orientação republicana do período.

Bilac retorna de São Paulo com a publicação (já amplamente elogiada) de seu livro *Poesias* (obra dividida em três volumes de antologias: ‘Panóplias’, ‘Via Lactea’ e ‘Sarças de Fogo’). O reconhecimento de Bilac pode ser identificado na reverência que a ele faz Silvio Romero, seu contemporâneo. À época da publicação de *Poesias*, Silvio Romero já contava com uma vida pública invejável: bacharel formado pela Faculdade de Direito do Recife (1868-1873), fora eleito deputado provincial em Sergipe (1875), e atuado em diferentes jornais e revistas do período, ocupando também diferentes funções públicas. Desde 1881, era professor de Filosofia do Colégio Pedro II.

Tal condição conferia a Romero autoridade no campo das humanidades. Especialmente no que tange à literatura, suas obras: *Introdução à história da Literatura Brasileira* (1882), *O naturalismo em literatura* (1882), *Estudos de Literatura Contemporânea* (1885), *Estudos sobre poesia popular no Brasil* (1885) e *História da*

literatura brasileira (1888) demonstram que sua posição era bastante respeitada. Sobre Bilac, Romero afirma:

Se Teófilo Dias é o mais ardente, Raimundo Correia o mais severo, Alberto de Oliveira [irmão de Amélia, noiva de Bilac] o mais artista desses poetas, Olavo Bilac é o mais espontâneo, o mais natural e o mais erudito de todos eles. (...) Sua poesia, com ser límpida e brilhante, não é ampla e profunda, como uma reprodução fiel das grandes mágoas dos imensurados tormentos, dos insondáveis abismos do coração moderno. (apud Fischer, 2003, p. 219)

Crítico não menos brilhante e respeitado na Belle Epoque, José Veríssimo, mesmo considerando a poesia de Bilac menos tocante, afirmará ser o poeta

(...) o mais acabado exemplar do nosso parnasianismo, tanto pelas qualidades formais como de inspiração. (...) sua obra tem notáveis qualidades de brilho colorido, rara força verbal, facilidade e felicidade de expressão, pompa, eloquência, incedível maestria técnica, calor e entusiasmo. (Veríssimo, 1963, p. 265)

Por último testemunho do lugar social de Bilac como escritor e poeta, vale o comentário de Pereira da Costa a respeito da chegada de Bilac no importante salão da Confeitaria Colombo em que o memorialista afirma que a chegada do Príncipe dos Poetas naquele lugar era motivo de festa, em que os convivas levantavam vivas e declamavam suas poesias.

1.2 – AGITAÇÕES, DISPUTAS E ACOMODAÇÕES: 1888 – 1894

A campanha abolicionista e a campanha republicana, em que pesem seus pontos de contato, não se confundiam necessariamente. Os debates intelectuais do período não arregimentavam em grupos homólogos os defensores do fim do regime escravista e os defensores do fim da monarquia. Estudiosos como Alonso (2007), Salles (2002), Nogueira (1984) e Bertolli (2000) entre outros apresentam uma série de personalidades que combinavam de maneira distinta suas fidelidades a uma ou outra causa. Monarquistas abolicionistas (como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, André Rebouças), monarquistas escravagistas, republicanos emancipacionistas ou republicanos que se posicionaram de forma crítica à Abolição da escravatura tal como fora efetuada e nuances nesses dois núcleos de reivindicação política marcaram bastante o final do século XIX e o início do século XX no Brasil.

Escritos como *A Questão Social* (1879), de Quintino Bocáiuva; *O Abolicionismo* (1883), de Joaquim Nabuco; *Apontamentos para a solução do problema*

social no Brasil (1880), de Teixeira Mendes, Anibal Falcão e Teixeira de Sousa (1887); A Pátria Paulista (1887), de Alberto Sales e A República Federal (1881) de Assis Brasil traziam uma intensa disputa em torno da análise e apontamento de soluções/saídas para aquele momento considerado crítico da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que os homens e mulheres que, de alguma forma, estavam ocupados com essa reflexão faziam parte – em geral – um dos dois segmentos: ou eram sujeitos que haviam ocupado em outros tempos condição política e econômica privilegiada e, no contexto da época, se viam alijados ou distantes do poder ou eram sujeitos que, por sua origem social e/ou pertencimento a determinados estamentos sociais, ainda que tivessem acumulado legitimidade pública, estavam impedidos ou sofriam com a dificuldade de assumir postos de mando na política nacional. As condições político-econômicas do período propiciaram uma condição de tal forma específica que a arena social fora ocupada pela expressão coletiva da geração de 1870:

(...) total ou parcialmente marginalizada pelas regras aristocráticas de distribuição de bens e recursos e pelas formas de representação política. Profissionais liberais urbanos, bacharéis em Direito e políticos de carreira sem vínculo com a agrolavoura, compuseram um grupo de Liberais Republicanos liderados por Quintino Bocaiúva, que reclamavam da falta de oportunidades de carreira para os nascidos fora da elite. Já os Novos Liberais vinham de famílias da elite vinculadas ao Partido Liberal e em situação de decadência econômica, caso de Joaquim Nabuco e André Rebouças. Embora conseguissem empregos formais e favores por meio da corte do Imperador, reclamavam de sua posição secundária no sistema político, controlado pelo Partido Conservador. Em situação mais difícil estavam os Positivistas Abolicionistas da Corte, de Recife e de São Paulo, jovens de famílias socialmente estagnadas e politicamente desconectadas – caso de Miguel Lemos – ou mesmo sem qualquer vínculo com a elite imperial, caso de Antonio da Silva Jardim. Esses jovens vinham ascendendo graças às reformas educacionais, mas ainda viam suas carreiras limitadas, uma vez que o mérito era sempre suplantado por um bom nome de família nos concursos públicos. Havia, por fim, dois grupos distantes do cerne do mundo monárquico, sem conexões sociais com a corte do Imperador nem ligações políticas com os partidos oficiais e, tampouco, vínculos econômicos com a lavoura do café do Vale do Paraíba. Os Federalistas Positivistas do Rio Grande do Sul eram bacharéis em Direito, de famílias estancieiras independentes, vivendo às margens da economia nacional, como Julio de Castilhos. Já os Federalistas Científicos de São Paulo eram profissionais urbanos liberais ligados à nova economia do café da província, como Luiz Pereira Barreto e Alberto Sales. Esses grupos provinciais reclamavam do sistema de deliberação política, que os alijava, e da morosidade econômica, que atrapalhava seus negócios. (Alonso, 2006, p. 73)

Apesar da longa citação, faz-se importante situar essa ambiência política – ainda que de maneira esquemática – para que se tenha clareza a respeito das fidelidades em

que estavam inscritos os grupos de escritores e jornalistas cortejados e agenciados na Rua do Ouvidor por editores e políticos. Não se trata de traçar relações de absoluta aderência entre este ou aquele intelectual e este ou aquele grupo sócio-econômico e/ou político do período; mas de compreender que seus escritos estarão marcados por essas disputas e aproximações da agenda pública do final do Segundo Reinado e dos primeiros anos da República.

Para esta dissertação, é relevante considerar a liderança exercida por José do Patrocínio em relação ao grupo de jovens estudantes e escritores que, em diferentes periódicos, estiveram sob sua influência. Patrocínio, entre 1884 e 1894 foi dono dos periódicos em que Olavo Bilac, Luis Mourat, Pardal Mallet, Manoel Bomfim, Alcindo Guanabara e outros jovens intelectuais atuaram como cronistas, redatores, jornalistas ou mesmo em funções técnicas.

Depois de dirigir o *Gazeta da Tarde* e o *Gazeta de Notícias*, Patrocínio comprou o periódico *A Cidade do Rio*. Sob seu mando, o jornal assumira, notadamente nos dois anos que antecederam a Abolição

(...) uma campanha generosa em favor da raça escrava e [Patrocínio] tornou-se chefe da boemia turbulenta. A Cidade do Rio era espelho magnífico. Nem sempre pagando ordenados, distribuindo dinheiro quando havia, apenas admitindo a maior liberdade de movimentos, José do Patrocínio contornava os embaraços, estabelecendo cozinha e restaurante no jornal. (Pontes, 1944, p. 85-6)

Essa liderança de Patrocínio, entretanto, sofreu um questionamento momentâneo, mas bastante incisivo, quando da Abolição da Escravatura. Segundo Kropf (1996), logo após a Abolição, Patrocínio assumira uma postura elogiosa em relação à Princesa Isabel e à Monarquia. Tal posição lhe rendeu a alcunha de Isabelita. Sua aderência à Monarquia também pode ser confirmada na continuidade da luta da chamada *Guarda Negra*, movimento paramilitar de homens negros que lutava tanto pela Abolição da Escravatura quanto – posteriormente ao 13 de maio – pela manutenção da Monarquia, enfrentando manifestações republicanas e atacando jornais partidários daquela causa. Patrocínio teria sido um dos fundadores e dirigentes do movimento.

GUARDA NEGRA. Organização terrorista⁷, criada por José do Patrocínio, após o 13 de maio, e composta de ex-escravos, com o objetivo de dissolver comícios ou manifestações públicas republicanas. Querendo demonstrar à Princesa Isabel o reconhecimento dos ex-escravos e depois de ter se lançado a seus pés, no ato da abolição, Patrocínio passou a comandar esse agrupamento paramilitar fundado, exatamente, a 28 de setembro de 1888. (Moura, 2004, p. 181)

Se a posição emancipacionista e a crítica à situação do Império e a sua distribuição de poder e favores unia, de certa forma, jovens intelectuais favoráveis, não era consensual a posição a respeito de sua dissolução/superação e da defesa da República. Prova disso é a circulação desses mesmos intelectuais em periódicos orientados pela defesa da República e outros orientados pela defesa de reformas no Império e sua reorganização. Entretanto, a posição de Patrocínio explicitamente monarquista fora objetada pelo grupo composto, entre outros, por Luis Mourat, Pardal Mallet, Olavo Bilac e Manoel Bomfim que romperam com Patrocínio no *A Cidade do Rio* e fundaram o periódico *A Rua*:

Os artigos sempre exaltados de Patrocínio, prenhe de incandescentes elogios à “Redentora” irritavam profundamente os companheiros do Jornal, principalmente o seu redator-chefe Pardal Mallet, turbulento polemista republicano roxo. A irritação de Mallet não demorou a transformar-se em franca e frontal discordância, azedando o ambiente da redação. Segundo Mallet, o culto à Princesa Isabel comprometia e anulava o ideal republicano que *A Cidade do Rio*, após a abolição, deveria postular e defender com grande fervor (Aguiar, 2000, p. 133)

A República, apesar de Patrocínio, viria. E a posição de Bilac – favorável – estará fortemente marcada na cobertura que fizera do dia 15 de novembro para *A Cidade do Rio*. A coletânea de crônicas de Bilac organizada por Antônio Dimas revela um relato seu em que afirma ter passado um “dia trabalhoso e rude, ficando extenuado por doze horas de trabalho contínuo”. Naquele dia, o periódico tivera três edições, para que fossem levadas à população – ainda segundo Bilac – “todas as notícias desencontradas, todos os atrapalhados boatos, todas as complicadas surpresas daquela fantástica jornada.” (*Gazeta de Notícias*, 08/01/1895, apud DIMAS, 1996, p. 679).

Durante o final do ano de 1889 e o início de 1890, Bilac escreveu crônicas em diferentes periódicos e circulou nas redes de poder sob o apadrinhamento de Alcindo

⁷ Manteve-se a designação *terrorista* para a Guarda Negra no texto, retirado do verbete “Guarda Negra” do Dicionário da Escravidão Negra no Brasil (Clovis Moura, 2004), por se tratar de obra de síntese dos estudos sobre o negro e os movimentos sociais negros no Brasil. Entretanto, vale assinalar seu dissenso em relação a tal designação em outras fontes, como Alonso (2007); bem como em relação à sua data de fundação, também não consensual nos trabalhos de Alonso (2007) e Mattos (2009).

Guanabara, que ocupava a função de deputado. O principal jornal – com o qual colaborava semanalmente – era o *Correio do Povo*, de Sampaio Ferraz. Entretanto, em meados de junho de 1890, Bilac recebeu convite de José do Patrocínio para atuar como correspondente do *A Cidade do Rio* na Europa. Aceito o convite, Bilac partiu para Paris em Julho de 1890.

Segue hoje para Europa, onde vai ser correspondente da Cidade do Rio, Olavo Bilac. Não há no mundo das letras quem não conheça e não tenha apreciado o moço glorioso que em diversos jornais, e ainda ultimamente na Gazeta de Notícias, deu as mais brilhantes provas da opulência do seu talento e do seu engenho literário. Vemo-lo partir com a mágoa de quem perde um grande colaborador, mas essa mágoa é, em parte, suavizada pela certeza que temos, de na sua nova posição, aquele espírito brilhante ainda mais se desenvolverá pela convivência com o que de artes e de letras tem de mais requintadamente apurado. (*Gazeta de Notícias*, 10/7/1890, apud Dimas, 1996, p. 694)

Essa viagem a França também é relatada nos trabalhos de Bragança (2000) e Lajolo (1982). Entretanto, o primeiro aponta um dado não presente em nas biografias de Dimas (1996) e nos trabalhos de Pontes (1944) e Simões Junior (2001): trata-se de um empréstimo que teria sido feito pelo livreiro-editor Francisco Alves a Olavo Bilac para o financiamento da viagem. Também há outro dado que diverge no debate entre os biógrafos: para Bragança, a viagem de Bilac à Europa já se inclui nas ausências provocadas por sua oposição à primeira república (dos militares). Nos trabalhos dos demais biógrafos, entretanto, essa viagem acontece antes das perseguições mais efetivas do regime.

A análise realizada por Eloy Pontes (1944) das cartas de Bilac a seus amigos durante o período parece confirmar a visão dos três biógrafos em oposição à visão de Bragança. Nessas cartas, Bilac não faz referência a perseguições políticas e chega a sinalizar que pode hospedar o diretor da revista *A Semana*, Max Fleiuss em uma viagem de férias, em agosto daquele ano em Paris, onde Bilac vivia “modestamente, mas com conforto, gastando setecentos francos por mês”; valor esse que – alega – lhe conferia condições de “boa alimentação e hospedagem, teatro, carro de aluguel, enfim, tudo o que precisava para se encher de parisina” (apud Pontes, 1944, p. 182)

De todo modo, a estadia na Europa em 1890 foi bastante significativa para Bilac. Nessa viagem, quem o acolheu como hóspede é o escritor Eduardo Prado que o apresentou a diferentes personalidades das letras e das artes. Uma das figuras mais

relevantes que, a partir de 1890, tornou-se amigo de Bilac foi o escritor português Eça de Queiroz. Bilac angariava cada vez mais prestígio como literato e como cronista e marcava posição intelectual num campo em que a memória e o trabalho de Machado de Assis ainda era modelar.

O retorno de Bilac ao Brasil – no primeiro semestre de 1891 – deu-se ainda durante o governo de Deodoro da Fonseca. Marcado por dificuldades de ordem econômica e por uma intensa oposição no Congresso, o mandato do primeiro presidente republicano tornou-se praticamente inviável e, com o recrudescimento da oposição no Congresso, Fonseca decidiu fechá-lo em novembro de 1891. Em menos de vinte dias, com a arregimentação das forças de oposição e sua organização com bases na Unidade da Armada da Baía de Guanabara, sob liderança de Custódio de Melo, Deodoro da Fonseca decide renunciar e o vice-presidente Floriano Peixoto assume a presidência.

Bilac envolve-se profundamente na oposição a Floriano que decide governar ao largo do marco constitucional de 1891, não convocando as eleições previstas na vacância da Presidência da República e instituindo um regime de suspensão das liberdades civis. As conseqüências desse envolvimento são evidenciadas na crônica publicada por Luis Murat:

Apesar da pilhéria do Sr. Floriano Peixoto, mandando dizer à imprensa que, na declaração de sítio e a suspensão das garantias, excetuava-se a liberdade de imprensa, estão presos e incomunicáveis alguns jornalistas, entre eles nossos queridos amigos Pardal Mallet e Olavo Bilac, desta folha, e José do Patrocínio, o genial redator da Cidade do Rio. (*O Combate*, 16/04/1892, apud Pontes, 1994, p.188)

O desaparecimento de Bilac, Mallet e Patrocínio citado na crônica e relacionado com o envolvimento dos três jornalistas em manifestações contrárias ao regime, trata-se de uma prisão, por quatro meses, na Fortaleza da Lage decretada por Floriano. A soltura dos três intelectuais foi construída, em boa parte, na rede de relações políticas de Alcindo Guanabara e na intensa campanha nos jornais. Solto, Bilac retornou às redações e, em 1893, dá voz, em diversos periódicos, a Custódio de Melo, apoiador de Floriano quando de sua assunção do poder, e que liderava a mobilização dos setores descontentes com a composição de poder escolhida pelo general.

Concidadãos. Contra a constituição e contra a integridade da própria Nação, o chefe do Executivo [Floriano Peixoto] mobilizou o exercito

discricionariamente, pô-lo em pé de guerra e despejou-o nos infelizes estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Contra quem? Contra o inimigo do exterior, contra estrangeiros? Não! O vice-presidente armou brasileiros contra brasileiros; levantou legiões de supostos patriotas, levando o luto, a desolação e a miséria a todos os ângulos da República. (*Viva a República*, 6/09/1893, apud Dimas, 1996, p 684)

Essa aproximação de Bilac e Custódio de Melo deu-se no mesmo ano de 1893 em que Bilac, após fracasso do *A Rua*, assumira o cargo de Secretário Geral de Redação do *A Cidade do Rio*, de José do Patrocínio. O periódico, entretanto, é fechado pelo regime de Floriano em outubro de 1893 e diversos de seus colaboradores, fugindo da perseguição e da prisão, partiram do Rio de Janeiro, em uma espécie de exílio: Rui Barbosa e Epitácio Pessoa, na Inglaterra; Bilac, Magalhães de Azeredo, Carlos de Laet, Emilio Roude e Alvares de Azevedo fugiram para Minas Gerais. Guanabara, apesar de não estar nas listas de prisão, decidiu buscar um cargo diplomático fora do país, fazendo uso de sua ascendência política.

Embora vivendo de perto todas essas agitações dos primeiros anos dos 1890, Manoel Bomfim consegue concluir, defendendo sua tese “*Das Nefrites*” em 30 de julho de 1890, o curso de medicina, na Faculdade do Rio de Janeiro. Ainda sob o regime de Deodoro da Fonseca, Alcindo Guanabara – padrinho de casamento de Bomfim – consegue-lhe uma indicação para o cargo de médico na Secretaria de Polícia, onde tornou-se tentente-cirurgião. No ano seguinte, casou-se com Natividade Aurora de Oliveira.

Logo no início de sua carreira, participou de uma expedição militar à região do baixo Rio Doce, em que, sob o pretexto de conhecer a população indígena da região⁸, o Estado republicano organizara a partir dos ministérios do Interior, da Guerra e da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Em depoimento colhido por Humberto de Campos, Bomfim aponta que essa expedição lhe garantiu uma percepção ao mesmo tempo aguda e respeitosa das populações indígenas brasileiras, ressaltando sua admiração pelo “apreço à liberdade, pelo orgulho e pela dignidade” que, segundo ele,

⁸ Em boa parte das fontes que tratamos, a população indígena da região é nomeada como ‘índios botocudos’. Essa designação, entretanto, fora conferida a diferentes grupos indígenas pertencentes ao tronco lingüístico Macro-Jê (Crenauques, Nac-Nuc, Minia-jurunas, Gutcraques, Nac-requés, Pancas, Manhagirés, Incutcrás, entre outros) que habitavam regiões do atual estado da Bahia, de Minas Gerais e Espírito Santo. A designação faz referência a utilização do botoque, em boa parte desses grupos. Até o final do século XIX, esses grupos indígenas resistiram de forma vitoriosa ao apressamento e/ou expulsão dos territórios e diferentes relatos de viagem dão conta de sua potência de guerra e do quanto mobilizaram e assustaram expedições (oficiais ou não). A expedição da qual participou Bomfim preparava a chegada da Estrada de Ferro Vitória Minas (EFVM), que será iniciada em 1906. (Ver: Marinato, 2005; Saint-Hilaire, 1974 [1869]; Cunha, 1992, entre outros)

“aqueles índios expulsos de seus aldeamentos pela República, demonstravam” (Ribeiro Jr, 1985, p. 17).

Embora o tratamento dado à questão indígena nas obras didáticas em análise (conforme se verá no terceiro capítulo desta dissertação) exista e nem sempre seja coerente com essa postura elogiosa, o biógrafo Ronaldo Conde Aguiar assevera que:

Não há, na obra de Manoel Bomfim, referências sistemáticas à viagem ao Sul do Rio doce, a não ser uma curta nota de rodapé, inserida em *O Brasil na América* em que ele comenta o fato de ter encontrado, “abaixo da cachoeira das Escadinhas, uns rebotalhos de tribos no Rio Pancas: eram poucos, notando-se uma mulher, filha de negro, e uma rapariga, em cujos traços predominavam as feições de pai branco”. O certo, porém, é que Bomfim, a partir de sua excursão ao Rio Doce, passou a estudar minuciosamente a história dos índios brasileiros, formulando idéias inovadoras acerca de sua participação na formação histórica do país. (Aguiar, 2007, p. 145)

Retornando da expedição, permaneceu Bomfim atuando como médico da Secretaria de Polícia até o recrudescimento dos conflitos no governo de Floriano. Avisado de sua eventual prisão, o médico decidiu partir para Mococa em 1893, pedindo licença de seu cargo. Certamente, parte da justificativa para essa decisão fora, também, a segunda gravidez de Natividade, sua esposa.

Permanecendo em Mococa durante boa parte do ano de 1893 e até o início de 1894, Bomfim sofreu o duro golpe da morte da filha, sob seus cuidados médicos. Aguiar (2007) e Gotinjo (2004) concordam, em suas análises, quanto ao impacto deste evento na decisão de Bomfim de abandonar a prática médica. Entretanto, vale assinalar também que sua demissão da Secretaria de Polícia, em 1894, esteve relacionada ao fato de Bomfim não retornar no tempo de sua licença e não ter obtido condescendência de seus superiores quanto a esta falta.

A demissão de Bomfim fez com que assumisse a atividade de professor particular de Português e de Ciências Naturais. É neste período também, que o livreiro-editor Francisco Alves oferece-lhe trabalhos diversos de revisão de provas gráficas para obras da sua editora, em 1894.

Diferentes pesquisadores (Bragança, 1999; Abreu, 2000; Bittencourt, 1993;, entre outros) assinalam a forte presença de Francisco Alves no mercado editorial brasileiro do final do século XIX e de toda primeira metade do século XX. As origens

do negócio editorial remontam à *Livraria Clássica*, fundada em 1854 por Nicolau Alves (tio de Francisco Alves). A chegada de Francisco ao Brasil ocorreu no ano de 1863, a partir de uma carta de chamada do tio para que o jovem trabalhasse com ele na livraria. No Brasil, Francisco Alves concluiu seus estudos no Colégio Vitério e, em pouco tempo, estabeleceu-se numa livraria pequena, sua, na Rua São José. Em 1871, Francisco retornou a Portugal, já com alguns bons frutos de seu empreendimento.

Em 1876 o tio lhe convida novamente a trabalhar, desta vez como sócio, e isso lhe permite solicitar – e conseguir – a cidadania brasileira. Ambos atuam juntos até 1882, quando o tio, adoecido, transfere a Francisco Alves a direção dos negócios e, em 1894, a ampliação dos negócios lhe permitirá a abertura da primeira filial em São Paulo. Em 1897, comprará a parte do tio no negócio e tornar-se-á o único proprietário da, agora, Editora Francisco Alves.

O mundo dos negócios [editoriais], naquele final de século, carregava uma aura de fascínio e temor. Com pacotes de documentos e edições misturados a moedas e papéis, sobre a escrivaninha de trabalho, à vista dos clientes, os livreiros-editores assumiam a figura de homens cascas-grossas. A própria encarnação dos acumuladores na nascente sociedade capitalista. Embora no pagamento das edições e divisão dos lucros, marca de seus contratos editoriais, Francisco Alves deixasse transparecer, sob o fraque cinzento, um coração de ouro. Dele, dizia-se que farejava o valor comercial de uma obra sem precisar folhear muitas páginas. Suas escolhas, ainda que ditadas pelo apuro do gosto, não eliminavam cálculos para os negócios. Alves sabia de cor todos os livros que possuía e, quando o assunto era uma nova publicação, não perdia tempo com a conversa de escritores. (...) Em que pese o temperamento, dito, na crônica histórica, como ‘irritadiço’, Francisco Alves possuía sofisticação no gosto. Interessava-se pelos estudos de Geografia e História, amava as poesias de Camões e sonhava com a edição completa da obra de Gonçalves Dias, prefaciada, anotada e revista por Olavo Bilac. (Leão, 2004, p.3)

Pouco a pouco, Francisco Alves tornou sua editora especializada em obras escolares, uma espécie de nicho num mercado editorial ainda em formação. Esse processo de aproximação e definição será abordado com um pouco mais de aprofundamento no segundo capítulo desta dissertação; mas é importante assinalar que, ao definir-se neste lugar do mercado editorial, Francisco Alves estabeleceu formas específicas de arregimentação e aproximação com homens e mulheres do mundo das letras para que estes se tornassem escritores de obras escolares.

Esses processos de aproximação ocorreram, sobretudo, nos últimos anos do século XIX e nos primeiros anos do século XX e tiveram lugar nos mesmos cafés,

livrarias e encontros da Rua do Ouvidor. Por vezes, essa aproximação ganhava contornos mais nítidos de apadrinhamento material

Quando Bilac andava perseguido por Floriano Peixoto, precisou de dinheiro para fugir, e empenhou, para obtê-lo, todas as jóias da mãe. Ao regressar ao Rio [voltando de Minas Gerais, em 1894], mas quando ainda vivia escondido, teve notícia de que as jóias iam ser vendidas em leilão e pediu a Coelho neto que o auxiliasse naquela emergência. Este foi ao Alves [Francisco Alves], e ofereceu-lhe um romance e um livro de contos escolares, à escolha. O livreiro preferiu o livro de contos e Neto, depois de lhe explicar a situação e contratar a obra por quatro contos de réis, pediu-lhe um adiantamento da metade, levando-o à Bilac. Era uma terça-feira e os originais deviam ser entregues até o fim da semana. Neto, que não tinha romance inédito nem livro de contos, preveniu Bilac, e sentaram-se, cada um na sua casa, a escrever contos sobre contos. Sábado, estava o livro pronto, e segunda-feira a Livraria Alves recebia os originais, pagando o resto da quantia estipulada. Desse livro, havia o velho Alves tirado, até agora, 105.000 exemplares. (Campos, 1954, vol. 1, p. 167)

O relato de Humberto Campos dá conta da produção do livro *Contos Pátrios*, dos dois autores, mas revela, ainda – e sobretudo – as relações de proximidade e de mutualidade entre livreiros-editores e grupos de intelectuais do período. Não se trata de dizer que havia semelhança ou aproximação de ordem ideológica que os unisse, nem tampouco advogar uma relação exclusivamente pautada no negócio. É possível crer que havia, de um lado, reconhecimentos mútuos de um e de outro lado que permitiam ao livreiro-editor escolher, apadrinhar e – em algumas situações – proteger este ou aquele intelectual da mesma maneira que, de outro lado, permitiam aos intelectuais e escritores escolher oferecer suas produções à esta ou àquela casa editorial. Esses reconhecimentos estavam ligados à legitimidade e à presença pública dos primeiros (ocupando cargos públicos, circulando na imprensa e nos lugares de sociabilidade de intelectuais, produzindo livros ‘vendáveis’) e à cada vez mais força econômica dos últimos. Entretanto, não se limitavam a essa dimensão:

Era um tipo curioso de usurário [Francisco Alves]. Ainda hoje, de volta do enterro [Humberto Campos escreve em 29 de junho de 1917], Coelho Neto me contava que, todos os anos, pelo Natal, o Alves lhe enviava um conto de réis, e outro a Bilac, como lembrança dos Contos Pátrios, que escreveram em colaboração. (Campos, 1954, vol. 1, p. 167)

Nos escritos de Humberto Campos, consta também o depoimento de João Ribeiro, então editor do Almanaque Garnier (concorrente da Casa Alves) e autor de diferentes obras didáticas e literárias, publicado posteriormente em um livro de crônicas:

Em mãos de outros ou nas minhas, gramáticas e compêndios nada valeriam e disso fiquei certo por algumas experimentações decisivas. Era o editor, com o seu serviço admirável de propaganda, com seu gênio e atividade que dava imenso valores a coisas insignificantes. Esta é a verdade. (...) Ele pagava o meu trabalho e em melhores condições que outros quaisquer; e a isso juntava outras gentilezas e liberalidades que eu não encontrei jamais entre os seus concorrentes. (Campos, 1954, vol.1, p. 169)

Também Bragança (2000) dá a ver um bilhete do mesmo João Ribeiro, datado de 09 de fevereiro de 1897, que teria sido recebido por Alves e que consta do arquivo pessoal cedido pela família do livreiro:

Snr. Alves

Recebi a conta corrente por onde vejo que, como amigo que sempre tem sido, fixou em 1.000\$.r. o meu trabalho de correção do *História*. É realmente uma quantia muito superior ao que, em consciência, o trabalho merecia. Assim, muito agradeço o valioso obséquio que acaba de fazer. (Bragança, 2001, p. 9)

Esta dissertação não pretende aprofundar estudos sobre a história da editora de Francisco Alves. Entretanto, seu papel de livreiro-editor e a aproximação e apadrinhamento que desenvolveu junto ao grupo de jovens intelectuais que passaram a assinar suas obras didáticas pela Casa Alves parece sinalizar para sua inscrição definitiva na rede de sociabilidades entretecida entre esses homens e mulheres das letras no final do século XIX.

1.3 - A AFIRMAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: 1894 – 1910

Desde 1880, uma série de intelectuais ainda ligados ao Segundo Reinado e ocupando funções de destaque em sua burocracia discutiam a implantação de um Museu Escolar no Rio de Janeiro. Esses debates ganharam maior ênfase com a proclamação da República e, em parte, repercutiam uma relação de sentido disseminada nos discursos sobre educação da época entre a existência de museus escolares e o avanço do ensino. No final do século XIX, segundo levantamento realizado por Gondra (1997), já funcionavam museus escolares (ou museus pedagógicos) em Londres (1851), Canadá (1756), Petesburgo (1864), Washington (1871), Roma (1875), Amsterdã (1876), Paris (1879), Berna (1879), Bruxelas (1880), Lisboa (1882) e Madri (1884).

Logo após a Proclamação da República, uma série de reformas legislativas foram propostas para adequar as estruturas burocráticas à nova condição política. Tais

reformas não ignoraram os debates vividos ainda no Segundo Reinado e parte dos encaminhamentos e das decisões republicanas estiveram sob a forte influência de escritos e proposições em circulação durante as décadas de 1870 e 1880.

Em 1879, Leôncio de Carvalho apresentou, na Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, o seu projeto de Reforma Educacional. Como parecerista, fora escolhido Rui Barbosa. Segundo os estudos de Vasconcelos (2000), a análise de Barbosa resultou em dois documentos, dois pareceres distintos: um sobre a reforma do ensino primário e outro sobre a reforma do ensino secundário e superior. O primeiro – denominado *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* foi apresentado ao parlamento em 12 de setembro de 1882. Neste documento, Rui Barbosa defendia, sobretudo, a adoção do método intuitivo para o ensino elementar e uma reorganização do seu currículo, com ênfase na educação do corpo, na difusão das noções científicas e dos saberes instrumentais para o trabalho, atrelados à educação moral e cívica. Além disso, nas palavras do próprio Rui Barbosa

O principio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la como base, como estofó comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares praticados entre nós. Insinuar, pelos *métodos objetivos* [grifo do autor], no espírito da criança as noções elementares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais o catecismo, a gramática e a taboada. Num caso, trata-se apenas de encaminhar-lhe suavemente na natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente. (...) O que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem. (Barbosa, 1947, p. 59-61)⁹

É também deste parecer a propositura da criação de um Museu Escolar:

Queremos ser menos ambiciosos, mas mais eficazes. Pretendemos não *museus* [grifo do autor], mas um só museu pedagógico, efetivamente digno de tal nome, contanto que o poder executivo seja, não autorizado, mas obrigado a fundá-lo e não em uma época indeterminada, mas em sequência imediata à decretação da reforma (...) É uma instituição esta que tende a generalizar-se por todos os países onde o ensino se acha colocado na altura do apreço que lhe toca, e a firmar a posição que lhe pertence como membro essencial do organismo da instrução pública, em toda a parte onde as funções desta se exerçam regularmente. [É sua função] expor, demonstrativamente, a

⁹ Mesmo escrito em 1882, o texto final dos pareceres de Barbosa só fora apresentado, em plenário, em 1883.

história, a estatística e a situação atual do ensino em todos os seus graus, no país e no estrangeiro (Barbosa, 1947, p. 190)

Embora não seja objetivo desta dissertação discutir especificamente a circulação e apropriação do chamado método intuitivo no Brasil, é possível identificar o museu pedagógico – ou o museu escolar – e das chamadas Exposições Internacionais ou Exposições Nacionais com o núcleo ideológico do método intuitivo (produzir uma relação intuitiva com o conhecimento, a partir da exposição – e do contato – com as ‘coisas’). Assim, ambas as estratégias foram propostas/utilizadas como forma de ‘dar a ver’ as coisas. O Brasil sediará a Exposição Internacional de 1922 e outras sete exposições nacionais. Da mesma maneira que as exposições davam a ver os avanços da ciência e da própria educação, os museus escolares e os museus pedagógicos dariam a ver um conjunto de ‘coisas’ de ‘produções’ da humanidade, uma amostra daquilo que o gênio humano produzira e com o que, relacionando-se, poder-se-ia aprender o próprio mundo.

Os apontamentos de Rui Barbosa foram, em grande parte, acolhidos pelos governos republicanos. Ele próprio, compondo o primeiro ministério, fez importantes agências para que tais encaminhamentos ganhassem corpo. Em que pesem as considerações importantes sobre a distância existente entre as reformas no plano legal e as mudanças e reorganizações efetivamente efetuadas nas condições de funcionamento e nas formas de organizar e administrar as escolas do Rio de Janeiro de então – ou, como ambicionavam os reformadores – de toda a República, é importante assinalar que os projetos tecidos pelas reformas desta primeira república – ainda que em parte – deixaram marcas importantes e compuseram o quadro dos debates e modelos culturais em circulação no período.

Logo nos primeiros meses da República, ocorre a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (Decreto nº 346, de 16/4/1890). Seu primeiro titular fora o marechal Benjamin Botelho de Magalhães Constant. Estiveram em seu gabinete, mais proximamente, os majores Dr. Lauro Sodré e João Bittencourt Costa. Além da Reforma no Ensino Primário e Secundário do Distrito Federal (que, na historiografia ganhou seu nome), decretada no mesmo ano de

1890, é de sua gestão à frente da Secretaria o Decreto nº 980/1890, que cria o regulamento do Museu Escolar do Distrito Federal – *Pedagogium*.¹⁰

Apesar de a *Revista Pedagógica* do Museu ter circulado com relativa regularidade no período, são constantes os relatos de pouca atenção do regime republicano a essa iniciativa e ao próprio Museu Escolar entre os anos de 1892 e 1894. Segundo estudos empreendidos por Vasconcelos (1994) e Gondra (1997), tal distanciamento pode ser explicado pelas intensas e agitadas reordenações de mando político na primeira república quanto pela transferência de sua administração para a esfera local, perdendo sua densidade de função ‘nacional’.

Em 1895, sob o mando de Prudente de Moraes, Francisco Furquim Werneck de Almeida é nomeado prefeito do Rio de Janeiro. Segundo Blake (1893) e Moraes (1985), Werneck era Bacharel pelo Colégio Pedro II e Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; defendeu a tese *Do uso do tabaco e de sua influência sobre o organismo: Exploração e remoção de corpos estranhos* e era o médico pessoal da Princesa Isabel. Tendo completado seus estudos em Viena, onde apresentou o estudo *Defloramento; documentos oficiais e sua análise*, na área de ginecologia, e de onde trouxe a técnica da cesariana para o Brasil. Republicano, foi deputado federal na primeira Assembléia Nacional Constituinte.

Da Assembléia Nacional Constituinte, deputado pelo Partido Liberal, Werneck era bastante próximo de Alcindo Guanabara. Fora então Guanabara quem apresentou, em fevereiro de 1896, Manoel Bomfim à Werneck, sugerindo o médico sergipano como importante quadro para a administração do Rio de Janeiro. Bomfim respondia, desde o final de 1895, pela chefia da redação do *A República*. Quatro meses após a indicação de Guanabara, em junho, Bomfim foi nomeado subdiretor do *Pedagogium*.

¹⁰ Gondra (1997) e Vasconcelos (1994) empreenderam minucioso estudo a respeito da fundação do *Pedagogium* e da *Revista Pedagógica*. Especialmente em Gondra (1997), o regulamento criado é analisado com minúcia. Os títulos dos doze capítulos longos do decreto assinalam uma função de visibilidade das práticas e modelos escolares e do papel do *Pedagogium* como irradiador de práticas consideradas adequadas e de conhecimentos sobre a educação e a ciência: Capítulo I – Do fim do *Pedagogium* e de sua organização; Capítulo II – Da exposição permanente do museu pedagógico; Capítulo III – Dos Cursos e Conferências; Capítulo IV – Dos gabinetes e laboratórios; Capítulo V – Dos Concursos para livros e material clássico das escolas públicas; Capítulo VI – Das exposições escolares anuais; Capítulo VII – Da escola modelo; Capítulo VIII – Da Classe tipo de desenho; Capítulo IX – Das oficinas de trabalhos manuais; Capítulo X – Da *Revista Pedagógica*; Capítulo XI – Do pessoal; Capítulo XII – Disposições gerais.

De acordo com Aguiar (2007), outro nome que se afirmava no campo educacional do período e ligado a Guanabara e Bomfim era Medeiros e Albuquerque. Logo após a Proclamação da República, ocupou os cargos de secretário do Ministério do Interior e vice diretor do Ginásio Nacional. Eleito deputado federal em 1894, por Pernambuco. Em fins de 1896, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, por Werneck. Na administração de Medeiros e Albuquerque, Manoel Bomfim assumiu o posto de Diretor do Geral do Pedagogium, período em que fundou e dirigiu outra revista (além da *Pedagógica*): a revista *Educação e Ensino – Revista oficial da Diretoria da Instrução Pública*.

O ano de 1896 também é marcado pela organização desses mesmos escritores e jornalistas em torno da criação da Academia Brasileira de Letras. De acordo com Fischer (2003), tanto Bilac quanto Bomfim, além de Francisco Alves, Guanabara e Medeiros Albuquerque, participaram das reuniões ocorridas na redação da *Revista Brasileira*, dirigida, à época, por José Veríssimo em que foram redigidos os estatutos da ABL. Após definidos os regulamentos, os partícipes das reuniões foram os primeiros convidados à Imortalidade. Bilac aceitou o convite, Bomfim o rejeitou. Entretanto, a inauguração da Academia, não podendo ser realizada na pequena sala da redação, necessitava de um lugar à sua altura. Assim, Machado de Assis (seu primeiro presidente), solicitou formalmente a cessão de uma das salas do *Pedagogium* ao seu eminente diretor Manoel Bomfim. O relato da resposta ao pedido fora transcrito por Medeiros e Albuquerque:

Ilustríssimo Senhor Machado de Assis: a sala, o Pedagogium e tudo o mais que depender de mim, estão à sua disposição, pelo tempo que quiser e como for preciso. Rogo-lhe comunicar-me oportunamente o dia que tiver designado para a inauguração e, assim, espera as suas ordens o seu admirador Manoel Bomfim. (Medeiros e Albuquerque, 1981, p. 247)

Foi justamente no período em que Bomfim ocupou os cargos de subdiretor e de diretor do Pedagogium que suas crônicas e textos jornalísticos trouxeram à baila questões especificamente educacionais. Em 1897, em sua coluna no *A República*, o autor assinala a leitura do texto *Report of the Commissioner of Educations*, produzido pelo governo norte americano, em que são apresentados dados e estatísticas referentes à Instrução Pública no biênio de 1889-1890 em países do continente. O texto norte-americano data de 1893. Posteriormente, em sua obra *Cultura e Educação do povo Brasileiro*, de 1932, o médico sergipano recupera que

Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura [do Report...], pela insignificância e pobreza patentes dos nossos recursos, que nunca mais pude furtar ao desejo de observar e estudar o problema da Instrução Popular entre nós. De então para cá, só tenho encontrado motivos para maior desconsolo (Bomfim, 1932, p. 59)

O texto de 1930 é significativo, também, porque sinaliza o traço nacional que Bomfim acreditava dever ser orientador da instrução elementar, em oposição aos sistemas vinculados aos estados federados, numa atualização da crítica que fizera da emergência da república e num reconhecimento explícito das relações entre escolarização popular, Estado Nacional e nacionalidade:

A reação natural contra a centralização imperial levou os constituintes da República a retirar à União toda e qualquer ingerência na organização da Instrução Popular no país. (...) Todos os governos das nações cujas condições políticas mais se aproximam das nossas, intervêm na organização moral e política da escola primária e contribuem largamente para a instrução popular. (...) O que não conheço é país onde o governo central se despreocupe tão absolutamente da instrução primária como nós; não sabendo o que o povo aprende nem se há escolas, nem o que nelas se ensina, não concorrendo com um ceitil para a instrução do povo, ignorando, por inteiro, tudo o que a isto se refere. (Bomfim, 1932, p. 45)

A mudança no mando político do Rio de Janeiro, com a assunção de Cesário Alvim no lugar de Werneck retirou Medeiros e Albuquerque do cargo de Diretor da Instrução Pública, em dezembro de 1989. Por algum curto tempo, Bomfim acumulou, então, o cargo de Diretor do Pedagogium e de Diretor da Geral da Instrução Pública. Bomfim indicou Olavo Bilac para o cargo de Diretor interino do Pedagogium. Também aproveitou a oportunidade para acertar a vida funcional do amigo nos quadros da Diretoria Geral:

Estava eu como diretor do Pedagogium quando fui convidado para Diretor da Instrução. Nomeado, indiquei Bilac para substituir-me inteiramente, no Pedagogium. No meu novo cargo, propus a criação de mais alguns, de Inspetor Escolar e disse a Bilac que escrevesse a Cesário Alvim, que era o prefeito, pedindo a sua nomeação para um deles. Escupuloso em tudo, Bilac relutou. Não sabia pedir. Obriguei-o a sentar-se e escrever a carta. Dias depois, saíram as nomeações, dentre as quais, a dele¹¹. (Campos, 1954, vol.2, pp. 111-112)

Bomfim também assegurou o controle do Pedagogium por outra estratégia: solicitou a Cesário Alvim que condicionasse a autonomia do Museu à estrutura da Diretoria da Instrução Pública. Dessa maneira, dependeria somente dele, como Diretor,

¹¹ Depoimento de Manoel Bomfim registrado no volume 2 da obra de Humberto de Campos, já citada.

os encaminhamentos relativos à gestão e à liberação de verbas para o Museu. O sucinto Decreto nº 152, de 1899, define:

Art. 1º É declarado extinto o Pedagogium, tal qual como se acha organizado, passando a constituir uma seção anexa à Diretoria Geral da Instrução Pública, sob a imediata administração do respectivo Diretor e sendo dispensado o pessoal que reputar necessário ao funcionamento da seção em que o Pedagogium é convertido.

Art. 2º Os funcionários dispensados terão preferência no preenchimento das vagas que ocorrerem nas repartições da Prefeitura, observadas as disposições das leis e regulamentos em vigor e uma vez que possuam as precisas habilitações. (apud Aguiar, 2000, p. 241)

Pouco antes do período em que Olavo Bilac é nomeado Inspetor Escolar e designado para assumir a direção do Pedagogium, a parceria de autoria para a produção de obras didáticas entre os amigos se estabeleceu em definitivo.

Ao retornar de Minas Gerais, logo no dia em que chegou ao Rio de Janeiro, Bilac foi preso novamente, por sua oposição a Floriano Peixoto. A prisão dura pouco – uma semana – mas aquela seria a terceira prisão de natureza política sofrida por Bilac. Tal evento certamente o influenciou no afastamento da crônica política e na intensificação de sua produção literária e didática. Os anos de 1894 a 1897 foram marcados, sobretudo, por sua atuação nos processos de organização da ABL, no trabalho como crítico literário na imprensa (sobretudo na *Gazeta de Notícias* e no *A Notícia*).

Ainda em 1895, Bilac criou sua primeira – e mais autoral – revista. Tratava-se de *A Cigarra*, semanário colorido e ilustrado, em que Bilac era o único relator, escrevendo crônicas e notas literárias. Segundo Magalhaes Jr (1974), fora essa revista quem acolheu o ilustrador português Julião Machado, que posteriormente trabalhou na ilustração do livro de leitura *Através do Brasil*.

Essa focalização permitiu que, em 1897, Bilac fosse escolhido para substituir ninguém mais ninguém menos que Machado de Assis, em sua coluna semanal no *Gazeta*, o que significou sua legitimação definitiva como jornalista. Magalhães Junior (1974), Needell (1993) e Broca (2004) assinalam o sucesso de Bilac como cronista e apontam o caráter diversificado da crônica de Bilac, “falando de assuntos como a falta de higiene na cidade do Rio de Janeiro, da inauguração deste ou daquele teatro ou ainda

da prisão de uma quadrinha de estelionatários” (Magalhães Jr, 1974, p. 143). O sucesso como cronista também o levou a assumir o posto de correspondente de *O Estado de São Paulo*, entre 1897 e 1898.

Em 1900, Bomfim deixou o posto de Diretor da Instrução Pública e retornou ao Pedagogium, desta vez como Professor da Escola Normal (cadeira de Pedagogia e cadeira de Psicologia). Neste período, ministra as ‘lições’ de pedagogia que serão posteriormente reunidas em livro do mesmo nome, bem como aulas de Psicologia que iniciarão parte de sua ampla pesquisa na área.

Em intensa atividade intelectual, Bomfim fundou, em 1901, com Tomas Delfino e Rivadavia Correia, a revista *A Universal*, uma espécie de revista de resenhas literárias e científicas para a qual contribuíram, no curto espaço de tempo de sua existência (menos de um ano), autores como Tavares Bastos, Vicente de Carvalho, Luis Delfino, Olavo Bilac e Amadeu Amaral.

Se é verdade que Bilac já era um dos autores preferidos de Francisco Alves (tanto para obras de literatura em geral quanto para obras didáticas), é em 1899 que Bomfim e Bilac publicam, juntos, suas duas primeiras obras didáticas: o *Livro de Leitura* e o *Livro de Composição para o Curso Complementar*. Este livro fora encaminhado para o Conselho Superior de Instrução Pública ainda em 1898, período em que Bomfim estava como diretor do Pedagogium (o que significava, certamente, alguma influência na aprovação da obra pelo Conselho).

Francisco Alves, a essa altura, já era, praticamente, o editor-livreiro mais importante na área de livros escolares. A maior focalização e domínio deste nicho de mercado pode ser assinalada pela sociedade que estabeleceu, em 1902, com o professor e engenheiro Manoel Pacheco Leão. Bragança (2004) apresenta trechos de uma carta de Alves ao sócio, em 1908, marcando um período de aquisições e crescimento da Editora:

Meu caro Maneco [Manoel Pacheco]

Recebi sua carta de 20 de outubro e por Ella vejo que todos os seus estão bons. (...) Tenho trabalhado muito aqui pela nossa casa e creio ter feito um bom negócio com a Editora; porque ficamos com o 1º estabelecimento editorial de Portugal. De hoje a 8 dias embarcarei ahi pelo Chili e espero brevemente abraçá-lo e matar as saudades. Muito temos que estudar os vastos plano [sic] que tenho imaginado, e, apesar do medo [grifo de Alves]

que diz ter do crescimento da nossa Casa; creio que seu medo será passageiro, porque tenho notado com muita satisfação que já não é tão medroso como era.

Sei que V. não teria a coragem que eu tenho tido; mas reconheço que tem feito muito progresso em matéria de coragem; nos negócios [grifo de Alves]. Bem sei que V. nunca fará o que tenho feito 1º quando comprei a parte do Magalhães, na nossa livraria, vendi para lhe pagar, os dois únicos prédios que eu possuía. 2º quando comprei o prédio da Rua do Ouvidor, vendi 3 prédios na Rua do Regente e um na Rua da Alfândega; 3º vendi o prédio da Rua do Rosário para pagar uma prestação da parte do meu tio na nossa livraria; 4º vendi o prédio na Rua Urugayana, quando V. veio para cá com o Lecocq. É certo que V. não venderia um único prédio para metter o dinheiro na livraria.

Mas minha maior coragem não foi nenhuma destas aqui referidas, mas foi ter conservado o preço das edições da casa, feitas e contratadas a cambio de 27 quando o cambio deceu [sic] a 6 e menos. Nalguns livros perdia mais de 500 reis!!! Mas foi este um dos grandes motivos da grandeza presente em nossa casa. O grrrrraande Garnier augmentou seus livros para quase do dobro [sic].

Não lhe escrevo mais porque espero abraçá-lo poucos dias depois desta carta chegar à sua mão. Muitas recommendações a todos os seus e receba um grande abraço do Velho amigo. (Bragança, 2004, p.4)

Em agosto de 1902, Bomfim partiu em Comissão financiada pelo governo Brasileiro, rumo a Paris, onde ficaria por oito meses (até abril de 1903). Nesse período, realizou estudos na área de Psicologia Experimental (Sorbonne), junto a Alfred Binet e George Dumas. Tanto Aguiar (2000) quanto os registros de Humberto Campos (1954) apontam para grandes mudanças e um aprofundamento significativo das perspectivas de estudo de Bomfim na área de Educação

Os oito meses passados na capital francesa, durante os quais conviveu diariamente com a intelectualidade de uma das mais prestigiadas instituições acadêmicas da Europa, foram, para Manoel Bomfim, mais que a transição entre provincianismo e cosmopolitismo. Foi, na verdade, o momento em que se deu conta e pôde sintetizar um conjunto de idéias que defenderia e desenvolveria pelo resto de seus dias. (Aguiar, 2000, p. 284)

Foi nesta estadia em Paris, que a convite de um jornal, Bomfim iniciou uma série de artigos sobre a América Latina que, em 1905 foram sistematizados em seu livro *América Latina – Males de Origem*. Entretanto, asseveram Aguiar (2000) e Gotinjo (1993); o interesse e a disponibilidade para a compreensão da América Latina é referida pelo intelectual muito tempo antes, ainda em 1897, quando da leitura do já citado *Report of the Commisioner of Educations*.

Outra prova do interesse anterior de Bomfim pelos estudos latino americanos é o processo de escolha do novo *Compendio de História da América* que deveria ser utilizado na Escola Normal, anos antes. Manoel Bomfim era, então, membro do Conselho Superior de Instrução Pública.

O processo teve início com a publicação do edital, em 04 de agosto de 1897¹². Não há dados de que a indicação para realizar o concurso tenha sido de Manoel Bomfim, mas no ano de 1897, Bomfim já era figura importante na Instrução Pública do Distrito Federal e sua participação no Conselho, certamente, teve peso na propositura do Concurso. Os concursos para obras didáticas eram prática razoavelmente comum e estavam inseridos nos processos de nacionalização da produção didática. Os vencedores dos cursos, além de terem suas obras indicadas e adotadas nas escolas do Distrito Federal e de diferentes Estados da federação, recebiam prêmios em dinheiro. No caso em questão, o edital previa inscrições de obras até 30 de novembro de 1898 e um prêmio de 4:000\$000 (quatro contos de réis) ao primeiro colocado. Era norma do concurso que a obra fosse entregue com pseudônimo e que a monografia do candidato fosse entregue em envelope lacrado, separadamente. Também havia a previsão de que a municipalidade teria o direito de imprimir mil exemplares da obra para distribuir aos membros do magistério primário, normal e profissional.

O interesse de Bomfim pelos estudos de América Latina o fez candidatar-se a relator das obras inscritas no concurso. Apenas uma obra fora inscrita, sob o pseudônimo sugestivo de *Cristovão Colombo*. Tratava-se do trabalho de José Francisco da Rocha Pombo, natural de Morretes (Paraná), e recém chegado ao Rio de Janeiro. O parecer de Bomfim é, sobretudo, elogioso; com apontamentos de pouca correção. Entretanto, o trecho abaixo mereceu uma severa repreensão de Bomfim:

Ora, as raças africanas achavam-se num deplorável estado de regressão ou de atraso. (...) Era estúpido, mesmo de uma bruteza que raiava às vezes pela imbecilidade; era desregado e indolente; avesso à disciplina, supersticioso e contumaz. Essas criaturas tinham de ser domadas pela força. Trabalhavam debaixo da vergasta do feitor, e só a cominação de castigos impiedosos é que os trazia à obediência e à ordem.

¹² As informações que apresentamos sobre esse processo foram tratadas a partir da cópia do Edital e do Parecer de Aprovação da obra escolhida constantes no prefácio do livro de Rocha Pombo (vencedor do concurso), publicado em 1900, pela Editora Laemmert.

A tortura obrigou o negro a pensar no seu destino, à força de sentir seu martírio. Este elemento étnico, já de si inferior, entrava na sociedade americana pela porta da escravidão. (...) O processo foi doloroso, mas eficaz. (Pombo, 1925, pp.94-96)

Embora o Compêndio tenha sido publicado com esses trechos (sem os retirar), Bomfim fez questão de assinalar, em seu parecer:

A escravidão dos negros foi uma retrogradação, foi mais que isso: foi uma perversão dos sentimentos, um ataque à ordem social, produzindo o abastardamento das classes produtoras, envilecendo o trabalho, pervertendo os instintos morais, gerando dificuldades sociais e econômicas, que muito nos custarão a resolver. Pouco importa, na África, não fossem livres os negros; pouco importa que, lá, a situação deles não fosse melhor que aqui: se eles, passando a ser nossos escravos não pioravam de condição social, nós, passando a senhores de escravos, piorávamos de sorte, porque retrogradávamos, porque pervertíamos-nos moral e socialmente (Bomfim, 1899 [Pombo, 1925], p. XXV)

A adoção dos livros vencedores dos concursos era certa e isso, por si só, já significava grande diferenciação para seus autores. Segundo Aguiar (2000), o livro de Rocha Pombo fora adotado por cerca de duas décadas da Escola Normal e pelos demais estabelecimentos de ensino do Distrito Federal.

Não foi possível identificar se, no mesmo ano, outro Edital fora lançado: trata-se de um edital para a composição de um livro de Poesias Infantis, destinado à Educação Moral e Cívica dos alunos das escolas primárias. O vencedor desse concurso foi Olavo Bilac. O prêmio fora lhe concedido em decreto de 19 de dezembro de 1901 e significava 3.000\$000. Bomfim não participara do Conselho Superior nem havia relatado o processo. Entretanto, três anos depois – em 1904 – o prêmio ainda não havia sido pago. Ao retornar de Paris, e vendo o amigo em situação econômica difícil, Bomfim exige que Bilac escreva carta ao diretor da Instrução Pública, Medeiros e Albuquerque, cobrando a dívida. (Aguiar, 2000).

A estadia em Paris também tivera grande importância na aproximação de Bomfim com a Psicologia, que vinha marcando sua autonomia científica desde o final do século XIX. Oliveira e Silva (1990), Antunes (1983) e Skidmore (2000), ao abordarem essa faceta da produção de Bomfim, asseveram sua proximidade com os intelectuais que procuravam garantir um estatuto experimental à Psicologia e seu profundo interesse pelas questões de ordem teórica e metodológica no campo. Dante Moreira Leite em seu *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*,

apontará essa posição específica de Bomfim na história dos estudos sobre a psicologia no Brasil, bem como sua profícua reflexão a cerca da Nação e povo brasileiros.

Ao retornar ao Brasil, Bomfim recebeu um novo convite de Alcindo Guanabara: tratava-se de uma nova empreitada na imprensa: o jornal *A Nação*; que se definia como “radical e independente”. O convite era para que Bomfim escrevesse uma seção permanente, na primeira página, comentando os acontecimentos políticos nacionais e internacionais.¹³

Esse início do século, sobretudo após 1903 foi marcado por uma amenização do tom crítico de Bilac em relação à sociedade e à política brasileiras. Em 1904, ao ser convidado para dirigir e apresentar o primeiro número da luxuosa revista literária *Kosmos*, Bilac afirmou que o Brasil havia entrado numa fase de “revitalização, tendo a higiene, a beleza e a arte quem as introduzisse no país, fazendo essa lenta e maravilhosa metamorfose da lagarta em borboleta” (*Kosmos*, vol. 1, 1904, p. 6). No mesmo editorial, Bilac pontua – apresentando a revista – que a publicação pretende acompanhar todas as mudanças desta “regeneração moral e material” e que esse fato explicava sua presença naquelas páginas. Neste mesmo ano de 1904, é nomeado professor de Poesia Brasileira no Pedagogium, posto em que permaneceu até 1910.

Outro dado que assinala essa aproximação de Bilac às lideranças políticas nacionais do começo do século XX foi sua nomeação como cronista oficial do *Jornal da Exposição Nacional*, de 1908. Este evento, organizado pelo governo brasileiro para dar a ver aos outros países – e, sobretudo, aos próprios brasileiros – a ‘brilhante república’ que ‘entrava no século XX de cabeça erguida’, era formada por estandes que apresentavam e ressaltavam a produção industrial, agrícola e comercial do país (Pontes, 1994; Magalhães Jr, 1974).

Na condição de cronista oficial, coube a Bilac a organização, direção e responsabilidade por toda cobertura jornalística do evento. Esse papel de liderança dos jornalistas mais próximos ao poder constituído fica evidente em texto que escreve ainda durante a exposição em que assinala serem

¹³ Em nossa pesquisa, não tratamos os artigos escritos por Bomfim no periódico. Foram apenas doze dias, já que na edição de 21 de dezembro, Guanabara acolhera e publicara um artigo de Rui Barbosa, fortemente marcado, segundo Bomfim, por uma crítica inadequada à Revolução Francesa e ao Estado Civil e por um atrelamento ao clericalismo vigente no pensamento conservador, o que motivou uma carta de ‘desligamento’ de Bomfim.

Os ‘reporters da Exposição’ ... A eles é que o Diretório Executivo, o Governo, todas as delegações e todo povo devem oferecer uma grande festa radiante! Porque enfim foram eles verdadeiramente os criadores da vida deste recinto e são eles ainda que estão mantendo a concorrência e o brilho destes dias e destas noites de encanto e folguedo. As notícias que eles escrevem, as novidades que eles revelam, os projetos que eles anunciam, as surpresas que eles comentam, mantêm a população num estado de excitação febril, que a impede de cair no cansaço e no enfado. O primeiro pensamento que acode atualmente, ao romper da manhã, ao cérebro do carioca que desperta é esse: ‘que haverá hoje na Exposição?’ E, depressa! ‘À leitura dos jornais!’ E com a leitura dos jornais, reaviva-se a curiosidade, reanima-se o entusiasmo, reacende-se o desejo de sustentar esta brilhante manifestação da nossa força nacional. (Bilac, *Jornal da Exposição* nº 6, 1908 apud Dimas, 2006, p. 289). OU (*Jornal da Exposição* nº 6, 1908, apud Dimas, 2006, p. 289)

A historiografia do jornalismo, entretanto, atenta para um dado relativamente contraditório. Deste lugar tão eminente e legitimado na imprensa do período (atuando fortemente em jornais de grande relevância e dirigindo revistas), Bilac retirou-se abruptamente em 1908, quando findou a Exposição Nacional. Neste ano, rompeu seus contratos com a *Gazeta de Notícias* e com a *Kosmos* e diminuiu excessivamente suas crônicas, como convidado dos demais jornais.

Tal fato pode ser explicado por outro evento – minuciosamente estudado no trabalho de Pontes (1944) e Dimas (2006). Somente nesses dois trabalhos foram encontrados relatos da aproximação entre Olavo Bilac e o poeta santista José Martins Fontes, durante os estudos deste último no curso de Medicina no Rio de Janeiro do começo do século. Também parnasiano, Martins Fontes declarara, inúmeras vezes, sua admiração ao ‘Príncipe dos Poetas’. Em 1908, Bilac, Martins Fontes e Alfredo de Ambris¹⁴ criaram a *Agência Americana de Notícia e Propaganda*. Fazendo uso da legitimidade política e da representatividade pública de Bilac, o trio recebeu subsídios, a título de empréstimo do governo brasileiro, da ordem de vinte e sete contos de réis e tinha como objetivo “informar os homens de negócios do Brasil sobre os eventos mais importantes e sobre as cotações da bolsa de valores de Londres, Paris e Nova Iorque” (Fontes, 1927, p. 188)

O mesmo Fontes – e isso pede que seja relevada a ênfase elogiosa – afirmaria, posteriormente que “todos ainda se recordam [em 1927, a Agência não existia mais] em

¹⁴ Não foram encontradas maiores referências biografias deste último. Apenas consta que era de origem italiana.

Santos das vantagens da nossa Agência. Nunca houve serviço tão rápido, tão exato, tão minucioso, tão bom. (Fontes, 1927, p. 189)

Raimundo Magalhães (1974), recupera em seu trabalho biográfico sobre Bilac, uma série de artigos de jornal, à época, criticando a Agência e a relação com o governo federal. Nos artigos, Bilac e Fontes eram chamados de “picaretas”, “mordedores ministeriais”. Entretanto, voz dissonante, João do Rio apresenta sua versão dos fatos no livro *Ramo de Louro*, de Afrânio Coutinho (1944):

Devia ser uma obra ajudada pelo governo, claramente, como as congêneres de outros países são. Mas como convencer a mediocridade perversa? O primeiro subsídio, dados sem meios indiretos, causou o ataque (...) Eram vinte e sete contos. Bilac foi ao Ministério e, contra a vontade do ministro, restituiu a importância, passando a outras mãos a Agência. Havia jornais a atacá-lo. Bilac disse-me um dia: “Nunca mais escrevo em jornais”. E passou dez anos sem escrever para jornais. (Coutinho, 1955, p. 183)

O governo de Rodrigues Alves também marcou a aproximação maior de Bomfim com a atividade política parlamentar. Apresentado ao deputado federal Pinheiro Machado pelo amigo Alcindo Guanabara, Bomfim foi indicado para assumir, novamente, o Pedagogium, desta vez em 1905 (e permanecendo no cargo até 1907). Pinheiro Machado rapidamente identificou em Bomfim um importante quadro para seu Partido. Tratou de articular a candidatura de Bomfim a Deputado Federal por Sergipe, em pleito de 1907, na vaga deixada por Oliveira Valadão, que seguiria para o Senado Federal (Aguiar, 2000, p. 388)

ELEIÇÃO FEDERAL – a coligação dos partidos apresenta para preencher a vaga de deputado federal por este Estado na eleição a proceder-se em 9 de julho: Dr. MANOEL BOMFIM – Médico, residente na Capital Federal (*Correio de Aracaju*, 13/06/1907, apud Aguilar, 2000, p. 389)

O mandato de 2 anos de Bomfim marca sua ação legislativa como educador também. É a ele que se confia a elaboração do parecer sobre o projeto da Reforma do Ensino de Afonso Penna, em setembro de 1907. Dois meses depois, o parecer de Bomfim é sobretudo elogioso ao projeto; especialmente por sua tentativa de centralizar aspectos da organização da instrução pública no período e uniformizar o ensino elementar oferecido no país.

No projeto, aparece pela primeira vez a idéia de intervenção direta da União na questão da Instrução Pública Primária. É agora que se procura trazer a ação eficaz do governo central para a Instrução Popular e, precisamente, é

esse problema que ao orador se afigura ser de importância capital. Ao mesmo tempo, o projeto se ocupa da reorganização do ensino secundário e do superior. É esta questão que o orador denomina meramente didática. (...)

O orador salientou a importância da instrução popular, principalmente nos regimes democráticos. O ensino primário é o ensino da adaptação social; é pois, um ensino verdadeiramente educativo. O indivíduo tem de aprender na escola primária noções do quanto é necessário para o desenvolvimento de suas relações com o meio social em que vive (...)

Assim, a instrução primária é a mais importante, principalmente, como já se salientou, nos regimes democráticos. Desde que a soberania deixou de ser exercida por um indivíduo só para ser partilhada pela generalidade dos indivíduos de uma nação, é crucial, é lógico, é imprescindível, para que esses indivíduos de uma nação sejam preparados para exercer tal soberania. Isso é irrefutável (Anais da Câmara dos Deputados, pp. 2627-2628; Sessão de 5 de novembro de 1907, apud Aguiar, 2000.).

A oposição a essa postura de Bomfim foi bastante forte entre os liberais e positivistas. Os anais da sessão de 4 de novembro do mesmo ano traz o registro do discurso de Pedro Moacyr, acusando o projeto

(...) pelo oficialismo em que nenhuma iniciativa, nenhuma legítima expansão da força individual se podia manifestar, sob pena de causar suspeições à tirania, ao despotismo, em que tudo foi minuciosamente regulado, deixando as escolas de ser vastas oficinas de trabalho pacífico e livre para se transformarem em outras tantas casernas e em outros tantos quartéis, obedecendo à voz de um só homem. (Anais da Câmara dos deputados, p. 30; Sessão de 4 de novembro de 1907, apud Aguiar, 2000.)

O debate fora tenso e com negociações. Em 1932, a obra *Cultura e Educação do povo Brasileiro* apresentou, nas palavras de Bomfim, uma espécie de ‘balanço’ do período:

Não encontrei dificuldade de fazer aceitar as medidas propostas [no parecer]. Nenhuma foi rejeitada *in limine*. Apenas pude verificar que é longo e penoso o movimento de idéias que se fazia e se faz no Brasil (...). Assim, costeando a indiferença, desatenção e desamor pelo assunto as emendas [que Bomfim havia proposto ao projeto] foram aceitas e o projeto foi para o Senado. Nesse tempo, era viva a contenda Pinheiro Machado – Carlos Peixoto. Na lógica das coisas, para a honra da política nacional, o Senado não podia dar realidade a um projeto que nascera no Jardim da Infância (como era chamado o ministério de Afonso Penna). Sepultaram-no muito bem sepultado em qualquer comissão. (Bomfim, 1932, p. 76-77)

Bomfim concorreu, novamente, em 1909, à cadeira de Deputado Federal. Perdeu o pleito, numa articulação já prevista pelo próprio partido, em nome de outra liderança local. Com essa derrota, retomou seu posto na Instrução Pública e, ato contínuo, em

1910, viajou para a Europa. Em 1910, é também o ano em que Francisco Alves inicia seus negócios em Minas Gerais, com uma espécie de acordo de consignação com papelarias locais (Bragança, 2004; Leão, 2004). Um dado importante em apenas uma das biografias tratadas nesta investigação: em 1910, teriam se associado Alcindo Guanabara, Manoel Bomfim e Francisco Alves para a compra de equipamentos gráficos, na Eurpoa:

Nessa mesma época, estiveram presentes na Europa Alcindo Guanabara (ele, Manoel Bomfim e o editor Francisco Alves tornaram-se, em 1910, sócios na importação de maquinas e equipamentos gráficos), Olavo Bilac e Medeiros e Albuquerque. (Aguiar, 2000, p. 414).

Antes da viagem, entretanto, Bilac e Bomfim publicaram, pela Francisco Alves, o Livro de Leitura *Através do Brasil*, a segunda obra didática objeto desta investigação.



Figura 02
Olavo Bilac, 1904¹⁵



Figura 03
Manoel Bomfim, s/d¹⁶

¹⁵ Imagem disponível no acervo eletrônico da Academia Brasileira de Letras, no site: <http://www.academia.org.br/>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 03/05/2010.

¹⁶ Imagem disponível no acervo público eletrônico do Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia (Clio-psiquê), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no site: <http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/manoel.html>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 03/05/2010.

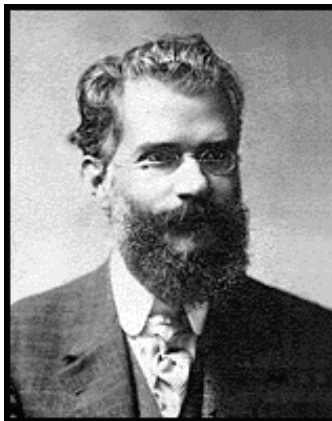


Figura 04
Alcindo Guanabara, s/d¹⁷



Figura 05
Medeiros e Albuquerque, s/d¹⁸



Figura 06
Coelho Neto, s/d¹⁹

¹⁷ Imagem disponível no acervo eletrônico da Academia Brasileira de Letras, no site: <http://www.academia.org.br/>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 03/05/2010.

¹⁸ Imagem disponível no acervo eletrônico da Academia Brasileira de Letras, no site: <http://www.academia.org.br/>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 03/05/2010.

¹⁹ Imagem disponível no acervo eletrônico da Academia Brasileira de Letras, no site: <http://www.academia.org.br/>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 03/05/2010

CAPÍTULO 2 – AS OBRAS E SUA INSCRIÇÃO NA HISTÓRIA DAS EDIÇÕES DIDÁTICAS

As duas produções didáticas que são objeto dessa investigação foram escritas e editadas pela primeira vez em 1899 (*Prática da Língua Portuguesa – Livro de Leitura para o curso Complementar*) e 1910 (*Através do Brasil*). Esse período da história das edições didáticas no Brasil foi marcado por especificidades que conferiram contorno peculiar às condições de produção e circulação dos livros escolares e de outros impressos (como, por exemplo revistas) voltadas à questão educacional.

Basicamente, atravessam esse contexto de produção os processos de expansão e estruturação/reformas dos sistemas escolares nos estados, as disputas em torno da introdução e disseminação do chamado método intuitivo, as redefinições em torno dos projetos de Nação e Estado Nacional a partir da emergência da República e das mudanças consolidadas com a Abolição da Escravatura e os debates e projetos em disputa a respeito do que seria o ‘povo brasileiro’ num contexto em que a questão racial era agenda pública nos campos científicos, nos discursos políticos e nas vozes dos intelectuais.

Faz-se relevante assinalar que a condução escolhida nesta etapa da investigação esteve orientada pela compreensão específica em torno da necessidade de se reconsiderar hipóteses bastante sedimentadas na historiografia da Educação e que assinalam três pressupostos mais ou menos consensuais: em primeiro lugar, a hipótese de que a emergência da República fora o marco fundamental de iniciativas educacionais no âmbito da disseminação da educação elementar em oposição a um passado nulo do período monárquico; em segundo lugar, a hipótese de que os livros escolares adotados nas escolas elementares brasileiras eram exclusivamente estrangeiros – ou traduções de livros estrangeiros – e que sua produção efetivamente nacional só teve início com reorganização política realizada com o regime republicano que teria fundado e dado os contornos de uma estrutura escolar próxima ao que se convencionou chamar de Sistema Escolar e, por último, que essa produção didática de caráter oficial teria assumido lugar exclusivo na cultura escolar, debelando de vez e definitivamente outros materiais que – ainda que não tivessem sido produzidos especificamente para a escola ou que não tivessem obtido a chancela do poder instituído – eram utilizados para o ensino.

Ao pretender lançar luzes sobre o conjunto de propostas, projetos e expectativas; bem como sobre as realizações, fracassos, disputas, consensos e sucessivas

reorganizações dos sistemas escolares no Brasil e sua relação constitutiva e constituinte com o mercado de livros escolares no final do século XIX; esta investigação se alinha com um conjunto de estudos e pesquisas sobre as relações entre escola e cultura e sobre a construção da cultura escolar que consideram sua especificidade e sua relativa autonomia em relação às formações culturais outras das sociedades e mesmo em relação às estruturas sócio-econômicas, descartando tanto uma perspectiva de determinação absoluta do fenômeno educacional escolar, quer seja pela infra-estrutura econômica, quer seja pelas conformações sociais ou culturais mais amplas das sociedades; quanto uma perspectiva de autonomia absoluta do currículo escolar em relação aos condicionamentos outros de ordem econômica, social ou cultural.

Faria Filho *et alli* (2004)²⁰ assinalam que a categoria *cultura escolar* vem, desde a década de 1990, assumindo uma hegemonia na estruturação do campo de estudos da História da Educação, a partir das sistematizações iniciais de pesquisadores como Azanha e o grupo de professores que com ele atuavam na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo²¹ (1991), Chervel (1990)²², Forquim (1992) e Julia (1993).²³

Mesmo considerando as aproximações e distanciamentos que os trabalhos sobre cultura escolar apresentam, é forçoso admitir que suas perspectivas têm orientado os principais estudos e debates da área. Especificamente no que diz respeito às investigações sobre os saberes e conhecimentos escolares, é possível identificar – em concordância com a classificação proposta por Vidal (2006) - três principais campos que, com algum diálogo importante, têm se constituído: um primeiro, que aglutina estudos a respeito dos *impressos escolares* e sua importância como estratégia de difusão de modelos e idéias pedagógicas (Toledo, 2001; Biccás, 2001; Carvalho, 1991 e Bastos

²⁰ Neste e em outros artigos produzidos por Faria Filho e Vidal nos últimos cinco anos, nota-se a omissão do importante trabalho de revisão dos estudos de Educação nos programas de pós-graduação brasileiros e, de maneira mais específica, a revisão no campo historiográfico proposta e conduzida por Miriam Jorge Warde e os demais pesquisadores do então Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação da PUC-SP (atual Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) em meados da década de 1990 e que constituíram abordagens inauguradoras no campo, notadamente com os trabalhos de Munakata (1997), Freitas, (1997), Bueno (1991), Bontemppi Jr (1995; 2000) Toledo (1995) Russef (1994). Vieira (1994), Ribeiro (1991), Barreira (1989), Rios (1988), Saviani, N. (1981), Nepomuceno, (1998), entre outros.

²¹ Em 1991, Azanha publica “Cultura Escolar brasileira: um programa de pesquisa”, na Revista da USP. Segundo Faria Filho et alli (2004), esse artigo dava corpo a um programa de pesquisa desenvolvido por ele e Marta Carvalho, Maria Cecília de Souza, Cynthia Pereira de Sousa, Helena Chamilian, Denice Catani, Waldir Caudivilla, Maria Malta Campos, Belmira Bueno, Denise Trento R. de Souza, Zilma de Oliveira, Marta Kohl de Oliveira, Maria Tereza F. Rocco, Marli André, Mary Julia Dietzsch, Elizabeth Mokerjs e Tizuko M. Kishimoto.

²² Em 1990, publica-se na revista Teoria & Educação a tradução dos artigos “História das disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, de André Chervel e em 1992 “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, de Jean Claude Forquim.

²³ Ainda segundo Faria Filho et alli (2004), este texto fora enunciado pela primeira vez na conferência de encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History da Educação), realizada em Lisboa, em 1993 e versões mimeografadas do texto circularam nos programas de pós graduação da Faculdade de Educação da USP e da PUC-SP, até que fora publicado pela Revista Brasileira de História da Educação, em 2001.

1997, por exemplo); um segundo, focando seu olhar nas práticas de leitura e escrita, escolares ou não, e em sua disseminação mais desigual ou menos desigual, conformando formas de socialização (Vidal, 2002; por exemplo) e um terceiro campo que se organiza em torno da história do currículo e das disciplinas escolares (Souza, 2000; Bittencourt, 2003, Munakata, 1997)²⁴.

É com os referenciais deste campo que este segundo capítulo pretende dialogar. Considerando os livros escolares como *produtos culturais* construídos a partir de redes de produção específicas, em que atuam mulheres e homens em funções intelectuais e postos em circulação em condições específicas engendradas, em larga medida – pelo Estado, esta dissertação não pôde abster-se de investigar essas marcas contextuais sob pena de nublar compreensões a respeito de seu objeto de pesquisa (as duas obras selecionadas da produção de Olavo Bilac e Manoel Bomfim). Desta maneira, este segundo capítulo apresenta quatro subdivisões, a saber: uma primeira seção, intitulada *A Idade do Papel* em que são discutidas as relações entre a produção de livros escolares, a expansão da escola elementar e a consolidação dos Estados Nacionais; uma segunda seção, intitulada *Manuais Escolares e Saber Escolar*, em que são delineadas considerações a respeito das formas materiais que foram assumindo os diferentes livros escolares em uma espécie de morfologia desta produção; uma terceira seção que, sob o título de *A nacionalização da produção didática na virada do século XIX* discutirá a conformação do mercado editorial brasileiro para livros escolares e uma quarta seção em que são apresentados os livros de leitura – especificamente – que circulavam no período e que estabeleciam relações de semelhança/diferença/concorrência com as obras elencadas para análise nesta investigação.

²⁴ Mais uma vez e também nesta proposta, Vidal não assinala o pertencimento institucional de parte dos estudos que cita. Também não guarda lugar aos estudos empreendidos por Warde.

2.1 – A IDADE DO PAPEL



Figura 07:
VALLOTON, F. *L'age du papier* (1898)
Jewish Museum, New York²⁵

A gravura acima fora produzida, originalmente, apenas dez dias depois do famoso artigo *J'accuse...!* de Emile Zola; que diversas correntes da história dos intelectuais compreendem ser um marco fundador de uma espécie de ‘voz pública’ que definiu fronteiras entre o clérigo e o intelectual moderno. O artigo é consequência dos desdobramentos do caso Dreyfus e aparece explicitamente na gravura como manchete do jornal *L'aurore*. O autor da gravura, o artista Felix Vallotton²⁶ desenha um diagnóstico de sua época, marcada pela escrituração do debate público e pela configuração de uma arena política nas páginas de jornais, livros, panfletos e outros suportes do escrito. A gravura recebe o nome de *A idade do papel*.

Esse diagnóstico parece se confirmar:

(...) em 1898, a população [francesa] compra então de 9 a 10 milhões de jornais cada dia e um só editor escolar, Armand Colin, vende 50 milhões de livros escolares entre 1872 e 1889, apesar de que os efetivos de crianças nas escolas não superam os 4 ou 5 milhões. A edição experimenta neste período uma verdadeira aceleração e, em 1904-1905, o profissional mais audacioso, Arthème Fayard, lança coleções de novelas tiradas a 50.000 ou 100.000 exemplares. (Mollier, 2006, p. 269)

²⁵ Acervo digital, disponível on line no site: <http://www.thejewishmuseum.org/index.php>, acessado em 03/05/2010.

²⁶ Nascido em Lausanne, (atualmente, território Suíço) em 28 de dezembro de 1865 e falecido em 29 de dezembro de 1925, Felix Edouard Vallotton foi um pintor e gravurista de bastante renome no final do século XIX, suas xilogravuras ganharam projeção, especialmente após seu *Retrato de Paul Verlaine* (1891). Entre os anos de 1895 e 1910, Vallotton produziu inúmeras xilogravuras e pinturas com imagens de leitura, livros, jornais e revistas. (Ducrey, 1989).

Estudando as relações entre leitura e espaço público na formação da nacionalidade francesa, Mollier argumenta que o sentimento de pertencimento à Nação foi amplamente garantido pela circulação de diferentes impressos (dentre eles, os livros escolares) numa França que, em fins do século XIX e início do século XX já dispunha de uma população largamente alfabetizada e de uma série de mecanismos e instituições capazes de disponibilizar a produção e circulação regular – e em larga escala – de produtos culturais escritos (jornais, revistas, folhetos, etc.).

Esse movimento de conversão à cultura escrita foi parte estrutural do advento da modernidade ocidental. A substituição, na Europa Ocidental, do poder político religioso pelo poder civil laico de caráter ‘nacional’ – a religião cívica de Rousseau – está fortemente ancorada na participação dos ‘cidadãos’ em uma comunidade de ‘letrados’, uma vez que esse modelo de Estado Civil dependeu da afirmação e consolidação da cultura escrita enquanto forma de mediação entre cidadão e Estado. Foi, em grande parte, esse compromisso fundamental entre o Estado Civil moderno e a cultura escrita que tornou importante a assunção, por parte desse mesmo Estado, da tarefa de iniciar seus cidadãos na leitura e na escrita; pois “se por acaso, o Estado não fosse bem-sucedido em converter seus cidadãos à nova religião antes que eles ouvissem outros pregadores rivais, podia estar perdido.” (Hobsbawm, 1990, p. 106)

A cultura escrita que esse Estado Civil moderno estruturou, para além de mera tecnologia, esteve pautada por uma série de escolhas ideológicas manifestas tanto na eleição de uma das línguas faladas num determinado território como ‘língua do Estado Nacional’ quanto na seleção da memória e dos elementos de cultura que seriam considerados legítimos para aquela comunidade e nas investidas cada vez mais freqüentes de representação do que seria o ‘território nacional’. Assim é que, na construção da transição da idéia de nação como ‘local de nascimento’ e do sentimento nacionalista mediado por outras fidelidades (e, não necessariamente ligada a um Estado político soberano) para a idéia de Estado-Nação ancorada *em uma* e produtora *de uma* fidelidade a uma Pátria (algo como um ‘patriotismo de Estado’, nas palavras de Hobsbawm) serão acionados diferentes mecanismos desde os dicionários e literaturas em língua vernacular, passando pelos mapas e plantas cartográficas representando o espaço do ‘nacional’ e pela criação/invenção de uma série de tradições, símbolos, emblemas e sinais que serão forjados num entrelaçamento inevitável com a cultura do escrito, já que:

Um patriotismo puramente baseado no Estado não é necessariamente ineficaz, desde que a própria existência e funções do Estado-cidadão territorial moderno, forneça uma paisagem institucional e processual diferente de toas as outras e que seja o cenário de suas vidas, por ele amplamente determinadas. (Hobsbawm, 1990, p. 107)²⁷

Essa ‘paisagem institucional e processual’ dependia da criação de narrativas que pudessem identificar os indivíduos com uma coletividade, dotada de um território e de uma memória (ou antiguidade) e com a qual pudesse ser estabelecida uma relação de dependência necessária ao mesmo tempo em que se forjava uma sensação de escolha/destino de pertencimento. Esse patriotismo se apresenta assim, como adesão/envolvimento numa comunidade imaginária (Anderso, 1998; Hobsbawm, 1990; Hobsbawm & Ranger, 1997). Na virada do século XIX para o século XX, a construção desse patriotismo e dessa comunidade imaginária esteve fortemente relacionada com o agenciamento da escola como dispositivo cultural do Estado e com a assimilação de elementos selecionados/eleitos da memória da própria coletividade – ou nela inventados – como também de uma série de elementos de caráter pretensamente biológico/racial, ancorados no estado das Ciências Naturais da época, organizados numa narrativa de conjunto, numa espécie de Identidade Nacional.

É nesse sentido que Hobsbawm afirma que:

Os Estados e regimes tinham todas as razões para reforçar, se pudessem, o patriotismo estatal com os sentimentos e símbolos da comunidade imaginária, onde e como eles se originassem e concentrá-los sobre si mesmos. Tal como aconteceu no tempo em que a democratização da política tornou essencial ‘educar nossos mestres’, ‘fazer italianos’, ‘transformar camponeses em franceses’ e fazer com que todos se ligassem a uma bandeira e a uma nação, também foi o tempo em que sentimentos nacionalistas populares se tornaram mais fáceis de ser mobilizados, junto com a superioridade nacional pregada pela nova pseudociência do racismo. (...)

Naturalmente, os Estados iriam usar a *maquinaria de comunicação* crescentemente poderosa junto a seus habitantes – *sobretudo as escolas primárias* – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, freqüentemente ‘inventando tradições’ ou mesmo nações com este objetivo [grifos nossos]. (Hobsbawm, 1990, p. 112)

²⁷ A terminologia de Hobsbawm oporá ‘nacionalismos’ a ‘patriotismo estatal’ considerando os primeiros como fidelidades mais locais, nem sempre vinculadas ao Estado Nacional na sua configuração moderna (assim, não há identificação absoluta entre uma ‘nação’ e um ‘Estado’). Entretanto, os debates a respeito de Estado e Nação se estruturaram, na tradição brasileira, a partir da re-significação da idéia de ‘Pátria’, fazendo-a se desolcar da noção de ‘local de nascimento’ – com ênfase regional – para a identidade com a idéia de ‘Nação’ (Estado Nacional). Assim, a ‘Nação’ significará a fidelidade do povo ao Estado e não as fidelidades locais que Hobsbawm assinala.

A necessária disseminação da cultura escrita e a escolarização de contingentes cada vez maiores da população, decisiva para a formação dos Estados Nacionais territoriais modernos esteve intimamente relacionada com os processos de institucionalização da escola laica e estatal e da afirmação e consolidação da chamada forma escolar (Vincent, Lahire & Thin, 2001; Hamilton, 2001)²⁸, como forma peculiar de socialização que exprime um tipo específico de relação social, ordenada por regras impessoais, estruturada em relação com formas específicas de exercício e negociação de poder simbólico, marcada por uma redefinição das relações entre adultos e crianças, isolando um tipo específico de contato (o ensino) de outras atividades sociais que envolviam esses atores e que exigiu um esforço grande no sentido de seqüenciar, ordenar e propor formas especificamente escolares de conhecimento e mesmo do ato de ‘conhecer’. Nesse sentido é possível afirmar que:

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernetes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber transmitir [...]. Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma escrituração-codificação dos saberes e das práticas (Vincent, Lahire & Thin, 2001, p. 28-29).

A institucionalização dessa forma escolar exigiu que se respondessem questões referentes a ‘quais saberes’ deveriam ou poderiam ser ensinados na escola e também referentes aos meios e formas (como) esses saberes poderiam ou deveriam ser ensinados. A resposta a essas questões faz emergir uma série de mecanismos de ordenamento das relações sociais de aprendizagem fortemente ancorados na cultura da escrita. Ainda que seja verdade que, no mundo ocidental moderno, as respostas às questões sobre os conteúdos e formas de ensinar foram se tornando, paulatinamente, um monopólio do Estado, é possível afirmar que esse processo fora permeado pelo debate público e por disputas de poder entre diferentes grupos: Igreja, setores burgueses em consolidação, escritores, professores e intelectuais – e, posteriormente, editores e editoras – entre outros, nesse sentido, diferentes ‘projetos curriculares’ – adotados ou

²⁸ Dois textos publicados no Brasil em 2001 e que discutem a conformação da escola moderna são referenciais, ainda que partindo de perspectivas diferenciadas, para a compreensão dos processos de institucionalização da escola de massas: no número 33 do periódico Educação em Revista (2001), publicou-se a tradução do texto “Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar”, dos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin e no primeiro número da Revista Brasileira de História da Educação publicou-se a tradução do texto “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna, do pesquisador inglês David Hamilton.

rejeitados, legitimados ou negados, teceram respostas a essas questões e é razoável acreditar que a formalização e certa ‘estabilidade’ curricular fora construída não sem conflitos e com apropriações distintas desses diferentes projetos.

Se é verdade que a França encarna, em muitos sentidos, um modelo de sucesso nessa transição rumo à sociedade de cultura escrita no contexto do Estado Nacional territorial moderno, também é verdade que em diferentes outros locais da Europa Ocidental, Central e Oriental e também nas Américas, essas transição estiveram em processo, com contornos e ritmos peculiares e marcada por suas especificidades.

No Brasil da virada do século XIX para o século XX, o advento da República atualizou os debates a respeito do Estado nacional e de sua relação necessária com a comunidade, pensada e definida como ‘o povo brasileiro’. A abolição da escravidão e a formação e consolidação dos estratos médios nas cidades trazia à baila, novamente, questões a respeito de quais sujeitos poderiam ser considerados parte dessa comunidade e de quais narrativas, memórias, símbolos e emblemas seriam considerados ‘legítimos’ para unificá-los. Assim, a definição de um ‘povo’ para o Estado Nacional brasileiro, ainda que não fosse nova, ganhava contornos específicos e demandava que se escolhesse, delimitasse e marcasse quais seriam as fronteiras (físicas, políticas, culturais) que a Nação teria.

A disseminação da escola popular foi considerada e defendida como uma estratégia capaz de garantir que essa escolha e delimitação ganhasse corpo e solucionasse, em alguma medida, o desafio do Estado Nacional no sentido de promover, em todos os estratos sociais, para as diferentes regiões, uma identificação com fidelidades específicas e com formas também específicas de relação com o poder instituído através da alfabetização das massas e da descrição e distribuição de saberes e conhecimentos que deveriam (ou não) ser oferecidos ao ‘povo’.

Isso não significa dizer que a questão das massas não alfabetizadas no Brasil tenha sido um problema percebido unicamente pelos homens ‘ilustrados’ da República recém proclamada. Também não significa dizer que a construção da Identidade Nacional e do que seria o ‘povo brasileiro’ tenha sido um problema enfrentado exclusivamente ou inventado especificamente no final do século XIX. Essas preocupações pautaram uma série de debates que vinham sendo travados, pelo menos, desde o final do século XVIII. Evidentemente, a separação política da metrópole na primeira metade do século XIX intensificou esses debates e também os colocou noutro lugar na medida em que alterou centros de decisão e formas de ação do Estado. Da

mesma maneira, o advento da República e da Abolição da Escravatura, na segunda metade do mesmo século, não instituíram descontinuidades absolutas com os debates e preocupações do Segundo Reinado, mas trouxeram, certamente, novos elementos à baila.

Os debates em torno da formalização curricular e as propostas e projetos que surgiram e foram sendo apropriados no plano jurídico, pelo Estado (em muitos casos, primorosos e plenos de requintes conceituais), estabeleciam um jogo de luz e sombra – ora revelando, ora dissimulando, ora omitindo as condições objetivas dos sistemas de ensino – em relação à deficiente rede de estabelecimentos de que o país dispunha. Os discursos dos reformadores, dos intelectuais e dos representantes do poder instituído à época, podem revelar algumas das questões com as quais a institucionalização da escola elementar precisou lidar. Em relatório de 1839, por exemplo, no qual defendia a adoção do método simultâneo de ensino, Francisco Alves Peregrino aponta – não sem intencionalidade – as deficiências da forma mais freqüente de organização escolar da Província de Minas Gerais naquele momento:

Nas escolas da Província, o que se vê geralmente? O professor, tendo seu assento em uma das extremidades da aula, chama diante de si um aluno, que lho vem repetir a lição, depois deste um outro e assim continua. Cada discípulo recebe de seus pais, ou educadores, um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de Gramática e Ortografia e, tratando sempre de objetos que nada podem interessar a educação da mocidade, e que, pelo contrário, podem muitas vezes ser lha prejudiciais.

Os alunos que concluía a lição e que voltam a seus bancos, em lugar de estudar a lição da tarde ou do dia seguinte, perturbam a aula brincando uns com os outros e quando, pelo respeito que consagram ao mestre, comportam-se de outra sorte, nem assim deixam de estar em ociosidade, perdendo tempo.

A vista desse pequeno quadro haverá razão para admirar-se de se um menino no fim de quatro ou cinco anos, saiba apenas mal ler e mal escrever? (Apud Faria Filho & Vago, 2001, p. 120)

O modelo que podemos depreender do relato era comum também em outras províncias (inclusive em condições bem menos razoáveis): as escolas de docência única (em que apenas um professor respondia por estudantes de diferentes idades e em diferentes momentos de escolarização) ainda eram o modelo predominante e assim permaneceram até pelo menos o quarto decênio do século XX (talvez com exceção dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, nas regiões urbanas). A partir das reformas empreendidas nesses Estados, esse modelo conviveu com outros dois modelos: o das Escolas Reunidas e o dos chamados Grupos Escolares.

As escolas reunidas eram concebidas como uma formalização pedagogicamente mais adequada que as classes isoladas (porque, unificando-as num único edifício permitiam uma divisão do trabalho e possibilitavam meios mais eficazes de inspeção e controle) ao mesmo tempo que, economicamente, mais vantajosas (porque possibilitavam a diminuição dos custos de manutenção). Figurando entre o modelo de classe isolada e o modelo de Grupo escolar, as reunidas se espalharam na área urbana dos Estados mais desenvolvidos no país.

O Grupo Escolar apropriava-se dos modelos de escola graduada em vasta disseminação nos Estados Unidos e na Europa. Previam um edifício especificamente criado ou adequado para o ensino, numa organização administrativa e didático-pedagógica, economicamente mais racional na ótica do Estado (com vários professores, num mesmo edifício, atuando em turmas de várias salas de aula, prevendo uma classificação mais homogênea dos alunos por etapas, incluindo a figura de um ‘diretor’ e aproximando as categorias de ‘classe’, ‘série’ e ‘sala de aula’ (ou seja, turma de alunos, etapa e espaço físico).

Especificamente no Estado de São Paulo, os grupos escolares encarnam o modelo ideal para a expansão da Escola Primária (nos textos legais, nos discursos dos intelectuais e na literatura educacional da época). Isso não significa dizer que, mesmo nesse Estado, tenha sido esse o modelo para toda a população, já que

Em realidade, a institucionalização da escola pública primária no Brasil no início do século XX ocorreu por um processo de múltiplas diferenciações. Os ritmos de expansão foram muito desiguais do ponto de vista regional e a estratificação atingiu também a rede escolar dos estados, estabelecendo diferenças nas condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas (grupos, escolas isoladas e reunidas) e no ensino ministrado, tendo em vista a localização das escolas. (Souza, 2008, p. 47)

Além disso, a formação dos professores também permaneceu insuficiente em relação aos diferentes conteúdos e a utilização dos métodos e técnicas que os textos legais e o discurso dos reformadores pretendiam. É verdade que, nos Estados em que a Escola Normal (de formação de professores) operou mudanças no seu currículo, trazendo para a preparação docente saberes e conteúdos mais próximos aos anseios da Escola Primária Republicana, pôde se assistir uma maior aderência ou coerência em relação aos discursos legais dos reformadores e os modelos de ensino nelas adotados – o que poderia significar que, uma vez tendo sido formados nessas escolas, os professores da escola elementar operariam de maneira diferente na tarefa de ensinar. Entretanto,

essa mudança na formação docente – ainda que ocorresse – não poderia atingir grande disseminação já que era alto o número de professores leigos, sem a formação na Escola Normal e que esta última operou com bastante irregularidade – com períodos de abertura e fechamento, investimento e distanciamento – até o início do século XX. De outro lado, a formação que alguns professores primários poderiam ter recebido na Escola Normal mais alinhada aos ideais republicanos também não pode ser enxergada como capaz, por si só, de garantir uma mudança nas escolhas dos docentes normalistas a respeito do que deveria ser ensinado e do como o ensino deveria ser realizado. Os estudos realizados por Souza (1998, 2004, 2006) apontam uma constante queixa dos professores e diretores dos grupos escolares de São Paulo a respeito da extensão dos programas oficiais e revelam um descompasso bastante grande entre as expectativas dos reformadores e legisladores e as escolhas efetivamente feitas pelos professores em exercício. Por outro lado, os mesmos estudos demonstram uma forte ação do poder constituído a fim de reger a progressão, seleção e efetivo cumprimento dos programas, seja através de orientações, decretos e outras normatizações, seja utilizando a estrutura de inspeção e supervisão das escolas.

Esses dois significativos desafios da Escola Pública Primária: a definição dos programas (o que ensinar) e a progressão/organização didático-pedagógica precisavam ser enfrentados pelo poder constituído. Uma poderosa ferramenta para ajudar a responder – ao menos em parte – a esses desafios será engendrada nas relações entre Estado e mercado editorial: os livros escolares.

2.2 – LIVROS ESCOLARES E SABER ESCOLAR

Choppin (2004) recupera etimologicamente os caminhos do termo ‘manual’ e assinala que seu uso era freqüente para designar obras que, por seu tamanho e pela finalidade/situação de uso eram ‘manuseáveis’. Trata-se de espécies de ‘guias práticos’ na acepção e compilação de conselhos, receitas ou de regras alusivas ao desempenho de uma dada atividade, tendo sido paulatinamente atualizada para o uso da educação com a locução ‘manual escolar’.²⁹

²⁹ Há uma certa disputa em torno das nomenclaturas ‘livro escolar’ e ‘manual escolar’ para designar o conjunto amplo de livros criados para a circulação na escola. Em uma posição do campo de estudos (mais hegemônica em Portugal e nos países de língua francesa e espanhola), o termo ‘manual escolar’ parece designar esse amplo conjunto de livros produzidos para a escola. Em outra posição do campo de estudos, a designação ‘livro escolar’ parece ser aplicada para a generalidade dos livros publicados para a escola e a designação ‘manual escolar’ parece dizer respeito especificamente a um dos tipos de livro escolar, dentre outros. Entre aqueles que adotam a primeira posição, será necessário (conforme operou Choppin), uma descrição dos tipos de manual escolar (ver Choppin 1992, Richaudeau, 1986, por exemplo).

No universo dos manuais escolares, é importante assinalar a existência de diferentes tipos de manual. Richadeau (1986) definirá, em sua proposta explicativa, dois tipos de manual: um primeiro tipo que congregaria obras nas quais se identifica um título, a indicação de um nível e do público-alvo e que revelam uma organização seqüencial de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. De outro lado, existem obras que, embora não sendo escritas para o uso escolar, ganham circulação escolar por ancorarem elementos, práticas e situações escolares. São as obras de consulta, por exemplo.

Choppin também trará uma distinção semelhante. Segundo o autor, os manuais escolares podem ser definidos como:

(...) os *utilitários da sala de aula*: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir como suprote escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar. Se, até os meados do século XIX, esse papel não está sempre claramente formulado, principalmente no ensino primário, ele se torna em seguida mais passível de ser determinado com a criação progressiva de estruturas educativas estáveis uniformes e cada vez mais diversificadas: o manual e as publicações em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina e a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. O manual apresenta, então, ao aluno, o conteúdo desse programa segundo uma progressão claramente definida, e sob a forma de lições ou unidades. Essas obras são sempre concebidas para um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob direção do professor) e individual (em casa). (Choppin, 2004, p. 551)

Resta claro, na delimitação de Choppin, uma compreensão específica dos manuais escolares como um tipo específico de impresso escolar que vai se conformando aos limites e à organização de uma determinada *disciplina*, numa determinada *seqüência de apresentação dos conteúdos e saberes* por ela definidos, num determinado *nível, série ou etapa*. Essas características definem, evidentemente, apenas uma das diferentes formas materiais assumidas pelos livros escolares e que são referenciadas no próprio texto de Choppin como ‘as publicações em torno dele’: livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades, entre outros.

É possível afirmar que a construção de uma espécie de hegemonia em torno do livro escolar no formato manual guarda relação com os processos de institucionalização de um modelo – também hegemônico – de organização da escola em séries/graus que está assentada numa identificação entre idade e etapa da vida escolar e também numa

exigência de continuidade das aprendizagens, progressiva, que não estava necessariamente prevista no início da disseminação da escola.

O próprio Choppin assinala a existência de outras obras ou livros circulando na escola ou, de alguma forma, a ela ligados, numa outra categoria que:

(...) reúne obras bastante diferentes que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar o conteúdo educativo transmitido pela instituição escolar. Auxiliares facultativos das aprendizagens, essas publicações [...] apresentam quase sempre uma indicação precisa do nível ao qual são destinadas. Elas são concebidas para a utilização individual, essencialmente em casa [...] cuja aquisição é deixada à iniciativa dos alunos ou de suas famílias. (Choppin, 1992, p. 553-554)

Os manuais escolares de primeiro tipo na classificação de Choppin ainda podem se diferenciar em um último aspecto: aqueles que carregam uma série de prescrições/orientações didáticas, metodológicas ou teórico-metodológicas explícitas ao docente no que diz respeito à condução da instrução (algo como o ‘livro do mestre’) e aqueles em que tais prescrições não aparecem (o livro dos estudantes).

É nesse sentido que Bittencourt (2008) assinala que, ao mesmo tempo em que asseguram uma definição sobre o que será ensinado (o ‘programa’), os livros escolares vão ganhando, logo nas primeiras décadas do século XX, sobretudo nas reformas escolares promovidas em diferentes estados, uma função de normatização, controle e formação da docência. Assim, ao lado do livro do estudante, são produzidos impressos, livros para o professor ou ‘do professor’, que apresentarão, além dos conteúdos e atividades propostas aos estudantes, uma série de orientações, de ordem metodológica e didática para garantir que uma determinada forma de apresentação do saber seja efetivamente utilizada nas salas de aula e para evitar que haja distorções, supressões ou acréscimos aos programas oficiais.

Lajolo (1991) parece compreender o ‘livro didático’ como:

(...) o livro³⁰ que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, vendido e comprado tendo em vista essa utilização. [...] Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o

³⁰ A interpretação proposta por Lajolo articula *intencionalidade, uso e inscrição em políticas de Estado* como eixos interpretativos da compreensão do ‘livro didático’. Entretanto, vale asseverar que essa intencionalidade e uso são historicamente condicionadas e não caminham juntos necessariamente, o que reduz o universo de produções descritas como ‘didáticas’ e explicita problemas nessa conceituação. No eixo ‘uso’, poderiam ser delimitados como didáticos (por serem utilizados com frequência e sistematização nas situações de ensino) outros livros e impressos: apostilas mimeografadas ou xerocadas, p.ex. e no eixo ‘intencionalidade’, uma série de obras produzidas com a intenção de se tornarem didáticas deixam de ser utilizadas por professores e alunos nas escolas. Também vale considerar que a emergência da nomenclatura ‘livro didático’ e sua inscrição no campo das políticas públicas de compra e distribuição por parte do Estado também precisa ser compreendida historicamente e que nem sempre as produções ‘didáticas’ estiveram conformadas nesse tipo de política

livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. [...] Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia da educação de qualidade na escola para todos. [...]

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. Por tais razões, o livro didático dirige-se simultaneamente a dois leitores: o professor e o aluno. (Lajolo, 1991, p. 4-5)

O Iluminismo e a modernidade sedimentaram a crença no poder da palavra impressa – e dos objetos culturais a ela associados – na medida em que a cultura escrita pressupõe o uso desses objetos culturais para a transmissão e disseminação de discursos e, por conseqüência, para o ensino, divulgação, aprendizagem e apropriação de ideologias. Segundo Certeau (1994), as sociedades (sobretudo ocidentais) engendraram uma espécie de ‘mito’ da Educação, segundo o qual a disseminação da cultura escrita e do livro através da vulgarização escolar fosse capaz, por si só, de reformar a sociedade, transformando os hábitos e costumes das pessoas e remodelando as nações. Mesmo que haja, em certos momentos, com o advento de novas formas de transmissão da cultura e novos meios de comunicação, questionamentos sobre ‘o destino’ ou a ‘sobrevivência’ dos livros, é inegável que esse objeto cultural, sobretudo em sua forma escolar, em particular, alimentou projetos (mais ilusórios, menos ilusórios) de Estados, intelectuais e educadores ao mesmo tempo em que se transformou numa importante mercadoria da indústria cultural durante o século XX, num amplo e lucrativo nicho do mercado editorial.

Pode se compreender a destinação do livro escolar para esse público duplo (estudante e professor) a partir de sua própria instauração como objeto cultural especificamente voltado para a disseminação de ‘modos de fazer’ e de ‘conteúdos de cultura’. Se as demandas pela institucionalização e organização dos sistemas de ensino – mediante a unificação e/ou definição precisa dos programas escolares e, portanto, de seus manuais, compêndios e outros impressos ‘autorizados’ – e a intervenção cultural de cunho nacional, garantidora de consensos de ordem ideológica em torno de valores e práticas culturais, saberes legítimos e do sentimento de nacionalidade foram funções concentradas nas políticas de produção e distribuição de livros escolares, há ainda uma outra função relevante para esse objeto cultural, qual seja, a formação e o controle do trabalho dos professores.

2.3 – A NACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICA NA VIRADA DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

O livro escolar (ou didático) é um instrumento híbrido, composto, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção e da sociedade. Também é verdade que

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência desses agentes externos em sua elaboração. (Bittencourt, 2008, p. 23)

Assim, parece justo compreender a questão dos livros escolares – e mais especificamente, do livro didático - como inscrita, há um só tempo, no plano econômico do mercado editorial (respondendo aos interesses específicos de editores e de suas empresas), no plano político dos interesses do poder instituído (e responsável por uma determinada política cultural que tem na escola uma de suas principais agências) e no plano societário mais amplo, dos processos de disseminação da cultura escrita e dos saberes considerados legítimos.

Entretanto, o Brasil dos oitocentos convivia com uma escassez bastante séria de livros escolares. Os relatórios dos Inspectores Públicos e de outros intelectuais sobre o ensino nas províncias (e depois Estados) demonstravam, em diferentes passagens, essa realidade, como revela o trecho abaixo, fazendo referência à região de Tefé, e redigido por Gonçalves Dias:

Não há uniformidade nos compêndios; nem portanto deve haver methodo para os alumnos no ensino. O menino leva à escola o livro que lhe dão – o primeiro que achão mais à mão, o methodo facilimo – o manual encyclopedico – o thesouro dos meninos e outros. As escolas são fornecidas de cartilhas, taboadas, traslados &c, mas isso para os alumnos pobres. E os que não forem considerados pobres, onde as hão de comprar? (Dias, 1852, p. 555, apud Galvão & Batista, 2001)

Ainda no mesmo relatório, Dias avalia que, uma vez sem possibilidade de adquirir livros escolares para a aprendizagem da leitura, muitas crianças freqüentavam as aulas levando cartas pessoais, a bíblia ou quaisquer outros materiais que ‘lhe vinham à mão’. Em que pese o início da escolarização (não só no Brasil) ter se utilizado, largamente, de outros materiais impressos (que não livros escolares) para o ensino da leitura, a segunda metade do século XIX já apresentava – ao menos no plano formal – uma contra-indicação severa a essa prática e era uma exigência pública que os materiais

utilizados na escola para ensinar a ler fossem autorizados/censurados e específicos para essa finalidade.

Essa posição de controle dos materiais escolares impressos é explicitada pela avaliação feita por Gonçalves Dias a respeito dos traslados utilizados nas escolas primárias no interior do Amazonas:

(...) não forão de certo submetidos à aprovação do ilustrado Diretor da instrução pública na província. Um entre outros que começa por essas palavra ‘meu Deus salvai-me’ é notável pela ortodoxia de seos princípios, como pelos muitos erros de ortographia e lastimável emprego de letras grandes. É de supor que a maior parte dos alumnos das escolas dos Solimões nunca chegarão a escrever com menos defeitos: mas não parece conveniente que elles desde o começo tenham deante dos olhos modelos de cacographia em vez de traslados. (apud Galvão & Batista, 2001)

A produção e circulação de livros escolares e didáticos no Brasil e as relações entre esses diferentes atores podem ser compreendidas em pelo menos dois momentos mais ou menos distintos. Em uma primeira etapa, essa produção esteve orientada segundo uma concepção que defendia, basicamente, a tradução, versão ou adaptação de obras didáticas estrangeiras (notadamente alemãs e francesas) para a língua portuguesa e sua utilização no Brasil. Essa orientação teria perdurado durante a primeira metade do século XIX, pelo menos.

Ao que tudo indica, na segunda metade do oitocentos, uma mudança de concepção passa a ser engendrada, demandando uma nacionalização da produção editorial escolar e propondo ostensivamente o estímulo e a disseminação de livros produzidos por autores brasileiros. Embora possamos – em parte – considerar que essa tendência se afirmou ainda mais fortemente com o advento da República, é importante não perder de vista que a mudança da forma política esteve engendrada e entretecida por mudanças no plano da cultura e da economia, bem como nas conformações sociais do período e não deve ser encarada como causa ou determinante absoluta dessa intensificação da produção editorial escolar no Brasil.

Bittencourt (2008) e Galvão (2006) assinalam para uma lacuna na historiografia a respeito da produção editorial escolar no Brasil em relação à produção e circulação de uma produção editorial lusitana e também local anteriores à República e mesmo na transição do regime colonial para o regime monárquico, entre 1808 e 1822. Tal perspectiva é corroborada também por Batista (2006):

(...) essa produção [brasileira, sobre a história dos livros escolares] – interessada nos embates políticos em torno dos quais é construída a escola brasileira – tende a concentrar sua atenção nos períodos tidos como fundadores dessa escola, o que conduz a privilegiar o momento de constituição de uma literatura escolar nacional e os grandes marcos de reordenação da escola elementar republicana. O privilégio atribuído à literatura escolar nacional republicana poucas vezes considera a utilização (embora sempre constante) até mesmo durante os primeiros anos do período republicano, de uma produção escolar lusitana anterior destinada tanto ao reino de Portugal quanto ao Brasil, e voltada, portanto, para a formação de crianças dos dois países (Batista, 2006, p. 534)

A nacionalização apregoada – e que recebeu maiores investimentos nos momentos finais do século XIX – não é uma demanda nascida neste momento e não anula os esforços anteriores engendrados durante todo o século XIX em sentido semelhante. Considerando este alerta, é possível compreender a contextualização específica desta investigação. No que diz respeito à produção editorial aqui tratada, em 1890, uma síntese dos anseios e demandas pode ser capturada no discurso de José Veríssimo:

Neste levantamento geral, que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiros, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime. (Veríssimo 1906, p. 19)

2.4 – OS LIVROS DE LEITURA

No que diz respeito especificamente aos livros de leitura, Batista (2006, 2007, 2008), assinala que os materiais utilizados para ensinar a ler não foram, de início, produzidos especificamente para essa finalidade. Durante muito tempo, eram escritos de ordem mais geral e escritos religiosos os principais materiais utilizados no ensino da leitura. No longo caminho que levou à conformação de gêneros específicos de livros escolares voltados para essa finalidade, um dos principais tipos de livro de leitura que circulavam no Brasil (e em outros países) ao longo do século XIX e ainda nas primeiras décadas do século XX eram os paleógrafos, ou livros de leitura manuscritos. Num primeiro momento efetivamente manuscritos e depois impressos (com a invenção da litografia), esses manuais eram coletâneas de textos em diferentes tipos de caligrafia. Esse tipo de livro de leitura, proposto em uma determinada ordem de dificuldade, constituía a etapa final do processo de alfabetização. Em relação à circulação no Brasil,

Batista assevera a farta recorrência à utilização do *Catecismo pequeno do Bispo Montepelier* em trechos impressos e manuscritos, bem como o uso de contratos, certidões ou cartas de fora nas etapas finais do processo de aprendizagem da leitura convivendo com os primeiros livros especificamente voltados para o ensino sistemático da leitura.

Batista, Galvão e Klinke vêm desenvolvendo um intenso programa de pesquisas que pretende mapear uma espécie de morfologia dos livros de leitura no Brasil. A partir do marco temporal que situa a consolidação desse gênero entre 1866 e 1956, os autores assinalam que, neste período, assistiu-se uma intensa nacionalização desse dos livros de leitura e o surgimento de diferentes formatos que disputavam a hegemonia nos sistemas escolares brasileiros. O ano de 1866 marca o início da publicação do *Primeiro Livro*, de Abílio Cesar Borges, enquanto o ano de 1956 fora eleito por assinalar a publicação da série *Pedrinho e seus amigos*, considerada pelos autores uma mudança paradigmática de peso no formato desse gênero.

O tratamento das fontes na pesquisa coordenada pelos autores revelou um dado relevante para a investigação intentada nesta pesquisa. Trata-se da dificuldade em determinar a diferença entre livros de leitura considerados ‘escolares’ ou ‘didáticos’ propriamente ditos – escritos para serem utilizados nas situações formais de ensino escolar – e aqueles considerados como livros paraescolares ou paradidáticos. Essa dificuldade deriva dos poucos dados referentes às condições de circulação desses materiais na escola, pois:

Apenas as séries graduadas de leitura – tipos de manuais que, como se verá a seguir, evidenciam de modo muito claro sua função pedagógica – puderam ser classificadas com precisão. Um conjunto de livros, sobretudo aqueles publicados nas primeiras décadas do século XX, apresentavam diferentes problemas para a classificação. Eles não explicitavam o nível ou série a que se destinavam e poucas vezes prefácios e exercícios indicavam os usos a que esses livros deveriam se prestar. Mesmo quando raramente o faziam, porém, dados sobre a utilização e circulação das obras mostravam uma indefinição da função atribuída a elas. (Galvão, Batista & Klinke, 2008, p. 6)

Todavia, é possível afirmar que além dessa cisão entre as séries graduadas como inequívocos livros didáticos e os demais livros, conformou-se no período uma produção didática específica de livros de leitura que, diferente das séries graduadas, apresentava-se de maneira isolada, como livro único. Essa produção carregava marcas de sua destinação eminentemente didática, inclusive com orientações de cunho teórico-metodológico para os professores em sala de aula. Esse livro ‘único’ de leitura aparece

referenciado tanto na legislação do período – embora de formação específica – quanto nos elementos paratextuais de algumas obras didáticas desse gênero.

A diferenciação entre séries graduadas e os livros isolados ou livros únicos tem sido alvo de diferentes estudos e pesquisas (Galvão & Batista, 2007; Galvão, Batista e Klinke, 2008; entre outros). E pode ser identificada basicamente da seguinte maneira: as séries graduadas apresentam agrupamentos de quatro ou cinco livros, nos quais podem ser identificadas a partir da presença de uma seqüência relativamente coerente e progressiva no sentido dos textos mais curtos e menor diversidade de gêneros textuais no início da série para textos mais longos com maior diversidade de gêneros textuais no final da série; a identificação explícita da etapa/nível/série a que se destina cada livro e, por último, uma organização material em ‘lições’ ou ‘unidades’. De outro lado, os livros isolados apresentam, em geral, pouca preocupação com a progressão de dificuldade ou extensão dos textos; nenhuma indicação ou uma indicação menos marcada quanto a etapa/nível/série a que se destinam e uma organização material com grande dificuldade de formatos.

Nesse segundo grupo (dos livros únicos) ainda é possível assinalar uma segunda diferenciação, embora bem mais tênue e difusa: de um lado, são identificados os livros de leitura isolados em que os traços de utilização escolar são evidentes (seja em elementos paratextuais/textuais, seja pelas investigações que apontam seu uso escolar em memórias, programas de ensino ou publicações e impressos voltados à formação ou orientação docente) e, por outro lado, são identificados outros livros, com marcas de destinação não especificamente escolar (coleções, bibliotecas destinadas a pais e/ou cuidadores e que tinham por função mais o entretenimento e/ou formação moral da criança do que propriamente o ensino sistemático – a instrução – para a leitura).

Uma última distinção importante diz respeito ao formato e distribuição textual desses livros de leitura. As pesquisas que se debruçam sobre essa questão (notadamente Galvão, Batista & Klinke 2002 e Abreu 2000), permitem assinalar quatro formatos específicos de livros de leitura que circularam com importância durante toda primeira metade do século XX: as antologias, os compêndios, os cadernos de atividade e as narrativas.

As antologias traziam textos – quase sempre de diferentes autores – reunidos num volume que não previa organizações temáticas internas. Em alguns casos, o volume era dedicado a um propósito, como os *Contos Pátrios*, de Bilac. Entretanto, é possível verificar muitos volumes em que não havia essa metaorganização. O livro

Contos Infantis em Verso e Prosa, editado pela Francisco Alves; de autoria de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes Vieira apresenta a seguinte descrição:

Os contos infantis são umas narrações singellas, em que procuramos fazer sentir aos pequeninos paixões boas, levando-os com amenidade de história em história. (...) Assim, todas as nossas histórias são simples, narrações de fatos realizados, muitas. Julgamos que quanto mais aproximado for da verdade o assumpto, mais interesse ele desperta em quem lê. (...) Nosso fito é a educação moral e estética; um desejo que, por ser bem intencionado, nos deve ser permitido. (Lopes Vieira, A & Lopes Vieira J., 1910, p. 5-6)

Já os compêndios caracterizavam-se pela apresentação de conteúdos organizados de forma progressiva e com intenção didática, não vinculados necessariamente a uma única disciplina. Alguns exemplos que encontramos citados em pesquisas sobre esse modelo de livro de leitura são: *Lições elementares de poética* (Freire de Carvalho), *Fábulas de Fedro* (Virgílio) *Palavras de um crente* (Felicité Robert de Lamennais); entre outros. Vale ressaltar algumas dificuldades que os estudos na área apontam entre a delimitação específica para os compêndios escolares. Bandeira (2004) ao analisar os compêndios de leitura em circulação na Paraíba na virada do século XIX para o século XX adotou uma divisão entre compêndios religiosos e compêndios de literatura. No segundo tipo, aponta para a utilização do compêndio *Iris Clássico*, de Feliciano Castilho Barreto e Noronha; do *Livro do Povo*, de Antônio Marques Rodrigues, do *Mercador de Freiras*, de Mr. Jussieu e do *Tesouro de Meninas, ou diálogo de uma sábia aia e suas discípulas da primeira distinção*, de Jeanne Marie Leprince de Beaumont (traduzido por Joaquim Ignácio de Frias).

Por sua vez, os cadernos de atividades podem ser considerados não propriamente livros de leitura, mas livros de língua materna (Galvão, 2007), uma vez que a leitura, embora seja o componente em torno do qual se organizam as demais atividades, não assume toda obra. Esse modelo previa a realização de exercícios de gramática ou de composição e pode ser compreendido como aquele em que o ensino da leitura e o ensino da escrita começam a se entrelaçar (forma que ganhou hegemonia na escola primária brasileira).

Por último, as narrativas podem ser consideradas, ao lado das antologias e dos livros de leitura propriamente ditos com maior circulação durante toda primeira metade do século XX, nas escolas brasileiras. Como nos outros modelos, há uma presença significativa de obras traduzidas (como *Cuore*, de Edmondo de Amicis) e há registros da circulação especificamente escolar, mas também de uma circulação para as práticas

propriamente escolares. Nas narrativas, há um pacto funcional travado entre a obra e o leitor que funciona como eixo em torno do qual as aprendizagens (não somente no campo da leitura) serão entretecidas.

As narrativas que compuseram os livros de leitura nesse período são fortemente marcadas pelas balizas do romance de formação. Essa modalidade de romance pretende a disseminação de modelos e valores culturais para as gerações mais jovens mediante uma identificação do leitor como o(s) protagonista(s). Os protagonistas, em geral, estão inseridos num percurso formativo desencadeado por um desafio e a superação desse desafio garantirá amadurecimento e formação. Esse gênero literário ganhou ampla circulação desde o final do século XVIII, atravessando com vigor o século XIX e também o século XX. Obras como *As viagens de Gulliver*, *As viagens d'Altina*, *Robson Crusóé*, entre outros títulos podem ser referenciados como modelos desse gênero (o primeiro e o terceiro, inclusive, foram utilizados e circularam na escola secundária brasileira, com traduções do Professor do Colégio Pedro II, o alemão Carlos Jansen com prefácios de Rui Barbosa) mas também em obras outras que não ganharam circulação canônica entre crianças e jovens como *Os sofrimentos do Jovem Werther* ou *Fausto e Madame Bovary*.

As pesquisas realizadas no campo da História da Educação por diferentes pesquisadores têm apontado para a consolidação do modelo seriado/graduado em detrimento ao livro isolado. Evidentemente, é possível assinalar uma co-dependência entre a afirmação e consolidação da escola graduada e a hegemonia do modelo seriado de livro de leitura. Entretanto, mesmo no período em que essa consolidação já aparecia bastante acentuada, dados de circulação de livros isolados de leitura (sejam antologias ou narrativas) indicam uma permanência bastante acentuada desses modelos de livro escolar. Especialmente durante toda primeira metade do século XX, esses dois formatos serão os mais presentes, perdendo essa preferência no campo didático em meados do século XX para os cadernos de atividade.

As duas obras eleitas nessa investigação se ordenam, segundo esses critérios como um livro de antologias (1899) e livro narrativo (1910). Em ambos os casos, constituem-se em livros únicos e não como parte das séries de leitura. São voltados para o *curso complementar* (1899) e para o *curso médio* (1910).



Figura 08

Capa do livro *Exercícios de Leitura Manuscripta*, de Lindolfo Gomes (1926)
Editora Melhoramentos³¹

Figura 09³²

Capa do livro *Leitura Manuscripta – Lições Coligidas* por B.P.R
Editora Francisco Alves (s/d)

Figura 10³³

Capa do *Livro de Composição para o Curso Complementar*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim
10ª ed. (1937) – Editora Francisco Alves

³¹ Imagem disponível no acervo digital da exposição “A Escola Pública e o Saber” do Centro de Referência em Educação Mario Covas, no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 02/04/2010.

³² Imagem disponível no acervo digital da exposição “A Escola Pública e o Saber” do Centro de Referência em Educação Mario Covas, no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 02/04/2010.

³³ Imagem disponível no acervo digital da exposição “A Escola Pública e o Saber” do Centro de Referência em Educação Mario Covas, no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 02/04/2010



Figura 11³⁴

Capa do 2º livro (série) de leitura *Na escola e no lar* – Tomaz Galhardo
 Editora Francisco Alves (72ª Ed., 1953)

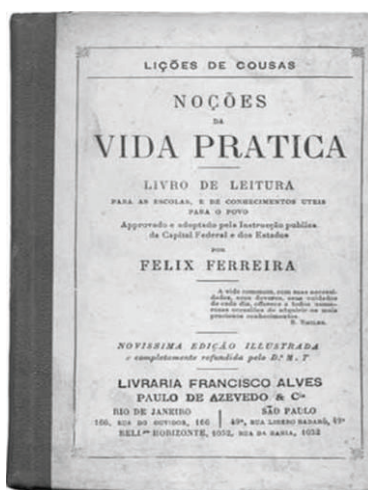


Figura 12

Capa do livro *Noções da Vida prática* – Felix Ferreira - ‘Novíssima Edição Ilustrada’
 Editora Francisco Alves - 1892



Figura 13

Capa do Livro *Contos Infantis em prosa e verso* – Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida
 Editora Francisco Alves, 1899.

³⁴ As três imagens desta página fazem parte do acervo digital da exposição “A Escola Pública e o Saber” do Centro de Referência em Educação Mario Covas, no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial>, acessada e arquivada pelo pesquisador em 02/04/2010

CAPÍTULO 3 – PROJETOS DE NACIONALIDADE E NARRATIVAS SOBRE ‘NAÇÃO’ E ‘POVO BRASILEIRO’ NO *LIVRO DE LEITURA* E EM *ATRAVEZ DO BRASIL*

As duas obras tratadas nesta dissertação foram publicadas no início do período republicano. Entretanto, é importante assinalar que os debates em torno da afirmação de uma identidade nacional para o Brasil não estão subordinados à emergência da República. Não é demais afirmar, novamente, que essas preocupações já eram bastante significativas nas produções intelectuais do final do século XVIII (ainda no período colonial) e se intensificaram bastante durante todo o século XIX, notadamente após 1850. Instituir uma memória específica e uma imagem oficial do Brasil foram projetos bastante importantes para o Segundo Reinado e o poder instituído organizou estratégias específicas para essa finalidade.

Desde que esteja essa consideração efetuada, podemos situar melhor o debate sobre ‘Nação’ e ‘Povo Brasileiro’ no final do século XIX e início do século XX não como fundadores, mas como parte de um momento específico das construções acerca da identidade nacional. Suas características peculiares e seus contornos específicos estiveram em sintonia com uma série de acontecimentos e com um conjunto de idéias e modelos culturais em circulação e, certamente, as obras escolhidas para esta análise trazem marcas importantes dessa condição.

É importante asseverar as ligações bastante fortes entre a produção e circulação de textos e a questão da nacionalidade. A leitura como prática cultural formativa (e, portanto, como instância constituída por e constituinte de investimentos ideológicos) e o livro como objeto cultural civilizador foram – e continuam sendo – elementos centrais na seleção dos sujeitos, acontecimentos, idéias e valores considerados adequados para construção e disseminação de memórias legítimas de uma dada comunidade. A emergência dos nacionalismos que o Ocidente assistiu pelo menos desde o final do século XVIII não poderia ser compreendida se deixados de lado esses aspectos.

Eleger o que pode, deve e o que não pode e não deve ser lido – ou seja, instituir um *cânone* – significa operar um conjunto de valorações e restrições em torno das quais serão costuradas e modeladas fidelidades, sentimentos de pertença, referências de ‘bom’, ‘adequado’, ‘correto’ e identidades. Disseminar esse *cânone* não é, de forma alguma, tarefa ou projeto neutro. Implica uma relação específica com ideologias sociais mais amplas que conformarão formas específicas de exercício e luta pelo poder.

Terry Eagleton, em seu livro “Teoria Literária – Uma Introdução” atravessa, de maneira bastante contundente todo um conjunto de pressupostos em torno das definições de ‘literatura’ e ‘cânone’ caros aos críticos literários e a suas principais teorias de referência. Segundo o autor:

(...) o que descobrimos até agora não é apenas que ‘a literatura’ não existe da mesma maneira que os insetos e que os juízos de valores socialmente legítimos que a constituem são historicamente variáveis, mas [descobrimos também] que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. (Eagleton, 1999, p. 56)

A escola moderna constituiu-se numa agência fortemente orientada para a construção de comunidades de leitores. O ensino – e a aprendizagem – da leitura constituiu-se numa tarefa central dessa instituição e em torno desta tarefa, ordenou-se uma série de definições e contornos de seu funcionamento.

Se a disseminação da leitura – e da cultura escrita – para além da disponibilização de uma certa tecnologia está, desde sempre, também comprometida com a transmissão de determinados valores (sempre historicamente conformados); esta investigação desejou investigar como as duas obras eleitas construíram respostas de seleção e ordenação da cultura ao conjunto de valores e ideologias sociais em torno da idéia de ‘Nação’ e ‘nacional’ e das noções de ‘pertencimento à Pátria’ e de ‘povo brasileiro’. Entendendo que tais respostas, na virada do século XIX para o século XX não poderiam estar desentranhadas dos debates em torno da questão racial, esta investigação também esteve atenta à suas especificidades. É central, assim, ressaltar que

Formar o espírito da criança e, particularmente, fixar um modo de representar a nação constituíram, quase sempre, finalidades dos livros de leitura para a instrução elementar: esses tipos de livros fazem parte, em diferentes graus, de um esforço de constituição de uma comunidade de discurso, vale dizer, de estabelecimento de sentidos, valores e disposições compartilhados, capazes de organizar uma identidade e de alicerçar uma nação. (Batista, 2008, p. 533)

A primeira obra analisada nessa investigação é uma coletânea (uma antologia) de textos e trechos de textos considerados modelares para os estudantes do chamado Curso Complementar das escolas primárias. A hipótese defendida nesta investigação é a de que esta obra, ao apresentar seus ‘modelos’ de texto, suas ‘escolhas’ em torno do que

seriam ‘boas práticas de escrita’ engendra uma seleção, um *cânone literário* em sua acepção ampla (modelos de formas textuais e modelos de conteúdos textuais). Ao operar essa seleção, a obra põe em circulação um conjunto de valores, imagens, sujeitos e práticas consideradas legítimos e excluí outros tantos ilegítimos. A perspectiva desta investigação corrobora, assim, a posição de Eagleton, segundo a qual, toda seleção ‘literária’, é política – em sentido amplo – e responde, ao mesmo tempo em que constitui, determinadas conformações nas disputas de poder no campo social. (Eagleton, 1999). A despeito de outras possíveis abordagens de análise – certamente enriquecedoras – a estratégia de tratamento eleita neste trabalho esteve ocupada em delimitar os mecanismos de seleção dos autores (quais foram os autores convocados? Que hipóteses sustentariam essa convocação? Quais temas são tratados nos textos? Que hipóteses sustentariam essa seleção temática, quais gêneros do discurso foram privilegiados? Que hipóteses sustentariam essa seleção temática? Como são conformados ‘nação’, ‘povo brasileiro’ e as relações raciais na obra? Que hipóteses sustentariam essa conformação?)

A segunda obra analisada nessa investigação – *Através do Brasil: Livro de Leitura*, de 1910 – é uma narrativa apresentada em capítulos, em torno da viagem de dois irmãos pelo território nacional. A hipótese defendida nesta dissertação é a de que esta narrativa pretende dar a ver o conjunto de paisagens, povos, culturas e símbolos que fazem parte da Nação, criando uma noção de coletividade atrelada ao território capaz de incluir o leitor e situá-lo como parte. A despeito de outras abordagens, certamente enriquecedoras, escolheu-se abordar as semelhanças e diferenças desta obra com as obras *Le tour de la France per deux enfants* (França, 1878) e *Cuore* (1886); delimitando as representações do ‘povo’ e do ‘território’ presentes na obra brasileira e identificar quais presenças/ausências dão sentido à idéia de Nação.

3.1 – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TERMINOLOGIA DAS ETAPAS DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

Nos processos de institucionalização da escola pública no Brasil, a nomenclatura dos períodos/etapas e as faixas etárias de atendimento apresentavam variações significativas nas províncias/estados. Os livros escolhidos para análise nessa investigação, entretanto, foram publicados no início do período republicano.

Tal período fora marcado pela reorganização proposta pelos textos legais emanados sob a letra de Benjamin Constant. Vale ressaltar que essa reorganização não atingiu de pleno a vida regular nas escolas da república. Tendo restringido (inclusive no plano formal) seu mando ao município neutro (Rio de Janeiro), os textos da reforma funcionaram muito mais como carta de princípios do novo regime do que propriamente como regulação efetivamente vivenciada nas diferentes escolas de diferentes Estados.

Benjamin Constant de Botelho Magalhães nasceu em 1836 e faleceu em 1891. Era professor da Escola Militar e, segundo Carvalho (2008), um dos primeiros divulgadores do positivismo no Brasil, ao lado de Tibúrcio de Sousa, Antônio Carlos de Oliveira Guimarães, Álvaro de Oliveira e Evaristo Xavier da Veiga. A doutrina positivista teria se irradiado, a partir de então, sobretudo nos centros de cultura matemática (Escola Politécnica e Militar), mas não encontrou grande simpatia em outros grupos de então. Segundo Paim (1967), os positivistas da segunda metade do século XIX alimentavam um projeto específico de república: a partir da fundação da Sociedade Positivista e da Igreja Positivista do Brasil, defenderam, em manifesto de Teixeira Mendes, de setembro de 1888, que a república se instituisse pela ação das próprias elites do império.

Sendo reconhecido como uma das principais lideranças deste grupo e militar dos mais influentes, Benjamin Constant fora contemplado primeiramente com o Ministério da Guerra (novembro de 1889). Entretanto, o decreto nº 346/90, publicado no mês de abril, criou o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (MIPCT), e o militar fora escolhido seu primeiro ocupante.

Lemos (1997) considera que, embora a idéia da criação de um Ministério específico para a Instrução Pública tenha sido alimentada ainda durante o Segundo Reinado, um dado contextual deve ser levado em conta para esta decisão nos primeiros meses da República: a liderança de Constant entre os militares jovens tornava sua gestão frente ao Ministério da Guerra indesejada tanto para Deodoro (com quem alimentava importantes dissensos) quanto para parte dos militares, que ensejavam a ocupação do Ministério da Guerra por um militar mais experiente neste campo. O substituto escolhido fora Floriano Peixoto.

A gestão de Constant à frente da Instrução Pública durará exatos 9 meses: de abril de 1890 a janeiro de 1891; quando falecerá, ainda em janeiro. O que a historiografia nomeia como *Reforma Benjamin Constant* é um conjunto de normatizações publicadas neste curto período de tempo que pretenderam conferir nova

organização à Instrução Pública do município neutro e – em alguns casos – da república.

Quadro 01: Reforma Benjamin Constant (abril 1890 – janeiro 1891)

Documento	Breve Descrição
Decreto nº 337 A – 05/05/1890	Organiza a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos
Decreto nº 407 – 17/05/1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 408 – 17/05/1890	Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. (Benjamin Constant havia sido o terceiro diretor desta instituição, durante o Segundo Reinado)
Decreto nº 504 A – 01/07/1890	Cria o lugar de preparador da 1ª cadeira do 1º ano do Curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica
Decreto nº 667 – 16/08/1890	Cria o <i>Pedagogium</i>
Decreto nº 668 – 18/08/1890	Declara o modo como deve ser conferido o grau de bacharel nas faculdades de Direito da República
Decreto nº 856 – 13/10/1890	Aprova o regulamento para a Biblioteca Nacional
Decreto nº 859 – 13/10/1890	Cria no Observatório do Rio de Janeiro uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica
Decreto nº 934 – 8/11/1890	Dá novo regulamento ao Instituto Nacional de Música
Decreto nº 981 – 8/11/1890	Aprova o regulamento da Instrução Pública primária e secundária do Distrito Federal
Decreto nº 982 – 8/11/1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 983 – 8/11/1890	Aprova os estatutos da Escola Nacional de Belas Artes
Decreto nº 1036 A – 14/11/1890	Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos de Recife e São Paulo
Decreto nº 1073 – 22/11/1890	Aprova os estatutos da Escola Politécnica
Decreto nº 1075 – 22/11/1890	Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional
Decreto nº 1232 F – 2/01/1891	Confere aos ginásios particulares, equiparados ao Ginásio Nacional, a validade dos exames preparatórios realizados naqueles institutos
Decreto nº 1232 G – 2/01/1891	Cria o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal
Decreto nº 1232 H – 2/01/1891	Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico
Decreto nº 1258 – 10/01/1891	Dá novo regulamento à Escola de Minas de Ouro Preto
Decreto nº 1270 – 10/01/1891	Reorganiza as Faculdades de Medicina do país.

O que a análise da distribuição dos decretos pelas áreas de atuação do Ministério demonstra é uma focalização no Ensino Secundário e Superior. Dos vinte e um decretos publicados sob a batuta de Benjamin Constant, apenas um deles versa especificamente sobre a Instrução Primária. Embora seja possível considerar ainda os decretos que

versam sobre a formação de professores (outros três decretos), ter-se-ia, no limite, apenas 20% dos decretos da reforma.

Vale acrescentar, ainda, que o Decreto nº 981/1890 é dirigido exclusivamente às escolas do município neutro (ou Distrito Federal), o que explicita a ampla variação de organização desta etapa do ensino no país; que será deixada sob a responsabilidade dos Estados. O texto de Constant servirá apenas de modelo não obrigatório.

Todavia, considerando que esta dissertação não esteve focada na compreensão das diferentes formas de organização da educação elementar durante o período, o disposto no Decreto nº 981/1890 será tomado como uma referência de compreensão das nomenclaturas que aparecem nos paratextos das obras eleitas para a análise. No caso do *Livro de Leitura* (1899), na capa da edição a que tivemos acesso, lê-se sua indicação para o *Curso Complementar* das Escolas Primárias. No caso de *Através do Brasil*, lê-se sua indicação para o *Curso Médio* das Escolas Primárias. Tal perspectiva de análise ancora-se, inclusive, na indicação constante na capa das duas obras, em que se lê:

Aprovado e adoptado pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal e pelos governos dos Estados Minas Geraes, S. Paulo, Bahia, Sergipe, Amazonas, Ceará, Rio de Janeiro, etc.

Pelo texto do Decreto, é possível localizar a primeira das obras didáticas referidas como indicadas para a utilização na última etapa (superior/complementar) da Escola Primária (ou seja, para crianças de 11 a 13 anos) e a segunda como indicada para a etapa intermediária (9 a 11 anos).

3.2 – ‘LIVRO DE LEITURA’: INSTITUINDO UM ‘NOVO’ CÂNONE.

Nas primeiras páginas do *Livro de Leitura*, o texto *EXPLICAÇÃO* dá voz a um conjunto de justificativas teórico-metodológicas dos autores (Bilac e Bomfim). O primeiro dado relevante desta escrita é a justificativa para a escrita da obra de maneira integrada a outra obra: o *Livro de Composição*:

Seguimos neste livro a mesma ordem de assumptos que a do livro de composição, isto é: apresentamos trechos escolhidos, contendo *enumerações, exposições, narrações, descrições, cartas, contos, etc.* [grifos dos autores]

Isto ocorre, não porque fosse nosso empenho fazer cousa nova: mas porque dentro do plano geral, traçado para esta série de livros que vamos organisando, outros não podiam ser o arranjo e o caracter da presente

publicação. Segundo este nosso plano, a este livro cabe o papel de verdadeiro modelo de linguagem escrita usual corrente, moderna. (Bilac & Bomfim, 1929, s/p).

Essa proposição precisa ser compreendida a partir da perspectiva do tratamento didático da leitura e da escrita na institucionalização da escola. Anne-Marie Chartier³⁵ (1997) apresenta uma síntese da evolução do ensino da leitura e da escrita na Escola. Para tanto, estabelece quatro momentos. A discussão proposta pela pesquisadora revela os processos através dos quais os saberes da cultura escrita foram se escolarizando, não todos de uma vez e não todos ao mesmo tempo. Sua abordagem revela que esse processo de escolarização significou a invenção e transformação de práticas escolares, de materiais especificamente voltados para ensinar dimensões dessa cultura e, claro, a constituição de um campo intelectual (a educação, a pedagogia e a ‘alfabetização’) e de uma prática profissional (o ensino – *latu sensu* – e/ou o ensino - *strictu sensu* – da leitura e da escrita).

A proposição de Bilac para essas obras didáticas parece revelar um momento específico da constituição de novas e diferentes articulações para o ensino da língua. Ao propor que o ensino da leitura seja seqüenciado no mesmo ritmo e na mesma ordem do ensino da ‘composição’; o que os autores traçam é uma linha didática que une duas práticas de ensino e dois objetos de aprendizagem que não necessariamente caminhavam juntos até então.

Ensinar a ler primeiro? Ensinar a escrever primeiro? Ensinar ‘junto’? Atualizações desse debate estiveram presentes em diferentes momentos e entraram por diferentes vias no campo educacional. Seja para os momentos iniciais de aprendizagem da cultura escrita (a alfabetização propriamente dita) seja para os momentos avançados desse processo, essas questões parecem manter em aberto as disputas em torno dos modelos didáticos mais adequados ou menos adequados.

À época de produção do *Livro de Leitura* e do *Livro de Composição*, algumas outras obras eram voltadas para o ensino de ‘composição’. Essa investigação, apoiada em Fernandes (2001) pôde encontrar: *Exercícios de estylo*, de Felisberto Rodrigues de Carvalho (Garnier, 1885); *O estylo em acção ou A Arte de Escrever ensinada pela prática*, de G. Rodrigues (Typografia a vapor de Hennies Irmãos, 1895) e *Manual de Estylo* (autor não identificado, Francisco Alves, 1925 – primeira edição em 1900).

³⁵ Conferência proferida na XX Reunião Anual da ANPEd.

Esses livros escolares para o ensino da ‘composição’, entretanto, não apresentavam uma vinculação explícita com algum livro voltado para o ensino da leitura. Circulavam como materiais independentes de uma obra similar para a leitura e poderiam ser utilizados por professores e estudantes. Também circulavam fora dos muros escolares, de acordo com os levantamentos realizados por Fernandes (2001).

Essa separação – e o privilégio da leitura – nas práticas escolares, longe de ser ‘desvio’, era uma indicação pedagógica séria. Importante autor de livros escolares durante o Segundo Reinado, Abilio Cesar Borges – o Barão de Macaúbas – afirmava que:

(...) nos primeiros anos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ainda ser acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis ou mesmo sete anos de idade. (apud Zilberman, 1996, p. 17)

Ainda no mesmo texto de *EXPLICAÇÃO* dos autores, são marcadas outras diferenças em relação a obras para a mesma finalidade, publicadas no período. A primeira delas diz respeito ao formato de compêndio:

Em geral, os livros de leitura não passam de compilações de conhecimentos úteis, lições de cousas e de regras de moral. São um repositório, um indicador de assuntos que a criança deve aprender na escola e que o professor precisa ensinar. E assim deve ser – para os cursos elementar e médio. Ahí, esse livro resume todos os outros: é o livro único. Nos tempos actuaes, nenhum professor, digno desse nome, põe nas mãos de um alumno de qualquer desses cursos um compendio de historia, um de arithmetica, um de geographia, etc., ensina as cousas, mas ensina-as incidentemente a propósito da leitura. (Bilac & Bomfim, 1929, s/p)

Neste trecho, nota-se que, a título de diferenciação do formato da obra, inscreve-se um ‘lugar’ para o livro proposto: em oposição aos livros de leitura (em formato de compêndio ou ‘livro único’) que devem ser utilizados nos cursos elementar e médio, o livro proposto é de outra natureza, servindo às necessidades do ensino sistemático da prática da língua portuguesa para o curso complementar.

Para esta etapa do ensino, eram comuns à época as selectas. Também em relação a este formato de livro escolar os autores apontam as diferenças da obra que propõem:

Mas fomos também obrigados a sair do typo comum das selectas. Estas, como por ahi existem, são muito boas e muito úteis, como curiosidades literárias, para quem já tem o espírito suficientemente preparado e

esclarecido acerca da tecnica da escripta. Para as escolas primárias, porém, não podem convir.

Que são ellas, em summa?

Uma série de trechos de escriptores portuguezes e nacionais, comprehendidos desde o *Cancioneiro de D. Diniz* até os actuaes. Na escolha, busca-se, que sejam sufficientemente castos; e, quanto à disposição, obedece-se somente à ordem chronologica. Quanto ao mais, um verdadeiro amontoado. (Bilac & Bomfim, 1929, s/p)

Essa crítica marca, sobretudo, uma acusação de falta de critério na *seleção* dos textos (principalmente por se tratarem, segundo os autores, de textos em língua não atual, com usos antiquados) e na *maneira de organizá-los* (seqüência/distribuição):

A língua que praticamos não é a de Fernão Mendes, nem mesmo a do Padre Antônio Vieira. O portuguez, de então para cá, soffreu modificações sensíveis: a syntaxe dobrou-se às exigências do estilo, o vocabulário alargou-se, a construção da phrase e do período obedece a outros moldes, mais simples, mais livres, mais precisos e mais elegantes; mudanças essas que não se fizeram por simples capricho literário – nem tal poderia ser, pois a linguagem tem suas leis fataes, rigorosas. (...)

Eis a razão porque limitamos nossos excerptos aos escriptores modernos: [grifo nosso] porque queremos dar bons modelos de linguagem corrente, linguagem moderna.

(...) nos afastou também das selectas comuns em um outro ponto: quanto à escolha dos trechos. Commumente, os compiladores não se julgam obrigados a mais do que apresentar alguns especimens de estilo, de escriptores mais em voga, pouco se importando com o gênero a que pertençam esses trabalhos. E vão amontoados, em ordem cronológica, os de um, depois de outro, etc.

Com isto succede, muita vez, que, chegando ao fim do livro, não se encontra um modelo de descripção ou de estilo epistolar. Foi o que procuramos evitar, buscando trechos de todos os gêneros. Assim, o aluno tem vários modelos de escriptores differentes. (Bilac & Bomfim, 1929, s/p).

Quem seriam os ‘escriptores modernos’ que os autores privilegiaram ao desejarem apresentar exemplos da ‘linguagem moderna’? Responder a essa questão significa mapear de que forma fora constituído o cânone específico desta obra e delimitar, para além de um dado cronológico que poderia opor ‘escriptores antigos’ e ‘escriptores modernos’, uma seleção específica também de valores considerados ‘antigos’ e ‘modernos’ que possivelmente não seriam apenas valores ‘literários’.

Para delimitar quais foram os autores privilegiados na composição do livro, estabeleceu-se como critério apenas os autores com 03 (três) ou mais excertos. Assim, de um total de 67 (quarenta e sete) autores, destacam-se 14 (catorze), cerca de 20%.

Dos 176 excertos trazidos na obra, 78 são de autoria deste grupos (45% do total):

Quadro 02: Escritores privilegiados no *Livro de Leitura* e quantidade de excertos

Escritor	Número de excertos
Eça de Queiroz	10
Machado de Assis	10
Olavo Bilac	10
Coelho Neto	08
Medeiros e Albuquerque	06
Raul Pompéia	06
José de Alencar	05
Afonso Celso	03
Alexandre Herculano	03
Arthur Azevedo	03
Carlos de Laet	03
Oliveira Martins	03
Ramalho Ortigão	03
Ruy Barbosa	03

A maior parte desses autores está inscrita nas redes de convívio e sociabilidades de Olavo Bilac e Manoel Bomfim. Machado de Assis, Coelho Neto, Medeiros e Albuquerque, Raul Pompéia, Afonso Celso, José de Alencar, Arthur Azevedo, Carlos de Laet e Ruy Barbosa estavam frequentemente nas polêmicas e espaços de debate da Rua do Ouvidor e na imprensa do período, atuando ao lado de Bilac e Bomfim. Eça de Queiroz acolhera Olavo Bilac em Paris quando este fora correspondente internacional, em 1890-1891.

A antologia (ou a selecta) apresenta-se como uma espécie de investimento numa ‘biblioteca sem muros’, que erige determinadas obras, consideradas modelares ou, por algum motivo, relevantes e legítimas para determinada finalidade. É, nesse sentido, uma escolha pautada por contextos de sua época, intencionalidades de seus produtores e selecionadores, projeções sobre seu público e projetos/desejos de imposição a respeito de como deverá se dar sua leitura e fruição. As apresentações dos autores, no rodapé de cada trecho seu utilizado, com a intenção de fazer o leitor conhecer qual a relevância/importância de sua atuação também revelará parte significativa das intencionalidades dessas escolhas. Os escritores que aparecem com mais de três excertos são assim apresentados:

Quadro 03 – Apresentação dos escritores mais presentes no *Livro de Leitura*

Escritor	Apresentação
Machado de Assis	O mais notável dos literatos brasileiros. Nasceu em 1839 e faleceu em 1908 ³⁶ . Publicou mais de vinte livros de prosa e de verso. Seu estilo, além de correcto, puro e elegante, é um dos mais originaes em língua portuguesa.
Eça de Queirós	Distincto literato portuguez, autor d'Os Maias, A Relíquia e outros romances, que são verdadeiras jóias da moderna literatura portugueza. Faleceu em 1900
Ramalho Ortigão	Escritor portuguez célebre principalmente por seus artigos de crítica e pelas suas narrações de viagem. Nasceu em 1836. Faleceu em 1915.
Coelho Neto	Moderno escriptor brasileiro. Tem produzido um número avultado de romances, novellas e contas, onde tem patenteado um estilo próprio. É notável, principalmente, pela riqueza de vocabulário e pela pujança da imaginação. Da Academia Brasileira, nasceu em 1865.
Olavo Bilac	Sem apresentação
Medeiros e Albuquerque	Distincto escritor brasileiro, jornalista e poeta. Foi deputado e Director da Instrucção Pública do Distrito Federal. Tem publicado volumes de prosa e verso. Da Academia Brasileira. Nasceu em 1867.
Raul Pompéia	Um dos mais notáveis brasileiros que têm figurado no movimento literário nos últimos tempos. A obra donde é extrahido este trecho – o Atheneu – publicou-a elle com vinte e cinco anos de idade, e no entanto, é um dos livros que mais se destacam na nossa literatura, não só pela forma, como pela profundez de conceitos e pela intensidade de análise. Pompéia, sobre ser um literato eminente, era um patriota ardentíssimo, devorado pelo amor de sua terra. Nasceu em 1863. Morreu em 25 de dezembro de 1895. No Atheneu conta elle suas impressões da vida de internato.
José de Alencar	Notabilíssimo romancista brasileiro, foi creador do romance nacional. Autor do Guarany, de Iracema, da Pata de Gasella, das Minas de Prata, etc. Nasceu no Ceará em 1829 e morreu no Rio de Janeiro, em 1877.
Arthur Azevedo	Poeta, comediographo e jornalista maranhense. Da Academia Brasileira. 1835-1908.
Affonso Celso	Literato brasileiro, filho do Visconde de Ouro Preto. Tem publicado vários romances, muitas poesias esparsas e um livro sobre o ex-imperador do Brasil; faz parte da Academia Brasileira. O trecho é retirado do seu livro Lupe; o escritor imagina-se conversando com um estrangeiro e enumera-lhe as riquezas e mais elementos que se encontram em nosso paiz. Nasceu em 1860.
Carlos de Laet	Escriptor brasileiro, notável como jornalista, pela verve e ironia de seus artigos e críticas. Seu estylo é puro e trabalhado.
Ruy Barbosa	Político, jornalista, escriptor e orador dos mais notáveis que tem havido no Brasil. Natural da Bahia, representa esse Estado no Senado e advoga no foro desta Capital. Nasceu em 1849. É presidente da Academia Brasileira
Alexandre Herculano	Sem apresentação
Oliveira Martins	Sem apresentação

³⁶ A edição utilizada para essa investigação é de 1929. Não localizamos exemplar de edições anteriores à morte de Machado para identificar se houve alguma alteração substantiva nessa apresentação.

Verifica-se que a eleição do cânone deste *Livro de Leitura* é marcada, sobretudo, por um grupo de escritores que pertencem à *Academia Brasileira* – na verdade, seus fundadores – e por aqueles que, em diferentes momentos, comungaram projetos intelectuais (na imprensa, no Estado) com Olavo Bilac e Manoel Bomfim. Tal característica desta seleção pode indicar, inclusive, um projeto subjacente à obra, no sentido de privilegiar e disseminar determinadas fidelidades do ponto de vista ideológico que, inscritas nessas redes de convivência e sociabilidade, fatalmente estariam presentes nos trechos de textos selecionados para a antologia. Ou seja, para além de demarcar amizades/simpatias, esta coletânea, como qualquer outra, elegeu e disseminou, junto com o cânone que ordenou, uma certa organização e seleção de vozes discursivas que – explicitamente ou não – deseja impor. Se em todos os livros e coleções há um desejo de impor uma ‘ordem’, certamente, as antologias literárias foram e são responsáveis por uma articulação entre uma ordem ideológica, que é comum às demais formas de organização, mas também uma centralidade e cuidado explícitos quanto à ordem dos modos privilegiados e legítimos de escrever/ler. Mesmo que essa ordem seja um desejo que estará sujeito, de certa forma, às micro ou macro liberdades dos leitores e das leituras que dela se faça, já que:

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. (Chartier, 1999, p.8)

3.3 – SOBRE A PÁTRIA, O POVO BRASILEIRO E A NAÇÃO: VOZES DISCURSIVAS NO ‘LIVRO DE LEITURA’

Os textos do *Livro de Leitura* versam sobre diferentes assuntos e fazem uso de variados gêneros do discurso. Há desde textos dissertativos sobre a instrução pública até descrições curtas de paisagens naturais, algumas vezes sem localizá-las numa geografia específica. A investigação que ora se apresenta elegeu os textos em que, de maneira explícita, são tratadas as idéias de ‘pátria’, ‘povo brasileiro’ e ‘nação’. A seleção ocupou-se de doze excertos para análise.

Quadro 04 – ‘Pátria’, ‘Povo Brasileiro’ e ‘Nação’ nos excertos do *Livro de Leitura*:

Escritor	Título do excerto e breve descrição
Coelho Neto	<i>A rua do Ouvidor</i> . Texto descritivo em que o dia da famosa rua carioca é apresentado em imagens literárias.
Araripe Junior	<i>O pessimismo nas escolas</i> . Texto dissertativo em que os professores são apresentados como ‘espíritos desalentados’ e ‘sem entusiasmo’.
Olavo Bilac	<i>Similia Similibus</i> . Texto dissertativo em que os conflitos públicos nos anos primeiros da república são comparados a conflitos ocorridos na então cidade-modelo da democracia (Boston, nos Estados Unidos).
Arthur Azevedo	<i>Plebiscito</i> . Texto narrativo – comédia – em que a pergunta de uma criança sobre o significado da palavra título coloca o pai em apuros.
Salvador de Mendonça	<i>Serras e campos</i> . O texto não é classificado, pelos autores, em nenhum gênero. Com recursos poéticos de metáfora e metonímia, apresenta São Paulo fazendo referência à história colonial e à atualidade.
Miguel Lemos	<i>Camões</i> . Texto expositivo sobre Camões em que é traçada uma analogia entre o poeta e Portugal.
Afonso Celso	<i>O Brasil</i> . Enumeração em que, colocando-se em diálogo com um estrangeiro, a personagem descreve as riquezas do Brasil.
Olavo Bilac	<i>O velho trabalhador</i> . Conto em que um homem negro, ex-escravo, já idoso, narra sua vida e diferencia sua vida em África e no Brasil.
Oliveira Martins	<i>José Bonifácio</i> . Exposição sobre o político brasileiro que o aponta como um dos homens mais brilhantes do século XIX.
Teixeira Mendes	<i>Tiradentes e José Bonifácio</i> . Dissertação sobre as semelhanças e diferenças entre os dois ‘heróis’ e entre os movimentos emancipacionistas (Inconfidência Mineira e Conjuração Pernambucana) e a ação de Bonifácio.
Castro Alves	<i>A cruz da estrada</i> . Poesia em que se faz uma homenagem a um escravo falecido.
Inglez de Souza	<i>Tapuyas</i> . No texto de Inglez de Souza, os tapuya são apresentados como caboclos. ³⁷

No primeiro dos trechos selecionados, cidade e campo, litoral e interior são opostos com base no binômio ‘sapiência agitada’ x ‘ignorância sossegada’ e a atividade na imprensa é assimilada à ira das palavras e à missão de resgate da Pátria em relação à ignorância (os jornalistas são sábios que derramam sua bÍlis em artigos e, com isso,

³⁷ Segundo dados de Almeida (1999), os tapuya são uma comunidade indígena heterogênea, com antecedentes entre os índios Xavante, Xerente, Javaé e Karajá e que contavam, à época, com uma população de 50 pessoas, aproximadamente, vivendo na região do município de Nova América (GO).

constituem-se em salvadores da Pátria). Na descrição do primeiro horário da Rua do Ouvidor, às quatro da manhã, lê-se:

Passam carrocinhas levando pilhas de jornaes – é o pão da curiosidade que se vai espalhar pelo interior socegado, levando à simpleza e à ingenuidade das cidades pacatas a bÍlis dos articulistas salvadores da pátria. [A rua] Cheira a curraes e a hortas, a pão quente e a artigos de fundo. (p. 22)

No segundo trecho selecionado, o ensino enfadonho e pessimista é criticado e os mestres ‘sem entusiasmo’ são acusados de forjar homens e mulheres de caráter frágil e covarde. É bastante relevante nesse trecho o debate em torno do determinismo racial e as freqüentes idéias, em circulação no período, acerca do caráter inferior da ‘raça’ brasileira. O texto se posiciona contra um ensino que, por sua falta de otimismo, ‘plantaria’ no espírito dos jovens essas idéias. Tal postura também é acusada de condenar o país ao indigno posto de ‘campo de exploração’.

Como é possível que de nossas academias saiam doutores dispostos a concorrer para o engradecimento desta Pátria, se desde os bancos de primeiras letras só se faz plantar em seu espírito a idéia da inferioridade do caráter nacional, da impotência da raça a que pertencemos, da inutilidade do esforço num meio social, condemnado pelas leis fataes da historia a ser mero campo de exploração de industriaes de outras nações?” (p. 35)

No terceiro trecho selecionado, Olavo Bilac, sob o pretexto de discutir as semelhanças e diferenças entre conflitos urbanos em Boston (Estados Unidos) e na Rua do Ouvidor, lança sua crítica à pouca veracidade das liberdades republicanas nos primeiros anos do novo regime, colocando-as sob suspeita:

Pois bem! Nesta época em que a gente não dá um passo nas ruas sem topar um conflicto, uma arruaça, um bate-barbas, uma conflagração de almas, um escangalhamento de ossos, um esmurramento de ventas, descobri um meio de ligar pouca importância à essas cousas: é ler os telegrammas do estrangeiro.

Aqui tendes um exemplo. Nós todos nos espantamos com esses motins freqüentes, que fazem agora da nossa rua do Ouvidor uma arena sanguinária. Por dá cá aquella palha, porque fulano nasceu ou porque sicrano morreu, porque a República está em perigo ou porque a República está salva, ronca freneticamente, o sopapo. (...) Onde vão essa famosa liberdade de pensamento e essa ineffavel liberdade de cultos firmadas e decretadas no mundo desde 1789, à custa de tanta lágrima e tanto sangue?!” (p. 49)

O texto *Plebiscito*, com um tom bastante bem humorado, apresenta, todavia, uma nota de rodapé bastante relevante para o contexto. Trata-se de uma explicação

sobre o que seria o Plebiscito e também de um elogio implícito ao apresentar um ‘exemplo’ de país em que tal sistema fora adotado: a Suíça.

Depois de proclamada a república, aventou-se a idéia de ser decretada, pelo governo provisório, uma constituição, que seria directamente votada pelo povo, por meio de um plebiscito. É esse plebiscito a que se refere a narrativa. Há países como a Suíça, onde as leis, depois de estudadas pelas assembleias, são aceitas ou rejeitadas pelo povo, por meio de plebiscito. (p. 60)

O texto de Salvador de Mendonça fora selecionado para apresentar São Paulo. As serras, no ‘dorso do gigante’ compõem a paisagem natural que, enquanto esteve apenas sob o domínio dos ‘vermes pequeninos’ (a população indígena) não pôde ser adequadamente explorada. Para Mendonça, fora necessária a chegada da ‘raça invasora’ (os lusitanos), para que o enfrentamento da muralha natural fosse feito adequadamente e o ‘monstro’ domado. As primeiras indústrias e a ferrovia compõem o cenário:

Que poderosa força vulcânica não rompeu as entranhas da terra, para soerguer o dorso do gigante [o Brasil] e deixar alli exposto à colera dos tempos!

Vermes pequeninos daquelle imenso titão, rojaram sobre elle os aborígenes, seguindo pela mata cerrada o carreiro da anta, escalando penhas e fragedos, transportando barrocas por sobre a ramagem que bracejava acima das torrentes.

Entrou a raça invasora e cortou na epiderme do colosso a senda sinuosa por onde subiram durante mais de dois séculos seus descendentes.

Hoje o monstro está totalmente domado: os nervos de aço da indústria atravessaram-lhe as carnes, e sobre o seu dorso rendido, passam velozes os comboios do caminho de ferro. (p. 64)

Opondo passado glorioso a um presente infeliz, o texto de Miguel Lemos apresenta Portugal e Camões. A formação do Estado Nacional e as grandes navegações são o momento áureo em que floresce o gênio estético, segundo o autor. Vale assinalar, mais uma vez, a questão racial atrelada a questão nacional, quando a ‘nacionalidade’ é descrita como ‘sem nenhum traço ethnographico’ (ou racial) que a possa distinguir do resto da Hespanha.

Esta pequena nacionalidade, sem nenhum traço ethnographico que a possa distinguir do resto da Hespanha, deve sua formação a uma causa dupla: a tendência à divisão política, própria da idade média, secundada por uma série de chefes admiráveis e a vizinhança do Oceano. (...)

A história de Portugal, neste período, é feita para excitar a admiração: vêm-se aparecer homens de uma energia indomável, como os sabe produzir a vida marítima, heroes dignos de Roma, santos como nos mais belos tempos do catholicismo. Este estímulo da vida nacional communicou ao povo um entusiasmo excepcional. Faltava apenas um gênio estético para aproveitar este momento único e immortalisá-lo, idealizando-o.

Camões foi esse gênio. Apareceu no momento em que o esplendor de sua nação, chegado ao apogeu, durava ainda e tendia a se prolongar, conforme a lei que rege os grandes acontecimentos. (p. 71-72)

De Affonso Celso, o excerto ‘O Brasil’ – retirado do livro *Lupe* – é bastante relevante para as discussões sobre a idéia de ‘Pátria’, ‘Nação’ e suas articulações com a questão racial. Isso porque, no corpo do texto e em notas de rodapé, são convocadas outras vozes discursivas. Trata-se de alguns dos principais nomes de viajantes naturalistas que estiveram no Brasil no século XVIII.

É muito importante a anotação em rodapé que explica cada uma dessas vozes. Bilac e Bomfim apontam a importância de Darwin e o situa como fundador do Darwinismo. Por outro lado, assinalam o ‘atraso’ de Agassiz a respeito das noções de raça e de hierarquia racial.

De acordo com os estudos de Kury (2001) e Sousa (2008), Jean Louis Rodolphe Agassiz nascera em 1807, na Suíça. Aos 17 anos iniciara o curso de Medicina, em Zurich e, pouco tempo depois, optou pelo curso de História Natural, em Heidelberg. É em Zurich, entretanto, que Agassiz trava contato próximo com Carl Friedrich Philippe Von Martius (1794-1868), médico, antropólogo e botânico, que estivera no Brasil em 1817 com Johan Batist Von Spix, acompanhando a então grã-duquesa austríaca Leopoldina, que vinha consumir seu casamento com D. Pedro e, posteriormente, terá importante papel nas primeiras construções em torno da história e memória do Brasil. Agassiz será o substituto de von Spix, após a morte deste último, como braço direito de Martius em um estudo sobre os peixes brasileiros (1829).

Já em Hildelberg, é a obra de Georges Curvier que fascinou Agassiz, notadamente o livro *Recherches sur lês ossements fossiles dès quadrúpedes ou l'on retablit lês caracteres de plusieurs especes d'animaux revolutions du globe paroissent avoir detruites*, em que estudos sobre a anatomia e sobre a geologia são tratados como complementares para a explicação da evolução. Em Curvier – à época, um dos mais renomados naturalistas, sendo referenciado como o ‘Aristóteles da biologia’, estão as bases para o pensamento contra-evolucionista: a defesa da fixidez das espécies, o catastrofismo e o criacionismo. Agassiz partiu para a França e passou a atuar com

Curvier. Lá conheceu também Humboldt, que bastante se interessou por seu trabalho, tendo inclusive auxiliado Agassiz nos momentos de dificuldade econômica. Adquirindo cada vez mais legitimidade no universo acadêmico, Agassiz consegue uma bolsa de estudos para estudar o fenômeno da glaciação e parte para os Estados Unidos e lá se fixa, sendo convidado para atuar na Universidade de Cambridge (Massachusetts), então uma das principais instituições do Novo Mundo, em 1846.

Em uma viagem de estudos a Filadélfia, teve seu primeiro contato com os negros. Uma carta escrita à época, para sua mãe, e revelada somente em 2000 pelo bibliógrafo Stephen Gould afirma:

Foi em Filadélfia que tive pela primeira vez um contato prolongado com os negros; todos os empregados de meu hotel eram homens de cor. Mal posso explicar a dolorosa impressão que experimentei, particularmente porque a sensação que eles me inspiraram foi contra todas nossas idéias a respeito da confraternização de todo tipo [genre] de homens e da origem única da nossa espécie. Mas a verdade deve estar acima de tudo. Não obstante, senti compaixão por seu destino, ao pensar que se tratava realmente de homens. Contudo, é-me impossível reprimir a impressão de que eles não são feitos do mesmo sangue que nós. Ao ver suas faces negras com lábios grossos e dentes disformes, a carapinha de suas cabeças, seus joelhos torcidos, suas mãos alongadas, suas grandes curvas, e principalmente a cor lívida da palma das suas mãos, não pude deixar de cravar meus olhos em seus rostos para mandá-los se conservarem à distância. E quando estendiam aquelas mãos horrendas em direção ao meu prato a fim de me servir, desejei ter coragem de me levantar e sair a procura de um pedaço de pão em qualquer outro lugar, em vez de jantar servido por gente como essa. Que desgraça para a raça branca ter ligado sua existência tão intimamente à dos negros em certos países! Que Deus nos livre desse contato! [grifos nossos] (Agassi, L. 1846, apud Gould, 2000, p. 167).

Affonso Celso, ao legitimar as conclusões de Darwin e negar as conclusões de Agassiz (nomeando-as como equivocadas) assinala uma importante posição no debate a respeito da miscigenação e da degeneração que ela poderia provocar. Trata-se de uma posição que, sistematicamente será costurada no *Livro de Leitura*: esteve já presente no excerto sobre o ‘pessimismo nas escolas’ e revela-se no tratamento dado especialmente à população negra em toda a obra.

(...) o nosso systema hydrographico completo, o estupendo número de lagos, regatos e rios navegáveis, entre os quaes o gigante Amazonas, soberano fluvial do mundo; (...) o nosso litoral dilatadíssimo, destituído de nevoeiros, capochos ou quasquer perigos, (...) a nossa fauna, opulenta, apresentando inestimáveis especimens, desde o jaguar, mosqueado de azeviche e fulvo, até o célere veado (...) a nossa magnificencia geológica, jazidas incomensuráveis de ferro, cobre, cristaes, amethystas, topázios amarellos e roseos, turmalinas,

mármore brancos e verdes (...) ao ponto de haver, conforme observação de um sábio, uma região maior do que a França, chamada Minas Geraes.

Demonstrei que éramos a primeira nação latina do Novo-Mundo dispondo de recursos inesgotáveis, em pleno progresso commercial, industrial e agrícola, fábricas surdindo activamente, fios telegráphicos e estradas de ferro annullando a cada hora as distâncias, a instrução se expandindo numa ascensão rápida e estável, a riqueza publica augmentando, a immigração estrangeira affluindo em escala assombrosa, o crédito nacional cotado a par do dos mais prósperos Estados, o governo e os proprietários libertando os escravos remanescentes no meio de festas, elevando-os desde logo ao nível de cidadãos, sem preconceitos de raça, aristocracias de sangue ou dinheiro, sem distincções de cor.

Recordei o juízo manifestado por excursionistas ilustres sobre o Brasil: - Saint-Hilaire declarando que a Minas seria licito segregar-se do resto do mundo, pois encontraria em si própria tudo quanto pudesse necessitar; Agassiz commemorando em phrases enlevadas a sua missão científica ao império sulamericano; Darwin qualificando-o como glorioso; Humboldt presagiando que residiria nelle o núcleo da civilização futura; Martius pedindo que sobre seu tumulo se collocassem folhas palmáceas brasileiras.

Enumerei os costumes singelos e bons do povo e sua perfeita tranqüilidade, espírito hospitaleiro, hábitos patriarchaes, tolerância absoluta para com qualquer crença ou opinião, tendências humanitárias, ausência de separações sociais, facilidade de acesso aos mais altos cargos, disposições para o progresso, amor ao bello, desconhecimento de exageros patrióticos e exclusivismos bairristas, inteira segurança, independência e liberdade, faculdades estheticas (...) a despeito de influencias depressoras e falta de educação conveniente em literatura, pintura, esculptura e musica. (p. 72-74)

Notas de rodapé deste excerto:

Saint-Hilarie: célebre naturalista francez. Visitou o Brasil. Morreu há muitos annos já.

Agassiz: Sabido naturalista suisse. Defensor das idéas atrasadas em Historia Natural. Morreu em 1873.

Darwin: célebre naturalista inglez, fundador da theoria da evolução dos seres organizados, theoria que por isso se chama darwinismo. Esteve no Brasil no começo de sua carreira científica, quando fez sua célebre viagem de cinco annos, a bordo de um navio da real marinha britânica – a Beagle. Foi isso em 1830.

As florestas virgens daqui, diz elle, formam o espetáculo mais sublime que se tem visto. Na sua correspondência publicada, há uma carta escripta da Bahia, em 1830 – carta em que diz os seus sentimentos a respeito da escravidão, e que é uma prova da generosidade e grandeza do seu coração.

Humboldt: sabido naturalista prussiano, irmão de outro philologo e político. Visitou o Brasil, principalmente o Amazonas. (p.73-74)

Em *O velho trabalhador*, Bilac trouxe a questão da descendência africana no Brasil, colocando na voz de um ex-escravo (*Pai João*) reflexões em torno de sua presença na sociedade brasileira e sobre os anos prévios e posteriores à Abolição da Escravatura. Há uma construção em torno do cativo, traçando diferenças entre ‘bons’ e ‘maus’ senhores de escravos e um modelo de boa relação entre o ex-senhor e o ex-

escravo Pai João, sinalizando uma possível convivência pacífica entre um e outro, pautada pelo trabalho livre. Pai João sinaliza seu apreço e amor à nova ‘Pátria’ e apresenta sua família aqui construída. Seus filhos também são apresentados como patriotas (tendo, inclusive, participado da Guerra do Paraguai) e seus netos sinalizam sua fixação num Brasil em que todos (brancos e negros) são iguais. Apresenta uma eventual volta à África como algo não adequado:

Toda gente sofre neste mundo, moço! Mas eu não tenho muita razão de queixa... é verdade que nos primeiros tempos, tive de chorar bastante, com saudade da minha terra... e, depois, o captivo, no tempo em que havia isso, era uma grande maldade. Mas, se houve senhores maus que castigavam barbaramente os captivos, também houve senhores bons que não gostavam de ver o sofrimento dells. Eu fui um dos primeiros homens que trabalharam aqui. Quando vim, tudo isto era mato. Aqui gastei a minha mocidade. Mas, logo depois, fiquei livre, e fui um amigo daquele de quem tinha sido escravo. Era homem de confiança dells; só no meu trabalho é que o senhor tinha fé. Tive filhos: quando houve a guerra do Paraguay, dois dos meus filhos, já livres, foram brigar com a gente do Lopes; um ficou por lá, varado de balas; mas o outro voltou, e morreu velho, nos meus braços, deixando-me cheio de netos... Esses netos andam por ahi, ganhando a sua vida como os brancos, sustentando as famílias, trabalhando para si e para os seus. Que saudade eu poderia ter agora da África, de onde vim criança? A minha terra é esta, onde me fiz homem, esta que conheço bem, esta que eu lavrei enquanto tive forças, que ainda hoje, para me pagar o bem que lhe fiz, me dá a sombra de suas árvores e a comida que me sustenta. (...) Não soffri muito, não, moço, porque sempre fui trabalhador, e o trabalho faz a gente feliz. (p. 99-100)

Dois excertos constroem uma leitura elogiosa e legitimadora em torno da figura de José Bonifácio e do processo de independência. O primeiro é apresentado como homem da ‘sciência’, intelectual respeitado, fruto da mais fina flor da inteligência brasileira e sua expressão máxima. Após ter viajado a Portugal, segundo o excerto, e conhecido “a miséria, a inépcia, a corrupção e a vilania” da metrópole, Bonifácio teria retornado ao Brasil já com os planos da independência prontos. Conduzindo com sabedoria o processo de transição da condição colonial para o Império, coube a ele o papel de ‘Patriarca’ da Independência. Esta, por sua vez, é apresentada como uma saída superior da América Portuguesa em relação à América Espanhola, por ter sido construída sem *guerras intestinas* ou *revoluções sangrentas*. A emergência da monarquia constitucional é elogiada como saída mais pacífica e adequada, quando comparada às repúblicas emergentes da descolonização espanhola.

Uma importante estratégia discursiva (sobretudo no segundo desses dois excertos) é a comparação de Bonifácio com Tiradentes e com os participantes da

Revolução Pernambucana. Enquanto esses últimos são elogiados por seu patriotismo, mas têm seu apreço pela República tratado como um desvio, o primeiro é elogiado por ter percebido a inviabilidade da emancipação imediata dos escravos e da imediata proclamação de uma República na América Portuguesa.

O primeiro trecho é de Oliveira Martins:

A máxima prova da constituição orgânica do Brasil no XVIII século é a sua fecundidade intelectual que progride no principio de nossa era. Brasileiros eram na máxima parte os sábios litteratos portuguezes de então. Brasileiros, Antonio José, o judeu, queimado por D. João V; Basilio da Gama, o autor do *Uruguay*; Durão, Gozaga, o poeta da *Marília*; Costa Alvarenga, ex-reus na conspiração de 1789. Brasileiros, os poetas Pereira Caldas e Moraes e Silva; Hippolyto Costa, o patriarcha jornalista; Azevedo Coutinho, o primeiro economista portuguez; o geômetra Villela Barbosa, o estadista Nogueira da Gama, o chimico Coelho de Seabra; Conceição Velloso, autor da *Flora Fluminense*, e Araujo Camara, companheiro das viagens de José Bonifácio, - o mais illustre dos fundadores da independência nacional do Brasil. (...)

A miséria e a inepcia, a vileza e a corrupção de uma terra de que a sua era vassalla, fizeram-no regressar ao Brasil (1819); e não é ousadia afirmar que no seu espírito levava já firme e definido o plano da emancipação. Aos factos restava apenas indicar a forma que a realisação da sua Idea devia tomar.

O merecimento pessoal e a preponderância eminente que esses factos deram a José Bonifacio na história da separação brasileira, concorreram com todas as causas anteriores para dar a nova nação uma physionomia própria, entre as nações sul-americanas. Homem de sciencia, espectador visual dos peiores desvairios da revolução franceza, maduro em idade, forte em experiência dos homens e das cousas, Jose Bonifácio não era um Bolivar e a revolução brasielira tomou em suas mãos uma direção diversa da que teria tido, se encaminhasse as ordens de algum genuino representante do antigo espírito paulista. Estadista e não soldado, mais hábil do que audaz, mais forte do que ambicioso, o caudilho brasileiro viu na ambição irrequieta de D. Pedro, a quem a gloria de Bolivar seduzia, um belo instrumento para levar a cabo a obra da independência nacional, poupando a pátria as sangrentas crises em que a espada dos condottieri lançava as ex colônias espanholas. (pp. 163-164)

E o segundo é de Teixeira Mendes:

(...) Não se pode fazer, portanto, um mérito especial a Tiradentes por ter sido republicano. A sua glória política consiste em ter trabalhado destemidamente pela independência e o seu valor moral se patenteia pela inexcusável generosidade com que se portou no seu patriótico martyrio. Os heroes da revolução pernambucana, de 29 também não podem ser celebrisados senão pelos esforços que envidaram pela nossa autonomia política, sem nenhum especial aferro pela forma republicana. Como para Tiradentes, não era exequível para esses patriotas a independência sem a república.

As circunstâncias eram outras quando José Bonifácio poz-se a testa do movimento separatista brasileiro. Todas as liberdades que as republicas conhecidas, com excepção única da malograda republica francesa de 1792 haviam atingido, podiam ser garantidas com monarchia constitucional. A escravidão se lhe afigurava incompatível com uma verdadeira republica, e elle sentia a impossibilidade da libertação immediata dos captivos. Quanto a

libertação gradual e rápida, elle a concebia como realisavel sob a monarchia constitucional. (...) E ao passo que isso [a proclamação da republica no ato da independência] apresentava perspectiva alarmante para o seu patriotismo. Com efeito, seriam inevitáveis para realisa-la, lutas intestinas que quebrariam fatalmente a integridade política da América portugueza. Disto era exemplo a independência das colônias hespanholas. (pp. 182-183)

De Castro Alves, Bilac e Bomfim selecionam o poema *A cruz da estrada*, em que, tendo como mote uma cruz de estrada que revelaria a morte de um escravo, o poeta denuncia a vilania da escravidão e traduz a morte como um encontro (um casamento) do ex-escravo com a liberdade. O *caminheiro* é exortado, pelo poeta, a não lançar flores no túmulo improvisado:

É de um escravo humilde seputura, / Foi-lhe a vida o velar de insomnia atroz,
Deixa-o dormir no leito de verdura / Que o Senhor, entre as selvas, lhe compoz.

Não precisa de ti. O gaturamo / Geme por elle a tarde no sertão
E a juryty, do taquaral no ramo, / Povia soluçando, a solidão.

...

Caminheiro! Do escravo desgraçado / O somno agora mesmo começou!
Não lhe toques o leito de noivado, / Há pouco a liberdade o desposou. (p. 200)

O último trecho selecionado precisa ser introduzido com uma importante distinção. Se os contatos atuais com a população nomeada de *tapuya*, na região de Nova América (Goiás) dão conta de sua identificação como *indígena*, à época da escritura do texto, de Inglez de Sousa, segundo Almeida (1999), a situação era outra. Com o avanço da colonização para o centro-oeste do país, no final do século XVIII, a região era marcada por conflitos entre portugueses – com seus então escravos africanos – e a população indígena local, pertencente a diferentes grupos do tronco lingüístico macro-jê. Embora com territórios assustadoramente reduzidos, parte dessa população resistiu ao apressamento e à morte e constituiu uma comunidade que, durante o século XIX manteve-se isolada e defendida contra novas investidas. É possível crer, portanto, que a identificação dos *tapuya* com *caboclos* diga respeito ao momento de contato mais próximo entre essas comunidades indígenas e os grupos não indígenas, no final do século XVIII.

Quer se trate de uma ou de outra leitura (os *tapuya* como uma comunidade indígena ou como *caboclos*, frutos de uma miscigenação forçada), o texto os apresenta como ingênuos, incapazes de linguagem e de pensamento lógico abstrato, imersos em misticismo (associado, discursivamente, à ignorância) e à pouca disposição.

O caboclo não ri, sorri apenas; e a sua natureza contemplativa revela-se no olhar fixo e vago em que se lêem os devaneios íntimos, nascidos da sujeição da inteligência ao mundo objectivo, e d'elle assoberbada. Os seus pensamentos não se manifestam nas palavras, por lhes faltar, a esses pobres tapuyos, a expressão comunicativa, atrophiada pelo silêncio forçado da solidão.

Haveis de ter encontrado, beirando o rio em viagem pelos sítios, o dono da casa sentado no terreiro a olhar fixamente para as águas da correnteza, para os bemtevis que cantam na laranjeira, para as nuvens brancas do céu, levando horas e horas esquecido de tudo, immovel e mudo, numa espécie de êxtase. Em que pensará o pobre tapuyo? No encanto misterioso da mãe d'água? No curupira que vagabundeia nas matas, fatal e equívoco, com o olhar ardente cheio de promessas e ameaças? No diabólico sacyperé, cujo assobio sardônico lhe dá ao corpo o calefrio das sezões? Em que pensa? Na vida? É talvez um sonho, talvez nada. É uma contemplação pura. (pp. 310-311)

...

O que a seleção investigada revela é um conjunto de idéias em torno das noções de 'Pátria', 'Nação', 'Povo Brasileiro' e das questões em torno do debate racial promotores de uma memória nacional com os seguintes traços:

- a) Valorização das riquezas naturais como expressão de um destino de prosperidade para o Brasil
- b) Legitimação do processo de independência e da figura de José de Bonifácio como condutor de uma emancipação não violenta e promotora da harmonia e do entendimento entre os brasileiros
- c) Validação da colonização portuguesa como empreendimento civilizatório que trouxe os avanços tecnológicos não dominados pelos habitantes primeiros do Brasil
- d) Valorização da presença negra durante o processo de colonização e durante o cativo, bem como reconhecimento da injustiça deste último, atrelados a um elogio da Abolição e a uma leitura sobretudo positiva do pós-abolição no que tange à relação entre brancos e negros
- e) Absolvição da mestiçagem em relação à acusação que sobre ela pairava de promover a degeneração
- f) Desqualificação da população indígena, apresentada com menor relevo e sempre em condição de pouca inteligência ou de ingenuidade e misticismo.

3.4 – ATRAVEZ DO BRASIL: A VIAGEM COMO TÓPICA RECORRENTE

The captain was very well satisfied with this plain relation I had given him, and said, he hoped, when we return to England, I would oblige the world by putting it on paper, and making it publick. My answer was, that I thought we were already overstocked with books of travels: that nothing could pass which was extraordinary. (Swift, 1979)³⁸

Em pleno século XVIII, o diagnóstico do jovem Gulliver parece apontar para uma saturação dos livros de viagem em sua Inglaterra. Talvez um dos exemplos que o jovem Gulliver poderia utilizar para justificar essa sua argumentação seria o livro do lusitano Luís Caetano Altina de Campos “*Viagens d’Altina nas cidades mais cultas da Europa e nas primeiras povoações dos Balinos, povos desconhecidos de todo o mundo*”; uma obra de fôlego, com quatro volumes, publicada em Lisboa entre 1793(?)³⁹ e 1805(?).

A historiadora francesa Marie-Noëlle Bourguet empreendeu uma série de estudos sobre o ímpeto viajante do Iluminismo e parece confirmar a impressão de Gulliver. No artigo *L’explorateur*, publicado na coletânea *L’Homme des Lumières* (1996), a autora afirma que:

De fait, avec 3 540 titres, français et étrangers – soit plus du double du siècle précédent -, la littérature de voyage, jusqu’alors part mineure de la production du livre, devient au XVIIIe siècle un genre conquérant. (Borguet, 1996, p. 6)⁴⁰

A chamada ‘literatura de viagem’ – embora tenha manifestações desde a Idade Média – torna-se difundida, primeiramente, à época das Grandes Navegações. Essencialmente informativa, fluindo entre registro administrativo, relato de ocorrências e estudo das novas terras conquistadas, essa literatura de viagem é, frequentemente, vista como uma espécie de ‘sub-gênero’ de uma literatura portuguesa e hispânica do Século XVI. Entretanto, o século XVIII assinala novos contornos para essa manifestação literária.

³⁸ SWIFT, Jonathan. *Gulliver’s Travels*, Penguin Books, 1979 [1a edição: 1726]

O capitão ficou muito satisfeito com este relato simples que eu fiz a ele, e disse que esperava que, retornando a Inglaterra, eu surpreendesse o mundo, colocando-o no papel e o fazendo público. Minha resposta foi que eu pensava que já estávamos abarrotados de livros de viagem, que nada mais poderia se passar por extraordinário [tradução minha]

³⁹ Há uma variação nas datas que marcam o início e o final da escrita da obra. Em alguns registros, esse período aparece como de 1790-1793; em outros registros aparece como sendo entre 1795-1805 e em outros registros como sendo entre 1793-1803.

⁴⁰ De fato, com 3540 títulos em [entre] franceses e estrangeiros – mais do que o dobro do século anterior – a literatura de viagens, até então pequena parte da produção do livro, torna-se um gênero em expansão no século XVIII.

É notável que a literatura inglesa tenha construído uma tradição de narrativas de viagens em que um viajante - escritor, cientista social, jornalista, soldado ou ‘mero curioso’ amador – toma a rua (o espaço público) e circula pelas terras mais conhecidas e menos conhecidas do ‘país’, tece considerações sobre as pessoas, as cidades, os campos e ‘re-descobre’ (ou ‘inventa’?) a ‘inglesidade’ e a própria Identidade Nacional.

Essa longa tradição – chamada, pela crítica literária especializada de escrita da “Condition of England” – engloba desde Daniel Defoe e Dr. Johnson (ainda no século XVIII), passando por William Cobbett ou Mayhew no século XIX e estende-se a nomes como George Orwell, no século XX e, sob o signo da ‘viagem’ coloca a idéia de uma Nação Inglesa e de uma Inglesidade em questão.

Segundo Jacinta Matos, tal tradição literária pode ser encarada como fortemente expressiva da nacionalidade porque

(...) foi, com efeito, frequentemente usada para falar de momentos em que existe uma sensação de alienação do sujeito à sua própria cultura que o leva a ir investigar, empiricamente, a condição do país em que, de algum modo, esse sujeito já não se revê: no século XVIII foi claramente a passagem da Grã-Bretanha de país essencialmente agrícola a potência comercial e marítima que determinou essa procura; bem como (mas não menos significativo) foi, à época da agregação da Escócia e Irlanda ao reino Inglês, criando-se assim a Grã-Bretanha enquanto nação. (Matos, 2004, p.4)⁴¹

Esta fórmula de literatura de viagens parece ter sido afirmada durante todo o século XIX em outros países da Europa para a conformação de identidades nacionais. Em Portugal, o romance *As viagens d’Altina*, de Luis Caetano Altino de Campos (editado entre 1803 e 1805) cumpre função semelhante. Trata-se de um romance de formação no qual uma garota órfã, saindo de Portugal, viajará para o país fictício dos Balinos, não sem antes percorrer os lugares mais adiantados da Europa Ocidental à época, aprendendo – e ensinando os leitores – a respeito das formas mais adiantadas de vida política, de cultura e de organização social e confrontando uma nação portuguesa apresentada como decadente, chamando-a a seu destino.

Se as viagens ‘para fora’ são o mote dessas duas literaturas de formação nacional, utilizando a estratégia do estranhamento com o outro para delinear os traços da identidade e formar a nacionalidade dos viajantes, uma outra formação literária ganhou mais circulação no final do século XIX: são romances em que a viagem pelo

⁴¹ Retirado da versão eletrônica de comunicação proferida pela Prof.ª. Dra. Jacinta Maria Matos, no IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, disponível on line no site: <http://www.eventos.uevora.pt/comparada/apres.htm>, acessado em 01/04/2010.

próprio território nacional conferem aos viajantes um conjunto de competências, saberes e valores capazes de formá-los de acordo com ‘sua gente’, conferindo a eles a ‘francesidade’, a ‘italianidade’ ou a ‘brasilidade’.

Ao convocar os leitores para essa viagem, os livros neste formato também garantem a construção e disseminação da mesma identidade de seus personagens. Trata-se de um romance formativo, de um romance capaz de apresentar a um povo seu espelho mais fiel.

A segunda obra analisada nesta investigação – *Atravez do Brasil*, de 1910 – pode ser descrita a partir destes parâmetros. É somente a partir de 1910, onze anos depois do *Livro de Leitura*, que este livro foi lançado. A edição completa a que tivemos acesso e na qual baseamos nossa análise data de 1923. Na página de rosto, temos a informação de que se trata da 10ª edição revista, publicada pela Livraria Francisco Alves. Os endereços da livraria à época – que constam também da página de rosto – são: *Rua do Ouvidor, 166 (Rio de Janeiro); Rua Líbero Badaró, 129 (São Paulo) e Rua da Bahia, 1055 (Bello Horizonte)*

Logo na sequência da página de rosto, à página V, inicia-se um longo texto com o título *Advertência e Explicação*. O texto pretende introduzir o leitor (suposto educador ou interessado nos assuntos de educação), apresentando-lhe justificativas a respeito do formato escolhido na obra, bem como trazer algumas admoestações a respeito de seus usos em sala de aula. Utilizando um argumento de autoridade (“a indicação pedagógica aconselhada hoje”), o livro advoga-se livro único destinado ao curso médio das escolas primárias:

Compuzemos este livro de leitura para o curso médio das Escolas Primarias do Brazil, a fim de ser elle o unico livro destinado ás classes d’esse curso; tal é, de facto, a indicação pedagógica aconselhada hoje: ás primeiras classes do ensino primário não deve ser dado outro livro além do livro de leitura. (Bilac & Bomfim, 1923, p. V)

Entretanto, a partir dessa primeira abordagem, os autores diferenciam sua obra das demais obras voltadas para esse público, acusadas de terem um caráter enciclopédico e fragmentado, conforme podemos ler:

É um erro compor o livro de leitura – o livro único – segundo o molde das encyclopedias. Infelizmente, esse erro se tem repetido em diversas produções destinadas ao ensino e constituídas por verdadeiros amontoados didacticos, sem unidade e sem nexos, atravez de cujas paginas insípidas se

desorienta e perde a intelligencia da criança: regras de grammatica misturadas com regras de bem viver e regras de arithmetica, noções de geographia e apontamentos de zootechnia, descripções botânicas e quadros históricos, formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento director, que sirvam de harmonia e base geral para a universalidade dos conhecimentos que a escola deve ministrar. (*idem, ibidem*, p. V-VI)

Mais adiante no texto, os autores apresentam a ‘inovação’ que, nesse sentido, sua obra trará ao ensino:

Parece-nos ocioso mostrar como, a propósito da leitura de qualquer texto ou página d’este livro, se pode dar qualquer lição de portuguez, theorica ou pratica. Imagine-se que se trata da primeira pagina, e que o professor quer ensinar as primeiras noções de morphologia: nada mais fácil do que palavras *variáveis*, distinguindo-as das *invariáveis*: a observação d’este facto – que certas palavras variam de forma e outras não – levará naturalmente o alumno a comprehender que a razão de taes variações é a modificação da idéia correspondente. Desenvolvendo mais a lição, o mestre chegará a ensinar a classificação das palavras, de que a leitura lhe da copiosos exemplos. (*idem, ibidem*, p. V-VI)

Os autores assinalam que o livro proposto é um apoio a *verdadeira encyclopedia*: o professor. Essa abordagem aproxima a função do manual de leitura à dupla característica apontada por aquilo que Bittencurt assinala ser uma proposta na perspectiva de Condorcet para o livro didático: uma intervenção/gestão do trabalho do professor ao mesmo tempo que um material voltado para os estudantes. Essa intervenção/gestão está pautada, inclusive, pela argumentação específica de que o livro atende às exigências dos programas oficiais ou dos programas que possam surgir ainda, se esses (os programas) forem fiéis às orientações da Pedagogia – ou seja, da ciência da educação – em franca afirmação e consolidação:

(...) Como fonte de conhecimentos, a verdadeira encyclopedia do alumno das classes elementares é o professor. É elle quem ensina, é elle quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturaes, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio. Segundo este modo de entender o ensino, nosso livro de leitura offerece bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assumptos para que o professor possa dar todas as lições, suggerir todas as noções e desenvolver todos os exercícos escolares, para boa instrucção intelectual de seus alumnos do curso médio, de acordo com os programas atuaes e com quaesquer outros que se organizem com a moderna orientação da Pedagogia. (*idem, ibidem*, p. V)

A saída para o modelo ‘encyclópédico’ criticado pelos autores é um modelo narrativo. Os autores assinalam que os conteúdos necessários a formação dos estudantes em quaisquer um dos campos (desde arithmetica ate a geographia) poderão, em sua obra, ser ensinados às crianças a partir de um único texto, dividido em capítulos e com um forte apelo dramático. A ‘fórmula pedagógica’ é apresentada como “uma simples narrativa, acompanhada de cenários e costumes mais distintivos da vida brasileira.

Preferimos destinar os primeiros capítulos do livro ao desenvolvimento dramático, deixando mais para o fim a sucessão dos cenários; sendo sempre a narração mais captivante para o espírito infantil, a atenção da criança começa desde logo a prender-se á leitura, e passa depois a aceitar facilmente as descrições, e seguil-as com interesse; ao passo que, se começassemos amontoando descrições, cansaríamos inutilmente o animo do pequeno leitor. (*idem, ibidem*, p. V)

A narrativa de que falam os autores, entretanto, não é ‘qualquer narrativa’. Trata-se da viagem de dois irmãos: Carlos e Alfredo, o primeiro com 15 anos e o segundo com 10, órfãos de mãe, partem de Recife em busca do pai que dali saíra há dois anos, para trabalhar e havia lhes enviado um telegrama dizendo que estava doente ‘sem gravidade’. Além de trazer os ‘motivos’ de ensino das lições de geografia, história, aritmética, noções de coisas, etc. Esse ‘pretexto’ (a viagem em busca do pai) é o eixo narrativo que fará os dois jovens conhecerem o território e as gentes do Brasil (e apresentá-los aos leitores, com ricas ilustrações). Também será o eixo narrativo para a descoberta de sua ‘brasilidade’, dos valores morais e da consciência de que deviam se revestir sobre a sua Pátria. Cabe a esse livro, nesse formato, ao menos duas outras tarefas maiores e mais significativas do que apresentar um texto narrativo atraente aos meninos e meninas na escola: ‘apresentar’ a realidade física e humana do Brasil.

Alem de servir de oportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos que a criança, com sua simples leitura, já lucrará alguma cousa: aprenderá a conhecer um pouco o Brazil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira – as suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens, os seus aspectos distintivos. E por isso escolhemos como cenário principal as terras do São Francisco – o grande rio, essencialmente, unicamente brasileiro. (*idem, ibidem*, p. VI)

E, ao mesmo tempo, indicar, divulgar e inculcar valores morais considerados adequados:

E também quizeamos que este livro seja uma grande lição de energia, em lances de affecto. Suscitar a coragem, harmonizar os esforços, cultivar a bondade – eis a fórmula da educação humana. Os heroes principaes d'estas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam amados e admirados no que representam de generoso e nobre os estímulos que os impelliram, nos diversos transes por que passaram. Não se pode influir efficaazmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a attenção, sem lhe falar ao sentimento. Foi por isso que demos ao nosso livro um character episódico, um tom dramático – para despertar o interesse do alumno e conquistar-lhe o coração. (*idem, ibidem*, p. VII)

O texto continua e apresenta ao leitor uma série de exemplos de aplicação do livro de leitura na abordagem dos conteúdos a serem ensinados:

Vejamos a lição de instrução moral. E' mister começar o curso fazendo a criança observar a sua situação moral no seio da família, — os laços e deveres de affecto que ligam as pessoas de uma mesma familia. Diz o livro de leitura na primeira pagina: "Era a primeira vez que se separava dos filhos depois da morte da mulher..." Ahi o professor estudarà com a criança as condições d'essa familia em particular, e as condições de "familia" em geral; mostrarà as duas accepções em que o termo é usado (...)

Supponhamos agora que é preciso iniciar o ensino de "lições de cousas", — noções de cosmographia e de sciencias physicas e naturaes, o dia e a noite, estados dos corpos, seres vivos e seres inertes ou mortos... Logo no primeiro capitulo do livro, está: "O sol nascera cercado de nuvens de fogo..." Essa phrase será o pretexto para a primeira lição de cosmographia. (...)

Agora, uma lição de historia. E' preciso principiar explicando de um modo sensível as condições do Brazil antes da colonização. Fala por exemplo o livro de "sertão bruto, onde havia... indios..." E' um excellent pretexto para dizer quem são esses indios, que antigamente aqui viviam sósinhos: os brancos e pretos vieram depois, e com elles veio a colonização. E então o professor appellarà para a observação da criança, para que Ella note a differença entre o estado selvagem e as industrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização; mostrarà que essas instituições e industrias faltam ainda em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou.

Uma lição de geographia... A primeira lição do programma: terras e mares, accidentes geographicos. No segundo capitulo, o livro fala em *mar*: "o mar ficou lá atraz...", — ao passo que o trem avança para o *interior* do *continente*, entre *montanhas*, *rios*, etc. Aproveitando essas indicações, o professor ensinarà que a superficie da terra comprehende terras e mares: as linhas de encontro são as *costas*, os *litoraes*, linhas irregulares, formando

cabos, bahias, penínsulas, etc; depois, é fácil indicar os outros accidentes geographicos: *rios, valles, ilhas, lagos, etc. (idem, ibidem, p. IX)*

Finalizam essa argumentação de modo assertivo:

D'este modo, sob a suggestão das mesmas paginas, todo o programma pode ser ensinado. Qual a vantagem? E' que todo o ensino fica assim harmonizado, como irradiação ou desenvolvimento de uma só leitura; e essa leitura é bastante, a todo o momento, para evocar os conhecimentos adquiridos, que d'essa forma se assimilam muito mais fácil e naturalmente. (*idem, ibidem, p. IX*)

Por último, advertem sobre a utilização proposital de um vocabulário que pudesse garantir, ao mesmo tempo, o entendimento das crianças, com palavras que elas possam compreender, mas que não se furte a incluir termos menos usuais a fim de que a criança possa ‘desenvolver seu vocabulário’:

Em geral, procurámos dar a estas paginas o tom singelo e a linguagem natural que mais convém á intelligencia infantil; é este um dever rigoroso em trabalho d'esta natureza; mas seria impossivel evitar sempre o emprego de uma ou outra palavra menos trivial. Nem tanto se exige dos livros didacticos; se, em suas leituras escolares, a criança somente encontrar palavras muito conhecidas, como poderá ella desenvolver o seu vocabulário? Nos livros de classe podem ser empregados termos menos usuales, comtanto que estejam dispostos de modo a poder ser facilmente compreendidos com uma ligeira explicação. Essa explicação certamente será sempre dada pelo professor competente e solícito; mas, como é possivel que a criança seja tentada a ler o livro fora da classe, longe da vista e do auxilio do professor, o nosso pequeno léxico pode prestar-lhe bons serviços. (*idem, ibidem, p. X*)

Notamos que esse texto de introdução, utilizando argumentos de autoridade (notadamente da ‘ciência pedagógica’), pretende situar os eventuais leitores adultos (professores, membros das secretarias estaduais de instrução pública ou dos colegiados de escolhas dos livros para uso nas escolas) num modelo de livro de leitura pautado por uma fórmula narrativa e que objetiva, além de se constituir num instrumento para orientar o ensino de ‘todas as coisas’ que deve o estudante aprender de cada um dos campos do saber em institucionalização na escola elementar, também pretende ser um livro de ‘lição pátria’, no qual os estudantes possam descobrir e aprender sobre o seu país – suas gentes, suas paisagens, sua história – e formar seu caráter moral.

3.5 - INTERTEXTUALIDADES: SEMELHANÇA DE ROTEIROS E SEMELHANÇA DE PROJETOS

Do que fora por último exposto, certamente, fosse em português, o trecho abaixo poderia compor parte dessa apresentação de *Através do Brasil*:

Sans omettre dans cet ouvrage aucune des connaissances morales et pratiques que nos maîtres désirent trouver dans un livre de lecture courante, nous avons décidé d'ém introduire une que chacun de nous considère aujourd'hui comme absolument indispensable dans nos écoles : la connaissance de la patrie

On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissent mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant une idée nette de la patrie, ou même tout simplement de son territoire ou de ses ressources. La *patrie* ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite, à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de la vie. Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante. Dans ce but, nous avons essayé de mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyage. En leur racontant le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, nous avons voulu la leur faire pour ainsi dire voire et toucher ; nous avons voulu leur montrer comment chacun des fils de la mère commune arrive à tirer profit des richesses de sa contrée (Bruno, 1877, p. 1)⁴²⁴³

Retiramos o trecho acima do prefácio do livro *Le tour de la France par deux enfants* (A 'volta' pela França por duas crianças). Publicado pela primeira vez em 1877, por Augustine Fouillée – esposa do filósofo, também francês, Alfred Fouillée – sob o pseudônimo de G. Bruno (referência a Giordano Bruno, filósofo italiano do século XVI), esse livro é considerado o *petit rouge* da III República Francesa. O 'vermelho' é referência à capa da primeira edição e a referência à III República evidencia, sobretudo, a importância e relevância da obra no período de consolidação do regime, logo após a guerra com a Alemanha.

⁴² Sem omitir nessa obra nenhum dos conhecimentos morais e práticos que os nossos mestres desejam encontrar num livro de leitura corrente, decidimos introduzir um que consideramos absolutamente indispensável nas nossas escolas: o conhecimento da Pátria. Há uma queixa constante a respeito de nossas crianças não saberem o suficiente sobre seu país. Se eles soubessem mais [melhor], dizem – com razão – que amariam mais sua pátria e poderiam servir a ela de uma maneira melhor. Mas nossos professores sabem como é difícil dar às crianças uma idéia clara do país, ou mesmo apenas de seu território e seus recursos. O país, para o aluno, é algo quase sempre abstrato, de onde podem participar como estrangeiros por um longo período de suas vidas. Para que possam internalizar [a Pátria] em seu espírito, ela deve aparecer viva e vibrante. Para isso, tentamos utilizar o interesse das crianças têm de viajar nas histórias. Contando-lhes a viagem de dois corajosos jovens de Lorena em volta de toda a França, em que podem, através da leitura, como que vê-la e tocá-la, desejamos mostrar-lhes como cada filho da mãe comum chegou a tirar proveito das riquezas de seu país.

⁴³ Esta investigação utilizou a versão digital da obra, disponível on line no site: <http://www.archive.org/details/letourdefranceen17691gut>, acessada e arquivada em 12/09/2009 (download gratuito).

Sendo a autora católica, não concedeu, em sua primeira versão, a todos os apelos de uma França eminentemente Republicana e que estava empenhada na total exclusão do clero e de sua influência na vida civil. Nessa primeira versão, o caráter patriótico e a descrição do território não são exageradamente contrastantes com passagens em que o discurso religioso prevalece. Nora (1985) e Cabanel (2007) assinalam que a obra circulou com essa versão (em mais de uma edição), até 1906 tanto nas escolas católicas quanto nas escolas estatais francesas. A polêmica entre o discurso religioso e o discurso republicano civil vêm a tona em 1906, exigindo uma revisão da obra e a retirada, inclusive, de expressões como “Mon Dieu”.

Outro trecho poderia, ainda, compor com a apresentação de Bilac e Bomfim:

patria mia, nobile e cara terra, dove mio padre e mia madre nacquero e saranno sepolti, dove io spero di vivere e di morire, dove i miei figli cresceranno e morranno; bella Italia, grande e gloriosa da molti secoli; unita e libera da pochi anni; che spargesti tanta luce d'intelletti divini sul mondo, e per cui tanti valorosi moriron sui campi e tanti eroi sui patiboli; madre augusta di trecento città e di trenta milioni di figli, io, fanciullo, che ancora non ti comprendo e non ti conosco intera, io ti venero e t'amo con tutta l'anima mia, e sono altero d'esser nato da te, e di chiamarmi figliuol tuo. Amo i tuoi mari splendidi e le tue Alpi sublimi, amo i tuoi monumenti solenni e le tue memorie immortali; amo la tua gloria e la tua bellezza(...)⁴⁴⁴⁵

Como fica explícito, o texto transcrito traz uma elegia à Itália. Trata-se de um trecho importante do livro *Cuore*, de Edmondo De Amicis. Este livro fora escrito em 1886, no mesmo período em que o *Le tour de la France...* e pouco tempo antes de *Através do Brasil*, narra o ano escolar do menino Enrico. A provocação do prefácio pretende legitimar o relato dizendo que trata-se de um diário que, tendo escrito quando o menino estava no 3º ano, fora posteriormente publicado. Essa estratégia instaura, ao mesmo tempo, uma antiguidade e uma legitimidade à narrativa que a coloca como capaz de contar como viveram/devem viver verdadeiros meninos italianos, aprendendo sua nacionalidade e seus valores.

⁴⁴ Minha pátria, minha nobre e cara terra natal, onde meu pai e minha mãe nasceram e serão sepultados, ode eu espero viver e morrer, onde meus filhos crescerão e morrerão. Bela Itália, grande e gloriosa há muitos séculos, unida e liberta há poucos anos; que espalhou tanta luz da inteligência divina sobre o mundo e por quem tantos valorosos morreram em seu campo e tantos heróis em suas forcas. Mãe augusta de trezentas cidades e trinta milhões de filhos. Eu, ainda menino, não te compreendo e nem te conheço por inteiro, mas te venero e te amo com toda minha alma, e me orgulho de ter nascido de ti e de me chamarem filho teu. Amo teus esplendidos mares e seus elevados Alpes. Amo seus monumentos solenes e suas memórias imortais, eu amo a tua gloria e a tua beleza.

⁴⁵ Esta investigação utilizou-se da versão eletrônica da obra, disponível on line no site http://www.liberliber.it/biblioteca/d/de_amicis/cuore/html/index.htm, acessada em 12/09/2009 e arquivada (download gratuito).

Queremos advogar que a propositura feita por Bilac e Bomfim nesta introdução ao Livro de Leitura que, pretendem, deve ser utilizado nas escolas elementares do Brasil guarda uma intertextualidade bastante significativa com o livro francês e com o livro italiano. *Através do Brasil*, *Le tour de la France par deux enfants* e *Cuore* pretendem fazer circular um discurso fortemente nacionalista, segundo o qual há uma tarefa grandiosa da escola: mostrar às crianças sua Pátria, sua gente, seus valores fundamentais e, dessa forma, despertar-lhes o sentimento de pertença e o amor à terra natal. Cada uma a seu modo, essas três obras pretendem, como livros de circulação na escola, garantir uma formação moral especificamente patriótica para as crianças.

O chamado ‘conflito franco-prussiano’ (ocorrido entre franceses e ‘alemães’ – esses últimos ainda não unificados), fora marcado por uma guerra pela disputa de regiões na Alsácia-Lorena. Entretanto, para franceses e futuros alemães, as conseqüências desse conflito não aparecem somente em 1914 e não são apenas no plano externo. A conquista da Alsácia-Lorena foi a última etapa da unificação alemã e responde diretamente no fortalecimento da noção (Criada? Sentida? Inventada?) de ‘orgulho germânico’. Assim, ‘território’ não é só um pedaço de terra. É, sobretudo, poder e Nação.

Do lado francês, a perda da região abre feridas no ‘orgulho’ nacional também. E responde diretamente nos processos de ‘esquecimento’ ou de ‘desconstrução’ das origens eventualmente germânicas da população francesa e pela sensação (fabricada? Sentida? Inventada?) de uma França pura, dos ‘francos’ e ‘gauleses’. A França de Asterix e Obelix.

Le tour de la France per deux enfants. apresenta um sucesso editorial impressionante que justifica uma série de importantes estudos sobre sua circulação e apropriação na França e em outros lugares do mundo. São mais de seis milhões de cópias vendidas e as edições sucessivas são contadas às centenas.

Formalmente, trata-se de um livro de leitura, com 212 gravuras e 19 cartões. Esses 19 cartões são especialmente interessantes pois apresentam dados geográficos do território francês. Cada capítulo organiza-se em torno de um tema principal é iniciado com uma espécie de ‘ditado moral’ ou ‘norma de conduta’, ‘preceito’.

A costura propriamente literária dos capítulos está tecida na narrativa da história de dois irmãos – Julien Volden e André Volden – que partem de Phalsbourg (região muito próxima à Alsácia-Lorena) para uma viagem. A motivação da viagem tem uma importância ideológica (e pedagógica) explicitamente relevante: os meninos (de 7 e 14

anos decidem buscar por seu tio (de nome Frantz), morador de Marselha a fim de que este lhes ajude a adquirir nada mais nada menos do que a nacionalidade francesa.

Essa jornada em busca da nacionalidade francesa dos dois meninos de Phalsbourg ancora-se justamente no o conflito Franco-Prussiano de 1870-1871 e na perda da região de Alsácia-Lorena. Considerando ainda que, de outro lado, a conquista dessa região também significou a última etapa da unificação Alemã, o desejo de identidade/francesidade dos meninos Julien e André também é o desejo de afirmação da identidade/francesidade ferida pela derrota naquele conflito.

A viagem dos meninos (parte a cavalo, parte de trem e parte utilizando barco) percorrerá, no território francês, as regiões de Epinal, Besançon, Lyon, Clermont-Ferrand, Marselha, Toulouse, Bordéus, Dunkerque, Lille, Reims e Paris. A abrangência espacial e duração da viagem permite que desfilem, na tessitura da obra, a ‘diversidade’ de uma França única: suas grandezas locais, seus orgulhos nacionais, suas paisagens (ao mesmo tempo diferentes e complementares), seus heróis e, sobretudo, os valores de sua gente, aquelas características que formam a ‘francesidade’ e permitem que possam se reconhecer ‘franceses’ entre si as diferentes gentes desse território.

O percurso é marcado também pela mesma função ‘pedagógica’ das viagens de Gulliver e de Altina: os meninos aprendem a importância do trabalho, da economia, da submissão a uma ordem que vela pela integridade da nação, da família, da perseverança e da honestidade. Como Gulliver e Altina, Julien e André estão ‘em treinamento’, ‘em formação’. Entretanto, para os meninos de Phalsbourg, o ‘treinamento’ e a ‘formação’ serão coroados com um prêmio em particular: a nacionalidade francesa.

Assim, parece-nos que o livro se reveste de uma resposta alternativa à elaboração da derrota sofrida no conflito Franco-Prussiano: ao invés de transformar essa derrota em mote (literário que fosse) para uma nova guerra (ou para uma narrativa de uma nova guerra), há um nítido deslocamento do eixo militar para o eixo da cultura e da formação moral: os meninos de Phalsbourg não se desejam alemães. Não se reconhecem alemães. Mas ainda não são franceses. A ‘francesidade’ é distinção que só pode ser adquirida pela aprendizagem civilizatória e moral que a viagem propiciará a eles. No desenho da rivalidade (não negada) entre franceses e alemães e é exatamente a partir dessa oposição entre derrota militar e distinção civilizatória e moral que a ‘vitória’ francesa é defendida. Ao aprenderem os valores necessários à sua formação moral e reconhecerem a França e a si mesmos no espelho das gentes, de seus costumes e do

Território, Julien e André podem, enfim, ‘pertencer’ à Nação francesa. E na obra se lê: “Ils songèrent à la France; ils étaient heureux de lui appartenir et d’avoir une patrie”.

Uma certa Anita Garibaldi da memória gaúcha nos remete ao processo de unificação italiana. Ela é o par ‘romântico’ eternizado em uma tradição literária (e, mais recentemente televisiva) de Giuseppe Garibaldi. Este último, republicano convicto, liderou a Sociedade Nacional e, partindo com seus mil (na verdade, 1070) camisas vermelhas e apoiado por um conde (certamente, monarquista!) inicia uma cruzada pela unificação do território. Essa ‘cruzada’ é considerada parte fundamental do processo de unificação, reconhecido em 1861 pela comunidade internacional (exceto pela Áustria), que – até então - detinha boa parte do domínio dos territórios unificados.

Os austríacos, entretanto, não são os únicos fantasmas que precisavam ser desconstruídos no pós-unificação. Na memória do século XIX italiano, é sobretudo Napoleão Bonaparte quem aparece como fragmentador, desconstrutor de uma ‘unidade’ que irá ‘ressurgir’ no início do século XX. Foi a varredura napoleônica do início do século que criou os Reinos e os dividiu entre franceses e também com seu irmão José.

O Congresso de Viena, ao acusar os ‘excessos’ de Napoleão, entretanto, cede à Áustria o domínio dos territórios da Península Itálica. Vê-se que era uma questão bastante séria desconstruir o fantasma de ‘invasores’ e, para que o *risorgimento* pudesse acontecer, era preciso alinhar os fios de pertencimento que, àquela altura, estavam extremamente frágeis.

É o menino Enrico que apresenta-nos a Itália Unificada em *Cuore*. Trata-se do seu diário pessoal, em que o ano escolar vivido de Outubro a Julho é o eixo temporal em que a diversidade das gentes, costumes e da cultura das regiões diferentes da recém unificada Itália ganha as cores e os cheiros a partir do olhar e dos relatos do menino. Além dessa ‘costura’ narrativa de Enrico, a obra apresenta doze outras histórias. Essas ‘narrativas adjuntas’ vão dando voz a meninos e meninas representantes dessas regiões ao mesmo tempo em que vão entretendo os ensinamentos considerados relevantes e úteis para a formação do leitor: a valorização da Pátria, da Família e da Escola.

É importante ressaltarmos esse último elemento. Num momento em que a recém unificação da Itália demanda a sedimentação de uma noção de pertença e de nacionalidade, a Escola exerce duas funções consideradas fundamentais: o ensino do alfabeto e da língua e a eleição dos valores a serem transmitidos para as gerações mais novas com a perspectiva da tessitura de uma integração social e noção de identidade compartilhada.

O próprio ‘tempo’ é didatizado, pedagogizado. Os capítulos recebem os nomes dos meses do ano. Da mesma maneira, os relatos da vida ‘escolar’ vão situando a ‘formação’ da identidade sob a tutela dessa instituição, confiando a ela a preparação do espírito de união que deve governar a Itália.

O relato do menino versa sobre os anos de 1881-82. O exército (lugar de ‘formação’ de seu autor) aparece, sobretudo como responsável pela união e pela proteção/defesa da Pátria. Da mesma maneira, há um deslocamento das questões sociais (desigualdades, pobreza) para o eixo moral, dando-lhes uma solução puramente pautada na virtude e na abnegação e na entrega pessoal em nome da Nação. Compartilha com a obra francesa também o mesmo apelo à afetividade do leitor, entretecendo os ensinamentos morais numa evocação de racionalidade e de emotividade.

O recurso da ‘viagem’ (de Julien e André) é atualizado de outra maneira. Os amigos de Enrico, em diferentes oportunidades, vão à casa do menino para estudar. Nessas tardes, eles utilizam uma brincadeira em que devem fechar os olhos e imaginar lugares e pessoas da Itália, bem como ‘conhecem’ os heróis da história nacional. A viagem é feita ‘pelo estudo’.

Em *Através do Brasil*, a fórmula da viagem também é atualizada. Assim como André e Julien viajaram pela França, em busca de sua ‘francesidade’ e os meninos italianos viajam ‘em sua imaginação’ pela Itália, no relato de Bilac e Bomfim, Alfredo e Carlos viajarão pelo Brasil, em busca de sua ‘brasilidade’. No percurso, apresentarão aos leitores as paisagens, gentes, costumes e valores morais considerados legitimamente ‘nacionais’ e que devem ser cultivados pelas crianças em formação, nas classes do chamado curso médio (dois últimos anos das escolas primárias).

Carlos e Alfredo passam por Vitória, Rio de Janeiro, Queluz, Lavrinhas, Cruzeiro, Cachoeira, Taubaté, São Paulo, Santos, Paranaguá, Rio Grande e Pelotas. É interessante assinalar que em nenhum momento a obra de Bilac e Bomfim referencia nenhum dos dois livros (francês e italiano). Pesquisas têm apontado para a circulação de uma tradução da obra *Cuore* no Brasil, no mesmo período, e utilizada em escolas do Amazonas, da Bahia, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Quanto ao *Le tour de la France*, há referências em estudos que apontam para sua circulação como manual de aprendizagem da língua francesa.

De alguma forma, as três obras permitem a transição de uma espécie de localismo para uma noção de Pátria e Nação que insere a vida dos meninos num destino de Identidade que vai se constituindo pela identificação com outros sujeitos da mesma

Pátria. Assim, se pensarmos na terminologia proposta por Hobsbawn, trata-se da superação de fidelidades locais ou nacionalismos para a assunção de uma fidelidade patriótica, que une o cidadão ao Estado Nacional e identifica Estado e Pátria. Se pensarmos na terminologia proposta por Carvalho, estaremos falando da transição de localismos focados na idéia de pátria enquanto ‘local de nascimento’ (“paulistas”, “mineiros”) para a idéia de Nação no eixo povo-território-Estado Nacional.

Cuore fora lançado na Itália em 1886. Cinco anos depois, em 1891, a Editora Francisco Alves lançará uma tradução brasileira. O trabalho de versão para o Português coube a José Ribeiro, como consta na capa da 1ª edição. O livro teve sucessivas edições – o que sinaliza sua extensa circulação – até, pelo menos, o ano de 1956. Bastos (2004) realizou um estudo das edições da obra pela Francisco Alves e localizou pelo menos 7 edições diferentes: 1ª (1891), 4ª (1894), 31ª (1920), 42ª (1940), 44ª (1949), 53ª 1968. Esta investigação encontrou, junto ao acervo do CRE Mário Covas (São Paulo), recolhido na Escola Estadual Caetano de Campos (São Paulo), exemplar da 45ª Edição, de 1953. Já Conceição Cabrini localizou, em 1982, uma última publicação, feita pela Editora Hemus.

Não há registros da tradução da obra francesa no Brasil. Ao que tudo indica, *Através do Brasil*, de Bilac e Bomfim, é a obra publicada no Brasil que mais se aproxima da obra francesa.

Os três romances podem ser encarados como exemplares do *Bildungsroman* ou Romance de Aprendizagem / Romance de Formação. Esse tipo de obra narrativa explícita, de modo pormenorizado, processos de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político de uma personagem. Em geral, essa personagem é uma criança ou adolescente que está em processo de amadurecimento. Evidentemente, o amadurecimento proposto nessas três obras engendra uma formação patriótica e a equipara a um desenvolvimento físico, psicológico e social das personagens. Os meninos são formados, ao mesmo tempo, em homens e em cidadãos de uma Pátria, de uma nacionalidade (francesa, italiana, brasileira).

O romance de formação fora objeto de estudo da teoria literária, da sociologia e da psicologia durante todo o século XX tem sido retomado como eixo paradigmático dos estudos literários para compreender a virada hegemônica que a forma narrativa estruturou com a modernidade ocidental sobre outros cânones.

Falar de ‘romance de formação’ no singular, pode gerar uma percepção reducionista dessa forma literária. Narrativizar o processo de formação de um/a jovem,

no qual ele/a se tornará membro integrado (socializado) e produtivo de seu grupo social demandará estabelecer um panorama real ou ideal desse grupo social e inscrever instituições formativas capazes de executar esse projeto. Portanto, diferentes modos de produção, diferentes organizações societárias com diferentes instituições provocarão/demandarão diferentes processos formativos diferentes narrativizações da formação que o/a jovem deverá ter.

Quando narra o processo de formação da personagem jovem da narrativa, o romance de formação guarda, direta ou indiretamente, uma intenção didática bastante marcante. Pretende-se, de algum modo, que a experiência formativa da personagem, pautada por valores selecionados e a partir do enfrentamento de conflitos que, supõe-se, poderão falar alto no leitor, possa servir de eixo estruturante de um contrato de aprendizagem entre com a obra.

Dilthey aponta como traços do romance de formação: o conflito geracional, a viagem – na maior parte das vezes, para a cidade grande – uma formação acadêmica, uma educação ‘informal’ – valores, normas de comportamento, etiquetas sociais – também deverá, o protagonista, vivenciar uma experiência afetiva positiva e uma negativa, para aprender a diferenciá-las e valorizar aquilo que o aproxima da experiência positiva e também haverá, sempre, um encontro com um ‘mentor’, geralmente homem e mais velho. Ao final da trajetória, haverá, sempre um marco identitário, que poderá ser uma profissão, uma nova nacionalidade, uma mudança para a cidade grande (ou o contrário), etc.

Evidentemente, esses traços compõem uma espécie de idealização e as obras trarão esses elementos em maior ou menor ênfase ou, muitas vezes, negligenciarão alguns deles.

É possível afirmar que, nas três obras em questão, os elementos da ‘viagem’, da ‘duplicidade da experiência afetiva’ e da aquisição do novo traço identitário estão fortemente presentes. Mesmo em *Coração*, no qual a viagem ‘imaginada’ todas as tardes pelos meninos. Também nas três obras, há instituições sociais pelas quais os sujeitos vão transitando e adquirindo sua formação. Em *Coração*, a Escola é a instituição mais importante; mas ela é referida também em *Le tour de la France...* e em *Através do Brasil*. Entretanto, nessas duas últimas obras, o deslocamento pelo território e a descoberta de traços regionais e locais, de suas instituições, de seus modos de viver serão fortemente orientadores desses processos formativos.

Os estudos sobre o surgimento do romance enquanto forma literária apontam para a especificidade do engendramento tempo-espaço nesse tipo de literatura. Haveria, no romance, uma inseparabilidade específica de tempo e espaço que permitiria a composição da obra em quadros e seu enredamento numa linearidade (nem sempre progressiva). Foi o intelectual Mikhail Bakhtin quem elaborou uma teoria sobre a representação das diversas formas de organização do tempo e do espaço na literatura. Para explicar essas formas de organização, ele elabora o conceito de *cronotopo*.

A origem do conceito de cronotopo reside num diálogo com: (a) as propostas da quarta dimensão de Hermann Minkowski (1864-1909), que insiste na inseparabilidade do espaço e do tempo e que postula que diferentes épocas combinam diferentemente o tempo e o espaço; (b) as idéias de Einstein, referentes à relatividade e ao espaço-tempo, sendo o tempo entendido como a quarta dimensão do espaço; (c) com os estudos do fisiologista russo A.A. Ukhomski, que postulou o caráter imediato do tempo e do espaço na experiência dos organismos; (d) com as teses kantianas sobre as categorias da percepção e suas formas (em que tem lugar proeminente o tempo, o espaço e causalidade), e que Bakhtin despe do caráter transcendental; e (e) com o conceito de ‘duração’ (*durée*) do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). (Sobral, 2005, p. 137)

A definição de cronotopo pode ser, ainda, identificada em Bakhtin:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. (Bakhtin, 2002 [1924], p. 211)

Nas obras *Através do Brasil* e *Le tour de la France par deux enfants*, o cronotopo escolhido por seus autores é o da viagem. É a viagem o eixo que estrutura a articulação de tempo e espaço no romance e que assegura a formação das personagens, a aprendizagem. Trata-se de uma típica jornada do herói.

Em *Coração*, esse cronotopo também está presente, mas atualizado no espaço da narrativa alternativa (a brincadeira de ‘imaginar’ as regiões da Itália, durante as tardes de estudo em casa dos meninos).

3.6 - SOBRE A PÁTRIA, O POVO BRASILEIRO E A NAÇÃO: VOZES DISCURSIVAS EM ‘ATRAVÉS DO BRASIL’

O território brasileiro é uma tópica bastante recorrente em toda a obra. As ilustrações, em grande parte, apresentam lugares considerados representantes da nação e marcos de sua constituição natural e cultural. Há uma intencionalidade em descrever formações de relevo, vegetação, hidrografia e construções de cada um dos lugares em que os meninos órfãos chegam. O capítulo X é exemplar dessa abordagem. Com o título *A cachoeira de Paulo Affonso*, e uma gravura que a representa, este capítulo apresenta tanto os aspectos naturais do lugar quanto a grandiosidade da construção:

- Ah! – exclamou Carlos, a cachoeira de Paulo-Affonso! Vel-a é um dos meus sonhos mais ardentes! Sei de cor os versos em que Castro Alves a cantou: [transcreve-se o trecho do poema] (...)
- O senhor já viu a cachoeira de perto? – perguntou Alfredo.
- Já fiz duas vezes a viagem a cavallo, só para admiral-a. E se Deus me der vida e saúde, hei-de voltar.
- Conte! Conte o que viu! – exclamou o pequeno, batendo palmas.
- É difficil contar... Imagimen os senhores que o Rio São Francisco se despenha, com toda sua massa formidável de água, de uma altura de oitenta e um metros! O salto se dá justamente uns trezentos e dez kilometros acima da foz do rio.
- Trezentos e dez kilometros! – disse Alfredo. – Mas deve ser uma distância enorme!
- Ora! – disse Carlos – O rio São Francisco é um dos maiores do globo: o seu percurso é avaliado em dois mil e novecentos kilometros! (...)
- Quando o rio chega a esse ponto, - continuou a dizer o viajante – as suas ondas passam apertadas entre duas altíssimas muralhas de rocha. Obrigadas a passar por essa garganta, as águas avolumam-se, atropelam-se esmagam-se, atiram-se vertiginosamente por uma rampa de granito e desabam da altura de oitenta e um metros, formando quatro canaes, de muitos metros de largura. (*idem, ibidem*, p. 59)

Também o percurso da viagem é utilizado para demonstrar rotas e divisas de território dos estados da Federação:

- Lá está o Estado de Sergipe! – exclamou Bemvindo.
- Onde?
- Lá, na outra banda! Este rio separa o Sergipe de Alagoas.
- É exacto! – disse Carlos ao irmão – Aquelle já é o território de Sergipe. Nós, nesses últimos dias, já atravessamos todo o Estado de Alagoas.
- Ah! Era por Alagoas que estávamos viajando?
- Era. Viemos de Pernambuco e entramos em Alagoas quando chegamos à fazenda do capitão Paulo. A fazenda já fica para o lado de cá da divisa. Alli acaba Pernambuco e começa Alagoas, agora, aqui, acaba Alagoas e começa Sergipe.
- E vamos para Sergipe?

– Não, patrãozinho! Nós viemos nessa direção, mas agora vamos tomar outro rumo. Vamos subir o rio (...) e ahi o major Antonio Bento, para quem o Dr. Cunha lhes deu uma carta de apresentação, há de indicar-lhes o caminho até Boa Vista. (*idem, ibidem*, p. 55)

Todavia, a análise empreendida aqui elegerá o tratamento dos grupos raciais e de suas relações como elemento de compreensão da obra. Tal escolha justifica-se pela relevância do debate à época e pelas relações bastante significativas entre esses debates e a conformação da identidade nacional tal como preconizada na narrativa. Há diferentes passagens com referências aos grupos raciais indígena, negro e branco. Entretanto, são as personagens mestiças da história que ganharão maior relevo na escrita dos autores.

Há uma diferença significativa no tratamento conferido à população negra e à população indígena. Uma reprovação incisiva à escravidão e uma valorização da população negra é bastante marcada em diversas passagens da obra. O capítulo III, *A velha africana* apresenta o contato das crianças, no trem que os levaria a Garanhuns com uma negra idosa que, com dificuldade para respirar devido a fumaça no interior do trem, é ajudada por Carlos, que abre a janela de seu assento. Tal contato é aprofundado e os autores dão voz ao relato da vida da ex-escrava e constroem uma relação de proximidade entre ela e as crianças. Alfredo, o mais novo, come amendoins dados pela escrava e é mais atento às suas histórias. Significativo dizer que a velha africana entra no trem em *Palmares*, referência explícita ao quilombo de Zumbi.

Uma pobre preta africana, já muito velha, sentada a um canto do carro, gemia, arfava, suffocada. Carlos correu para Ella, e abriu a portinhola para que ela respirasse um pouco de ar fresco e puro. A velha contemplou-o com carinho, agradeceu-lhe o serviço e, instintivamente, num impulso de gratidão, estendeu-lhe uma das mãos, com um punhado de amendoins torrados. Carlos não aceitou o presente, mas Alfredo, com um grito de alegria, deu-se pressa em recebê-lo (*idem, ibidem*, p. 24)

Todavia, a relação hierárquica entre a senhora africana e os meninos é fortemente marcada, como no diálogo abaixo:

- É seu irmão, yoyô? – perguntou a preta.
- É.
- Para onde vão?
- Para Garanhuns.
- Ah! É minha terra! Ainda falta muito. (p.24)

Reforçando a importância da personagem na narrativa, ela será retomada no capítulo seguinte (capítulo IV). Os meninos, perdidos em Garanhuns, terminam por se abrigar numa espécie de cabana, sem saber que se tratava de parte da casa da velha africana. Ela os encontra, pela madrugada, e os acolhe:

(...) viram um casebre humilde, fechado, com uma larga cobertura baixa, de sapê. Acolheram-se a esse abrigo providencial, aconchegaram-se e adormeceram logo. Rompia a manhã, quando Carlos ouviu que o chamavam: – Yoyô! Yoyô! ... Coitadinhos!

Era a velha preta, que já haviam encontrado no trem:

– Porque não bateram a minha porta? Vamos, vamos para dentro! Coitado do outro! Como está encolhidinho.

A boa velha levou-os para o interior do casebre. Era uma choupana rústica, mas asseada, com paredes de barro preto, e chão duro, batido, de torrões. A um canto, o fogão; ao centro, uma mesa de madeira tosca; alguns bancos de pau e o catre, em que dormia a dona da casa, completavam a mobília. A velha trouxe-lhes logo um grande pedaço de cuz-cuz e um mingau saboroso, espécie de papa molle, feita de milho azedo. Os dois rapazes comeram, com vivo prazer, aquelas boas cousas, que lhe pareciam terem caído do céu. (*idem, ibidem*, p. 31)

As duas referências ligadas ao ato de alimentação (e à aceitação, por parte dos meninos, das ofertas da velha ex-escrava) assinalam uma aprovação e legitimação bastante significativas da cultura africana por parte dos autores. Tanto o cuz-cuz quanto o mingau de amido de milho, elementos trazidos como marca da ascendência da ex-escrava são aprovados pelos meninos (e pelos autores) como boas coisas.

Já a população indígena é introduzida no capítulo seguinte (capítulo V – *A cavallo*), num diálogo entre os meninos sobre o Estado da Bahia e sua capital, Salvador. Carlos lembra a Alfredo que é Salvador a ‘cidade’ mais velha do Brasil e que foi lá que viveu *Caramuru*:

– Que Caramuru?

– Caramuru – começou Carlos a narrar – foi o nome que os índios deram a um certo Diogo Alvares, portuguez que naufragou na Bahia alli por volta de 1510. Aprisionado pelos índios, Diogo Alvares ia ser por eles comido...

– Comido?

– Sim. Os selvagens do Brazil eram anthropophagos, isto é: comiam os seus prisioneiros. Diogo Alvares ia ser comido, quando teve a feliz idéia de fazer fogo, com a espingarda que trazia, sobre um pássaro. Ouvindo o estrondo da arma, que não conheciam, vendo o pássaro cair fulminado e atribuindo tudo isso ao poder sobrehumano, os índios prostaram-se por terra e adoraram o naufrago portuguez, a quem deram o nome de Caramuru.

– Mas, que quer dizer essa palavra?

– Dizem uns que, na língua selvagem, Caramuru queria dizer senhor do raio, filho do trovão; e dizem outros que com esse nome designavam os indígenas uma espécie de peixe elétrico, uma enguia, (...) Seja como for, Diogo

Alvares salvou-se, e viveu muito tempo entre os índios, casando-se com uma rapariga da tribo, Paraguassu, que depois recebeu o nome cristão de Catharina. Quando em 1534, Martim Affonso chegou à Bahia, ainda encontrou Caramuru que teve muitos filhos e prestou grandes serviços à colonização do norte do Brasil (pp. 33 a 35)

Vale assinalar que, acentuando a narrativa acerca do ‘perigo’ e do caráter não amistoso ou selvagem da população indígena, uma ilustração é apresentada entre um trecho e outro deste curto excerto. Trata-se de um quadro com armas indígenas, com a legenda: “Arcos, flexas, settas, harpão e machados usados pelos índios bororós”. (p. 34)

Essa construção é reforçada no próximo capítulo (*A vida selvagem*), em que Carlos relata como viviam os índios. Embora longa, a citação é bastante relevante:

– Os primitivos habitantes do Brazil formavam muitas tribus disseminadas pelo interior e pelo litoral do paiz, e estando quase sempre em guerra uma contra as outras. Viviam da caça e da pesca. Caçavam ás frechadas, os porcos do mato, as pacas, e as aves; para pescar, empregavam também suas frechas certeiras ou usavam umas redes pequenas a que davam o nome de puçás, e uma espécie de cesto afunilado, chamado giqui. Emquanto os homens andavam pescando, caçando ou guerreando, as mulheres ficavam nas casas, fabricando uma bebida forte denominada cauim, tratando das sementeiras e das plantações, e preparando a farinha, que era um dos principais alimentos dos selvagens.

– E tinham casas, como as que temos?

– Tinha casas que não eram tão bem feitas como as nossas, mas serviam perfeitamente para abrigal-os. As aldeias dos índios chamavam-se tabas e compunham-se de várias ocas. (...)

– E andavam vestidos como nós?

– Qual! Andavam nus, apenas com alguns ornatos feitos de penas. Na cabeça, tinham comumente uma espécie de diadema, acanguapê, em torno dos rins, traziam uma tanga, enduape, e usavam ainda colares e pulseiras, algumas vezes formados por enfiadas dos dentes que arrancavam da boca dos inimigos.

– E como eram as guerras?

– Ah! Eram terríveis! Eram verdadeiras guerras de extermínio. Algumas tribus odiavam-se tenazmente, com um rancor que só desaparecia quando uma d’ellas era totalmente destruída pela outra. Os prisioneiros eram comidos ou escravizados. As armas eram variadas. [descreve-se arcos, claves e flechas envenenadas] (...) Essas armas eram todas fabricadas pelos selvagens, cuja indústria relativamente adiantada ainda se revelava no fabrico de vários utensílios domésticos como cestos, redes de pescas e vazinhas para cozer a mandioca, talhas ou igabaças. Como instrumentos de música tinham os índios trombetas, das quaes a mais usada era a inúbia ou bozinha de guerra (...)

– E ainda há muitos índios no Brazil?

– Há ainda alguns, no interior do Amazonas, no Pará, de Matto Grosso, de Goyaz, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catharina, Maranhão, conservando a sua vida independente e seus costumes feroses. Mas, perto das povoações, já todos eles vão se convertendo à vida civilizada... (pp. 38-40)

A construção da ‘vida selvagem’ é ostensivamente marcada por um tom belicoso e por práticas consideradas atrasadas. O extermínio da população indígena é construído como resultante da luta entre as comunidades e povos indígenas, sem qualquer menção à participação do homem branco. Este, por sua vez, é apresentado como ‘portador da civilização’ e ‘agente civilizatório’, que – mesmo quando hostilizado pelos indígenas – intenciona relacionar-se de maneira harmoniosa, constituindo família e ‘prestando importantes serviços à colonização’.

As imagens que entrecortam esses relatos são de uma criança Caiapó, uma representação de uma ‘taba’ indígena e por uma imagem de um “chefe índio bororo, armado e ornamentado” ao lado de uma mayacu “espécie de cesta em que índias bororós carregam os filhos” (legendas à pg. 39)

O tratamento conferido aos mestiços (tratados como caboclos e/ou mulatos, em algumas passagens, indistintamente), embora pareça ambíguo, é possível de ser compreendido nos debates delineados no período em torno da questão da degeneração racial e de sua relação com a miscigenação. Da mesma maneira que no *Livro de Leitura*, a degeneração originada pelo cruzamento biológico é totalmente descartada. Não há nenhum tipo de menção a uma característica biológica, especificamente associada aos mestiços, que pudesse caracterizá-los como degenerados ou inferiores. Entretanto, há uma condenação – as vezes mais explícita, as vezes menos explícita – de elementos culturais associados a esse grupo populacional. Assim, ao invés de se aproximarem do que, mais tarde, se converterá numa perspectiva eugênica do enfrentamento da questão racial, os autores parecem sinalizar para o que, mais tarde, se converterá numa perspectiva higienista desse tratamento, pautada na correção de hábitos e/ou práticas culturais consideradas inadequadas ou prejudiciais e associadas à degeneração.

Nesse esquadro, Bemvindo, caboclo, é apresentado como personagem positivo na trama, guia dos meninos rumo ao interior, conhecedor tanto daqueles saberes ‘da selva’ quanto de outros, ‘da civilização’, capaz de solucionar problemas enfrentados pelos garotos e ensinar-lhes algumas coisas:

Bemvindo, o camarada, para afungental-os [mosquitos], juntou uns gravetos no chão, deitou-lhes fogo, com o auxílio de um phosphoro; abanou com o chapeo a pequena fogueira e, dahi a pouco, as chammas crepitaram, vivas e alegres. Sentaram-se e começaram a jantar (...)

– Oh! Sujei a água! ... Como havemos de beber?

– Ora, patrãozinho! Não vê que a água está correndo sempre? – disse rindo o camarada – A água suja vae embora e a que vem está sempre limpa!

O pequeno riu de sua própria tolice (...)

Bemvindo era um cabloco reforçado, moço ainda, - peito largo, pescoço musculoso, olhos negros e vivos, cabelos luzentes e anelados caindo sobre a testa. Tinha as mangas da camisa e as calças arregaçadas, e viam-se-lhe, ao sol, os braços e pernas de músculos grossos e tendões rijos e salientes. Era um belo exemplar do robusto sertanejo nortista. A presteza com que arreava os animais, e a força de que dava prova apertando as correias, atestavam uma longa prática d'aquelle serviço. (*idem, ibidem*, pp. 40-45)

Por outro lado, esse mesmo Bemvindo é aquele que, se aproximando dos 'mulatos', pode estar 'metido em confusão':

– Que é isto? Onde é?

– É algum samba que Bemvindo já está arranjando lá embaixo! – disse o capitão. – O Bemvindo morre por um samba... Querem ver? Vamos até lá. Eu confesso que não gosto muito d'isso, porque é brincadeira que às vezes acaba em barulho... Ainda há pouco, teve de vir aqui um delegado da Limeira, para fazer o corpo delicto num rapaz que saiu ferido do samba. Mas, coitados! É o único divertimento que tem!

E levou consigo os dois meninos.

Por traz da casa da fazenda corria uma fila de casinhas de taipa, com uma só porta. Em frente a elas, num terreiro batido e limpo, estavam reunidas umas vinte pessoas, quase todos homens – pretos, caboclos e mulatos. Formavam círculo, sentados no chão, outros sobre calcanhares, ou firmando na terra os joelhos e as pontas dos pés. No centro do círculo, Bemvindo, sentado numa pedra, empunhava a viola.

[Narra-se um desafio de samba entre Bemvindo e um 'mulato']

– Oh! José! – gritou o capitão. – Então vocês não dançam? Dancem um pouco, que esses moços querem ver!

– Formem a roda! – bradou José – formem a roda!

– Quem tira? – perguntou outro.

– Thereza! Thereza, tira o samba!

(...)

A creoula cantava e dançava, dentro da roda, sapateando com um passinho miúdo, acompanhando o rythmo da musica, dando voltas e reviravoltas e castanholando com os dedos. (...)(*idem, ibidem*, pp. 61-63)

Evidentemente, é possível assinalar que a representação do samba pelos autores guarda elementos bastante positivos, mas também é possível notar uma voz discursiva que o aproxima de 'confusões' e 'conflitos' quando a 'brincadeira' acaba em 'barulho'. Vale ressaltar também que negros, mulatos e caboclos são apresentados como celebrando conjuntamente, numa mesma manifestação cultural, de caráter 'popular', das gentes 'pobres', o que se evidencia na descrição efetuada do local em que o samba acontece. Não há, para essa passagem, nenhuma ilustração que faça referência a Bemvindo ou a fazenda, ou ao terreiro de samba.

Essa aproximação entre negros, mulatos e caboclos será reforçada no capítulo XIII – *Um novo companheiro*, em que a personagem Juvêncio é apresentada.

Era um rapazinho de dezesseis ou dezessete annos, vestido á moda do sertão: camisa de algodão riscado, sapatos e chapéo de couro vermelho. O typo era sympathico, moreno, entre caboclo e mulato, - de rosto largo, boca rasgada, olhos vivos e inteligentes. Alfredo quase ficou assustado, quando o viu perto de si; mas o tom de voz do viajante logo dissipou todos os receios. (*idem, ibidem*, p.70, grifo nosso).

Juvêncio também é apresentado como um guia dos meninos pelas terras do sertão. Desta vez, um guia aparecido ‘ao acaso’, diferente de Bemvindo, que fora designado para esta tarefa. E os meninos confiam – e aprendem muito – com Juvêncio, que se demonstra confiável, digno, nobre e cuidadoso com os meninos, mesmo tendo uma história de vida marcada por abandono e perseguição:

Carlos hesitou um momento sobre se devia contar ou não a sua história áquelle desconhecido. Mas a physionomia d’este era tão franca, e o seu olhar denotava uma tão rude e boa sinceridade que o menino não se conteve, e narrou-lhe os acontecimentos que o tinham trazido até alli. Juvêncio ouvia-o com interesse e compaixão (...)

A conversa continuou. Juvêncio começou a falar das cousas e das gentes do sertão, dos animaes, das pessoas que nelle vivem. Contou os costumes dos sertanejos, que vivem á custa das roças que cultivam e do gado que criam [segue a descrição de Juvêncio sobre a agricultura e a pecuária desenvolvidas no sertão]

– É uma boa gente, não é Juvêncio?

– É uma gente muito boa, muito honrada. O sertanejo é sempre sério e fiel. Pode ser desconfiado, mas gosta de praticar o bem. Toda gente do sertão é hospitaleira e caridosa. Eu sei o que estou dizendo, porque já tenho recebido muitos beneficios de todo este povo. (*idem, ibidem*, pp. 76-78)⁴⁶

É Juvêncio quem ensinará os meninos a pescar. Também conseguirá que os meninos aprendam a trabalhar com o gado e consigam algum dinheiro para continuar a viagem. Juvêncio também é a voz dos autores para narrar o progresso no sertão, com as diferenças que a ‘civilização’ trouxe vivendo em harmonia com as práticas culturais e hábitos da gente local. As lavadeiras são apresentadas como mulheres (sobretudo escravas e mulatas) importantes no local. Elas acolhem os meninos, dão-lhe comida, água e abrigo.

⁴⁶ Vale ressaltar o elogio ao sertanejo, num momento em que outros escritores e literatos brasileiros estão descrevendo e ‘descobrimdo’ o Sertão. Dentre todos, certamente o mais lembrado é Euclides da Cunha. Da mesma forma que em *Atravez do Brasil*, Euclides da Cunha se posiciona entre uma condenação explícita dos grupos mestiços e uma compreensão menos fatalista de seu destino, encarnando esse conflito na construção das diferenciações entre população litorânea e população sertaneja. A questão racial, aparece, n*Os Sertões* (1910) como um falso problema ou, no limite, um problema tratado inadequadamente se não considerados os outros dois elementos conformadores do homem: o território e a história.

Alfredo, tendo sido mordido por um bicho do sertão, é curado pela intervenção de uma das lavadeiras, que lhe cuida com as ‘artes de curar das gentes do sertão’ (capítulo *A doença*).

Juvêncio aparece, novamente, como rapaz valoroso, brioso e capaz de solucionar novos problemas da viagem quando, partindo da cidade em que estavam e sem dinheiro para prosseguir, consegue emprego como ferreiro numa oficina, em troca de comida e hospedagem para os três:

Juvêncio foi logo pôr o avental e começou a trabalhar, com grande divertimento de Alfredo, que achava em tudo aquilo mais uma novidade para sua distração. O rapaz sertanejo tomou conta do fogo da forja, e do grande folle, que era movido por uma grossa corda; ora deitava carvão no braseiro, ora puxava a corda; o fole abria-se e fechava-se, expelindo para o ar o montão de brasas e activando as chamas, a que o ferreiro expunha as pelas de ferro até que ficassem incandescentes e promptas para o trabalho. (...)

Alfredo sentia apenas que Juvêncio não pudesse prestar-lhe atenção, para lhe explicar a utilidade de todas aquellas cousas... Mas o sertanejo não tinha mãos a medir: trabalhava deveras. A forja chammejava. O folle movia-se com um ronco surdo. E enchia-se a officina de um barulho metallico e estridente, que ia ecoar longe, animando todo o lugarejo... (*idem, ibidem*, pp. 172-173)

Dois elementos bastante significativos entram na narrativa no capítulo *Um anúncio*. Neste, Carlos, tendo saído da oficina para conhecer o lugarejo, enxerga uma pilha de jornais vindos da Bahia e os toma a ler. A leitura como prática de informação e o jornal como elemento de ligação para as nacionalidades é tratado tanto nos diferentes estudos acerca da construção dos nacionalismos e patriotismos como instauradores de uma paisagem territorial e social comuns. Carlos descobre, através dessa leitura, que ele e o irmão estão sendo procurados, na Bahia.

Era um aviso da redacção, com o título: “Meninos desaparecidos”.

Dizia: “Pedem-nos que chamemos a atenção dos nossos leitores e das autoridades d’este Estado e dos Estados vizinhos para o annuncio que publicamos, na secção competente, sobre o desaparecimento de dois meninos, alumnos de um collegio do Recife”

Carlos procurou anciosamente a secção dos annuncios, e encontrou logo aquelle que buscava, e vinha encimado pelo mesmo título da noticia: “De um collegio do Recife desapareceram há dias dois alumnos, Carlos e Alfredo, o primeiro de 15 annos de idade, e o segundo de 10, filhos do engenheiro Dr. Menezes. Dar-se-á uma boa recompensas a quem os apresentar ou a quem d’elles der noticias seguras, ao Sr. Ignacio Mendes, negociante, á rua... nº..., nesta cidade da Bahia. (*idem, ibidem*, pp. 175-176)

Mais uma vez, Juvêncio demonstra sua sabedoria e liderança. Ao decidirem partir rumo à Bahia, encontram um homem, já velho, caído de um penhasco, quando partia em busca de um médico. O homem pede socorro e é atendido pelos três jovens. Carlos fica cuidando do homem enquanto Juvêncio parte, com Alfredo, em busca de ajuda. O homem pede que Carlos pegue o dinheiro em seu bolso e, caso não chegue o socorro a tempo, fique com ele. Juvêncio chega:

Apesar da sua pouca idade, Juvêncio, na organização dos socorros, portou-se como o mais velho e experiente de todos. Foi elle quem explicou como

deviam, com o auxílio de cordas, içar o enfermo até a borda do vallo, lançando-o pela cintura e pelos sovacos – o que se fez, sem grande dificuldade.

Mas o pobre homem não dava acordo de si. Estava morto, já quase sem respirar. E nem gemia. (*idem, ibidem*, p. 184)

Os três garotos, ajudados por três funcionários do velho homem levam-no à família. Ele chega ainda vivo e Carlos, demonstrando nobreza, entrega o dinheiro ao genro do moribundo, sem fazer menção de sua recomendação anterior. O genro, entretanto, insiste em ajudar os meninos e lhe oferece dinheiro para que cheguem a seu destino final. A admiração de Carlos pelos meninos é evidente:

– O que eu admiro, Juvêncio, é a sua calma! – observou Carlos – você é de uma coragem extraordinária! Depois de tudo o que tem sofrido, a sua alegria é sempre a mesma. Olhe que bastavam aqueles sustos que você passou em casa do coronel para abater um homem forte!

– Ah! Seu Carlinhos! A gente do sertão é toda assim! Nós não somos muitos d’esses, das cidades, para quem a vida é fácil desde o principio. No sertão, a gente sabe que só deve e pode contar consigo mesma... Depois, esta vida ao ar livre, no campo e na serra, no meio dos matos, é uma vida que dá alegria e coragem.⁴⁷ (*idem, ibidem*, p. 189-190)

O trecho que se segue a esse diálogo, revela um pacto entre o menino sertanejo e os meninos órfãos. Da admiração nutrida pelo rapaz do Sertão, Alfredo identifica-se com ele, dizendo-se também sertanejo. Carlos não chega a tanto, mas, depois de um comentário de Juvêncio que revela a diferença entre eles, afirma-se seu companheiro.

O pacto descrito é, de maneira bastante contundente, um pacto de nacionalidade, entre o sertão e seu filho valoroso e os meninos litorâneos. Entre os ‘dois brasis’ de Euclides de Cunha.

Assim, a mestiçagem promove o deslocamento da questão racial (ou ao menos sua contextualização nos marcos geográficos e histórico-sociais) e coloca a discussão sobre o projeto de Nação na pauta da evolução social, tecendo um texto comum, entre um sertão, com seus filhos nobres, valorosos, ainda que atrasado, de mãos dadas e com juramentos de fidelidades mútuas, caminha com o litoral e seus filhos também valorosos, nobres, e mais adiantados.

Alfredo, que adorava o pequeno sertanejo, e concordava com tudo quanto elle dizia, gritou:

– Apoiado! Eu também já estou ficando sertanejo, não é verdade, Juvêncio? Já monto a cavallo sem cansaço, e de nada tenho medo! Minha vontade é viver sempre no mato!

⁴⁷ Novamente, ecoa a obra de Euclides da Cunha, para quem “o sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral” (Cunha, 1984, p. 108)

– Não diga isso! O senhor é um menino de boa família... o Senhor e seu irmão hão de estudar, hão de ser engenheiros como seu pae, ou médicos e nunca mais hão-de-pensar no sertão, nem em mim...

Carlos, comovido, disse então, com voz grave:

– Juvêncio! Não quero que você diga isso. Você então supõe que esqueceremos algum dia essas semanas em que vivemos e penamos juntos? Eu e meu irmão não somos ingratos. Olhe! Vamos fazer um juramento, aqui: eu prometo que nunca hei-de me separar de você!

– Ah! Isso é cousa que nunca se pode jurar – disse o rapaz – d’aqui a pouco, quando chegarmos à Bahia, eu irei para o meu lado, os senhores irão para o seu...

– Embora! Affirmou Carlos com energia – poderemos separar-nos pelas necessidades da vida, mas nunca pela indiferença ou pela inimizade. Vamos prometer que seremos sempre amigos. Eu, por mim, juro-o pela memória de meu pae!

– Eu também juro! – exclamou Alfredo com entusiasmo.

O pequeno sertanejo tinha os olhos cheios de lágrimas e não sabia o que responder.

(...)

– Eu também juro que nunca hei-de me esquecer dos senhores e que hei-de fazer o possível para, depois de homem feito, ir encontral-os, onde quer que estejam! (*idem, ibidem*, p. 194)

A partir deste ponto, os meninos encontrarão o comerciante que havia pago o anúncio no jornal. Era um representante dos tios dos meninos, moradores do Rio Grande do Sul. Depois de acolher os três jovens e entender o papel importante de Juvêncio na sobrevivência dos dois órfãos, o comerciante promete aos meninos cuidar para que Juvêncio tenha uma vida tranqüila, com trabalho e podendo manter-se de maneira digna. Aos meninos, prepara para a ida ao encontro da família. Antes que partam, o negociante apresenta-lhes a Bahia e sua urbanidade, dando a ver uma prosperidade promissora, notadamente com a exploração do fumo.

O destino dos três meninos é um eixo importante que estrutura toda segunda parte da obra. Pelos limites dessa investigação, não será possível tratá-la de maneira intensiva. Entretanto, importa assinalar que, enquanto os meninos partem rumo ao Sul, passando pelos estados do Espirito Santo, Goiás, Mato Grosso, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e chegando ao Rio Grande do Sul; Juvêncio partirá para a Paraíba, Maranhão, Pará e chegará ao Amazonas.

Em cada uma dessas paradas, os autores dão voz à narrativas sobre os personagens e as características físico-geográficas e histórico-sociais do território, assinalando elementos significativos para o leitor e ilustrando com imagens representativas.

Juvêncio passará a trabalhar em Manaus e assistirá as conseqüências em termos de urbanização que o ciclo da borracha imprimirá na região. Os meninos Carlos e Alfredo encontrarão os tios, no Rio Grande do Sul. O único estranhamento é o fato de família não ter, ainda, vivido o luto pela morte do Engenheiro Menezes.

– Ouçam, meninos! [diz a avó] Não me contenho mais! Quero dizer-lhes toda a verdade! Não a disse mais cedo, porque sei que muita alegria também faz mal, e receava que vocês ficassem fulminados pela boa notícia... Ouçam, seu pae não morreu! Não foi ele quem morreu! Seu pae está vivo!... (*idem, ibidem*, p. 319)

E, após o reencontro, o juramento dos meninos se cumpre:

– E, justamente, - concluiu Ignacio Mendes – acabo de receber um telegramma em que dizem que esse pobre rapaz, Juvêncio, está bem doente, atacado de beribéri...

Ouvindo isso, o dr. Menezes logo resolveu mandar buscar Juvêncio:

– Preciso passar algumas semanas na Bahia para tratar de negócios da empresa de estrada de ferro e posso esperal-o.

Assim se fez. E, um belo dia, Carlos e Alfredo receberam em Pelotas, com um contentamento indizível, este telegramma:

“Parto hoje para ahi. Juvêncio vae commigo.” (*idem, ibidem*, p. 322)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação desejou compreender os processos de produção e circulação de livros escolares no Brasil na virada do século XIX para o século XX num duplo recorte: do ponto de vista da história da educação brasileira, se interessou por inscrever essa produção e circulação no contexto da institucionalização da escola elementar e da composição da memória a respeito do ensino e das práticas escolares. Do ponto de vista dos estudos sobre a formação da identidade nacional, do nacionalismo e da história das relações raciais no Brasil, se interessou por mapear eventuais vozes discursivas e modelos interpretativos das relações entre brancos, negros, indígenas e mestiços no Brasil do final do século XIX e início do século XX nas obras didáticas eleitas para análise.

A fim de cumprir essa dupla tarefa, o percurso de pesquisa adotado fora marcado por descolamentos importantes: de um primeiro movimento de pesquisa baseado exclusivamente numa perspectiva justificadora da prática de investigação (segundo a qual, a partir de um dado já pressuposto pelo investigador se lança mão de fontes confirmadoras), nos deslocamos para uma perspectiva outra, qual seja: o cuidadoso e necessário diálogo com as fontes, permitindo que delas possam se ouvir os silêncios e as afirmações, se captar as coerências e contradições e se mapear os indícios e pistas pouco visíveis. Tal diálogo esteve orientado pela perspectiva dos chamados estudos culturais (história cultural, sociologia da cultura, história dos intelectuais, sociologia dos intelectuais) e, mais especificamente, pelos estudos sobre a história dos livros escolares e das disciplinas escolares no Brasil.

No que tange ao primeiro recorte, pudemos verificar que as obras escolhidas se inscrevem num momento de consolidação dos livros de leitura no Brasil, em consonância com a afirmação e disseminação da escola primária e de ampliação e consolidação do mercado editorial. Nesse sentido, as obras escolhidas, conforme nossa investigação apontou, guardam marcas das disputas por hegemonia nos modelos de livro de leitura e fazem parte de um segmento específico desses livros que foram produzidos por intelectuais na virada do século XIX para o século XX e que circularam durante, pelo menos, toda primeira metade dos 1900. Ao nomearmos de intelectuais esses escritores de obras didáticas estamos reafirmando nossa hipótese (agora confirmada, na investigação) de que essas produções são fruto do trabalho de

intelectuais, em redes de sociabilidades específicas, marcadas por uma ampla circulação no mundo editorial, pela ocupação de cargos e funções importantes no campo da cultura e da educação e pela legitimada voz pública.

No que tange ao segundo recorte, pudemos verificar que as vozes discursivas e as representações em torno das idéias de ‘Nação’, ‘Povo Brasileiro’ e ‘Pátria’ inscrevem-se no debate contemporâneo de sua produção de maneira peculiar. Contrariando o senso comum acerca da posição dos intelectuais e dos homens de educação na virada do Século XIX para o Século XX que os coloca, de maneira indiscriminada, como defensores de idéias e/ou práticas de orientação eugênica e/ou higienista, nossa investigação sinaliza para o tratamento positivo da figura do mestiço nas duas obras e para uma presença significativa e também relativamente positiva da população negra. Todavia, também pudemos verificar um tratamento menos positivo em relação à população indígena, sobretudo no eixo *barbárie vs. civilização*, em que os grupos e comunidades indígenas são tratados como inscritos/próximos ao primeiro termo da oposição, devendo ser dominados, controlados ou enfrentados a fim de que possam avançar em suas práticas e costumes para adentrarem a civilização.

É importante assinalar que os limites da investigação impediram um tratamento adequado das ilustrações presentes no livro de leitura *Através do Brasil*. Sinalizamos que esse tratamento revelará, certamente, contornos mais específicos sobre o tratamento das noções discutidas nessa dissertação, uma vez que colocarão em relevo coerências, contradições, dissonâncias e consensos em torno das vozes discursivas expressas nos textos verbais.

Da mesma maneira, os capítulos em que, nessa segunda obra, são apresentados cada um dos estados brasileiros visitados pelos órfãos Carlos e Alfredo parecem abrir outra frente investigativa capaz de iluminar importantes representações sobre a unidade nacional e sobre os modelos culturais de ‘pátria’ e ‘pertencimento’.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Ronaldo Conde. 2002. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- ALMEIDA, Julia Lopes de & VIEIRA, Adelina Lopes. 1910. *Contos infantis em verso e prosa*. Rio de Janeiro: Laemmert & C^a.
- ALONSO, Angela Maria. (org.) 2007. *Joaquim Nabuco – Os salões e as ruas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ALONSO, Angela Maria. 2000. *Idéias em Movimento: A geração de 70 na crise do Brasil-Império*. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- ALONSO, Angela Maria. 2006. *Reforma sem Revolução*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, v. 10. pp. 72-77.
- ANDERSON, Benedict. 1981. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1981.
- ANDERSON, Benedict. 2005. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo*. Edições 70.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, KLINKE, Karina. *Livros Escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd. Vol. 20. pp. 27-47.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (2000) *Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. 2006. *Formação da criança brasileira e a “mais terrível das instabilidades”: um livro de leitura lusitano do século XIX*. In: MOLLIER, Jean-Yves & DUTRA, Eliana. *Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política*. São Paulo, Annablume, pp. 533-553.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero*. Belo Horizonte, disponível on line no site: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm>, acessado e arquivado em 03/01/2010.
- BILAC, Olavo & BOMFIM, Manoel. 1929. *Prática da Língua Portuguesa - Livro de Leitura para o Curso Complementar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves
- BILAC, Olavo & BOMFIM, Manoel. 1954. *Através do Brasil – Livro de Leitura para o Curso Médio*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2004. *Autores e editores de compêndios e livros didáticos. Educação e Pesquisa (USP)*. São Paulo. V. 30, nº 3, p. 475-491.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). 2001. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2005. *Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades*. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, v. 4. pp. 01-11.

- BOMFIM, Manoel. 1993. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BOMFIM, Manoel. 1996. *Brasil Nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- BOTELHO, A. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- BRAGANÇA, Anibal (2000). *A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras.
- BRAGANÇA, Anibal. 2006. *A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares*. In: MOLLIER, Jean-Yves & DUTRA, Eliana. *Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política*. São Paulo, Annablume, pp. 553-567.
- BROCA, Brito. 2004. *A vida literária no Brasil – 1900*. Rio de Janeiro: José Olympio
- CABRINI, Conceição Aparecida. 1994. *Memória do livro didático – os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
- CAMPOS, Humberto de. 1954. *Diário Secreto* (dois volumes). Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.
- CHARTIER, Roger. 1990. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- CHERVEL, A. 1990. *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. Porto Alegre, vol. 2.
- CHOPPIN, ALAIN. 2004. *Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Tradução: Maria Adriana C. Capello. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, nº 3, pp. 549-566.
- COELHO NETTO, Paulo. 1971. *Biografia de Coelho Netto*. Brasília: INL.
- COSTA, João Cruz. 1967. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- COUTINHO, Afrânio. 1955. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Sul-americana.
- DA COSTA, Luiz Edmundo de Melo Pereira. 2003. *O Rio de Janeiro no meu tempo*. Brasília: Editora do Senado Federal.
- DIMAS, Antônio. (org.). 2006. *Bilac, Jornalista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, EdUSP e Editora da Unicamp.
- EAGLETON, Terry. 1996. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Tradução: Waltenir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.
- FARIA FILHO, Luciano M. 2000. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, Elaine; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belho Horizonte: Autêntica.
- FISHER, Luis Augusto. 2003. *Parnasianismo Brasileiro: entre ressonância e dissonância*. Porto Alegre: Edipucrs
- FONTES, Martins. 1927. *O collar partido*. Santos: Editora B. Barros e Cia.

- FORQUIM, Jean-Claude. 1992. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação*. Porto Alegre, pp. 84-101.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. *Livros escolares no século XIX: subsídios para a compreensão do processo de institucionalização da escola em Pernambuco*. Anais do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. São Luis, 2001. CD-Rom.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 1998. *A leitura na escola primária brasileira. Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nov/dez, pp. 20-29
- GOMES, Angela de Castro. 1999. *Essa Gente do Rio... modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV.
- GONDRA, José Gonçalves. 1997. *O Veículo de circulação da Pedagogia oficial da República: A Revista Pedagógica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)*. vol. 25, nºs 188/189/190, pp. 374-397.
- HALLEWELL, Lawrence. (1984). *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp.
- HAMILTON, David. 2001. *Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da educação moderna, Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)*, nº 1, pp. 45-75
- HANSEN, Patrícia Santos. 2007. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. Tese de doutorado. Departamento de História (História Social) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- HEBRARD, J. 1990. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria & Educação. Porto Alegre, vol. 2 pp. 65-110.
- HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. 1997. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSAWM, Eric. 1991. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, Mito e Realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSAWM, Eric. 1995. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914 – 1991*. São Paulo: Cia das Letras.
- JULIA, Dominique. 2001. *A cultura como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)*, nº 1, pp. 9-44
- LAJOLO, Marisa & Zilberman, Regina. 1996. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa & Zilberman, Regina. 2002. *A leitura rarefeita: livro e leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa (org.). 2000. *Introdução*. In: BILAC, Olavo & BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 11-32
- LAJOLO, Marisa. 1982. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo.
- LAJOLO, Marisa. 1999. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- LEAO, Andrea Borges. 2004. *Francisco Alves e a formação da literatura infantil*. Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Brasil. CD-Rom.

- LECLERC, Gerard. 2004. *Sociologia dos intelectuais*. Tradução: Paulo Neves. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- LEITE, Dante Moreira. 1976. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- MATOS, Jacinta Maria. (2004). *A literatura de viagens inglesa e portuguesa: de ausências e visibilidades*. Anais do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada. CD-Rom.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. 1993. *Brasil em lições: a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. 2007. *Para formar os brasileiros. O Compêndio de História do Brasil de Abreu Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE, José Joaquim de Campos da Costa. (1942) *Quando eu era vivo...memórias de 1867 a 1934*. (edição póstuma). Porto Alegre: Globo.
- MOLLIER, Jean-Yves. 2006. *Quando o impresso se torna uma arma no combate político: a França do século XV ao século XX*. In: MOLLIER, Jean-Yves & DUTRA, Eliana. *Política, Nação e Edição: o lugar dos impressos na construção da vida política*. São Paulo: Annablume, pp. 259-275.
- MOURA, Clovis. 2004. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP.
- NEDELL, Jeffrey D. 1993. *Belle Époque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras.
- OLIVA, Terezinha Alves. 2003. *Manoel Bomfim e os impressos sobre educação. Cadernos UFS – História da Educação*. São Cristovão: Editora da Universidade Federal do Sergipe, pp. 26-34.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi.1989. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense.
- PONTES, Elloy [Eloi]. 1944. *A vida exuberante de Olavo Bilac*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- REMOND, René. 2003. *Do político*. In: *Por uma história Política*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV. pp. 441-450
- ROCHA POMBO, José Francisco da. 1900. [Compêndio de] *História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert.
- SANTOS, Claudefranklin Monteiro & OLIVA, Terezinha Alves. 2004. *As multifaces de 'Através do Brasil'*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, pp. 101-121.
- SCHARCZ, Lilia Moritz.1993. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SEVCENKO, Nicolau. 2003. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras.

- SIMÕES JUNIOR, Alvaro Santos. *A Sátira do Parnaso: Estudo da poesia satírica de Olavo Bilac em periódicos de 1894 a 1904*. Tese de Doutorado. Departamento de História da Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP).
- SIRINELLI, Jean-François. 2003 *Os intelectuais*. In: REMOND, René (org). *Por uma história Política*, Rio de Janeiro: FGV. pp. 231-269.
- SKIDMORE, Thomas. 1989. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: Um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SUSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. 1984. *História e Dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Moderna.
- VERISSIMO, José. 1963. *História da Literatura Brasileira*. Brasília: Universidade de Brasília.
- VIDAL, Diana Gonçalves 2001. 1995. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. 2001. *Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista*, v. 33. Belo Horizonte.