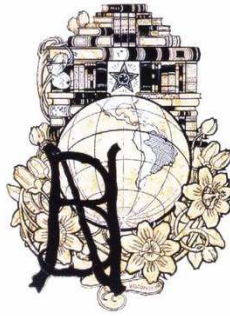


Fundação Biblioteca Nacional

Ministério da Cultura



Programa Nacional de Apoio à Pesquisa
2009

Patrícia Santos Hansen



Os primeiros livros infantis brasileiros: análise da literatura cívico-pedagógica de ficção.

SUMÁRIO

	PAG.
INTRODUÇÃO.....	2
PARTE 1	
Histórias dos primeiros livros infantis brasileiros	
Cap. 1 - Estratégias e chaves de leitura.....	10
Cap. 2 - Autores, editores e leitores. O que dizem os livros cívicos sobre eles?.....	32
PARTE 2	
Uma utopia e outras representações	
Cap. 3 - A utopia republicana.....	45
Cap. 4 - Patriotismo, gênero e idades da vida.....	57
Cap. 5 - Como transformar hábitos, sentimentos e comportamentos sociais. Os clichês e as singularidades da literatura cívica brasileira.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir para os estudos sobre a história da literatura para crianças no Brasil e tem como principal objetivo analisar os livros de ficção com caráter cívico publicados pela primeira vez durante a Primeira República.

A produção literária infantil com teor cívico ressalta no conjunto dos primeiros livros brasileiros concebidos para atrair a criança leitora. Trata-se, na verdade, da maior parte da produção ficcional originalmente escrita para aquele público específico e, considerando este dado, propus não somente investigar os conteúdos e estratégias discursivas, mas também dar ênfase aos aspectos editoriais e gráficos destes livros, os quais pretendiam seduzir um mercado que despontava com um infinito potencial de crescimento.

No Brasil, a literatura produzida especialmente para crianças surgiu apenas no final do século XIX, alegadamente como uma resposta à necessidade de leituras em linguagem acessível ao público infantil brasileiro. Inicialmente as edições eram traduções de clássicos europeus para o português falado aqui apresentadas como reação às traduções portuguesas que impunham verdadeiros obstáculos à compreensão dos textos pelos seus leitores-alvo. Porém, também o trabalho de compilar e traduzir, ou ainda, de produzir pastiches de histórias estrangeiras ou provenientes da tradição oral visando uma “adaptação” ao público nacional foi empreendido por aqueles mais preocupados com o entretenimento das crianças fora do ambiente escolar, sem nunca descurar do fundo pedagógico-moralizante. Eloquentes sobre este esforço são as notas introdutórias de João Ribeiro e Figueiredo Pimentel aos seus respectivos livros.

O primeiro, filólogo, historiador, crítico e poeta, tradutor da primeira edição brasileira do *Coração* de Edmundo de Amicis, fazia a seguinte “Advertência” aos leitores:

Revedo a nova tradução que apelidamos de brasileira em cotejo com outra portuguesa, assaz rara e sem circulação legal no Brasil, podemos verificar que sempre preferimos na linguagem comum as expressões nacionais, igualmente vernáculas. Desta arte são mais freqüentes na tradução brasileira as expressões papai, mamãe, como é costume dizer entre nós, em vez de papá e mamá [...].

Citamos apenas alguns vocábulos que ocorrem nos primeiros capítulos, mas em todo o livro se observa esse teor da linguagem diferencial.

Para os estudiosos e amadores de comparações entre a linguagem portuguesa da Europa e a da América, o texto pode talvez apresentar alguma curiosidade.

Feita para o Brasil, exclusivamente, como é em verdade a destinação de todos os livros brasileiros, a tradução agora revista oferece algumas correções úteis e necessárias. (Ribeiro, 1954)

Por sua vez, Alberto Figueiredo Pimentel que se tornaria um dos cronistas mais influentes da *Belle Époque*, sublinha a importância e o êxito daquelas iniciativas

editoriais que viriam “preencher sensível lacuna”, chegando a motivar “inveja e a imitação dos exploradores de idéias e trabalhos alheios”. Nas suas próprias palavras:

Pela terceira vez editamos um livro de contos para crianças. Animou-nos tal cometimento o extraordinário sucesso dos anteriores – *Contos da carochinha* e *Histórias do arco da velha* – que obtiveram êxito extraordinário, raro, nos anais da livraria brasileira.

Em verdade, ambos esses livros – dizemo-lo com orgulho – vieram preencher sensível lacuna: neles estão reunidos muitíssimos contos populares, que andavam espalhados exclusivamente na tradição oral, passando de geração em geração, sem no entanto nunca haverem sido colecionados escritos.

Continuamos hoje a série tão auspiciosa e brilhantemente encetada, publicando este terceiro volume – *Histórias da Avozinha*. Estamos certos que o presente livro, alcançará o mesmo estrondoso sucesso dos dois antecedentes, porque encerra novos contos, a maior parte inteiramente inéditos, e que não estão enfeixados nas *Histórias do arco da velha*, nos *Contos da carochinha*, ou qualquer outra coleção nossa, ou das que ultimamente têm feito aparecer a inveja e a imitação dos exploradores de idéias e trabalhos alheios.

As crianças brasileiras, às quais destinamos e dedicamos esta série de livros populares, encontrarão nas *Histórias da Avozinha* agradável passatempo, aliado a lições de moralidade, porque tais contos encerram sempre um fundo moral e piedoso.

E, só com a satisfação que experimentamos de sermos úteis aos nossos jovens patrícios, damo-nos por bem pagos de nosso trabalho. (Pimentel, 1896).

A presença destas notas, que não se dirigiam ao leitor-alvo e sim aos adultos mediadores dessas leituras, serve para indicar a importância, o valor, e o pioneirismo que eram atribuídos a estes livros por seus produtores. Porém, em ambas percebemos uma destinação explícita: não as crianças em geral, mas as “crianças brasileiras” eram pensadas como o público consumidor destes livros. E o que hoje parece ser óbvio, a adaptação dos produtos às características específicas de seu mercado consumidor, não pode ser explicado apenas pela lógica de mercado. Pois que para que o leitor infanto-juvenil se constituísse em “mercado consumidor” era antes necessário que se operasse uma mudança sócio-cultural no que diz respeito às sensibilidades.

Daí que a ampliação da exigência de nacionalização da linguagem aos temas e personagens tenha inspirado o surgimento de uma literatura original, possuidora em sua maior parte de caráter cívico. Esta não somente expressava o conjunto de preocupações que convergiam para o problema da formação da nação brasileira na passagem do século XIX para o XX, mas traduzia também importantes mudanças sociais em curso, apontando para uma modernização da sociedade que, entre outras conseqüências, iria conferir uma posição de maior relevo às crianças.

Este aspecto é importante já que para existir “literatura infantil”, compreendida como um tipo de texto produzido para crianças conforme a concepção que seus autores possuem a respeito deste público leitor, é necessário que haja reconhecimento da infância como uma “idade da vida” (Ariès, 1981) com características e necessidades específicas, mas também que exista um reconhecimento do valor social da criança. Tal valor, para o período que estamos abordando, associa-se ao estatuto que a criança adquire desde o século XIX como futuro da família, da “raça” e da “nação” (Perrot, 1999, 198). No caso do Brasil, pode-se dizer, essa representação, especialmente nos textos com os quais trabalhamos, acentua-se por tratarem-se justamente daqueles que passam a ser vistos como os futuros cidadãos de um país imaginado como “novo”, “promissor”, ou “do futuro” (Hansen, 2007).

Cabe, portanto, no interior do conjunto literatura infantil brasileira, identificar a “literatura cívico-pedagógica de ficção” a partir de cuja definição constitui-se o *corpus* que será analisado.

A despeito das muitas possibilidades e polêmicas sobre o uso da categoria literatura infantil¹, optou-se aqui por utilizá-la, simplesmente, com o sentido de uma literatura intencionalmente produzida para a criança leitora. Ou seja, ficam excluídos os textos não escritos para crianças e que acabaram por cair no gosto infantil e/ou que tenham sido destinados a este público por mediadores adultos por motivos comerciais, pedagógicos, etc. Tal critério deixa de fora, por exemplo, os livros de leitura organizados na forma de compilações como é o caso daqueles assinados pela dupla Bilac e Bomfim, a despeito do enquadramento nacional do qual falarei em seguida. Mas os exemplos clássicos daquilo que esta concepção de literatura infantil exclui, já que é focada na produção e na destinação original dos textos, são os grandes romances de aventura como o Robinson Crusoe, entre outros, que estão em geral no cerne dos argumentos daqueles que defendem que literatura infanto-juvenil é tudo que foi destinado à leitura das crianças e jovens em diferentes momentos, independentemente da intenção original de seus autores. Essa é apenas uma das questões que fazem da “literatura infantil” uma denominação polêmica. Mas tal discussão não tem espaço aqui. Portanto, foi a fim de manter coerência com os outros critérios que recortam e definem o objeto proposto neste trabalho, que optou-se por utilizar aqui o sentido mais estrito exposto acima.

Outro critério é o do caráter cívico-pedagógico e nacional. Este, como se verá com mais profundidade na segunda parte, vai muito além da inculcação dos símbolos cívicos, da

¹ Cf. Hunt (2010); Diogo (1994); Rudd (2010); entre outros.

doutrinação patriótica ou da construção de uma memória comum. Conforme procurei demonstrar, essa literatura, vista em seu conjunto, acaba por ser um campo de disputa entre diferentes projetos para o futuro da nação brasileira (veja-se, por exemplo, as ideologias em vários aspectos conflitantes de O. Bilac e Júlia Lopes de Almeida que serão discutidas na última parte deste trabalho). Neste sentido, a moldura nacional na qual nosso objeto está inscrito tem menos a ver com a nacionalidade dos autores ou com a nacionalização da linguagem e dos temas do que propriamente com o leitor imaginado pelos autores o qual, ao confundir-se com uma representação ideal da infância brasileira, torna-se sujeito e objeto dos projetos de nação contidos naqueles livros.

Por fim o critério da ficção. Isso é o que permite distinguir a literatura infantil cívica dos manuais escolares de educação cívica ou mesmo de história para o ensino primário. Trata-se aqui, apenas de distinguir aqueles textos que continham, como seus autores costumavam dizer, elementos de “fantasia”, os quais, para cumprir a finalidade aqui proposta, consideramos como sendo a inclusão de personagens, cenários e situações inventados para tornar a leitura mais agradável e prazerosa para as crianças, mesmo que essas invenções fossem assumidamente uma estratégia para ensinar “verdades” e cumprir a finalidade pedagógica última daqueles livros, o que, aliás, é o que os autores reiteradamente afirmam.

Com base nestes critérios, e no recorte temporal que estabelece como limite para as primeiras edições o ano de 1930, chegamos a seguinte lista:

- *América* de Coelho Netto, 1897.
- *A terra fluminense* de Olavo Bilac e Coelho Netto, 1898.
- *A Grande Pátria* de João Köpke, 1900.
- *Poesias infantis* de Olavo Bilac, 1904.
- *Contos pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Netto, 1904.
- *Histórias de nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida, 1907.
- *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, 1910.
- *Alma* de Coelho Netto, 1910.
- *Histórias da terra mineira* de Carlos Góis, 1914.
- *Saudade* de Tales Castanho de Andrade, 1919.
- *Primeiras Saudades* de Manuel Bomfim, 1920.
- *Crianças e homens* de Manuel Bomfim, 1922. (nenhum exemplar localizado)
- *Coração Brasileiro* de Francisco Faria Neto, 2^a.ed., 1925(?).

- *Contos da História do Brasil* de Viriato Corrêa, 1927.
- *Terra Pernambucana* de Mario Sette, 3ed. 1932 (?).
- *Brasil, minha terra!* de Mario Sette, 1928.

É possível que a lista esteja incompleta, considerando que os critérios que estabelecemos só podem ser confirmados com o manuseio e leitura dos próprios livros. Nas fichas de catálogo os livros são geralmente classificados conforme as indicações contidas na capa e/ou folha de rosto, refletindo as destinações que lhes foram atribuídas pelos editores responsáveis: “educação cívica”, “prática da língua portuguesa”, “livro de leitura”, os genéricos “para as escolas” ou “para as crianças”, ou ainda, simplesmente, pela ausência de qualquer destinação explícita. Outra dificuldade foi encontrar exemplares das primeiras edições. Nas situações em que me deparei com este obstáculo optei por utilizar a mais antiga edição acessível.

Mas, principalmente, o levantamento bibliográfico dos primeiros livros infantis brasileiros foi difícil por tratarem-se de livros bastante raros mesmo nos acervos mais “completos”. A maioria dos exemplares foi localizada na Biblioteca Nacional e na Casa de Rui Barbosa. Em muitos casos com dedicatória dos autores para a Biblioteca, para Rui Barbosa, ou como parte de coleções doadas como é o caso da “Coleção Gaby” que pertenceu à esposa de Coelho Netto, o que diz muito sobre a forma como alguns títulos e edições, e não outros, chegaram a integrar estes acervos. Alguns poucos exemplares foram também localizados na Academia Brasileira de Letras.

De qualquer modo, para parafrasear uma dupla de autores, se não foi possível apresentar aqui um trabalho perfeito ao menos tentei identificar e analisar os primeiros livros infantis brasileiros, isto é, produzidos intencionalmente para as crianças brasileiras. Neste esforço, acredito, identificamos livros que parecem ter permanecido fora do alcance e mesmo completamente desconhecidos dos estudiosos da literatura infantil e dos livros escolares.

Sobre a análise dos textos, essa será inevitavelmente desigual. E aqui pesa, é claro, as qualidades do livro e em que medida ele permite responder às questões que colocamos. O trabalho foi dividido em duas partes, a primeira enfatizando os “dispositivos” de leitura textuais e gráficos contidos nos livros, procurando compreender o que esses livros nos dizem a respeito de seus autores, editores e leitores. Na segunda, procurou-se analisar mais propriamente os conteúdos destes textos, os quais, além do explicitamente cívico e patriótico, eram constituídos de normas de civilidade, modelos de ética e lições de moral. Nesse sentido,

procurou-se investigar as principais representações de sociedade, gênero, infância, etc, atentando para as semelhanças e diferenças entre autores e contextos, o que permitiu perceber a existência de posições ideológicas bastante diversas e até mesmo conflitantes conforme já mencionado.

Tais diferenças contrastam fortemente com o preconceito largamente difundido acerca da literatura infantil brasileira anterior à Monteiro Lobato que costuma reduzir este conjunto de textos a mera propaganda ufanista. Mas, acredito, tal preconceito se deve muito ao desconhecimento destes textos, o qual não deixa de ser consequência de sua desvalorização, em larga medida compartilhada pela literatura infantil em geral, destinada ao uso escolar ou não. Tal desvalorização se reflete nas políticas de constituição e conservação de acervos, no (des)interesse de pesquisadores, e no próprio tratamento e destino que os leitores e consumidores originais desses livros costumam dar a eles.

Em minha opinião, porém, estes impressos permitem compreender uma importante e destacada faceta do nacionalismo na Primeira República. Profundamente comprometidos com a transformação social procuraram, através de estratégias de re-significação de valores, comportamentos, hábitos, etc, superar os entraves que as permanências e legados do passado recente, escravista e aristocrático, impunham à construção da nação republicana.

Os livros aqui analisados² estão longe de ser comemorados como o italiano *Cuore* (Amicis, 1888) ou o francês *Le tour de France par deux enfants* (Bruno, 1877) que lhes serviram de modelo³, a despeito da importância histórica que possuem e que é aqui defendida.

Entretanto, se o *Cuore* dialogava intensamente com o processo de Unificação da Itália propondo um ideal de nação liberal e burguês e o *Le tour de France par deux enfants* insere-se na consolidação da 3ª República na França, fato é que, a despeito das diversas apropriações dessas matrizes, os autores brasileiros sempre se preocuparam em abordar as questões pertinentes aos contextos social, político, econômico e cultural do país. Temas relacionados à miscigenação, ao atraso econômico, ao passado histórico são tratados nos livros cívicos nacionais de maneira articulada aos projetos nacionais inscritos nos textos.

² *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manuel Bomfim já pode ser considerado uma exceção, tendo sido objeto de análise de muitos trabalhos nos últimos anos, entre os quais cito Botelho (1998), Santos e Oliva (2004) e Lajolo (2000). E abordado junto ao restante da obra de Bilac em outros trabalhos de Lajolo (1982; 1996 e 2006).

³ Sobre a repercussão do livro francês há várias informações na Wikipedia em http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Tour_de_France_par_deux_enfants, além do artigo dedicado a ele por Ozouf (1997) na famosa coleção dirigida por Pierre Nora. A respeito do *Cuore* vale destacar a recente edição italiana, da qual uso aqui a tradução francesa de 2001, contendo textos introdutórios de Umberto Eco e Gilles Pécout. Além disso, vale ressaltar alguns estudos sobre a carreira extremamente exitosa do livro entre leitores brasileiros, desde a sua tradução por João Ribeiro em 1891, como os de Gontijo (2008) e Bastos (2004).

Isso já seria o suficiente para reconhecer o lugar histórico destes livros, a despeito do valor literário que a eles possa ou não ser atribuído. Aliás, como se costuma dizer, gosto não se discute, e conhecer o gosto das crianças leitoras dos livros anteriores ao Monteiro Lobato é tema para outra história. Por isso seguimos, por enquanto, com aquilo que autores e editores imaginavam agradar ao gosto das crianças de seu tempo.

PARTE 1
HISTÓRIAS DOS PRIMEIROS LIVROS INFANTIS BRASILEIROS.

Capítulo 1

Estratégias e chaves de leitura

Dos livros escritos para crianças pode-se dizer que possuem em comum o fato de serem sempre, em última instância, “escolhidos” por um adulto. São os pais ou um responsável que os compram, às vezes com a indicação ou por exigência de um professor ou da escola. Outras vezes são leituras determinadas por políticas que implicam na acessibilidade de determinados livros e não outros nas bibliotecas ou, ainda, que fazem destas leituras, itens de programas escolares.

Em razão desta relação intermediada entre os produtores do objeto livro, em particular autores e editores, e seus consumidores finais que são as crianças, o livro infantil pressupõe obrigatoriamente pelo menos dois tipos de leitores: um adulto que se supõe ter completo domínio da leitura e uma criança que pode estar em diferentes etapas no processo de aquisição desta competência.

Por este motivo, não surpreende que os autores em seus prefácios, explicações, advertências e textos introdutórios de qualquer tipo se dirijam antes, e com linguagem diferenciada, ao adulto/intermediário que pode mesmo ser tratado como o “leitor”.

Estes textos que constituem um “protocolo de leitura”⁴ estabelecido pelo autor, atuam ao lado de outros dispositivos que podem ser tanto de responsabilidade do autor como ainda do editor, tais como os elementos gráficos, ilustrações, subtítulos, etc. Em conjunto estes elementos buscam, de um lado, tornar o livro mais adequado ao seu público alvo que, desnecessário dizer, é desejável que seja o mais amplo possível; de outro, conduzir de maneira eficaz à leitura correta do livro tal como supõem seus produtores.

Infelizmente, não são todos os livros que contêm alguma introdução explicitando o que seus autores esperam dele e de seus leitores. Dos livros que compõem esta seleção, o primeiro a dar instruções claras deste tipo é *A Terra Fluminense* de 1898.

Apresentado como sendo para “Educação Cívica”, o livro traz uma curta “nota” sobre o dever do professor em chamar “a atenção dos alunos para as palavras em grifo, explicando-as”, e logo na página seguinte um parágrafo um pouco mais elaborado em que os autores procuram esclarecer os objetivos do livro:

⁴ Cf. Chartier (2009).

Não conseguimos, por certo, apresentar um trabalho perfeito. Mas anima-nos a convicção de que não poupamos esforços para escrever um livro original, em que a criança encontrará, sumariamente indicadas, toda a vida política, toda a vida moral e toda a vida comercial da Terra Fluminense. Neste livro, a História e a Fantasia andam unidas; e procuramos aproveitar os assuntos de maneira que pudessem eles interessar não somente a inteligência, mas também o coração das crianças. A grande e a pequena lavoura, as origens da civilização e do trabalho, as indústrias, os aspectos da Natureza, o comércio, a formação dos núcleos geradores do progresso, a evolução política, o passado, o presente e o futuro do Estado do Rio de Janeiro estão, parece-nos, resumida e claramente contidos nesta obra. Quisemos fugir da aridez, da forma complicada e da banalidade, ao mesmo tempo; dirão os competentes se nos saímos bem da empresa. E se nestas poucas páginas sinceras a criança aprender a amar a sua Pátria, estarão satisfeitos os desejos de

Coelho Netto e Olavo Bilac

Já em *A Grande Pátria* publicado em 1900, com texto introdutório datado de 1896, o autor se dirige explicitamente “ao leitor” nos seguintes termos:

Não publico este livro com pretensão quanto à sua substância; sim, e só, porém, como sugestivo quanto ao método de exposição, que procede do presente para o passado, a fim de que outros mais senhores do assunto melhor partido tirem da sua competência em favor dos que se instruem, caso neste ensaio algo divisem de aproveitável e digno do seu esforço.

Procurei desenrolar ante o espírito juvenil, ao qual enderecei o meu trabalho, a trama dos fatos concernentes à história pátria, de modo que, pela realidade atual, em que tem ele experiência própria, e em que é parte, chegue à posse dos antecedentes, que prepararam essa mesma realidade.

Ignoro se já foi o processo adotado em qualquer obra didática, que não seja o livrinho ilustrado ‘Rio Acima’, cujo texto, entretanto, não corresponde ao objetivo pedagógico, que o autor parece ter visado. O que sei é que há razões teóricas muito poderosas para perseverar na prática, a que meu tirocínio dá abono.

Quanto à feitura, em alguma coisa se pode ela comparar à da História Alegre de Portugal, de Pinheiro Chagas, que somente depois de ter mostrado o meu trabalho ao meu douto amigo Senador Severino Vieira, vim, por indicação sua, a conhecer. Preferi, todavia, o diálogo com exclusão completa de qualquer parte expositiva, por se me afigurar que seria isso um recurso para o exercício da leitura expressiva em classe, e que esta graças ao seu caráter dramático, não só suscitaria os brios dos interlocutores, animando-lhes o tom, como, captando a atenção dos ouvintes, a quem, de outro lado, as alternativas do diálogo descansam, muito contribuiria para facilitar a impressão e a retentiva dos fatos rememorados.

A referência que, no correr do livro, se faz a um *álbum*, acusa o propósito de o acompanhar de ilustrações que mais interessem o espírito pelo conhecimento dos fatos, em que se inicia.

Entretanto, o desenvolvimento ainda pequeno das nossas artes gráficas me inibe de dar nesta edição esse complemento utilíssimo (1), que somente se tornará possível se a aceitação do que, sem ele, posso dar, me permitir contractar, onde mais convenha, a publicação das gravuras, a que aludo.

Rio de Janeiro, 30 de Dezembro de 1896.

João Köpke

(1) Esta deficiência pode, em parte, ser suprida pela recente publicação da casa Garnier *Galeria de história brasileira.*”

Compare-se agora as informações contidas nas folhas de rosto dos três primeiros livros aqui analisados e os esclarecimentos fornecidos pelos autores em seus textos introdutórios:

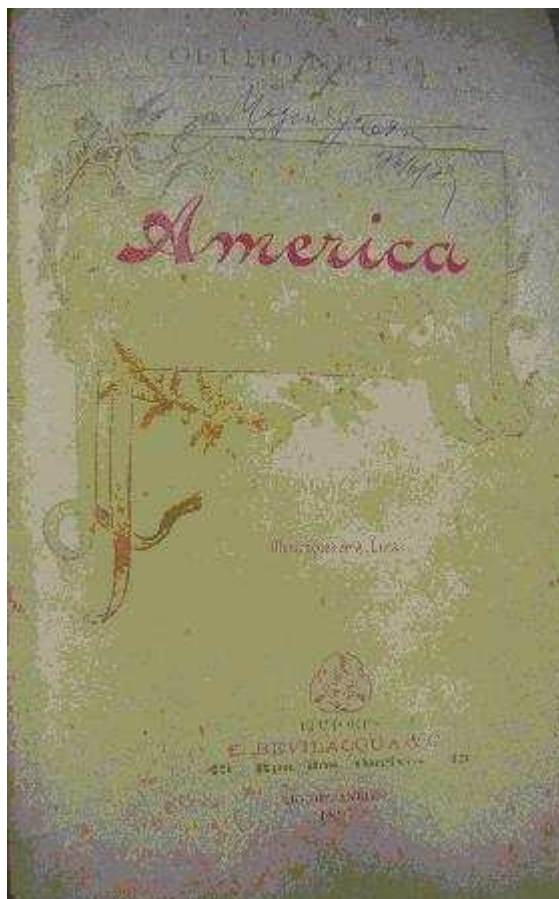


Fig. 1 - Folha de rosto de *América* (Coelho Netto: 1897). Acervo CRB.



Fig. 2 - Folha de Rosto de *A terra fluminense* (Coelho Netto; Bilac: 1898). Acervo CRB.



Fig. 3 - Folha de Rosto de *A Grande Pátria* (Köpke: 1900). Acervo BN.

Note-se que enquanto os dois primeiros livros são apresentados como sendo para “Educação Cívica”, ainda que seguindo modelos narrativos bastante diferentes, *A Grande Pátria* destina-se “para diálogo nas Escolas Primárias” e apresenta seu conteúdo como sendo constituído por “Leituras Históricas”.

É interessante pensar nas diferenças entre estes que são os três primeiros livros de nossa seleção. Se quiséssemos construir uma tipologia dos livros cívicos em prosa de ficção, cada um destes poderia ser considerado o introdutor de um modelo no Brasil: *América*, o modelo do romance escolar que tem continuidade em *Através do Brasil*, *Saudade*, *Primeiras Saudades* e *Coração Brasileiro*, por exemplo. *A terra fluminense* sendo seguido por *Histórias da terra mineira* e *Terra Pernambucana*, segundo uma concepção que apostava em fortalecer os vínculos com a terra natal (a pátria no sentido estrito) para depois estendê-los à nação. E, finalmente, *A Grande Pátria* inaugurando a vertente da história com elementos ficcionais que encontra desdobramentos em *Contos da nossa história* e muitos outros textos de Viriato Corrêa que foi provavelmente o autor brasileiro mais prolífico desse modelo de narrativa histórica⁵.

Entretanto, não seguimos adiante com essa classificação que acaba por ser empobrecedora ao ressaltar determinadas características em detrimento de outras, dificultando a percepção das singularidades de cada obra e suas interlocuções com livros enquadrados em outros grupos. Pois como classificar *Contos Pátrios* e *Histórias de nossa terra*? Estariam mais próximos do primeiro ou do segundo grupo? E *Poesias Infantis*?

Sendo assim, optamos por apresentar os livros e edições de acordo com as questões mais gerais que colocamos (e que organizam este trabalho), sem deixar de sublinhar algumas características mais proeminentes e comuns a um ou outro.

No caso dos livros acima, enquanto o subtítulo “educação cívica” serve para enfatizar o objetivo mais amplo que era atribuído aos dois primeiros, o subtítulo “para diálogo nas escolas primárias” ressalta, como também faz o autor em sua nota para o leitor, a originalidade de um “método”. Além disso, é o único que contém uma referência mais clara acerca do público para o qual foi concebido: alunos das “escolas primárias”. Também no texto introdutório, o autor determina o modo ideal de leitura como sendo “a leitura expressiva em classe”, a qual por seu caráter “dramático” favoreceria a “impressão e a retentiva [sic] dos fatos rememorados”.

⁵ Um dos mais interessantes resultados dessa mistura proposital e assumida de história e ficção, ou para usar termos mais comuns à época de “realidade e fantasia”, é o livro *As aventuras de Tibicuera* de Érico Veríssimo, publicado em 1937. Para uma análise deste livro cf. Gomes (2009, 121-154)

De fato, o livro de Köpke é surpreendentemente original. Num momento crucial da constituição da história do Brasil como disciplina, em que o que estava em questão era conferir legitimidade e autonomia a este campo intelectual estabelecendo seus parâmetros de cientificidade, o autor ousou misturar elementos de ficção, ainda que apenas no “método de exposição”, como ele ressalta, aos “fatos” narrados. O próprio autor sublinhava sua originalidade afirmando ter tido conhecimento da *História Alegre de Portugal* (1880), com a qual teria alguma coisa em comum, somente depois de terminado *A Grande Pátria*. Mas o livro de Pinheiro Chagas é bastante diferente do de Köpke, a começar pelo público alvo que somava ao público escolar, “o povo”⁶.

A equivalência entre leitores “crianças” e “homens do povo” por parte de alguns autores ocorreu poucas vezes na literatura cívica brasileira, e sempre nos livros de divulgação histórica a exemplo de *Nossa Pátria* de Rocha Pombo⁷. Porém, esse caráter eventual e sua presença apenas nos textos de vulgarização histórica reforça a tese do comprometimento da maioria dos autores aqui estudados com um projeto de formação de “brasileiros” que tinha na infância seu objeto e sujeito⁸.

Se ambos os tipos de leitores eram imaginados como necessitando facilitadores de leitura: parágrafos e capítulos mais curtos, ilustrações, linguagem mais simples, etc, o público alvo da grande maioria dos autores era declaradamente “as crianças”. Tal se verifica nas referências explícitas feitas por eles, como no texto que apresenta *A terra fluminense* citado acima, ou na utilização de elementos que permitiriam a identificação do texto como infantil, por exemplo: a predominância de personagens de crianças e jovens, questões próprias ao que os autores supunham ser o universo de preocupações das crianças, descrições do cotidiano escolar, etc. Além disso, para não deixar qualquer dúvida, os editores podiam somar uma ou outra indicação como o inequívoco “para as crianças” que acompanhou o título de *Contos Pátrios* durante dezenas de edições.

Torna-se necessário, portanto, distinguir analiticamente os processos de produção do texto e de produção do livro, segundo a sugestão de Chartier:

Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor; visam a

⁶ A *História alegre de Portugal* tinha como subtítulo “leituras para o povo e para as escolas”.

⁷ Na primeira frase de sua introdução o autor declara: “Este livrinho é feito para a inteligência das crianças e dos homens simples do povo” (Rocha Pombo, 1917).

⁸ Cf. Hansen (2007).

definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. Elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão, empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja.

Mas essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor. (Chartier, 2009, 96-97)

Esta distinção entre os dois processos citados terá implicações sobre as noções de “leitor implícito” e “leitura implícita”, desenvolvidas mais adiante. Agora, porém, importa reter a questão da sobreposição dos efeitos da maquinaria tipográfica variáveis segundo as edições de um livro, aos dos “dispositivos de leitura” inscritos no texto pelo próprio autor e que permitem a conservação das suas intenções originais.

Assim, por exemplo, em *América*, o interessante e raro livro de Coelho Netto que é provavelmente a primeira narrativa de ficção com caráter cívico produzida no Brasil que seguiu a exitosa fórmula do *Coração*, não possui indicações explícitas do autor a não ser pela dedicatória do autor: “Aos meus jovens patrícios”. Mas encontramos na folha de rosto a indicação de um propósito: “educação cívica”, e uma interessante modificação do suporte nos exemplares do 3º. milheiro, que é a inclusão de páginas pautadas em branco, ainda que sem quaisquer instruções sobre como deveriam ser utilizadas. Apenas a sua presença, contudo, soma elementos à representação dos leitores, como já possuindo domínio da escrita⁹.

Outro aspecto bastante incomum em *América*, em comparação com os livros contemporâneos, é destaque dado ao ilustrador A. Lucas que tem seu nome na folha de rosto.

Caso interessante também são os *Contos da História do Brasil* (Corrêa: 1921), que segundo a nota introdutória resultou de uma apropriação de textos para “adultos” do mesmo autor por parte do professorado para utilização nas escolas. Deparado com esta situação, o

⁹ Há, conforme alguns autores chamam a atenção, uma defasagem entre a aquisição da leitura e da escrita que pode variar conforme a época, lugar, método de alfabetização, etc. Cf. Chartier (2009, 79-80)

autor decide adaptar os textos aos “espíritos infantis” e acrescentar outros, explicando o resultado “ao leitor” nos seguintes termos:

Após a publicação das *Histórias da nossa História* e da *Terra de Santa Cruz*, várias figuras do magistério público carioca, por gentileza ou por amizade, manifestaram desejos de adotar os dois livros nas escolas, para a leitura cívica das crianças.

Era-lhes, porém, impossível. Qualquer dos dois livros tinham páginas de algum modo ousadas, de algum modo rudes para os espíritos infantis.

A todos prometi sanar o mal, escolhendo num e noutro livro os artigos e os contos que melhor se amoldassem à pureza da alma da infância.

É esta a razão de ser dos *Contos da História do Brasil*. De novo há aqui apenas quatro ou cinco trabalhos, feitos de propósito, para que o livro não deixasse de ter os aspectos culminantes da história pátria.

[...]

Evidentemente faltam nos *Contos da História do Brasil*, em quaisquer dos períodos assinalados, episódios que possam melhor definir as subdivisões das fases. Mas o fim deste livro é apenas dar às crianças, pela feição anedótica, o tom geral da história brasileira. É possível que, com o caminhar dos tempos, com a aceitação que ele possa ter nas escolas, todas as falhas sejam sanadas.

O Autor. (Corrêa: 1921, XI-XIII)

Aqui, como na nota de João Köpke, o autor se desculpa pelas falhas ou faltas e condiciona sua correção à boa aceitação do livro pelo público o que garantiria sua reedição. No caso de Köpke, entretanto, tratava-se mais de conseguir oferecer ao público uma edição ilustrada, lamentando que “o desenvolvimento ainda pequeno das nossas artes gráficas” o impedisse de dar na ocasião aquele “complemento utilíssimo”.

Considerando o testemunho do autor, é ainda mais surpreendente o destaque dado ao ilustrador de *América*, cujos desenhos, aliás, inseridos nas páginas iniciais dos capítulos eram bastante pequenos em relação aos textos. Também surpreende se considerarmos que dos livros cívicos, em suas primeiras edições, *América* é o único a valorizar o ilustrador dando-lhe crédito na folha de rosto. De outros livros ilustrados com desenhos, como *Contos Pátrios*, *Poesias Infantis*, *Alma*, *Primeiras Saudades* e *Coração Brasileiro*, podemos identificar a assinatura (às vezes somente as iniciais) do ilustrador junto aos desenhos como é o caso dos dois primeiros, que são assinados por “M.M.” e do terceiro por “Raul L.”, respectivamente. Nos outros, os desenhos sequer são assinados.

Contos Pátrios e *Poesias Infantis*, aliás, merecem uma atenção especial. Os dois livros de 1904 integravam a *Biblioteca dos Jovens Brasileiros* da Francisco Alves ao lado de *Pátria Brasileira* e *Contos para crianças*¹⁰, sendo que os três primeiros compartilharam, durante muitas edições, da mesma ilustração nas capas.

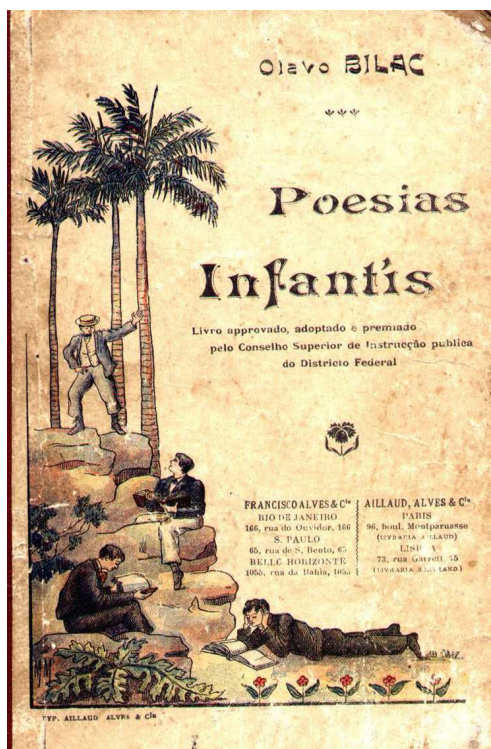


Fig. 4 – Capa de *Poesias Infantis* (Bilac: 1913) – Acervo particular

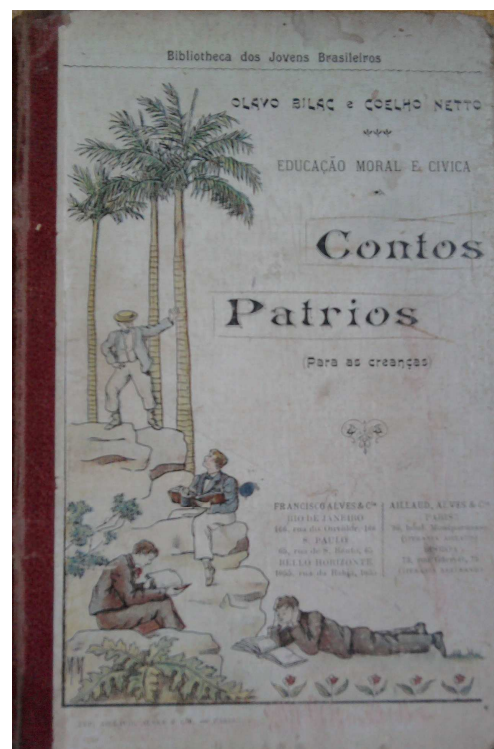


Fig. 5 - Capa da 7ª. ed. de *Contos Pátrios* (Coelho Netto: 1911) – Acervo particular

¹⁰ *Contos para crianças* de Chrysanthéme, apesar de fazer parte da “Biblioteca dos Jovens Brasileiros” não possui nada em comum com os outros além da destinação ao leitor infantil. Tal diferença será marcada pelo tratamento visual bastante diferenciado desde a capa, até a valorização do ilustrador e das ilustrações, mais comuns nos livros que eram vistos como possuindo vocação para uso mais recreativo que escolar.



Fig. 6 - Capa da 1ª ed. de *A Pátria Brasileira* (Coelho Netto: 1916) – Acervo BN



Fig. 7 - Capa de *Contos para Crianças* (Chrysantème: 1906) – Acervo BN

A semelhança nas capas dos livros cívicos da coleção, entretanto, não se estende às ilustrações dos capítulos, já que enquanto os dois primeiros tinham desenhos (específicos para cada livro) assinados por “M.M.”, a *Pátria Brasileira* foi ilustrado com fotografias em preto e branco de obras famosas de Victor Meirelles, Pedro Américo, Almeida Junior, Bernadelli, etc.



Fig. 8 - Ilustração de “M.M.” para o capítulo “A fronteira” de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1911) – Acervo particular



Fig. 9 - Quadro “A Primeira Missa” de Victor Meirelles que ilustra o capítulo de mesmo nome em *A Pátria Brasileira* (Bilac; Coelho Netto: 1916) – Acervo BN

A comparação entre os dois casos mostra como os diferentes tipos de ilustração acrescentam sentidos aos textos, sugerindo em cada caso uma leitura específica. No primeiro exemplo o artista interpretou o texto, assumidamente ficcional, representando o personagem e o cenário do conto segundo sua percepção destes elementos. No segundo, autores ou editor (não sabemos), ilustrou o texto, com pretensão de “histórico” com obras famosas que, sendo representações construídas em diferentes momentos conferiam, a despeito de seu anacronismo, uma autoridade aos textos, eles mesmos muito descritivos.

Essa é uma tendência dos livros que divulgavam conteúdos históricos e que utilizavam-se de poucos elementos ficcionais (conscientes) apenas para tornar a leitura mais agradável. Nestes casos, a ilustração de tipo mais realista, como as fotografias, retratos ou reproduções de obras de arte, serviriam para amenizar os aspectos de “fantasia” atuando como autoridades capazes de corroborar a “verdade” relatada nos textos.

Exemplos dessa vertente são os livros *Histórias da terra mineira* (Góis: 1914), *Terra Pernambucana* (Sette: 1932) e *Brasil, minha terra!* (Sette: 1928)



Fig. 10 - Primeira ilustração de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1914) – Acervo BN



Fig. 11 - Ilustração do capítulo “O escravo fiel” de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1914) – Acervo BN



Fig. 12 - Ilustração do capítulo “A benção” de *Brasil, minha terra!* (Sette: 1928) – Acervo BN



Fig. 13 - Ilustração do capítulo “O guia Lopes” de *Brasil, minha terra!* (Sette: 1928) – Acervo BN

Mas, voltando aos *Contos Pátrios*, a partir da década de 1930 as edições teriam além da mudança de capa, desenhos de Vasco Lima, agora com crédito na folha de rosto. Os desenhos deste artista continuariam sendo utilizados mesmo após a nova reformulação da capa a partir da 45^a. Edição de 1961, que substituiu o desenho figurativo das capas anteriores por uma estética mais moderna e gráfica, o que deixa dúvidas sobre a autoria das capas das edições anteriores.

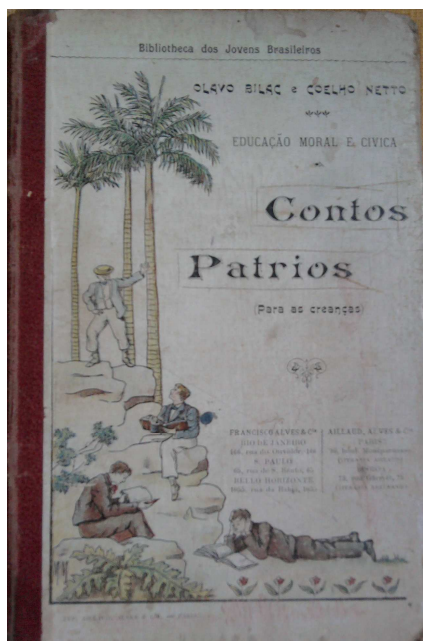


Fig. 14 - Capa da 7^a. ed. de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1911) – Acervo particular



Fig. 15 - Capa da 42^a. ed. de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1954) – Acervo particular

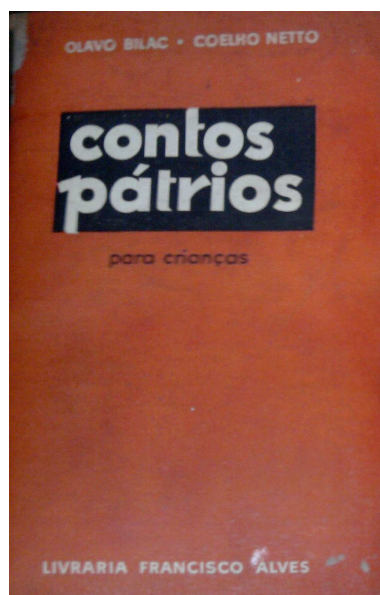


Fig. 16 - Capa da 45^a. ed. de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1961) – Acervo BN

Os novos desenhos, entretanto, seguiam o mesmo estilo que os anteriores, representando personagens, episódios e cenários dos contos sem mudanças de sentido significativas, ao contrário das ilustrações das capas que serão analisadas com mais detalhe na próxima parte deste trabalho.



Fig. 17 - Ilustração de M.M., 7ª ed. de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1911) – Acervo particular



Fig. 17 - Ilustração de Vasco Lima, 42ª ed. de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1954) – Acervo particular

Um caso notável de endereçamento preciso e consciente dos textos contidos no livro aos dois tipos de leitores-alvo, mediadores adultos e crianças, é o conhecido *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, publicado em 1910 pela Livraria Francisco Alves. Na longa “Advertência e Explicação” os autores fornecem instruções claras sobre as possibilidades que eles previam para o melhor uso daquele livro: servir como “livro único”, fornecendo “motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assuntos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual de seus alunos do curso médio, de acordo com os programas atuais e com quaisquer outros que se organizem com a moderna orientação da Pedagogia”. (Bilac; Bomfim: 1948, VI-VII)

Mas é interessante notar também a percepção mais clara desses autores acerca do papel das ilustrações na “produção de sentidos” dos livros destinados às crianças. Em suas palavras: “Justamente porque procuramos apenas um pretexto para apresentar a realidade, preferimos ilustrar este livro somente com fotografias; se há nestas páginas alguma fantasia, ela serve unicamente para harmonizar numa visão geral os aspectos reais da vida brasileira”. (Idem, VIII-IX). Esta frase demonstra uma posição bem menos ingênua em relação a

interação das imagens com o texto do que a intuição de Köpke, expressa dez anos antes, de que este recurso seria um “complemento utilíssimo”.

Contudo, mesmo que as edições posteriores de *Através do Brasil* continuassem a ser introduzidas com a “Advertência e Explicação” da primeira edição, as fotografias em algum momento foram substituídas por gravuras, ainda que, contudo, seguissem o modelo “realista” das ilustrações originais.



Fig. 19 - Ilustração da 36ª. ed. de *Através do Brasil* (Bilac; Bomfim: 1948, 15) – Acervo particular



Fig. 20 - Ilustração da 36ª. ed. de *Através do Brasil* (Bilac; Bomfim: 1948, 291) – Acervo particular

A capa de *Através do Brasil*, porém, diferentemente dos livros da “Biblioteca dos Jovens Brasileiros” da mesma editora não possuía nenhum atrativo, assemelhando-se às capas de *História de nossa terra* (Almeida: 1911) e *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920), o que talvez possa indicar uma economia justificada pela certeza do consumo destes livros pelo público escolar.



Fig. 21 - Capa da 1ª ed. de *Através do Brasil* (Bilac; Bomfim: 1910) - Acervo BN

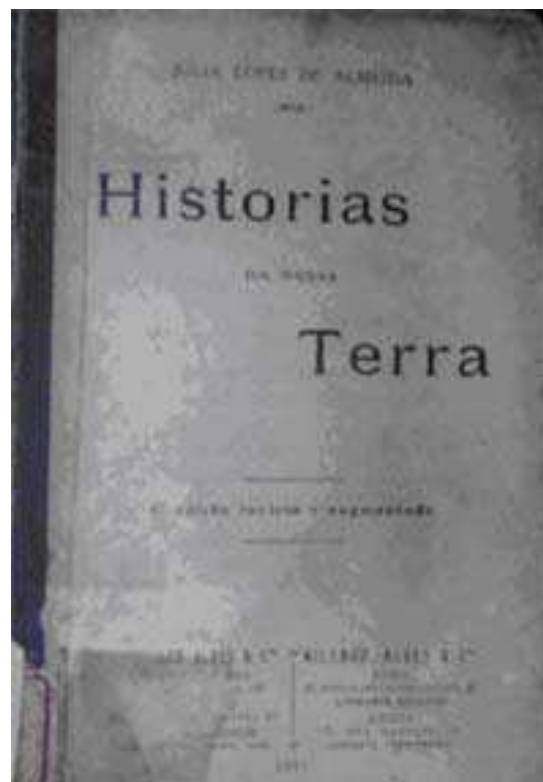


Fig. 22 - Capa da 6ª ed. de *Histórias da nossa terra* (Almeida: 1911) - Acervo BN



Fig. 23 - Capa da 1ª ed. de *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920) - Acervo BN

Apesar do livro de Julia Lopes de Almeida não conter indicação da intenção da autora ou do editor de que fosse usado como “livro de leitura”, “educação cívica”, ou para algum segmento específico de escolaridade, nem qualquer informação sobre sua aprovação ou adoção por autoridades da educação, o fato do livro ter chegado à 6ª. ed. em 1911 (a primeira edição é supostamente de 1907) já é um bom indício do sucesso e aceitação do livro.

O livro da autora, que é uma reunião de contos, cartas e anotações fictícias de crianças, meninos e meninas, é uma exceção por não segmentar o público por gênero (entre os livros publicados antes de 1920 é o único que não induz a esta distinção considerando a pretensão de identificação dos leitores com os personagens) e reforça ainda a representação das meninas com fotografias de escolas femininas, conforme aprofundaremos mais adiante.



Fig. 24 - Fotografia que ilustra o capítulo “A nossa bandeira” em *Histórias de nossa terra* (Almeida: 1911, 6) - Acervo BN



Fig. 25 - Fotografia que ilustra o capítulo “A nossa língua” em *Histórias da nossa terra* (Almeida: 1911, 10) - Acervo BN

Já *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920) é, assim como *Através do Brasil*, apresentado como um “livro de leitura para o curso médio das escolas primárias” e, apesar de não se alongar tanto quanto no outro livro do qual é co-autor, Bomfim dedica algumas páginas para explicar o livro dessa vez para “pais e mestres”.

Assim como em *Através do Brasil*, e a despeito da narrativa ficcional dos dois livros, o autor novamente sublinha os componentes “verídicos” ou “realidades” contidas naquele livro de leitura:

Aos pais e mestres

Um livro de leitura, para as escolas primárias, deve ser nimirmente educativo: é o primeiro que se oferece à criança, e é o resumo da própria escola. Fala à inteligência da criança e ao

coração; condensa as lições, e dá ocasião, ao mestre, para comover e inspirar. Então, assunto tão sério, como a própria educação, não pode ser deixado simplesmente à fantasia. O livro de leitura deve ser nutrido de realidades, porque só a realidade educa; só a realidade é capaz de provocar os movimentos íntimos e as resoluções fortes e lúcidas com que se faz a educação da criatura humana.

Este livro, que traz o intuito de servir à educação moral do aluno, é feito somente de realidades. Quase todos os episódios que aqui se lêem são verídicos: foram vividos e sentidos. Nestas páginas, fala uma criança – para que as outras crianças possam compreender e apreciar; mas procurei trazer para as palavras dessa criança pensamento e sentimento, porque, sem idéia, sem emoção, o livro de leitura deixaria de ser educativo: não teria influência sobre a alma da criança. [...] (Bomfim: 1920, 5)

Dessa vez, porém, apesar do livro ser todo ilustrado, o autor não faz qualquer referência ao papel das imagens e o(s) ilustrador(es) também não recebe(m) qualquer crédito por seu trabalho. Contudo, é possível identificar a existência de uma assinatura nos desenhos que representam os personagens, cenários e situações fictícios narrados no livro, e outras nos trechos em que o protagonista Raul ou seu pai lembram, contam ou “lêem” histórias de outros autores como Kipling, Anatole France e Mark Twain. Neste caso, é provável que as imagens sejam reproduções das ilustrações dos originais e/ou das edições brasileiras. Um outro tipo de ilustração associa-se às “lições de coisas”. Estas, que representam tipos de animais ou plantas não estão assinadas. Mas uma novidade desse livro, em relação às ilustrações feitas para representar elementos de ficção do enredo, é a utilização de legendas que reforçam a associação com um trecho específico da narrativa dentro do capítulo no qual se insere.



Fig. 26 - Ilustração do Cap. I “Foi-se a meninice” de *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920, 11)



Fig. 27 - Ilustração do Cap. XX “Tom Sawyer” de *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920, 101)



Fig. 28 - Ilustração do Cap. VIII “O Anhanguera” de *Primeiras Saudades* (Bomfim: 1920, 42)

Aqui também há novidades em relação à representação dos papéis materno e paterno na educação dos filhos. Se o papel da “mãe como educadora”, já estava relativamente difundido, já não era comum o pai ocupar-se tanto da educação e formação do filho como faz

o pai do protagonista. Os pais das ficções cívicas eram, até então, representados como “um amigo”, exemplo de virtudes positivas e trabalho, mas em *Primeiras Saudades* o pai do protagonista Raul é praticamente um modelo de pedagogo.

No primeiro capítulo, o narrador/protagonista Raul relata sua ida para o colégio e seu pai é apresentado da seguinte forma:

[...] Nem sei como papai teve coragem de separar-se de mim. Mamãe, esta combina com tudo que papai resolve, porque, também, ele nada resolve contra a vontade dela. Nunca os vi discutirem. Conchavam, concordam, mas é papai quem decide. Por isso, eu contava sempre com ele.

Papai atende a tudo e sabe de tudo que há na família. É parece que todos descansam nele. A mim, dava-me muita liberdade; no entanto, sempre que eu tinha de fazer quaisquer coisa mais importante, mesmo nos meus brinquedos, ele me aparecia, assim – como que por acaso, para me aconselhar, se eu quisesse, para ajudar-me, para animar-me.

[...] E como tenho para mim que a vida de criança terminou, quero aproveitar estes dias, aqui a bordo, para escrever todas as passagens importantes da minha vida, [...].

Em quase todas elas figura papai. É verdade que eu vivia mais tempo com a mamãe, mas, sempre que havia uma circunstância mais importante na minha vida papai estava ao meu lado ou eu o procurava. Ele tinha um tal modo de fazer as coisas e de dizer o que convinha que todos em casa aceitavam a sua direção sem nenhum constrangimento. Agora mesmo: ele esteve uma tarde a conversar com mamãe, diante de mim, a respeito da minha instrução. No fim, ficou resolvido que eu viria este ano para o colégio, e tudo se preparou imediatamente. (Bomfim: 1920, 9-12)

Como o narrador já anuncia no primeiro capítulo, o pai figura em todas as passagens importantes de sua vida, que é propriamente o que será narrado no livro. Nesse sentido, este personagem ganha tanta importância quanto o protagonista, na medida em que as situações lembradas pelo menino são, em sua grande maioria, as “lições” de seu pai. Tais lições, deve-se ressaltar, não são apresentadas na forma de “exortações”, cartas ou discursos prescritivos do que fazer em uma ou outra situação, como era comum na literatura cívica (e continuou sendo, diga-se de passagem), mas aprendidas por meio de “provocações”, como se a cada momento o pai vislumbrasse a possibilidade de induzir, pedagogicamente, o filho a um aprendizado.

Um bom exemplo é dado pelo capítulo “Uma dura lição”:

Papai conhecia tanto os meus amigos como eu, e estou certo que os observava tanto como a mim mesmo. Sabia como viviam, como procediam, como pensavam. [...]

Eu, então, fazia a minha vida já com esta certeza: de que ele conhecia todos os meus amigos; e foi por isso que um dia, tendo de escrever ao Ventura, pedi-lhe, a papai, que me fizesse uma minuta. O Ventura era mais velho do que eu, já estava no colégio, e era um rapazinho muito inteligente. Veio-me, por isso, o desejo de escrever uma carta que lhe desse uma boa idéia de mim...

- Queres, então, que eu faça a carta que pretendes mandar ao Ventura, insistiu papai em perguntar.
- Sim, respondi, já um pouco desconfiado.
- Bem! Disse ele, e sentou-se a escrever. Uns cinco minutos depois passou-me um rascunho, dizendo:
- Toma: lê, copia e assina.

Ah! Ainda hoje conservo esse rascunho. No primeiro momento, fiquei admirado, e não compreendi bem, ao ler estas linhas:

“Meu caro Ventura,

Como vais? Que tal tens achado a vida aí, nesse meio político e social tão diferente! Desejo muito que os negócios estejam mais prósperos aí do que aqui, onde tudo vai mal. Consta-me que se fará a valorização do café; com isto talvez melhoraremos um pouco. A crise econômica e financeira...”

E havia umas outras quatro ou cinco linhas, mais ou menos no mesmo tom. Reli-a bem, e, então, percebi que papai me queria passar uma lição, punindo a minha vaidade, por pretender figurar aos olhos do meu amigo, com uma redação alheia. Fiquei extraordinariamente envergonhado, e balbuciei, como desculpa, para não copiar a carta:

- Mas isto é uma carta de homem...
- Sem dúvida!... Mas não é isto que querias?...

Tu és criança; o Ventura é também uma criança, quase, e achas que não lhe debes escrever uma carta de criança?...

Se me pedes para fazer a carta é porque lhe queres mandar uma carta de homem. Se eu não sou criança, não sei fazer carta de criança...

Concordei comigo mesmo que papai tinha razão; mas achei a lição dura demais; fiquei humilhado, e por muitos dias, quase que não podia olhar para papai. Não há muito tempo conversei com ele a respeito desse caso, e lhe disse que não era preciso ter sido tão severo. Ele confessou que, depois, ficou com muita pena de mim, e que realmente não deveria ter levado o caso até aquele ponto. [...] (Bomfim: 1920, 26-28)

Apesar desse “pai pedagogo”, no que diz respeito à infância brasileira o livro não é muito inovador em termos de gênero, considerando que novamente temos aqui um

protagonista do sexo masculino e as meninas, que aparecem somente nas personagens das “primas”, servem de mero pretexto para exemplificar características não só negativas como também vícios tradicionalmente atribuídos às mulheres como é o caso da vaidade, da tolice e do gosto por futilidades.

No conjunto de livros cívicos de ficção, com exceção do livro de Júlia Lopes de Almeida, é somente na década de 1920 que encontramos um livro em que um menino e uma menina podem ser considerados igualmente protagonistas. Trata-se de *Coração Brasileiro*, cuja primeira edição não nos foi possível localizar e que teve uma segunda edição em 1925¹¹.

Dedicado pelo autor Francisco Faria Neto a seus quatro filhos: José, Gláucia, Jessé e Samuel, os quais também emprestam seus nomes aos personagens, *Coração Brasileiro* é narrado em primeira pessoa por José, e organizado na forma de setenta e duas “palestras”.

Esse formato, inclusive, já aparece anunciado na folha de rosto da 2ª edição, editada pelo Anuário do Brasil, sendo posteriormente suprimido conforme se verifica na 5ª edição da Francisco Alves, publicada em 1940. Esta já “revista e atualizada pelo autor” seria organizada em capítulos.



Fig. 29 - Folha de rosto da 2ª. ed. de *Coração Brasileiro* (Faria Neto: 1925) – Acervo BN



Fig. 30 - Folha de rosto da 5ª. ed. de *Coração Brasileiro* (Faria Neto: 1940) – Acervo BN

¹¹ Esta é a data que consta do carimbo da Biblioteca Nacional.

Note-se que, além das epígrafes retiradas na 5^a. edição, muda também o texto que indica a chancela oficial do livro. Na segunda edição, afirma-se que o livro teria sido “aprovado e adotado pelo governo do Estado de S. Paulo para o 2^o. ano do curso primário”, já na edição de 1940, a “obra” é apresentada como sendo “aprovada pelo Departamento de Educação de S. Paulo, para uso nas escolas públicas e particulares”.

Porém, uma mudança que me parece ainda mais significativa, feita em alguma edição entre as duas a que tivemos acesso, é a supressão dos seguintes capítulos: “Cena da rua”; “Injustiça reparada”; “24 de Fevereiro”; “Uma glorificação”; “A escola dos tempos passados”; “A republica na escola”; “Do jogo ao crime”; “A nossa língua”; e os cinco últimos da 2^a. edição.

Ao ler o conteúdo dos textos retirados fica claro o motivo da supressão: a maioria, direta ou indiretamente, faz o elogio da República. A título de exemplo, reproduzimos a “35^a. palestra”, intitulada “A república na escola”, que é o que aborda o tema da forma mais explícita.

Era um sábado agradável de maio. A suave temperatura da tarde nos envolvia docemente, produzindo agradável bem estar. Papai saindo ao terraço nos chamou dizendo: mais um pouco da escola antiga, querem?

- Queremos, - foi a nossa resposta em coro.
- Pois bem. A minha primeira escola foi como dizem aqueles versos: “uma escura prisão, um terror”.

Pobre mestre! Era uma vitima daquele tempo – o Brasil então se governava pela Monarquia! Ele, fiel ao sistema, praticava a monarquia na escola.

- Então, papai, que é que ele ensinava?
- Minha filha, ele não ensinava nada quando entrei na escola, só vinha à classe para castigar os que eram a isso condenados. Quem o substituía na sala era o decuriao.
- O decurião era eleito pelos alunos, papai?
- Qual o que naquele tempo as crianças não sabiam, nem falavam em eleição! O mestre escolhia um menino para esse cargo, conforme lhe aprazia, entre os mais taludos.
- Então era um espia de seus colegas?
- Sim meu filho, ocupava esse feio papel, e mais que isso: o de um tiranete.
- Que coisa pavorosa era a escola daqueles tempos, - disse a Gláucia!
- Pavorosa, mesmo, minha filha: sofria-se e não se aprendia.
- Papai sofreu injustiça do decurião?
- Sim, meu filho. Eu pertencia à classe dos que liam o b-a ba. E quando me matricularam na escola, lá já desempenhava o papel de decurião um rapaz de nome Justininho. Os meus coleguinhas tinham deste tanto medo e o medo era tão grande que, no mesmo dia em que entrei na escola, fiquei sofrendo desse mal. O Justininho não nos ensinava, antes cuidava de arrecadar de todos nós, os pequenos, com ameaças, as nossas merendas. Naquele tempo não se falava em lanche, porque esta palavra é estrangeira.

- Mas que injustiça, papai! Que falta de caridade, extorquir a merenda dos pequenos!
Ah! Eu não seria bobo, papai, de dar a ele a minha merenda, come-la-ia pelo caminho, - disse todo convicto, o Jessé.
- Pois foi justamente isso o que fiz um dia e me arrependi amargamente!
- Como isso, papai?
- Um dia quando ia em caminho da escola, pensei comigo mesmo: - ah! Hoje como a minha merenda e ele não m'a tomará!... E assim fiz. Mas oh! Fado mau, logo que o Mestre verificou nossa presença e se retirou o decurião como de costume foi exigindo as merendas. Quando tocou a minha vez fui afirmando que não a possuía, ele revistou-me e não a encontrando disse-me com carranca: “você vai hoje par a ‘roda’ para amanhã não comer mais a merenda pelo caminho...”
- Que era a ‘roda’? – papai.
- Era uma mesa redonda que havia a um canto da sala, para onde iam os meninos que não sabiam as lições. Eu tive calafrios quando ouvi aquela sentença. Às duas horas da tarde os pequenos foram dispensados e eu fui para a ‘roda’. E ali, tremendo, eu apontava as letras que nunca me haviam ensinado, quando entrou o Mestre. Com ar nervoso assentou-se perto de mim e disse-me asperamente: “então seu vadio, quer ver a *Santa Luzia*... hein?... Meu corpo tremia e minha mão não podia suster o ponteiro. – Vamos, leia aqui – e apontou. Eu...nada, porque não sabia adivinhar. Ele, enfurecido por um mal que não pratiquei, agarrou-me pelas orelhas e me deu não sei quantas sacudiduras! Aparvalhado, eu chorava, sem saber o que fazer, mas ele insistia: - vamos, leia seu vadio, - e eu não podia ler. Foi nessa ocasião que ele, fungando de raiva, tomou da palmatória e segurando a minha mão deu-me dois bolos em cada uma, tão violentos, que eu gritei, quase sem sentido!
- Oh! Que horror!! Que horror! Papai! Que brutalidade!...
- No dia seguinte, mamãe, ciente de tudo, não mais me mandava para aquela escola. Agora meus filhos, há ou não há diferença entre a escola de hoje e a do meu tempo?
- Nem há comparação!! Papai. A escola de hoje é republicana, democrática e a daquele tempo era monárquica.
- Perfeitamente, meu filho.
- Hoje, papai, em nossas escolas, elegemos o nosso presidente, entre os meninos mais dignos, e esforçados. O nosso presidente cuida dos jogos ginásticos, preside as reuniões onde se resolvem os negócios da classe e superintende ainda a disciplina no recreio.
Os meninos faltosos são levados, por uma denuncia bem fundada do presidente, perante um júri constituído dos próprios colegas que os absolverá ou os condenará conforme o juízo expresso em votos pelos juizes de fatos. E todos compenetrados de suas responsabilidades cumprem seus deveres. Desse modo, somos na escola dirigidos por nós mesmos, sem que o professor tenha nenhuma interferência na punição dos meninos faltosos. E a pena sempre é de natureza moral.
- Muito bem, José é essa a escola que eu quero para você. Escola que forma verdadeiros cidadãos para uma grande Republica.

Sim, papai, para a grande Republica dos Estados Unidos do Brasil. (Faria Neto: 1925, 123-127)

Se as modificações foram causadas por censura dos órgãos públicos, por exigência da nova editora do livro ou o próprio autor se antecipou à possibilidade de ver seu livro no ostracismo, não sabemos. Fato é que o “Preâmbulo” da 5^a. edição é assinado pelos editores e são eles que sublinham a “cuidadosa revisão e atualização pelo autor”. A questão é que, para um regime autoritário como o Estado Novo, cujas principais referências negativas eram o “excessivo liberalismo” atribuído às constituições republicanas anteriores, a experiência da Primeira República e o sistema representativo, não seria nada coerente permitir a utilização de um livro com conteúdo francamente republicano e liberal nas escolas.

Contudo, essa sobrevivência após o Estado Novo de um livro tão vinculado aos ideais e valores da Primeira República demonstra a habilidade política do editor (naquele momento específico, editores) da Francisco Alves. Como, aliás, a capacidade de continuar editando outros títulos bem mais antigos e do mesmo gênero como *Contos Pátrios* e *Através do Brasil*, que ganham novos significados conforme é construída uma certa memória de seus autores.

Capítulo 2

Autores, editores e leitores. O que dizem os livros cívicos sobre eles?

“Ó pais! Ó mães! Ó mestres! Trabalhai por fazer-nos homens verdadeiros; será assim com certeza que fareis bons brasileiros”.

(João Köpke)

2.1 - Autores

Um dos pioneiros no estudo da história da literatura infantil no Brasil, Leonardo Arroyo, considera o período que vai do final do século XIX e termina em 1921 (data da publicação de *Narizinho Arrebitado* de Monteiro Lobato), uma fase específica na história da nossa literatura para crianças, a qual teria como principal característica ser “um derivado da leitura escolar”. A própria inclusão do livro de Monteiro Lobato, aliás, é justificada pela sua adoção no ensino público de São Paulo, sendo a principal característica dos livros desta fase justamente o vínculo com a escola, de onde, aliás, tirariam esse tom fortemente nacionalista. Ainda de acordo com Arroyo, a literatura infantil brasileira surgiu como uma “reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal”, porém, essa literatura não deixaria de refletir uma forte influência da literatura traduzida e adaptada, na medida em que os autores brasileiros invariavelmente se inspiravam ou até mesmo imitavam “aqueles primeiros escritores lançados pelas editoras portuguesas, ou mesmo conhecidos nas línguas originais” (Arroyo: 1968, 163). Nesse sentido, Arroyo ressalta como aspectos marcantes dessa produção: a intenção do uso escolar e a imitação da literatura estrangeira.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2006, 28), por sua vez, operam com o recorte entre os anos 1880 e 1920, e também chamam atenção para o “clima de valorização da instrução e da escola” em que surge a literatura infantil brasileira. Contudo, as autoras acrescentam uma motivação profissional e financeira para os autores desses livros, constituindo suas relações com “esferas governamentais”, uma garantia da “adoção maciça dos livros infantis que escrevessem” nas escolas, além das próprias editoras estarem atentas à demanda escolar por livros de leitura.

Nelly Novaes Coelho desenvolve o argumento de Arroyo afirmando que:

A carência material e cultural vai ser lentamente sanada pelo esforço consciente e idealista de alguns pioneiros. Surgem os livros de literatura, não podemos ignorar os livros de leitura, escritos pelos pioneiros, e que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças. Em última análise, tais livros foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, mostrando que os conceitos de ‘literatura’ e ‘educação’, andaram sempre essencialmente ligados. (Coelho: 2010, 222-223)

Não obstante esse reconhecimento dos pioneiros, a autora considera a obra de Monteiro Lobato como o “marco” do “nascimento da literatura infantil brasileira”¹².

De fato, ter seu livro adotado pelas escolas nunca deixou de ser algo almejado por todos os envolvidos na produção de livros para crianças, principalmente em tempos de reduzida escolarização e poucos leitores, por ser essa adoção garantia de maior consumo, logo de maior alcance e popularidade e, conseqüentemente, maior retorno financeiro.

Mas considerando as biografias pessoais, profissionais e intelectuais dos autores da literatura cívica acreditamos ser possível somar às explicações anteriores uma outra motivação, de caráter essencialmente político, que teria levado determinados intelectuais a produzir livros para crianças de teor nacionalista.

Afinal, que melhor meio de intervir socialmente, a fim de realizar um ideal de nação utopicamente concebido do que “inculcando” valores e hábitos, “formando” os homens do futuro enquanto estavam numa fase da vida em que se assemelhavam ao “barro dútil e moldável”?

Vejamos como alguns autores explicitam suas motivações nos livros e em outros contextos.

¹² Algumas obras dos chamados “pioneiros”, contudo, recebem maior destaque por parte dessa autora como é o caso de *Através do Brasil* e *Saudade*. Do primeiro afirma Coelho: “A novidade que esse livro trazia era a sua unidade narrativa. Em lugar de diferentes estórias (como as apresentadas pelos livros escolares, até então), *Através do Brasil* narra uma só aventura – uma novela que se desenvolve através das experiências de dois irmãos órfãos, mais um amigo, que por circunstâncias várias vão sendo obrigados a viajar por todo o Brasil [...]”. (2010, 239) Já a respeito de *Saudade*, novela que a autora considera “a grande novidade surgida após *Através do Brasil*”, destaca: “Com ela abre-se um caminho que vai ser dos mais trilhados pela literatura didática daí em diante: o rural.” (Coelho: 2010, 240). Porém, se é possível concordar com essa estudiosa da literatura infantil a respeito de *Saudade*, um livro fundador no que diz respeito à valorização da vida rural que se tornará um dos temas mais freqüentados pela literatura para crianças, sobre a novidade representada por *Através do Brasil* em termos de unidade narrativa, pode-se reivindicar para *América* (Coelho Netto: 1897) a precedência no Brasil dentro desse modelo que foi caracterizado por Cabanel (2007) como o do “romance escolar” (Cf. Hansen: 2009).

Para Bilac, por exemplo, o lugar que atribuía à produção de livros infantis na primeira década do século XX está exemplarmente descrito na conversa relatada por João do Rio ao visitar o poeta para recolher suas respostas para a enquete publicada em *O Momento Literário*.

- Oito horas já? Há não sei quantas escrevo eu.

- Versos?

Oh! Não, meu amigo, nem versos, nem crônicas — livros para crianças, apenas isso que é tudo. Se fosse possível, eu me centuplicaria para difundir a instrução, para convencer os governos da necessidade de criar escolas, para demonstrar aos que sabem ler que o mal do Brasil é antes de tudo o mal de ser analfabeto. Talvez sejam idéias de quem começa a envelhecer, mas eu consagro todo o meu entusiasmo — que é a vida — a este sonho irrealizável. [...] (Bueno: 1996, 28)

Na Carta fictícia que introduz os diálogos de *A Grande Pátria*, o pai comenta com o filho as condições nas quais saía aquele livro.

E vê só em que época permitiu o acaso que o nosso livrinho saísse do silencio da minha gaveta para a agitação do grande mundo!...No ano em que a nossa Pátria celebra o quanto centenário do seu descobrimento. Sem ser homenagem de apreço, que expressamente lhe votássemos, vai, contudo, aparecer como um atestado de que o amor dessa Pátria ainda prende seus filhos ao estudo da sua historia, e que eles, delirantes de prazer quando lhe lêem as paginas fulgurantes, gemem com ela sempre que a narração a mostra acabrunhada ao peso de adversidades. Valha-nos, ao menos, a consciência de que assim sinceramente a amamos para relevar a insignificância do valor do nosso tributo; e, nos quatro séculos de existência enobrecida por feitos do mais requintado civismo, que a trouxeram da Colônia à Republica, alentemos as esperanças para nos convenceremos de que o Sr. Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles e seus sucessores hão de continuar dignamente a obra de nossos antepassados, levantando a Nação ao apogeu da grandeza, se, compenetrados todos da excelência do novo regime político, lhes trouxerem o contingente de patriótica colaboração. (Köpke: 1900, XI)

Já em *Alma*. Educação feminina, Coelho Netto declara, na defesa do uso correto do idioma, seu amor pela língua portuguesa:

Não é muito que percorram este livrinho onde encontrarão, senão lavra estreme, ao menos uma prova de amor à nossa língua tão bela, tão sonora, tão expressiva e rica, podendo dar às que lhe emprestam e que só um defeito tem, na frase de Rodrigues Lobo ‘é que pelo pouco que lhe querem os

seus naturais, a trazem mais remendada, que a capa de pedinte'.
(Coelho Netto: 1910, XI)

O autor de Terra Pernambucana fazia sua declaração na própria dedicatória do livro: "À minha terra e à minha gente a que quanto mais vivo, mais quero" (Sette: 1932).

Para terminar as declarações de amor à pátria, cito Faria Neto que, no "Preâmbulo" da 2ª edição de *Coração Brasileiro*, reconhecia:

Com prazer, cumpre o autor, antes de mais nada, com um dever, - o de agradecer muito de coração o acolhimento franco e bondoso do professorado público e da imprensa, não só do Estado de S. Paulo, como de outros Estados da União; cujo acolhimento além de ser uma prova de solidariedade muito confortável para o espírito brasileiro, é um testemunho altamente significativo de que o autor como brasileiro, não errou o alvo.

Ele, de fato, guiou-se na feitura deste trabalho, mais pela influência do seu coração, tendo sempre em vista o seu povo, pelo qual tanto estremece e por sua terra pela qual tanto se bate e, por isso, pode dizer com o velho e quase esquecido poeta Ferreira: 'Eu desta glória só fico contente, Que a minha terra ameí, e a minha gente'. (Faria Neto: 1925)

O que quero ressaltar aqui é que outras motivações, incluindo o patriotismo dos autores que pode por vezes soar ridículo, deixaram suas marcas na literatura infantil da Primeira República, conferindo este teor fortemente nacionalista que alguns estudiosos identificaram como ufanista. E, considerando os "leitores implícitos" destes textos, as diferentes posições ideológicas traduzidas nas diversas representações e a clara responsabilização das crianças pela mudança social e progresso do país, os livros dos quais estamos tratando, cujo caráter pedagógico é óbvio, podem ser interpretados como verdadeiros projetos nacionais.

Tal idéia é reforçada por aspectos da biografia e da obra dos autores que permitem inclusive considerar a hipótese de que sua opção por produzir literatura de caráter moral e cívico articulou-se em geral a suas preocupações mais abrangentes com a constituição da nacionalidade e da cidadania, por vezes expressas com muita clareza em outros textos de sua autoria e, no caso dos textos aqui estudados, representadas nos seus projetos para a formação da infância brasileira.

Para mencionar apenas alguns exemplos, Manuel Bomfim e Olavo Bilac ocuparam cargos de destaque na Diretoria de Instrução Pública Municipal do Rio de Janeiro. Além

disso, Bomfim foi professor de Instrução Moral e Cívica da Escola Normal e Bilac se envolveu ativamente na campanha pela instrução primária e pelo serviço militar obrigatório consolidada na criação da Liga de Defesa Nacional. Coelho Netto também se engajou na Liga, chegando a publicar por ela o seu *Breviário Cívico*. Sendo os autores com maior número de obras de caráter cívico-pedagógico, Bilac e Coelho Netto ainda se notabilizaram pela promoção do civismo em discursos, conferências, na propaganda do Escotismo, sempre destacando o problema urgente da formação da nacionalidade.

A respeito de Júlia Lopes de Almeida, vale ressaltar desde já a sua singularidade. Considerando a especificidade do seu livro, no qual personagens de crianças do sexo feminino aparecem em grande número em forte contraste com os textos dos outros autores, sua leitura sugere uma espécie de transposição dos temas da autora ligados à educação feminina e afirmação do papel social da mulher para o âmbito da valorização da infância brasileira, com a qual apenas os meninos poderiam se identificar até aquele momento.

De fato, quase a maioria dos livros aqui analisados foi publicada tendo em vista a sua adoção nas escolas primárias. Este aspecto, porém, pode tanto sinalizar o interesse financeiro dos envolvidos, como ser tomado por sintoma da especial relevância atribuída pelos intelectuais da Primeira República a este setor de ensino no processo de formação nacional e, logo, como meio de intervenção política e social.

2.2 – Editores

Dos dezesseis livros que compõem nossa lista, seis foram editados desde a primeira vez por Francisco Alves. *Coração Brasileiro* também passou a ser da mesma casa editora em algum momento entre a 3ª e a 5ª edição. Mas essa informação torna-se ainda mais significativa se considerarmos que dos dezesseis livros, apenas nove passaram da primeira edição, e aí se incluem todos pela Francisco Alves, o que parece ser um dado significativo para avaliar a competência dessa editora em relação a outras publicando livros do mesmo gênero e na mesma época.

Em seu estudo sobre Francisco Alves, Aníbal Bragança (1999) chama a atenção para a contribuição deste editor para a modernização da indústria editorial e para a

profissionalização do escritor no Brasil, numa interessante abordagem a partir dos contratos entre a editora (que na época confundia-se com o editor) e os autores, Bragança consegue efetivamente demonstrar uma prática diferenciada deste editor em relação a outros contemporâneos.

Um depoimento de João Ribeiro¹³, autor de vários manuais e compêndios escolares, na ocasião da morte do editor em 1917, permite avaliar o reconhecimento das qualidades particulares daquele editor:

O que o Alves estimava em mim era a minha vontade de trabalhar... Contribuí com muito mais do que uma ‘gota d’água’ para sua caudalosa fortuna. Das 150 edições dos meus livros didáticos correram e correm ainda muito perto de um milhão de exemplares. Mas...tudo isto foi a obra do editor... Em mãos de outros ou nas minhas, gramáticas e compêndios nada valeriam e disso fiquei certo por algumas experimentações decisivas. Era o editor com seu serviço admirável de propaganda... Ele pagava o meu trabalho e em melhores condições que outros quaisquer... Era dedicado, pronto, fiel, exato e liberal. (apud Hallewell: 1985, 211-212)

Dos outros editores de livros cívicos para crianças temos poucas informações. É o caso de I. Bevilacqua e C. de *América*, e J.R. dos Santos de *Alma*. Somente a partir da década de 1920, no que diz respeito a uma ambição de se estender ao máximo possível dentro dos limites do mercado nacional, nota-se uma maior diversificação com a concorrência de editoras paulistas. Mas vale a pena também referir a um esforço de descentralização com a publicação de livros cívicos com caráter regional. Nesse sentido, temos *A terra fluminense* com somente uma edição, de 1898, pela Imprensa Nacional; *Histórias da terra mineira* de Carlos Góis, publicado pela primeira vez em 1914, com “edição e propriedade do autor”; e *Terra Pernambucana*, de Mario Sette, cuja terceira edição é de 1932, pela Imprensa Industrial do Recife. E é interessante notar que, tendo em vista um mercado delimitado pelas fronteiras estaduais, os livros mineiro e pernambucano tenham conseguido ter um êxito deveras significativo, o que é atestado pela existência de uma 14a. edição do livro de Carlos Góis, em 1947, e pela 3a. edição do livro de Mario Sette que, entretanto, publicou pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo *Brasil, minha terra!*

¹³ Cf a respeito Hansen (2000).



Fig. 31 - Capa da 1a. edição de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1914) – Acervo BN



Fig. 32 - Folha de rosto da 2a. edição de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1914) – Acervo BN

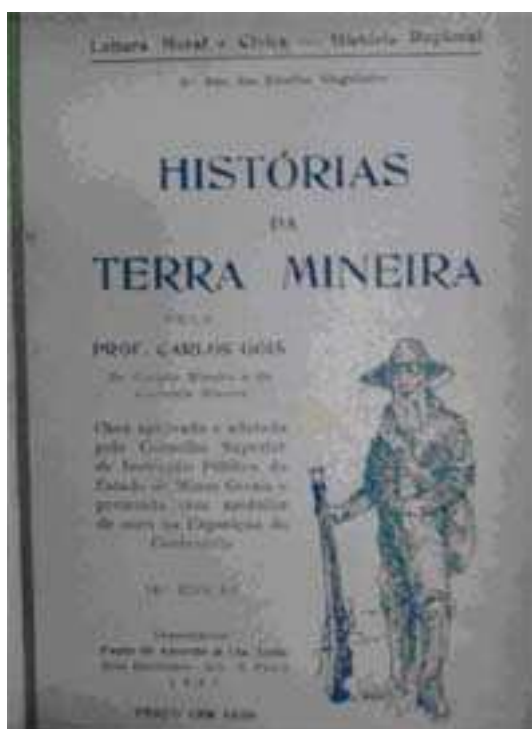


Fig. 33 - Capa da 14a. edição de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1947) – Acervo BN



Fig. 34 - Folha de rosto da 14a. edição de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1947) – Acervo BN

Além das informações contidas na capa e na folha de rosto - intenção de uso como livro de leitura, assunto moral e cívico, história regional, aprovação e adoção pelas autoridades estaduais de educação e, na 14^a. edição, anunciada como obra “premiada com a medalha de ouro na Exposição do Centenário” -, Carlos Góis ainda reproduzia no interior do livro a certidão de 1913 pela qual as autoridades de ensino chancelaram o livro.



Fig. 35 - Certidão incluída em todas as edições de *Histórias da Terra Mineira* (Góis: 1947) – Acervo BN

Aprovada, segundo a certidão, para o “4^o. ano dos Grupos Escolares e 1^o. ano dos cursos ginásial e normal”, na capa autor e editor ressaltavam sua destinação para as “escolas primárias” (1914) e “escolas singulares” (1947).

No caso de *Terra Pernambucana*, o livro também conseguiria a chancela oficial das autoridades de ensino do estado, exibindo na capa: “Obra aprovada Instrução Pública de Pernambuco e adotada nas suas escolas”.



Fig. 36 - Capa da 3ª. edição de *Terra Pernambucana* (Sette: 1932)



Fig. 37 - Folha de rosto da 3ª. edição de *Terra Pernambucana* (Sette: 1932)

Mas, a despeito do êxito de livros escolares vocacionados para o mercado regional, os números alcançados pelas edições dos livros cívicos da Francisco Alves são absolutamente incomparáveis. Não por acaso também, entre os quatro maiores sucessos da editora nesse gênero, três eram da autoria de Olavo Bilac: *Poesias Infantis*, de sua autoria exclusiva; *Contos Pátrios*, com Coelho Netto; e *Através do Brasil*, com Manuel Bomfim. O quarto, entre os *best-sellers* do civismo brasileiro que, entretanto, teve vida mais curta, foi *Histórias da Nossa Terra* de Julia Lopes de Almeida.

Poesias Infantis, primeiro volume da “Biblioteca dos Jovens Brasileiros” com resultados mais modestos que os outros, estaria na sua 27ª. edição em 1961. *Contos Pátrios*, segundo volume da mesma Biblioteca, seria o que em termos numéricos (considerando as dificuldades de localização dos exemplares durante a pesquisa e que podem ter induzido a uma conclusão equivocada) alcançaria o maior êxito, chegando à 50ª. edição em 1968, e *Através do Brasil*, o que teve melhor fortuna crítica, estava na 43ª. edição em 1957. Já a respeito de *Histórias de Nossa Terra*, a última edição de que temos notícia é a 21ª. de 1930.

Esses livros da Francisco Alves, no que diz respeito à literatura infantil brasileira de caráter cívico, só foram ultrapassados por *Saudade* (Andrade: 1919) que, editado pela Companhia Editora Nacional estava na 61ª. edição em 1969 e chegaria à 64ª. em 1977.

Em nossa opinião, esses dados corroboram a tese de Aníbal Bragança sobre o lugar pioneiro de Francisco Alves para a consolidação da moderna indústria editorial no Brasil. Não fosse essa sua qualidade particular e, mais tarde, a habilidade dos editores que o sucederam,

teriam estes livros vida tão longa? Cabe aqui lembrar da nota de “Apresentação” à 5ª edição do *Coração Brasileiro*, assinada pelos editores, os quais conseguiram com notável perspicácia política (além da revisão e atualização atribuídas ao autor que, contudo, não se manifesta nessa edição), garantir a sobrevivência de um livro tão identificado com os ideais republicanos em tempos de Estado Novo.

A “Livraria Francisco Alves” reeditando, após cuidadosa revisão e atualização pelo autor, o livro “CORAÇÃO BRASILEIRO”, julga ter prestado à causa da educação primária no Brasil mais uma contribuição de valor.

O autor, professor Francisco Faria Neto é um educador conhecido. Fez, no magistério público do Estado de S.Paulo toda a carreira, ascendendo desde os cargos iniciais até aos de maior projeção e evidência, como os de delegado regional do Ensino e diretor do Departamento dos Clubes de Trabalho da Secretaria da Agricultura.

“CORAÇÃO BRASILEIRO” é um livro em que o autor visou duas finalidades principais: - a educação cívica e a formação moral da infância de hoje, sobre cujos ombros recairá toda a responsabilidade do Brasil de amanhã.

O livro de leitura diária não é, para as crianças, um simples agente para aprendizagem da língua. Ele deve concorrer em tudo e por tudo para educar, para concorrer no esforço de fazer de cada menino uma célula integrada no organismo da Pátria.

“CORAÇÃO BRASILEIRO” é um livro interessante, em que cada trecho procura inocular no coração da infância idéias nobres e sentimentos generosos. Alias, assim bem formado sempre foi o coração brasileiro e, principalmente, o coração dos professores, ao qual os editores confiam o livro.

OS EDITORES. (Faria Neto: 1940)

2.3 – Leitores

No âmbito da história da leitura, compreender o leitor infantil é uma das tarefas mais difíceis. Como lembram Zilberman e Lajolo (2006, 19), o tipo de representação presente nos livros infantis mais do que dizer algo sobre a criança, “deixa transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. [...] Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele”.

Porém, considerando a noção de que os significados são produzidos a partir de uma negociação entre leitores e livros, e que sempre são muitos os resultados possíveis, entendo que ainda assim os livros têm algo a dizer sobre seu público consumidor.

No caso da literatura infantil de caráter cívico é possível saber algumas características de seu leitor a partir das indicações de uso que já são oferecidas de imediato: faixa etária e de escolaridade, em alguns casos gênero, grau de competência de leitura a partir da organização tipográfica, etc.

Entretanto, no que diz respeito aos dispositivos inscritos no texto pode ser útil recuperar o lugar que Iser (1996) atribui ao “leitor implícito” no ato de leitura. Para ele, a leitura é negociação entre um texto, que pré-estrutura um papel para o leitor (implied reader), e os “leitores reais” que põem em jogo suas próprias experiências ao desempenhar aquele papel.

Essa noção é interessante para pensar o caráter de projeto de que acreditamos estarem imbuídos os textos cívicos, assim como os destinatários destes projetos pedagógicos que seriam aqueles capazes de identificar-se com uma representação bastante excludente de uma infância brasileira.

O que os livros cívicos nos dizem sobre seus leitores privilegiados, circunscritos pela categoria “infância brasileira” (Hansen, 2007), é que esta é composta, em síntese, por crianças do sexo masculino, brancas, alfabetizadas, entre dez e doze anos de idade, aproximadamente, e pertencentes às camadas médias urbanas.

A infância brasileira da ficção cívica, portanto, não se confunde com a totalidade da população infantil do Brasil na Primeira República. Trata-se de uma classificação que coexiste com outras infâncias, classificadas e transformadas em objeto de outros projetos, como o dos Institutos de Proteção e Assistência à Infância, por exemplo. Nestes, a título de comparação, as crianças vêm de famílias pobres, e sendo seu objetivo principal “salvar moralmente” essa infância desamparada, atuam principalmente sobre as crianças menores de oito anos¹⁴.

¹⁴ Para ilustrar essa idéia, remeto ao discurso de Moncorvo Filho por ocasião da inauguração do Instituto: “Há por certo em nossa capital algumas instituições de socorro à infância que prestam incontestavelmente serviços à população. O número, porém, dos amparados é limitadíssimo, - referimo-nos aos asilos que recebem em seus ninhos as crianças maiores de 8 anos, isto é, quando a idade e o desenvolvimento intelectual já lhes permite uma certa liberdade e um resqúcio de discernimento. E a criança desde o período de sua formação no ventre materno até o desabrochar dos 7 ou 9 anos, onde encontra socorro nesta cidade? [...] Qual a vigilância exercida aqui sobre os menores que trabalham em indústrias, muitas vezes, perigosíssimas e impróprias da idade? Que leis protegem entre nós as crianças denominadas hoje moralmente abandonadas e as maltratadas pelos que as cercam? E a mendicidade da infância, tão explorada em nossa Capital, qual a lei que temos para restringir a sua demasia? Já

Além disso, vale também ressaltar o significado da palavra “brasileira” o qual, no que diz respeito à literatura cívica, não está associado de modo estrito ao direito de cidadania e nacionalidade garantido pela Constituição de 1891, adquirido pelo nascimento.

A enunciação mais clara dessa acepção de “brasileiro” encontra-se em *Minha terra e minha gente* de Afrânio Peixoto (1916). Para Peixoto, e a leitura dos textos cívicos permite identificar essa concepção entre vários outros autores, “brasileiro” é uma qualidade que não se adquire por nascimento, mas por formação. Tal aparece expresso na afirmação do autor de que: “Para educar, isto é, conduzir, socialmente, os **futuros brasileiros**, parece que não deveria haver outro caminho, além deste da verdade honestamente procurada e dita com franqueza”. Nesta acepção, portanto, o menino será brasileiro no futuro, depois de sofrer uma ação pedagógica que o transforme efetivamente em um cidadão.

Mais uma vez, essa noção reforça a nossa interpretação de parte significativa dos livros cívicos enquanto projetos nacionais e serve para distinguir o cerne destes projetos, a identificação de um sujeito: a “infância brasileira”, que ao se tornar objeto de uma ação pedagógica eficaz deverá se transformar no principal agente do progresso do país.

É, portanto, este “leitor implícito” que procuraremos identificar na próxima parte do trabalho.

porventura, leis brasileiras para os pequenos criminosos como o exige hodiernamente a civilização? [...] À falta de instrução do povo deve-se, pode-se afirmar sem receio de contestação, um grande contingente de males que afligem a infância; eis porque o Instituto, no limite de suas forças, procurará difundir, entre as famílias pobres e proletárias, noções elementares de higiene infantil, [...] devemos também mostrar a miséria quer física, quer moral, como sendo, não raras vezes, a consequência da má conduta e ministrar, em tais casos, conselhos aqueles que, por sua própria culpa, fazem durar essa miséria e se opõem à sua jugulação. Uma boa moral é, por vezes, a melhor higiene do corpo, o verdadeiro meio profilático contra a moléstia. Bem compreendida, ela é sempre útil e o seria, ainda que fosse possível negar a sua influência sobre a saúde do corpo, porquanto alguma coisa de superior à saúde, preferível à vida – é a honra; e para desenvolver os sentimentos da honra e da virtude preciso se torna falar à inteligência e sobretudo ao coração, quer dizer, moralizar o indivíduo. Esta missão é grandiosa, belíssima, porém muito delicada. Pessoas colocadas em condições especiais, como por exemplo, os médicos e em particular os médicos de estabelecimentos filantrópicos dispõem de recursos para concorrer à grande Obra do melhoramento da classe indigente”. (Moncorvo Filho, 1926, 141-146).

PARTE 2
UMA UTOPIA E OUTRAS REPRESENTAÇÕES.

Capítulo 3

A utopia republicana¹⁵

Escrito por Coelho Netto e publicado em 1897 pela Editora I. Bevilacqua & C., *América* foi provavelmente o primeiro livro de educação cívica em prosa de ficção escrito por um autor brasileiro.

Um dos mais destacados homens de letras de sua época, Coelho Netto¹⁶ foi também um dos mais produtivos autores de livros para a infância e a juventude, em sua maioria com forte teor cívico. Junto a Olavo Bilac publicou *A terra fluminense* (1898), *Contos Pátrios* (1904), *Teatro infantil* (1905) e *A pátria brasileira* (1909). De sua autoria exclusiva saíram *América* (1897), *Apólogos* (1910), *Mistério do Natal* (1911) e *Breviário Cívico* (1921). Escreveu também *Viagem de uma família ao norte do Brasil* o qual, segundo seu filho e biógrafo Paulo Coelho Netto, foi adquirido pela Livraria Francisco Alves que nunca o publicou.

Porém, é curioso que *América*, de autor conhecido como era Coelho Netto, venha sendo até hoje ignorado nos estudos que tratam da literatura infanto-juvenil, da história da educação e outros temas afins. Mas é possível supor algumas razões que somadas levaram a tal esquecimento.

Em primeiro lugar, deve-se considerar a circulação relativamente restrita do livro. Pois, publicado pela Editora I. Bevilacqua & C. no Rio de Janeiro em 1897, teve somente uma edição. Mesmo assim, deve-se ressaltar que desta edição de 1897 foram impressos pelo menos três milheiros com algumas diferenças entre os volumes. Essa única edição de *América* contrasta com as muitas edições de outros livros de Coelho Netto, especialmente os destinados ao público infanto-juvenil escritos em co-autoria com Olavo Bilac e publicados pela Francisco Alves, como por exemplo: *Contos Pátrios* e *A Pátria Brasileira*.

Em segundo lugar, provavelmente como decorrência da sua reduzida circulação, o livro deixou poucos vestígios em biografias, memórias e outros materiais de que se servem os pesquisadores. Este fato, somado a um título que bem pode ter despistado possíveis interessados na literatura cívica ou infantil, terminou por condenar *América* ao esquecimento.

¹⁵ O texto deste capítulo foi adaptado do artigo “América. Uma utopia republicana para crianças brasileiras” publicado na revista *Estudos Históricos* (Hansen: 2009).

Entretanto, se é possível imaginar os motivos que mantiveram o livro desconhecido até hoje, causa estranheza o silêncio dos contemporâneos em relação à iniciativa de Coelho Netto em um momento em que tanto se clamava por uma literatura infantil “nacional”, conforme indicam alguns escritos anteriores à publicação de *América*.

Em 1890 Sílvio Romero publicou *A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, livro de “ensino cívico” dirigido às “classes primárias”, que foi prefaciado por João Ribeiro. Nessa ocasião, Ribeiro chamou a atenção para a total falta de acordo sobre “que coisa” era a “instrução cívica”, ressaltando o caráter inovador do gênero narrativo-biográfico eleito por Romero para promover o civismo. No início do texto, Ribeiro afirma desejar somente tornar público seu “depoimento de um patriota que se regozija em ver os seus grandes conterrâneos descenderem à escola como Paul Bert, Sarmiento, Benjamin Franklin, Andrés Bello e falarem às crianças para mais de perto falarem ao futuro”. Porém, logo em seguida, concluía baseando-se numa digressão bastante bem informada a respeito da matéria e da legislação em vários países do mundo:

[...] A instrução cívica constitui um saber inclassificável: nem possui os caracteres de uma ciência, nem de uma arte.[...]

Uma das coisas mais curiosas e dignas de nota é justamente o fato de nenhuma legislação determinar a qualidade nem a quantidade do assunto: uma fala apenas de ações sobre as leis orgânicas, outra requer a história unida às noções da constituição, ainda outra intromete uns rudimentos de economia política e não falta quem peça um pouquinho de heráldica.

Como se vê, ninguém sabe definir a matéria, e a instrução cívica fica reduzida a uma espécie de receita doméstica onde se acotovelam mesinhas caseiras e doces em calda. (Ribeiro, 1890: VI)

É importante reter aqui o elogio dirigido por Ribeiro a Sílvio Romero, por este ter inovado no método de efetuar o ensino cívico. Na falta de uma definição sobre o quê ou como deveria ser tal ensino, Romero investiu no gênero narrativo-biográfico, ressaltando o exemplo dos “heróis” da História do Brasil.

No mesmo ano de 1890, José Veríssimo chamou a atenção para a “indiferença patriótica” dos livros de leitura existentes no Brasil: “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 brasileiro, 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: 1890, 6).

Apontando a diferença entre “instrução” e “educação”, o autor sublinhava que “bem compreendida, a educação cívica deve ser a generalização de toda a instrução dada na escola para fazê-la servir ao seu fim verdadeiro, que é a educação nacional”. (Idem, 10)

Vinte anos depois, Olavo Bilac e Manuel Bomfim ainda criticavam a instrução cívica feita através de compêndios ou manuais de caráter “enciclopédico”. Na “Advertência e Explicação” de *Através do Brasil*, os autores faziam a defesa do livro de leitura como “livro único” para as classes primárias, o qual deveria oferecer “bastantes motivos, ensejos, oportunidades, conveniências e assuntos, para que o professor possa dar todas as lições, sugerir todas as noções e desenvolver todos os exercícios escolares, para boa instrução intelectual de seus alunos”. Nessa concepção, o livro de leitura deveria auxiliar o professor a promover o conhecimento “da leitura e da escrita, a gramática e a prática da língua vernácula, noções de geografia e história, cálculo, sistema dos pesos e medidas, lições de coisas – isto é: elementos de ciências físicas e naturais, e preceitos de higiene e instrução cívica”, e não apresentar todos estes conhecimentos de maneira enciclopédica. Uma prática que, de acordo com os autores, era bastante comum (1917, VII-X).

A ideia de que a educação cívica poderia ser realizada por meio dos livros de leitura encontrou no Brasil o seu grande modelo na tradução de um romance italiano editado em 1891 pela Alves & C.. É digno de nota o êxito da tradução de João Ribeiro para o *Coração* de Edmondo de Amicis que, curiosamente, teve mais edições brasileiras que qualquer livro cívico de autor nacional até pelo menos a década de 1940. Mais ainda, o livro italiano foi não somente propagandeado, como há indícios de que tenha sido efetivamente utilizado, com a finalidade de contribuir para a formação cívica das crianças brasileiras, por mais estranho que isso possa parecer¹⁷.

Inserido no contexto da Unificação Italiana, o *Cuore* foi lançado em 1886 e em apenas quatro anos alcançou a 101ª edição, da qual foi feita a tradução de João Ribeiro. Pouco depois de sua publicação no Brasil, José Veríssimo utilizaria o livro como pretexto para desenvolver melhor a sua concepção de uma “Educação Nacional”, em artigo publicado na *Revista Pedagógica* de fevereiro de 1892 e incluído na quarta edição brasileira do livro de 1894 (Bastos: 2004, 5). Neste artigo, intitulado *Educação Nacional (a propósito de um livro italiano)*, Veríssimo elogiava o livro e tecia considerações a respeito da sua utilização na formação das crianças brasileiras:

¹⁷ No “Extrato do Catálogo da Livraria Francisco Alves” impresso em alguns livros da editora na década de 1930, para divulgar entre os leitores outros livros do mesmo gênero, a tradução de João Ribeiro para o livro de Edmondo de Amicis era vendida com o título: *Coração. Educação Cívica*.

O livro é eminentemente italiano, na sua inspiração e na sua concepção, no seu objeto e no seu fim, no seu espírito e na sua idéia dominante e exclusiva. Eu não sei de nenhuma escola que possua hoje um tão acabado manual de educação moral e cívica. Ao escolar brasileiro, ele ensinará a moral mais elevada e simpática; mas não lhes falará senão de uma pátria que eles não conhecem nem podem amar e cuja vida e cujas glórias, cujas lutas e triunfos, lhe são indiferentes. Para a nossa escola fica, portanto, perdido o máximo valor desse livro. O que lhe convinha não era uma tradução, mas uma adaptação ou imitação. Mas toda imitação de um livro tal não será um pastiche? (apud Bastos: 2004, 5)

Coração é narrado como o diário de um ano escolar do menino Henrique. A descrição das pessoas, lições, atividades e acontecimentos do cotidiano escolar, é intercalada com as cartas de seus familiares e com a “reprodução” dos contos lidos mensalmente pelo professor, cujos títulos - “O tamborzinho sardo”, “O pequeno vigia lombardo”, “O pequeno escrevente florentino”, expressam preocupação com aquilo que parecia ser considerado o maior entrave à constituição de uma identidade nacional na Itália pós-Unificação, qual seja, a existência de fortes identidades regionais.

O livro e os clichês patrióticos que divulgou e compartilhou com textos cívicos de outras nacionalidades, inclusive brasileiros, inspiram muitas considerações. Mas nosso foco está na especificidade de *América*, em particular no que diz respeito a criação de um patriotismo capaz de respaldar a superação dos problemas que impediam a formação da nação brasileira. Pois, pode-se dizer, havia um certo consenso em torno da idéia de que o Brasil não era uma nação ou, pelo menos, uma nação “completa”, a se considerar a ausência de “sentimento nacional”, de “povo”, de “laços de solidariedade” e outros elementos vistos como necessários a uma verdadeira formação nacional.

Em outras palavras, o que realmente interessa em *América* não é o fato de ser uma adaptação ou “pastiche” do *Coração*, mas sim o de se constituir numa forma, podemos dizer utópica, de imaginar a nação brasileira republicana.

Dedicado por Coelho Netto aos seus “jovens patrícios”, *América* narra as lembranças do primeiro ano escolar do menino Renato, constituídas por descrições de colegas, professores e funcionários, situações vividas ou testemunhadas pelo narrador, e “lições” aprendidas dentro e fora da sala de aula, reproduzidas didaticamente como redações lidas em voz alta ou anotações compartilhadas por algum aluno, em geral a pretexto dos feriados e festas da república.

A narrativa tem início com o menino, órfão de pai, despedindo-se das pessoas da casa e viajando com sua mãe para o internato *América*.

Percebendo a angústia do menino em deixar o lar, é a mãe quem lhe dá a primeira lição de patriotismo e hombridade:

Como ia depressa o carro! [...] Eu ia para o desconhecido, era como se me afastasse da minha terra para aventurar-me em novo país de estranhos homens, de almas indiferentes.

E silencioso, engolindo lágrimas, sentia o coração oprimido, carregado de apreensões, à idéia desse colégio para onde me levavam, com a sua população de meninos, com os seus castigos, com a severidade dos mestres, onde, se adocesse, se tivesse medo à noite, ninguém acudiria aos meus reclamos.

[...]

- Porque estás assim triste?

- Eu podia continuar os meus estudos em casa com o Dr. Lima, balbuciei.

- Não, meu filho, é necessário que vivas algum tempo no colégio, é a tua iniciação na vida. Vais para um pequeno mundo de exercícios físicos e morais. Em casa poderias educar a inteligência, poderias mesmo, em menos espaço de tempo, aprender mais do que no colégio ficarias, porém, sem a grande ciência dos homens, o conhecimento indispensável da alma coletiva. É necessário que a tua alma se aproxime de outras para ganhar esplendor.

O diamante pule-se com o diamante, o espírito aperfeiçoa-se no convívio de outros espíritos. É preciso ver novas terras e novas almas, meu filho, para conhecer-se o mundo. Vais ver de perto todas as feições humanas. Vais como para uma estufa onde há todos os exemplares do homem ainda em rebento, de sociedade militante onde encontrarás de tudo, não terás surpresas nem te deixarás prender em ciladas. Vais conhecer a generosidade e vais conhecer a inveja, sobretudo vais lidar com os homens que, como tu, hão de ser os fatores da grandeza da Pátria. Começa hoje a tua conscrição para a batalha da vida em que todos tomam parte e eu quero que te exercites, que conheças todos os perigos e o terreno onde vais pelejar para que não sucumbas na primeira refrega. Vivendo sempre ao meu lado sairás para a vida ingênuo, conhecendo apenas o coração; mas muito há que aprender, meu filho, e o meu dever, justamente porque te amo e muito, é preparar-te para os dias que vêm fortalecendo o teu espírito, danto-te a ver todos os exemplos do Bem e do Mal para que possas, por ti mesmo, escolher o caminho perfeito.

Pensas que não sofro com a separação? Sofro e muito mas resigno-me lembrando-me de que esse sacrifício é para teu proveito. Quero que sejas como teu pai: digno sem altivez, sisudo sem atrevimento, parco sem avareza, meigo sem humildade, forte sem vanglória, modesto com simplicidade, discreto, caridoso e verdadeiro. Sobretudo nunca retires os olhos do céu sob o qual nasceste nem desprezes a terra em que ensaiaste os primeiros passos; ela é mais do

que tua mãe, é Mãe da tua raça, é o seio que alimenta, é o ventre que devora – é o prado e é o cemitério. Para que bem a sirvas e dela tudo mereças basta que sejas digno. (Coelho Netto: 1897, 1-4)

Deve-se destacar aqui o inusitado de ser a mãe a esclarecer ao filho os contrastes e oposições, contidos neste trecho. Coelho Netto fez de *América* uma exceção ao conferir este papel a uma mulher, sendo as personagens femininas não dependentes de proteção masculina quase que inexistentes no conjunto da literatura cívica anterior a 1920, conforme se verá mais adiante. Mulheres representadas no restante dos livros cívicos desse período são, em geral, viúvas necessitadas, senhoras de idade ou velhas escravas.

Contudo, a presença desta mãe independente e esclarecida ocorre somente nas páginas iniciais do livro, explicando ao filho a necessária transição do mundo privado para o público, que guarda aqui estreita relação com a transição do menino para o homem. Daí a figura materna desaparecer na medida em que começam as experiências efetivamente transformadoras de Renato no colégio interno, espaço no qual, assim como no Exército, além da ausência física efetuava-se também uma completa “remoção mental da mulher” (Loriga: 1996, 38).

A escola, em particular o colégio interno como um lugar privilegiado de isolamento do menino num universo exclusivamente masculino, é extremamente valorizada pela literatura cívica. O contraste com as influências “negativas” do universo doméstico e da educação privada fica claro na resignação da mãe, ciente da necessidade do sacrifício da separação para ver seu filho transformado em homem¹⁸.

Entretanto, contraste maior não verbalizado por Renato nem por sua mãe, ficará patente na diferença entre o colégio América e o colégio imaginado pelo menino como um lugar de castigos, severidade e solidão.

A metáfora da escola como uma “estufa onde há todos os exemplares do homem ainda em rebento”, para além da idéia da criança como miniatura do adulto, remete à percepção do novo papel da criança enquanto “ser social” (Perrot: 1999, 148), a cumprir sua

¹⁸ Além do “perigo” de infantilização ou efeminação representado pela excessiva influência materna, havia também a preocupação com a sexualidade do menino. Sujeitos no âmbito privado à presença de criadas, muitas vezes ex-escravas, negras ou mulatas, o colégio interno era a solução para resguardar e promover a virilidade do menino afastando-o dessa influência “desmoralizadora”, na visão de muitos. Este assunto, porém, é tabu na literatura cívica brasileira. É a total exclusão da sexualidade na representação da masculinidade presente nestes textos, mesmo nas formas mais sutis, que parece servir para inspirar o seu controle. Em contrapartida, a valorização do colégio interno, como lugar de isolamento do menino em um universo exclusivamente masculino, é uma constante. Cf. Hansen (2007, 206).

responsabilidade como futuro da família e da sociedade. Uma noção que se difundiu na Europa ao longo do século XIX e no Brasil mais proximamente ao final do século.

Mais ainda, Coelho Netto sinalizava a importância que atribuía à escola na concretização de seu ideal de sociedade. As enormes diferenças entre o colégio imaginado e temido por Renato e o América apontam também para a distância entre os ambientes e práticas escolares predominantes, causadores de experiências verdadeiramente traumáticas conforme vários testemunhos da época, e uma escola que, na visão do autor, deveria ser capaz de formar um homem novo, transformando assim a sociedade brasileira.

O colégio fictício em suas regras e práticas poderia servir como inspiração para que se viesse a transformar a “cultura escolar”¹⁹ vigente naquele momento. Porém, pode-se dizer também que *América* é uma espécie de utopia republicana e, nessa perspectiva, o nome escolhido para representar a instituição escolar que é cenário principal do enredo e serve para dar título ao livro, ganha sentido maior.

O medo do menino Renato começa a se desfazer assim que se depara com o sorriso “cheio de bondade” do diretor que lhe apresenta a escola. A partir daí, as experiências e impressões narradas como lembranças começam a construir a imagem de um mundo em miniatura, no qual prevalece o valor do mérito, a justiça social, a solidariedade e a bondade humana.

É através da observação dos colegas, de seus comportamentos e conflitos, que as lições mais importantes são transmitidas pelo narrador Renato aos leitores. São três as personagens que têm maior importância: Afonso Villar, Castro e Libânio.

Afonso Villar é o companheiro de Renato e espécie de “duplo” do narrador. Logo caracterizado como do seu “tamanho, mais forte, com desenvoltura de homem”, o colega mais admirado é um menino exemplar: bom aluno, bom filho e bom amigo. Enfim, o modelo a ser copiado.

Castro, o único a ser referido apenas pelo sobrenome, é o “rico”. Mais velho que os demais, fazia pouco caso do colégio, dos professores e era “detestado por todos, até dos

¹⁹ Utilizo o conceito de “cultura escolar” seguindo a abordagem de Julia (2001, 10), como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados e facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos o interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização”.

criados”. É descrito de forma quase repulsiva. No almoço, por exemplo, “sorvia com voracidade” toda a comida, sendo por isso repreendido pelo diretor que o compara a um “irracional”.

Libânio é introduzido, por Afonso a Renato, como sendo forte no jogo da “barra”. O narrador, que já havia observado Libânio como um “mulatinho” atento “a ouvir a palavra do professor”, demonstra curiosidade sobre esse colega e pergunta ao companheiro “quem” era ele:

- É um excelente menino, muito pobre mas um estudante brioso. Tem as melhores notas e como é muito meigo todos lhe querem bem. Hás de gostar dele. É o primeiro em tudo, quer aqui no recreio, quer na aula. E é tão infeliz, coitado!
- Por que? Perguntei curiosamente.
- Não sei. A mãe é muito pobre, mora muito longe, foi ele mesmo que me disse. Passa os domingos no colégio. Faz pena, não é?

Libânio serve de pretexto para que o autor coloque em pauta uma das questões mais problemáticas para a construção da “comunidade política imaginada” (Anderson: 2008) no Brasil da passagem do século XIX para o XX, a incorporação de ex-escravos e seus descendentes, superando os preconceitos alimentados pelas teorias racistas então em voga.

A construção dos laços de solidariedade entre ricos e pobres, brancos e não brancos era, de fato, a tarefa mais difícil a ser enfrentada por aqueles que pretendiam contribuir para fazer do Brasil uma nação e da nacionalidade brasileira uma identidade.

Em *América*, são as figuras antagônicas de Libânio e Castro que protagonizam o evento-chave do livro, momento dramático que serve para esclarecer inequivocamente as regras que vigoram do “portão para dentro” do colégio-utopia.

O capítulo intitulado “A afronta” narra uma briga entre Libânio e Castro durante o recreio, em que o diretor é chamado a intervir pelos outros alunos:

- Insultou sim, disseram vários meninos.
 - Que disse ele? Perguntou o diretor num tom severo e imperativo.
 - Disse que eu era...um negro...que minha mãe era escrava...e Libânio desatou a chorar. [...]
- Depois de um grande silêncio, [...], o diretor falou.
- Senhor Castro, daquele portão para dentro só o mérito estabelece distinções entre os meus alunos: aqui não há castas e se há uma superioridade essa é a que pode alegar o senhor Libânio que, sendo um dos meninos de mais brio que tenho conhecido, é um dos melhores estudantes do meu colégio”. (Coelho Netto: 1897, 54-55)

O episódio merece atenção pelo seu caráter emblemático, ao demonstrar o conflito entre duas ordens sociais e políticas distintas e as formas de pensar e agir que estavam a elas ligadas. Note-se que Libânio é a única personagem que não possui sobrenome e Castro, o único sem prenome. Se o nome singulariza o indivíduo e o sobrenome indica seu pertencimento a uma família ou linhagem, então é significativo que essas duas personagens antagônicas sejam assim apresentadas e tratadas do início ao fim do livro.

Castro, em tudo representando uma visão de mundo aristocrática na descrição de Coelho Netto, não poderia encontrar seu lugar naquela espécie de utopia republicana e meritocrática. Excessivamente rico, o menino que não valorizava os estudos nem o trabalho era “atrasado” em relação aos demais, pois era mais velho e da mesma classe, e só consegue integrar realmente aquela pequena “comunidade imaginada” após uma radical transformação. Tal ocorre quando sua vida sofre uma reviravolta ocasionada pela morte do pai e ruína financeira da família. Castro se vê então obrigado a se preocupar com o sustento da mãe e irmãos mais novos. É somente após uma completa regeneração, que Castro passa efetivamente a pertencer aquela pequena e perfeita república representada pelo Colégio América, contando com a solidariedade de todos colegas, inclusive de Libânio, para recuperar-se nos estudos. Aquilo que Castro acaba por conseguir, afinal, será devido apenas a sua força de vontade, trabalho e mérito.

Quanto a Libânio, não há dúvidas quanto ao seu pertencimento e identificação com aquele ambiente. Sempre se comporta da maneira esperada e é querido por todos. Na república idealizada por Coelho Netto, em que todos nascem iguais, o menino pobre e mulato recebe a mesma educação que brancos e ricos, podendo destacar-se por seu próprio valor e mérito. Ser o “mais forte”, o “primeiro em tudo”, “brioso” e inteligente, faz de Libânio a negação das teorias raciais que insistiam em desconfiar da possibilidade de grandeza de uma nação miscigenada. A resolução da questão racial na formação nacional, portanto, ocorre por meio do recurso ao discurso meritocrático, componente essencial do ideário burguês e liberal subjacente ao texto.

Em relação à narrativa, o incidente acaba por servir de pretexto para que o diretor exija de Castro uma redação sobre o “Treze de Maio”, que tem no texto a sua associação com a Monarquia minimizada ao passo em que sugere-se sua filiação a um certo sentimento republicano: “Essa Lei, posto que se afirme ter derivado do coração imperial, saiu da vontade imperativa do Povo: foi a Nação que a impôs ao trono e já não era possível conter a violência

da vaga quando foi corrida a represa – e desde esse dia desapareceu da Pátria o preconceito, todos os homens confraternizaram [...]” (Idem, 58)

Uma das tarefas a que se propunham os livros cívicos, em sua maior parte, era a de fixar o calendário das festas nacionais instituídas pelo novo regime. Neste sentido, a lição sobre o Treze de Maio apresenta-se como complementar a outra, a do Vinte e um de Abril.

O menino Renato, novato na escola e ainda ignorante de algumas práticas da vida coletiva que só poderiam ser aprendidas em sua passagem por aquele local de socialização, encontra com o professor naquele dia sem saber a razão de ser feriado:

- Não há aula hoje? [...]
 - Não; hoje não...
 - Porque? É dia santo?
 - Sim, é um dia santificado pelo martírio de um brasileiro. Então não sabe que é hoje o aniversário da execução do Tiradentes?
 - Não, senhor. E pela minha resposta ingênua o professor compreendeu que eu nada sabia acerca da vida do precursor de nossa liberdade política.
 - Pois já devia saber, senhor Renato. O senhor que vive a dizer que ama tanto a sua pátria...
 - Sim, professor: amo. E meus olhos subiram ao céu maravilhoso, baixaram às árvores, alongaram-se até as montanhas distantes como se quisessem acariciar a pátria naqueles trechos da sua grandeza.
 - Sim, meu amigo, mas a pátria não é somente o território; não basta amar o céu e as árvores do seu país natal, os rios, as montanhas, as fontes que constituem, por assim dizer, o corpo, é preciso amar os homens, nas suas obras imortais que constituem a História, que é a alma das nações.
- José Joaquim da Silva Xavier, [...], era um homem simples, filho do povo. [...]

Reunido a outros brasileiros pôs-se em campo, arrostando todos os perigos, sofrendo toda sorte de privações, aventurando-se a viagens longas e arriscadíssimas mas sem queixa, com uma grande satisfação porque antevia a Pátria livre, sonhava com a realização do ideal de sua alma. Não quis, porém, a sorte que a sua empresa tão nobre fosse realizada. [...]

- E o Tiradentes?
- Subiu ao cadafalso na manhã de 21 de Abril do ano de 1792. Nobre, porém, não acusou um só de seus companheiros de inconfidência e morrendo, com a serenidade com que morreu Jesus pensava, talvez, que um só dos que ficavam bastava para realizar o ideal que o levava ao martírio. Nenhum dos seus companheiros, porém, pode executar o pensamento do herói e foi ele mesmo, porque foi a sua idéia, quem anos depois rebentando no espírito do povo, fez com que tivéssemos a República. Ele foi o precursor, foi o sementeiro...
- O professor tem o retrato dele?

- Não, mas para que o retrato? Os heróis são como Deus: estão representados nas suas obras. O retrato do Tiradentes é a República. Hoje é um dia sagrado. E não esqueça mais...
- Não esqueço, professor: [...] (Idem, 41-43)

A lição sobre Tiradentes contribuía para fixar o mito do herói republicano, num trecho que demonstra a mobilização de símbolos religiosos na consagração de uma tradição que ainda lutava por um lugar na memória coletiva²⁰.

Ainda nessa perspectiva, ao nomear seu colégio fictício de América e sublinhar a importância desse nome colocando-o no título do livro, Coelho Netto faz “ecoar” um dos enunciados do Manifesto Republicano de 1870: “Somos da América e queremos ser americanos”, um dos principais “discursos fundadores” da república no Brasil²¹.

É essa filiação a uma determinada tradição de sentidos que permite com que se faça a leitura do livro infantil *América* como uma utopia cívica e republicana. O título do livro e nome da escola, que mais do que mero cenário é representação de um (não-)lugar regido por uma ordem social idealizada e perfeita, acrescenta significados para além daqueles que encontram-se explícitos no texto. *América* remete às idéias de “mundo novo”, “liberdade”, “democracia”, “progresso” e “república”, e se constitui em uma chave de leitura que confere sentido às experiências narradas pelo menino Renato.

Ainda que não se inscreva no gênero utópico *stricto sensu*, *América* certamente se apropria de algumas características desse paradigma de origem humanista, em particular por conceber uma sociedade ideal, isolada do “mundo real” e do qual se constitui em crítica²².

²⁰ Cf. a respeito Carvalho (1990, 55-73)

²¹ Segundo Eni P. Orlandi (1993,12-14), discursos fundadores são aqueles que “vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido: diga ao povo que fico, quem for brasileiro siga-me, *libertas quae sera tamen*, independência ou morte, em se plantando tudo dá etc. São enunciados que ecoam [...] e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica. [...] O que o caracteriza como fundador [...] é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. [...] Cria tradição de sentidos projetando-se para frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim.”

²² De acordo com Baczko (1985,342), a Utopia de Thomas Morus estabeleceu um duplo paradigma. No aspecto literário apresenta-se como “narrativa de uma viagem imaginária ao cabo da qual o narrador descobre uma Cidade até então desconhecida e que se distingue por instituições de que o narrador faz uma pormenorizada descrição.” Já enquanto “paradigma específico do imaginário social”, a utopia é “representação de uma sociedade radicalmente outra, situada no alçures definido por um espaço-tempo imaginário; representação que se opõe à da sociedade real, existente *hic et nunc*, bem como aos seus males e vícios”. É desse paradigma do imaginário social que penso aproximar-se *América*.

Por mais que seja inspirado de maneira óbvia no *Coração* de Edmondo de Amicis, e de fato possui muitos aspectos em comum com o livro italiano, *América* foi escrito para difundir civismo e valores republicanos entre as crianças brasileiras no final do século XIX. Se não foi inovador no aspecto literário, enquanto instrumento de pedagogia cívica e republicana o livro conseguiu traduzir algumas das questões mais problemáticas do contexto social, político e econômico do Brasil na primeira década após a Abolição e a República, no que diz respeito à formação da nação.

A utopia republicana de Coelho Netto ofereceu aos contemporâneos um ideal de nação a ser perseguido pelo regime instaurado poucos anos antes, representando a responsabilidade que os jovens leitores brasileiros deveriam assumir na superação dos obstáculos criados pela permanência de valores e modos de pensar e agir que começavam a ser vistos como anacrônicos e impeditivos do progresso.

Capítulo 4

Patriotismo, gênero e idades da vida

Crianças, sede homens desde já!
Olavo Bilac

Pensar as relações entre patriotismo, gênero e idades da vida, tal como aparecem nos livros cívicos para crianças, implica por em evidência a forte tendência de “masculinização” dos personagens com os quais os pequenos leitores poderiam identificar-se antes da década de 1920, mas também reconhecer as poucas exceções que surgem nesse período e o crescimento progressivo das representações do feminino a partir daí.

Ainda que outros autores de textos cívicos tenham contribuído para a construção do ideal de hombridade que deveria servir de modelo para a infância brasileira, Olavo Bilac e Coelho Netto foram, sem dúvida, os principais responsáveis pela construção de um modelo masculino que deveria nortear a formação da nacionalidade, o qual estava intimamente associado ao projeto de nação que tinham em mente. Neste, pode-se dizer, o escoteiro, desde a sua criação por Baden Powell, veio a ser um modelo para crianças e adolescentes, como o soldado deveria ser para os jovens adultos.

Além disso, o recorrente elogio dos personagens/meninos por parecerem homens na desenvoltura, atitudes ou sentimentos, demonstra o quanto era desejável a virilidade precoce da infância brasileira.

O texto de Coelho Netto que introduz o *Livro do Escoteiro* descreve claramente essa preocupação com a transformação do menino em homem, tal qual aparece muitas vezes representada nos livros de ficção do autor e de outros de sua geração:

É na infância que se prepara o homem. [...]

[...] Os antigos, que tanto se preocupavam com o homem, que é a medula das pátrias, tomavam-no, a bem dizer, no berço e, submetendo-o a um regime austero, desde os rigores da intempérie até a indiferença pela morte, exercitando-o em jogos atléticos, firmando-lhe na consciência os princípios da Honra, que começa no respeito a si mesmo e culmina no culto da Pátria, tiravam dele o cidadão perfeito.

Foi essa intensa cultura eugênica que deu ao mundo o modelo por excelência do tipo humano: belo, sadio, corajoso, varonil e honesto – o ‘virtuoso’, enfim.

[...] De tal escola saem os infantes que serão os homens de amanhã: seres de têmpera viril, tão úteis na paz pelo que aprenderam brincando, como serão bravos na guerra pela resistência que

adquiriram no corpo, com os exercícios, na alma com a perseverança na disciplina, que é a cadência da ordem.

Assim, essa instituição heróica e generosa, é a escola primária do civismo, na qual se devem matricular todos os meninos brasileiros que, amando o seu país, queiram aprender a bem servi-lo e honrá-lo. (Coelho Netto: 1922, 3-5)

Nesse mesmo livro o texto de Bilac também reforçava essa idéia:

[...] Há pouco tempo, em São Paulo, um educador, o Sr. João Kopke, numa conferência lembrou que os antigos gregos davam aos efebos, “sem ensino especial de civismo, meios de cultura própria, apenas por um programa limitado, entre os sete e os dezoito anos, formando uma boa e bela forma de homens, com a sua inteligência, os seus sentimentos e o seu corpo treinados”.

Não era aquele ensino da efebria o mesmo ensino que hoje damos aos escoteiros? Mais ainda: o juramento do escoteiro no primeiro grau de sua iniciação, e os doze artigos do código do escotismo são uma reprodução aproximada da afirmação, que os efebos espartanos e atenienses prestavam, quando, perante os magistrados, recebiam a lança e o escudo: [...]

Mas o juramento e o código do escoteiro têm mais larga e mais bela significação do que a fórmula dos efebos. A moral e o governo de Esparta e de Atenas tinham estreiteza e *secura* de egoísmo.

Se quisermos dar ascendência legítima, e foros e brasões de alta nobreza à moderna criação do escotismo, deveremos radicá-lo na tradição medieval da Cavalaria Andante. O grande ímpeto de desapego, de liberdade, de coragem e de altruísmo, que dispersou os cavaleiros andantes pelo mundo, foi o mais belo serviço da idade média. [...] Assim, o sentimento de honra, que inspirava os paladinos. Que era aquela instituição? Uma exaltação da alma, que a impelia para a glória, para a justiça, e para o desinteresse: os heróis errantes eram bravos e pródigos, destemidos e puros; [...]... Enquanto houver brio e bondade no mundo, sempre haverá cavaleiros andantes.

No escotismo – e é esta a sua maior e mais verdadeira beleza – a exaltação reveste-se de um distintivo prático, sem perder a sua poesia sublime. Na Cavalaria, às vezes, a idéia da honra era vaga; a da generosidade, indecisa; a da abnegação, indeterminada; às vezes, era o sacrifício perdido, a bravura sem proveito, a dedicação inútil. No escotismo, a idéia da honra define-se: é a honra do indivíduo, e a honra do cidadão; e o desinteresse e a magnanimidade não são apenas gestos formosos: são ações justas e úteis – justas para a perfeição humana, e úteis para a grandeza da Pátria.

Tal é, em suas linhas fundamentais, a criação do escotismo, a nova heroicultura, filha de Baden Powell. (Bilac: 1922, 7-11)

Além das idéias do “modelo por excelência do tipo humano” – que, deve-se destacar, é “varonil” –, do “herói”, ou ainda, do “homem perfeito”, presentes nos dois textos que

associam o “belo”, o “sadio” ou a “boa e bela forma” à “têmpera viril”, vale ressaltar a ênfase na honra, definida no texto de Bilac como uma combinação de “brio” e de “bondade”, duas das virtudes mais importantes na representação da infância brasileira. O “homem perfeito” devia possuir força, inteligência e honra.

A honra merece uma atenção especial entre as virtudes dos personagens da literatura cívica de que estamos tratando. Considerada um componente fundamental do ideal de homem construído pela literatura cívica, sua filiação à tradição da cavalaria medieval, assim como as referências à Grécia antiga, não são fortuitas.

Segundo Georges Mosse, essas tradições já haviam inspirado a construção do ideal de hombridade na Alemanha e na Inglaterra, durante o século XIX, em um processo no qual se associaram à emergência do nacionalismo e à ascensão da burguesia:

Hombridade, como representação externa de um estado interior, teve raízes medievais nos ideais da cavalaria, cujos símbolos eram empregados na fala cotidiana, definindo as atitudes dos homens para com as mulheres, assim como na cultura popular em torno das guerras modernas. O cavalheirismo em batalha era um sinal de superioridade nacional. Mas, acima de tudo, a hombridade se baseou no *revival* da Grécia que acompanhou e complementou o surgimento da respeitabilidade e do moderno nacionalismo. (Mosse: 1985, 13)

Associando certa aparência – bela, forte, asseada e sadia – à inteligência e à posse de virtudes como a bondade, generosidade, vontade, ordem e brio, a literatura cívica, em sua maior parte produziu até pelo menos o final da década de 1910, conforme veremos, um padrão estético e de comportamento para a infância entendido ao mesmo tempo como masculino e patriótico. Padrão que deveria ser promovido pela ação de três instâncias principais – a família, o colégio e o Exército –, capazes de transformar meninos ou rapazes em homens, por vezes de forma complementar, outras de modo exclusivo.

A mãe do menino Renato de *América* reconhece as limitações da educação em casa na fala em que aponta ao filho a necessidade de ele ir para o colégio interno. As suas dificuldades deviam-se principalmente à ausência da figura paterna, cujo exemplo de hombridade permanecia como um modelo transmitido ao filho apenas pelo seu discurso: “– Quero que sejas como teu pai: digno sem altivez, sisudo sem atrevimento, parco sem avareza, meigo sem humildade, forte sem vanglória, modesto com simplicidade, discreto, caridoso e verdadeiro”. Indo para o colégio, dizia ela, o menino iria “lidar com os homens” que, como ele, viriam a ser os “fatores da grandeza da Pátria”, enquanto permanecendo a seu lado sairia “para a vida ingênuo, conhecendo apenas o coração” (Coelho Netto: 1897, 3).

É o colégio que permite a transformação de Castro, que aos catorze anos ainda não se havia conscientizado de que viria “a ser homem” (Idem, 24) e seria obrigado a assumir esse papel subitamente após a morte do pai, para sustentar a mãe e os irmãos menores. Ao final do romance, conta o narrador: “Hoje, quase em véspera de receber o grau, penso ainda, com saudade, nesse dia alegre da minha infância e quantas vezes temos conversado sobre ele: o Libânio, o Afonso, o Castro que tudo conseguiu graças a sua vontade, força, e eu... quantas vezes!” (Idem, 78-79).

Em *Contos Pátrios*, o bom desempenho no colégio também prepara o menino Jorge, de dez anos, para afirmar-se como “um homem” perante a família, logo após a morte do pai:

[...] Entrou. Dentro do seu coração de criança já a verdade terrível estava palpitando. Já o seu cérebro de dez anos adivinhara tudo... por isso não teve uma palavra, quando viu, toda coberta de luto, a mamãe que lhe abria os braços chorando. [...] E, como, ao seu lado, a maninha também chorava, Jorge, como um homem feito, começou a acariciar-lhe a face, dando-lhe beijos, dizendo-lhe palavras doces, que, daí a pouco, faziam a menina sorrir, na sua inocente alegria de seis anos...

O pai morrera. [...]

[...] a mãe [...] o abraçava, dizendo:

– Não temos mais ninguém, meu filho! Não temos mais ninguém neste mundo!

Jorge apumou o corpo, e, com os olhos enxutos e a bela face tranqüila, perguntou:

– E então eu, mamãe? E então eu não sou um homem?

E havia na face e na voz desse menino de dez anos uma tal resolução de uma tal coragem que a velha senhora, já sem chorar, teve nos lábios um sorriso de orgulho. Beijou a testa do filho. E traçando, com a mão direita, sobre ele, uma cruz, murmurou:

– Tu és um homem, meu filho! Deus te abençoe, meu filho! (Bilac; Coelho Netto: 1904, 52)

É tema recorrente da literatura cívica a afirmação da hombridade do menino quando, após a morte do pai, ele torna-se responsável pelo sustento ou cuidado da mãe. Este tema está presente em *América* (Coelho Netto:1897), e nos contos “O Rato”, “Um homem” (Bilac; Coelho Netto:1904), e “O grumete” (Almeida:1911).

Em uma literatura, cujo objetivo principal durante algum tempo foi transformar a infância brasileira em homens e cidadãos perfeitos, é natural que predominem personagens do sexo masculino, às vezes órfãos de mãe como em *Através do Brasil*. Mas a presença de meninos de nove, dez, doze e catorze anos provando sua virilidade precocemente ao cuidar de suas mães viúvas, serviu tanto para ressaltar a importância dessa prova de masculinidade para o nacionalismo, como também revestiu o ideal do “bom filho” de um sentido patriótico. Isso

porque, sendo a pátria sempre representada como mãe, ser bom filho no âmbito privado significava estar preparado para servi-la.

Nesse sentido, os deveres com a pátria superam todos os outros, inclusive aqueles com a família como sugere Coelho Netto através da personagem da mãe do menino Renato em *América*:

[...] Sobretudo nunca retires os olhos do céu sob o qual nasceste nem desprezes a terra em que ensaiaste os primeiros passos; ela é mais do que tua mãe, é Mãe da tua raça, é o seio que alimenta, é o ventre que devora – é o prado e é o cemitério. Para que bem a sirvas e dela tudo mereças basta que sejas digno. (Coelho Netto:1897, 4)

Exceções à predominância masculina na representação de um ideal de infância brasileira entre os livros publicados antes de 1920 são *Histórias de nossa terra* (1909) de Júlia Lopes de Almeida e *Alma, educação feminina* (1910) de Coelho Netto. Este último, dedicado pelo autor as suas três filhas, havia sido “escrito especialmente para meninas” e, segundo o autor, prestava-se “a dois fins – e não me refiro ao que dele possa ficar, em essência, no coração da aluna: à leitura e à dicção. É um conjunto de pequenas narrativas, à maneira de conselhos, apoiadas em ditames morais e cívicos.” (Coelho Netto: 1910, VII) Deve-se atentar ainda, no caso de *Alma*, para o fato do livro ser destinado a educação “feminina” e não “cívica”.

No primeiro caso, mesmo que a autora tenha corroborado, e até contribuído em muitos aspectos, com a construção do ideal de hombridade veiculado pela literatura cívica, ainda que mantendo fortes restrições ao modelo marcial de masculinidade²³, a inclusão de protagonistas do sexo feminino, além das fotos de estudantes que ilustram o livro (todas de uma escola para meninas), lembram que o ensino do patriotismo não devia dirigir-se quase que tão somente aos meninos, já que elas também tinham seus deveres em relação ao engrandecimento da pátria, principalmente no que se refere aos cuidados com a família e em obras de caridade.

Esses deveres não sendo propriamente cívicos, pois que as mulheres não eram cidadãs plenas²⁴ e sua atuação dava-se privilegiadamente no âmbito privado, eram entendidos como patrióticos e, portanto, fundamentais para a constituição da nação na medida em que ganhava

²³ Essa posição da autora seria ainda coerente com a defesa do pacifismo que assumiria após a Primeira Guerra, expressa em textos publicados na imprensa e reunidos no livro *Maternidade* de 1926. A autora assumiria, então, uma “postura militante” adotando “o ponto de vista da mulher e mãe que, em uma situação de guerra, não teria como afastar ‘a dor de ter dado a vida, e ter criado filhos, para os ver mutilar e matar a ferro e fogo’” (Magaldi: 2001, 42).

²⁴ Cf. Carvalho (1991:42-65) a respeito da distinção entre sociedade política e sociedade civil e seus efeitos na constituição da cidadania no Brasil.

relevo a função da mãe como educadora. Daí a importância de preparar as meninas para melhor exercerem esse papel. Um provérbio citado por Júlia Lopes de Almeida sintetizava sua percepção da “missão” que as mulheres eram chamadas a cumprir: “O homem tem nas mãos o destino dos povos e a mãe tem nas mãos o destino dos homens” (*apud* Magaldi: 2001, 41).

Apesar disso, a pátria representada como mulher e mãe parecia, mesmo nos textos da autora, preferir seus filhos varões, fortes, viris, virtuosos, e a ela dedicados acima de tudo²⁵.

Em sua obra sobre a representação feminina da República francesa, Maurice Agulhon (1979, 7) nota que na cultura ocidental é sempre o corpo feminino que serve de suporte visual à alegoria dos grandes valores. Os grandes ideais universalizados após a Revolução Francesa, a Liberdade, a Igualdade, a Fraternidade, e posteriormente a Humanidade associada à difusão do positivismo, símbolos da civilização e do progresso das nações, foram representados por figuras femininas. O mesmo autor reconheceu a dificuldade de distinguir representações da República que muitas vezes parecem confundir-se com as da França ou da Pátria.

No Brasil a figura feminina também foi utilizada para representar a República. Contudo, eram muitos os obstáculos ao uso da alegoria feminina e, segundo José Murilo de Carvalho (1995, 96) “ela falhava dos dois lados – do significado, no qual a República se mostrava longe dos sonhos de seus idealizadores, e do significante, no qual inexistia a mulher cívica, tanto na realidade como em sua representação artística”.

Em contraposição à desmoralização da representação feminina da República que acaba por assumir até mesmo a feição de uma prostituta, as representações da Pátria por sua vez foram ancoradas na força moral da figura materna. Nas suas imagens textuais são ressaltadas as qualidades de fertilidade, beleza, proteção e conforto que se combinam particularmente bem à contaminação entre a pátria e a terra/natureza freqüente na literatura brasileira. É possível que a “mariolatria” (*idem*, 93) existente no país tenha contribuído de alguma maneira para reforçar essa idéia da mãe-pátria como sagrada e objeto de adoração de seus filhos, presente na literatura cívica. A pátria, representada como mãe, aproxima-se também das viúvas dos textos cívicos que podem contar com seus filhos homens, obrigados moralmente a provar sua hombridade ao garantir o bem-estar materno em tempos de dificuldades, formando mãe e filho o par ideal e assexuado desse nacionalismo.

²⁵ Para uma interessante discussão acerca da questão do gênero nas concepções de pátria no pensamento político antigo e moderno ver Eisenberg (2007).

Assim como uma mãe viúva, a pátria exige de seus filhos qualidades específicas para bem servi-la, entre as quais destaca-se a força física e moral, um dos principais atributos exigidos desses “homens pequenos” que podemos identificar como a principal representação da infância brasileira. Adquirida nas atividades físicas realizadas nos colégios, no escotismo ou no exército, e pela disciplina existente nestas instituições, a força em seus dois aspectos era um elemento determinante para a vitória nos campos de batalha, por exemplo, e um dos componentes da construção imaginária do soldado ideal, o qual deveria ser também um modelo de hombridade.

Este modelo encontrou em Bilac seu maior divulgador. Defensor apaixonado do serviço militar obrigatório, Bilac tinha entre seus argumentos essa idéia da formação do homem como meio de regenerar a nacionalidade. Aos estudantes da Faculdade de Direito de S. Paulo, em 9 de outubro de 1915, dizia, em um famoso discurso que iria inspirar a criação da Liga da Defesa Nacional.

[...] Nos rudes sertões, os homens não são brasileiros, nem ao menos são verdadeiros homens: são viventes sem alma criadora e livre, como as feras, como os insetos, como as árvores. A maior extensão do território está povoada de analfabetos [...].

Que se tem feito, que se está fazendo, para a definitiva constituição da nossa nacionalidade? Nada.

[...] Nunca fui, não sou, nem serei um militarista. E não tenho medo de militarismo político. O melhor meio para combater a possível supremacia da casta militar é justamente a militarização de todos os civis [...]. Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória. As cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta de abc e do banho – animais brutos, que de homens têm apenas a aparência e a maldade. Para esses rebotalhos da sociedade a caserna seria a salvação. A caserna é um filtro admirável, em que os homens se depuram e apuram: dela saíam conscientes, dignos, brasileiros, esses infelizes sem consciência, sem dignidade, sem pátria, que constituem a massa amorfa e triste da nossa multidão... [...]. (Bilac: 1996, 912-914)

Transformar “homens” em “brasileiros”, dar uma forma nacional à multidão amorfa ou constituir a “nossa nacionalidade”, esse era o projeto de Bilac para a nação brasileira traduzido por diferentes meios, adequados a públicos específicos. Para os “rebotalhos da sociedade”, a “multidão” analfabeta sem consciência e dignidade, a obrigatoriedade do

serviço militar; para a infância brasileira, alfabetizada e virtuosa, a função de escol, perfeitos cidadãos conscientes e voluntários no cumprimento de seus deveres para com a pátria.

No projeto bilaqueano de nação, serviço militar obrigatório e educação moral e cívica tinham funções complementares. No âmbito da ficção, o melhor testemunho da crença do autor no Exército como instituição capaz de formar a nacionalidade por meio da transformação externa e interna dos homens é dado pelo conto “O recruta” (Bilac; Coelho Netto: 1904, 89-104). Neste, o “bisonho caipira” Anselmo, de vinte e dois anos, analfabeto, porém forte devido aos exercícios e ao trabalho no campo, após a passagem pelo quartel parte para a guerra do Paraguai como um “esbelto moço” que marchava “com garbo entre os outros”. O conto narra a transformação física do corpo já fortalecido pela vida ao ar livre, que adquire um porte esbelto e garboso pela disciplina e pelo uniforme. Contudo, o texto narra principalmente o grande processo de metamorfose interna que levaria Anselmo a tomar consciência da sua nacionalidade, processo do qual a mudança física se apresenta como um reflexo. Neste, deve-se ainda ressaltar a importância da convivência com os outros soldados no quartel, pelos quais Anselmo passa a sentir “um afeto de irmão”, simbolizando a construção da solidariedade necessária à constituição da nação, assim como a “ânsia” pela batalha, na qual deveria provar sua virilidade. O exército e a guerra, assim, se configuram como universos exclusivamente masculinos, nos quais a única presença feminina, ainda que simbólica, é a pátria, cuja honra deve ser defendida.

Note-se que na construção de um ideal de masculinidade pela literatura cívica, apesar das várias provas de virilidade as quais o menino deveria se submeter, a sexualidade é totalmente ignorada. O controle dos instintos pela virtude da temperança associava-se à exigência de colocar todas as energias a serviço da pátria. Esse aspecto é bastante significativo se considerarmos que um dos traços que muitos intérpretes em diferentes momentos atribuíram ao “brasileiro” foi justamente a sexualidade exacerbada, atestada pelo seu alto grau de miscigenação (Rago: 1998, 175-199). De acordo com Sérgio Carrara, a representação mais geral que as elites brasileiras e européias tinham sobre os brasileiros desde o século XIX até os anos 1920 era que eles

deveriam ser considerados degenerados, tanto moral quanto racialmente, estando o acesso ao ‘mundo civilizado’ permanentemente fora de seu alcance. Até o início do século XX, uma conjunção única de fatores climáticos e raciais era mobilizada para explicar a inferioridade racial e moral dos brasileiros. Na passagem do século, muitos médicos ainda acreditavam que os climas quentes favoreciam a licenciosidade e a decadência física. Para muitos, o calor trazia uma

puberdade precoce, despertando poderosos impulsos sexuais. Para alguns, o calor podia até mesmo fazer aparecer o que era então conhecido como ‘frenesi tropical’ [...]. (Carrara: 2004, 433)

Na interpretação clássica de Paulo Prado, para citar o exemplo mais notório dessa associação entre uma suposta “hiperestesia sexual” do brasileiro e os obstáculos ao desenvolvimento do país:

A história do Brasil é o desenvolvimento desordenado dessas obsessões subjugando o espírito e o corpo de suas vítimas. Para o erotismo exagerado contribuíram como cúmplices [...]: o clima, a terra, a mulher indígena ou a escrava africana. Na terra virgem tudo incitava ao culto do vício sexual... Desses excessos de vida sensual ficaram traços indelévels no caráter brasileiro. Os fenômenos de esgotamento não se limitaram às funções sensoriais e vegetativas; estendem-se até o domínio da inteligência e dos sentimentos. Produzem no organismo perturbações somáticas e psíquicas, acompanhadas de profunda fadiga, que facilmente toma aspectos patológicos, indo do nojo até o ódio. (Prado: 1997, 139)

No entanto, apesar dessa peculiaridade atribuída aos brasileiros, de uma maneira geral os nacionalismos procuraram estabelecer uma repressão dos instintos e desejos tornando o autocontrole parte integrante de um ideal de hombridade. As energias que poderiam ser desperdiçadas com prazeres imediatos e individuais deveriam ser totalmente canalizadas para fins mais elevados. Segundo a análise de Mosse,

[...]O inglês ou alemão viril exibiam a repressão e autocontrole tão caros à classe média. A hombridade significava liberdade da paixão sexual, a sublimação da sensualidade na direção da sociedade e da nação. [...] A hombridade não era apenas uma questão de coragem, era um padrão de comportamento e moral. Um comportamento masculino e uma figura máscula exemplificavam a transcendência dos chamados baixos instintos. (Mosse: 1985, 13)

Para esse mesmo autor, na medida em que os conceitos de degeneração e masculinidade foram apropriados pelo racismo europeu, as raças consideradas “inferiores” passavam a ser representadas pela ausência de moralidade, disciplina ou, ainda, autocontrole. Negros e judeus eram identificados por sua excessiva sexualidade, e por um tipo de sensualidade efeminada e luxuriosa que os desprovia de masculinidade (Idem, 36).

O próprio criador do escotismo, Lorde Baden Powell, ensinava que “a energia que o animal primitivo do sexo masculino coloca quase que exclusivamente no sexo, [...] nos seres

humanos é dirigida a todo tipo de atividades outras, como arte, ciência, ..." (apud Mosse: 1985, 25).

Na literatura cívica brasileira não há qualquer referência direta ao controle da sexualidade que, pode-se dizer, parecia dever ser inspirado pela total exclusão desse aspecto na representação da hombridade. Também não há qualquer referência à licenciosidade atribuída ao clima ou à presença da escrava africana, nem para negá-la, apesar de várias outras noções provenientes das ciências humanas, biológicas e sociais terem sido discutidas e/ou vulgarizadas nos textos cívicos. Desse modo, qualquer assunto remetendo à sexualidade foi de fato um tabu nesses livros como, aliás, continuou tendeu a ser sempre na literatura infantil. Em contrapartida, a valorização do colégio interno, como lugar de isolamento do menino em um universo exclusivamente masculino, é uma constante. Ficando sujeitos no âmbito privado à presença de criadas, muitas vezes ex-escravas negras ou mulatas, o colégio interno era a solução para resguardar e promover a virilidade do menino afastando-o dessa influência "desmoralizadora".

A obsessão com a pureza e a inocência das crianças, aspecto constituinte da consolidação de um modo de vida burguês na Europa ao longo do século XIX e que se traduzia na concepção de uma primeira infância assexuada, tal como demonstram os trajés indiferenciados para os dois sexos, aos poucos foi sendo acrescentada de uma preocupação, no caso dos meninos, com a utilização cada vez mais precoce de signos, roupas e cortes de cabelo que sugerissem a sua masculinidade, ainda segundo o ideal que recusava qualquer associação entre virilidade e sexualidade.

Em relação à adoção de novos comportamentos e signos associados em larga medida tanto a um estilo de vida burguês quanto à demonstração desse tipo de nacionalismo, que reconhecemos aqui como "marcial", por grupos que aspiravam ascender socialmente, Gilberto Freyre notou que:

[...] Genros advogados, médicos, engenheiros militares, industriais, urbanos, em oposição se não ostensiva, implícita, a velhos agrários e rurais, podiam dar-se ao luxo, a que muitos se deram, de ostentar idéias abolicionistas ou republicanas. Positivistas, vários deles, seus filhos já não cresceram cabeleiras de promessa aos santos; nem se apresentaram aos colégios vestidos com punhos de rendas e sobrecasacas à Luís XV. E sim de cabelo cortado como o dos homens; vestidos de dólmãs ou de roupas simples; quando muito fardados de soldados ou de marinheiros nacionais, com apitos, bordados e às vezes até pequenas espadas. O costume de vestirem os pais burgueses os filhos de seis, oito, dez e até doze anos, de marinheiros nacionais, foi um dos característicos da época [...]. Entre os meninos assim trajados e

os vestidos de dólmãs, blusas, casacos parecidos com os dos homens, tornaram-se raros os de sobrecasacas ou blusas com golas de veludo. Mas sem desaparecerem de todo. Provocando uma vez por outra vaias dos moleques de rua. Assobios. Gargalhadas. Chacotas. (Freyre: 1990, 162)

Em *América*, não por acaso, há nos trechos iniciais que descrevem a entrada do protagonista Renato no colégio uma referência ao seu dólmã “novo”, tipo de vestimenta com origem militar que o menino passa a usar ao ingressar naquela instituição. No capítulo “O primeiro conselho”, observa o diretor:

– Não lhe fiz ainda uma observação porque acho escusado para um menino que recebeu tão esmerada educação como o senhor: faço grande questão do asseio. Impulsivamente passei os olhos pelo meu dolman novo e o diretor continuou: - Ninguém concebe um espírito puro e culto num corpo maltratado: as nódoas que aparecem nas vestes são como reflexos das manchas íntimas. A limpeza é a moral do corpo como a moral é a limpeza do espírito. (Coelho Netto: 1897, 11)

Também as mudanças nas capas de *Contos Pátrios*, demonstram as diferentes representações (masculinas) da infância brasileira antes e depois de 1930, com o vestuário cumprindo um destacado papel na identificação dos ideais de leitores projetados naqueles dois momentos.



Fig. 38 - Capa da 2ª edição de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1906) - Acervo CRB



Fig. 39 - Capa da 11ª edição de *Contos Pátrios* (Bilac; Coelho Netto: 1954) – Acervo Particular

Na primeira capa, cuja ilustração foi também utilizada em outros títulos da Biblioteca dos Jovens Brasileiros como *Poesias Infantis* e *Pátria Brasileira*, vemos jovens vestidos como homens (e não crianças) o que reforça a expectativa de precocidade que era então projetada sobre a infância. Já na segunda capa, utilizada nas décadas de 1930, 1940 e 1950, vemos meninos, vestidos como crianças em roupas semelhantes, talvez um uniforme escolar, ouvindo atentamente um senhor de idade sentado no banco, em um lugar cercado que pode ser um pátio para recreio de uma escola.

Voltando aos livros contemporâneos às primeiras edições de *Contos Pátrios*, para uma melhor comparação, notamos que enquanto os rapazes, os “jovens brasileiros” da capa de *Contos Pátrios*, são representados como leitores autônomos em meio a uma natureza tropical como sugerem as palmeiras e a samambaia, o bonito frontispício com toques *art nouveau* de *Alma. Educação feminina* mostra uma menina bastante jovem tocando um instrumento musical em meio a flores vermelhas com caráter ornamental e decorativo. Não se trata então,

propriamente, de uma “paisagem”, e menos ainda de uma “paisagem nacional”²⁶ como aquela em que se inserem os leitores idealizados de *Contos Pátrios*.



Fig. 40 - Frontispício da 1ª e única edição de *Alma* (Coelho Netto: 1910) - Acervo BN

É claro que ilustrações de capa ou frontispício não derivam diretamente das idéias dos autores dos textos (a não ser quando estes também são ilustradores, o que não acontece com nenhum dos livros que estamos analisando), mas representam, e isso é significativo, uma leitura que outros adultos, editores e ilustradores fazem dos textos. Essa leitura, por sua vez, não só agrega valor e significado aos textos, tornando o livro em questão uma mercadoria mais atraente para seus consumidores, mas principalmente reforça e acrescenta sentidos que posteriormente serão lidos como parte dos textos pelos seus leitores finais, tornando-se um “protocolo de leitura”, conforme o termo de Chartier (2009, 78).

Apesar do subtítulo “educação feminina”, possivelmente acrescentado pelo editor, *Alma* é apresentado pelo autor como um livro de leitura que deveria servir principalmente para despertar o amor pela língua, suprimindo uma lacuna já que, como chama atenção em seu prefácio, “Alunas há, em colégios de fama, que saltam do segundo livro de leitura para o *Theatre Classique*” (Coelho Netto: 1910, XI). Os textos são curtos e tratam, em sua maioria, de assuntos que são lugares-comuns da literatura moral e cívica como os próprios títulos

²⁶ Para uma discussão mais aprofundada acerca dos significados atribuídos às paisagens ver Schama (1996).

indicam: “o tempo”; “a previdência”; “a ordem”; “a união”; “o trabalho”; “pátria”; “saudação à bandeira”; etc.

Todos assumem a forma de uma preleção, em que um pai, uma mãe ou uma professora, dirige-se a uma menina sobre o tema em pauta. O locutor nunca é explicitado, mas, em alguns casos, podemos inferir uma ou outra entre estas três figuras de autoridade, e é somente neste aspecto que o livro apresenta algum elemento ficcional. É curioso que, apesar de atribuir um papel específico à professora em relação à leitura da aluna, o autor tenha optado por este modelo de texto exortativo, fazendo as meninas leitoras, no caso de leitura em voz alta, por exemplo, falarem como se fossem um “outro” que se dirige a elas mesmas.

Deve-se sublinhar, entretanto, a representação específica da amizade feminina que contrasta radicalmente com a masculina. Nos capítulos complementares “Indiscrição”, “Amigas” e “Conversa”, percebe-se a desconfiança que havia em relação à possibilidade da verdadeira amizade entre mulheres.

O primeiro, por exemplo, trata de um tema absolutamente ausente dos livros cívicos em que a infância é masculinizada, como se por natureza os homens não cometessem esse “vício”. Em “Amigas”, aconselha:

Antes de confiares o teu segredo examina-o cuidadosamente, porque pode haver nele ferro com que a tua confidente, mais tarde, forje arma para ferir-te.

Se não podes calar o que trazes n’alma põe-te diante do espelho e fala, à tua imagem que, sendo reflexo, é muda e só aparece na tua presença.

Quem mostra o fundo do coração a todos é como quem traz um cofre aberto.

Amigas vêm sempre na monção da fortuna: chegam com a primavera e vão-se com os primeiros frios.

Amiga verdadeira é bem tão raro que poderá dizer que achou um diamante no cascalho do rio aquela a quem se deparar fortuna tamanha. Eu digo diamante porque é pedra que tanto mais brilha quanto mais torturada pelo lapidário. (Coelho Netto: 1910, 33-36)

Já no capítulo “Conversas”, texto e ilustração são ainda mais eloquentes a respeito do tema que estamos tratando:

Falar a tempo e tanto quanto baste ao assunto. Quem muito fala corre o risco de comprometer-se dizendo de si ou de outrem o que fora melhor calar.

A discrição é a fidelidade da língua e, quantas vezes, por inadvertência ou assomo, deixamos escapar um dito cujo efeito acarreta-nos amargos dissabores!

Os que ponderam, ensinam com o silêncio.

Dá-se o contrário com os levianos, que parolam todo um dia sem que na garrulice ponham uma só idéia. O prudente em tudo é sóbrio; o desasado é perdulário em tudo.

A conversa que distrai é leve e vária – um borbolear ligeiro; a conversa que educa é grave e serena. Há conversas que aviltam.

Vês um grupo a cochichar, chega-te a ele; que ouves? Zumbidos. As palavras esvoaçam como moscardos em torno de uma chaga exposta. É isso a maledicência. A vítima, quase sempre, é das relações dos que a ferem e, se sucede aparecer, as bocas que mordiam enchem-se de beijos e é então vê-las disputando a face que, pouco antes, infamavam, com os lábios ainda reçumantes do aleivoso tagarelar.

O maldizente é hipócrita e covarde como, em geral, todo ladrão – e ele o é e do que há de mais precioso – a honra.

[...]

Um espírito delicado e honesto deve evitar certas conversas desde que as sinta deslizar para a inconveniência, e quem se deixa ficar em roda de pouco escrúpulo, não tem o direito de afrontar-se com o que possa ouvir. (Coelho Netto: 1910, 117-120)

Também as ilustrações dos capítulos reforçam essa leitura, em particular a das conversas entre um maior grupo de mulheres, emoldurada por uma cobra.



Fig. 41 - Ilustração do capítulo “Indiscrição”
(Coelho Netto: 1910, 26) - Acervo BN



Fig. 42 - Ilustração do capítulo “Conversas” (Coelho Netto: 1910, 119) – Acervo BN

Em *Histórias de Nossa Terra*, contudo, as fotografias que ilustram os capítulos iniciais ressaltam qualidades bastante diferentes do feminino ao representar grupos de escolares.



Fig. 42 - Fotografia que ilustra o capítulo “A nossa bandeira” em *Histórias de nossa terra* (Almeida: 1911, 6) - Acervo BN



Fig. 43 - Fotografia que ilustra o capítulo “A nossa língua” em *Histórias de nossa terra* (Almeida: 1911, 10) - Acervo BN

Mais ainda, excluindo o caso de *Alma* que possui a singularidade de dirigir-se explicitamente e com exclusividade às crianças do sexo feminino, Júlia Lopes de Almeida é a única autora de nossa seleção de livros infantis que confere a uma menina o protagonismo de

um de seus contos. Em “Aventuras de Rosinha”, a menina não aparentando “ter mais de doze anos”, parte sozinha de trem em direção a São Paulo. Durante a viagem é interpelada por uma senhora a quem conta sua história:

[...] sou órfã... vivi sempre com minha irmã mais moça em companhia de minha avó. Esta, enquanto pode, trabalhou com coragem, obrigando-nos a ir à escola todos os dias; de modo que sei alguma coisa e estou habilitada a ganhar a vida. Minha irmã ajudará vovó nos serviços domésticos, e eu mandar-lhes-ei de S. Paulo os meus ordenados. Serei caixeira ou florista, ou ama seca, qualquer coisa...Só do que eu tenho medo é da primeira noite. (Almeida: 1911, 74)

Essa responsabilidade de tornar-se provedora da família e que em geral foi atribuída nos textos de ficção aos filhos homens, só encontra paralelo no capítulo “A professora” de *Alma*, em que uma mulher bastante rica fica subitamente sem recursos após a morte do marido e passa a ensinar piano para poder educar os filhos e sustenta-los com dignidade, enfatizando o valor do trabalho honrado.

De fato, eram muito poucos os trabalhos remunerados que podiam ser realizados por mulheres e, em geral, as eventuais leitoras dos livros cívicos, ou seja, as meninas que freqüentavam escolas, não eram preparadas para trabalhar. Entretanto, personagens de professoras aparecem com mais freqüência a partir desses dois livros publicados respectivamente em 1909 e 1910. No conto “O polaco” de Júlia Lopes de Almeida, por exemplo, uma professora resolve com sabedoria exemplar um caso de preconceito em sala de aula.

Porém a autora, ela própria uma exceção em um universo de “homens de letras”, tinha uma preocupação muito particular com a educação feminina, incluindo a capacitação para o trabalho. Em seu *Livro das Noivas* publicado em 1896, a preocupação aparecia em relação à fragilidade de muitas mulheres que tinham que enfrentar a contingência da morte de um pai ou de um marido:

Convenci-me hoje de que todas as mulheres devem ter uma profissão. Conheço duas senhoras desgraçadas. Uma ficou órfã, a outra viúva, e nenhuma está habilitada a bem ganhar a vida. Lembrei-lhes o comércio. Não sabem contabilidade. Lembrei-lhes a tipografia, a telegrafia, a gravura, a farmácia, mas de que expedientes se não de valer para sustentar a família enquanto estudem? Este exemplo fez-me tremer. Se eu tiver filhas... Por Deus! Que hei de prepará-las para poderem vencer estas dificuldades! (*apud* Magaldi: 2001, 38)

Outro aspecto a ressaltar em relação à personagem Rosinha, é a recorrência nesta literatura da idade de doze anos como um marco, quase como se a partir dessa idade fosse aceitável a passagem súbita da infância para a vida adulta.

Infância, juventude, mocidade e velhice são as denominações das “idades da vida” (Ariès: 1981) que aparecem com mais frequência nos textos cívicos. O recorte etário a elas correspondente não é claro e algumas dessas classificações muitas vezes se confundem ou são adjetivadas, por exemplo, quando usadas para referir-se a indivíduos inseridos no mesmo recorte etário, porém com extração social diversa.

No caso dos textos cívicos, as destinações explícitas não ajudam a definir com maior precisão a faixa etária do público para o qual se dirigiam. *Poesias Infantis*, *Contos Pátrios* e *Pátria Brasileira* integravam a “Biblioteca dos Jovens Brasileiros” da Livraria Francisco Alves, cujos livros possuíam a mesma ilustração na capa - rapazes vestidos como homens (e não crianças)²⁷. No entanto, todos estes livros eram utilizados nas escolas primárias, sendo que o primeiro deles, além da referência ao “infantil” no título, continha um prefácio no qual o autor declarava serem as crianças o seu público leitor. Os prefácios de *A terra fluminense*, *A Grande Pátria*, *Alma*, *Através do Brasil* e *Primeiras Saudades*, também fazem referências específicas às crianças como público alvo. *América* é dedicado por Coelho Netto aos seus “jovens patricios”.

Referir-se às crianças leitoras dos textos cívicos como “jovens”, “juventude”, ou “mocidade”, pela maior abrangência dos termos que sugerem a inclusão de adolescentes e até adultos, também era uma forma de aproximar destes o segmento específico da infância para o qual se dirigiam, afastando-o da primeira infância e da infância não alfabetizada.

E para o patriotismo, cada idade possuía suas obrigações e deveres próprios, o que dava a elas um significado específico, de acordo com o que cada uma poderia oferecer à pátria.

Em *Poesias Infantis*, Olavo Bilac (1904, 102-105) expressou sua própria concepção das “idades da vida” representando-as em três poemas: “A infância”, “A mocidade”, e “A velhice”. No primeiro deles a “infância” começa com o nascimento e termina quando a criança, ao crescer, fica “forte e bela [...] esperta e inteligente” e “lhe dão, então de presente uma carta de ABC...”. A “mocidade”, por sua vez, é

²⁷ A ilustração padronizada das capas dos livros dessa coleção sugerem fortemente a valorização social da precocidade das crianças nas primeiras décadas do século XX, e é significativo que, mantendo a coleção nos anos trinta com os mesmos títulos, a Francisco Alves tenha mudado capa que passaria a ser ilustrada com figuras de crianças.

[...] A idade da força e da beleza:
Olha o futuro e inda não tem passado;
E, encarando de frente a Natureza,
Não tem receio do trabalho ousado. [...]

Por fim, a “velhice” é caracterizada por um diálogo no qual um neto pergunta a avó porque “não tem dentes”, “anda rezando só”, “treme como os doentes”, “é tão triste o seu rosto”, e, finalmente, “não ri como nós”. A avó responde, então, que está “farta de viver”.

Lidos seguidamente, conforme sugere a ordem em que estão dispostos no livro, os três poemas reforçam a valorização estética e social da “mocidade” e sua vinculação ao critério de utilidade, pela força, pelo tempo futuro de que dispõe e pelo gosto do trabalho. Vale destacar que a “infância” só se torna “forte e bela” quando já crescida está próxima à “carta do ABC”. Já a “velhice” caracterizada na figura de uma mulher sem dentes, católica, trêmula e fraca como os doentes, triste e “farta de viver”, é o perfeito retrato da inutilidade para a pátria.

Nessa perspectiva, a adolescência ou juventude, quando o segundo termo corresponde ou se aproxima do primeiro, passa a ser a fase mais valorizada, pois o corpo está no seu auge, o caráter está formado, e o indivíduo ainda não constituiu família de modo que sua entrega à pátria pode ser total.

Essa valorização da juventude evidente nos textos cívicos contrasta fortemente, no Brasil, com o amadurecimento precoce observado na sociedade patriarcal do século XIX, na qual “o rapaz imita o velho desde a adolescência” (Freyre: 1985, 67), e está associada ao fenômeno de maior abrangência que levou Ariès (1981, 46-47) a apelidar o século XX de “século da adolescência”, de modo que esta fase da vida, principalmente a partir de 1914, “se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente”. Esse mesmo autor também chamou atenção para a predominância da infância no século XIX, ainda que nas classes populares essa etapa da vida se tenha mantido curta, precocemente interrompida pelo trabalho, em oposição à infância burguesa alargada pelo maior tempo de permanência na escola.

Na perspectiva deste trabalho penso ser importante considerar outros fatores responsáveis pela maior ou menor duração das “principais” idades da vida, como o “prestígio da idade grande, avançada” na sociedade patriarcal brasileira, como notou Freyre, mas principalmente a valorização da precocidade pelo nacionalismo, conforme procuro sublinhar aqui.

É impossível definir com precisão os marcos etários das categorias citadas, pois os textos cívicos raramente estabelecem as idades com clareza, mas tentarei uma aproximação a partir das pistas dadas pelas representações das personagens.

As crianças passam a ser potencialmente objeto e sujeito dos projetos cívicos contidos na literatura infantil que estamos estudando após a alfabetização, mas a grande maioria das personagens que protagonizam os romances e contos cívicos tem entre 10 e 12 anos²⁸, faixa etária na qual, pode-se dizer, os autores imaginavam pertencer seus leitores. É, portanto, neste recorte que consideramos estar inserido o público alvo, aquele que poderia se identificar com essas crianças fictícias nas quais sintetiza-se um ideal de infância brasileira.

Em outras palavras, o fato de existir uma predominância de personagens representando a infância brasileira nessa faixa de idade específica demonstra que certas características próprias a essa etapa de desenvolvimento tornavam as crianças que nela se encontravam mais aptas, na visão dos autores, a serem “moldadas” pelo discurso nacionalista para poder cumprir seu papel cívico e patriótico no futuro.

Em termos objetivos, o público leitor da literatura cívica já havia passado da fase das cartilhas e deveria ser capaz de ler aquelas narrativas, ainda que de diferentes maneiras.

Não obstante, havia exceções. Uma primeira, que não se encaixa propriamente no padrão da infância brasileira, é o menino de nove anos que protagoniza “O ‘Rato’” (Bilac; Coelho Netto: 1904, 79-88). A mãe, por julgá-lo “tenro e fraco para o trabalho”, mandava o filho pedir esmolas na porta da igreja e ele ia. Um dia, humilhado por um senhor, o menino pobre dá uma lição de brio, arrumando uma forma de trabalhar vendendo jornais e logo pedindo à mãe que o matriculasse no liceu para aprender a ler. O trecho final é paradigmático: “- Quando eu for mais forte, irei para uma fábrica, e tu não terás necessidades, nem ninguém me falará mais com o desprezo com que me falou o velho que me julgou tão mal...”. Note-se que o menino não fala “quando eu for mais velho”, mas “quando eu for mais forte”, deixando esse “quando” bastante indefinido. Coelho Netto, autor do conto, não parecia ser contra o trabalho infantil desde que a criança demonstrasse ter força física, ignorando o desenvolvimento emocional e intelectual como aspectos a serem levados em conta na determinação da idade aceitável para o ingresso no mundo do trabalho. Na própria construção

²⁸ Amâncio de “Mãe Maria”; Jorge de “Um homem” (Bilac; Coelho Netto: 1904); e Alfredo de *Através do Brasil* (Bilac; Bomfim: 1917) têm dez anos. Carlos de “A pátria” (Bilac; Coelho Netto: 1904); Manoel de “O grumete” e Rosinha de “Aventuras de Rosinha” (Almeida: 1911) têm doze anos. Renato de *América* (Coelho Netto, 1897) não tem idade definida, mas provavelmente tem entre onze e doze anos, pois já sabe ler e escrever bem e seu colega de classe bastante atrasado já tinha catorze anos. As exceções, portanto, são o “Rato”, (Bilac; Coelho Netto: 1904) de nove anos, e Carlos de *Através do Brasil*, de quinze anos.

do personagem, aliás, destaca-se a maturidade do menino de nove anos que raciocina e age como um adulto, com plena consciência de que seu corpo ainda não corresponde a essa outra etapa.

Olavo Bilac, em uma conferência intitulada “Sobre as crianças”, comentava o problema do trabalho infantil nas fábricas, ressaltando o problema da incapacidade física dos menores de doze anos para determinadas atividades:

[...] Vede, primeiro, as pobres e desprotegidas. Essas – como são exploradas e martirizadas! O problema dos menores nas fábricas é ainda o mais doloroso da sociedade moderna. A sociedade chegou à vergonhosa e humilhante obrigação de confessar que não pode impedir que as crianças trabalhem nas fábricas: alega que o trabalho é uma lei fatal, e que a vontade dos pais deve ser respeitada; e, manietada, escrava destas duas razões tremendas, disfarçando a sua impotência e a sua crueldade, inventa ridículos regulamentos inócuos, decreta leis paliativas, e realmente deixa que continue a ser cometido esse crime do estrago, da depravação, da bestialização, do entisicamento, da matança de milhares de crianças por ano! A sociedade contenta-se com proibir a exploração de menores de oito anos na indústria... De oito anos! Como se os de nove, dez, ou onze anos pudessem resistir ao trabalho, à fadiga, à asfixia lenta, ao envenenamento progressivo da agitação febril, nas usinas empestadas, no fundo das minas sem ar e sem luz, nos centros metalúrgicos, onde criaturas humanas em botão, ainda sem força, respiram poeiras candentes e comem áscuas! E ainda para os pequenos de oito anos a lei é muitas vezes uma burla, porque a fiscalização perfeita é impossível, e a crueldade e a ganância de pais e patrões conseguem iludir a imposição legal. (Bilac: 1996, 1032-1033)

Deve-se destacar o fato de Bilac interromper sua crítica indignada da legislação que proibia o trabalho de menores de oito anos, mencionando a incapacidade das crianças de até onze anos. Os doze anos parecem significar, também nesse contexto, o marco de início de uma etapa da vida na qual, segundo os textos cívicos, além da força e da vitalidade melhor desenvolvidas pelas atividades físicas, o jovem já devia possuir todas as qualidades desejáveis para bem servir à pátria, inclusive pelo trabalho, demonstrando com a posse desses requisitos a sua “virilidade”, ainda que nessa perspectiva adolescência e virilidade em nada sinalizassem o desenvolvimento sexual do menino.

Em *Através do Brasil*, o contraste entre os dois irmãos que protagonizam a narrativa, um com dez e outro com quinze anos, demonstra a percepção das diferenças entre infância e adolescência.

O pequeno Alfredo passa mal com o calor, adoece, e por várias vezes os rapazes interrompem a viagem em função do seu cansaço. Logo no começo, aliás, já haviam sido alertados sobre as dificuldades para uma criança daquela idade:

- Bem! – Disse Carlos, depois de um segundo de reflexão. – Iremos a Boa Vista!
- E seu irmãozinho?
- Eu também irei! – Exclamou Alfredo.
- Impossível, meu filho! – Objetou, compadecido, o engenheiro.
- A viagem é longa e penosa. É preciso viajar vinte e cinco léguas a cavalo até Piranhas, seguir por estrada de ferro até Jatobá, e daí subir, em canoa, quarenta léguas até Boa Vista. Essa não é viagem para uma criança.
- Seja como for, quero ir! – Teimou o menino, já com os olhos cheios de água.

O Dr. Cunha compreendeu que nada conseguiria insistindo. Foi logo dar as providências para a viagem: [...]

[...] A tarde era linda e fresca. [...] Mas, depois de duas horas de viagem Alfredo começou a sentir-se fatigado: doíam-lhe as costas e as pernas; voltava-se, ora para um, ora para outro lado, procurando uma posição mais cômoda. Carlos compreendeu o seu sofrimento, e tentou distraí-lo: [...]. (Bilac; Bomfim: 1917, 30)

Carlos, o mais velho, além de cuidar do irmão em todas essas ocasiões quase como um pai, demonstra ser capaz de trabalhar tanto e tão bem quanto qualquer adulto, conforme o trecho em que ele e Juvêncio, precisando de dinheiro para a viagem, conseguem um serviço na colheita de algodão em uma fazenda:

[...] Os dois rapazes atiraram-se ao serviço com um ardor extraordinário. Nas horas de menos forte calor, também Alfredo os auxiliava – muito orgulhoso por dizer que também era capaz de trabalhar. O certo é que colhiam cada dia, tanto quanto os outros trabalhadores, que eram homens adultos e robustos. Até o fazendeiro estava admirado. (Idem, 108)

Além de Rosinha, acima citada, outro personagem de Júlia Lopes de Almeida demonstra a ruptura que representavam os doze anos, também tendo que começar a trabalhar por necessidade de ajudar à família.

No conto “O grumete”, o menino Manoel, assumindo a responsabilidade pelo sustento de sua mãe e irmã, agrega um outro sentido a essa circunstância, de ter que trabalhar aos doze anos, que em seu caso torna-se um “dever” a cumprir “tal qual como se fosse já um homem”:

O mar arrebatava com fúria as suas ondas de encontro ao vapor Tocantins, que vinha do Pará com uma preciosa carga de borracha.

A noite aproximava-se tenebrosa: [...]. O capitão comandava em altas vozes, fazendo correr os marinheiros [...].

No meio daqueles homens vinha um grumete, menino paraense, de doze anos, magro, tismado, de olhos ardentes e boca simpática. Chamava-se Manoel, era órfão de pai, e lá deixara, no seu querido Pará, a mãe e uma irmã pequena e doentinha.

Quando o pai morreu, o pobre Manoel pensou:

– Preciso de trabalhar para socorrer minha mãe e minha irmã; é o meu dever e hei de cumpri-lo.

E tal qual como se fosse já um homem, desembarçou-se dos seus desejos de estudar, e foi pelas ruas da cidade de Belém em busca de um emprego. [...] Mas ninguém precisava dos serviços do bom rapazinho.

Manoel já voltava pensativo e desapontado para o seu canto, quando viu um cartaz anunciando a partida do Tocantins e lembrou-se de ir também à agência oferecer os seus préstimos. [...]

Quando Manoel embarcou, olhando de longe para a sua formosa cidade não pode conter-se e desatou a chorar. Que seria dele, sozinho, cada vez mais afastado dos seus?

Uma voz fraca chamou-o:

– Olá! Pequeno, que é isso? Então um marinheiro chora quando vai para o mar?

Manoel voltou-se. Era um velho que dizia aquilo. O pobre, parálítico das pernas, ia estendido em uma cadeira de rodas. Os cabelos brancos e as faces mirradas davam-lhe um aspecto de doçura e bondade. Manoel aproximou-se e o velho disse-lhe:

– Ouve; guarda as tuas lágrimas para maiores desgraças. Começas cedo a ser homem; precisas de muita coragem. [...] (Almeida: 1911, 47-50).

Tanto no caso de Manuel e Rosinha, personagens de Júlia Lopes de Almeida, quanto no caso dos personagens de Bilac, Coelho Netto e Manuel Bomfim, há, a despeito das contingências desfavoráveis, a valorização dos estudos. O abandono da escola pelo trabalho só ocorre em casos de extrema necessidade e nesses casos a iniciativa dos jovens é digna de mérito uma vez que demonstra coragem, iniciativa e, principalmente, maturidade, para resignar-se a uma responsabilidade cujo peso ainda não devia cair sobre suas costas. Mas deve-se destacar também, em um mundo ideal no qual todas as boas ações e sacrifícios são recompensados, que todos os personagens são premiados pelo seu sacrifício. Nos casos de Rosinha e Manuel, pelo rápido encontro de pais substitutos que, admirados pelas qualidades

de caráter de cada um, ajudam-nos a sair do mundo do trabalho, restaurando uma suposta “normalidade” em que crianças de doze anos devem freqüentar a escola.

De qualquer modo, essas representações também indicam que aos doze anos a criança já deveria ter formado o seu caráter e estar de posse das principais virtudes e conhecimentos necessários à vida adulta, e no caso dos meninos aos deveres cívicos, mesmo que estes ainda não fossem exigidos deles. Essa capacidade também está implícita na segurança em escolher uma carreira, como demonstra o menino Carlos de doze anos, personagem do conto “A pátria” (Bilac; Coelho Netto: 1904, 76), que declara sua vontade de ir para a Escola Militar.

Em *América*, o único personagem que tem sua idade definida é Castro, o antagonista, que tendo catorze anos era considerado “atrasado” em relação ao restante da turma. Quando seu pai morre, o menino se dá conta de sua situação: “[...] E meus irmãozinhos?... que há de ser deles? Se eu já pudesse trabalhar... mas que vou eu fazer? Que posso eu ganhar? [...] é tão tarde... já estou com quatorze anos...” (Coelho Netto: 1897, 66). O Castro, nas palavras de Afonso, antes da tragédia que permite a sua completa regeneração, não se lembrava de que havia “de vir a ser homem”. (Idem, 24)

Ser “forte” e ter a “desenvoltura de homem” como Afonso de *América*; conversar como “homem feito” ou trabalhar tanto quanto “homens adultos e robustos”, como Carlos de *Através do Brasil*; cumprir seu dever de trabalhar para sustentar a família “tal e qual um homem”, como o Manoel de “O grumete”; etc. São inúmeras as analogias entre as atitudes, a aparência e as virtudes dos personagens que representam a infância brasileira e um certo ideal de masculinidade, feitas nos textos que compõem a literatura cívica. Além de indicar a expectativa de uma maturidade precoce por parte das crianças, essas analogias são também indícios de um esforço no sentido de tornar viril a infância brasileira, segundo o ideal de hombridade construído pelo nacionalismo.

Nesse sentido, a principal prova de patriotismo a ser dada pela infância brasileira seria transformar-se o mais cedo possível em um homem, segundo o modelo apresentado pelos textos em questão.

Capítulo 5

Como transformar hábitos, sentimentos e comportamentos sociais. Os clichês e as singularidades da literatura cívica brasileira.

“Esses [...] livros sobre boas maneiras constituem um gênero literário em si. Se a herança escrita do passado é examinada principalmente do ponto de vista do que estamos acostumados a chamar de ‘importância literária’, então a maior parte deles não tem valor. Mas se analisamos os modos de comportamento que, em todas as idades, cada sociedade esperou de seus membros, tentando condicioná-los a eles, se desejamos observar mudanças de hábitos, regras e tabus sociais, então essas instruções sobre comportamento correto, embora talvez sem valor como literatura adquirem especial importância. Lançam alguma luz sobre elementos do processo social em relação aos quais só possuímos, pelo menos no que se refere ao passado, pouquíssimas informações diretas. Mostram-nos com exatidão o que estamos procurando – isto é, o padrão de hábitos e comportamento a que a sociedade, em uma dada época, procurou acostumar o indivíduo. Esses poemas e tratados são em si mesmo instrumentos diretos de ‘condicionamento’ ou ‘modelação’, de adaptação do indivíduo a esses modos de comportamento que a estrutura e situação da sociedade onde vive tornam necessários. E mostram ao mesmo tempo, através do que censuram e elogiam, a divergência entre o que era considerado, em épocas diferentes, maneiras boas e más”.

Norbert Elias

Para se tornarem efetivamente brasileiros, na acepção dada pelos projetos cívicos, era esperado que os meninos adquirissem determinados hábitos, sentimentos, virtudes e conhecimentos, os quais em conjunto compunham aquilo que os autores entendiam por patriotismo e que estava vinculado a um certo modelo de civilidade.

No conjunto de textos produzidos durante a Primeira República é possível identificar alguns temas que se constituem em verdadeiros clichês do civismo. Recebendo diferentes ênfases, tratamentos ou desenvolvendo-se de forma associada a noções específicas aos projetos apresentados, estes temas permitem compreender que tipo de patriotismo deveria

compor a identidade de uma infância brasileira, aquela que faria do Brasil uma verdadeira nação no futuro.

Contudo, o tratamento diferenciado dado a estes clichês, se por vezes servem como indício da disputa entre ideologias conflitantes, também denunciam as idiossincrasias do processo de formação da comunidade política imaginada no Brasil.

Nesse sentido, destaco como temas principais para análise: a família; a solidariedade; o estudo e o trabalho; os hábitos e as virtudes.

5.1 – Família

A família, associada à idealização da infância brasileira representada nas personagens dos meninos exemplares dos contos e romances cívicos, é pequena. Não há nesses textos, para notar uma ausência significativa em relação à literatura do período, a figura do agregado, característica das famílias patriarcais, extensas, representadas nos romances de Machado de Assis ambientados no Império, por exemplo, que traduziam no cotidiano as formas de dominação paternalistas²⁹, nem tampouco a figura do moleque, companheiro de brincadeira dos meninos sempre colocado em posição subalterna, reproduzindo as hierarquias vigentes.

Contraposta ao modelo anterior, a família nuclear representa o modelo dos projetos cívicos pela centralidade que confere ao filho, alvo de todos os seus investimentos quando em idade escolar, conforme os protagonistas dos textos em questão. O filho, por sua vez, corresponde às expectativas nele depositadas de várias maneiras: sendo bom aluno, amparando a mãe e irmãos menores em caso de morte do pai, defendendo a pátria, etc.

Em *América*, romance de Coelho Netto publicado em 1897 e narrado em primeira pessoa, o menino Renato de aproximadamente onze ou doze anos, órfão de pai, deixa sua casa para ir ao colégio interno cujo nome serve de título ao livro. Renato despede-se “de um por

²⁹ As políticas de dominação paternalistas vigentes na sociedade brasileira do século XIX, de acordo com Sidney Chalhoub, tinham como característica comum “presente assim tanto nas estratégias de subordinação de escravos quanto de pessoas livres dependentes – [...] a imagem da inviolabilidade da vontade senhorial. O mundo era representado como mera expansão dessa vontade, e o poder econômico, social e político parecia convergir sempre para o mesmo ponto situado ao topo de uma pirâmide imaginária. O paternalismo, como qualquer outra política de domínio, possuía uma tecnologia própria, pertinente ao poder exercido em seu nome: rituais de afirmação, práticas de dissimulação, estratégias de estigmatização de adversários sociais e políticos, eufemismos e, obviamente, um vocabulário sofisticado para sustentar e expressar todas essas atividades”. (Chalhoub: 1998, 95)

um”, da única irmã e “mesmo de Julio, o molecote”. É a única referência em toda a literatura cívica a um “moleque”, e é significativo (simbólico) que o menino se despeça dele na primeira página para ir para o colégio, cenário no qual se desenrola todo o enredo do livro. A família parece relativamente abastada, e é a mãe modelar quem faz o discurso sobre o sentido socializador da escola, mostrando ao menino sua responsabilidade em relação à pátria, conforme vimos anteriormente.

No mesmo livro, outras lições a respeito da família emergem das experiências de personagens secundárias, por meio da observação de Renato. É o caso, por exemplo, do aluno Malta, que envergonhado da pobreza da avó, mentia dizendo que era uma antiga empregada de sua família. O segredo do menino é descoberto quando ele fica gravemente enfermo e sua avó vai visitá-lo. A punição para sua falha não poderia ser pior: Malta acaba falecendo da doença. Exemplo do moralismo piegas que é um dos traços dessa literatura, onipresente nos escritos de Coelho Netto.

A família, na concepção da literatura cívica, era o principal veículo da formação moral da criança e em praticamente todos os textos cívicos da Primeira República o valor da família para a pátria está implícita ou explicitamente sugerido.

Em *Poesias Infantis* há poemas que tematizam os avós, a mãe e a obediência aos pais. Em *Contos Pátrios*, há o filho de nove anos responsável pelo sustento da mãe doente no conto “O Rato”, o pai que ensina aos filhos o valor do trabalho em “O Tesouro”, e o pai que explica ao filho o que é “Civilização”.

No livro *Histórias de nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida, as relações familiares estão representadas em vários textos. Em “Minha mãe”, que se apresenta como uma anotação de caderno do menino Henrique, surge o sentimento filial de corresponder às expectativas maternas:

[...] quando olho para a sua fronte pálida e me lembro de que o pensamento que avulta e predomina lá dentro é o do bem-estar e o do futuro dos filhos; [...]; quando lhe ouço a voz advertindo, aconselhando, perdoando, sinto acender-se-me no coração como uma estrela, o desejo de ser bom, de ser o que ela quer que eu seja, e fazê-la, no mundo a mais feliz das mulheres! (Almeida: 1911, 15-16)

Em “Meu pai”, o filho recebe o exemplo do valor do trabalho e vê no pai um “amigo”:

Ulule a ventania, chova ou faça sol, à hora determinada pelo seu trabalho, meu pai, esteja forte ou esteja combalido, diz um adeus à família e sai de casa. Começo a perceber que isso deva ser um sacrifício para ele, que já não é novo e se sujeita a trabalhos

demorados e penosos para manter a família ao abrigo das necessidades... [...]

Ah! Como sou feliz em poder penetrar sozinho na alma grande e nobre deste amigo único, que despiria por mim a sua última camisa, que se deixaria matar para poupar-me a vida, e que, entretanto não cessa de apontar-me rudemente o trabalho, o trabalho a que ele mesmo sucumbe, como o único elemento puro de felicidade na terra! (Almeida: 1911, 17-18)

Vale notar o contraste entre os papéis sociais exemplificados pelos dois textos: a mãe inspira a bondade, o pai, o valor do trabalho.

Nos textos epistolares, que constam do mesmo livro, também encontramos exemplos de como os membros mais velhos da família, pai, mãe, irmão ou irmã, se encarregam de transmitir valores positivos aos mais novos, como a organização, o estudo e a lealdade.

Na carta de Maria a sua irmã, por exemplo, vê-se os esforços que deve fazer a família para educar seus filhos e o dever de retribuição:

Minha querida irmã,
Teresina, 11 de maio

Tens estudado pouco, demonstrado má vontade. Mal sabes a ingratidão que praticas assim fazendo. Vou revelar-te um segredo que te tornará, espero, mais caprichosa daqui por diante.

Como estás farta de saber, e ninguém de Teresina ignora, nosso pai não tem recursos e nossa mãe, magra e cansada, é prodigiosa na economia e na ordem com que dirige a sua casa. Observa com atenção essas virtudes, que formarão melhor o teu caráter de mulher, que todas as palavras que eu escrevesse aqui. Os exemplos de nossa mãe e de nosso pai são lições vivas que não devemos esquecer nunca! Pois bem, a nossa mãe, que é tão rigorosa e tão poupada com tudo que diz respeito a sua pessoa, e o nosso pai que, sendo tão conhecido em todo o Piauí, é tão isento de vaidade e se sujeita a tão grandes restrições e a tantos trabalhos, não poupam para a tua instrução nem um vintém! Eles sujeitam-se a tudo para que nada te falte a ti! Ontem, e eis aqui o segredo a que aludi, mamãe vendeu o seu último anel, para pagar os teus livros e o teu mestre. Como corresponderás a esse sacrifício, que ela de mais a mais deseja que fique ignorado?

Estudando, trabalhando com boa vontade. O contrário seria uma ingratidão! (Almeida: 1911, 69-71)

A relação entre irmãos é ainda mais ressaltada em *Através do Brasil*, que trata da viagem de Carlos e Alfredo, órfãos de mãe com quinze e dez anos, respectivamente, motivada pela notícia da doença do pai. O mais velho cuida do menor com a responsabilidade de um adulto. O mais novo, por sua vez, nunca discute a autoridade do maior e nem o desobedece.

Aqui, como no texto de Júlia Lopes de Almeida citado acima, o pai é representado como um “amigo”: “Estavam ambos em um colégio, no Recife. O pai que era engenheiro,

fora obrigado a deixá-los aí, a fim de trabalhar na construção de uma estrada de ferro, no interior do Estado. [...] Não castigava nunca os filhos: era para eles um amigo, um camarada, um companheiro” (Bilac; Bomfim: 1917, 13).

Na “Advertência e Explicação”, ao exemplificar de que forma o professor poderia utilizar-se do livro para realizar as diversas “lições do programa” das escolas primárias, os autores atribuíam à família representada no texto uma função na “lição de instrução moral”. Em suas palavras:

É mister começar o curso fazendo a criança observar a sua situação moral no seio da família – os laços e deveres de afeto que ligam as pessoas de uma mesma família. Diz o livro de leitura na primeira página ‘era a primeira vez que se separava dos filhos depois da morte da mulher...’. Aí o professor estudará com a criança as condições dessa família em particular, e as condições de ‘família’ em geral; mostrará as duas acepções em que o termo é usado – para significar o conjunto das pessoas que vivem na mesma casa, sob um mesmo teto e sob a direção moral de um chefe – e o conjunto de todos os parentes; estudará os deveres recíprocos dos diversos membros de uma família – deveres nascidos de sentimentos naturais, tão intensos, que levam muitas vezes os indivíduos à prática de verdadeiros sacrifícios, como os que os pais fazem comumente pelos filhos – e como os que os dois pequenos heróis deste livro fazem por amor do pai. (Bilac; Bomfim: 1917, 9-10)

Essa nova representação da família, em particular das figuras materna e paterna e de seus respectivos papéis, ressalta o lugar central assumido pelo filho como objeto de todos os investimentos, visando, em última instância, a sua formação moral para bem servir à pátria.

Uma exceção a essa representação da família, na qual se projetava a função de transmissão de valores mais modernos, é o conto “Mãe Maria” de Olavo Bilac. Porém, o seu sentido, enquanto parte desse projeto pedagógico, era mesmo apresentar uma referência negativa ao ideal que se queria construir, reforçando o contraste entre a educação doméstica e a escolar.

Nesse conto a figura materna é representada por uma escrava que “substitui” a mãe parálitica e morta precocemente. Ao invés de um amigo, o pai é distante e severo. Mesmo lembrada em sua extrema bondade, a “mãe” escrava demonstra sua forma inadequada e ignorante de educar o menino que, no conto, é comparada com a educação que o personagem irá receber na escola.

[...] Como ainda me lembro dessas noites!... [...] meu pai dormia a sesta, a longa tábua de engomar em que as mucamas passavam a ferro a roupa branca, e perto da mesa em que ardia o grande lampião de azeite, minha mãe imóvel e pálida, na sua feia e enorme cadeira de parálitica. [...]

Assim, a velha Maria foi minha verdadeira mãe. [...]. – Boa mãe Maria! Era ela quem me aturava... Quando eu não queria obedecer, procurava fingir-se zangada, e ameaçava-me: “Nhô Amâncio! Nhô Amâncio!” E acalmava-me, por fim, prometendo-me uma nova história. Sentava-se no chão, cruzava as pernas, e começava. [...]

Todo aquele enredo fantástico, em que passavam bruxas cavalgando cabos de vassouras, príncipes que roubavam princesas, arcanjos que desciam do céu para curar as feridas dos escravos no tronco, negras aleijadas, que invocavam o diabo, à meia-noite, no meio do mato, e eram afinal arrebatadas por ele, numa nuvem de fogo e enxofre, – tudo aquilo se atropelava na minha cabeça, cansando-me, dando-me arrepios e vertigens de medo. [...]

Quando tive de ir para o colégio – um internato sério de onde os alunos só saíam uma vez por ano –, chorei muito tempo, abraçando Mãe Maria, agarrado à sua grossa saia de riscado azul. [...]

Oh! Os primeiros dias de internato! Que casa! As salas, muito altas e muito claras, tinham um silêncio que dava medo. [...]

Mas passou a primeira semana, passou o primeiro mês, passou o primeiro trimestre. Criei amizade aos companheiros. E a minha saúde foi diminuindo, diminuindo, diminuindo...

Quando o primeiro semestre findou, já mãe Maria, e sua face, e sua carapinha, e as suas mãos, e a sua voz, e as suas histórias, me apareciam indistintamente, como no fundo de um passado remoto. À noite, quando me deitava, depois do exercício violento da *cabra-cega* e da *barra*, o sono já não me deixava pensar naquela que ficara rezando a Nosso Senhor por Nhô Amâncio. Nhô Amâncio só se lembrou de mãe Maria quando as férias chegaram... [...]

Um ano de colégio bastara para me transformar. E, agora, eu aparecia à velha ama-seca, como um novo sinhô-moço – um sinhô-moço que tinha onze anos, que já sabia ler e escrever, que já se julgava um homem, e que às histórias atrapalhadas e tolas de mãe Maria preferia a malha e a ginástica [...]. (Bilac; Coelho Netto: 1904, 17-34)

Remetendo seu conto ao passado recente, pelo recurso de narrá-lo como memórias da infância de um homem adulto, Bilac descrevia uma ordem social que deveria ser completamente extinta para dar lugar a uma outra, caracterizada por relações familiares absolutamente diversas. Apesar de marcar a diferença entre os universos rural e urbano, este último servindo de cenário à história e implicando em um “cativeiro [...] infinitamente mais brando que na roça”, a presença dos escravos na família era vista como geradora de vícios de formação na criança, como o medo e a superstição, por exemplo, fortemente condenados pelo autor. Vícios que deveriam ser extirpados pela total reformulação do modelo familiar.

Na família da qual trata o conto, a figura materna é representada por uma escrava ignorante, ainda que amada pelo menino, totalmente incapaz de educá-lo sem o recurso ao medo provocado pelas histórias fantásticas e, principalmente, sem possuir qualquer autoridade sobre ele, tal como demonstra a relação de inferioridade entre mãe Maria e o “sinhô-moço”. O

pouco controle que conseguia obter com as histórias aterrorizantes, porém, seria posto a perder após um semestre de colégio, quando, contando onze anos e tendo aprendido a ler e escrever, o menino Amâncio passara a possuir discernimento para julgar “atrapalhadas e tolas” as histórias da escrava que antes causavam “arrepios e vertigens de medo”.

O pai, por sua vez, ao contrário do companheiro e amigo idealizado pela maioria dos textos cívicos, era distante e ameaçador. Isso fica evidente no episódio em que, ao atirar pedras nas galinhas a despeito dos protestos de mãe Maria, o menino acaba acertando a cabeça da velha escrava que se esvai em sangue. Amâncio grita por ajuda e é repreendido pela escrava, que o lembra que seu pai iria castigá-lo quando soubesse o que havia feito. Ao chegar o pai, a escrava mente para proteger o menino, ao qual explica depois: “Que é isso Nhô Amâncio? Que foi que mãe Maria fez?... tinha que ver que Nhô Amâncio fosse apanhar uma sova por causa do cangalho de uma negra velha!...”³⁰. A mentira, portanto, condenada por toda a literatura cívica, é da ignorante mãe Maria, pois Amâncio, em essência um bom menino, estava prestes a assumir a responsabilidade pelo que tinha feito. A justificativa para não fazê-lo, porém, era a certeza do castigo paterno, do qual a boa e servil escrava se sentia obrigada a salvar o menino, considerando o pouco valor que atribuía ao seu próprio corpo em relação ao de seu filho postiço, reproduzindo o discurso dominante acerca da hierarquia social e familiar.

O conto expressa o sistema de dominação paternalista que marcava as relações familiares e sociais ao longo do século XIX, construído sobre a noção de “inviolabilidade da vontade senhorial”, de acordo com a análise de Sidney Chalhoub (1998, 96-97). A ideologia de sustentação do poder senhorial, segundo este autor, “incluía a imagem de que aquela era uma sociedade em que os pontos de referência – ou seja, de atribuição e formulação de consciência de lugares sociais – definiam-se todos na verticalidade”, imagem, contudo, que representava tão somente “o mundo idealizado pelos senhores, a sociedade imaginária que eles sonhavam realizar no cotidiano”.

A preocupação de Bilac, que representou aquela ordem social em larga medida assumindo o discurso paternalista, parecia ser mesmo a de demonstrar o anacronismo e os vícios daquele modelo familiar e social no contexto republicano. A visão paternalista na construção dos personagens e das relações entre eles nos textos bilaqueanos, não me parece estar comprometida com a manutenção dos valores e hierarquias da ordem aristocrática e escravocrata, mas com uma concepção elitista da sociedade, na qual as hierarquias se

³⁰ Ibidem.

baseavam em critérios diversos daqueles que asseguravam a reprodução do sistema de poder anterior. A continuidade de atitudes e valores associados àquela ordem seria traduzida principalmente na violência, como a que sofre o personagem Juvêncio de *Através do Brasil*, primeiro nas mãos de seu padrasto, de quem fugia, depois no episódio em que é confundido com um ladrão pelos capangas de um coronel, o qual se arrogava poder de polícia e justiça no sertão da Bahia, num episódio que também mostrava a ausência do poder público no interior do país.

Trata-se, portanto, de apresentar aos pequenos leitores representações da sociedade e da família que se subordinavam às motivações de um projeto, visando, em última instância, uma alteração da ordem. Não de forma radical, deve-se dizer, mas pela formação de uma nova elite, oriunda das camadas médias, portadora de virtudes, hábitos e sentimentos mais de acordo com a nação republicana e moderna que se pretendia construir.

Neste projeto, em oposição à verticalidade das relações paternalistas, a imagem da horizontalidade das relações sociais - expressa na figura do pai “como um amigo” dos filhos, e na fraternidade entre jovens de extração social tão diversa quanto os irmãos que protagonizam *Através do Brasil* e o sertanejo Juvêncio - deveria predominar. Apesar das desigualdades patentes e das hierarquias que continuavam a existir, as quais os textos nem sempre ocultavam.

5.2 – Solidariedade

A construção da solidariedade é fundamental ao projeto de formar a nação brasileira presente na literatura cívica. Na definição formulada ao final do século XIX por Renan (1997, 40), autor com teve grande influência sobre os intelectuais brasileiros, uma nação era “uma grande solidariedade, constituída pelo sentimento dos sacrifícios que fizemos e daqueles que ainda estamos dispostos a fazer”.

De acordo com Anderson (1981, 15-16), a nação, uma comunidade política imaginada, é imaginada porque “nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, [...] embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão”. E é “imaginada como comunidade porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um

companheirismo profundo e horizontal”. Além do caráter político definidor das nações modernas, portanto, é a solidariedade entre os diversos habitantes de um Estado territorial que distingue uma nação.

No Brasil da passagem do século, feita a Abolição e com a chegada de grandes contingentes de imigrantes, era necessário superar a verticalidade característica da sociedade patriarcal e escravista do Império por meio da construção simbólica de uma solidariedade entre personagens representativos dos tipos diversos da população brasileira.

Em *América* isso ocorre na aceitação do personagem Libânio, menino mulato e pobre, como amigo por Renato e Afonso, os quais personificam o escol formador da infância brasileira: não sendo ricos em excesso, eram muito estudiosos e demonstravam sempre possuir os melhores valores e sentimentos.

Libânio era uma exceção na escola. Ressaltava o valor do estudo numa sociedade que apenas no âmbito das representações ideais poderia ser caracterizada como uma meritocracia. Os fatores excepcionais que permitiram a Libânio estudar numa escola particular não constam do romance, contudo, são suas qualidades individuais que poderiam conduzir a sua inclusão no escol idealizado como responsável pela grandeza futura da pátria.

A superação das diferenças de cor também está tematizada no conto “Borboleta Negra”, em *Contos Pátrios*, no qual duas crianças brancas saem para caçar borboletas e encontram um bebê abandonado que levam para casa. Em casa a mãe aprova a ação das crianças e aceita a o bebê como mais um filho: “Foi Deus quem conduziu vocês... Fizeram bem! Fizeram bem! O pão da nossa pobreza há de chegar para mais um filho. E tomou nos braços a criancinha negra, única borboleta que Henrique, Leonor e o *Leão* caçaram nesse dia” (Bilac; Coelho Netto: 1904, 139).

Em *Histórias da nossa terra*, a questão da solidariedade é tratada em relação à imigração, tema também abordado pela literatura cívica com alguma frequência. No conto “Polaco!”, uma professora reflete sobre o seu papel, quando é interrompida por uma confusão no fundo da sala:

– Que foi? [...]

– Foi aquele Polaco que me atirou com a pena à cara!

À maneira porque o rapazinho pronunciou – polaco – D. Virgínia franziu as sobrancelhas; mas, voltando-se para o acusado, ordenou: ‘explique-se.’

O Polaco, um rapazinho de oito anos, levantou-se [...]

– Desde que entrei para o colégio, que o Frederico me chama polaco, com desprezo, a modo de insulto. Tenho-me calado... mas agora [...] mandei-lhe a resposta.

D. Virginia chamou os dois pequenos [...] e perguntou [...] ao polaco, [...]

– De que cor é o céu da tua terra, meu filho?

– Azul... [...]

– Que fazem os passarinhos de lá?

– Voam e cantam.

– Vêm? Tal e qual como aqui!

Meus filhos a pátria do homem é o mundo inteiro.

Em todas as terras a gente ama, goza, sofre, vive e morre do mesmo modo. É justo e natural que prefiramos a todos os países aquele em que nascemos e em que vivemos com os que mais amamos. Mas por isso será justo e bonito que tratemos com arrogância e brutalidade os nossos semelhantes que vêm de longe ajudar-nos no nosso trabalho e compartilhar das nossas dores e alegrias? [...] (Almeida: 1911, 93-98)

Parecia ser difícil conciliar as conseqüências da imigração com a formação da nação por meio dos projetos cívicos dirigidos à infância brasileira. Como se daria a inclusão dos descendentes de estrangeiros? Qual seria a sua pátria?

A questão da adoção do Brasil como pátria pelos descendentes de imigrantes europeus era um ideal que transcendia a literatura cívica e inflamava os debates acerca da instrução pública e da própria segurança nacional. No discurso intitulado “A Língua Portuguesa”, proferido no Centro de Letras, em Curitiba em 17 de novembro de 1916, Bilac chamava a atenção para esse problema:

É preciso fundir num corpo homogêneo todos esses átomos estrangeiros com os átomos indígenas. Não queremos e não podemos operar um milagre impossível, transformando em brasileiros todos os imigrantes, todos os forasteiros, que vêm trabalhar conosco: porque o seu patriotismo, tão sagrado como o nosso, deve ser intangível. Mas devemos querer que os filhos desses estranhos sejam nossos! Abrimos o Brasil a todo o mundo: mas queremos que o Brasil seja Brasil! Queremos conservar a nossa raça, o nosso nome, a nossa história, e, principalmente, a nossa língua, que é toda a nossa vida, o nosso sangue, a nossa alma, a nossa religião! (Bilac: 1996, 956-958)

A idéia de incorporar os descendentes de imigrantes à nação por construir e, mais ainda, transformá-los em instrumentos de ligação entre seus pais e avós estrangeiros e o Brasil em prol da harmonia social, encontra expressão no conto “Pátria Nova” também de Bilac. Neste, um velho colono, triste por lembrar que há dez anos havia deixado sua terra natal, é consolado por sua filha que expressa de forma modelar como se daria aquela incorporação:

– Como não havia de me lembrar, pai! Logo de madrugada, comecei a pensar nisso... [...]

– Mas escute, pai! Por que há de ficar triste? Mais vale esquecer, e viver feliz, gozando a fortuna que o seu trabalho lhe está dando aqui! Ouça! Eu, por mim, estou disposta a não pensar mais nisso: foi aqui que vi felizes todos os meus, foi aqui que casei, foi aqui que nasceu meu filho, o seu neto... Por que é que não hei de amar esta terra, como se ela fosse minha?

O colono olhou fixamente a filha:

– Como?! Pois tu és capaz de esquecer a tua terra? [...]

– Não! Esquecer não posso... não posso... mas diga-me: a terra de lá é que é a sua, e é que é a minha. Qual é, porém, a desta criança que aqui está, que nasceu aqui e que vai crescer ignorando a língua que nós mesmos já vamos esquecendo, e vendo todos os dias, da infância à idade madura e à velhice, esta Pátria da liberdade e da riqueza? Olhe! E veja como ela bate palmas, contente, a este sol que a viu nascer! [...]

O homem sentiu os olhos úmidos, e, tomando a criança nos braços, exclamou:

– Tens razão, filha! Esta é a terra de teu filho, esta é a Pátria do meu neto: por que é que não há de ser também a nossa terra?

E, alegre, levantando e abaixando a criança, no ar, com os seus braços robustos, começou a brincar com ele, dizendo-lhe, com o seu acento napolitano:

– Bravo, brasileiro! Bravo, brasileiro!... (Bilac; Coelho Netto: 1932, 213-221)

Mas o texto que melhor expressa o ideal de solidariedade dos projetos cívicos é *Através do Brasil*, que o faz pela amizade, em vários momentos qualificada como “fraternal”, entre os irmãos que protagonizam o romance e o sertanejo Juvêncio.

Juvêncio entra na história no capítulo XIII, e é descrito como

[...] um rapazinho de dezesseis ou dezessete anos, vestido à moda do sertão: camisa de algodão grosso branco, paletó e calças de algodão riscado, sapatos e chapéu de couro vermelho. O tipo era simpático, moreno, entre caboclo e mulato – de rosto largo, boca rasgada, olhos vivos e inteligentes (Bilac; Bomfim: 1917, 69).

Somente na situação excepcional que se encontravam os meninos de classe média, entretanto, aquela amizade seria possível. Depois do encontro passam a viajar juntos até que a situação dos irmãos começa a se normalizar, ou seja, quando finalmente são encaminhados a sua família no Rio Grande do Sul ocorre a separação que relembra os universos tão díspares aos quais pertenciam aqueles jovens.

As diferenças entre os personagens, principalmente entre Carlos e Juvêncio quase da mesma idade, ficam claras desde o início. No mesmo capítulo em que é introduzido, o sertanejo afasta uma cobra com naturalidade, para surpresa dos irmãos que não tinham

qualquer intimidade com a natureza. Logo em seguida, porém, no início do outro capítulo, Juvêncio demonstra sua falta de conhecimento sobre o que deveria ser a feição civilizada do país ou, melhor ainda, expressa a distância entre a República e a maioria da população que, representada naquele personagem, parecia ignorar até mesmo a vigência daquela forma de governo. O sertanejo, acredito que não por acaso, é corrigido justamente pelo mais novo dos irmãos no seguinte diálogo:

- Eh! – exclamou Juvêncio – aqui ninguém mora... Mas, já agora, pousaremos aqui mesmo; daqui não saio, nem por ordem do rei!
- Alfredo, já mais animado com a perspectiva do descanso que ia gozar, não pôde deixar de rir:
- Qual rei! Não há mais rei no Brasil! Agora quem pode dar ordens é o presidente da República!
- Pois seja lá quem for – disse, rindo também, o rapaz. – Não saio daqui hoje! (Bilac; Bomfim: 1917, 72)

Em sua análise de *Através do Brasil*, Marisa Lajolo (1982: 97-98) afirma que:

É na estória de Carlos e Alfredo que melhor se observa o relacionamento social que livros como *Através do Brasil* apresentam a seu jovem público. A longa peregrinação dos meninos em busca do pai põe ambos em contato com indivíduos de diferentes classes sociais.

A posição social de Carlos e Alfredo configura-se a partir do fato de serem filhos de um engenheiro, estudarem internos e serem aparentados com gaúchos estancieiros. Assim, seu convívio com vaqueiros, vendedores, tropeiros e lavradores não poderia ser senão esporádico, fruto de uma situação excepcional [...]. De norte a sul do Brasil, os heróis da estória, graças a uma suposta orfandade, compartilham mesa e teto com lavadeiras, boiadeiros e ferreiros.

Apenas no final da viagem, na Bahia, são as crianças hospedadas por alguém de seu nível social: o comerciante Inácio Mendes. É interessante observar como o estabelecimento dessa aliança *de igual para igual* (socialmente falando) desfaz a aliança anterior dos meninos com Juvêncio, rapazola mestiço que os ajudou por grande parte do percurso. A aliança com o comerciante precipita o epílogo, afasta de cena Juvêncio (providencialmente contratado para um serviço no Amazonas!), encaminha os meninos para seus familiares e prepara a ressurreição do engenheiro. Reequilibra-se, paralelamente à narrativa, a homogeneidade social dominante em que eles se movem, confirmando-se, assim, a natureza excepcional das alianças com outras classes sociais.

Numa interpretação diferente do relacionamento entre os personagens desse livro, porém, Antônio Dimas (1994, 549-550) afirma que “existe uma *hierarquização* entre os três rapazes” que não ocorre apenas “em nível etário”. Em suas palavras:

Juvêncio é mais experiente, mais velho, e seu conhecimento decorre de uma vida dura e em contato direto com a carência material, a orfandade precoce, a agressividade humana e o naufrágio de um

segundo núcleo doméstico que o acolhera. Sua reserva de solidariedade e de calor humano é posta à inteira disposição de Carlos e Alfredo, a quem não pode ensinar o que se aprende na escola, pois mal passara das primeiras letras, mas a quem pode transmitir as regras básicas de sobrevivência num meio hostil e rural: como se improvisa uma cama; como se caça; como se tira bicho-do-pé; como se faz café sem coador; como se ferra o gado etc.

A experiência prática de Juvêncio emparelha-se à intelectual de Carlos, e isso poderia permitir um nivelamento hierárquico e até mesmo complementar, pois um tem o que ao outro falta. Entretanto, isso não ocorre, porque o gosto pela aventura, inclinação muito natural no adolescente, encontra um estojinho ideal em Juvêncio, que decidira, *sponte sua*, abandonar seu trecho natal. Carlos, ao contrário, fora forçado a isso. Ademais, Juvêncio continua inserido em seu meio; domina-o e não se sente baratinado como Carlos e Alfredo, tipos citadinos, órfãos recentes e mal saídos de uma reclusão colegial. Juvêncio, portanto, não enfrenta descontinuidades em sua vida nem se surpreende com o imprevisto.

Juvêncio-Carlos-Alfredo organizam-se nesta ordem.

Juvêncio traduz o mundo natural para Carlos, que, por sua vez, traduz a história, a geografia e as ciências para o irmão mais novo. Juvêncio traduz o imediato e o concreto; Carlos traduz o mediato e o abstrato. Juvêncio prepara os irmãos para o presente; Carlos prepara o irmão para o futuro. Juvêncio é a fonte da sabedoria ancestral e informal; Carlos responde pela cultura escolar adquirida. Juvêncio é o conhecimento espontâneo e descontraído; Carlos é aquele aluno de primeira carteira, atento e todo enfarpeladinho. Na ordem da sobrevivência material, a que importa durante a jornada sertaneja, Juvêncio leva vantagem, pois que sabe como contornar a urgência. E nesse “saber de experiências feito” cria-se um sistema de dependência, cujo último elo é Alfredo, nem sabido, nem atrevido.

No entanto, apesar da superioridade prática, da disponibilidade afetiva e do nome sugestivo que carrega, Juvêncio não pertence à mesma classe dos meninos. Dá-se a separação, pois. Os dois irmãos vêm para o Sul; Juvêncio segue para o Norte. Apesar de toda sua boa vontade e desprendimento, Juvêncio era um *outsider* social, ainda que perfeitamente ajustado à realidade sertaneja. Dada sua condição, não convinha que acompanhasse sempre os dois meninos, exceto nas andanças interioranas, espaço onde a solidariedade pode ser exercida sem prejuízo da imagem pública. É certo que Carlos e Alfredo também eram órfãos. Mas órfãos urbanos e não sertanejos, filhos de pais brancos e de inserção social anteriormente definida.

A hierarquização estabelecida por Dimas, portanto, ocorre no nível da experiência pedagógica significada pela viagem dos protagonistas pelo sertão. Naquele ambiente desconhecido dos meninos, o sertanejo se converte em um verdadeiro mestre.

A forte amizade que une os irmãos a Juvêncio está descrita na situação de separação temporária no capítulo XXIX: “Vendo partir Juvêncio, Carlos e Alfredo [...] sentiram-se sós e

tomados de uma grande tristeza. O sertanejo fazia-lhes muita falta ao coração; amavam-no já como se fora um irmão” (Bilac; Bomfim: 1917, 72).

E quando os protagonistas precisam se afastar do lugar combinado para o reencontro por causa de uma doença do menor, Carlos pensava:

Era provável que Juvêncio voltasse, para saber o que era feito deles... Era provável, mas não era certo. E se não voltasse? E se continuasse a viagem sozinho, — uma vez que não tinha o dever de se preocupar com a sorte de companheiros a quem mal conhecia? Esta idéia mortificou o espírito de Carlos: o Juvêncio era um companheiro tão bom, tão inteligente, tão conhecedor dos caminhos! Além disso, aquela convivência de poucos dias criara no coração de Carlos uma grande amizade por aquele excelente rapaz, tão bravo, tão carinhoso e tão serviçal...(Idem, 130).

Depois de reunirem-se novamente, os meninos fazem um juramento, no qual uma igualdade imaginada é expressa pelas palavras do pequeno Alfredo, enquanto Juvêncio destaca as diferenças irreconciliáveis entre eles, marcadas inclusive pela introjeção de uma hierarquia, traduzida no tratamento reservado ao irmão mais velho a quem chamava “*Seu Carlinhos*”:

– O que eu admiro, Juvêncio, é a sua calma! – observou Carlos – Você é de uma coragem extraordinária! Depois de tudo quanto 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 como muitos desses, das cidades, para quem a vida é fácil desde o princípio. No sertão, a gente sabe que só deve e pode contar consigo mesmo... Depois, esta vida ao ar livre, no campo e na serra, no meio dos matos, é uma vida que dá alegria e coragem.

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

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

Carlos sorria, ouvindo a tagarelice do irmão. Juvêncio levantou os ombros, e respondeu:

– 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 pai, 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 estas semanas em que vivemos e penamos juntos? Eu e meu irmão não somos ingratos. Olhe! Vamos fazer um juramento, aqui: eu prometo que nunca me hei de separar de você!

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

– Embora! – afirmou 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 pai!

– Eu também juro! – exclamou Alfredo com entusiasmo.

O pequeno sertanejo tinha os olhos cheios de lágrimas, e não sabia o que queria responder. (idem, 186-188)

Carlos e Alfredo representavam a infância brasileira, um escol ao qual era atribuída a responsabilidade pelo futuro do país. Para isso precisavam não só conhecer os reais problemas da pátria e aprender a agir no sentido de solucioná-los, mas principalmente tornarem-se homens, fortes e viris. Este é o sentido daquela viagem pedagógica: de um lado aproximava as crianças dos recursos e também dos problemas do país; de outro, submetendo-as a situações difíceis, permitia o seu amadurecimento e fortalecimento físico e emocional, requisitos de um certo ideal de masculinidade divulgado pelos textos cívicos. Além disso, filhos de um engenheiro que trabalhava na construção de uma estrada de ferro no interior de Pernambuco, ou seja, um agente do progresso, os meninos também deveriam estar preparados para fazer sua parte quando chegasse a hora.

Juvêncio, por outro lado, aos 17 anos tinha a deficiência de possuir muito pouco estudo, pois quase não pudera freqüentar a escola. Contudo, era trabalhador e já havia começado a aprender o ofício de ferreiro. Estava tão alheado da comunidade política que sequer sabia qual era o regime de governo do Brasil. Sua pátria era o sertão da Bahia. Não por acaso um sertanejo “entre caboclo e mulato”, em um momento em que a intelectualidade buscava encontrar um tipo étnico que orientasse suas reflexões acerca da especificidade nacional³¹, Juvêncio representava a nacionalidade a ser resgatada no processo de formação da

³¹ Segundo Nicolau Sevcenko (2003, 106 e 335): “Comparado com as potências européias de história homogênea, política viril e objetivos definidos, o Brasil fazia contraste. Nasceram daí duas formas típicas de reação. A mais simplista consistia em sublimar as dificuldades do presente e transformar a sensação de inferioridade em um mito de superioridade: é a ‘ideologia do país novo’, o ‘gigante adormecido’, cujo destino de grandiosidade se cumprirá no futuro. A outra implicaria um mergulho profundo na realidade do país a fim de conhecer-lhe as características, os processos, as tendências e poder encontrar um veredicto seguro, capaz de descobrir uma ordem no caos do presente, ou pelo menos diretrizes mais ou menos evidentes, que permitiriam um juízo concreto sobre o futuro. Nesse contexto é que se inserem os esforços renitentes despendidos na tentativa de determinar um tipo étnico específico representativo da nacionalidade ou pelo menos simbólico dela, que se prestasse a operar como um eixo sólido que centrasse, dirigisse e organizasse as reflexões desnorteadas sobre a realidade nacional”. Essa discussão continua a ser desenvolvida na nota 33: “Há uma preocupação persistente em definir um tipo social, ou melhor, extra-social, que pudesse dar o tom geral à nacionalidade, permeando-a de uma homogeneidade integradora, quando não por outra razão, pelo menos pelo fato de representar um tipo específico, etnicamente definido e caracteristicamente nacional. Euclides da Cunha, inicialmente, viu no sertanejo a ‘rocha viva da nossa raça’. Para Silvio Romero: ‘o mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova da nossa diferenciação nacional’. [...] Graça Aranha, também envolvido com esse problema, deu a ele uma solução pessimista, resolvendo pela inexistência de um tipo brasileiro específico.”.

nação. A relação dos irmãos com Juvêncio expressa exemplarmente aquele aspecto da horizontalidade das nações modernas, conforme a definição de Anderson (1981, p. 16), as quais são imaginadas enquanto “comunidade porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal”.

Dirigindo-se à infância brasileira, e não aos jovens sertanejos que em sua grande maioria permaneciam analfabetos, no livro é Juvêncio quem aponta o lugar da infância brasileira no resgate da nacionalidade e na formação da nação. A sua própria inclusão se daria por meio do trabalho e do reconhecimento dos outros. Os trechos que descrevem a separação na Bahia, quando o comerciante Inácio Mendes oferece a Juvêncio um emprego no Amazonas e o anúncio do reencontro no final do livro, deixam claro o quanto o sertanejo sente ficar devendo aos dois irmãos, apesar de ter garantido a sobrevivência deles ao longo da viagem.

[...] – Isto não podia durar sempre! – dizia ele – E, depois, não vai haver uma separação; não se lembram do nosso juramento? [...]

– Pois, então? Ainda nos encontraremos, e sempre seremos amigos!

– Sim! – observou o mais velho dos irmãos – Mas sempre é uma tristeza que você não venha conosco... Quando me lembro do que lhe devemos...

– Nem diga isso! – atalhou o sertanejo – Que é que os senhores me devem? Eu é que lhes devo tudo! Se não fossem os senhores, eu não teria encontrado este homem, que me tratou como nunca tive quem me tratasse, acolhendo-me com carinho, dando-me trabalho, e encarreirando-me na vida!

E, comovido, beijou a mão do negociante. (Bilac; Bomfim: 1917, 215)

O trecho final do livro, contudo, anuncia a restauração daquela aliança, quando os irmãos já no Rio Grande do Sul descobrem que o pai está vivo e se dirigindo para lá com o Juvêncio que havia ficado doente no Amazonas, sugerindo que o sertanejo iria tornar-se um membro daquela família:

Efetivamente, o engenheiro Meneses não morrerá. [...]

Restabelecido, voltou a Juazeiro, e só então pôde telegrafar ao gerente do escritório central e ao diretor do colégio, dando notícias suas e pedindo notícias dos filhos. [...]

Sabendo por telegrama que os filhos estavam na estância em Pelotas o Dr. Meneses, com saudade deles, e ainda abatido pela doença que quase o matara, resolveu seguir também para o Rio Grande a fim de descansar no seio da família. Obteve uma licença e partiu.

Na Bahia, o negociante Inácio Mendes contou-lhe como acolhera os rapazes, e como os encaminhara para o Sul; e falou-lhe também largamente de Juvêncio, narrando-lhe o auxílio e o carinho com que o sertanejo tratara Carlos e Alfredo durante a triste peregrinação pelos sertões.

– E, justamente – concluiu Inácio Mendes –, acabo de receber um telegrama em que me dizem que esse pobre rapaz, Juvêncio, está bem doente, atacado de beribéri...

Ouvindo isto, o Dr. Meneses logo resolveu mandar buscar Juvêncio: [...] Assim se fez. E, um belo dia, Carlos e Alfredo receberam em Pelotas, com um contentamento indizível, este telegrama:

“Parto hoje para aí. Juvêncio vai comigo”. (Idem, 324-425)

Qual seria a posição de Juvêncio naquela família? Que futuro teria o rapaz? As perguntas ficam sem resposta. Enquanto o futuro de Carlos e Alfredo é razoavelmente previsível, o de Juvêncio permanece um verdadeiro enigma, dado o ineditismo daquela situação. Talvez, seguindo a lógica de Bilac, Juvêncio encontrasse seu lugar através do Exército. Mas essa é somente uma suposição de leitura entre muitas outras possíveis.

Além dessas considerações, porém, deve-se ressaltar nesta representação da solidariedade por meio de um determinado tipo de relação interpessoal – a amizade fraterna –, a enorme importância que a “amizade”, o “companheirismo” ou a “camaradagem” adquirem na representação do processo de constituição da nação e, portanto, como fator do patriotismo. Este tipo de relação entre homens, cultivada em espaços exclusivamente masculinos como os colégios internos para meninos, o escotismo e o Exército, era destacada como uma espécie de exercício para a construção da solidariedade nacional.

5.3 - O estudo e o trabalho

O estudo e o trabalho são os componentes principais da representação utópica de uma república meritocrática, presente em grande parte da literatura cívico-pedagógica, conforme veremos adiante.

O primeiro constitui o tema principal de *América*, que narra justamente a memória do primeiro ano escolar do menino Renato. O protagonista e seu principal coadjuvante, Afonso, são ótimos alunos. Nas personagens secundárias o estudo é sempre premiado, enquanto a vadiagem é punida exemplarmente. É representado como o principal fator de mobilidade social, como demonstra a personagem do menino Libânio, mulato e pobre, mas um dos melhores alunos da escola. Também na figura do aluno Castro, o menino rico que a princípio despreza os estudos, ocorre uma transformação moral, acompanhada do aprendizado do valor

do estudo, quando o pai do menino morre deixando a família “na miséria”. Na conversa entre Afonso e Renato, no início do romance, o Castro é apresentado da seguinte forma:

– Para ele o colégio é um passa-tempo: não estuda porque é rico, não faz caso dos professores, é detestado por todos, até dos criados. Não se lembra de que há de vir a ser homem e que hão de dizer dele o que dizem do Mendonça.

– Que Mendonça?

– [...] Andou por aqui logo que se abriu o colégio, mas nunca quis saber de estudos. Quando saiu gastou o que tinha herdado do pai, andou muito tempo em miséria depois assentou praça. Tem sofrido tanto! [...]

[...] O Castro não acredita no que lhe dizem: ri, enchendo a boca com a fortuna que tem, falando de suas fazendas. (Coelho Netto: 1897, 23-25)

Mas o golpe da orfandade e as dificuldades financeiras daí decorrentes levam o Castro a refletir sobre a sua situação:

– [...] E meus irmãozinhos?... Que há de ser deles? Se eu já pudesse trabalhar... Mas que vou eu fazer? Que posso eu ganhar? [...]

– Se eu tivesse estudado... há quatro anos que frequento colégios mas papai era tão rico!... [...]

– [...] o tempo corre e tu és tão inteligente...

– Mas é tão tarde... já estou com quatorze anos...(Idem, 66)

A aplicação do menino, então, ainda que tardia, é capaz de reverter a situação. O Castro consegue se safar de ter o mesmo destino do Mendonça, contando, ironicamente, com a amizade do Libânio, que o ajuda a colocar os estudos em dia.

No poema “Justiça”, Olavo Bilac (1904, 59) procurava estimular as crianças a estudar apontando a possibilidade da recompensa mais imediata do reconhecimento:

Chega a casa, chorando, o Oscar. Abraça
Em prantos a Mamãe.
‘Que foi, meu filho?’
‘Sucedeu-me, Mamãe, uma desgraça!
Outros, no meu colégio, com mais brilho,
Tiveram prêmios, livros e medalhas...
Só eu não tive nada!’
‘Mas por que não trabalhas?’
Por que é que, a uma existência dedicada
Ao trabalho e ao estudo,
Preferes os passeios ociosos?
Os outros, filho, mais estudiosos,
Pelas suas lições, desprezam tudo...
Pois querias então que, vadiando,
Os outros humilhasses,
E que, os melhores prêmios conquistando,
Mais que os outros brilhasses?

Para outra vez, ao teu prazer prefere
 O estudo! E o prêmio alcançarás sem custo:
 E aprende: mesmo quando isso te fere,
 É preciso ser justo!

Em *Contos Pátrios*, os estudos garantem ao menino Jorge a segurança de se afirmar como “Um homem” perante a família, após a morte do pai. No conto, o menino fica esperando o pai que não viera assisti-lo receber “os melhores prêmios” na distribuição de final de ano da escola. Quando chega em casa e sabe da notícia vai ao gabinete do pai:

Lá estava a sua secretária, larga e severa. Sobre ela, pregado à parede, o retrato do velho sorria. Jorge colocou sobre a mesa as recompensas de seu trabalho, como se quisesse mostrar ao retrato do pai que não desprezara os seus conselhos. Em seguida, ouvindo o choro da mãe, que dizia: ‘– Não temos mais ninguém, meu filho! Não temos mais ninguém neste mundo!’, Jorge responde: ‘– E então eu, mamãe? E então eu não sou um homem?’ (Bilac; Coelho Netto: 1904, 52)

Exceção no universo predominantemente masculino que era o das letras na Primeira República, Júlia Lopes de Almeida defende em *Histórias de nossa terra* o valor do estudo, dessa vez para meninas, por exemplo nas correspondências fictícias entre irmãs. Mas é também significativo que as primeiras fotos que ilustram o livro sejam de uma escola feminina.

Talvez com mais ênfase ainda do que o trabalho, pois que associado à formação intelectual, o estudo era apresentado como o instrumento principal com o qual a infância brasileira alcançaria a posição que lhe era atribuída em uma república idealmente representada como meritocrática. Tratava-se, obviamente, de uma utopia, na qual os homens de letras solucionavam uma das questões mais incômodas para eles daquele seu presente. Pois, de acordo com Nicolau Sevcenko (2003, 109-110):

um dos temas mais característicos e disseminados da crítica intelectual do período passou a ser a recriminação da ‘inversão das posições nesse país’. Por toda a parte ele ressalta, explícito ou apenas velado, nos textos ou nos versos. [...] O momento era o da ‘imbecilidade triunfante’, diria Euclides da Cunha. Teve ampla circulação o neologismo ‘mediocracia’, com carga semântica que significava o ‘regime das mediocridades’.

Mas o trabalho, principalmente, precisava ser valorizado numa sociedade cujo passado escravista era tão recente, de modo que a construção de uma ética do trabalho tornou-se uma das preocupações mais constantes da literatura cívica.

A memória da escravidão está presente nessa literatura, como atestam os contos “Mãe Maria” e “Uma vida...” de Olavo Bilac, em *Contos Pátrios*; o encontro dos irmãos Carlos e Alfredo com uma “velha africana” em *Através do Brasil*; além das várias referências ao treze de maio.

Em *Poesias Infantis* o valor do trabalho é exemplificado de diversas formas. Na fábula da cigarra e da formiga transformada em poema, Bilac (1904, 119) lembrava que “trabalho e economia” são “as bases da riqueza”. Já com o poema “O Trabalho” ensinava que:

Tal como a chuva caída
Fecunda a terra, no estio,
Para fecundar a vida
O trabalho se inventou.
Feliz quem pode, orgulhoso,
Dizer: “Nunca fui vadio:
E, se hoje sou venturoso,
Devo ao trabalho o que sou!”
É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.
Não nasce a planta perfeita,
Não nasce o fruto maduro;
E, para ter a colheita,
É preciso semear...(Idem, 107)

Em *Contos Pátrios*, Coelho Neto (1904, 78-89) narra a história do “Rato”, um menino de nove anos “sadio e robusto” que esmolava para sustentar a mãe doente. Sua capacidade para o trabalho já se anunciava na responsabilidade com a qual cuidava das tarefas domésticas:

Era um dos primeiros que acordavam e, ainda escuro, fazia toda a limpeza do aposento, mudava a água nas bilhas, deixava ao alcance da mão da paralítica a cafeteira e o pão, e saía cantarolando. Saía, porque a mãe, julgando-o ainda tenro e fraco para o trabalho, e não dispondo de recursos para manter-se, pedira um atestado ao médico que, por misericórdia a tratava e, entregando-o ao pequeno, dissera – Vai e fica à porta das igrejas: e aos que passarem mostra esse papel e pede uma esmola para tua mãe.

Um dia, porém, ao chegar em casa o menino cai em prantos, mas não conta nada à mãe. No dia seguinte volta às dez da noite todo feliz e tira uma boa quantia de dinheiro dos bolsos. A mãe então comenta “– Então, bem te disse eu que hoje havias de ser mais feliz, meu filho...”. Segue-se, então, o diálogo em que se esclarece a tristeza do menino:

‘– Sim, minha mãe, fui muito mais feliz, principalmente porque ninguém me injuriou.’

‘– Como! Pois houve alguém que te injuriasse, filho?’

‘– Sim, minha mãe, ontem. Como a senhora me havia ordenado, fui ficar à porta da igreja. Quando cheguei, já havia lá muitos pobres, uns cegos, outros aleijados; meti-me entre eles e logo começaram as injúrias, porque eu era uma criança sadia e forte que ia para ali vadiar, quando podia estar empregando o meu tempo em alguma coisa útil. Uns mandavam-me para a escola, outros para a oficina; [...]

‘Tudo isso, porém, fazia-me rir; o que me fez chorar foi o que me disse um velho que levava um pequeno pela mão, um pequeno do meu tamanho.’

‘Quando eu lhe pedi esmola, ele olhou-me carrancudo, meteu os dedos no bolso do paletó, tirou um níquel e ficou algum tempo a olhar-me; depois vagorosamente guardou a moeda e, puxando o menino, disse baixinho ‘– Verás, vai daqui direto para a taverna...’ – O pequeno, mamãe, olhou-me de tal modo, que eu senti o sangue subir-me ao rosto e as lágrimas saltarem-me dos olhos. Vendo-me chorar, o pequeno teve pena de mim e falou ao pai. Pararam, e eu enxugava os olhos, quando ouvi a voz do menino – Toma! – Olhei, e vi que ele me estendia a moeda. Estive para recusar, mas olhava-me com tanta meiguice que não tive ânimo. Recebi-a, agradei e guardei. Logo, porém, que os vi entrar na igreja, tirei-a do bolso, dei-a a um velho cego que estava sentado perto de mim, e descí. Desci os degraus, disposto a voltar para casa, mamãe, mas lembrei-me de ti, lembrei-me que nada havia em casa e pensei em pedir trabalho em algum lugar...’

‘Foi então que encontrei o Vicente com um maço de jornais, apregoando. Pedi-lhe alguns e, fazendo como ele, fui vendendo, e com tanta facilidade, que não me ficou um só. Ele, então, ficou de arranjar-me maior quantidade para hoje e não mentiu.’

‘Passei o dia todo vendendo jornais, primeiro os da manhã, depois os da tarde; e à noite o Vicente convidou-me para acompanhá-lo até a porta do Liceu, onde aprende, e onde quero que mamãe me faça entrar, para que eu não ande a pedir aos outros que me ensinem a apregoar as notícias dos jornais. Hoje ganhei mais do que ontem: e estou contente, mamãe, porque ninguém me tomou por vadio.’

‘Quando eu for mais forte, irei para uma fábrica, e tu não terás necessidades, nem ninguém me falará mais com o desprezo com que me falou o velho que me julgou tão mal...’

A paralítica, com os olhos rasos d’água, tomou a cabecinha loura do filho junto ao colo, e, beijando-a, disse comovidamente:

‘– Fizeste bem, meu filho; fizeste bem: a humilhação é a pior das afrontas. Fizeste bem, meu filho, e eu te abençôo.’ (Idem)

O conto expressa de forma eloqüente o olhar desconfiado que começava a se tornar comum, dirigido à presença de crianças pobres e sozinhas na rua. Associada a ausência de limites e a exposição a perigos de todo tipo, de acordo com Moura (1999, 85-102), “em meio à estruturação da ordem burguesa, à emergência da modernidade e à desagregação a ela inerente”, a rua torna-se interdita para crianças e adolescentes. Nas palavras desta autora:

[...] Estado, médicos, juristas, classes trabalhadoras e imprensa em geral vêem com apreensão a criança e o adolescente que desfrutem da

convivência das ruas. Essa postura que, em última instância, acena com a interdição do espaço público a crianças e adolescentes, é simultaneamente resultado e reforço de um sentimento da infância e da adolescência já profundamente arraigado. [...]

Mas, argumentam os contemporâneos, não basta isolar das ruas, confinar simplesmente: é preciso corrigir, disciplinar, educar. Nesse sentido, o trabalho, a atividade produtiva, emerge como caminho que permitirá redimir todos os males. Identifica-se no trabalho a dupla função de preservar a criança e o adolescente do contato com o vício, e de recuperar, resgatar do vício. [...]

Tido por vadio e humilhado pela falsa acusação de que mendigava para beber, o menino de nove anos, então, encontra melhor solução no trabalho e na perspectiva do estudo, nesta ordem. Os autores dos textos cívicos aparentemente não viam qualquer problema no trabalho de crianças pobres, desde que fosse “apropriado” segundo o seu entendimento, como vender jornais, por exemplo. Pelo contrário, este parecia ser um fator positivo no amadurecimento precoce que eles defendiam como necessário à infância brasileira, conforme procurarei mostrar no próximo capítulo.

No livro *Histórias de nossa terra*, dois contos são protagonizados por crianças órfãs de doze anos, obrigadas a viajar para longe dos seus em busca de trabalho, e que terminam sendo premiadas por suas boas ações com o acolhimento por “novos pais”.

No conto “Aventuras de Rosinha”, a menina que viaja de Santos para São Paulo encontra uma pulseira de diamantes e a devolve para a dona, uma senhora com dois filhos. No curto período em que está na casa para devolver a pulseira, acode o filho pequeno que cai e logo depois ajuda o maior na lição. Dá-se então o desfecho da história:

– Já não te deixarei sair daqui. Quando me restituíste a pulseira, vi que eras uma menina honrada; na maneira porque acudiste a meu filhinho, mostraste a tua meiguice, e agora acabas de revelar grande amor ao estudo. Serás uma excelente companheira para meus filhos, e como filha será tratada. Abraça-me.

Dias depois, Rosinha mandava de S. Paulo fartos recursos para a sua avozinha, e escrevia-lhe, molhando a carta com lágrimas de alegria:

“Conte com um bom amparo, porque encontrei uma excelente mãe!”
(Almeida: 1911, 82)

Já no conto “O Grumete”, o menino Manoel, órfão de pai, emprega-se em um navio para socorrer a mãe e a irmã doente. Durante a viagem conhece um velho paralítico a quem salva de um naufrágio:

Horas depois, recolhidos a bordo da barca e agasalhados, Manoel ouvia do bom velho esta promessa, que foi rigorosamente cumprida:

- Foste um herói! Devo-te a minha vida, e, a bem da tua, como sou rico, faço-te meu pupilo. (Idem, 50)

Em *Através do Brasil*, Juvêncio e Carlos trabalham a fim de conseguir dinheiro para continuar a viagem. No capítulo “O primeiro dinheiro”, os rapazes demonstram sua capacidade de trabalhar “como adultos”:

Às nove horas pararam, para descansar, numa encruzilhada do caminho. Aproximou-se uma *tropa*, carregada de couros, também com destino a Vila Nova. Juvêncio entrou logo em conversa com os tropeiros. Eram dois. Queixaram-se da falta que lhes fazia um companheiro, que fora forçado a ficar em caminho. Juvêncio ofereceu-se logo para substituí-lo, dizendo pronto a ajudar a condução dos animais. Carlos ofereceu-se também. Os tropeiros aceitaram a proposta de ambos, com uma condição: os dois rapazes receberiam, além da alimentação, quinhentos réis por dia. [...]

Ao anoitecer do segundo dia de viagem, chegaram a uma fazenda de criação. Aí devia parar a tropa. Juvêncio e Carlos receberam o seu salário, correspondente a dois dias de trabalho.

À vista daquele dinheiro – era o primeiro que ganhavam! –, ficaram contentíssimos. E pensaram logo em obter qualquer trabalho naquela grande fazenda, para arranjar mais dinheiro, com que pudessem fazer face às despesas do resto da viagem. Os tropeiros recomendaram-nos ao fazendeiro, que justamente estava começando a colheita do algodão, e precisava de trabalhadores. Ficou combinado que Carlos e Juvêncio ajudariam a colheita e ganhariam na proporção do que colhessem. Os dois rapazes atiraram-se ao serviço com um ardor extraordinário. Nas horas de menos forte calor, também Alfredo os auxiliava – muito orgulhoso por dizer que também era capaz de trabalhar. O certo é que colhiam cada dia, tanto quanto os outros trabalhadores, que eram homens adultos e robustos. Até o fazendeiro estava admirado. (Bilac; Bomfim: 1917, 158-160)

A capacidade e o gosto pelo trabalho compõem essa representação da infância brasileira, que, o mais cedo possível, deveria estar apta a agir como “homem”.

Outras vezes, porém, para ensinar que a riqueza era resultado do trabalho e não da sorte, apelava-se para a ambição pessoal, como no conto “O Tesouro”, de Coelho Netto. Neste, um velho pai preocupado com o futuro dos três filhos, que “levavam vida ociosa, [...] sem cuidados no futuro” e “para não saírem em busca de trabalho, contentavam-se com a magra ração de farinha de milho que lhes dava uma negra, antiga escrava da família”, imagina uma forma inusitada de ensinar a eles o valor do trabalho. Desaparecendo um dia inteiro, contou que havia encontrado com a Iara e esta lhe havia confiado um segredo: de que a terra de sua propriedade guardava um “valiosíssimo tesouro”. Os filhos, curiosos perguntam se ela havia

indicado o local, e o pai responde: “– Não, mas prometeu fazê-lo no dia em que os cafeeiros, em vez de flores de prata, desabrochassem flores de ouro”.

Para encontrar o tesouro, então, os filhos resolvem ajudar o pai no trabalho e, seis anos depois, já esquecidos da promessa da Iara, finalmente haviam se habituado a trabalhar. A terra da família havia se tornado em uma das mais férteis da redondeza. Então o pai fica doente e no leito diz aos filhos:

– Meus filhos, já agora posso falar, dizendo-vos o melhor segredo da iara. Habituaste-vos ao trabalho, e certo estou de que o não trocareis mais nunca pela vida inerte que leváveis. A alegria está conosco, temos a abundância e a paz, nada nos falta. Já não mendigamos o pão com que nos alimentamos, nem a lã com que nos cobrimos; o vento já não zumbe nos quartos da cabana de muros brancos; lá fora o gado procria; já não basta um curral para conter as crias que vão nascendo; as árvores estão carregadas de frutos, e já não andais descalços nem cobertos de andrajos: tendes tudo, e mais ainda: a consideração dos homens, que já não vos apontam como freqüentadores de estradas, desconfiando de vós se lhes faltava uma ovelha ou um fruto no galho... bem vedes que não vos menti!

O mais moço, porém, que tudo ouvira em silêncio, não se conteve, vendo que o pai, cansado, emudecera:

– Mas os frutos de ouro, meu pai... a promessa da iara?

– Os frutos de ouro? Ah! Os frutos de ouro... eu os fui ajuntando, para fazer-vos a surpresa, e tenho-os ali, naquela velha arca. Ide ver! A chave está comigo, procura-a debaixo do meu travesseiro! [...]

– Que fortuna é essa, pai?

E o velho, com a voz enfraquecida, disse:

– É o tesouro da iara que estava escondido na terra!

– E foste tu que o descobristes?

– Eu, não, meus filhos: aponteí-vos apenas o caminho! Quem descobriu fostes vós, com o vosso trabalho perseverante; eu acumulei com economia, e agora entrego-vos o que vos pertence. E sabeí, filhos meus! Em todo e qualquer ponto da terra há um tesouro escondido, cuja descoberta só é possível fazer-se com o trabalho. Tendes agora abundância e paz; e, se quiserdes aumentar a vossa fortuna, voltaí à terra – que ainda e sempre achareis o que extrair de suas entranhas. Lembrai-vos da iara, lembrai-vos da iara... (Bilac; Coelho Netto: 1904, 179-209).

Trabalhar, enfim, significava ser útil. Mas além da intenção de construir uma ética sobre a noção mais geral do valor do trabalho, alguns textos procuravam até mesmo dirigir as escolhas profissionais dos leitores, induzindo a uma valorização (ou desvalorização) de algumas profissões ou carreiras avaliadas no seu potencial para contribuir com a grandeza da pátria.

O romance *Saudade*, por exemplo, que faz clara apologia da vocação agrícola do Brasil e da superioridade da vida rural sobre a urbana, encerra a narrativa das memórias do

menino Mário com a escolha da carreira de agrônomo. A decisão do protagonista de cursar a Escola Agrícola Luís de Queiroz ao invés de “buscar um pergaminho de doutor nas faculdades” é feita nas últimas páginas do livro, dando um sentido à trajetória da personagem relatada neste livro.

O sentido patriótico da escolha de Mário é ressaltado por um artigo de jornal que o jovem mostra ao pai, o qual noticiava a formatura de uma turma da Escola Agrícola:

É da cultura da terra que depende a grandeza do Brasil. É a terra, portanto, que os novos agrônomos devem cultivar, é para ela que se devem dirigir. Falou em seguida o paraninfo, que, [...] aconselha, ordena mesmo, que os nossos agronomandos procurem fazer com que sejam aproveitadas as terras do Brasil, que tem todos os climas. (Andrade: 1949, 164-165)

Em viés totalmente diverso, a articulação entre escolha profissional e patriotismo é feita em dois momentos da obra de Olavo Bilac. No conto “A pátria”, de maneira mais óbvia, uma mãe de família, esposa de um ex-soldado mutilado na Guerra do Paraguai, vê com desgosto, primeiro o filho, depois o neto, seguirem a carreira militar. Aqui, excepcionalmente, narra-se um conflito entre os estereótipos feminino e o masculino, apontando para a vitória do segundo para o bem da pátria. A mulher, enquanto o pai contava os episódios da campanha ao filho maravilhado:

Lembrava-se da ansiedade e do medo com que esperava o correio, naquelas amaldiçoadas tardes de desespero. Quando não vinham cartas, logo a sua alma adivinhava desgraças. [...] Quando o carteiro lhe entregava um envelope fechado – quantos minutos ficava ela a mirar e a revolver nas mãos aquele pedaço de papel que vinha do querido ausente[...].

As letras se baralhavam, atrapalhadas. Tremia-lhe nos dedos o papel. [...] Era sempre a mesma coisa: não se sabia quando acabaria a guerra; mas Deus velava por ele; era preciso assegurar, conquistando um bom posto, um futuro feliz para os filhos; além disso a Pátria estava acima de tudo...

Ela amarrotava a carta... a Pátria! Que era a Pátria, para valer mais do que ela, mais do que aquelas duas crianças, que dormiam ali, estreitamente unidas, num só berço pequeno – pobres inocentes que talvez a essa mesma hora já estivessem sem pai? [...]

Quando o pai voltou da guerra, vinha major. Fora ferido. Perdera uma perna. A mulher abençoou essa desgraça. Ao menos, assim mutilado, ficava ele posto à margem, dispensado de voltar à mesma existência de perigos e canseiras. Podiam viver modestamente com seu soldo. Qualquer outro trabalho leve de que se pudesse encarregar, dar-lhe-ia o suficiente para educar os filhos. Carlos, o mais velho, preparar-se-ia para qualquer profissão honrosa e tranqüila (nunca a profissão do pai): – e Alice, a mais moça, casaria, seria feliz... e a boa mãe já sorria, prevendo para sua velhice essa felicidade

absoluta: toda família reunida, calma e livre de desgostos, numa vida sem luxos mas sem privações...

Agora, porém, quando o velho major, durante os serões domésticos, começava a contar os seus episódios de campanha, a mulher estremecia. Recordava-se dos sofrimentos passados, e ansiosamente olhava o filho, Carlos, [...] que escutava o pai, abrindo muito os olhos, em que o prazer de ouvir aquelas façanhas acendia um brilho de febre. (Bilac; Coelho Netto: 1904, 67-78)

Diferente da mãe do personagem Renato de *América*, portanto, para Bilac a mulher não parecia ser capaz de, como o homem, colocar a “pátria acima de tudo”. Nesse projeto, a aliança entre escolha profissional e patriotismo aparece intimamente ligada ao aspecto da virilidade da infância brasileira, conforme já apontamos.

De forma coerente a esta perspectiva, portanto, a hombridade também teria sido o fator determinante na escolha profissional de Juvêncio em *Através do Brasil*. No romance, o sertanejo conta sua história aos companheiros:

Assim que completei sete anos, aprendi a ler, a escrever e a contar: e meu padrinho, querendo fazer de mim um homem, quis que eu comesse a estudar um ‘ofício’. O ofício escolhido foi o de alfaiate.

Logo nos primeiros dias, desgostei-me dessa profissão. Não me agradava ficar sentado durante todo o dia, com a agulha na mão, como uma mulher. O meu desejo era poder andar, agitar-me, mover-me, — empregar-me em qualquer trabalho que me permitisse sair e brancejar. [...]

Perto da casa do alfaiate, havia uma oficina de ferreiro. Eu, sempre que podia fugir, ia até lá, e ficava embevecido contemplando aquele trabalho forte e movimentado, que me encantava. [...] Foi este o tempo mais feliz da minha vida. O trabalho agradava-me, e empenhei-me nele com tanta diligência, que ao cabo de um ano já era um bom limador. (Bilac; Bomfim: 1917, 75-77)

Merece uma atenção especial a propaganda da carreira militar, principalmente nos textos de Bilac. O principal testemunho disso é o personagem Anselmo, do conto “O recruta” (Bilac; Coelho Netto: 1904, 89-104). “Rapaz de vinte e dois anos, criado à solta, no campo”, Anselmo era analfabeto e fora criado para trabalhar na lavoura, “empregos nunca lhe faltavam, porque não havia, em toda aquela redondeza, quem com mais justiça ganhasse o pão de cada dia. Era sempre o primeiro a sair para o trabalho, e o último a recolher”. Divertia-se tocando modinhas no violão, até que um dia “chegou ao sertão a notícia da guerra do Paraguai, o terror ganhou toda aquela gente simples, para quem o mundo se limitava àquelas léguas de terra, de cujos limites nunca havia saído”.

Anselmo foi recrutado e se desesperou, não porque fosse “covarde”, como ressalta o texto, mas porque se veria forçado a abandonar aquela “existência em que nascera e crescera”.

Nas palavras do autor:

Para a sua alma inculta e primitiva de filho da roça, a Pátria não era o Brasil: era o pedaço de terra que ele regava com o suor de seu rosto. Fora daquilo não havia mais nada. Que tinha ele com o resto do mundo? Por que havia ele de vestir uma farda, e ir morrer abandonado e desconhecido, sem uma amizade, sem uma simpatia, numa terra estrangeira, por causa de gente que nunca vira, por causa de questões que não entendia e que não eram suas?

Nunca saíra do seu sertão. Aos vinte e dois anos, ainda não imaginava o que seria o mar. Se os paraguaios viessem até suas roças, então sim: ele e os outros saberiam repelir os invasores; seria o seu dever, a defesa do seu ganha-pão, do seu trabalho, dos seus hábitos. Mas, ir defender a Corte, ir defender o Sul, ir defender o Imperador!... que tinha ele com tudo isso? (Idem, 82)

É importante notar a mudança radical de Anselmo na medida em que começa a associar a idéia de terra/pátria ao Brasil. Habitando-se ao cotidiano e à disciplina do quartel, e convivendo com os soldados mais antigos,

principiou a operar-se no seu espírito uma transformação radical. A convivência fazia-o sentir por aqueles homens um afeto de irmão. E tanto ouvia amaldiçoar os paraguaios, que principiou a amaldiçoá-los também, odiando-os de longe. Via agora bem o engano em que estava, quando acreditava que a Pátria era o seu sertão, e nada mais. Aqui, tão longe do sertão, vinha achar o mesmo céu, a mesma língua, quase os mesmos costumes. Em torno dele, só se falava na guerra. Lopes era odiado. (Idem, 102)

De “bisonho caipira”, Anselmo transforma-se em “esbelto moço, marchando com garbo”. Mas é quando o batalhão parte para a guerra que Anselmo demonstra exemplarmente sua identificação completa com os símbolos nacionais e a assimilação das idéias de pátria e de nação. A nova identidade de brasileiro se sobrepõe à de sertanejo, e Bilac põe na voz da consciência da personagem, a “retórica da morte viril” (Loriga: 1996, 39):

[...] ali, a idéia sagrada da Pátria se apresentou, nítida e bela, diante da alma de Anselmo. E ele, compreendendo enfim que a sua vida valia menos que a honra da sua nação, pediu a Deus, com os olhos cheios de lágrimas, que o fizesse um dia morrer gloriosamente, abraçado às dobras daquela formosa bandeira, toda verde e dourada, verde como os campos, dourada como as madrugadas da sua terra. (Bilac; Coelho Netto: 1904, 104)

A figura do soldado se constitui em um modelo de patriotismo e de hombridade para a infância brasileira. Mas é importante destacar que este é um traço específico dos textos de Olavo Bilac e Coelho Netto, nos quais os personagens de soldados são mais frequentes.

Em *Poesias Infantis* (Bilac: 1904, 52), antigo soldado surge na figura de “O avô”:

Este, que, desde a sua mocidade,
 Penou, suou, sofreu, cavando a terra,
 Foi robusto e valente, e, em outra idade,
 Servindo a Pátria, conheceu a guerra.
 Combateu, viu a morte, e foi ferido;
 E, abandonando a carabina e a espada,
 Veio, depois do seu dever cumprido,
 Tratar das terras e empunhar a enxada.
 [...]
 E fica alegre quando vê que os netos,
 Ouvindo-o, e vendo-o, e lhe invejando a sorte,
 Batem palmas, extáticos e inquietos,
 Amando a Pátria sem temer a morte!

Em *Contos Pátrios*, os soldados estão presentes em “A Pátria” e “O Recruta” de Bilac, analisados acima, e em “Perna de Pau” de Coelho Netto, que repetia com outro formato a história do personagem Severo de *América*, narrada no capítulo “O inválido da pátria”:

- Onde foste hoje, Severo?
- Fui receber o soldo. Então nhôzinho não sabe que eu estive no Paraguai?
- Sim, sei... mas ainda ganhas? Já não és mais soldado...
- Ah! Sim, não sou mais, mas enquanto tive forças defendi a minha terra. [...] Severo falava descansadamente riscando a areia com a sua perna de pau. (Coelho Netto: 1897, 51-52)

A reabilitação dos inválidos pela honra de terem lutado pela pátria, sugere uma compensação, pois nenhum, obviamente, se arrepende, mas também expressa o reconhecimento de sua utilidade e valor passados, a quem a sociedade deve gratidão eterna.

Na abordagem de Júlia Lopes de Almeida, porém, encontramos coerência com sua posição pacifista e relativização do modelo da infância viril na demonstração de superioridade de um professor em relação a um soldado no conto “Amor da Pátria”. Neste, um soldado volta da guerra e conhece o filho que havia deixado com 18 meses. Decepcionado com o pouco desenvolvimento do rapaz, ouve do professor da escola na qual quer matricular o menino, uma lição:

Não é só com a espada que se pode elevar o nome da pátria! As artes, a ciência, as indústrias, a agricultura, são mais belos e mais vastos campos de batalha [...]. a glória de um povo não está em ser guerreiro, em saber matar; mas exatamente em saber evitar a guerra, sempre com

brio, ordem, amor ao trabalho, e consciência do seu valor [...]. vá tranqüilo; trabalharei para que seu filho seja um digno cidadão desta terra, que é nossa e que todos amamos! (Almeida: 1911, 119).

5.4 - As virtudes e os hábitos

A formação moral, praticamente inseparável nesta literatura da pedagogia cívica, ocupa lugar de destaque nos textos para a infância brasileira. Mas é importante notar que, em larga medida, muitos de seus temas, sem a significação patriótica que ganhavam nos textos cívicos, estavam também presentes na literatura infantil do período representada por traduções e pastiches de histórias como as dos *Contos do Arco da Velha* e *Histórias da Carochinha*.

Além da moldura nacional, outra diferença significativa, porém, é que a abordagem desses assuntos pela literatura cívica é totalmente laica, enquanto que o restante da literatura infantil, de maneira geral, incorporava muito da religião e do folclore, sendo o maravilhoso e o sobrenatural, elementos característicos dessas histórias.

No prefácio de *Poesias Infantis*, Bilac (1996, 294) deixa clara a sua posição a respeito daquele outro modelo de literatura infantil, afirmando não ter colocado naquele livro “os animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras”; mas sim “descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever, alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada”.

Expressão melhor dessa perspectiva é a forma como o autor usava essas histórias na construção de personagens associadas a uma ordem ultrapassada ou à ignorância, enquanto outras assumiam a função de educar conforme princípios mais modernos e adequados. Os poemas “A avó” e “A mãe” sugerem fortemente esse contraste. No primeiro, a avó, que tem oitenta anos,

Conta histórias de quimeras,
Em que há palácios de fadas,
E feiticeiras, e feras,
E princesas encantadas...
E os netinhos estremeçam,
Os contos acompanhando,
E as travessuras esquecem,
Até que, a fronte inclinando

Sobre o seu colo, adormecem... (Bilac: 1904, 7)

Já “A mãe” responde corretamente ao filho que pergunta:

Ó Mamãe! Quando adormecem
 Todos, num sono profundo,
 Há mesmo almas do outro mundo,
 Que aos meninos aparecem?
 A mãe
 Não creias nisso! É tolice!
 Fantasmas são invenções
 Para dar medo aos poltrões:
 Não houve ninguém que os visse!
 Não há gigantes nem fadas,
 Nem gênios perseguidores,
 Nem monstros aterradores,
 Nem princesas encantadas!
 As almas dos que morreram
 Não voltam à terra mais!
 Pois vão descansar em paz
 Do que na terra sofreram.
 Dorme com tranqüilidade!
 Nada receia, meu filho,
 Quem não se afasta do trilho
 Da Justiça e da Bondade. (Bilac: 1996, 319)

Vale destacar também o fato de que tanto mãe quanto avó sejam representadas no exercício de seu papel de educadoras das crianças. Ainda na obra de Bilac, o conto “Mãe Maria” é exemplo da influência negativa dos escravos na formação das crianças, conforme já foi destacado.

Na literatura cívica, as atitudes corretas ou erradas, são premiadas ou punidas, pelo reconhecimento, pela reprovação, ou ainda por gerar situações objetivas de recompensa ou castigo.

Esse modelo pedagógico associado a um patriotismo totalizante, constitui um sistema de compreensão que confere significados próprios aos atributos da bondade, da generosidade, da honestidade, etc, também objetos da pedagogia moral efetuada pela literatura infantil de maneira geral.

A bondade por vezes é demonstrada com relação aos animais, outras na forma da generosidade, e é a principal virtude valorizada pela literatura infantil em geral, ainda que a forma assumida nos textos cívicos seja diferente, seguindo o modelo dessa literatura. Em *Poesias Infantis*, no poema “A Borboleta” um menino traz para casa a sua presa e mostra à mãe contando sua intenção em “pregá-la” numa parede da sala, sendo repreendido pela mãe:

“Solta essa pobre-coitada!

Larga-lhe as asas, Alfredo!
 Vê como treme assustada...
 Vê como treme de medo...
 Para sem pena espetá-la
 Numa parede, menino,
 É necessário matá-la:
 Queres ser um assassino?”
 Pensa Alfredo... E, de repente,
 Solta a borboleta... E ela
 Abre as asas livremente,
 E foge pela janela.
 “Assim, meu filho! Perdeste
 A borboleta dourada,
 Porém na estima crescestes
 De tua mãe adorada...” (Bilac: 1904, 17-18)

A generosidade está presente em vários momentos em *Histórias de nossa terra*, como no conto “A pobre cega”, no qual um menino todos os dias dava a uma cega o lanche que levava para a escola, ou em “O preto velho”, no qual uma família branca socorre um homem doente que estava na chuva em frente a sua casa.

Bondade, generosidade, probidade, honestidade e honra se combinam no episódio de *Através do Brasil*, no qual os rapazes se deparam com um homem acidentado na estrada. Enquanto Juvêncio ia procurar socorro, Carlos fica cuidando do moribundo que, sentindo que ia morrer, diz ao menino para pegar o dinheiro que levava consigo:

– Guarde... esse dinheiro, meu menino... Se eu morrer, antes de chegarem os socorros, pode... ficar com ele... É seu!
 – Não diga isso! – acudiu o menino. – O senhor não há de morrer. Guardarei o seu dinheiro, para entregá-lo ao senhor, quando chegarmos à vila ou à sua família. (Bilac; Bomfim: 1917, 247-248)

Logo que chegam ao sítio o homem morre, e Carlos, “quando viu que tinha passado a primeira explosão de dor, chamou de parte o genro do morto, e entregou-lhe o maço de dinheiro sem se referir à recomendação, que o velho lhe fizera, de guardar o dinheiro: repugnava-lhe aceitar aquele legado, cuja legitimidade não poderia provar”. O genro, porém, ao saber das precárias condições de sua viagem, quis facilitar-lhes os recursos para o transporte até a Bahia. É Juvêncio, então, quem intervém “com bom senso”, e sugere a Oliveira que emprestasse algum dinheiro para que eles fossem até a Bahia, onde encontrariam um amigo da família que poderia devolvê-lo. O genro do morto acaba cedendo quando percebe que somente como um empréstimo Carlos aceitaria a ajuda.

O inverso da virtude da honestidade é exemplificada por Coelho Netto com o clichê do menino que mentia tanto que quando falava a verdade ninguém acreditava. Em *América* (Coelho Netto: 1897, 61), o menino passa mal e o professor ignora. Depois se justifica dizendo: “A culpa não é minha, disse o professor, voltando à cadeira... mente tanto que, quando, uma vez, diz a verdade, ninguém lhe dá crédito”. Já no conto “O mentiroso” do mesmo autor, o desfecho é bem mais trágico. Dois meninos vão brincar no rio e o mentiroso se afoga enquanto o outro pensa que ele estava pedindo socorro de mentira:

– Eu Bem Ouvi O Seu Grito, Bem Ouvi, Mas Ele Mentia Tanto...
Dias Depois, Apareceu Coberto De Ervas E Horriavelmente Deformado O Cadáver Do Pequeno André; E O Companheiro, Vendendo O, Soluçou Ainda: — Coitado! Mas Foi Por Culpa Dele. Mentia Tanto! (Bilac; Coelho Netto: 1904)

Dos hábitos e virtudes apregoadas pela literatura cívica é importante ressaltar a ordem. Em *Alma*, por exemplo, a questão é tratada da seguinte forma no capítulo intitulado justamente “A ordem”:

Não sabes onde o deixaste e acusas injustamente os criados. Tu só és culpada. Se houvesse guardado o livro em lugar seguro, lá o havias de encontrar.

A ordem, sobre ser exemplo de disciplina, é diligência, porque economiza o tempo; é segurança, porque resguarda; é economia, porque conserva.

Onde não há ordem tudo é desmantelo: extraviam-se os haveres, o espírito desorienta-se, nada se faz a tempo e, muita vez, o prejuízo acresce ao incomodo, podendo importar na própria vida.

O que alinha e guarda em lugar próprio vai direito ao depósito e, sabendo onde se acha o que busca, não perde tempo na procura.

Assim como perdeste o livro, perderias a bolsa, e mais que possuísses, porque onde paras aí deixas o que levas.

Queixas-te de que os teus vestidos andam sempre amarrotados, e como não há de ser assim se os deixas sempre pelos cantos, em qualquer móvel, fiando-te na criada?

Só uma criada não falta ao seu dever – essa é a Ordem e, tanto que precisares do que lhe confiaste, logo o terás e limpo, conservado, perfeito. (Coelho Netto: 1910, 37-39)

A ordem, associada sempre ao bom aproveitamento do tempo, demonstram mais uma vez a associação entre o nacionalismo dos projetos cívicos e a ascensão de valores burgueses, ressaltando a obsessão com a “utilidade” do indivíduo presente também na preocupação com a saúde e na valorização do trabalho. Segundo Revel (1997, 176), o controle do tempo era um aspecto fundamental da civilidade moderna, de modo que a criança deveria ser capaz de

exercer “sobre si mesma um controle constante de seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes”.

Este controle está exemplarmente descrito em *Histórias de nossa terra*, numa carta na qual uma menina relata a sua irmã como segue de bom grado o “regime” instalado por sua mãe:

Minha boa Olympia

Natal, 9 de Janeiro

Depois que partiste, quem administra os meus estudos é a nossa querida irmã Alice.

Em obediência ao bom regime estabelecido em casa por nossa mamãe, continuo a levantar-me às seis horas da manhã. Depois de tomar o meu banho frio e de arrumar o meu quarto, visto-me, almoço e saio para o colégio; antes de sair, porém, examino sempre a bolsa, verificando se tudo está em ordem. [...] Os bons exemplos que recebi de ti e de Alice fazem-me ser cuidadosa e previdente. Percebo que nossos pais estão satisfeitos comigo, e isso basta para fazer a minha felicidade!

[...] Escrevo-te às sete horas da noite; vou fechar esta carta para estudar um pouco, bem sabes que tenho ordem de ir para a cama às oito horas. A este método inalterável que tenho para tudo, é que devo o ter tão boa saúde e tanto sossego, e é ainda devido a ele que te posso dizer: empreguei bem o meu dia, estudei, brinquei e vou adormecer com a consciência tranqüila. [...] Isaura (Almeida: 1911, 43-46)

Por fim, vale fazer uma referência ao “brio”, virtude que equivalia à honra, à dignidade, ao amor-próprio e à coragem. Em *América* (Coelho Netto: 1897, 54-55), o diretor da escola ao destacar o mérito do aluno Libâneo, resalta essa virtude: “Senhor Castro, [...] aqui não há castas e se há uma superioridade essa é a que pode alegar o senhor Libânio que, sendo um dos meninos de mais brio que tenho conhecido, é um dos melhores estudantes do meu colégio”.

Importa lembrar, para fechar essa análise das principais representações da infância brasileira, que o brio é uma qualidade fundamentalmente viril. A ênfase nessa virtude reforça a hipótese de que no horizonte daquela ação pedagógica construía-se também, a partir da combinação entre valores burgueses, virtudes patrióticas e valorização do modelo militar, certo ideal de masculinidade que caracterizaria o cidadão perfeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no contexto que se configurou a partir da Abolição e da Proclamação da República – eventos que, associados fortemente às noções de sepultamento de uma ordem ultrapassada e de refundação, tornaram o momento propício a todo tipo de elaborações conceituais, estéticas e simbólicas vinculadas à construção do “novo” –, a literatura cívico-pedagógica surgiu como uma resposta à constatação aguda, simultânea ao advento da república no Brasil, de que o país não era uma “nação”, um “povo” ou uma “pátria completa”, percepção que continuaria ecoando durante toda a Primeira República em explicações e soluções de caráter diverso.

A metáfora freqüente do Brasil como uma criança seria um dos emblemas dos “grupos emergentes, empenhados em fazer ruir e enterrar as ‘estruturas fossilizadas’ do Império e, ao mesmo tempo, criar um jogo de imagens que seriam a antítese dos símbolos estéreis do [...] velho Brasil, sugerindo a imagem de um novo início [...]” (Sevcenko, 2003, 306). Essa noção otimista iria, no âmbito das ações dirigidas à infância, fortalecer a autoridade do argumento da criança como futuro da nação, o qual, por sua vez, serviria de ensejo para os diversos projetos nacionais contidos na literatura infantil que analisamos.

Comprometidos com o sentido civilizador das mudanças em curso e procurando interferir nos seus direcionamentos, os livros cívicos divulgaram nações imaginadas utopicamente. Em linhas gerais, desejava-se uma meritocracia republicana, constituída por um povo solidário e patriótico.

Muitas vezes, os temas e representações parecem apenas reproduzir os clichês de outros nacionalismos, ressonantes durante muito tempo, o que é reforçado pela ironia da enorme popularidade da tradução de *Coração* e sua utilização no Brasil para o ensino cívico, mas trata-se daquela “falsa impressão de familiaridade com o passado” para a qual alerta Robert Darnton (1986, XV), insistindo que “precisamos começar com a idéia de captar a diferença”.

Foi com essa preocupação que procurei comparar livros e edições. Analisando seus dispositivos textuais e gráficos, procurei no diálogo entre estes e seus contextos, diferentes significados que poderiam estar ocultos sob a aparência do “mesmo”, do já conhecido. Vale lembrar, a esse respeito, o paternalismo do discurso bilaqueano visível, por exemplo, na construção de personagens de escravos ou ex-escravos conformados, submissos, e assumindo o discurso do opressor, como nos contos “Mãe Maria” e “Uma vida...”. É certo que esse paternalismo denuncia uma posição elitista e conservadora, porém muito mais próxima do nacionalismo autoritário que se configura a partir dos anos vinte, que da ordem senhorial à

qual pretende se contrapor. Os valores que passam a legitimar o exercício de uma tutela por parte de um escol não são mais a bondade e a caridade cristãs que atenuam as desigualdades e a violência de uma sociedade aristocrática e escravocrata, mas a bondade e a generosidade como expressão do sentimento de solidariedade que distinguem os “novos homens”, conscientes da importância dessas virtudes para a solidificação nacional. Sua própria distinção social não se estabelece com base em um ordenamento natural ou divino que subordina inferiores a superiores, mas no mérito individual que permite, por exemplo, a inclusão de um mulato pobre, como o personagem Libânio de *América*, na elite dos homens que “farão a grandeza da pátria”.

Também não parece ter sido por acaso que em *Através do Brasil* é o personagem Juvêncio que fica encarregado da “lembança” de sua própria inferioridade, esquecida mais de uma vez pelos protagonistas para quem o sertanejo já era um “irmão”. Carlos e Alfredo, legítimos representantes da infância brasileira, estavam muito mais próximos de internalizar o conceito de nação do que seu companheiro de viagem. Seguindo a importante lição de Renan a respeito das nações modernas, Bilac e Bomfim deram um lugar de destaque ao “esquecimento” das desigualdades raciais e sociais tão enraizadas na sociedade brasileira. Pois, nas palavras do autor francês: “a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muito em comum, e também que todos tenham esquecido muitas coisas” (1997, 20).

Libânio e Juvêncio são personagens que só fazem sentido na literatura cívica brasileira e nos remetem, a fim de compreender sua função pedagógica nos textos, ao contexto social, político e cultural no qual se insere aquela produção.

Mas também as “senhas” colocadas pelo editor, sobrepondo-se ao próprio texto, induziam a uma outra leitura, como é o caso da mudança da ilustração da capa de *Contos Pátrios*, que demonstra uma diferente imagem da infância brasileira.

A importância dos livros cívicos, assim como da literatura infantil em geral, para a história da cultura, não deve ser desprezada. Reduzir estes livros a mera propaganda ufanista é uma visão muito simplificadora. Imbuídos de uma missão regeneradora, os projetos contidos na literatura cívica fizeram parte do cotidiano de muitas famílias brasileiras, em particular das camadas média e alta, contribuindo para modificar valores, hábitos, sentimentos e atitudes.

Tentar tornar estes livros mais conhecidos e mostrar seu potencial de interpretação para a produção do conhecimento histórico foi a proposta deste trabalho. Espero ter pelo menos me aproximado deste objetivo.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS PARA CRIANÇAS

Almeida, Julia Lopes de. *Histórias da nossa terra*. 6. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris, Aillaud, 1911.

Almeida, Julia Lopes e Vieira, Adelina Lopes. *Contos infantis em verso e prosa*. (adotados para uso das escolas primárias do Brasil). 8. ed.. Rio de Janeiro: Laemmert & C.^a eds., 1910.

Amicis, Edmundo de. *Coração*. (tradução brasileira autorizada, feita da 101.a edição italiana por João Ribeiro). 46. ed.. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.

Andrade, Tales de. *Saudade*. 2^a. ed.. Piracicaba: Jornal de Piracicaba, 1920 (1919)

Andrade, Tales de. *Saudade*. 41^a. ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

Andrade, Tales de. *Vida na roça*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

Bilac, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904.

Bilac, Olavo. *Poesias infantis*. 27^a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1961.

Bilac, Olavo. Os escoteiros. Guinle, Arnaldo e Pollo, Mario. *O livro do escoteiro*. Manual do escoteiro brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

Bilac, Olavo e Bomfim, Manoel. *Livro de leitura*. Rio de Janeiro: Laemmert & C.^a, 1901.

Bilac, Olavo e Bomfim, Manoel. *Através do Brasil* (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das Escolas Primária.. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1910.

Bilac, Olavo e Bomfim, Manoel. *Através do Brasil* (narrativa). Livro de leitura para o curso médio das Escolas Primária. 36^a. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia, 1948.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Teatro infantil*: comédias e monólogos em prosa e verso. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *A terra fluminense*. Educação cívica. (livro unanimemente aprovado pelo Conselho Superior de Instrução do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Contos Pátrios*. Educação moral e cívica. (para os alunos das Escolas Primárias). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Contos Pátrios*. Educação moral e cívica. (para os alunos das Escolas Primárias). 2^a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Contos Pátrios*. 7^a. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Contos Pátrios*. 28. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *Contos Pátrios*. 42^a. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1954.

Bilac, Olavo e Coelho Netto, Henrique. *A pátria brasileira* (para os alunos das escolas primárias). 3. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris: Aillaud, Alves & Cia., 1911. (1909)

Brant, A.Mário Caldeira. *Catecismo Cívico*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1921.

Celso, Affonso. *Porque me ufano do meu país*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1901.

Coelho Netto, Henrique. *América* (educação cívica). Rio de Janeiro: Editores I. Bevilacqua & C., 1897.

Coelho Netto, Henrique. *Alma*. educação feminina. Rio de Janeiro: J.R. dos Santos, 1910.

Coelho Netto, Henrique. *Apólogos*. Contos para crianças. 4. ed.. Porto: Livraria Chardron, de Léo & Irmão, ltda.; Paris: Aillaud, 1924.

Coelho Netto, Henrique. O escotismo. Guinle, Arnaldo e Pollo, Mario. *O livro do escoteiro*. Manual do escoteiro brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

Coelho Netto, Henrique. *Breviário Cívico*. Rio de Janeiro: Ed. "O Norte", 1921.

Correa, Viriato e João do Rio. *Era uma vez* (contos para crianças). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

Correa, Viriato. *Contos da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1921.

Faria Neto, F. *Coração Brasileiro*. 2^a. ed.. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1925.

Faria Neto, F. *Coração Brasileiro*. 5^a. ed.. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

Góis, Carlos. *Histórias da Terra Mineira*. Belo Horizonte: Edição e propriedade do autor, 1914.

Góis, Carlos. *Histórias da Terra Mineira*. 14^a. ed..Belo Horizonte: Edição e propriedade do autor, 1947.

Guinle, Arnaldo e Pollo, Mario. *O livro do escoteiro*. Manual do escoteiro brasileiro. Adaptação de obras congêneres inglesas, francesas e portuguesas com introdução de Olavo Bilac e Coelho Netto da Liga da Defesa Nacional. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

Köpke, João. *A Grande Pátria*. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, 1900.

Octávio, Rodrigo. *Festas Nacionais* (Educação Cívica). Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1893.

Oliveira, Virgílio Cardoso de (diretor do ensino municipal de Belém). *Nossa Pátria*. Pequena enciclopédia nacional para uso das escolas brasileiras. 3ª. edição da antiga “A pátria brasileira” inteiramente refundida e ampliada. Paris/Lisboa: Tipografia Aillaud, 1908.

Osório, Joaquim Luís. *Brasil! Diurnal Cívico*. Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Comércio, de Rodrigues & C. , 1920.

Peixoto, Afrânio. *Minha terra e minha gente*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Lisboa-Paris: Aillaud e Bertrand, 1916.

Pombo, Rocha. *Nossa pátria*. Narração dos fatos da História do Brasil, através da sua evolução, com muitas gravuras explicativas. São Paulo/Rio de Janeiro: Weiszflog irmãos, 1917.

Romero, Silvio. *A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*. Ensino Cívico (Livro para as classes primárias). Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Comp., 1890.

Sette, Mário. *Terra Pernambucana*. 3ª. ed. Recife: Imprensa Industrial, 1932.

Sette, Mário. *Brasil, minha terra!*São Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1928.

BIBLIOGRAFIA GERAL

Abreu, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1999.

Aguiar, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

Agulhon, Maurice. *Marianne au combat*. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1789 à 1880. Paris: Flammarion, 1979.

Agulhon, Maurice. *Marianne au pouvoir*. L'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 à 1914. Paris: Flammarion, 1989.

Amicis, Edmondo de. *Le livre Coeur*. Paris: Rue d'Ulm Ed., 2001.

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Araújo, Ricardo Benzaquen de. Ronda Noturna. Narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 28-54, 1988.

Ariès, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

Arroyo, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes (Biblioteca de Educação). São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

Baczko, Bronislaw. Imaginação social e Utopia. In: RUGGIERO, Romano (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Vol.5: Anthropos – Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

Bastos, Maria Helena Camara. 2004. Leituras de Formação. Coração, de Edmundo De Amicis (1886). *I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: FCRB. Disponível em <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahelenacoracao.pdf>.

Batista, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. Abreu, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1999.

Blower, Bernard David. *História do escotismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Centro Cultural do Movimento Escotismo, 1994.

Bosi, Alfredo. As Letras na Primeira República. In: Fausto, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano. 2^o. Volume: Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro/São Paulo, DIFEL, 1977.

Botelho, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*. Campinas, S.P.: UNICAMP, 2002.

Bragança, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In Abreu, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1999.

Broca, Brito. *A Vida Literária no Brasil – 1900*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2004.

Bueno, Alexei (org.). *Olavo Bilac: obra reunida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

Cabanel, Patrick. *Le tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX.^e et XX.^e siècles)*. Paris: Belin, 2007.

Cândido, Antônio. Literatura e subdesenvolvimento. In: Cândido, Antônio. *A Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1987.

Carrara, Sérgio. Estratégias anticoloniais: sífilis, raça e identidade nacional no Brasil do entre-guerras. In: Hochman, Gilberto (org.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2004.

Carvalho, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Carvalho, José Murilo de. Brasil. Nações Imaginadas. In: Carvalho, José Murilo de. *Pontos e Bordados*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Carvalho, José Murilo de. Terra do nunca: sonhos que não se realizam. In: Bethell, L. (org.) *Brasil: fardo do passado, promessa do futuro*. Dez ensaios sobre política e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Chalhoub, Sidney e Pereira, L. A. M.. (orgs.). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Chartier, Anne-Marie & Hébrard, Jean. *Discursos sobre a leitura. 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

Chartier, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

Chartier, Roger. Texto, impressão, leituras. In: Hunt, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Chartier, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. 4ª. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

Coelho, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed.. São Paulo: EDUSP, 1995.

Coelho, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. Das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. 5ª. Edição. Barueri: Manole, 2010.

Coelho Netto, Paulo. *Bibliografia de Coelho Netto*. Brasília: INL, 1971.

Darnton, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

De Certeau, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

De Luca, Tânia Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.

Dimas, Antônio. A encruzilhada do fim do século. In: Pizarro, Ana (org.) *América Latina: Palavra, Literatura e Cultura*. Vol. 2. A Emancipação do Discurso. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994.

Dimas, Antônio. *Bilac, Jornalista*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Editora da Unicamp, 2006.

Diogo, Américo Antônio Lindeza. *Literatura Infantil*. História, teoria, interpretações, Porto, Porto Editora, 1994.

Eisenberg, José. Patriotismo e gênero na tradição do pensamento político moderno. In Jasmin, M. G. E Feres Júnior, J. (orgs.). *História dos conceitos: diálogos transatlânticos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Ed. Loyola; IUPERJ, 2007.

Elias, Norbert. *O Processo Civilizador*. Volume 1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Fernandes, Rui Aniceto Nascimento. Formar cidadãos republicanos fluminenses: a Terra fluminense de Coelho Neto e Olavo Bilac. In Rocha, H.; Reznik, L.; Magalhães, M.. (orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

Ferro, Marc. *Falsificações da História*. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.

Freitas, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

Freyre, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 1.º tomo 7. ed.. Rio de Janeiro: José Olympio, Instituto Nacional do Livro, 1985.

Freyre, Gilberto. *Ordem e Progresso*. 5. ed.. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Gil, José. Nação. In: Ruggiero, Romano (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Vol.14: Estado - Guerra. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989. p. 276-305.

Girardet, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Gomes, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009.

Gontijo, Rebeca. Coração: um diário, vários tempos e algumas histórias. In Rocha, H.; Reznik, L.; Magalhães, M.. (orgs.) *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

Guiraldelli Jr., Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

Hallewell, Lawrence. *O Livro no Brasil (sua história)*. São Paulo: T.A Queiroz: Ed da Universidade de São Paulo: 1985

Hansen, Patrícia S.. *Feições e Fisionomia*. A História do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro: ACCESS, 2000.

Hansen, P. S.. América. Uma utopia republicana para crianças brasileiras. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.22, n. 44, p. 504-521, julho-dezembro de 2009.

Hansen, P. S.. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. São Paulo: FFLCH/USP, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-111516/>

Heller, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Hobsbawm, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, Mito e Realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence. *A Invenção das Tradições*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Hunt, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Iser, Wolfgang. *Ato da Leitura*. Vol. 1. Uma teoria do efeito estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

Julia, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan-jun de 2001, p. 9-44.

Lajolo, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Globo, 1982.

Lajolo, Marisa. Introdução. Bilac, Olavo e Bomfim, Manoel. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa: narrativa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Lajolo, Marisa; Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

Lajolo, Marisa; Zilberman, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed.. São Paulo: Ática, 2006.

Lesnik-Oberstein, Karín (ed.). *Children's Literature. New Approaches*. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2004.

Levi, Giovanni & Schmitt, Claude (orgs.). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Lima, Herman. *História da Caricatura no Brasil*. 1.º volume. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1963.

Lima, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan, IUPERJ, UCAM, 1999.

Lopes, Eliane M.T.; Faria Filho, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Loriga, Sabrina. A experiência militar. In: LEVI, G. e SCHMITT, J-C. (orgs.) *História dos jovens*. 2. A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Magaldi, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

Marcílio, Maria Luiza. A roda de expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

Martins, Wilson. *A palavra escrita*. História do livro, da imprensa e da biblioteca. 2^a.ed. São Paulo: Ática, 1996.

Meyer, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Mosse, George L. *Nationalism and Sexuality*. Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe. New York: Howard Fertig, 1985.

Moura, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 19, n.º 37, set. 1999.

Munakata, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In Abreu, Márcia (org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 1999.

Nagle, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (dir.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III: O Brasil Republicano. 2^o. Volume: Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL, 1977. p. 261-191.

Neves, Lúcia Maria Bastos P. das (org.). *Livros e Impressos*. Retratos do Setecentos e do Oitocentos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

Nora, Pierre (dir.). *Les lieux de memoire*. Vol 1. La Republique. Paris: Gallimard, 1997.

Oliveira, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Orlandi, Eni Puccinelli (org.) *Discurso Fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

Ozouf, Jacques e Mona. Le tour de France par deux enfants. In: Nora, Pierre (dir.). *Les lieux de memoire*. Vol 1. La Republique. Paris: Gallimard, 1997.

Ozouf, Mona. Regeneração. In: Furet, François (orgs.). *Dicionário Crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

Perrot, Michelle (org.). *História da vida privada*. vol 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Pires, Maria Laura Bittencourt. *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega, 1982.

Ribeiro, António Manuel. Ficção histórica infanto-juvenil no Estado Novo. Coleção “Pátria” de Virgínia de Castro e Almeida (1936-1946). Coimbra: Separata da *Revista de História das Idéias*, vol. 16, 1994. p. 161-192.

Ribeiro, João. Advertência. In De Amicis, Edmundo. Coração. (tradução brasileira autorizada, feita da 101.a edição italiana por João Ribeiro). 46.^a edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.

Rizzini, Irene (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

Rizzini, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

Rizzini, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

Rosa, Zita de Paula. *O Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Sandroni, Laura. A literatura infantil no Brasil de 1900 a 1910. In: Costa, Luís Antônio Severo et al.. *Brasil 1900-1910*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional (col. Rodolfo Garcia), 1980.

Santos, Claudefranklin Monteiro e Oliva, Terezinha Alves de. *As multifaces de "Através do Brasil"*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

Schama, Simon. Paisagem e memória. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Sevcenko, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2^a edição, 2003.

Sevcenko, Nicolau. A capital irradiante: técnicas, ritmos e ritos do Rio. In: Sevcenko, Nicolau. (org.) *História da vida privada no Brasil*. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Stepan, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

Velloso, Mônica Pimenta. Em busca da identidade nacional: diferentes expressões do moderno e da brasilidade. In: Magaldi, A. M., Alves, C. E Gondra, J.G. (orgs). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

Veríssimo, José. *A Educação Nacional*. Pará: Editores Tavares Cardoso & C.a, Livraria Universal, 1890.