


Fabiana Sena



**A TRADIÇÃO DA CIVILIDADE NOS
LIVROS DE LEITURA NO IMPÉRIO
E NA PRIMEIRA REPÚBLICA**

 **eduepb**



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Morais de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Fabiana Sena

**A TRADIÇÃO DA CIVILIDADE NOS
LIVROS DE LEITURA NO IMPÉRIO
E NA PRIMEIRA REPÚBLICA**



Campina Grande/PB

2017

Copyright © EDUEPB

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EDUEPB segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e distribuição

Danielle Correia Gomes

Lays Ingrid Batista Belo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Antônio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Antônio de Brito Freire

Jane Pompilo dos Santos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S474t Sena, Fabiana.
A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na primeira República [Livro eletrônico]. / Fabiana Sena. – Campina Grande: EDUEPB, 2017.
4100Kb. - 382 p.: il.

Modo de acesso: Word Wide Web <http://www.uepb.edu.br/ebooks/>
ISBN EBOOK - 978-85-7879-397-5
ISBN - 978-85-7879-396-8

1. História da leitura. 2. História do livro. 3. História da educação..
4. Educação brasileira. I. Título.

21. ed.CDD 372.89

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bodocongó - Bairro Universitário
Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br>
e-mail: eduepb@uepb.edu.br

AOS MEUS PAIS
*por me oferecerem instrumentos necessários
para chegar até aqui.*

[...] uma nova escola vai abrir-se para vós, a escola do mundo, o trato dos homens, o comércio da sociedade; escola muitas vezes mais indulgente do que as classes dos colégios, mas algumas vezes mais exigente e mais austera do que elas.

(J. I. Roquette, 1845).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folha de rosto de <i>Tesouro de Meninas</i>	153
Figura 2 - Folha de rosto de <i>Tesouro de Meninos</i>	168
Figura 3 - Folha de rosto de <i>História de Simão de Nantua</i>	198
Figura 4 - Folha de Rosto de <i>Escola Pitoresca</i>	247
Figura 5 - Processo de aceite de <i>Escola Pitoresca</i>	263
Figura 6 - <i>Escola Pitoresca</i> em Aracaju	264
Figura 7 - Carlos D. Fernandes embarca para o Rio de Janeiro	265
Figura 8 - A despedida de Carlos D. Fernandes	267
Figura 9 - Carlos D. Fernandes em Recife	269
Figura 10 - A editora de <i>Escola Pitoresca</i>	270
Figura 11 - <i>Escola Pitoresca</i> nos jornais cariocas I	275
Figura 12 - <i>Escola Pitoresca</i> nos jornais cariocas II	276
Figura 13 - <i>Escola Pitoresca</i> em <i>O País</i> , jornal carioca	278
Figura 14 - Notícia da <i>Escola Pitoresca</i> no <i>Jornal do Recife</i>	279
Figura 15 - O embarque de Carlos D. Fernandes	280
Figura 16 - <i>Escola Pitoresca</i> à venda	282

SUMÁRIO

Prefácio	13
Apresentação da obra	23
Primeiras palavras	31
Da cortesia e da civilidade nas cortes renascentistas europeias à civilidade na educação brasileira	43
<i>O Cortesão</i> : a construção democrática de cortesia para a nobreza	48
<i>A Civilidade Pueril</i> : norma de conduta para crianças	78
Os fios da civilização na educação brasileira	93
Tradição da civilidade em <i>Tesouro de Meninas, Tesouro de Meninos e História de Simão de Nantua</i> no Brasil-Império	117
<i>Tesouro de Meninas</i> : fabricando crianças dóceis, virtuosas e obedientes	120
<i>Tesouro de Meninos</i> : manual de civilidade para as crianças	166
O método de Lancaster através de <i>História de Simão de Nantua</i> : modo de civilizar o povo	197

A Paraíba da Primeira República na trilha da tradição: o livro de leitura <i>Escola Pitoresca</i>	233
O processo de produção e de circulação de <i>Escola Pitoresca</i> , de Carlos Dias Fernandes	236
<i>Escola Pitoresca</i> nas páginas do jornal	259
Civismo: o mote de <i>Escola Pitoresca</i>	285
Palavras finais	331
Posfácio	337
Referências	343
Apêndice	373
Anexo	377

PREFÁCIO

MÁSCARAS, CONVENÇÕES E FORMAS DA CIVILIZAÇÃO EM LIVROS DE LEITURAS PEDAGOGIA DAS AGRADÁVEIS VIRTUDES

José G. Gondra¹

Pensar a emergência do livro como tecnologia que se expande e se diversifica em virtude das mutações pelas quais passa a sociedade, indagar esta matéria – o livro – como fonte e objeto para a história da educação se constitui em um interesse que, no Brasil, foi intensificado nas duas últimas décadas.

Nesses últimos vinte anos, com a consolidação da pesquisa e da pós-graduação, vimos multiplicar o interesse pelos livros, inscrevendo-se nesse universo, de modo particular, aqueles destinados às escolas. Interesse patrocinado por orientações diversas. Parte dele se encontra associada à compreensão de como determinados saberes assumiram legitimidade,

1 Professor de História da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador do CNPq, da FAPERJ, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ e Coordenador Nacional do FORPREd/ANPEd (2015-2017).

considerados necessários como parte de um patrimônio² a ser tornado comum e, portanto, escolarizados: a língua materna, cálculo, religião, história, geografia e ciências da natureza, dentre outros. Interesse ampliado, por sua vez, com a consolidação, transformação, desdobramentos e falências desses campos disciplinares e, no interior deles, pela legitimidade adquirida por tais saberes no tecido social e na escola.

A multiplicação dos estudos a respeito do livro também pode ser compreendida pelo vetor dos que se dedicam a investigar estratégias editoriais, autorais e também as dos próprios leitores. Trata-se, portanto, de observar que a história dos livros escolares se vê associada a interesses variados, posições e perspectivas distintas, colaborando, por sua vez, para constituir determinados domínios de saber. É o saber sobre o livro que se redobra em um saber particular, que busca se legitimar por meio de relações que estão sendo forjadas em diferentes áreas do conhecimento, como história, comunicação, literatura, e antropologia³.

Hoje em dia, vários autores se voltam para este objeto com o intuito de melhor compreender as relações nas quais eles estão envolvidos, bem como as funções por ele exercidas, mas cabe ressaltar que esse fenômeno é recente. Para Choppin,

(...) os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então,

2 Adoto aqui a noção de patrimônio, como postulada por Chastel (1997) que considera que o termo explicita uma relação particular entre grupos juridicamente definidos (igreja, família, Estado, por exemplo) e alguns bens materiais (objetos dotados de mais ou menos dignidade) e imateriais (como a língua, lendas, memórias, etc).

3 Para saber mais sobre esta matéria, consultar Teixeira (2008).

a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (CHOPPIN, 2004, p.549).

Bittencourt (2004) parece partilhar desse diagnóstico, já que para ela:

Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea⁴ (BITTENCOURT, 2004).

Como se pode observar, os dois autores referidos sustentam que o interesse pelos livros escolares como fonte e problema de pesquisa se constitui em fenômeno recente em nossa historiografia. No Brasil, o crescimento do interesse pela literatura de caráter pedagógico e, pelo livro escolar de modo mais específico, também pode ser identificado. Tal fenômeno certamente se encontra associado à produção internacional existente acerca dos livros destinados à escola e a organização de redes de pesquisa em torno desta problemática. Sem querer

4 “História, produção e memória do livro didático”. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. Texto retirado do site: www.scielo.br. Acesso em fev. 2009.

exaurir e sem ter a intenção de promover um censo geral da produção brasileira, faz-se necessário frisar que vários autores, de diferentes regiões/instituições brasileiras, têm ajudado a pensar e melhor compreender aspectos relacionados à produção, circulação e consumo de livros e manuais escolares⁵. Como assinalado, consideramos que esse conjunto de estudos, ao elegerem e explorarem as potencialidades de trabalho com este tipo de material no Brasil e no exterior, é responsável por parte das transformações recentes relacionadas ao estudo dos livros e aquilo que pode favorecer em termos de potencializar a reflexão sobre os projetos sociais de que são feitos e que também engendram. Uma possibilidade para pensar o efeito dos livros remete precisamente ao exame das prescrições que contêm e do patrimônio que procuram constituir.

A esfera pública, a ideia de patrimônio comum a ser perpetuado, não pode ser afastada da ideia de escolarização, ainda que este processo não tenha se dado da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos efeitos nas diferentes experiências em que ele se processa, sendo que uma das possibilidades de observar a sociedade e seu funcionamento se dá pelo exame dos saberes difundidos, legitimados em seu interior. No entanto, como promover este exame? Do nosso ponto de vista, para compreender a complexidade daquilo que se escolariza é necessário considerar as forças vivas da sociedade, o modo como se articulam e as estratégias que definem para construir um patrimônio comum por intermédio da construção de um

5 A título de um inventário preliminar, assinalamos os trabalhos de Abreu (2000, 2003), Batista (1999, 2005), Bittencourt (2004, 2008), Bragança (1999, 2006), El Far (2003, 2006), Frade (2003, 2006), Galvão (2005, 2007), Maciel (2003, 2006), Peres (2003, 2006), Tambara (2002, 2003, 2003a) e Gondra; Teixeira (2010).

complexo institucional, do qual destacamos a função a ser exercida pela escola.

No caso dos saberes difundidos e em disputa no ambiente social, o exame dos livros permite retrair uma cadeia longa da qual eles se constituem em expressão e, em alguma medida, ajudam a forjar. Neste caso, procuramo-nos afastar da hipótese de que o livro funciona como espelho e observatório privilegiado da vida social. O que nos leva a interrogar esta hipótese?

Um primeiro argumento se refere ao próprio jogo da produção do livro; daquilo que mobiliza autores e tradutores, mas também tipografias, editoras, livreiros, donos de escola e o poder público, por exemplo. É no modo como estes interesses se atravessam e se cortam que podemos compreender a emergência de um determinado livro, com destinação específica, partilhando de certa arte de fazer, visando determinados efeitos de conjunto.

Se a pista procede, extraída das prescrições e das formas dos livros, de suas orientações, ordem de leitura e da própria materialidade ela, por sua vez, deve nos enviar a esta espécie de anterioridade. No entanto, a compreensão do livro não deve se esgotar no presente que o livro pode dar a ver. Não se pode perder de vista que ele é peça, instrumento de lutas, interesses, posições e dispositivo voltado para agir sobre determinados estratos e segmentos do corpo social. Neste sentido, diferentes agentes interferem e, ao mesmo tempo, são afetados pela ordem que o próprio livro busca instaurar. Afinal, como sujeitos diferenciados pelas posições sociais, gênero, idade, domínio da cultura letrada, raça e religião, por exemplo, lidam com a exterioridade que os livros procuram edificar? Este parece ser um segundo aspecto para o qual se deve prestar atenção, sob pena de tomarmos o livro como expressão pura de uma

vontade de poder/de saber – a do autor – e o universo a que se destina como espelho da ordem que o livro pretende instaurar.

É esta dupla razão, uma anterioridade do livro e os interiores que o manejam, que nos levam a advertir e tomar distância da ideia do livro como cópia material da vida social e como observatório privilegiado/exclusivo da mesma⁶.

Na direção apontada, cumpre reconhecer e ressaltar a fértil experiência de reflexão acerca da difusão de determinados saberes no Brasil na transição do Império para a República desenvolvida neste livro, com base em um questionário relevante tendo por base uma questão central: Qual e como era a orientação contida nos livros de civilidade analisados? Questão que, por sua vez, foi objeto de desdobramento em quatro vértices: 1) Quais os livros que compuseram o gênero literário da civilidade no Brasil?; 2) Como se educava para ser civilizado?; 3) Que normas de conduta foram transmitidas pelos livros?; 4) Como elas foram transmitidas?

Ao enfrentar esse inquérito para promover a análise das orientações de civilidade em um conjunto expressivo de livros de leitura⁷, o que foi possível observar? A autora constituiu um campo de presença que remete a várias questões aqui apontadas. Uma delas é que não é possível compreender os discursos de civilidade como um problema do presente em que é forjado e atualizado sem considerar os projetos sociais em curso, a articulação de saberes e o modo como agem

6 Essa reflexão inicial encontra-se inspirada e retoma alguns aspectos desenvolvidos no capítulo que redigi com Giselle B. Teixeira. A esse respeito, cf. Gondra; Teixeira, (2010).

7 Trata-se dos livros: Tesouro de Meninas (1757), de Madame Leprince de Beaumont, Tesouro de Meninos (s/d), de Pierre Blanchard, História de Simão de Nantua (1818), de Laurent Pierre Jussieu e Escola Pitoresca (1918), de Carlos Dias Fernandes.

diferentes agentes interessados na multiplicação da palavra que o livro carrega, materializa, encaderna e oferece.

De acordo com o estudo que temos em mãos e com a hipótese nele contida e trabalhada, a circulação dos livros de leitura no ambiente social tornou-se um dos instrumentos para a efetivação de um projeto civilizatório que procurava mobilizar agentes sociais diversos, como as famílias, o Estado e a complexa e heterogênea malha escolar. Projeto civilizatório que, por sua vez, pode ser inscrito em uma cadeia discursiva de longa duração visto que da análise dos livros, verificou-se a inscrição dos mesmos na tradição de livros de civilidade disseminada por toda a Europa desde o século XVI, pelo menos, como é o caso d' *O Cortesão* (1528) e d' *A Civilidade Pueril* (1530), ambos lidos e apropriados no Brasil imperial e, de modo equivalente, adaptados aos ideais republicanos na forma do civismo. Na análise dos livros de leitura, concluiu-se que a preocupação com as civilidades podem ser enquadradas na perspectiva disciplinar, quando se procura combater o impulso, o espontâneo e o natural; frequentemente associados ao universo popular⁸. Tais atitudes passam a ser associada à desordem, ignorância, inferioridade, atraso. Na contraface do complexo de discursos de que o livro resulta, emerge o padrão esperado de cortesia, distinção, ordem, sabedoria e progresso enfim, do homem e da mulher educados.

O aparecimento e permanência do discurso das civilidades encontram-se bem demonstrados no estudo ora publicado. A forma de pensar e o modo como os discursos investigados foram desagregados e rearranjados neste livro demonstram que a autora ousou operar com estratos temporais largos,

8 Para problematizar a suposta aporia erudito/popular, cf. Revel (2009).

renunciando ao reconhecimento da palavra primeira e da busca da locução original. Ao tomar distância desse procedimento, Fabiana Sena provoca associações temporais as mais variadas promovendo, com isso, um jogo de reconhecimentos múltiplos, tornando contemporâneas palavras supostamente segregáveis na artificialidade dos espaços e fronteiras nacionais, no arbitrário do tempo-relógio, acionadas por meio de estratégias mais ou menos engenhosas e que ganharam existência com base na enunciação de sujeitos cuidadosamente posicionados nas ordens discursivas, como é possível evidenciar na investigação de que esse livro é mais um efeito. Nesse movimento, o velho e o novo mundo foram aproximados em um interessante jogo entre o novo e o velho; o que auxilia a arranhar essa polaridade por vezes construída de forma mecânica e simplificadora.

Outra polaridade que sai arranhada com o exercício de reflexão praticado pela autora é a do centro e periferia, do progresso e do atraso, da Europa e Américas e, no plano nacional, do Sudeste e Nordeste. Ao flagrar a circulação de muitas palavras e indicar estratégias de recepção dos programas comprometidos com as civilidades, a autora sugere pensar em formas institucionais, constituição de matrizes doutrinárias e redes humanas que não podem ser suportadas nos esquemas analíticos de consumo fácil. O desafio encarnado pelo estudo fez aparecer arranjos de saberes, instituições e sujeitos que põem em suspenso teses consagradas na historiografia, como a da cópia, do transplante cultural e mesmo a do atraso. Mediações entre agentes localizados em espaços, tempos e regiões de saber distintos foram flagradas, de modo a dar a ver o poder em exercício e as positivities que procura fabricar; no caso a do homem, da mulher e da criança ajustados ao

programa civilizatório contido, convencionado, difundido e legitimado nos livros de leitura.

Por fim, como assumido pela autora, a civilidade procura compreender condutas que passam a ser associadas à moral, decência, honestidade e cortesia. Em uma expressão, a todas as *agradáveis virtudes*. Construir o *virtuoso* parece ser a função assumida pela pedagogia contida nos livros de civilidade. O exame cuidadoso realizado pela autora dos livros por ela reunidos e articulados para tornar pensável o patrimônio comum que esses discursos pretenderam instaurar, sugere interpelar as *máscaras* de que resultam, as que procuram fabricar e a medida de sua efetividade e permanência.

Com isso, a leitura desse trabalho causa prazer pelo que exhibe, mas também um desconforto pela pergunta que nos faz: Afinal, que *máscaras* nos foram impostas e que *máscaras* adotamos em nossas condutas diárias, em nosso presente, visando que efeitos sobre nós mesmos e sobre os conjuntos humanos, de poder e de saber a que estamos irrevogavelmente associados? É nesse incômodo que reside a principal recomendação para a leitura desse livro, já que ela confere a nós mesmos e ao nosso tempo sua condição de artificialidade, de fabricação, de experiência aberta, como é (ou deveria ser) todo ato de leitura.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

*Socorro de Fátima Pacífico Barbosa*⁹

A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República é um trabalho acadêmico que combina a história da educação no Brasil e na Paraíba com a história da leitura, através dos compêndios antigos que, publicados em um século, perduram em outro. Estes objetos, os livros de leitura, objeto deste livro, unem séculos diversos, sistemas políticos antagônicos, pela tradição. Também combina uma gama variada de fontes: os documentos oficiais e os periódicos. O resultado não poderia ser melhor!

Da história da educação, a autora utilizou uma das fontes de pesquisa recorrente para o estudo da temática no Império: os relatórios dos presidentes de província. Neles, deparou-se com a indicação de alguns livros adotados ou indicados para as primeiras classes da Província. Entre eles, *Tesouro de Meninas* (1757), da francesa Madame Leprince de Beaumont, *Tesouro de Meninos* (s/d), do francês Pierre Blanchard, *História*

9 Professora Associada na Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do CNPq.

de Simão de Nantua (1818). Ao mesmo tempo em que oferece pistas sobre a leitura e a história do livro do Oitocentos, a solicitação destes títulos pelos presidentes, sempre acompanhada de justificativas ideológicas, morais e políticas, favorece o descortinamento do que se queria e como se representavam o Império e seus valores.

Trata-se de livros ainda hoje não abordados do ponto de vista de seu conteúdo, da sua circulação e apropriação. Fundamentada pelos pressupostos da história cultural a partir de autores como Michel de Certeau e Roger Chartier, Fabiana Sena buscou traduzir para o presente os usos verossímeis destes objetos escolares. Isto implica em restaurar os livros, incluindo-se o que se diz e como se apropriaram dele algumas várias gerações. Não se trata de restaurar seus usos no contexto escolar, pois como é sabido pelos historiadores da educação, essas práticas não deixaram rastros nem vestígios, a não ser aqueles relatados através da memória de alguns autores ou da sua representação no discurso ficcional. Considerando o pouco valor simbólico atribuído aos livros didáticos como objetos descartáveis, fato já apontado por Alan Chopin e Ana Maria Galvão, a grande dificuldade da autora foi encontrar os títulos. A história da leitura possibilitou-lhe circular pelo site Caminhos do romance no Brasil, que disponibiliza os três títulos encontrados nos relatórios dos presidentes de província e nos anúncios de jornais, que circularam na Paraíba durante o período Imperial.

O próximo passo foi identificar a tradição na qual estavam inseridos os títulos, objetos de investigação, a partir da perspectiva de Eric Hobsbawm, para quem o conceito deve ser concebido como um conjunto de práticas reguladas por discursos que visam difundir valores e crenças a partir da sua retomada e repetição, em continuidade com o passado. Esta

perspectiva de tradição favoreceu compreender a civilidade e sua permanência em objetos escolares, ou livros de condutas destinados às crianças, escritos no século XVIII, portanto, distantes no tempo e na destinação daquelas primeiras obras, primeiramente endereçadas aos príncipes, como foi o caso do livro *Civilidade Pueril*, de Erasmo de Roterdam (1530), ou até mesmo da publicação veneziana, de Baldassare Castiglione (1528). De muita valia foi o trabalho pioneiro de Lília Moritz Schwarcz, que bem antes do Google books restaurou o *Código do Bom-tom* de Ignácio Roquette.

No contexto do século XVIII, os livros com personagens, enredo, diálogos assumiam o caráter de ficção. E, como era praxe à época, quando a ficção se insinuava como história, obrigando a fabricar a verdade histórica através de explicações aos leitores. Em geral, esta conversa com o leitor se dava nos prefácios dos livros, que nas mãos da exímia pesquisadora se traduziu em mais uma fonte, permitindo que ela identificasse nos objetivos dos autores a permanência dos conceitos caros à civilidade.

Sem fazer a transposição ingênua de supor que os gêneros são puros, a autora justapõe e confronta o conteúdo da civilidade presente nos livros, sua destinação primeira e sua apropriação pelas instâncias oficiais, a partir de textos legislativos da Paraíba, entre eles os relatórios, já citados, mas também ofícios, falas, exposições, que revelam entre outros aspectos a longa duração deste discurso e sua acomodação nos vários regimes políticos brasileiros, a começar com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808. Este caminho teórico possibilitou entre outras coisas, conforme veremos mais adiante, inscrever um livro didático paraibano, *Escola Pitoresca*, do autor Carlos Dias Fernandes, na historiografia da educação paraibana.

Mas voltando aos livros *Tesouro de Meninas* (1757), da francesa Madame Leprince de Beaumont e *Tesouro de Meninos* (s/d), do francês Pierre Blanchard, a autora percebe a nítida conjunção dos princípios civilizatórios ao ideário iluminista e, por isso, compreende que a sua destinação aos pais, as amas e aos mestres, revela uma concepção de educação, segundo a qual, “seu verdadeiro segredo consiste a ternura, a indulgência dos filhos, alunos e discípulos”. Neste último, Fabiana Sena consegue identificar os princípios defendidos por Comenius, em *Didática Magna*, para quem, o mestre tem uma formação global e, por conseguinte, “pode ensinar tudo a todos”. Diga-se de passagem, o grande mérito deste trabalho é o de permear a análise dos livros com informações preciosas sobre métodos de ensino, comparar os objetos de estudo com outros compêndios didáticos, favorecendo uma leitura histórica e não anacrônica.

Ao contrário de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, onde a educação é representada como uma prática doméstica e familiar, em Simão de Nantua, o personagem utiliza o método mútuo, ou conhecido como método lancasteriano, cujo objetivo é fazer dos pupilos mestres que poderão ensinar as outras pessoas. O melhor caminho para representar as possibilidades deste método foi o de transformar Simão em personagem viajante, transformando-o, como afirma Fabiana Sena, em exemplo vivo daquilo que ensina e prega:

O que mostra que a educação ocorre em qualquer espaço, principalmente, na rua, dando a idéia de um ensino coletivo. Aqui há uma oposição com *Tesouro de meninas* e *Tesouro de meninos*, cujos cenários eram o lar. No entanto, em *História de*

Simão de Nantua, o objetivo é atingir o maior número de pessoas com os conselhos que Simão dá, orientando-as nas suas ações (SENA, 2006).

Este método, defendido por presidentes de província em alguns relatórios, favoreceu a divulgação do livro, uma vez que “atende aos ideais educacionais que estavam sendo propalados no Brasil Imperial, seja por ratificar um método que estava em uso nas escolas francesas, seja por ter conteúdos de moral, de virtude e de civilidade”. Carente de professores, o Império brasileiro reconhecia no método uma saída para suprir esta carência.

A despeito destas diferenças, segundo a autora, podem-se filiar os três títulos à civilidade, pois todos apresentam um conjunto de regras, com as quais é possível formar “o modelo do bom cidadão civilizado e que tem sido mais ou menos preservado linearmente através dos tempos”. Como quer Fabiana Sena, “no Seiscentos, Setecentos e Oitocentos o conteúdo permanece o mesmo, embora seja dito de outro modo” e temos nestes livros “o retorno da civilidade, evidenciando a tradição dessa temática no Brasil do século XIX”.

O terceiro e último capítulo se constitui a meu ver como o ponto alto deste trabalho, haja vista a sua contribuição para a história da leitura na Paraíba. Não fosse por isso, a autora empreende uma arqueologia deste objeto *Escola Pitoresca*, cuja existência era desconhecida do presente. Aqui, mais uma vez, Fabiana Sena busca inserir o livro tanto na tradição da civilidade que como demonstra com o advento da República se transforma em civismo, amor à Pátria, paradigma de *Por que me ufano do meu país*, de Afonso Celso. O

livro do paraibano Carlos Dias Fernandes, apesar de publicado no interior do país, assume, através do papel decisivo desempenhado pelo jornal, e no caso paraibano, pelo jornal *A União*, um status que diz mais do prestígio do autor, do que das qualidades do compêndio. Escrito em 1918, o livro *Escola Pitoresca* é uma encomenda de Camilo de Hollanda, e, portanto, insere-se em outra tradição do livro didático no Brasil, que como lembra a autora tende associar suas realizações ao discurso oficial, assumindo no conteúdo dos livros os valores que apoiam o poder. Na época republicana, o discurso vigente era, sobretudo, o “discurso nacionalista nos livros de leitura” que em *Escola Pitoresca* vai se inspirar no nacionalismo *Cuore*, do italiano De Amicis. A pesquisa cuidadosa empreendida por esta obra possibilita inscrever o compêndio paraibano no contexto da produção do livro de leitura brasileiro, outra “tradição” iniciada por Abílio Cesar Borges e continuada por autores “os quais, comumente, foram homens de letras – jornalistas, escritores e poetas – como Olavo Bilac, Coelho Neto, Rocha Pombo, Hilário Ribeiro”. Nesta tradição, não bastava o livro de leitura ser adotado pelas escolas. Ele precisava conferir ao seu autor a consagração manifestada nas páginas dos jornais. Para tal, Carlos Dias Fernandes antes mesmo de escrever ou publicar o livro, transforma-o em objeto simbólico através da circulação de notas e avisos sobre o seu lançamento, nas colunas do jornal *A União*, do qual era o editor. Segundo a autora, neste periódico, foram “registradas 35 notícias sobre *Escola Pitoresca* e Carlos D. Fernandes”.

Vou terminar esta apresentação com a conclusão da autora que, por sua vez, toma como inspiração o que se sabe, há algum tempo, desde que Regina Zilberman e Marisa Lajolo

iniciaram, no universo dos cursos de Letras, a tradição de estudar a leitura e seus objetos:

Com efeito, investigar o passado através dos seus livros de leitura implica em reconhecê-lo como uma poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação bem como ordenar o mundo da leitura no Brasil (SENA, 2008).

João Pessoa, São Pedro, de 2016.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O interesse pela temática da civilidade surgiu ao identificar os livros *Tesouro de Meninas* (1757), da francesa Madame Leprince de Beaumont, *Tesouro de Meninos* (s/d), do francês Pierre Blanchard, *História de Simão de Nantua* (1818), do francês Laurent Pierre Jussieu¹⁰ e *Escola Pitoresca* (1918), do paraibano Carlos Dias Fernandes, nos Relatórios de Presidente de Províncias entre os anos de 1837 até 1918 e nos extratos dos jornais da Paraíba, e, em particular, a *Regeneração*, de 1862. Percebendo que essas obras compunham um gênero literário dedicado às boas maneiras ou às regras de convivência, por serem “escritas de forma clara e didática, dedicavam-se à ‘ciência da civilização’ e introduziam seus leitores nas especificidades que marcavam a nova vida de sociedade” (SCHWARCZ, 1997, p.11, grifo da autora), até então não havia pesquisas sobre os seus conteúdos, embora tenham sido mencionados

10 Graças ao projeto ‘Caminhos do Romance – séculos XVIII e XIX’, coordenado pela professora Márcia Abreu da Unicamp, *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História do Simão de Nantua* estavam digitalizados e disponibilizados no site que recebe o mesmo nome do projeto. Tendo em vista essa condição de materialidade dos livros, algumas questões não serão atendidas como, por exemplo, a verificação da forma física do livro, a qual impõe uma maneira de ler esse objeto, portanto, necessária.

por Marisa Lajolo e Regina Zilberman, Márcia Abreu, Valéria Augusti, Elomar Tambara e Zacarias Gama e José Gondra em seus estudos¹¹.

Tornar evidentes os livros de civildade que circularam no Império e na Primeira República, no Brasil, está relacionado aos estudos sobre a leitura, o livro e o leitor na contemporaneidade que aproximaram os pesquisadores da recuperação da história da leitura no Brasil. Esse interesse somente ocorreu no final do século XX, sendo possível identificar livros e outros objetos culturais que circularam no Brasil no Setecentos e no Oitocentos. No movimento da restituição das práticas de leitura dessa época, os livros e a leitura ganham centralidade, ocupando um lugar de destaque entre os pesquisadores da História da Leitura e da História da Educação interessados em saber o que se liam e como eram encaminhadas as situações de leituras no cotidiano escolar e em outros espaços no passado. Dessa forma, emergiram inúmeros títulos, possibilitando responder às questões apontadas por Darnton (1992) a

11 Tais obras circularam nas províncias do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. Segundo a Câmara Municipal da Província do Rio de Janeiro, esses três compêndios escolares circularam nas escolas de Primeiras Letras no ano de 1833. Esse documento apresenta a relação de livros de leitura, bem como os dias destinados para o estudo deles. Tambara (2003) registra no Rio Grande do Sul a circulação desses compêndios no ano de 1865. Lajolo e Zilberman (1998) informam a circulação de *Tesouro de Meninos* no Rio de Janeiro, mas não precisam a data. Já Abreu (2001) registra a presença de *Tesouro de Meninas* desde 1798; e *Tesouro de Meninos* no Rio de Janeiro desde 1808 (ABREU, 2003). Augusti (1998) assinala-os em meados do século XIX. Freyre (1975, p.420), sem indicar províncias e período, assegura a circulação de *História de Simão de Nantua* no Brasil. Gama e Gondra (2007) confirmam a presença desse livro na província do Rio de Janeiro no ano de 1865.

respeito da recuperação da história da leitura: “quem, o que, onde, quando, como e por que”.

Reconhecendo a dimensão que as obras *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca* têm para a História da Leitura e para História da Educação, esse estudo não teve a pretensão de verificar a circulação e o efetivo uso dessas obras nas escolas brasileiras e paraibanas por ter conhecimento de que não há vestígios, ainda, que assegurem sua circulação e apropriação. Bittencourt (1993); Galvão e Batista (2003) comprovam as limitações de pesquisas dessa natureza, recomendando o uso de registros oficiais, as memórias de alunos que se tornaram famosos e os prefácios e advertências dos livros para se acerrar da circulação e da apropriação de compêndios escolares. Ainda que haja dificuldade para identificar em quais escolas de Primeiras Letras da Paraíba esses livros foram utilizados e como ocorreu a prática do uso deles, os Relatórios de Província indicam através do número de pedidos de compra dos presidentes de província no ano de 1848 e 1850 que o livro escolar era, primeiramente, destinado ao professor, o qual servia como mediador entre esse objeto e os alunos. Já os métodos de ensino que vigoraram na instrução pública no período dessa investigação – método *lancasteriano* (método mútuo), método simultâneo e método intuitivo (lição de coisas) – oferecem pistas para compreender como os professores utilizaram os compêndios no cotidiano escolar. Entretanto, esse estudo não se deteve nesse foco.

O pedido de compra desses livros pelos presidentes de província da Paraíba - o bacharel João Antonio de Vasconcellos (1848) e o coronel José Vicente de Amorim Bezerra (1850), no Império, e da encomenda do livro *Escola Pitoresca* pelo governador, Francisco Camilo de Hollanda (1918), na República,

revelam as intenções e os objetivos dessas figuras representativas do poder sobre a instrução e a educação, bem como o tipo de Estado que buscaram construir, imprimindo os seus ideais à sociedade. Assim, percorrer os textos legais, no que diz respeito à instrução pública, possibilitou primeiramente identificar compêndios escolares que circularam na província da Paraíba, considerando os textos legais como guia aos hábitos de leitura no Oitocentos; também conhecer quem determinava a indicação de bons e maus livros e as suas estratégias para adoção deles nas escolas, bem como observar:

Os limites de uma proposta que, no fundamental, vislumbrava no alcance de uma civilização a condição do Povo – isto é, a “boa sociedade” – não só conservar o lugar que ocupava na sociedade, mas também reconhecer e reproduzir as diferenças e hierarquizações no seu próprio interior (MATTOS, 2004, p.272, grifo do autor).

No que tange ao conteúdo dos livros aqui analisados, Schwarcz (1997), a partir do seu ponto de vista antropológico, afirma que a voga da civilidade partiu da corte francesa no século XVIII, servindo de modelo para outras classes e países, no século XIX. Conforme a autora (IBID, p.11), “o comportamento nobre e cortês passa a ser comparado aos modos do camponês, rude, e a postura oposta à deste é recomendada e ensinada a adultos e crianças”. A difusão das luzes, no Iluminismo, fez com que as regras da civilidade fossem divulgadas também para as pessoas que não pertencessem à aristocracia. Os livros de diversos gêneros literários, incluídos os de civilidade, começaram a chegar até a classe média e a

camponesa alfabetizada, muitos através de versões populares, já que os livros não eram vendidos a preços módicos, refinando os hábitos e costumes daqueles que não tinham.

Atentando aos compêndios *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua*, os ensinamentos de conduta, escritos na forma de diálogos, são explícitos, introduzindo os leitores brasileiros do século XIX a uma nova sociabilidade e unindo-os independentes das suas destinações, e que, de certa forma, reverberaram em *Escola Pitoresca*, acrescidos dos conteúdos republicanos – pátria e civismo. Os três livros franceses são livros de ficção cujos personagens eram adultos que ensinavam como as pessoas deveriam agir na sociedade. *Escola Pitoresca*, por sua vez, é composta por contos e breves narrativas, que também é ficção, a respeito do comportamento cívico na sociedade brasileira, inculcando nos leitores infantis regras de sociabilidade.

As pistas fornecidas pelos seus autores, em particular de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, nos seus prefácios, contribuíram para verificar que os ensinamentos de conduta que os uniam estavam sob o discurso da civilidade. Assim, *A Civilidade Pueril* (1530), de Erasmo de Rotterdam, indicado no prefácio de *Tesouro de Meninos*, divulgou o discurso da civilidade. Entretanto, outra obra do Renascimento considerada pioneira em anunciar o arquétipo de condutas e de boas maneiras é *O Cortesão*, de autoria de Baldassare Castiglione, publicada em 1528, contrariando a tese de que a civilidade foi difundida nas sociedades da Corte francesa do Antigo Regime.

A partir dos séculos XV e XVI, na Europa, a divulgação das regras de civilidade, através dos livros do gênero da civilidade, instituiu um novo modo de viver no mundo, pois, até então, tudo era compartilhado e todos viviam em um mesmo espaço: a divisão da casa, separando o ambiente íntimo do

social – quarto e sala -, comer com seus próprios talheres e copos, usar guardanapo, falar em tom moderado, escolher as temáticas de conversação dependendo do ambiente em que estavam e das pessoas a sua volta, vestir roupas apropriadas para determinados tipos de eventos, ter gestos contidos e etc. A transposição dessas regras, advindas da Renascença europeia, pode ser visualizada nos suportes dos livros de leitura que aportaram no Brasil nos primeiros anos do Oitocentos, cujas regras foram sendo reformuladas, ao longo dos anos, conforme à época.

Sobre a influência do discurso da civilidade renascentista nos livros dos séculos subsequentes, Chartier (2004) e Revel (1991) expõem a longa duração desse discurso nos livros franceses do século XVII, XVIII e XIX, tendo como matriz desse conceito *A Civilidade Pueril*. Mas há indícios da influência d' *O Cortesão* nos livros de leitura que circularam no Brasil imperial. Todavia, Augusti (1998, p.22) alerta que “há uma dificuldade evidente em encontrar filiações “puras” entre a literatura prescritiva que circula no Brasil e aquela que, desde o século XVI, circulou na Europa Ocidental”. Conhecendo essa dificuldade apontada pela autora, essa investigação não está na perspectiva de mostrar a uniformidade das obras ao longo desse tempo, mas sim de tornar visível o conteúdo da civilidade através dos compêndios que circularam nas escolas de Primeiras Letras na Paraíba e em outras províncias do Brasil. Levando em consideração a proposição de Augusti, no século XIX, a noção de autoria era bem diferente do que é considerada atualmente. Pois, muitas das vezes, a autoria das obras era omitida, de modo que não era valorizada, importando apenas o conteúdo.

Quanto a Revel, este historiador afirma ser possível analisar a noção de civilidade nos livros, se identificarmos, nas

entrelinhas dos textos, os seus destinatários e o seu uso particular da civilidade. Assim, a partir das dificuldades e perspectivas apresentadas por esses autores, *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca* não foram compreendidas “como espelho dos modos da ‘boa sociedade’ do Rio de Janeiro” (RAINHO, 1995, p.141) e do Brasil. Mas, sobretudo, como um *corpus* que reflete a representação dos modelos de civilidade e os comportamentos esperados daqueles que compunham a classe social que necessitava dessas regras para a ascensão.

Ao abordar as duas obras renascentistas, *O Cortesão* e *A Civilidade Pueril*, tentou-se compreender como a civilidade se configurou na Corte Renascentista, mais especificamente, na Itália, e, assim, verificar a ressonância dessas obras nos compêndios de leitura que circularam no Brasil do Império até o início do século XX, demonstrando que o discurso da civilidade ultrapassou as fronteiras geográficas e temporais, extrapolando os limites da Corte. Os livros que tratam da civilidade regulamentam em detalhes os comportamentos sociáveis, os quais apresentam as formas educativas que inserem os indivíduos numa vigilância e controle do seu comportamento. A literatura da civilidade que foi incorporada pela escola prescreve condutas, colocando-a na categoria de didático, por apresentar uma finalidade pedagógica: a de ensiná-las. Obviamente, cada livro que aborda o conteúdo da civilidade o faz a seu modo, de acordo com a importância que confere a essas regras, levando em consideração o seu destinatário e as formas de aprendizagem, por considerar as normas de leitura que definem para comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1986, 1999a).

A literatura da civilidade chegou ao Brasil, ainda, no período colonial, a exemplo de *Traité sur l' education des filles*, de François Salignac de la Mothe Fénelon (ARAÚJO, 1999), *As Aventuras de Telêmaco*, também de Fénelon, *Tesouro de Meninas e Tesouro de Meninos* (ABREU, 2003). Os elementos dos livros que foram analisados nessa investigação fazem desses exemplos originais, pois tratam de narrativas ficcionais sobre um assunto real. Esses livros transmitem ensinamentos de como as crianças e os adultos de um modo geral devem interiorizar os códigos sociais – a civilidade. A ausência de estudos da civilidade no Brasil, a partir do período Imperial, no campo da História da Leitura, através dos objetos culturais (os livros), deu início à problemática que resultou essa investigação, qual seja, qual e como era a orientação de civilidade nos livros supracitados? Dessa questão, outras se desdobraram: 1) Quais os livros que compuseram o gênero literário da civilidade no Brasil?; 2) Como se educava para ser civilizado?; 3) Que normas de conduta foram transmitidas pelos livros?; 4) Como elas foram transmitidas?

Assim, a tese dessa investigação é a de que perdurava um discurso de civilidade no Brasil, que foi iniciado como projeto de sociedade ainda no final do período colonial, sendo solidificado no Império e se estendeu até a Primeira República, tendo sido propagado na Itália do século XVI, o qual fez unir *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca*, independentemente dos períodos históricos que os separavam. Para tanto, esses quatro livros de leitura que circularam no Brasil, durante o Império e na Primeira República, constituíam-se numa estratégia disciplinar de orientação de civilidade nas escolas do Brasil e, em especial, da Paraíba. Embora o projeto civilizatório no Império e na Primeira República visasse à transformação da sociedade

em geral, compreende-se que essas orientações não atingiram a todos, em decorrência do escasso número de escolas no país.

Tomando como referência essa tese, formulou-se o seguinte objetivo: tornar visíveis as orientações de civilidade nos livros *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca*, a fim de identificar o que os leitores infantis do Império e da Primeira República liam, na escola¹², para serem civilizados. Dessa forma, busquei alcançar o objetivo traçado através da Nova História Cultural por entender que “as formas produzem sentido e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação”, bem como o de que a “leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1999a, p.13). Por isso, os livros analisados serão compreendidos em suas especificidades discursivas, além de situá-los em seu contexto histórico.

Seguindo uma cronologia histórica dos fatos para estruturar esse trabalho, primeiramente verifiquei nos tratados *O Cortesão* (1528) e *A Civilidade Pueril* (1530) como os termos cortesia e civilidade, respectivamente, configuraram-se por terem divulgado os códigos de conduta dessa época. Em seguida, reporteime aos textos legais da Paraíba – Relatórios de Províncias, Ofícios, Falas, Exposições – do período imperial para tomar conhecimento do discurso da civilidade presente neles. Para tanto, a referência da chegada da Família Real

12 No Brasil, diversos livros acerca da civilidade circularam após 1918, conforme a pesquisa de Pilla (2004), a qual demonstra a presença deles até 1970, bem como o estudo de Cunha (2005), que revela a presença dos manuais de civilidade na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960.

portuguesa em 1808, no Brasil, ainda no período colonial, foi tomada como contexto para situar como esse discurso circulou também no Império. É sobre esses dois períodos distintos que trata o capítulo intitulado *Da cortesia e da civilidade renascentista europeia à civilidade na educação brasileira*.

Para tornar visíveis as orientações de civilidade fornecidas nos livros de leitura que circularam no Brasil e, em particular, na Paraíba, no período imperial, ocupei-me da análise do *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*, constituindo o capítulo *Tradição da civilidade em Tesouro das Meninas, Tesouro de Meninos e Simão de Nantua* no Brasil-Império. Nessas obras, foram identificadas as relações entre esses compêndios e os livros renascentistas de civilidade, bem como o conteúdo de civilidade, os quais apresentam como os personagens contidos nas obras civilizam os outros personagens – crianças, jovens e adultos.

No último capítulo, *A Paraíba da Primeira República na tripla tradição: o livro de leitura Escola Pitoresca*, foi analisado o conteúdo do livro de leitura do autor paraibano Carlos Dias Fernandes, apontando o civismo como regra social, assim como é a civilidade, dando-nos a compreensão da presença da civilidade, no século XX, sob o termo de civismo. Frente à possibilidade que esse livro dava por ser brasileiro, pude me deter em outro aspecto: o seu processo de produção e de circulação. Assim, recorri ao próprio livro – textos, prefácio e decreto – e ao periódico paraibano *A União* do ano de 1918, o qual testemunhou o processo de produção e de sua suposta circulação pelo Brasil, para compreender as estratégias de divulgação do livro.

A visibilidade das quatro obras sobre a civilidade possibilita percebê-las como instrumentos que circularam nas escolas brasileiras e, em particular, nas paraibanas, a serviço

de um projeto civilizatório com conteúdos e objetivos claros de inculcação de regras, valores e de hábitos nas crianças do Império e da Primeira República. Nessa perspectiva, a história do livro escolar e, de modo mais amplo, do livro e da leitura, precisa ser recuperada, a fim de tomarmos conhecimentos de como esses livros contribuíram e, ainda, contribuem para a organização da cultura escolar, para as formulações pedagógicas e modos de escolarizar saberes. Essa investigação buscou contribuir para a história da leitura e do livro escolar no Brasil, já que foi possível identificar o que se lia e quem lia nesse período.

DA CORTESIA E DA CIVILIDADE NAS CORTES RENASCENTISTAS EUROPEIAS À CIVILIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A civilidade, a nosso ver, compreende: a moral, a decência, a honestidade, a cortesia, e em uma palavra, todas as agradáveis virtudes que formam os laços os mais fortes da sociedade civilizada, isto é, falando com propriedade, a moral em ação (BIOTARD, 1900, p.6).

Com as grandes navegações e as descobertas marítimas que impulsionaram o próprio mercantilismo como etapa inicial do modo de produção capitalista, a centralização dos Estados Nacionais sob o referendo do suposto poder absoluto do rei, surgimento de nova arte, aparecimento do Humanismo e da ciência moderna e o advento da imprensa, na Europa, no século XV, levaram a sociedade europeia a tomar novos contornos, os quais a fizeram se firmar no mundo moderno. É nesse processo, que foi caracterizado como “civilizador” (ELIAS, 1994), no século XVI, que as relações entre os aristocratas foram se modificando, já que, se, por um lado, “ignorava-se agora toda a distinção de casta, (a origem, o nascimento, não conferiria o privilégio especial) e baseava-se

apenas na existência de uma classe culta” (BURCKHARDT, 1991, p.217), por outro lado, faziam incidir as ambições individuais. As pessoas que estavam relacionadas à Corte poderiam conquistar postos mais altos. Ademais, havia a necessidade de se formar “dirigentes das cidades-estado, oferecendo-lhes técnicas políticas mais refinadas” e “elaborar uma concepção da vida e do significado do homem na sociedade” (GARIN, 1996, p.10). Por isso, houve “um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos. Submete-os às normas da civilidade, isto é, às exigências do comércio social” (REVEL, 1991, p.169).

Na perspectiva de substituir “o modelo medieval da nobreza como ‘armas’ ou aristocracia guerreira e ignorante das humanidades pelo modelo das ‘letras’, que definem a civilidade da nobreza cortesã” (HANSEN, 2002, p.82), muitos manuais surgiram dissimulando o conteúdo das regras de conduta, promovendo uma relação estreita entre o “falar e a palavra impressa” (BURKE, 1995). Sendo assim, construiu-se, no Renascimento italiano, um padrão de bom comportamento sob termos como os de cortesia, civilidade e civilização. Através destes termos, grupos pertencentes às classes superiores designaram o que os distinguiria, formando assim um código específico de comportamento (ELIAS, 1994).

Sob a temática da cortesia, “os usos da corte” (STAROBINSKI, 2001) e da civilidade, compreendida como modo de agir e de conviver na sociedade, sendo sinônimo de boas maneiras, de polidez, de refinamento dos costumes (IBID, 2001) – adaptados dos clássicos gregos e romanos¹³ – diver-

13 Durante a Renascença italiana, houve um interesse dos autores desta época pela Grécia e Roma, tendo muitas obras traduzidas. Todos os diálogos de Platão e outras obras gregas foram traduzidos por Marsilio

tos impressos, entre esses estavam *O Cortesão*, de Baldassare Castiglione, publicado na Itália, em 1528, *A Civilidade Pueril*, de Erasmo de Roterdam, publicado na Basileia em latim, em 1530 e *O Galateo*, de Giovanni Della Casa, de 1558, divulgaram regras de como agir com o próximo em casa e na rua, como conversar, o que conversar, como tratar as pessoas mais velhas, como se comportar em ambientes públicos, como agradar as pessoas, como ser virtuoso, como se preparar para as armas, como se vestir, como comer, como jogar, como dormir. Estas regras tinham um endereço certo: a aristocracia. Os príncipes eram educados para agirem corretamente na Corte. Essas regras podiam interessar a pessoas relacionadas à Corte, as quais eram aspirantes¹⁴ a príncipe ou a cortesão. De acordo com Boto,

[...] são padrões da *corte* (cortesia), que preparam as regras de convívio das multidões das *ciudades* (urbanidade), que retomam a cordialidade da antiga *polis* (polidez), e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro específicos da vida *civil* (civilidade) (BOTO, 2002, p.22, grifo do autor).

Ficino (1433-1499), (HAMLYN, 1990). De acordo com Burckhardt (1991, p.115), “o Papa Nicolau V, quando era um simples monge, incorreu em dívidas importantes para comprar manuscritos e para mandar copiá-los”. “Copistas escreviam e espiões percorriam meio mundo à procura de obras” a mando do Papa (ibid).

- 14 Schwarcz (2007, p.164), ao se referir à nobreza no Renascimento, afirma que havia “uma camada intermediária entre a nobreza e a plebe que vivia ao redor do rei: ser moço de estribeira, escudeiro, cavaleiro raso, é então possível a plebeus que ascendem dessa maneira à nobreza”.

O Cortesão, de Baldassare Castiglione, publicado na Itália, em 1528 e *A Civilidade Pueril*, de Erasmo de Rotterdam, publicado na Basileia em latim, em 1530, foram os impressos mais significativos dessa época. No caso d' *O Cortesão*, este “foi traduzido para o francês e para o espanhol na década de 1530, e mais tarde para o latim, inglês, alemão e polonês. Por volta de 1620, mais de 50 edições do texto haviam aparecido em outras línguas que não o italiano” (BURKE, 1995, p.136). Este livro se configura como um dos mais importantes livros do gênero, por ser um arquétipo para os tratados posteriores, o qual instituiu “um novo código da razão, sinalizando um sistema complexo de maneiras” (PÉCORA, 1997, p.VII). Tal código emerge a partir do prazer de raciocinar, analisar e construir sistemas, assim como se deu com a construção do perfeito cortesão.

No que diz respeito à circulação de *A Civilidade Pueril*, Elias (1994, p.68) assevera que esta obra “teve imediatamente uma imensa circulação, passando por sucessivas edições. Ainda durante a vida de Erasmo – nos primeiros seis anos após a publicação – teve mais de 30 reedições”. Nessa perspectiva, assinala:

Na história do conceito de civilidade, o texto de Erasmo marca um momento fundador. Por um lado, graças a edições latinas (pelo menos oitenta no século XVI, pelo menos treze no século XVII), ele propõe a toda a Europa erudita um código unificado de condutas cujo cumprimento realiza a *civilitas* na sua nova acepção. Por outro, por suas traduções e adaptações, ele aclimata nas línguas vernáculas uma

palavra e uma noção que designam agora um componente essencial da educação das crianças (CHARTIER, 2004a, p.53, grifo do autor).

A frequência da reimpressão e da adaptação d' *O Cortesão* e *A Civilidade Pueril* propagou o gênero literário e didático, educação de príncipes ou “espelho de príncipe”, que já era conhecido desde a Idade Média como *speculum* ou *specula Principum*, o qual era formado por uma relação completa das virtudes cristãs que permitem o bom governo (HANSEN, 2002). *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel, publicado na Itália, em 1532, integra este gênero literário, sendo um dos representantes mais expressivos da época. Este gênero veiculou condutas – cortesia e civilidade – para a Corte, instituindo um arquétipo que se fixou nos leitores dos séculos seguintes, sendo adaptado conforme a sociedade a que pertencia. Nesta perspectiva, Revel (1991) e Chartier (2004a) apresentam como a civilidade tem o seu sentido modificado nos livros do século XVII, XVIII e XIX, tendo como matriz deste conceito *A Civilidade Pueril*.

Passo a apresentar como os termos de cortesia e civilidade estão presentes em *O Cortesão* e em *A Civilidade Pueril* respectivamente, para que se compreenda a relação entre esses tratados do século XVI e os livros de leitura *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua*.

O CORTESÃO: A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DE CORTESIA PARA A NOBREZA

Em 1528, foi publicado em Veneza – Itália – *O Cortesão* (1997), de Baldassare Castiglione¹⁵. Mas a primeira versão desta obra circulou muito antes deste ano, contrariando a intenção de seu autor, a qual era a de corrigir os erros da escritura do seu livro antes de publicá-lo. A notícia de que seu livro circulava em Nápoles o fez mudar de ideia:

Assim, encontrando-me na Espanha e sendo avisado da Itália que a senhora Vittoria Dalla Colonna, marquesa de Pescara, a quem emprestara o livro, contra sua promessa fizera transcrever uma grande parte dele, não pude deixar de sentir certo fastio, suspeitando de muitos inconvenientes que podem ocorrer em casos semelhantes; [...] Por fim, soube que aquela parte do livro se achava em

15 Baldassare Castiglione nasceu em 6 de dezembro de 1478, em Casático, perto de Mântua, Itália, e morreu aos 50 anos, em 17 de fevereiro de 1529. Em 1499, trabalhou ao lado do Marquês Francesco Gonzaga. No ano de 1503, ingressou na vida militar ao lado dos franceses. Em 1504, integrou a Corte de Guidubaldo di Montefeltro a pedido deste nobre, permanecendo até 1513, servindo o sucessor deste duque. Neste período, participou de missões oficiais, de conquistas de território e de lutas entre principados. Ao lado destas atividades, Castiglione se dedicou aos trabalhos literários, escrevendo a égloga *Tirsi* (1506) e, “em 1513, para a encenação da obra, compôs um novo prólogo para a Calandria, de seu amigo Bibbiena” (CORDIÉ, 1997, p.XL). A partir de 1516, Castiglione exerceu as funções de embaixador e núncio.

Nápoles nas mãos de muitos; e, como são os homens sempre ávidos por novidades, era provável que eles lá tentassem imprimi-la. Daí, assustado com tal perigo, determinei-me a rever imediatamente no livro o pouco que me permitia o tempo, com intenções de publicá-lo, considerando menos grave vê-lo pouco corrigido por minha mão que muito deturpado por mãos alheias (CASTIGLIONE, 1997, p.3-4).

Induzido pelo perigo de ver seu texto sendo publicado pelas mãos de outra pessoa, Castiglione faz a releitura com uma tristeza profunda, por lembrar-se de que “a maior parte dos que foram introduzidos nas discussões estão mortos” (IBID, p.4). A tristeza de Castiglione na retomada da releitura do seu texto pode ser compreendida também porque a “Itália das Cortes humanistas estava sendo ultrapassada pelas conquistas dos Estados nacionais”, de modo que “a nobreza dos ideais contava bem pouco em face da nova situação política” (CORDIÉ, 1997, p.XXVI).

Nesta nova situação política italiana, buscava-se fixar uma sociedade ideal, fundada em um perfeito cortesão: a obra de Castiglione retrata uma figura que ascendeu nas Cortes italianas da Renascença. Sendo assim, o propósito era o de divulgar um modo de agir na Corte. Embora o autor não apresente explicitamente no seu livro o destinatário, o leitor a quem ele se dirige é o adulto, com aspirações de uma classe alta da Corte e com uma vida elegante e bela, mas que tivesse de preferência “a nobreza de nascimento, fianças de suas qualidades, o que certamente sinaliza o aristocratismo como aspiração daquela sociedade” (PÉCORA, 1997, p.X).

Esta figura ascendente causou interesse em dom Alfonso Ariosto, amigo de Castiglione, solicitando-lhe que escrevesse sobre tal assunto:

Assim, vós me pedis que escreva, segundo minha opinião, a forma de cortesania mais conveniente ao fidalgo que vive numa corte de príncipes, de tal maneira que possa e saiba perfeitamente servi-los em tudo o que seja razoável, conquistando as graças deles e os elogios dos outros; em suma, como deve ser aquele que mereça ser chamado de perfeito cortesão para que nada lhe falte (CASTIGLIONE, 1997, p.11).

Para tratar sobre os modos que convêm a um cortesão, Castiglione recorreu às argumentações que, segundo ele, consiste na “maneira de muitos antigos, renovando uma grata tradição” (CASTIGLIONE, 1997, p.12). Tradição esta que pode ser verificada desde Platão (428-347 a.C.). Desta forma, Castiglione formulou o seu livro baseando-se nas argumentações que lhe foram relatadas fielmente ocorridas na Corte de Guidubaldo di Montefeltro. Ele expôs, em detalhes no seu livro, as argumentações que ocorreram nas quatro noites sobre o ideal de um cortesão.

A construção do ideal repousa em especulações filosóficas a respeito de um homem cortês que circula pela Corte. No trecho que segue abaixo, o texto de Castiglione se insere

na tradição de formulação de ideais, de modelos, assim como fizeram os filósofos da Antiguidade¹⁶:

Outros dizem que, sendo tão difícil e quase impossível encontrar um homem tão perfeito como pretendo que seja o cortesão, foi supérfluo escrevê-lo [...]. A esse respondo que me contentarei por ter errado junto com Platão, Xenofonte e Marco Túlio, deixando a contenda entre o mundo intelegível e o das idéias, dentre as quais, assim como (segundo aquela opinião) se insere a idéia da perfeita república, do perfeito rei e do perfeito orador, agora se agrega a do perfeito cortesão [...] (CASTIGLIONE, 1997, p.8).

O Cortesão é composto de quatro livros (Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livro), correspondendo cada livro a uma noite. Estes foram formulados em quatro noites de diálogos

16 Segundo Hansen (2002, p.73), “embora sejam súditos” (os autores dos livros de educação de príncipes ou espelho de príncipe), sempre alegam que podem atrever-se a dar conselhos a quem os domina porque a invenção de seu discurso não tem autonomia individual, pois repete o costume anônimo de autoridades bíblicas, filosóficas, jurídicas, históricas e poéticas do passado, que fundamentam e prescrevem o “dever ser” dos homens, em geral, e do príncipe, em particular. Declarando saber os preceitos desse “dever ser” específico da ação do príncipe católico, os autores costumam afirmar o desejo explícito de servi-lo, declarando que são antes de tudo homens desinteressados, movidos pela amizade do “bem comum”.

entre os aristocratas na cidade de Urbino, seguindo o jogo descrito a seguir:

[...] Era hábito de todos os gentis-homens da casa dirigir-se, logo depois do jantar, aos aposentos da senhora duquesa [Elisabetta Gonzaga, enquanto seu marido Guidubaldo dormia, sendo do seu conhecimento as conversações freqüentes em sua casa], onde, além das agradáveis festas, músicas e danças que continuamente se sucediam, ora se propunham belas questões, ora se faziam jogos engenhosos a pedido de um ou de outro, nos quais, sob vários véus, muitas vezes os participantes revelavam alegoricamente seus pensamentos a quem mais lhes agradava (CASTIGLIONE, 1997, p.17).

Nesses jogos, os gentis-homens conversavam “sobre diferentes matérias ou então se espicaçavam com ditos mordazes; frequentemente promoviam-se adivinhações” (CASTIGLIONE, 1997, p.17). Os participantes desses jogos eram numerosos e “dotados de nobres inteligências”, como o Senhor Ottaviano Fregoso, Dom Federico seu irmão, o Magnífico Iuliano de’ Medici, Dom Pietro Bembo, Dom César Gonzaga, o Conde Ludovico de Canossa, o Senhor Gaspar Pallavicino, o Senhor Ludovico Pio, o Senhor Morello de Ortona, Pietro de Nápoles, Dom Roberto de Bari, Bernardo Bibiena, o Único Aretino, Ioan Cristoforo Romano, Pietro Monte, Terpandro, Dom Nicolò Frísio, entre outros (CASTIGLIONE, 1997, p.17). Havia poetas, músicos e toda

espécie de homens agradáveis. As mulheres marcavam presença nestas reuniões, como a Duquesa Elisabetta Gonzaga, Senhora Emília Pia, Dona Costanza Fregosa – no Primeiro Livro – e Dona Margherita Gonzaga – no Terceiro Livro. No ano de publicação d' *O Cortesão*, a maioria dessas pessoas já estava falecida.

Na primeira noite, correspondendo ao Primeiro Livro, Castiglione narra como os integrantes da conversação apontados acima tiveram a ideia de um jogo, o de modelar com palavras o cortesão perfeito, o qual foi do interesse da Senhora Emília, encarregada de comandar a noite de conversação entre os participantes a mando da Duquesa Elisabetta. O jogo consistia no seguinte modo:

[...] porém, se em algum lugar existem homens que mereçam ser chamados de bons cortesãos e que saibam julgar aquilo que compõe a perfeita cortesia, com boas razões havemos de pensar que aqui estejam. Portanto, para refutar alguns tolos, que por serem presunçosos e ineptos acreditam conquistar fama de bons cortesãos, gostaria que o jogo desta noite fosse de molde a escolher alguém do grupo e a ele se atribuisse a tarefa de modelar com palavras um perfeito cortesão, explicando todas as condições e qualidades particulares exigidas de quem merece tal nome; e sobre aquelas coisas que não parecerem convenientes seja permitido a cada um divergir, como nas escolas de filósofos em que se discute publicamente (CASTIGLIONE, 1997, p.25, grifo nosso).

A divergência entre os participantes consiste na multiplicidade de opiniões dos participantes acerca da cortesia, tendo o objetivo de ajudar e de corrigir os erros do proponente que modela o cortesão. Compreendo que este jogo está no âmbito do deleitar e instruir, axioma de Horácio (65 a.C – 8 d.C) em *Arte Poética*, os participantes do jogo se divertem ao conversar sobre determinada temática e, nesse caso, é o modelo do cortesão perfeito; ao mesmo tempo em que estão se instruindo, aprendendo como o cortesão adquire as qualidades apontadas pelos participantes, castigando quem contraria as regras do jogo, como ocorre, por exemplo, quando a Duquesa Elisabetta tenta punir o Cesare Gonzaga, o qual interrompeu o Conde Ludovico enquanto estava apresentando as qualidades do cortesão. Dessa forma, o jogo torna-se um processo educativo na construção do que seria um cortesão. A descrição deste processo como um jogo torna-se relevante na medida em que expressa uma estratégia de convencimento do que seria o cortesão, assim como o retratado em *Tesouro de Meninas*, cujas personagens também participam de um jogo através dos diálogos, conforme será tratado no capítulo seguinte. O longo diálogo abaixo entre ambos, com a intervenção da Senhora Emília, mostra esse processo:

– Vede – disse então a senhora duquesa
– como de um só erro procedem muitos outros. Todavia, quem falha e dá mau exemplo, como dom Bernardo, não somente merece ser punido por sua falha, mas também pela dos outros. –
Respondeu então dom Cesare: – Assim eu, senhora, ficarei isento de pena, tendo dom Bernardo sido punido pelo erro

dele e pelo meu. – Ao contrário, – disse a senhora duquesa – todos os dois devem sofrer duplo castigo; ele pelo erro e por vos ter induzido a errar, vós pelo vosso erro e por ter imitado quem errava. – Senhora, – respondeu dom Cesare – até agora não errei; porém, para deixar toda esta punição só para dom Bernardo, calar-me-ei. – E já silenciava, quando a senhora Emília, rindo: – Dizei aquilo que vos apraz, – respondeu – pois, com licença da senhora duquesa, perdôo a quem errou e a quem cometer erro tão pequeno. – Acrescentou a senhora duquesa: – Estou contente, mas cuidai que não vos enganeis, pensando talvez ganhar mais méritos sendo clemente do que sendo justa; porque, perdoadando muito quem erra, se faz injustiça a quem não erra. Não quero tampouco que minha austeridade, por enquanto, acusado vossa indulgência, seja a causa para perdermos esta pergunta de dom Cesare (CASTIGLIONE, 1997, p.39).

De acordo com este trecho, a Duquesa Elisabetta e a Senhora Emília são as coordenadoras da conversação, as que ficam atentas para os participantes não infringirem as regras do jogo, e os participantes, apresentados anteriormente, são os mestres, os quais são escolhidos pela Senhora Emília para abordar a temática da cortesia, ensinando aos demais como obtê-la. A exposição dos participantes é o momento de eles demonstrarem o seu conhecimento acerca da temática. A cada noite, ela escolhe quem prosseguirá na conversação.

O jogo, que ocorre por meio da conversação, anuncia uma tendência que será verificada como arte somente no século XVII, na França, tendo muitos manuais surgidos sob o título ‘A Arte da Conversação’, como assegura Burke (1995). Conforme ainda este autor:

Castiglione representa um ponto de partida especialmente adequado porque seu diálogo – em medida muito maior do que a maioria dos diálogos renascentistas – é apresentado sob a forma de uma conversação estilizada, incluindo interrupções informais e a provocação dos participantes, além de formas oratórias fixas (BURKE, 1995, p.132).

No jogo de modelar o perfeito cortesão, através da conversação, as mulheres não puderam participar, cabendo-lhes apenas assistir a ele em silêncio, conforme a Duquesa Elisabetta determinou:

Tendo assim falado o senhor Gaspar, a senhora Emília fez sinal à dona Costanza Fregosa, por ser a mais próxima, para que prosseguisse, a qual já se preparava para intervir; mas a senhora duquesa de súbito disse: – Uma vez que dona Emília não quis se dar ao trabalho de buscar algum jogo, seria também o caso de que outras mulheres desfrutassem a mesma comodidade e fossem também isentas de tal fadiga esta noite, estando presentes tantos homens que não há perigo de que

venham a faltar jogos. – Assim faremos – respondeu a senhora Emília; e, impondo silêncio a dona Costanza, dirigiu-se a dom Cesare Gonzaga, que estava sentado ao seu lado e lhe ordenou que falasse (CASTIGLIONE, 1997, p.19, grifo do autor).

A importância do discurso das mulheres na obra é contraditória, pois ora elas comandam a discussão (Duquesa e Emília), ora elas silenciam. A Duquesa é a pessoa de maior *status* na Corte de Urbino, por ser a soberana, mulher do governante, e a Senhora Emília, por desempenhar a função de mestra: “dotada de tão viva engenhosidade e inteligência, como sabeis, parecia a mestra de todos, e cada um lhe pedia opinião e estímulos” (CASTIGLIONE, 1997, p.16).

Além da Duquesa e de Emília, há a presença de Margherita Gonzaga e Costanza Fregosa. Elas não apresentam tópico de conversação, mas falam apenas uma vez durante as noites, como estará mais explícito adiante. No que se refere ao silêncio das mulheres, nessa conversação, Guidi informa:

Esse silêncio relativo torna-se mais significativo ainda quando descobrimos que nos primeiros rascunhos do diálogo de Castiglione deu às damas maior participação. Por exemplo, Margherita Gonzaga podia, originalmente, iniciar um novo tópico de conversação, mas essa passagem mais tarde foi suprimida pelo autor (GUIDI apud BURKE, 1995, p.133).

Prosseguindo na construção de um perfeito cortesão, ainda no Primeiro Livro, há uma controvérsia sobre a sua origem. Para o Conde Ludovico da Canossa, o cortesão deve ser de origem nobre, enquanto para o Senhor Gaspar Pallavicino, não é tão necessário ao cortesão ter nascido nobre, já que filhos de muitos nobres de sangue foram cheios de vícios, e muitos plebeus honraram com a virtude (CASTIGLIONE, 1997, p.27-29). No entanto, a argumentação do Conde Ludovico prevalece, por ter a tarefa de modelar o perfeito cortesão com palavras. O Conde arremata afirmando que a idealização do perfeito cortesão pode exigir que este seja nobre de nascimento.

Na opinião do conde, o cortesão deve ter como principal e verdadeira profissão a das armas, “à qual desejo, sobretudo que ele se dedique vivamente, e seja conhecido entre os outros como ousado, valoroso e fiel àquele a quem serve” (CASTIGLIONE, 1997, p.32). Quanto ao corpo do cortesão, o Conde descreve:

Pretendo que ele tenha boa compleição e membros bem formados, demonstre força, leveza e desenvoltura, e saiba todos os exercícios corporais que são exigidos de um homem de guerra. Dentre eles, penso que o primeiro deve ser manejar bem todo o tipo de armas a pé e a cavalo, conhecer as posições e movimentos vantajosos destas e principalmente conhecer aquelas armas que em geral se utilizam entre fidalgos (IBID, p.36).

Conveniente é ainda saber nadar, saltar, correr, jogar pedras, pois, além da utilidade que disso se pode extrair na guerra,

muitas vezes é preciso exercitar-se em tais coisas; com o que se adquire boa estima, especialmente na multidão, com a qual também é necessário se estar de acordo (IBID, p.38).

Cesare Gonzaga solicitou ao Conde Ludovico da Canossa que ensinasse os participantes do jogo a possuir as qualidades mencionadas por ele mesmo. O Conde respondeu o seguinte:

– Não sou obrigado – disse o conde – a ensinar-vos a ser graciosos, ou outra coisa, mas somente a demonstrar-vos como deva ser um perfeito cortesão. Não comprometeria a ensinar-vos essa perfeição, ainda mais tendo dito há pouco que o cortesão deve saber lutar, dar volteios a cavalo e tantas outras coisas, as quais não vejo como poderia ensinar-vos, não as tendo jamais aprendido, e sei que todos as conheceis (CASTIGLIONE, 1997, p.40).

A resposta do Conde o descompromete de ensinar como se tornar cortesão. Isto evidencia e corrobora o que Castiglione anunciou no prefácio: “seu livro repousa em Platão”, ou seja, o perfeito cortesão está na ordem do mundo das ideias. E se está no mundo das ideias não tem a preocupação de ensinar, apenas a de refletir. No entanto, o Conde faz uma ressalva para não deixar os participantes sem resposta sobre a questão de Cesare Gonzaga: “[...] digo que quem precisar ser gracioso nos exercícios corporais [...] deve começar desde cedo e aprender os princípios com ótimos mestres” (CASTIGLIONE,

1997, p.41). O Conde prossegue afirmando que: “quem quiser ser bom discípulo, além de fazer bem as coisas, sempre deverá empenhar-se bastante para parecer com o mestre e, se possível for, transformar-se nele” (IBID, p.41). Assim, a figura do mestre apresentada pelo Conde está na perspectiva do modelo, do ser como imitação.

A dança, a escrita e a fala também são apontadas pelo Conde Ludovico como requisitos para se formar um perfeito cortesão. No que diz respeito à dança, esta é considerada como exercício corporal. Quanto à escrita e à fala, são vistas como atividades intimamente relacionadas, segundo o conde,

[...] a escrita não é outra coisa senão uma forma de falar que permanece depois de se ter falado, e quase uma imagem, ou antes, a vida das palavras; porém, ao falar, quando, assim que a palavra é pronunciada, se perde, talvez sejam toleráveis algumas coisas que não o são ao escrever; porque a escrita conserva as palavras e as submete ao julgamento de quem lê, e dá tempo de considerá-las maduramente. Por isso é razoável que nesta se aplique maior cuidado para torná-la mais culta e castiça; não de modo que as palavras escritas sejam diferentes das ditas, mas sim que ao escrever sejam escolhidas as mais belas que se usam ao falar (CASTIGLIONE, 1997, p.47).

No que tange à fala, Dom Federico recomenda para os interessados nesta arte ter como referência autores como Petrarca e Boccaccio: “e quem se afastar destes dois, há de tatear como quem anda pelas trevas sem lume e, portanto,

erra frequentemente o caminho” (IBID, p.49). Mas também os autores da Antiguidade são considerados, segundo o Conde Ludovico, como dignos de serem imitados, como Cícero e Virgílio. Para o Conde, o cortesão deve falar de “coisas agradáveis, de jogos, de motejos e de ironias conforme o momento; e de tudo falará sensatamente, com desenvoltura, abundância e clareza; e tampouco há de mostrar em nenhum aspecto vaidade ou tolice pueril” (IBID, p.53). A arte de falar, da conversação, impõe regras com “referências à igualdade e à reciprocidade na conversação acrescentam-se outras referências à hierarquia social e a marcas de respeito” (BURKE, 1995, p.123).

Na perspectiva do Conde Ludovico, o cortesão deve ter seu espírito cuidado, por ser “mais digno que o corpo (espírito), merece também ser mais culto e adornado” (CASTIGLIONE, 1997, p.64). Assim, o cortesão deve ser um “homem de bem e íntegro; pois isso abrange a prudência, bondade, força e temperança de ânimo e todas as outras condições que a tão honrado nome convenham” (IBID). Mas não é apenas com a virtude que o espírito deve ser ornado – adiante a virtude será definida –, as letras são consideradas pelo Conde como o principal ornamento do espírito. Para mostrar a importância atribuída às letras, o Conde traz um exemplo da Antiguidade:

Pois, como sabeis, Alexandre tinha por Homero tamanha veneração, que a *Iliada* sempre estava à sua cabeceira; e que somente a esses estudos, mas também às especulações filosóficas dedicou muito trabalho, sob a direção de Aristóteles. Alcibiades aumentou e melhorou suas boas condições com as letras e com os ensinamentos de Sócrates (CASTIGLIONE, 1997, p.66).

Dessa forma, as Letras – compreendidas no século XVI como o conjunto de saberes de humanidades, o qual estava fundado na Antiguidade – devem fazer parte dos saberes que convêm ao perfeito cortesão, proporcionando-lhe “feitos e grandezas” dos imperadores gregos e romanos, incidindo “um ardente desejo de ser igual a eles” (CASTIGLIONE, 1997, p.66). O Conde finaliza sobre as letras, afirmando:

Pretendo que nas letras ele seja mais que medianamente erudito, pelo menos nestes estudos que chamamos de humanidades, e não somente da língua latina, mas também da grega tenha conhecimentos para as muitas e várias coisas que nelas estão divinamente escritas (IBID, p.67).

Além desses saberes e dotes apresentados pelo Conde Ludovico, este assevera que cortesão deve ser músico e saber da arte da pintura. A música é propícia ao cortesão por “enternecer os espíritos humanos, como também domestica as feras” (IBID, p.73). Na sociedade italiana, a música estava presente seja através do canto ou dos instrumentos (BURCKHARDT, 1991). Quanto à pintura, a sua importância para o cortesão dá-se porque “provêm [dela] muitas utilidades, em especial na guerra, para desenhar aldeias, regiões, rios, pontes, penedias, fortalezas e coisas similares, as quais, embora se conservassem na memória, o que, porém, é assaz difícil, não podem ser mostradas aos outros” (CASTIGLIONE, 1997, p.75).

No Segundo Livro, correspondendo à segunda noite do jogo, Castiglione continua a descrever o cortesão. Relata que as pessoas da Corte apresentavam opiniões diversas sobre as

argumentações do Conde Ludovico, de modo que “as coisas ditas não haviam ficado tão completamente na memória da cada um” (IBID, p.89). Ou seja, os ensinamentos transmitidos não foram fixados pelos ouvintes que participavam do jogo. Assim, as pessoas chegaram mais cedo que de costume para participar da conversação, mas também para aprender os modos do cortesão.

O escolhido pela Senhora Emília Pia para apresentar as argumentações foi Federico Fregoso. Este emitiu opiniões prolixas, explicações longas e cansativas, para modelar o perfeito cortesão e, muitas das vezes, partia do que foi dito sobre as armas, exercícios, dança, música, conversação pelo Conde na noite anterior. Percebendo os volteios de Federico Fregoso, a Senhora Emília interveio, fazendo-se valer do papel da mestra: “– Dom Federico, esquivai-vos demasiado da tarefa; mas não vos adiantará, pois tereis de falar até que seja hora de recolher-nos” (CASTIGLIONE, 1997 p.102). Outro participante também percebe que Federico não avança nas explicações sobre a cortesia e solicita-lhe:

Gostaria, – disse então o senhor Ludovico Pio – que vós esclarecêsseis uma dúvida que tenho em mente; que é se um gentil-homem, enquanto serve a um príncipe, é obrigado a obedecer-lhe em todas as coisas que ele ordena, mesmo que sejam desonestas e condenáveis. – Em coisas desonestas não somos obrigados a obedecer a ninguém – respondeu dom Federico. – E – replicou o senhor Ludovico – se eu estiver a serviço de um príncipe que me trate bem e creia que eu deva fazer por ele tudo aquilo que se pode, ele me mandar

matar um homem ou fazer algo semelhante, devo recusar-me a fazê-lo? – Vós deveis – respondeu dom Federico – obedecer a vosso senhor em todas as coisas que lhe são úteis e honrosas, não naquelas que lhe sejam danosas e provoquem vergonha (IBID, p.109).

Federico, na posição de mestre que não é capaz de apresentar o seu conhecimento acerca da matéria, tenta se esquivar ao máximo, não aprofundando como é esperado pelos participantes. Ele discorre sobre os conteúdos da cortesia, quando outros participantes o questionam, a exemplo da maneira de vestir de um cortesão. Por isso, ele emite uma resposta evasiva sobre tal assunto:

Na verdade, não saberia indicar uma determinada regra para o vestir, a não ser que o cortesão deve se acomodar aos costumes da maioria; e dado que, dizeis, esses costumes são tão variados e os italianos são tão volúveis que chegam a imitar o vestuário alheio, creio que é ilícito cada um se vestir conforme lhe aprouver (IBID, p.113).

Federico, ao considerar que as coisas extrínsecas frequentemente falam das intrínsecas, afirma que:

A roupa não é testemunho secundário da fantasia de quem a veste, embora às vezes possa ser falso; e não é só isso, mas todos os modos e costumes, além

das obras e palavras, são indícios das qualidades daqueles em quem são vistos (CASTIGLIONE, 1997, p.115).

Ele ainda aborda como devem ser as amizades do cortesão e do tipo de jogo mais propício, antes de desistir de tratar da cortesia: “Penso que agora a senhora Emília me dará licença para calar-me” (CASTIGLIONE, 1997, p.131). Não levando em consideração o que havia dito, o Senhor Prefeito e Pietro Bembo pedem mais explicações sobre a cortesia. Assim, ele prossegue com seus volteios, de modo que o Conde Ludovico intervém antes da decisão da Senhora Emília: “Portanto, se vos sentis cansado, é melhor pedir vênua à senhora duquesa para adiar o restante da discussão para amanhã do que pretender por meio de enganos disfarçar o cansaço” (IBID, p.133). Por estar infringindo a regra, Federico recebeu a permissão da Senhora para se retirar do jogo.

Assim, Bernardo Bibiena, outro participante do jogo, ficou encarregado de tratar a cortesia, abordando o riso – o que provoca o riso? Quais são as circunstâncias propícias ao cortesão rir? – e a burla: “engano amigável de coisas que não ofendem, ou quase não” (CASTIGLIONE, 1997, p.169). O cortesão deve se “cuidar para que as burlas não se tornem fraudes, como no caso de muitos homens que saem pelo mundo usando de astúcias para ganhar dinheiro, fingindo ora uma coisa ora outra” (IBID, p.176).

Na conversa entre os participantes, as mulheres surgem como assunto, em decorrência do debate da burla, pois alguns participantes acreditam que as mulheres se valem das burlas muito mais do que os homens. No ponto de vista de Ottaviano Fregoso, as mulheres são consideradas como “animais imperfeitíssimos, com pouca ou nenhuma dignidade em relação aos

homens e dado que sozinhas não têm capacidade para realizar nenhum ato virtuoso” (IBID, p.177). Já o Senhor Bernardo Bibiena, o mais complacente com as mulheres, afirma que: “não parece conveniente ser mordaz com as mulheres, nem nos ditos, nem nos fatos que concernem à honestidade, e tampouco criar regras impedindo que critiquem os homens onde lhes dói” (IBID, p.178). A discussão a respeito das mulheres se ampliou com o Senhor Gasparo, o qual se mostra avesso às mulheres, de modo que a Senhora Emília interveio:

[...] como vistes o dom Bernardo cansado do longo discurso, haveis começado a falar tão mal das mulheres, presumindo que não houvesse ninguém para vos contradizer; mas colocaremos em campo um cavaleiro mais descansado, que combaterá contra vós, para que vosso erro não fique por muito tempo sem punição. – Assim, voltando-se para o magnífico Iuliano, que até então pouco havia falado, disse: – Sois considerado protetor da honra das mulheres [...] (CASTIGLIONE, 1997, p.182).

O jogo não previa a discussão sobre a conduta das mulheres, dado que seu objetivo era o de modelar o perfeito cortesão. No entanto, a Senhora Emília, através do Magnífico Iuliano, busca mostrar aos Senhores Gasparo, Ottaviano Fregoso e Frigio que eles estão equivocados na forma de pensar a respeito das mulheres, as quais merecem tanto respeito por parte dos homens quanto eles merecem delas. Assim, os

participantes do jogo se detêm em uma noite para tratar da dama palaciana:

– A senhora duquesa: – Por ser muito tarde, desejo – disse – que adiemos tudo para amanhã [...] – Quero – disse confiar no senhor Magnífico, o qual, por ser engenhoso e judicioso como é, tenho certeza de que há de imaginar a maior perfeição que se possa desejar numa mulher e expressá-la muito bem com palavras, e assim teremos o que contrapor às falsas calúnias do senhor Gasparo (CASTIGLIONE, 1997, p. 184).

Como foi imposto pela duquesa Elisabetta, Magnífico Iuliano discute na terceira noite, correspondendo ao Terceiro Livro, sobre a dama palaciana. Segundo a opinião do Magnífico, a dama palaciana deve possuir as mesmas qualidades do cortesão, por julgar que “muitas virtudes de espírito são tão necessárias à mulher quanto ao homem” (CASTIGLIONE, 1997, p.192), bem como fazer as mesmas coisas que o cortesão, como a conversação, a música, a dança, a pintura e as letras. Somente os exercícios corporais não são os mesmos para ambos os sexos, conforme o Magnífico:

Dado que posso representar essa mulher à minha maneira, não só não quero que ela pratique esses exercícios viris tão duros e pesados, [terçar armas, cavalgar, jogar péla, lutar] como quero que os que são convenientes para uma mulher. Ela pratique com cuidado e com aquela suave

delicadeza que indicamos ser-lhe mais adequada (IBID, p.196).

Ao longo da exposição do Magnífico Iuliano, há narrações de exemplos de mulheres virtuosas da Antiguidade, mostrando para os participantes incrédulos que elas são seres iguais aos homens. Desta época, Iuliano menciona como exemplo “Otávia, mulher de Marco Antônio e irmã de Augusto; Porcia, filha de Catão e mulher de Bruto; Gaia Cecília, mulher de Tarquínio Prisco; Cornélia, filha de Cipião” (CASTIGLIONE, 1997, p.208).

Durante os relatos do Magnífico, dona Margherita Gonzaga, ouvinte da conversação, faz-lhe um pedido, reforçando o objetivo de adentrar na discussão da mulher:

– Disse dona Margherita Gonzaga: –
Creio que narraís com demasiada brevidade tais ações virtuosas praticadas por mulheres; pois, apesar de estes nossos inimigos terem escutado e lido, demonstram não as conhecer e gostariam que se perdesse sua memória; mas, se fazeis com que possamos ouvi-las, ao menos sabemos honrá-las (IBID, p.210).

A fala de dona Margherita juntamente com a presença da Costanza Fregosa e das participações da Duquesa e da Senhora Emília demonstram que as mulheres frequentavam os mesmos lugares que os homens, embora não pudessem participar igualmente como eles. Entretanto, o interessante é que elas sabiam o que eles conversavam, não estando alheias ao que acontecia. A fala de dona Margherita junto com as

intervenções da Senhora Emília, a qual solicita do Magnífico Iuliano que explique melhor sobre o comportamento das mulheres que ele exemplificou, contribuem para dissipar a ideia de que são consideradas como seres inferiores, pois se exigia para a perfeição da mulher o mesmo desenvolvimento intelectual e emocional que atribuíam à perfeição do cortesão.

O amor surge como um tópico para discursar sobre a mulher a partir do discernimento entre o amor falso e o verdadeiro. Sob este tópico do amor, o Magnífico Iuliano ensina como a dama palaciana deve amar, sendo esta a condição primordial para a Duquesa Elisabetta:

Não temos razão para queixar-nos do senhor Magnífico, pois na verdade considero que a dama palaciana por ele idealizada pode equivaler ao cortesão e ainda levar vantagem; porque ensinou-lhe a amar, o que estes senhores não fizeram com o seu cortesão (CASTIGLIONE, 1997, p.250).

No que tange ao sentimento do amor, a Senhora Emília afirma que a lei do amor é satisfazer a mulher amada. A lição sobre a arte de amar dada ao Senhor Único servia para todos os participantes do jogo e para os ouvintes:

Quem começa a amar deve também começar a agradar e adaptar-se totalmente às vontades da coisa amada, e com elas governar as suas e fazer com que os próprios desejos sejam submissos e que seus próprios desejos sejam servos e sua alma, uma espécie de serva obediente,

sem nunca pensar em outra coisa amada e considerar isso sua felicidade suprema; pois assim fazem aqueles que amam de verdade (CASTIGLIONE, 1997, p.253).

A partir daí, os participantes argumentam como o cortesão pode exprimir o seu amor por uma mulher. Nesta perspectiva, o Magnífico afirma:

Por isso, em minha opinião, o caminho que deve seguir o cortesão para manifestar seu amor à mulher é mostrá-lo antes com atos do que com palavras, pois, na verdade, em certos casos, se vê mais amor num suspiro, numa atenção, num temor do que em mil palavras; e fazer dos olhos fiéis mensageiros que transportam embaixadas do coração; porque freqüentemente mostram com maior eficácia aquilo que existe de paixão na alma do que a própria língua, as cartas e outras mensagens, de modo que não só revelam os pensamentos, mas não raro despertam o amor no coração da pessoa amada [...] (IBID, p.254).

A discussão acerca da dama palaciana muda de direção, voltando-se para o cortesão, objeto da argumentação inicial. Assim, o Magnífico ensina como o cortesão deve conquistar e manter o favor de sua dama, e tomá-la de seu rival (IBID, p.260). Mas, ao ser solicitado para falar de como manter os amores em segredos, ele indica a leitura de Ovídio: “– Vós, – disse – quereis tentar-me; sois todos mestres em amor; contudo, se pretendeis saber ainda mais, convém ler Ovídio”

(IBID, p.260). A leitura recomendada desse autor é *A arte de Amar*, cuja obra foi escrita entre o ano 1 a.C. e 1 d.C. e trata de ensinar como um homem deve conquistar uma mulher. Ovídio escreveu esse livro baseando-se na sua experiência: “É a experiência que me dita esta obra: escutem um poeta ensinando pela prática”. “O que cantaremos é o amor que não infringe a lei, são as ligações permitidas; meu poema não mostrará nada de repreensível” (OVÍDIO, 2001, p.18).

Mesmo com tal indicação de leitura, Bernardo Bibiena lembrou ao Magnífico que não se pode abandonar o propósito inicial: o de ensinar como manter o amor em segredo¹⁷. Não tendo alternativa, ele emitiu a seguinte opinião:

Em minha opinião, – disse – para manter o amor em segredo é preciso evitar as causas que o tornam público, que são muitas,

17 Sobre como manter o amor em segredo, Ovídio já havia aconselhado o seguinte: No tempo em que a tenha ainda não protegia do sol e da chuva, em que o carvalho fornecia abrigo e alimento, era nos bosques e cavernas, não à luz do dia, que os amantes se encontravam. Quanto esta época ainda bárbara respeitava o pudor! Mas atualmente são anunciadas as proezas da noite e paga-se muito cara o quê? Somente o prazer de falar. Igualmente, em qualquer lugar são enumerados os encantos de todas as mulheres, dizendo ao primeiro que chega: “Essa aí, também, eu a tive”, para ter sempre uma a quem apontar, para que todas em que você tocar se tornem o tema de conversas fúteis. Há mais: alguns inventam aventuras que desmentiriam se fossem verdadeiras, e dão a entender que conseguiram os favores de todas as mulheres. Se lhes for impossível apoderar-se da pessoa, eles se apoderam de seu nome, e a indigitada é difamada sem que o corpo tenha sido tocado. Vá agora, guardião que detestamos, feche bem a porta atrás de sua amante, ponha cem cadeados na porta maciça [...] Nós contamos somente com discrição nossos sucessos, mesmo reais; nossos furtos amorosos ficam protegidos pelo mistério de um silêncio impenetrável (OVÍDIO, 2001, p.79).

mas a principal é desejar ser secreto em demasia e não confiar nada a ninguém, pois todo amante quer manifestar seus sofrimentos à mulher amada e, estando sozinho, é forçado a fazer muito mais demonstrações e ainda mais eficazes do que se fosse ajudado por algum amável e fiel amigo (CASTIGLIONE, 1997, p.261).

Na última noite, à qual se refere o Quarto Livro, a conversação entre os participantes começou muito mais tarde do que o habitual, em decorrência de o Senhor Ottaviano não ter chegado a tempo ao palácio de Urbino, de modo que “muitos cavaleiros e jovens damas da Corte puseram-se a dançar, entregando-se também aos outros prazeres, imaginando que naquela noite não teriam de discutir sobre o cortesão” (CASTIGLIONE, 1997, p.269). No momento em que o Senhor Ottaviano chegou ao palácio, a Duquesa Elisabetta ordenou que, ao terminar a dança, todos se sentassem para prosseguir com o jogo sobre a cortesia.

Nessa noite, o assunto comandado pelo Senhor Ottaviano toma uma nova direção. Ele não trata mais das qualidades do cortesão como fizeram o Conde Ludovico e Federico Fregoso, ou como o Magnífico Iuliano, que abordou a dama palaciana na terceira noite. O Senhor Ottaviano se deterá sobre o objetivo do cortesão, que é a de orientar o príncipe:

Portanto, creio que o objetivo do cortesão, do qual não se falou até aqui, é ganhar a tal ponto, por meio dos atributos que lhe foram conferidos por estes senhores,

a benevolência e o espírito do príncipe a quem serve, que possa lhe dizer sempre a verdade sobre cada coisa que lhe convenha saber, sem temor ou perigo de desagradar-lhe (CASTIGLIONE, 1997, p.271).

De acordo com o senhor Ottaviano, os príncipes são ignorantes e presunçosos, de modo que precisam do cortesão para induzi-los ou ajudá-los na prática do bem e afastá-los do mal, dizendo-lhes sempre a verdade. Tendo em vista essa função do cortesão apontada pelo Senhor Ottaviano, o cortesão deve ensinar ao príncipe, marcado pela ignorância e maus costumes, a ser virtuoso. Assim, o Senhor Ottaviano e o Senhor Gasparo discutem se as virtudes são aprendidas ou não. O primeiro Senhor explica que as virtudes são aprendidas “porque somos preparados para recebê-las, e igualmente aos vícios, sendo por isso que, com o tempo, nos habituamos a ambos, de modo que, conforme praticarmos primeiro as virtudes ou os vícios, depois seremos virtuosos ou viciosos” (CASTIGLIONE, 1997, p.279).

A virtude e o vício se distinguem por a primeira ser:

Considerada quase uma prudência, um saber, a escolha do bem, e o vício, uma ignorância que induz a julgar falsamente; porque jamais os homens escolhem o mal pensando que seja mal, mas se enganam por uma certa semelhança com o bem (CASTIGLIONE, 1997, p.280).

Em a *Poética*, Aristóteles afirma que as diversidades do caráter do ser humano estão pautadas na distinção entre o bem e o mal, “pois a linha entre a virtude e o vício é a que divide toda a humanidade” (2008, p.7). Considerando essa distinção como necessária para a constituição humana, a figura do mestre torna-se fundamental para fazer o príncipe trilhar nos preceitos da virtude, ensinando-lhe a tornar-se virtuoso:

[...] Como nas outras artes, também em relação às virtudes é preciso ter um mestre que, com doutrina e boas lembranças suscite e desperte em nós aquelas virtudes morais cujas sementes se encontram insejridas e enterradas em nosso espírito [...] (CASTIGLIONE, 1997, p.279).

A importância de o cortesão estar ao lado do príncipe, orientando-o nas suas decisões, é a de que este último possa se tornar um bom governante, “pois a vida do príncipe é lei e mestra para os cidadãos”, de modo que “o príncipe não só tem de ser bom, mas também fazer com que os outros sejam bons” (IBID, p.289). Dessa forma, o Senhor Ottaviano orienta como o cortesão deve ensinar ao príncipe:

[...] cuidar do corpo e depois da alma; a seguir, primeiro do instinto e depois da razão; mas cuidando do corpo em sintonia com a alma e do instinto em sintonia com a razão, pois, assim como a virtude intelectual se aperfeiçoa com a doutrina, também a moral se aperfeiçoa com o hábito (CASTIGLIONE, 1997, p.295).

Após o príncipe ter aprendido a se tornar virtuoso, ele exercerá a sua função de educador do povo, como assegura o Senhor Ottaviano por ser uma referência:

[...] também cabe ao bom príncipe educar de tal modo seus povos, com tais leis e ordens que lhes permitam desfrutar do ócio e da paz, sem perigos e com dignidade, fruindo honradamente essa meta de suas ações que deve ser a tranqüilidade (CASTIGLIONE, 1997, p.292).

Com relação a servir ao príncipe de natureza má, o Senhor Ottaviano (IBID, p.313) recomenda ao cortesão o seguinte: “nesse caso deve abandonar essa servidão para não receber críticas pelas más ações de seu senhor e para não sentir aquele incômodo que sentem todos os bons que servem aos maus”.

Neste livro, não há um esclarecimento profundo entre as relações que se desenvolvem entre o cortesão e o príncipe, sendo o último considerado perverso. Por isso, a necessidade de educá-lo e de ter o cortesão ao seu lado. No entanto, as questões políticas estão fora do escopo dessa obra, embora seja contemporânea d’ *O Príncipe* de Maquiavel. “[...] o mundo de Castiglione encontra sua correspondência numa realidade literária própria, onde o mundo da política não tem mais razão de ser e só permanece vivo o culto da beleza e do bem” (CORDIÉ, 1997, p.XXXVII).

Diante de inúmeras qualidades que o cortesão deve possuir, assinaladas pelos participantes da conversação, o jogo

contemplou também a idade do cortesão – se este deveria ser jovem ou velho. O Magnífico Iuliano faz a seguinte ponderação:

A propósito do escopo da cortesania, o que haveis dito pode ocorrer quando a idade do príncipe é pouco diferente daquela do cortesão, mas não sem dificuldades, porque, onde há pouca diferença de idades, é razoável também que haja pouca de saber; mas, se o príncipe é velho e o cortesão, jovem e, se isso não sucede sempre, às vezes sim; e então o escopo que haveis atribuído ao cortesão é impossível. Se o príncipe é jovem e o cortesão, velho, dificilmente o cortesão pode ganhar a mente do príncipe com aquelas qualidades que lhe atribuístes; pois, para dizer a verdade, terçar armas e os outros exercícios corporais são adequados aos jovens e não se harmonizam com os velhos, sendo a música, as danças, festas, jogos e amores naquela idade coisas ridículas; e me parece que um instrutor da vida e dos costumes do príncipe deve ser alguém sério e com autoridade, maduro nos anos e na experiência e, se possível, bom filósofo, bom capitão, e saber quase tudo (CASTIGLIONE, 1997, p.309, grifo nosso).

Seguindo a perspectiva do Magnífico Iuliano, o Senhor Gaspar acredita que o cortesão deva ser velho, considerando ser o saber próprio à maturidade. A concepção de cortesão desses participantes evidencia uma representação de professor. O

Magnífico aponta apenas a questão do amor como problema para o velho cortesão, já que este sentimento “entre os velhos não floresce e aquelas coisas que nos jovens são delícias e cortesias, elegâncias tão gratas às mulheres, neles são loucuras e inépcias ridículas” (Ibid, p.314). O Senhor Ottaviano rebate a opinião do Senhor Gaspar, afirmando: “Dado que todas as demais qualidades atribuídas ao cortesão são compatíveis mesmo com a velhice, não creio que devamos privá-lo dessa capacidade de amar” (IBID, p.315).

A temática do amor foi discutida novamente pelos participantes, sendo interrompida apenas quando a Duquesa Elisabetta percebeu que o dia tinha amanhecido e ordenou que todos se retirassem, mas com a promessa de, à noite, encontrarem-se para continuar a conversação. Embora o Quarto Livro se encerre com a proposta de continuidade, essa não ocorre. Este artifício de apontar uma continuidade pode demonstrar a visão do autor de que a discussão não se encerra, dado que é uma discussão subjetiva e restrita ao mundo das ideias, conforme Castiglione anunciou no preâmbulo d’ *O Cortesão*.

Os modos do cortesão partem de um código democrático, pois os participantes modelaram o cortesão da maneira que sabiam, por compreenderem que não podiam ensinar aquilo que desconheciam. Diante de tantas falas, argumentos e refutações, o conceito de Castiglione torna-se longo e cansativo, podendo ser visto como uma forma de persuadir o leitor sobre os atributos do perfeito cortesão, já que oferece a ele as regras de comportamento, não deixando dúvidas acerca delas para o leitor interessado em se tornar membro da Corte. Por outro lado, o texto evidencia o refinamento aristocrático dos costumes italianos, como o próprio autor apontou no prefácio, “um retrato de pintura da Corte de Urbino” (CASTIGLIONE, 1997, p.5).

A partir do exposto na obra de Castiglione, a noção de cortesia está relacionada aos modos de ser e de agir na Corte, possibilitando compreender como as pessoas do século XVI entendiam a cortesia, a qual foi construída de modo democrático, considerando o refinamento aristocrático. O ser e o parecer, nessa obra, estão intrinsecamente relacionados por requerer dos pertencentes da Corte a autenticidade dos sentimentos, a qual se dá pela formação da virtude no cortesão. Assim, a obra de Castiglione proporciona conhecer como os ensinamentos são transmitidos pelos participantes, o que ocorre por meio da argumentação para modelar o cortesão, bem como de onde vêm os ensinamentos, os quais repousavam nos autores da Antiguidade – Sócrates, Alcibíades, Xenofonte, Platão, Aristóteles, Homero, Cícero, Plauto, Epaminondas Ovídio, entre outros –, fazendo jus ao período renascentista italiano em que viviam, os quais foram formados nos ensinamentos da Antiguidade. Isso mostra que os preceitos presentes em *O Cortesão* não são novos, ocorrendo uma ressignificação deles para o século XVI.

A CIVILIDADE PUERIL: NORMA DE CONDUTA PARA CRIANÇAS

A Civilidade Pueril (1978), de autoria de Erasmo¹⁸, é uma obra para a educação das crianças e foi publicada em 1530.

18 Erasmo nasceu em Geert Geertsens, em Rotterdam, Holanda, provavelmente a 27 de Outubro de 1466 e faleceu a 12 de Julho de 1536, em Basileia. Ingressou no convento dos agostinianos em Stein e ordenou-se, mas, não conseguindo suportar a vida monástica, partiu para a França como secretário do arcebispo de Cambrai. Em 1517,

O endereçamento desta obra às crianças ocorre por quatro modos: o título ‘pueril’; o oferecimento da obra – Erasmo dedicou ao nobre Henri de Bourgogne, filho de Adolphe, príncipe de Veere; o livro inicia com o alfabeto, o qual ensina as crianças a soletrar, as regras de conduta; por último, a forma como foi abordado o conteúdo da civilidade – breves lições em forma de tratado.

No preâmbulo, Erasmo informa que a sua intenção em escrever e publicar *A Civilidade Pueril* está em ser útil a todos, como foi São Paulo, que, para transmitir o evangelho de Cristo, se transformou três vezes: “E me fiz como judeu para os judeus, para ganhar os judeus; para os que estão sem lei, como se estivesse sem lei, para ganhar os que estão sem lei; fiz-me fraco para os fracos, para ganhar os fracos” (1ª EPÍSTOLA DE SÃO PAULO AOS CORÍNTIOS, 9:20-22). Erasmo se refere a essa passagem para mostrar que não teve dificuldade de se adaptar ao público infantil, pois em outro momento “tal como me acomodei à adolescência do teu irmão Maximilien, para lhe ensinar o falar que convém aos jovens, hoje me adapto a tua idade infantil para te ensinar a civilidade pueril” (ERASMO, 1978, p.69). “O falar que convém aos jovens” se configura na arte da conversação, que constitui regras de comunicação, de modo que Erasmo ensinou esse jovem a falar em diversas ocasiões, por exemplo, como tornar a conversa agradável, o que falar em determinadas situações, como se dirigir aos nobres.

Erasmo toma como exemplo para educar as demais crianças o irmão de Maximilien, o qual se supõe ser o nobre Henri de Bourgogne. Assim, é a partir do modelo da educação de

foi dispensado dos votos e passou a viajar constantemente, vivendo em vários países europeus. Publicou *Adágia* (1500); *Manual do Cristão militante* (1502); *Elogia da Loucura* (1509).

príncipe que Erasmo transmite o ensinamento da civilidade para todas as crianças:

Não é que tu tenhas sido privado de todos os ensinamentos sobre esta matéria – foste educado, desde o berço, entre cortesãos e deram-te, desde logo, um preceptor hábil, que te ministrou as primeiras lições; por outro lado, do que tenho para te dizer nem tudo te interessa, tu que és filho de príncipes e nasceste para reinar! – no entanto as crianças aceitarão mais facilmente os preceitos dedicados a um jovem de elevada posição, e com um grande futuro. Não será para eles um fraco encorajamento saber que os filhos dos príncipes se alimentam, desde a juventude, dos mesmos estudos que eles e se experimentam na mesma liça (ERASMO, 1978, p.69).

Na perspectiva do modelo de educação principesca, o Conde Ludovico d' *O Cortesão* (1528), de Castiglione (1997, p.65), já afirmava que “os súditos sempre seguem os costumes dos superiores”. Servindo-se desse modelo, Erasmo o reafirma não deixando dúvidas quanto à classe social do destinatário dos ensinamentos da civilidade, conforme algumas passagens demonstram: “uma criança de boa condição não deve conspurcar a língua com palavras obscenas, nem prestar-lhes atenção” (ERASMO, 1978):

Se ao tomarmos a palavra num círculo de cortesãos, diante de um rei – que não passa de um homem –, nos esquecêssemos de

nos descobrir ou de dobrarmos o joelho, passaríamos não só por ser mal educados, mas também por loucos (ERASMO, 1978, p.85, grifo nosso).

“Meter três dedos no saleiro é, como se diz, prova de baixa estirpe” (IBID, p.93, grifo nosso); “quando jogares com pessoas de condição mais baixa, esquece-te da tua própria superioridade” (IBID, p.105, grifo nosso). Dessa forma, não foi para qualquer criança que Erasmo elaborou *A Civilidade Pueril*, mas sim para a criança da Corte ou a aspirante a pertencer à Corte quando se tornar adulto. Embora o destinatário da obra esteja evidente, Erasmo não ignora que os preceitos presentes no seu opúsculo valham igualmente para “aqueles que a sorte fez plebeus, pessoas de condição humilde, e mesmo camponeses devem esforçar-se tanto mais por compensar com as boas maneiras as vantagens que o destino lhes recusou” (IBID, p.108).

Para Erasmo, ensinar crianças perpassa por quatro partes, as quais ele ordena, dando o nível de importância. É na última parte sobre a qual ele se debruça, já que outras pessoas se detiverem nas demais:

A arte de ensinar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda, que ele se entregue às belas-lettras e nelas mergulha profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade (ERASMO, 1978, p.70).

As partes estabelecidas por Erasmo são entendidas da seguinte forma: a piedade refere-se à religiosidade; as belas-letas, à poesia e às histórias gregas e latinas; deveres da vida, ao respeito com os outros e consigo mesmo; e as regras da civilidade estão na ordem da aparência, dos gestos e da maneira de vestir. De um modo geral, estas partes compõem o tratado de civilidade de Erasmo, cujo autor considera que as belas-letas e os bons costumes – civilidade – caminham juntos. Sobre isto, Ottaviano, um dos participantes da conversação na Corte de Urbino, em *O Cortesão* (1528), anunciou essa combinação: “Daí, os bons pedagogos não só ensinam as letras às crianças, mas também boas maneiras para comer, beber, andar, com determinados gestos convencionais” (CASTIGLIONE, 1997, p.279).

Para a composição de *A Civilidade Pueril*, Erasmo elaborou em forma de tratado – estudo a respeito de um determinado assunto – e dividiu em sete capítulos intitulados “Da decência e da indecência da apresentação”; “Do vestir”; “Da forma de comportamento a ter numa igreja”; “Das refeições”; “Dos encontros”; “Do jogo” e “Do dormir”. Os ensinamentos que circulam nestes capítulos estão ancorados nas leituras dos clássicos da Antiguidade realizadas por Erasmo, a exemplo de Sócrates (470 a.C. - 399 d.C.):

Para que o fundo bom de uma criança se manifeste por todos os lados (e ele reluz, sobretudo, no rosto), o seu olhar deve ser doce, respeitador e honrado; olhos fixos, sinal de atrevimento; olhos errantes e vagos, sinal de loucura; eles nunca devem olhar de viés, o que é próprio de um sono, de alguém que prepara uma maldade;

também não devem ser desmesuradamente abertos, como os de um imbecil; baixar as pálpebras e piscar os olhos é um indício de um espírito preguiçoso – e disso acusou-se Sócrates (ERASMO, 1978, p.71, grifo nosso).

Aguarda, portanto um pouco; é bom que uma criança se habitue a dominar o seu apetite. Era por isso que Sócrates, mesmo já na velhice, nunca era o primeiro a beber de um vaso (ERASMO, 1978, p.90, grifo nosso).

Erasmus também alude a Homero (viveu no século VIII a.C.) e aos gregos, de um modo geral, e aos romanos, Terêncio (185 a.C.-159 d.C.) e a Horácio (65 a.C.–8 d.C), para ensinar a civilidade às crianças. Erasmus, ancorado em Homero, afirma:

É uma grosseria meter os dedos nos molhos; a criança deve tirar da travessa o bocado que lhe apetece, com a faca ou o garfo, mas não deve escolher por toda a travessa, como fazem os glutões, tomando antes o primeiro bocado que lhe aparecer. Aprendemos isso com Homero, em cuja obra se encontra freqüentemente o seguinte verso: Eles deitaram as mãos às carnes preparadas que tinham diante de si (ERASMO, 1978, p.91).

Para tratar ainda das refeições¹⁹, Erasmo faz menção a *Comédia*, de Terêncio, por meio do personagem Clitiphon: “Se este defeito se tornar um hábito na infância persistirá na idade madura: o mesmo sucede com o escarrar. Clitiphon, em Terêncio, é censurado pelo seu escravo por estes dois motivos” (ERASMO, 1978, p.76). Sobre o bom comportamento, Horácio está presente da seguinte forma: “é uma vergonha andar a gritar por todos os lados, como diz Horácio” (IBID, p.96). Erasmo parece ter seguido também um preceito didático deste autor romano ao elaborar *A Civilidade Pueril*: “o que quer que hás de ensinar, sê breve, para que os espíritos dóceis e fiéis depressa apreendam e retenham os teus preceitos” (HORÁCIO, 1993, p.34). Este preceito se verifica na brevidade dos capítulos, os quais são sucintos e diretos, sendo compilados neste opúsculo.

Ao abordar a temática da civilidade, Erasmo também demonstra um conhecimento nos textos da Antiguidade – característico de sua época – bem como no conhecimento do seu tempo, trazendo para o leitor os costumes da França, Inglaterra, Suíça:

Alguns pensam que dobrar os dois joelhos ao mesmo tempo é bom para as mulheres, as quais, mantendo-se hirtas, dobram primeiro o joelho direito e depois

19 Na passagem Bíblica em Eclesiástico (31:12-14), onde há um pequeno código de boas maneiras a respeito de banquetes, há a seguinte prescrição: “Você está sentado diante de uma farta mesa? Não escancare a boca diante dela, nem diga: “Quanta coisa!” Lembre-se: olhar ávido é coisa má. Existe criatura pior que o olho? É por isso que o olho lacrima por qualquer motivo. Não estenda a mão para onde outro estiver olhando, nem se precipite junto com ele para o mesmo prato”.

o esquerdo: na Inglaterra considera-se isso gracioso nos jovens. Os franceses dobram apenas o joelho direito, dando meia volta ao tronco, com desembaraço. Quando os costumes, na sua diversidade, nada têm que repugne à decência cada um tem a liberdade de usar a moda do seu país ou de adotar a de outras nações; as estrangeiras, de um modo geral, agradam mais. [...] Há que evitar também o balançamento, porque não há nada de mais desagradável do que essa claudicação. Deixemo-la aos soldados suíços e aos que ficam muito contentes por usar plumas no chapéu (ERASMO, 1978, p.79).

Erasmus também ensina as crianças a falarem. Este ensinamento se apresenta como a arte da conversação, a qual repousa em manuais clássicos e medievais, mas, sobretudo, tomou importância no Renascimento italiano (BURKE, 1995), a exemplo do já apresentado *O Cortesão*, de Castiglione. Para Erasmo, quando uma criança se dirigir a pessoas mais velhas “há de falar com respeito, e em poucas palavras; com os da mesma idade, afetuosamente e de boa vontade” (ERASMO, 1978, p.100); deve ter uma voz “suave e bem colocada; não forte, como a dos camponeses, nem tão fraca, que não se ouça” (IBID, p.101);

A fala não deve ser precipitada ou solta sem reflexão; deve ser calma e clara. Esta maneira de falar corrige mesmo, ou atenua em grande parte – se os não chegar a fazer desaparecer por completo – o

gaguejar e a hesitação; uma fala rápida, pelo contrário, traz-nos defeitos com que a natureza não nos dotou (ERASMO, 1978, p.101).

No que diz respeito ao sentido de civilidade na obra de Erasmo, os trechos, a seguir, evidenciam que a civilidade refere-se à higiene, à aparência e às boas maneiras:

Se por acaso se espirra diante de alguém, é conveniente afastarmo-nos um pouco; quando o acesso tiver passado é preciso fazer o sinal da cruz e em seguida tirar o chapéu para retribuir a gentileza das pessoas que nos saudaram, ou que o deviam ter feito (dado que tanto bocejar como espirrar tornam por vezes menos apurado o ouvido), e pedir desculpa ou agradecer. É cristão saudar quem espirra [...]

[...] As roupas são, por assim dizer, o corpo do corpo e dão uma idéia das disposições do espírito. No entanto, não se pode submeter o vestir a regras fixas, uma vez que nem todos têm a mesma fortuna e posição.

[...] Uma criança, contudo, só o deve fazer se tal lhe for ordenado; mas não deve ficar até o fim; logo que tiver comido suficientemente deve levantar o seu prato e retirar-se, saudando convivas – especialmente o de maior mérito (ERASMO, 1978, p.73; 81; 89).

Sobre a religiosidade, essa é ampliada conforme o capítulo III intitulado “Da forma de comportamento a ter numa igreja”, dedicado somente a ensinar a prática religiosa. Erasmo traz a sua experiência religiosa para *A Civilidade Pueril*, apresentando o ritual de um cristão como um componente da civilidade. Em outras passagens, há a presença de um ritual religioso, a exemplo do capítulo I ‘Da decência e da indecência da apresentação’: “Se tiver a vontade de bocejar e não te poderes nem desviar nem retirar, cobre a boca com o lenço ou a palma da mão, e em seguida faz o sinal da cruz” (IBID, p.74); do capítulo IV “Das refeições”: “vira-te para a pessoa mais respeitável, entre os presentes, ou para a imagem de Cristo, se por acaso houver uma; quando chegares ao nome de Jesus, e ao da Virgem, sua mãe, dobra os dois joelhos” (IBID, p.87); e do capítulo VII “Do dormir”: “Antes de deitares a cabeça no travesseiro faz o sinal da cruz na testa e no peito, e encomenda-te a Cristo, com uma pequena oração. Proceda da mesma maneira, antes de te levatares; começa o dia com uma oração” (IBID, p.107). Assim, não basta à criança ter higiene, boa aparência e boas maneiras, é preciso que ela seja cristã. Isto vai ao encontro da primeira parte dos ensinamentos da arte de educar as crianças, a qual se refere ao recebimento dos “germes da piedade” (IBID, p.70).

Do até aqui exposto, é possível afirmar que, no livro de Erasmo, a religiosidade está presente desde o preâmbulo – quando ele se compara a São Paulo – até a conclusão. Nesta seção, Erasmo se despede do leitor, abençoando-o: “Que a bondade de Jesus se digne a conservar as tuas boas inclinações e, se tal for possível, as desenvolva mais ainda” (ERASMO, 1978, p.109). A religiosidade perpassa por todos os momentos dos ensinamentos de Erasmo, diferentemente do que apontam Revel (1991) e Chartier (2004a), os quais mostram que a

civilidade voltada para o mundo cristão foi iniciada somente com o livro *Regras da convivência e da civilidade cristã em duas partes para uso das escolas cristãs* (1703), de Jean-Baptiste de La Salle.

A religiosidade domina o corpo, as atitudes, as expressões do rosto, tendo em vista a captura da alma da criança, já que ela é considerada como um ser que possui um espírito brando, modesto e pudico, o que torna fácil de lhe inculcar os ensinamentos. O trecho, a seguir, ilustra tal representação da criança:

É indigno de um homem bem educado descobrir, sem necessidade, as partes do corpo que o pudor natural leva a esconder. Quando a necessidade nos forçar a fazê-lo, devemos dar mostras de um decente recato – ainda que ninguém nos observe. Não há lugar onde os anjos não se encontrem! E o que mais lhes apraz numa criança é o pudor – companheiro e vigilante dos bons costumes (ERASMO, 1978, p.78, grifo nosso).

Tendo em vista que a criança é considerada pudica, o que denota a ideia de inocência infantil, *A Civilidade Pueril* assinala uma moralização na educação da criança, pois apresenta “uma etapa decisiva na elevação do limiar do pudor, de um controle da afetividade ou a exigência de um recalque das pulsões” (CHARTIER, 2004a, p.55), resultando no combate à espontaneidade através da vigilância dos olhos ocultos, os dos anjos, pois “eles vêem-te! É tão certo eles estarem lá como se tu os visses com os olhos do corpo; os olhos da fé são mais seguros do que os olhos da carne!” (ERASMO, 1978, p.85).

Na obra de Erasmo, também é possível verificar que a noção de criança está em torná-la semelhante ao adulto. A rotina que o autor impõe à criança nas regras da sociedade está na direção da sua preparação como futuro adulto, sendo uma forma de ingresso delas nesse círculo social. Nessa perspectiva, o capítulo ‘Do vestir’ evidencia que Erasmo não indica os trajes próprios para as crianças o que, na concepção de Ariès (1981), é uma das maneiras de demarcar a distinção entre adultos e crianças. Esse autor, que tomou a sociedade medieval como ponto de referência para o estudo da infância, afirma:

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada dos adultos (ARIÈS, 1981, p.77).

No capítulo “Do vestir”, há apenas os cuidados com a aparência das roupas, conforme a recomendação de Erasmo (1978, p.81), tomando como referência mulheres e homens: “As mulheres que arrastam vestidos com longas caudas são matéria de riso, assim como se desaprovam os homens que as imitam”. Outra passagem que revela os cuidados nos trajes é:

Não devemos dar nas vistas nem pelo nosso desarranjo nem por uma elegância, que seja indício de fausto e languidez. Um pouco de negligência no apuro

não fica mal à juventude – mas isso não deve ser levado ao extremo do desmazelo (IBID, p.82).

No que tange à repressão das pulsões das crianças, o controle da sua espontaneidade proporciona o desenvolvimento de “um espírito calmo e respeitosa e afetuoso”, refletindo que “a alma (dela) depõe-se no olhar” (ERASMO, 1978, p.71), pois “um mau hábito deforma tanto os olhos com o aspecto e a beleza de todo o corpo; pelo contrário, gestos regulares e naturais dão graça; não tiram os defeitos, mas escondem-os e atenuam-os” (IBID, p.72). De acordo com Nunes (1980, p.27), “os educadores do Renascimento acham que o homem deve ser desenvolvido integralmente no corpo e no espírito, de tal modo que a educação faça ressaltar as belezas do homem latentes na criança”.

Assim, cuidar do corpo é cuidar da alma. A relação entre corpo e alma foi formulada por Aristóteles (384 a.C.-322 d.C.), em *Política*, o qual afirmou que “a virtude consiste numa boa disposição da alma, ou na prática de ações boas, ou mesmo em qualquer idêntico propósito” (2002, p.33). No Renascimento, esta relação permanece, como bem mostra Federico Fregoso, um dos participantes da conversação em *O Cortesão* (1528), afirmou, no período renascentista, que “coisas exteriores muitas vezes informam sobre as de dentro” (CASTIGLIONE, 1997, p.116), quando abordava as maneiras de vestir do cortesão. Em outra passagem desta obra, outro participante, o senhor Gasparo, afirma:

[...] todos se esforçam para ocultar os defeitos naturais, tanto os do espírito quanto os do corpo; o que se verifica nos cegos, coxos, corcundas e outros

aleijados ou feios; porque embora tais falhas possam ser imputadas à natureza, ninguém gosta de senti-las em si mesmo, pois parece que, por manifestação da própria natureza, tem-se esse defeito quase como um selo e um sinal de sua maldade (CASTIGLIONE, 1997, p.277).

Vilar (2006) contribui para o esclarecimento da relação entre a alma e o corpo no século XVI, ao tratar dos estigmas do corpo dos jesuítas, mais especificamente de Inácio de Loyola e José de Anchieta, os quais eram portadores de deformidade física e acreditavam que esta deformidade era uma manifestação divina. Assim, essa autora (2006, p.187) assegura que, nesse século, perdurava a formulação que “julgava a composição da alma semelhante em tudo à do corpo”. Erasmo, sendo contemporâneo dos jesuítas e teólogo, seguiu essa formulação para ensinar a civilidade. Entretanto, em *De Pueris*²⁰ (1509), com claras orientações pedagógicas sobre como se deve educar uma criança, sendo assim, destinada ao adulto, Erasmo apontou a relação entre o corpo limpo e o espírito polido, de modo que fez a seguinte associação:

Sim, teus campos estão limpos.
Esplêndidos, igualmente, tua casa, teus
vasos, as vestimentas e o mobiliário todo.

20 *De Pueris* foi escrito em 1509, mas somente em 1529 foi publicado. Tal obra é dirigida a um pai de família, conforme o autor demonstra em uma das passagens: “eis que fico sabendo que é pai e, por sinal, de um menino que demonstra, desde já, uma índole admirável, a saber, idêntica à dos pais” (ERASMO, 2008, p.25).

Também teus cavalos estão bem adestrados e os servos a rigor. Só o caráter do teu filho permanece desfigurado, sórdido e hediondo (ERASMO, 2008, p.35).

Na perspectiva apontada nas obras analisadas, os termos cortesia e civilidade são entendidos como normas de conduta, código de sociabilidade e convenção social entre os membros de uma classe, a nobreza. Apenas essa classe necessitava conhecer os códigos das boas maneiras, de modo que a sua importância estava na distinção entre os civilizados e/ou os que não o eram. No que tange *A Civilidade Pueril*, esta publicação renascentista marca o início de uma tendência de educação de civilidade para as crianças, que até então era destinada aos adultos, determinando como devem ser as boas maneiras das crianças na Corte do século XVI, através do controle do espontâneo. Erasmo institui o modo, as boas maneiras de a criança se relacionar com o outro no espaço social. Mas, em ambas as obras analisadas, o interesse pela civilidade está na busca do homem interior, já que o exterior revela o interior do ser. O conteúdo da civilidade nos livros se estende por quatro séculos, apresentando os preceitos pertinentes à época e à sociedade em que os livros circularam. Para tanto, *O Cortesão* e *A Civilidade Pueril* configuram-se como tratados prescritivos de comportamentos, imprimindo distinção na Corte aos seus próprios membros e aos aspirantes a ingressar nela. Afinal, “entrar para a boa sociedade requeria finura e distinção” (BOTO, 2002, p.17).

OS FIOS DA CIVILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A cortesia e a civilidade renascentistas do século XVI ecoaram ainda no Brasil Colônia, através da moda e dos diversos livros que por aqui circularam, vindos da Europa, mas agora sob a influência iluminista. Tal influência, que surgiu no final do século XVII, na França, estendendo-se por todo o século XVIII, lançou luzes sobre a tirania e a superstição que creditavam ao legado da Idade Média, dando, assim, um novo contorno ao mundo mediante a introspecção, o livre exercício das capacidades humanas e do engajamento político-social. Esse modo de ver o mundo, através da razão, provocou a disseminação de ideias sob o suporte dos livros, muitas das vezes, em versão popular (*Bibliothèque Bleu*, na França e *chapbooks*, na Inglaterra)²¹, cujos textos passaram circular entre a classe média e os camponeses alfabetizados. A partir do Iluminismo, os escritos passaram a ser endereçados ao povo, porque, até então, eram destinados à aristocracia.

A respeito da presença da civilidade, no período colonial, na América Portuguesa, Azevedo afirma que:

A idéia de civilidade, presente na Europa desde o século XVI, ganha projeção no Rio de Janeiro no século XVIII, em virtude da mudança de estatuto da cidade que, de simples vila, passa a sede do Vice-Reino do Brasil. A cidade já vinha se desenvolvendo com o comércio intenso

21 *Bibliothèque Bleu*: livros de capas azuis, baratos e vendidos por ambulantes, foi um fenômeno de circulação, cujos livros foram “destinados a um público que na maior parte é popular” (CHARTIER, 2004b).

que mantinha com a região das Minas Gerais, na qual os tropeiros desempenhavam um papel fundamental. Da mesma forma, o Rio de Janeiro enriquecia como centro captador do ouro mineiro, uma vez que era o porto exportador do ouro extraído dessa região. Em 1763, preocupado com o contrabando do ouro brasileiro, o Conde de Oeiras torna o Rio de Janeiro a sede do Vice-Reino do Brasil, o que trouxe à cidade diversos burocratas vindos da capital do Império português fato que, somado a uma nova elite que crescia em torno da economia mineira, exigia maior demanda por luxo e novas formas de legitimação simbólica (AZEVEDO, 2003, p.56).

Assim, tais conceitos extrapolaram as fronteiras geográficas e temporais, deixando de pertencer à Corte europeia e passaram a ser propalados para a nova elite que se constituía no Brasil, mas especificamente no Rio de Janeiro, em torno da política. Novos hábitos e valores foram introduzidos, tendo como referências as modas de Lisboa e de Paris, distinguindo cavalheiros e damas da sociedade:

O uso do gibão francês, das pintas artificiais, da peruca e o porte da espada impunham-se aos habitantes que ansiavam ser percebidos como civilizados. O uso da cabeleira, por exemplo, tornou-se imperativo às autoridades e aos homens que tinham, ou pleiteavam, algum destaque

na sociedade. Embora as novas práticas impusessem sacrifícios aos habitantes de uma cidade tropical, pouco acostumada aos códigos de civilidade, a sociedade carioca dispôs-se a aceitar as dificuldades inerentes à nova condição urbana do Rio de Janeiro (AZEVEDO, 2003, p.57).

As regras de conduta também foram disseminadas pelos livros que aqui chegavam ainda, no período colonial, através de diferentes formas, seja pela Real Mesa Censória - cujo papel era “secularizar o controle e as proibições religiosas, que havia longo tempo restringiam a entrada de ideias no país” (SCHWARCZ, 2002, p.108) – seja de forma clandestina, ou ainda seja pela abertura dos portos em 1808²², Abreu esclarece que:

[...] ao contrário do que muitas vezes se supõe, a colônia portuguesa na América não desconhecia a utilidade e os encantos dos livros. Obras de todos os gêneros, todas as épocas, todas as nacionalidades aportavam na cidade [Rio de Janeiro], criando uma extraordinária dispersão de títulos em circulação (ABREU, 2002a, p.131).

Foram *Tesouro de Meninas*; *Tesouro de Meninos*; *O amigo da juventude*; *Tesouro da Paciência*; *O amigo das mulheres*; *Avisos de*

22 Cf. Villalta (1997); Araújo (1999); Sodré (1999); Schwarcz (2002) - sobre a presença de livros no Brasil Colônia.

uma mãe a seu filho; Instruções de uma mãe a sua filha; Instrução da Mocidade e Livro dos meninos; Recreação de hum homem sensível; Tesouro de Adultas; Tesouro Os títulos encontrados no Brasil, que traziam as regras de conduta, *de Adultos; Aviso de uma mãe a sua filha; Cartas de uma mãe a seu filho; Instruções de um pai a seu filho; Instruções de uma mãe a seu filho; Lições de um pai a sua filha* (AUGUSTI, 1998, p.15). Esses livros integram o gênero da civilidade que, muitas das vezes, são chamados de tratados de cortesia, manuais de *savoir-vivre*, regras de etiqueta e de conduta, elementos de moral, guias do bom-tom, cujo propósito é a modificação de comportamento das pessoas. A circulação de livros, em particular a literatura da civilidade, no Brasil Colônia, foi um dos meios que possibilitou aos homens da elite brasileira tomar conhecimento do que acontecia na Europa, pois eles não estavam alheios às transformações do mundo, principalmente no que tange às questões de etiqueta e de comportamento na sociedade. De acordo com Rainho, esse

Material fornece a reprodução de modelos de comportamentos consolidados, já aceitos e absorvidos em outras nações, especialmente a França – nosso modelo de civilização – comportamentos que eram difundidos na prática, na chamada ‘europeização’ dos costumes (RAINHO, 1995, p.145).

A chegada da Família Real, em 1808, quando esta veio fugida das tropas de Napoleão Bonaparte, que estava para dominar o território Ibérico, sinaliza novos tempos na Colônia, cuja presença da corte modificou significativamente o cenário

cultural e educacional brasileiro²³. O Príncipe Regente português, D. João, transferiu para o Rio de Janeiro não somente a Corte, mas toda a burocracia do governo, incluindo os arquivos, a biblioteca real, o tesouro público e aproximadamente 15.000 pessoas, entre funcionários do governo e seus familiares (ALENCASTRO, 1997). Com maior concentração populacional no Rio de Janeiro, o governo organizou a cidade, pois, comparada à Metrópole, era atrasada e culturalmente relegada, tomando medidas que possibilitaram desenvolver a vida cultural na Colônia, pois “seria vergonhoso para o rei e para sua corte terem os filhos e parentes ‘educados’ por escolas e professores como a grande maioria dos que, então, existiam Brasil afora” (TOBIAS, 1986, p.117).

A vinda da Corte para os trópicos provocou diversos transtornos, como os problemas de habitação, de esgotamento sanitário, de iluminação, de alimentação, de vestuário e de educação. Schwarcz revela o trabalho que precisava ser feito na cidade do Rio de Janeiro:

[...] boa parte do movimento de expansão do Rio de Janeiro se deu no sentido de domar as águas – vários desses logradouros nasceram sobre aterros de brejo e

23 Sodré (1999, p.18, destaque do autor) esclarece que a civilização não fazia parte do Brasil Colônia, mais especificamente antes da chegada da Família Real: No dizer de Moreira de Azeredo, “não convinha a Portugal que houvesse civilização no Brasil. Desejando colocar essa colônia atada ao seu domínio, não queria arrancá-la das trevas da ignorância”. A ignorância, realmente, constituiu imperiosa necessidade para os que exploraram os outros indivíduos, classes ou países. Manter as colônias fechadas à cultura era característica própria da dominação. Assim, a ideologia deve erigir a ignorância em virtude”.

mangues. Eram de terra batida, desnivelados, esburacados, cheios de poças e detritos que os tornavam imundos e fétidos (SCHWARCZ, 2002, p.235).

A elite letrada da Corte se investiu da tarefa de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade civilizada, já que era considerada uma “quase-aldeia” (IBID, p.234). Era necessário transformar o espaço urbano, de modo que ele fosse estruturado para mudar o estatuto de vila para cidade, bem como modificar o comportamento humano para educar a população, criando escolas e fazendo circular os livros do gênero de civilidade. Segundo Rainho:

Neste processo de civilização dos modos, os cuidados com a higiene, a correção dos modos, as boas maneiras à mesa e a adequação e a distinção no vestir passam a contar quase tanto quanto dinheiro e os títulos de nobreza. É neste contexto que proliferam na cidade do Rio de Janeiro as edições da chamada literatura da civilidade (RAINHO, 1995, p.139).

As medidas tomadas por D. João VI para o desenvolvimento da Colônia foram a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, tornando-a capital; a instalação da Imprensa Régia (1808), que fez surgir o primeiro jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro* e a primeira revista *O Patriota*²⁴, ambos impressos

24 Esses periódicos foram considerados também como veículo de ideias civilizadoras, onde se podiam disseminar conhecimentos. De acordo

por este prelo; a criação do Jardim Botânico, da Biblioteca Nacional, e do Museu Nacional; o estabelecimento da abertura dos portos às nações amigas, que intensificou ainda mais o contato com a Europa, configurando a absorção das ideias, pessoas e pensadores vindos deste continente e estreitando relações comerciais com outros países; a criação de universidades, já que, com a ocupação das tropas francesas em Portugal, o Brasil não podia encaminhar pessoas para serem formadas na Metrôpole.

Avançando um pouco no tempo, no Segundo Reinado, sob o governo de D. Pedro II, a Corte passou a ter “calçamento com paralelepípedo (1853), iluminação a gás (1854), rede de esgoto (1862), abastecimento domiciliar de água (1874) e bondes puxados a burro (1859)” (SCHWARCZ, 2007, p.106). De acordo com Mattos (2004, p.26), a companhia inglesa, *Royal Mail Steam Packet Company*, a qual estabeleceu a primeira linha entre a Grã-Bretanha e Brasil, inaugurou, em 1851, “o serviço de transporte de malas do correio britânico para o Brasil”. E segundo Schwarcz (2007, p.107),

[...] a rua do Ouvidor transformava-se no símbolo dileto dessa nova forma de vida em que se pretendia, nos trópicos, imitar a mesma sociabilidade das cortes ou dos mais recentes bulevares europeus. [...]

com Barbosa (2007, p.27, destaque da autora), o jornalista assumiu o papel de educador, “haja vista o fato de o jornal instituir-se com ‘a missão de suprir a falta de escolas e de livros através dos seus escritos jornalísticos’”. Ferreira (2007, p.189) corrobora afirmando que a função do jornal “era de prestar serviços ao público na seção que divulgava informações de interesse, em assuntos que considerava de utilidade pública”.

durante os anos de 1840 a 1860, que se cria uma febre de bailes, concertos, reuniões e festas. A corte se opõe à província, arrogando-se o papel de informar os melhores hábitos de civilidade [...] (IBID, p.111).

Ainda conforme Schwarcz (p.110, destaque do autor), o Rio de Janeiro se tornou “um pólo centralizador e difusor de hábitos, costumes e até linguagens para todo o país, além de se transformar no cenário principal em que se desenrolava a dramatização da vida social da *boa sociedade*”.

Retorno ao período colonial. D. João VI, podendo ser considerado o precursor da mudança cultural, mostrou-se interessado na criação de escolas para a modificação do comportamento humano desta Colônia. No entanto, a sua visão de educação se restringia ao campo profissionalizante e utilitário, pois ele considerava importante criar escolas para a formação de oficiais, de médicos e de engenheiros. Segundo Tobias,

[...] a finalidade, por conseguinte, da educação de D. João VI era de formar, *não o homem, não o brasileiro, mas sim exclusivamente o profissional*, sobretudo o profissional de que, então, mais urgentemente necessitava: *o oficial*, para defender a nação, a corte e o rei; *o médico*, para cuidar da saúde de todos e *o engenheiro*, sem o qual as Forças Armadas não poderiam andar e nem o rei nada fazer (TOBIAS, 1986, p.118, grifo nosso).

Da partida de D. João VI, em abril de 1821, até a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, proclamada pelo Príncipe Regente, D. Pedro I, a instrução pública primária ficou em segundo plano frente aos problemas que afligiam o Brasil²⁵. A nova nação, de regime monárquico, enfrentava problemas de instabilidade política, crises econômicas e rebeliões pelo Império – em Recife (1831); em Belém e Salvador (1835). Em meio a esses problemas, era preciso que a sociedade estivesse fundamentada na *ordem e civilização* para que o grupo hegemônico dessa sociedade declarasse a necessidade de estabelecer um Estado forte.

No que diz respeito à ordem, esta foi imposta através das proeminências locais, já que “por todo o Brasil, as elites locais começaram a temer mais a desordem que o poder central” (GRAHAM, 1997, p.77). A ordem seria mantida através da “nomeação dos presidentes provinciais (com o Ato Adicional de 1834). A lei os chamava, adequadamente, ‘a primeira autoridade’ das províncias” (Ibid, p.86). Os presidentes contavam com os chefes de polícia, sendo um para cada província, e seus delegados em cada município e subdelegados em cada paróquia. Esses agentes dos presidentes tinham a incumbência de fazer cumprir a lei e reunir a inteligência política (GRAHAM, 1997, p.87). Mas manter a ordem significava muito mais do que isso. De acordo com Mattos (2004), a manutenção da ordem estava no âmbito da garantia da continuidade das relações entre senhores e escravos; da reprodução das relações com as nações capitalistas e civilizadas; do controle da responsabilidade pelo Soberano; e da preservação da integridade do Império.

25 Cf. Ferronato (2006) a respeito da instrução pública no ano de 1823.

O termo civilização estava presente nos discursos da elite política, literária e médica, conforme esclarece Abreu:

[...] as razões e os motivos da civilização tornaram-se, ao longo do século XIX, uma obsessão a ser perseguida para a superação de todos os males e problemas do país, dentre eles, a forte presença da herança africana na aparência da população e em seus costumes. Dever-se-ia seguir os passos da parte da humanidade branca, tida como mais civilizada, e, se fosse possível, importar um pouco da própria Europa através da imigração. A civilização passou ser a meta do ensino e da formação profissional, implementada nos hábitos e costumes da população como um todo, exposta na aparência das cidades, em seu traçado, nas áreas de lazer e de serviços urbanos básicos. Enfim, precisava estar presente em todos os aspectos da sociedade, moldando os valores, as normas e os padrões não apenas das elites, mas também dos homens e mulheres livres (ABREU, 2002b, p.142).

Compreendendo a civilização a partir de Elias (1994, p.23), esse termo se refere “a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”. Na perspectiva do século XIX, Abreu (2002b, p.142) afirma que “o ideal da civilização também foi frequentemente associado ao ideal de progresso, ambos diretamente

dependentes da criação da riqueza, da manutenção da produção e da ordem no trabalho”. Para atingir esse ideal, “era preciso que os homens livres do Império tanto se reconhecessem quanto se fizessem reconhecer como membros de uma comunidade – ‘o mundo civilizado’, o qual era animado, então, pelo ideal do progresso” (MATTOS, 2004, p.23, destaque do autor). Conforme Mattos, o avanço do progresso e as conquistas da civilização²⁶ ocorriam devido à construção de vias férreas e aos melhoramentos urbanos.

Outra forma de colocar o Brasil ao lado das nações civilizadas – no caso a Europa – era a importação de preceptores e livros pelas pessoas pertencentes à elite política. Os preceptores eram franceses, alemães, ingleses²⁷, os quais se utilizavam, muitas vezes, de sua própria língua para ensinar as crianças e jovens brasileiros (ARROYO, 1990).

Na perspectiva de tornar as pessoas civilizadas, conforme o projeto civilizatório do Império, D. Pedro I decretou a Lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei que regulamentou a instrução nacional do Império, a qual “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais

26 Cf. Azevedo (2003) para compreender mais sobre a relação entre os conceitos de progresso e civilização, no Brasil, bem como a evolução dessa relação entre os anos de 1868 e 1906.

27 Os ingleses estavam presentes no Brasil desde quando eles conduziram as embarcações da Corte de Lisboa até a América Portuguesa. “Mas os ingleses influíram também intelectualmente no nosso meio, através dos seus escritos em prosa ou verso, dos livros técnicos e científicos, dos colégios com novos métodos de ensino, dos professores de língua inglesa ou de outras matérias. A governanta inglesa, que apareceu logo em cidades como Rio de Janeiro, Bahia e Recife, foi veículo importante na transmissão dos costumes e do pensamento britânicos” (PANTALEÃO, 1976, p.65).

populosos do Império” (BRASIL, 1827). No artigo 4º desta lei, há a menção do método de ensino em que estabelece: “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (IBID). Quanto ao conteúdo, o artigo 6º trata:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

As orientações de conteúdo e de leitura expostas na Lei de 15 de outubro de 1827 eram o modo mais fácil para executar estes encaminhamentos em todo o Império. No Brasil imperial, o processo de mudança era lento, devido à extensão territorial, e ainda não havia a unificação do Estado Nacional que permitisse uma integração entre as províncias, as reformulações das medidas com fins de descentralizar o poder das mãos de D. Pedro I foram feitas através de uma emenda na Constituição de 1824, a qual ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, do dia 12 de agosto. Esse Ato determinou as atribuições dos Conselhos Gerais de Província, extinguindo os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as Assembleias Legislativas Provinciais com poderes

para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros (ALMEIDA, 1989; MATTOS, 2004).

As Assembleias Provinciais passaram a ter autonomia para legislar sobre a instrução pública. O Ato Adicional de 1834 legaliza a descentralização do poder central, ao designar, como competência das províncias, que legislassem sobre a instrução pública, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro.

A instauração da instrução pública, a qual deveria ser estendida por todas as classes, possibilitava:

[...] a inclusão na sociedade dos que eram apresentados como os futuros cidadãos do Império. Pela difusão de uma *civilidade*, procurava-se a uniformização mínima entre os elementos constitutivos de uma sociedade civil que era entendida como permanentemente ameaçada pela “barbárie dos Sertões” (MATTOS, 2004, p.274, grifo do autor).

O projeto civilizatório brasileiro, também, pautado na constituição de 1827 estava amparado nas ideias iluministas originadas e propaladas, na Europa, a partir do século XVII e com a Revolução Francesa. A Revolução Francesa é um marco em todos os países por erigir “a ruptura com a tradição e a projeção de um novo tempo como tarefas prementes a serem firmadas” (BOTO, 1996, p.77). Por isso, Pallares-Burke (2001, p.53) alerta para esta aproximação, afirmando que “o estudo de alguns aspectos da preocupação iluminista com a educação do povo não deve ser visto como algo totalmente

alheio ao caso brasileiro”. Os iluministas defendiam o ecumenismo racional, isto é, a razão seria a explicação para todas as coisas no universo e era comum a todos os homens. Gouveia e Jinzenji (2006, p.4) asseveram que “em consonância com os ideais iluministas, acreditava-se na instrução como meio de civilizar essa população, possibilitando a sua submissão às leis e à almejada ordem, contribuindo para o fortalecimento do Estado Imperial”.

Esse horizonte civilizatório que estava atribuído ao ensino perpassava pelos olhares vigilantes da medicina e da higiene, como indica Gondra (2004). Nas teses escritas e defendidas por médicos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1850 e 1890, objeto de estudo desse autor, a educação e a civilização caminhavam juntas. Os médicos sugeriam, através dos seus estudos, que as escolas fossem construídas em lugares afastados do mundo urbano, que “assegurassem, ao mesmo tempo, condições de salubridade, tanto do ambiente físico como de ambiente humano. Com isso, estariam preparando sujeitos moral, física e intelectualmente sadios” (GONDRA, 2004, p.167-168). Os médicos levavam em consideração o clima, o terreno, a iluminação e a higiene, de modo geral, para a construção de um ambiente civilizado para as crianças.

A partir de 1881, Rui Barbosa promoveu a Reforma Geral do Ensino. Em 1883, há a publicação da *Reforma do Ensino Primário* (V. X, TOMO IV), na qual Rui Barbosa trata da higiene escolar por considerar que a sua ausência é um atraso científico para o país. Desse modo, esse documento estava na mesma perspectiva das teses dos médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, acima mencionadas, já que elas divulgavam a importância da Medicina, Higiene e Educação

Escolar na Corte imperial. De acordo com Rui Barbosa, o papel da higiene escolar,

no domínio da organização da escola abrange: a profilaxia de todas as moléstias do homem na idade dos estudos primários; a regulamentação escrupulosa das medidas essenciais contra as doenças transmissíveis; a verificação do restabelecimento completo nos casos de enfermidade aguda, ou contagiosa; enfim até o emprego sistemático da medicina preventiva contra o desenvolvimento das afecções, constitucionais e crônicas, e das diáteses herdadas ou adquiridas nos primeiros anos (BARBOSA, 1947, p.51).

Alencastro (1997) e Gondra (2004) apresentam o caos da cidade do Rio de Janeiro no século XIX – a iluminação precária, a falta de saneamento, ruas estreitas, terrenos irregulares, as chuvas no verão – sendo consequência da falta de planejamento urbano e higiênico para essa cidade. Diante deste cenário, podemos inferir que as demais províncias enfrentavam o mesmo problema, já que o Município da Corte era o referencial. Tal cenário obviamente se refletia nas escolas. Os Relatórios dos Presidentes de Província da Paraíba, no XIX, comprovam que estas instituições apresentavam um estado precário por funcionar em casas impróprias, sem comodidade, sem asseio, sem higiene e sem utensílios. Por isso, o caráter civilizador do projeto de sociedade da elite – impulsionado pelos homens de letras e da elite política – tendo em vista a construção de escolas e o seu aparelhamento.

Os livros de leitura no processo civilizatório

Como desmembramento da ampliação de escolas pelo país²⁸, a circulação de livros de leitura é compreendida como instrumento para a efetivação desse projeto no cotidiano escolar. Era necessário não apenas ensinar às crianças a ler, mas, sobretudo, conduzir a leitura para conhecimentos recomendáveis e úteis. Para Bittencourt (1993, p.21), os livros de leitura oitocentista estão na perspectiva iluminista porque “a ênfase no papel dos manuais didáticos para a efetivação do programa de ensino partia do conceito que vigorava entre os franceses do período da Revolução: um livro lido é um livro apropriado que induz a novos hábitos”. A presença dos livros nas escolas demonstra o valor depositado na palavra impressa, o que lhe confere uma autoridade. Por isso, a literatura da civilidade circulou nas escolas brasileiras.

A presença de livros de leitura, nas escolas, está associada à circulação de ideias que havia em outras províncias, através do processo civilizador que ocorria no Brasil Imperial, evidenciando a unificação de conteúdos escolares. A circulação de ideia entre as províncias era dada pelos livros e periódicos, de acordo com Barbosa (2007), bem como pelas determinações dos presidentes de províncias a respeito da adoção de compêndios nas escolas. Os presidentes de províncias eram nomeados pelo poder central, sendo designados para atuar em províncias – por períodos curtos – com as quais não tinham laços nem

28 Os grupos escolares surgiram na década de 30 do século XIX, no nível de Primeiras Letras. A ampliação de escolas também se deu no nível secundário, a exemplo do Ateneu Rio-Grandense (1834), Liceu Paraibano (1836) e Colégio Pedro II (1837), sendo parte também do projeto civilizatório.

conhecimentos de realidade local, mas estavam comprometidos com o Império como um todo. Graham esclarece que:

Um presidente representava o próprio imperador e, quando chegava à capital provincial, era cerimoniosamente recebido nesse papel: se chegasse de navio, a bandeira imperial vinha hasteada, e uma guarda de honra dava-lhe as boas-vindas, enquanto ele desembarcava em meio a fogos de artifício e música. A legislação exigia que os presidentes provinciais executassem as diretrizes estipuladas pelo Gabinete e assegurassem o cumprimento das leis do Império. Responsáveis pelo cumprimento da lei e pela defesa da Constituição, os presidentes intervinham em numerosos assuntos, pequenos e grandes, vetando ou (mais tarde) suspendendo a aplicação de leis provinciais [...] (GRAHAM, 1997, p.86).

Como figuras poderosas, os presidentes prescreviam e procreviam os livros que deveriam circular nas províncias, bem como propagavam o discurso do Governo Imperial. Sendo assim, na província da Paraíba, a compreensão que o seu presidente, Bazílio Torreão Quaresma²⁹, tinha da educação estava

29 Bazílio Torreão Quaresma nasceu em Pernambuco também foi presidente da província do Rio Grande do Norte, embora desconheça o período da sua atuação nessa província. Foi, também, deputado-geral, de 1838 a 1841; chefe de Polícia da Província da Paraíba em 1848; e escreveu *Compêndio de geografia universal (s/d), resumido de diversos autores e oferecido à mocidade brasileira* (1824).

em consonância com o projeto civilizatório do Império, já que havia poucas escolas e segundo o governo da província: “só o progresso da civilização pode despertar no coração dos pais de família o interesse de darem aos seus filhos uma educação iluminada e desenvolver nestes o desejo de aperfeiçoarem o seu entendimento” (PARAÍBA, 1837, p.11, grifo nosso). A extensão dessa compreensão prossegue no ano seguinte: “Srs. que da maior soma dos conhecimentos é que resulta o melhoramento, e perfeição da moral, base fundamental de toda a civilização, e felicidade de um País” (1838, p.8, grifo nosso). Os discursos do presidente Bazílio Torreão Quaresma evidenciam uma sintonia com o governo do Império, revelando estarem pautados nas ideias iluministas para organizar a instrução paraibana.

No ano seguinte, em 1839, o presidente da província da Paraíba, Dr. João José de Moura Magalhães³⁰, prossegue com o mesmo discurso do presidente anterior, o qual afirma que a instrução pública na Paraíba voltava-se para “formar o coração e espírito da mocidade, inspirando-lhe hábitos, que lhe dão o gosto da virtude, ensinando-lhe a prática dos seus deveres” (PARAÍBA, 1839, p.4, grifo nosso). Em 1866, a civilização torna a se fazer presente no discurso do presidente dessa província, Dr. Felisardo Toscano de Brito³¹, da seguinte

30 João José de Moura Magalhães (1790 — 1850) foi presidente das províncias da Paraíba, de 12 de dezembro de 1838 a 17 de março de 1839, do Maranhão por três vezes, de 17 de maio a 4 de outubro de 1844, de 23 de outubro a 14 de dezembro de 1844 e de 17 de novembro de 1845 a 4 de abril de 1846, e da Bahia, de 21 de setembro de 1847 a 14 de abril de 1848.

31 Felisardo Toscano de Brito, nascido na Paraíba, (1814 — 1876), foi 1º vice-presidente da província da Paraíba, nomeado por carta imperial de 3 de fevereiro de 1864, tendo assumido a presidência interinamente

forma: “É com toda razão que se aquilata a civilização e o bem-estar de um povo pelo seu maior ou menor desenvolvimento moral; e aos poderes do Estado corre o dever de zelar cuidadosamente de tão importante objeto” (PARAÍBA, 1866, p.37).

As expressões ‘soma do conhecimento’, ‘a perfeição da moral’, ‘hábitos’, ‘virtude’, ‘deveres’ e ‘civilização’, presentes nos discursos dos presidentes da província da Paraíba de 1837 a 1866, ratificam que essa província estava comprometida com o processo civilizador no Império, como projeto político do Estado, encampado pelos “dirigentes saquaremas” que, segundo Mattos são entendidos por:

Um conjunto que engloba a alta burocracia imperial – senadores, magistrados, ministros e conselheiros de Estado, bispos, entre outros – quanto os proprietários rurais localizados nas mais diversas regiões e nos mais distantes pontos do Império, mas que orientam suas ações pelos parâmetros fixados pelos dirigentes imperiais, além dos professores, médicos, jornalistas, literatos e demais agentes “não públicos” (MATTOS, 2004, p.15).

No que diz respeito à circulação de livros, a abertura de escolas por todo o Império criou condições, no país, para o aparecimento do livro escolar. Os livros que circularam, nesse período, vinham de Portugal, muitas das vezes, traduções

duas vezes, de 17 de fevereiro a 18 de maio de 1864 e de 22 de julho de 1865 a 3 de agosto de 1866.

dos livros franceses, a exemplo de *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua*, salvo *Lições de Boa Moral de Virtude e de Urbanidade*, escritas no idioma hespanhol (1848), de José de Urcullu³², *Novo manual do bom tom, contendo*

32 Essa obra possui semelhanças nítidas com *Tesouro de Meninos*, uma vez que o autor recorre à ficção para ensinar as normas de conduta em uma sociedade aos leitores, a qual está sob a forma da conversação entre os personagens. Estes são compostos por um pai e seus três filhos – Emílio, Thiago e Luizinha. Um trecho do prólogo e o sumário ilustram a perspectiva da obra:

“Porém, antes de dar este passo tão penoso para um Pai, que ama de véras a seus filhos, quis dar-lhes por um modo agradável algumas lições singelas de boa moral, de virtude, e de urbanidade; a fim de pôr seus tenros corações em estado de resistirem ao veneno corrosivo do mau exemplo, bem como a pintura serve em grande parte para que a humanidade não corra o ferro, nem faça apodrecer a madeira. Com isto na mente foi, como costumava todos os anos no estio, para uma casa de campo, que possuía a pequena distância do mar, edificada em situação sobranceira a uma espaçosa veiga. Passados alguns dias, quando a imaginação dos meninos, alvoroçada a princípio com a mudança de domicílio, começou pouco a pouco a serenar, uma tarde a hora de merenda, assentados os pequenos e sua irmãzinha debaixo de uma frondosa ramada, depois que a Mãe deu a cada um deles a sua merendeirinha e fruta sazoadada, o Pai lhes falou da maneira seguinte: Tarde I - Da Sociedade - Observo, meus filhos, que estais merendando com grande apetite, e que cuidado nenhum vos incomoda. Oxalá possedes ser sempre tão felizes, como o sois agora! Porém os anos passam rapidamente, e em breve saireis da infância, para serdes homens; por que ides crescendo, que é uma pasmo. Tempo é pois, que comeceis a saber, qual seja a maneira, por que o homem deve comportar-se na Sociedade, para viver em paz e com honra. Thiago: Sim, meu Pai, conte-nos Vm. alguma coisa, que nos instrua, e divirta, como costumava fazer no inverno passado. Emílio: Que é sociedade, meu pai. O Pai. Por sociedade, querido Emílio, entende-se a reunião dos homens que vivem juntos, governados pelas mesmas leis. (...) (URCULLU, 1848). Quanto ao sumário, este está estruturado da seguinte maneira:

moderníssimos preceitos de civilidade, política, conduta, e maneiras em todas as circunstâncias da vida, indispensáveis à mocidade e aos adultos para serem benquistos e caminharem sem tropeço pela carreira do mundo (1875), de Pierre Boitard³³, *Código o Bom-Tom, ou, Regras da Civilidade e de Bem Viver no Século XIX* (1845), do Cônego José Ignácio Roquette³⁴; *Manual de Civilidade e Etiqueta*

Tarde I - Da sociedade PRIMEIRA PARTE - Da boa moral. Tarde II - Deveres para com Deus.

Tarde III - Dos deveres para com os pais. Tarde IV - Dos deveres para com os nossos irmãos e semelhantes. Tarde V - Do que deve o homem a sua Pátria. Tarde VI - Não fazer mal a outrem. Tarde VII - Não ofender o próximo na sua honra. Tarde VIII - Fazer mal aos animais é sinal de mau coração. SEGUNDA PARTE - Tarde XI - Da virtude. Tarde X - Das virtudes pessoais. PARTE TERCEIRA - Da urbanidade. Tarde XI - Da urbanidade em geral. Tarde XII - Da hora de levantar da cama. Tarde XIII - Respeito aos anciãos. Tarde XIV - Regras para a conversação. Tarde XV - Do modo de comportar-nos em uma sociedade. Tarde XVI - Do modo de estar à mesa. Tarde XVII - Modo de proceder no jogo. Tarde XVIII - Do que devem os homens por urbanidade às senhoras. Tarde XIX - Não atacar a ninguém na sua crença religiosa. Tarde XX - Das amizades. Tarde XXI - Da escrita das cartas. Tarde XXII - (sem título). Máximas. Para bom regulamento da vida de uma mulher.

- 33 Diferentemente de *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* que estão escritas sob a forma do diálogo, o *Novo manual do bom tom* aponta as regras de se viver na sociedade enumerando-as, como uma espécie de aforismo: “Procedimento dos pais com os filhos – 1. A primeira regra de decência que cumpre observar para com os filhos, é nunca lhe dar maus exemplos por obras, ou por palavras. 2– As primeiras impressões da infância nunca se desvanecem; elas são verdadeiramente a base do bom ou mau caráter do indivíduo” (BOITARD, 1900, p.12).
- 34 Esse livro, sob o gênero epistolar, ensina aos leitores, através da ficção, como se comportar em diferentes espaços sociais, cujos personagens são compostos pelo pai, sem nome na narrativa, e por Teófilo, com oito anos de idade, e Eugênia, com seis anos.

para *Uso da Mocidade Portuguesa e Brasileira* (1845), posto que publicado sem o seu nome, foi-lhe, contudo, geralmente atribuído, de **Jacinto da Silva Mengo**³⁵, *Escola de Política ou Tratado Prático da Civilidade Portuguesa* (1845), de **João de Nossa Senhora da Porta Siqueira que**, circularam pelo Império. Conforme o prólogo dessa obra, o autor informa ao leitor a filiação que está ancorada na noção de civilidade, para qual remete ao livro que, amplamente, circulou no Brasil desde os primeiros anos do Oitocentos, a saber *Tesouro de Meninos*:

Persuadi-me, que agradaria ao público, e aos que tem a seu cargo a Inspeção da Mocidade, se ajuntasse à *Escola dos bons costumes de Blanchard*, onde se ensinam as mais belas máximas da honra, e probidade, outra Escola também de Civilidade, em que se aprendam as regras de cortesia ao modo português, para que possa qualquer menino, desde os tenros anos, instruir-se ao mesmo tempo em tudo o que pode fazê-lo amável na Sociedade (SIQUEIRA, 1845, grifo do autor).

A esses e outros livros, foram conferidos o papel de uniformizar e regularizar entre os professores e os alunos o ensino do país, bem como em outros espaços “fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil” (MATTOS, 2004, p.277). Na perspectiva do reconhecimento entre si, os livros fazem parte de um jogo que,

35 Tal obra possui o mesmo objetivo das obras anteriores e está escrita sob o gênero de tratado.

segundo Mattos (IBID, p.23), enfatizava as semelhanças entre os membros de uma determinada classe, pois, “afinal, dominar as regras da civilidade representava de alguma maneira uma superioridade em relação aos outros estratos da sociedade” (RAINHO, 1995, p.148).

Assim, os fios da civilização, na educação brasileira, foram tecidos a partir de uma literatura europeia renascentista – *O Cortesão e Civilidade Pueril* – que ecoou nas produções didáticas do século XVIII e XIX, as quais circularam no Brasil e, em particular, na Paraíba, independentes de sua forma, como os livros *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua*. Isto nos tornou herdeiros da cultura europeia renascentista e iluminista, tendo uma influência marcante desta última corrente de pensamento, instituindo uma tradição do conteúdo de civilidade nos livros de leitura que circularam, no Brasil, durante o Império. Estes objetivaram civilizar as crianças brasileiras através da leitura, inculcando-lhes hábitos para viverem adequadamente na sociedade e distinguindo das demais classes sociais, como poderá ser mais bem compreendido no próximo capítulo.

TRADIÇÃO DA CIVILIDADE EM *TESOURO DE MENINAS*, *TESOURO DE MENINOS* E *HISTÓRIA DE SIMÃO DE NANTUA* NO BRASIL-IMPÉRIO

“A civilidade, obrigando a repetir cotidianamente os gestos da verdadeira bondade, ainda que maquinalmente, pode acabar despertando no coração o sentimento que traduz” (SERAFIM, 1935, p.2).

Tesouro de Meninas (1757), *Tesouro de Meninos* (s/d) e *História de Simão de Nantua* (1818) evidenciam uma herança das publicações renascentistas de grande circulação, quais sejam *O Cortesão* (1528) e *A Civilidade Pueril* (1530). Tal herança é advinda do código de boa conduta – cortesia e civilidade – mostrando a permanência de uma tradição: a da civilidade nos livros de leitura que circularam no país no período imperial. Por tradição, entende-se como um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas que visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, implicando uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 2002). Na perspectiva de mostrar a continuidade da civilidade em *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*, a tradição assinala o retorno, o qual marca o lugar já conhecido que se

institui pela naturalização e pela normalização de um dizer que faz parte da formação do sujeito é o que objetiva esse capítulo.

A presença de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, no Brasil, ocorre, primeiramente, entre os leitores do Rio de Janeiro, no período colonial, com o propósito de inculcar valores morais e regras de conduta (ABREU, 2003). Abreu (2001) também registra a presença de *Tesouro de Meninas* em 1798, cujo livro integrava a biblioteca do boticário Antonio Pereira Ferreira. Ao lado de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos* na primeira década de 1800, estavam *Selecta Latini*, de Pierre Chompré, *Fábulas*, de Esopo e Horácio *ad usum* (termo usado para a destinação escolar). Eles chamam a atenção por terem estado entre os 10 mais solicitados a Real Mesa Censória em 1808. *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos* ocupavam o quarto e o oitavo lugar, respectivamente (ABREU, 2003). Tais livros chegaram às mãos dos leitores cariocas através de solicitações de livros ao Rio de Janeiro, dirigidas a Real Mesa Censória, em Portugal. A presença dessas obras em outras províncias pode ter ocorrido mediante a abertura dos portos brasileiros às nações amigas após 1808, a qual facilitou a entrada dos livros de diversos países por viajantes estrangeiros, ou ainda por meios clandestinos.

No que tange ao *Tesouro de Meninos*, é evidente a sua notoriedade na lista da Real Mesa Censória, bem como na dedicatória do tradutor, Matheus José da Costa, o qual relata que esta obra foi adotada “em quase todos os colégios de educação (de Portugal e do Brasil), de sorte que já se consumiram cinco edições” (BOREL BOREL & CIA, 1851). A presença dessa obra também é registrada na Bahia, conforme o anúncio de venda de livros no jornal *Idade d’Ouro do Brasil*, de 1818. A circulação de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos* em diversos

âmbitos revela que eles eram destinados a todos aqueles interessados em possuir as regras de civilidade.

No que diz respeito à circulação dos compêndios *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* na Paraíba imperial, no Relatório de Província da Paraíba de 1848, o presidente de província, o bacharel João Antonio de Vasconcellos, declarou que solicitou ao Governo Imperial o envio de exemplares de *História de Simão de Nantua*. Dois anos após esta declaração, o presidente da província, coronel José Vicente de Amorim Bezerra, mandou “comprar 60 exemplares do compêndio de *Simão de Nantua*, e alguns do *Tesouro de Meninas* para fazer competente distribuição” (PARAÍBA, 1850, p.6). Quanto ao *Tesouro de Meninos*, o jornal *A Regeneração*, de 1862, testemunha um anúncio da venda desse compêndio (BARBOSA, 2007), evidenciado que a imprensa no Brasil, desde as suas origens, “cumpriu o papel de divulgar, comentar e avaliar livros e publicações que considerava de cunho civilizador” (FERREIRA, 2007, p.189). Isso mostra que os livros de leitura não se restringiam apenas ao âmbito escolar.

A presença desses livros de leitura na província da Paraíba possibilita observar o discurso de civilidade nos livros, o qual foi propagado pela escola na formação de hábitos e costumes nas crianças. Quais e como eram as orientações fornecidas nos compêndios *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*? Neste momento, passo a responder a essa questão.

TESOURO DE MENINAS: FABRICANDO CRIANÇAS DÓCEIS, VIRTUOSAS E OBEDIENTES

Magasin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves, da autoria de Pauline de Montmorin, conhecida como Madame Leprince Beaumont³⁶, foi publicado em 1757, cuja versão portuguesa recebeu o título *Tesouro de Meninas*³⁷, em 1774, pelo padre português Joaquim Ignácio de Frias³⁸. Esse livro “foi frequentemente reimpresso e traduzido em todas as línguas da Europa” (BUISSON, 1911), fazendo parte de uma tradição de livros de leitura que pretende inculcar regras de condutas na mocidade. Por isso, essa obra apresenta um caráter pedagógico, cujo título original em francês contribui para corroborar esse caráter, *Magasin des enfants ou Dialogues*

-
- 36 Jeanne Marie Leprince de Beaumont nasceu em Rouen, França, em 1711. Em 1748, surgiu seu primeiro trabalho: *Le Triomphe de la vérité ou mémoires de M. de La Vilette*. Partiu para Londres aproximadamente em 1750 para viver e lá se ocupou da educação de nobres jovens. Esta atividade inspirou Beaumont para trabalhar nos periódicos ingleses, colocando-se a escrever sob o título de *Magasins*, tratados de educação para usar com as crianças, os adolescentes e as damas. Entre 1750 e 1780, foram 40 volumes produzidos por ela, entre os volumes mais conhecidos estavam *Magasin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1757, 4 vol. in-12), *Magasin des adolescents, ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1764, 4 vol. in-12). Antes de morrer, em 1780, ela deixou escrito tratados de moral, e história, gramática e teologia (BUISSON, 1911).
- 37 O Dicionário Bibliográfico Português, de Innocencio Francisco da Silva, registra sob este mesmo título, mas com uma variação, sendo mais extenso, *Tesouro de Meninas, ou lições de uma mãe a sua filha, acerca dos bons costumes e da religião, autorizadas com admiráveis exemplos, etc.* Paris, 1854. 12.º gr. com estampas. Tradução de José Inácio Roquete. (*Agradeço a indicação desse dicionário à profa. Márcia Abreu*).
- 38 Para essa investigação, utilizo a edição publicada em Lisboa do ano de 1846.

entre une sage gouvernante et ses élèves. Em português, o título seria Loja de crianças ou Diálogos entre uma sábia governanta e suas discípulas.

Joaquim Ignácio de Frias, o tradutor, preocupado com “os pequenos e inocentes concidadãos” (FRIAS in BEAUMONT, 1846, p.XIII), traduziu para o português *Tesouro de Meninas*, que originalmente foi destinado a outra nação: a francesa. Nas primeiras páginas do livro, o tradutor expõe aos leitores uma carta endereçada à Madame Leprince Beaumont, a fim de justificar a tradução de sua obra para a mocidade portuguesa, com a qual compartilha o objetivo de tê-lo traduzido para o português: “deseja ver nas primeiras idades aquela ingênuo, e nobre educação, que deve acompanhar os seus inocentes costumes, e que é capaz de fazer-lhes perder, logo depois das mantilhas (véu), todas as más inclinações” (FRIAS in BEAUMONT, 1846, p.6). O uso das mantilhas pelas mulheres por muito séculos é um símbolo de recato, pudor e submissão ao marido, como revela uma passagem bíblica em Gênesis (24:65) e em 1 Timóteo (2:9). E conforme o Dicionário de Figuras e Símbolos Bíblicos (2006), “o véu que cobre o rosto servia originalmente como defesa de más influências”.

De acordo com o prólogo do tradutor, Joaquim Ignácio de Frias, a leitura está voltada para uma perspectiva horaciana, instruir e deleitar, estabelecida em *Arte Poética*, por ser uma forma de conceber a arte, através do “útil e o agradável, deleitando e, ao mesmo tempo, instruindo o leitor” (HORÁCIO, 1993, p.35). Assim, *Tesouro de Meninas* segue o mesmo princípio, misturando:

[...] o útil com o agradável. Isto é o que ela [Madame Leprince] fez com muito acerto, pois entrelaçando os contos morais com a História Sagrada, a Fábula, e a

Geografia, veio por este meio a entreter as suas discípulas, a fazê-las dóceis, obedientes, virtuosas; a dar-lhes um glorioso desejo de saber, e a instruí-las (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p. XIV, grifo nosso).

Nessa passagem há, também, os objetivos da obra, conforme destaque nas últimas linhas. O propósito de tornar as crianças dóceis, obedientes e virtuosas em *Tesouro de Meninas* é oriundo de uma tradição estabelecida em *O Cortesão* (1528), quando um dos personagens, o Senhor Magnífico Iuliano, construiu a imagem da dama palaciana ideal:

[...] possuir graça natural em todos os seus atos, ter bons costumes, ser engenhosa, prudente, não soberba, não invejosa, não maledicente, não fútil, não litigiosa, não inepta, saber ganhar e conservar a graça de sua senhora e de todos os demais, fazer bem e graciosamente os exercícios que convêm às mulheres (CASTIGLIONE, 1997, p.192).

Joaquim Ignácio de Frias, ao se referir “a dar-lhes um glorioso desejo de saber”, pretende incutir nas meninas o desejo de saber para instruí-las através da História Sagrada, da Fábula e da Geografia, de modo que tais conhecimentos eram considerados:

[...] os mais sólidos princípios para viverem cristã, e civilmente, sem hipocrisia, e fanatismo. Aprendem nele a conhecer a Deus, e os seus atributos; o amor, que

lhes devem, e ao próximo; a obediência e respeito aos Pais, Reis, e Superiores; as relativas obrigações, que prescreve o Direito Natural, tanto para com os que lhes são superiores como para com os que lhes estão sujeitos. E isto não com razões metafísicas, mas por fatos certos, e tirados da História Sagrada (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p. XV).

Joaquim Ignácio de Frias – ainda no prólogo do livro – alerta o leitor de que o conteúdo não se apoia na metafísica, a qual se configura no entendimento da origem e da existência do ser, mas sim na História Sagrada, que, através dos ensinamentos cristãos, propõe modelos de comportamentos. O tradutor anuncia que “não serão novos a maior parte dos conhecimentos” (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.18). Isto mostra que os conhecimentos tratados na obra repousam na Sagrada Escritura, na Geografia, em Sócrates, em Castiglione, e em Erasmo, ratificando, nos dois últimos autores, a tradição de *Tesouro de Meninas*, que traz em seu interior elementos de civilidade, sob a forma de boa conduta, de polidez.

No que se refere ao conhecimento da Geografia, este se restringia aos limites da Europa. Na narrativa, os ensinamentos parecem ser bastante motivadores, tanto que há um fragmento de diálogos entre duas personagens (Bonna e Carlota) que evidencia isso, revelando a busca pelo conhecimento:

(no dia seguinte do ensino de Geografia)

Carlota

Eu achei, senhora Bonna, em um livro tudo o que vós me disseste da Geografia, e outras muitas coisas, que aprendi de cor.

Bonna

E que título tem este livro?

Carlota

É a Geografia de Palleret, e tudo está bem claro neste livro.

Bonna

É verdade, menina, é o melhor de Geografia para a mocidade, que se tem impresso: é preciso dizer a vossas mães que vô-lo compreem (BEAUMONT, 1846, p.293).

Tesouro de Meninas foi destinado às primeiras escolas para se ensinar ‘aos meninos’ a serem cidadãos honrados e cristãos esclarecidos e perfeitos. Mas também os destinatários são os pais, as mães e mestres, dando-lhes o verdadeiro segredo da educação e mostrando-lhes em que consiste a ternura, a indulgência dos filhos, alunos e discípulos (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.XVII), configurando-se para eles um livro de orientação da educação das crianças. A referência no plural ‘aos meninos’ não deve ser vista como uma distinção de gênero, ou seja, o tradutor não está endereçando o livro ao sexo masculino, mas denota uma forma de representar a infância. Embora Joaquim Ignácio de Frias deixe claro que Madame Leprince destinou este livro para as meninas, ele amplia o público leitor de *Tesouro de Meninas* para todas as pessoas que se interessam pela obra. Dessa forma, o leitor a quem esse livro destinou-se pode ser tanto adulto – homem ou mulher – ou infantil, segundo o tradutor:

[...], que este livro encerra, não só aos meninos, mas aos mancebos, pais de família, e ainda aos mesmos velhos? Eu

deixo este ponto a decidir ao verdadeiro patriota; e que fazendo uso da razão, considere atentamente os nossos costumes, os nossos livros, os nossos prejuízos até agora (FRIAS in BEAUMONT, 1846, p.XVIII, grifo nosso).

Levando em consideração o período histórico em que essa obra em análise está inserida, o Iluminismo, justifica-se o destinatário apontado pelo tradutor. A proliferação dos escritos contribuiu para disseminar as ideias iluministas, o que atingiu um grande número de pessoas da classe média e dos camponeses alfabetizados. A ampliação do público leitor, que ocorreu por razões políticas e históricas, possibilita atentar também para uma dimensão que a obra toma ao revelar, no trecho citado acima, uma estratégia de convencimento do tradutor em seu prólogo – apela ao verdadeiro patriota – enfatizando a importância de optar pela leitura desse livro. Afinal, ele está afirmando que o livro é útil, é legítimo e, portanto, necessário, por conter “sólidos princípios” (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.XIV), de modo que não é qualquer um que deve decidir pela transmissão do conteúdo em *Tesouro de Meninas*, mas somente aqueles que possuem a razão, como os pais, amas e mestres. Eles precisavam estar atentos a essa educação, pois, até a publicação dessa obra, os costumes das crianças não eram os desejados, causando prejuízos para a nação, por elas não serem bem-educadas, necessitando serem civilizadas, tornando-se “dóceis, obedientes, virtuosas” (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.XIV).

Essa estratégia utilizada por Joaquim Ignácio de Frias para convencer o leitor justifica a importância da tradução da obra. Para tanto, esse livro pode ser considerado como

expressão do plano de estudo de Ribeiro Sanches, em 1759. Conforme já apontei antes, esse autor se preocupava com que “(...) houvesse um livrinho impresso em Português, por onde os meninos aprendessem a ler (e não por aqueles feitos de letra tabelioa), onde se incluíssem os princípios da Vida Civil (...)” (SANCHES, 2003, p.36).

O livro *Tesouro de Meninas* é composto por dois tomos, cada um com duas partes em que a divisão por diálogos é enumerada. No primeiro tomo, são dezesseis diálogos, com 428 páginas e possui seis ilustrações. No segundo, são treze, com 334 páginas. As personagens desta narrativa são Bonna, aia³⁹ de Sensata, Sensata (12 anos), Espirituosa (12 anos), Mary (5 anos), Carlota (7 anos), Molly (7 anos), Babiolla (10 anos) e Altiva (13 anos).

Os nomes das personagens distinguem muito bem as suas funções na narrativa. Com efeito, o nome Bonna indica o adjetivo boa, cuja origem é do latim *bona*, semelhante ao nome. Esta denominação atribui também outro sentido a esta personagem, a de que ela alcançou alto grau de proficiência,

39 Na concepção de Vasconcelos (2005, p.12), aia é sinônimo de preceptora. De acordo com a autora, a definição de preceptores ocorre da seguinte forma: “eram mestres ou mestras que moravam na residência da família, às vezes, estrangeiros, contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Por vezes, encontram-se preceptores denominados de aios ou amos, aias ou amas, principalmente quando se trata da nobreza portuguesa. Ainda encontramos preceptoras atuando como governantas da casa, ou seja, não só administrando a educação das crianças, como administrando também a casa. Os mestres preceptores caracterizam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se, assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas classes mais abastadas”.

sendo eficiente, competente e hábil, para exercer determinada atividade, conforme sugere o Dicionário Aurélio (1994, p.271). Esta é a função da pessoa encarregada da educação de crianças nobres. Por isso, ela é a mestra das meninas.

O nome de Sensata dá indícios de que é prudente, discreta, possui bom senso e, com seu comportamento exemplar, serve de modelo para as demais. Isso está explícito no diálogo entre as personagens, Espirituosa, Babiolla e Sensata, na ocasião em que esta última só respondeu ao que lhe foi perguntado por Babiolla, quando quis saber se ela estudava para zombar das pessoas que não tinham tal habilidade.

Espirituosa é irônica e sagaz, por isso o mau gênio. Uma demonstração disso ocorre quando, logo que chega à casa de Sensata, manifesta-se surpresa ao ver a sua amiga brincando de bonecas.

Mary é variação de Maria, que por sua vez é de Miriam, cujo significado é senhora, sabedoria. Esta personagem demarca sua presença sendo singela e obediente.

Quanto a Carlota, pode ser uma derivação do nome Carla, que, por sua vez, significa fazendeira. As últimas três letras do nome de Carlota designam que é o diminutivo de Carla. Inicialmente, o seu comportamento, na narrativa, é de demonstrar que é invejosa e mimada.

Altiva, como o próprio nome diz, é orgulhosa e presunçosa. Essa personagem, que se configura como antítese de Sensata, só aparece na terceira parte do segundo tomo, correspondendo ao vigésimo primeiro dia de diálogo.

Quanto às personagens Molly e Babiolla, seus nomes indicam ser estrangeiros, o que dificultou compreender o significado de ambos. Molly, no decorrer da narrativa, comporta-se como uma aluna obediente. Babiolla pode ter seu nome atribuído à seguinte definição de Houaiss (2002, grifo

do autor): “antepositivo, de um lat. hsp. *baburrus*, a, um ‘tolo, tonto, basbaque, que no român. repercute no it. *babbèò*, *babbione*, no sardo *babbu* ‘nescio’, no port. *baboca*; tudo admite ligar essa cognação com a de *baba-* (ver), pelas noções de ‘nesciedade’ e ‘infantilismo’”. Na narrativa, essa personagem se mostra avessa às questões de estudo e só aparece no seu início.

Na obra, as personagens demarcam o seu papel pela denominação e pela fala, expressando o significado dos seus nomes: Babiolla, Espirituosa e Altiva são as personagens que precisam ter seu comportamento completamente transformado, tornando-se civilizadas. Carlota, Molly e Mary são as meninas comportadas, mas, em algum momento, demonstravam atitudes más e traziam seus exemplos para o diálogo, a fim de refletirem e se “emendarem” (BEAUMONT, 1846). Os nomes, carregados de sentidos, e o diálogo entre elas podem ser comparados a um jogo. Um jogo consiste no conjunto de regras que estabelece quem são os jogadores e como devem jogar. Visto como procedimento metodológico, esse jogo também é encontrado em *O Cortesão* (1528), de Castiglione.

Em *Tesouro de Meninas*, Bonna é a mestra, a qual desempenha o papel central na história, tendo como objetivo modelar, polir⁴⁰ o comportamento das meninas. O sentido de modelar e de polir está relacionado ao procedimento

40 De acordo com Starobinski (2001, p.29), o qual definiu o termo polir baseado no Dicionário de Richelet (1680), toma-o como sentido figurado, sendo este: “polir é civilizar os indivíduos, suas maneiras, sua linguagem. Tanto o sentido próprio quanto o sentido figurado podem conduzir à ideia de ordem coletiva, de leis, de instituições que assegurem a brandura do comércio humano”.

de Bonna, a qual objetiva tornar as suas discípulas iguais a partir do modelo de Sensata, por o seu discurso ser válido para todas, mesmo que em um dado momento se dirija a uma discípula. Tal sentido também repousa em *O Cortesão* (1528), cujo objetivo do jogo era modelar o perfeito corte-são através das palavras. Nessa perspectiva, Bonna civiliza as meninas para que possam ser amáveis, obedientes e virtuosas, por esse desejo não ser próprio das meninas, mas de um costume que se propagava, que inculcava nelas este desejo. Essa inculcação coaduna-se com *A Civilidade Pueril*, cuja obra concebe a criança como um ser brando, por isso o papel das meninas é de alunas, aprendendo os ensinamentos transmitidos por Bonna.

A sua condição de mestra também fica explícita na leitura de histórias moralizantes em que é controlada por ela, sendo dotada da capacidade para doutrinar a mocidade por possuir princípios morais sólidos. Assim, Bonna era o exemplo, pois detinha o ‘discurso autorizado’ acerca da civilidade, em voga na França do século XVIII, e por ele estava apoiada. Tal discurso era formado pelo conjunto de conhecimentos que ela dominava, o qual lhe qualificava como mestra para civilizar as crianças. Mas o ‘discurso autorizado’ provém de Sensata, quando ela afirma para Babiolla e Espirituosa que sua aia é a responsável pelo seu comportamento exemplar.

Mesmo com o discurso autorizado de Sensata, Babiolla não se interessou em ser modelada, polida para se tornar virtuosa, obediente e dócil como a amiga, tanto que não participou dos diálogos entre Bonna e as demais meninas. A sua presença na narrativa ocorre apenas no primeiro diálogo entre Sensata e Espirituosa, conforme explicitarei mais adiante.

Em *Tesouro de Meninas*, há advertência endereçada tanto às discípulas quanto aos leitores, pois, caso não se mostrem interessados nos estudos, terão um destino como o de Babiolla:

Bonna: Aí podeis ver o que faz o mau hábito. Babiolla está acostumada a brincar todo o dia, e por isso lhe desagrada tudo o que não é brinco: há de ficar uma ignorante, e néscia toda sua vida; e ainda que ela tenha boas disposições, ficará nos ajuntamentos como uma tonta. Não temeis o seu mau exemplo, e parece-me que Mary é mais prudente, e estudou a sua lição⁴¹ (BEAUMONT, 1846, p.48).

Por meio dessa ponderação da mestra, Babiolla se configura como um “discurso da loucura”, segundo Foucault

41 Esse comportamento de Babiolla recriminado pela mestra reverberou na produção de J-J Rousseau intitulada *Emílio* (1762). O filósofo francês preocupado com a formação do homem livre para viver na sociedade que, segundo ele, corrompe as pessoas, por ela ser desigual. Para tanto, ele se volta para a infância, buscando a liberdade das crianças, tendo em vista que a criança deva ser apenas dependente das coisas, ou seja, a sujeição delas dever ser apenas para as necessidades naturais. Em um trecho do Livro II, Rousseau alerta para os pais e aos educadores que satisfaçam todas as necessidades das crianças: “Habitadas a ver todos se curvarem diante delas, que surpresa terão, ao entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, por se verem esmagadas pelo peso desse universo que julgavam poder mover à vontade! Seu jeito insolente, sua vaidade pueril só lhes atraem mortificações, desdêns, zombarias; bebem afrontas como água; logo, provocações cruéis ensinam-lhes que não conhecem nem sua condição, nem suas forças” (ROUSSEAU, 1995, p.83).

(2000). Ao fazer as observações a respeito do comportamento da Babiolla, Bonna fez com que o discurso da menina caísse no nada, de modo que fosse rejeitado perante as demais crianças que ela precisa civilizar. No entanto, o discurso de Babiolla se revela como um lugar onde se exerce a separação entre o civilizado e o não civilizado, o selvagem, “a peste da sociedade” (BEAUMONT, 1846). Essa separação faz com que o discurso da menina não seja recolhido e nem escutado (FOUCAULT, 2000) pelas demais meninas da narrativa.

Tesouro de Meninas tem o diálogo sob a forma narrativa, o que notabiliza a proposta de Beaumont em tornar agradável a instrução da mocidade. Tal proposta da autora compatibiliza com a noção de diálogo que Comenius apresentou em sua obra *Didática Magna*, de 1631, a qual contém cinco razões para que o livro seja composto em forma de diálogo. Dentre essas razões, duas delas, expressas pelo fundador da didática moderna, mostram a importância do diálogo para o aprendizado:

2. Os diálogos excitam, animam e reavivam a atenção, precisamente pela variedade das perguntas e das respostas, e pelos diferentes motivos e formas destas, sobretudo se nelas se misturam coisas agradáveis; mais ainda, pela variedade e troca dos interlocutores, não só o espírito se liberta do tédio, como, estendendo mais o campo da sua atividade, se torna sempre mais desejoso de estar a ouvir. 3. O diálogo torna a instrução mais sólida. Com efeito, da mesma maneira que recordamos melhor um fato que nós próprios vimos, que um fato que apenas ouvimos

referir, assim também na mente dos alunos permanecem mais tenazmente fixas as coisas que aprendem por meio de uma comédia ou de uma conversação (pois, nestes casos, lhes parece não só ouvir, mas também ver o fato) que as que apenas ouvem contar de uma forma nua pelo professor, como o demonstra a experiência (COMENIUS, 1996, p.290).

Por ter sido preceptora, Beaumont sabia que para ensinar necessitava se aproximar das crianças e do seu universo, de tal forma que se utiliza do diálogo como metodologia e também como estratégia de persuasão para educar as meninas, como a passagem abaixo ilustra:

Ensina este precioso livro aos meninos a darem liberdade aos seus discursos, e a refletir retamente; e como nós naquelas idades fazemos mil perguntas, nascidas da nossa admiração, estas mesmas se acham nestes Diálogos com aquela simplicidade, e singeleza, que produz o pouco uso do mundo; e como Madama Leprince sabia que um menino pode saber muito se se lhe responde a tempo, e sabiamente não deixa alguma pergunta sem a resposta natural, e clara (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.15, grifo nosso).

Neste trecho, o *Tesouro de Meninas* é precioso por diversas qualidades enumeradas já pelo tradutor, como útil e agradável.

O título não nega a pretensão de que os ensinamentos ali contidos representam uma espécie de riqueza, de modo que não é um livro qualquer. Porém, o diálogo é a forma que permitirá às crianças falarem sobre as suas condutas errôneas, refletirem, assim, sobre as suas práticas e agirem de acordo com a honestidade e a integridade, como ditam os bons costumes. A simplicidade e singeleza dos diálogos revelam uma estratégia discursiva para que a personagem Bonna obtenha as confissões de suas discípulas como mais adiante estará evidenciado.

O diálogo entre a aia e as meninas é um procedimento metodológico que objetiva manter o coletivo e a simultaneidade, pois tudo que Bonna dizia era útil para todas, tanto as perguntas quanto as respostas. Isso evidencia uma homogeneização na educação. Esse procedimento é notabilizado por Sócrates com os seus discípulos na Grécia Antiga e, entre eles, Platão – que prosseguiu com esta metodologia. Tal procedimento também foi utilizado em *O Cortesão* (1528), de Castiglione, que foi fidedigno a uma reunião entre os aristocratas da Corte de Urbino, na Itália, do século XVI, que tratava de modelar o perfeito cortesão. Nesse diálogo, os participantes ensinavam uns aos outros como ter os predicados do cortesão. O diálogo também caracteriza um ensino individual próprio de ambientes familiares, permitindo vê-lo como uma forma que possibilita tornar o *Tesouro de Meninas* agradável, ensinando os pais ou outra pessoa responsável pela educação como transmitir o conteúdo. Mas, o diálogo também inclui a demarcação dos lugares do dizer, no sentido de permitir a apropriação do que se espera na formação das crianças. Na perspectiva de Foucault (2000, p.39), é no diálogo, como ritual, que se “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação,

da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados)”.

O ensino baseado no diálogo é próprio do ambiente familiar, como retrata *Tesouro de Meninas*, tendo como cenário o lar da personagem Sensata. Este tipo de ensino encontra precedente também na relação educacional entre Aristóteles e Alexandre, O Grande, quando o primeiro exerceu o papel de ser o preceptor deste último. Em *As Aventuras de Telêmaco* (1699), de François Salignac de la Mothe Fénelon, a figura do personagem Mentor, disfarce de Minerva (deusa da sabedoria), desempenha a função de preceptor de Telêmaco. Assim como o personagem, Fénelon, realiza a mesma função de preceptor do príncipe da França. Jean-Jacques Rousseau também desempenhou esta função com o Emílio, em *Emílio ou Da Educação* (1762).

No Brasil do Oitocentos, a presença do preceptor foi bastante comum na casa das elites (VASCONCELOS, 2006), seguindo a educação europeia, a exemplo do ilustre D. Pedro II, que também o teve. A respeito da educação do Imperador nos seus tempos pueris, Guimarães assevera que:

[...] para desempenhar as funções de tutor dos príncipes, foi designado o marquês de Itanhaém. Preocupado com a educação literária do augusto jovem [Pedro II], o marquês baixou um conjunto de instruções a serem observadas pelos professores, que principiavam com a máxima de Sócrates: ‘Conhece-te a ti mesmo’ (GUIMARÃES, 2002, p.199).

“Conhece-te a ti mesmo” propõe à pessoa tornar-se consciente da sua ignorância e um mecanismo de correção de erros, segundo Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Em *O Cortesão* (1528), um dos participantes da conversação, Senhor Gasparo, utiliza esta sentença para mostrar como se aprende:

[...] Porém, muitas vezes por excesso de amor os homens fazem grandes tolices; e, se quiserdes falar a verdade, quem sabe a vós nunca ocorreu fazer mais de uma dessas? Respondeu rindo dom Cesare: - Por vossa fé, não revelemos nossos erros! – É preciso revelá-los, - respondeu o senhor Gasparo – para saber corrigi-los (CASTIGLIONE, 1997, p.260).

A sentença do filósofo grego também está presente em *Tesouro de Meninas*, sob a afirmação de Bonna: “quem chega a confessar os seus defeitos, não tem dúvida de corrigi-los” (BEAUMONT, 1846, p.61). O Senhor Gasparo, Bonna e o Marquês de Itanhaém, tutor de D. Pedro II, separados pelo tempo, recorrem à introspecção, característica da filosofia de Sócrates, para educar e instruir seus alunos. O propósito deste autoconhecimento é fazer com que a criança corrija os seus erros, atingindo a sabedoria para ser virtuosa. Isto porque os erros são fontes de virtudes.

No que diz respeito aos diálogos de *Tesouro de Meninas*, o primeiro se inicia com a visita de Babiolla a Sensata para brincar de bonecas. Mas logo a conversa muda de direção com a chegada de Espirituosa, que se surpreende com as bonecas de Sensata, contrapondo-se às vontades infantis, e declara a sua preferência pelos estudos: “Há mais de seis meses que eu

queimei todas essas coisas, e disse ao meu pai que me desse o dinheiro, que havia de empregar nestas ninharias, para comprar livros, e pagar Mestres de todas as Artes” (BEAUMONT, 1846, p.2). As bonecas representavam o sentimento de infância, as quais eram brinquedos característicos desde o século XVII, de modo que faziam parte das brincadeiras infantis (ARIÈS, 1981). Ao queimar as suas bonecas, Espirituosa delimita a sua passagem para o mundo adulto, o das mulheres. Esta personagem relembra um fato que aconteceu com ela que a fez se decidir por não pertencer mais ao mundo infantil, desgostando das bonecas, e conta para as amigas:

No tempo que estivemos este verão no campo, vinham a nossa casa muitas senhoras, e entre estas duas de tal sorte [eram] feias que metiam medo. Meu pai, contudo, quando elas chegavam, ficava contente, e lhes dizia que eram amáveis, o que me admirava, por me parecer, que para ser amável era preciso ser formosa. Admirava-me ainda mais de ver que, quando vinha a senhora Angélica, que vós conheceis, e que é bela, dizia ele que a não podia sofrer (dizia meu pai) era uma estátua, um autômato, que não tinha alma, o que eu não podia perceber (BEAUMONT, 1846, p.4).

Através desse arquétipo de mulher, no qual também se revela o de esposa, apontado pelo seu pai, Espirituosa busca ter tal perfil, associando-o aos estudos. Por isso, ela mencionou que utiliza o dinheiro que seria para a compra das bonecas e passa a empregar na aquisição de livros e no pagamento

dos mestres. Para que pudesse iniciar a modificação do seu comportamento, ela sentiu a necessidade de estudar e, para isso, fez leitura de *Metamorfoses*, do poeta latino Ovídio, cuja obra é composta por quinze livros, os quais descrevem a criação e a história do mundo, segundo o ponto de vista da mitologia greco-romana, sendo escrita em torno do ano 14 a.C.

Já Babiolla mostra-se muito avessa à leitura e aos mestres, preferindo não ser esperta a ter que estudar, por isso atormenta o seu professor de geografia. Assim, no diálogo que ocorre entre as três personagens, Espirituosa, juntamente com Sensata, vão mostrando a importância do estudo para Babiolla. Para Sensata, o estudo a ocupa e a instrui, “esperando que neste exercício a faça prudente quando tiver mais anos” (BEAUMONT, 1846, p.7), e as bonecas são um divertimento para se ter com as amigas. Neste diálogo com personagens-antíteses (Espirituosa e Babiolla), a autora mostra a importância dos estudos para que as meninas tenham bom comportamento.

O diálogo entre Babiolla, Espirituosa e Sensata demonstra, com clareza, o jogo d’ *O Cortesão*, de Castiglione. Os participantes deste jogo, o qual ocorre por meio da conversação, expõem seus pontos de vista divergentes a respeito de um determinado assunto, sendo um modo de “instruir e deleitar”, conforme a máxima de Horácio.

Todos os diálogos de *Tesouro de Meninas* levam a ratificar o “modelo feminino”, amável e ideal já presente em *O Cortesão* (1528), conforme um dos participantes afirmou:

[...] não há homem tão imprudente e insolente que não reverencie aquelas que são consideradas boas e honestas; porque aquela gravidade temperada de saber e

bondade é quase um escudo contra a insolência e a bestialidade dos presunçosos [...] (CASTIGLIONE, 1997, p.194).

No diálogo II, que ocorre entre Espirituosa e Sensata, a primeira revela para a outra que aos olhos do personagem Senhor F., o seu mestre, ela tem mau gênio, é uma fraca figura e será uma peste para a sociedade. Para combater a “peste”, torna-se claro o sentido de civilidade nessa narrativa. Através do discurso desse personagem, há uma preocupação com a ordem social, de modo que se faz necessário civilizar Espirituosa, o que implica a propagação do bem-estar na sociedade Para o Senhor F., o modelo de comportamento vem de Sensata: bem estimável, fala pouco e tudo o que diz é em tempo.

Os ensinamentos de como e o quê falar começaram a ser valorizados a partir do século XVII na França, emergindo inúmeros manuais sobre a arte da conversação. Mas em *O Cortesão* já havia essa preocupação, uma vez que os participantes do jogo de cortesia tinham que modelar uma dama palaciana com as seguintes características:

[...] viver numa corte me parece convir acima de tudo certa afabilidade prazerosa, por meio da qual saiba gentilmente entreter qualquer tipo de homem com diálogos agradáveis, decorosos e adequados ao momento, ao lugar e à condição da pessoa com quem falará (CASTIGLIONE, 1997, p. 193).

Retomando o diálogo entre as meninas, Espirituosa quer saber da amiga o que ela faz para ter esta conduta admirada

pelas pessoas. Sensata atribui seu comportamento à sua aia, Bonna:

[...] eu só creio que, se sou comedida, o devo a minha aia. Ela me diz todos os dias que há duas sortes de esperteza: uma que só serve para nos fazermos aborrecer, e desprezar de todos; e outra, que nos faz amáveis, dóceis, virtuosas, e que obriga a dizer, a quem nos conhece, bem de nós; e toda vez que ela me presente alguma leviandade, logo me repreende (BEAUMONT, 1846, p.11, grifo nosso).

Sensata se espelha em sua mestra, Bonna, para ter boa conduta, evidenciando que interiorizou a lição da civilidade – docilidade, obediência e virtuosidade. Esta personagem é arquetípica, construída para ser referência tanto para as demais meninas da narrativa quanto para as leitoras dessa obra didática. Estudiosa e conhecedora dos preceitos religiosos, ela se mostra generosa e bondosa ao receber as suas amigas para compartilhar com ela os ensinamentos de Bonna. Espirituosa quer saber a opinião de Sensata sobre seu comportamento, e, mediante a resposta de Sensata, que lhe atribui um mau gênio, pede-lhe que sua aia a ensine a ter boa conduta. Como já era habitual receber amigas para se instruírem em sua casa, Sensata convida Espirituosa para participar. Assim como se deu o processo de modelação de comportamento de Sensata, isto ocorrerá com Espirituosa.

Na passagem acima, Sensata revela que a aprendizagem está baseada na repetição, ou seja, Bonna diz, todos os dias, a mesma coisa até a sua discípula ter interiorizado o que lhe

é ensinado, estando sempre atenta a qualquer deslize para repreendê-la. A vigilância faz parte do trabalho da mestra e o resultado do seu esforço é tornar a sua aluna amável, virtuosa aos olhos das outras pessoas. Afinal, Bonna educa Sensata para viver em sociedade – “cristã e civilmente” (FRIAS in BEAUMONT, 1846, p.XV), a qual exige regras para estar inserida nela. O longo trecho abaixo ilustra como ocorre o processo educativo, que também pode ser entendido na perspectiva da modelação do ser

Mary

Pois tanto que alguém é mau, logo se torna um monstro e lhe nascem pontas?

Bonna

Não, menina, o vosso corpo fica como é; mas a vossa alma se fará feia, e mais abominável do que um monstro se não fordes boa.

Carlota

Eu tenho bons desejos de ser boa, e se muitas vezes eu sou má e cometo alguma loucura é sem o considerar. Eu não quero que me desmintam; e quando se me nega o que desejo, faço-me então má, castigo a minha criada, injurio minhas irmãs e zombo de meus pais, e, para evitar isto, peço que me digais o que devo fazer.

Bonna

Não, menina, vós não sois má contra vossa vontade, podendo nós sempre ser boas, se procuramos os meios, os quais vos mostrarei agora. Primeiramente deveis pedir

a Deus todas as manhãs e noites, nas vossas orações, graças para vos emendardes, porque nós não podemos nada sem o seu socorro; mas é preciso pedir-lhe esta graça com eficácia e como vós pedis a vossa mãe o que mais desejais. Em segundo lugar deveis reparar vossos erros, pedindo perdão a vossa criada, rogando a vossas irmãs vos advertiram, e pedir-lhe vos relevem, quando as ofenderdes; e se quereis emendar-vos seriamente, escrevi todas as noites as más palavras, que tiverdes dito aquele dia, pois estou certa que isto vos causará pejo para mais as não dizerdes. Representar-se-vos-á, que Deus vos vê cometer todas essas loucuras, que vô-las repreende, e que se vos não emendardes, vos castigará ou nesta vida, ou depois da morte, o que vós não ignorais.

Carlota

Já ouvi dizer isso, mas nunca lhe dei atenção.

Bonna

Não duvido, menina, sendo certo que só é má quem não considera no que vos digo; e para fazer lembrar-vos a todas destas coisas, devo instruir-vos na Escritura Santa. É este um livro Divino, que foi ditado pelo Espírito Santo, e por isso devemos lê-lo, aprendê-lo e repeti-lo com um profundo respeito. Vós conhecereis, lendo esta bela história, quanto o deveis amar, e quanto deveis reear de ofendê-lo, porque castiga os maus severamente. Lembrai-vos também, minhas filhas, que esta história é a

única, de que nos não é ilícito duvidar do que é certo que é dia quando faz Sol. A Deus, senhoras, espero alegrar-me com a vossa aplicação (BEAUMONT, 1846, p.44-47, grifo nosso).

Para modificar o comportamento das meninas, principalmente daquelas que não assumiam os seus erros, Bonna apresentava a consequência: “o vosso corpo fica como é; a vossa alma se fará feia, e mais abominável do que um monstro se não fordes boa”. Esse efeito apontado pela mestra remete a uma relação entre a alma e o corpo, conforme Castiglione e Erasmo propalaram no século XVI: “coisas exteriores muitas vezes informam sobre as de dentro” (CASTIGLIONE, 1997, p.116) e “a alma depõe-se no olhar” (ERASMO, 1978, p.72). Isso mostra que a relação entre a alma e o corpo perdurava ainda no século XVIII, época da publicação do livro.

Mas também esse efeito evidencia o temor e a amplificação nas coisas por meio da gradação, constituindo-se como procedimento metodológico, de modo que Bonna faz uso deles para que as meninas desejassem se emendar. A prática de ensinar por meio do temor repousa no *Ratio Studiorum*⁴²

42 A Companhia de Jesus foi uma ordem iniciada por Inácio de Loyola em 1534. De acordo com Franca (1952, p.7), “a instituição de colégios para estudantes não pertencentes à Ordem não entrava no plano primitivo de Inácio, mas bem depressa se lhe impôs como uma necessidade quase indeclinável e um instrumento eficaz de renovação cristã muito em harmonia com as suas altas finalidades e com a inclinação espontânea de Inácio”. O *Ratio* surgiu para uniformizar a atividade pedagógica do ensino da gramática, da matemática e de teologia nos colégios jesuítas desde o século XVI até o séc. XVIII no Brasil e em muitas partes do mundo. “Só uma codificação de leis [era assim que

(1599), método pedagógico da Companhia de Jesus, considerado muito mais eficaz do que a vara, embora os jesuítas fizessem uso dos castigos corporais em algumas situações.

Quanto à amplificação nas coisas por meio da gradação, esta se encontra em *Instituições Oratórias*⁴³ (95 d.C), de Quintiliano, professor de retórica na Roma Antiga, o qual esclarece: “quando fazemos parecer grandes as coisas inferiores, subindo destas para as superiores, ou por um grau somente ou por muitos, e chegando por este modo não só ao máximo, mas, às vezes, em certo modo, ainda acima do máximo” (QUINTILIANO, 1944, p.81, Tomo II).

Através do temor e da amplificação nas coisas por meio da gradação, Bonna visa controlar as emoções e sentimentos de Carlota. Era dessa forma que a mestra conteria as manifestações imediatas da sua discípula especificamente, mas valia para todas as demais que participavam desse processo. Mediante esse procedimento, Carlota confessa imediatamente suas más condutas para Bonna, que lhe diz o que deve fazer para se emendar. A mestra apresenta os três passos para sua discípula, colocando Deus no centro das ações da menina, conforme o destaque do trecho acima. Mas é no terceiro passo em que ela se detém: “se quereis emendar-vos seriamente,

o *Ratio* era visto] e processos educativos poderia evitar o grave inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria, com a sucessão de professores e prefeitos de estudos” (FRANCA 1952, p.17).

As primeiras indicações para a formulação do *Ratio* surgiram em 1551. Mas somente em 1599, teve-se a versão final do método pedagógico dos jesuítas.

43 Essa obra está redigida em 12 volumes e fornece prescrições sobre a eloquência.

escreve todas as noites as más palavras, que tiverdes dito aquele dia” (BEAUMONT, 1846, p.47, grifo nosso).

A escrita serve para ser testemunha dos erros cometidos pelas crianças, por sacramentá-los, fixá-los e exteriorizá-los, sendo fontes de vergonha e de culpa, bem como serve para a inculcação deles, através da repetição. Este procedimento é um modo de Carlota perceber que os erros são fontes de virtude, de modo não preterir as regras estabelecidas por Bonna. Tal procedimento está na perspectiva do que um dos participantes da conversação d’ *O Cortesão* (1528) anunciou: “[...] os hábitos se formam em nós segundo nossas ações” (CASTIGLIONE, 1997, p.310).

A repetição também faz parte dos preceitos de ensino de *Ratio Studiorum*, em que tudo se repete a todo o momento, na aula e em casa, como técnica de inculcar tópicos e normas. Conforme este compêndio, a repetição ocorre da seguinte maneira:

Repetições na aula – Terminada a lição, fique na aula ou perto da aula, ao menos durante um quarto de hora, para que os alunos possam interrogá-lo, para que ele possa às vezes perguntar-lhes sobre a lição e ainda para repeti-la.

Repetições em casa – Todos os dias, exceto os sábados, os dias feriados e os festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim, um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só

por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros tantos respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quando nada mais de novo se aduz, corte a argumentação.

Repetições gerais – No fim do ano deverá organizar-se a repetição de todas as lições passadas de modo que, se não houver impedimento em contrário, se lhe reserve um mês inteiro livre, não só das aulas senão também das repetições acima (FRANCA, 1952, p.146).

Quando Carlota diz que já sabia do que Bonna lhe disse, mas não havia dado atenção, reforça a qualificação da posição em que fala a mestra, evidenciando que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2000, p.37). Bonna possui o poder para determinar o papel de Carlota, bem como o das outras meninas, pois é neste processo de manipulação que constrói seu discurso. Assim, o sentido está em quem diz e não no que é dito. Se fosse assim, Carlota já teria prestado atenção no conselho há mais tempo.

Bonna garante que o exercício da repetição mudará o comportamento e provocará pejo (vergonha) em Carlota para não proferir ofensas: “só é má quem não considera no que vos digo”. A repetição que se configura como castigo disciplinar tem a função de corrigir os desvios. O uso do temor volta a aparecer no final do seu ensinamento, quando Bonna mostra

que ela deve prestar contas a Deus, alertando-a: “se vos não emendardes, vos castigará ou nesta vida, ou depois da morte, o que vós não ignorais”. Esta estratégia mostra que Carlota deve seguir de toda forma o que Bonna lhe diz, senão será castigada por Deus. A mestra finaliza este diálogo revelando às meninas de onde vêm estes ensinamentos: “para fazer lembrar-vos a todas destas coisas, devo instruir-vos na Escritura Santa [...] por isso devemos lê-lo, aprendê-lo e repeti-lo” (BEAUMONT, 1846, p.47). Esse modelo de educar repousa em Erasmo, *De Pueris* (1509), o qual recomendou: “Vós, pais, não exasperéis os filhos até a ira; mas educai-os na disciplina e correção do Senhor” (2008, p.91). O procedimento dotado por Bonna assegura-lhe e ratifica-lhe, como possuidora de um discurso, o qual dirime quaisquer dúvidas que possam existir.

Na perspectiva da Bonna ter a função de modificar o comportamento das suas discípulas e, no sentido figurado, como propõe Starobinski (2001, p.26), ser a polidora, a qual será o instrumento que assegura “a transformação da grosseria, da rusticidade em civilidade, urbanidade, cultura”. Conforme o autor, o polimento se configura como um:

Trabalho de escultor (na ordem do esmero das formas e dos volumes), de couteleiro (na ordem do afiamento, da fineza e do corte), de espelheiro (na ordem da limpidez refletora). Polir, [...] é “tornar um corpo uniforme em sua superfície, tirar-lhe todas as irregularidades, tirar as pequenas partes que tornam áspera a superfície; tornar claro, luzente à força de esfregar [...]. Diz-se particularmente das coisas duras” (IBID, p.26, grifo do autor).

O fragmento do diálogo III entre as personagens Bonna e Mary mostra a distinção entre conto e história, os quais permeiam toda a obra:

Mary

Bom dia, Senhora Bonna; Sensata me disse que vos sabeis contos muitos lindos; e como eu gosto deles em extremo, venho perder-vos me conteis um.

Bonna

Sim, menina, eu sei galantes contos, e lindas histórias, e estou pronta para contar-vos quantos quiserdes.

Mary

E que diferença há de conto a história?

Bonna

Muita, menina, porque história é uma coisa verdadeira; e conto é uma coisa falsa, que se escreve, ou conta para entreter, e divertir gente moça.

Mary

Logo os que escrevem esses contos, como dizem coisas falsas, são mentirosos?

Bonna

Não, menina, porque mentir é querer enganar; e como eles advertem que são contos, não querem enganar alguém.

Mary

Peço-vos pois me digas um conto, e uma história, para que julgue qual é mais agradável.

Bonna

De boa vontade vos darei a ler uma história, para que aprendais, e vos contarei um lindo conto (BEAUMONT, 1846, p.14,15, grifo nosso).

Na última fala de Bonna desse diálogo acima, em destaque, ela transfere a responsabilidade para Mary aprender a distinção, levando-a a aprender por si mesma o conto e a história. Mas essa distinção também possibilita compreender que a história leva à aprendizagem e o conto ao deleite. Tal procedimento parece ser contraditório com os ensinamentos que a mestra dá às suas discípulas ao longo da obra, mas, na verdade, no prólogo do tradutor, Frias antecipa ao leitor o procedimento da personagem Bonna:

Que um conto é uma coisa fingida para entreter a gente moça, sem que lhes possa sobrevir o mesmo dano, que dos contos das Amas, que só servem de perturbar-lhes a imaginação, e fazer-lhes conceber medo de coisas, que de si são indiferentes.

Não é somente o fruto, que se tira destes contos, o de engordar os meninos com seu agradável, mas de lhes fazer criar horror ao vício, e aquelas ações, que neles se lhes fizer olhar como más e aos mesmos sujeitos, que as cometerão, fazendo-lhes ao mesmo tempo amar a virtude, perder os maus hábitos e despir os prejuízos que beberão com o leite (FRIAS IN BEAUMONT, 1846, p.XIV-XV).

Este trecho em que o tradutor menciona vício e virtude aponta para o objetivo da obra toda que é combatê-lo, promovendo a virtude entre as meninas da narrativa. Assim, o vício e a virtude podem ser compreendidos na perspectiva d' *O Cortesão* (1528). O senhor Ottaviano, um participante da conversação na Corte de Urbino, define vício e virtude (CASTIGLIONE, 1997, p.280): o primeiro é “uma ignorância que induz a julgar falsamente; porque jamais os homens escolhem o mal pensando que seja mal, mas se enganam por uma certa semelhança com o bem”. Quanto à virtude, esta é “considerada quase uma prudência, um saber, a escolha do bem”. Assim, é no cultivo de uma e no combate do outro que se conduzirá a educação e instrução de crianças, desde os tempos imemoriais, a exemplo de *Poética*, de Aristóteles, onde assinala que “a linha entre a virtude e o vício é a que divide toda a humanidade” (2008, p.7).

Voltando ao diálogo acima entre Mary e Bonna, a mestra narra o ‘Conto do Príncipe Amado’, o qual trata de um príncipe soberbo e apresenta atitudes de raiva, quando as suas vontades não são atendidas. O desejo do seu pai é tornar o seu filho virtuoso, de modo que tal tarefa está a cargo de Cândia, figura mágica, que dá um anel, elemento mágico, ao príncipe. O anel agirá, picando-o quando ele cometer más ações. Bonna suscita a discussão sobre o conto, por exemplo: [...] “mas, primeiro me deveis dizer que coisa vos agrada mais neste conto” (BEAUMONT, 1846, p.42). Os dias seguem e ela toma as lições das meninas, pedindo para que elas contem as histórias que lhes são indicadas.

Os diálogos sucessivos desta primeira parte também estão permeados de histórias de vários gêneros, tais como narrativas bíblicas e outros contos, tais como ‘Conto da Bela e da Fera’, ‘Conto do Príncipe Fatal e do Príncipe Afortunado’,

‘Conto do Príncipe Agradável’, ‘Fábula da viúva e de suas duas filhas’, ‘Fábula do labirinto’, ‘Conto dos três desejos’, ‘Conto do pescador e do viandante’ e ‘História de Margarida’. As narrativas bíblicas eram lidas pelas meninas e as demais histórias eram contadas por Bonna. Na segunda parte, ainda no primeiro tomo, os contos que não têm títulos, no entanto, tratam de reis e príncipes. Há também histórias do cotidiano de que a mestra retira ensinamentos para que as meninas sejam virtuosas, obedientes e dóceis, embora todas as histórias contadas tenham este objetivo.

A tática de contar histórias não cansava as meninas, que se mostravam muito interessadas nas histórias e nos aprendizados que Bonna extraía delas, e, nem supostamente, os leitores desta obra. Como a leitura era realizada em voz alta pelas personagens – Bonna e as discípulas – há uma dupla função: “comunicar o texto aos que não o sabem decifrar” – Bonna interpretava os textos para as meninas que não compreendiam – “mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, (as leituras ocorriam na casa de Sensata) a convivência mundana, a convivência letrada” (CHARTIER, 1999a, p.16-17).

As histórias contadas são utilizadas como um procedimento pedagógico, de modo que as crianças podem fixar melhor o aprendizado. Segundo Horácio (1993, p.31), “o que se transmite pelo ouvido excita mais debilmente o espírito do que aquilo que se põe diante dos olhos fidedignos e que o próprio espectador aprende por si”. Através das histórias, Bonna usa a audição e a visão para inculcar exemplos de virtude, boa conduta a serem seguidos pelas meninas.

Contar histórias reporta aos tempos imemoriais, a exemplo do clássico *As mil e uma noites* (s/d), cuja personagem Sherazade escapou da morte ao narrar contos e entreter o seu

marido, deixando-o curioso para ouvir a continuação na noite seguinte. Tal procedimento foi utilizado por Fénelon, autor de *As Aventuras de Telêmaco*, o qual recorreu à ficção – Odisseia, de Homero – para ensinar ao seu discípulo (origem nobre) valores e conhecimento em diversas áreas. Esta prática remete ao estudo de Warner (1999) sobre os contos de fadas e seus narradores, sob o título *Da Fera à Loira*, em que mostra que no século XVIII:

A função pedagógica da história maravilhosa aprofunda a afinidade entre a categoria social que as mulheres ocupam e os contos de fadas. Estes possibilitam a troca de conhecimento entre a voz da experiência de uma pessoa mais velha e um público mais jovem, apresenta imagens de perigo e possibilidades que se encontram adiante, usam o terror para fixar limites para as escolhas e oferecem consolo aos injustiçados, desenham contornos sociais ao redor de meninos e meninas, pais e mães, ricos e pobres [...] (WARNER, 1999, p.47).

Retornando ao *Tesouro de Meninas*, durante os ensinamentos, Bonna convida as meninas para tomar chá. Se, por um lado, ela utiliza esta estratégia como intervalo ou recreio para não deixar a aprendizagem tediosa, por outro, é um momento em que também pode ensinar às suas discípulas boas maneiras à mesa. Aprender a se comportar a mesa na hora do chá ou de outras refeições é uma prática também notabilizada no tratado *A Civilidade Pueril* (1530), de Erasmo. Nessa obra, as

refeições têm a sua importância, mostrando seus cuidados necessários à mesa. Mas não bastava aprender a se portar à mesa, precisava vivenciar a aprendizagem. Era preciso saber conversar por ocasião do almoço, do chá, já que é um tempo de sociabilidade organizado à volta da visita doméstica, em que cavalheiros e Senhoras se encontravam. Revel afirma que:

A refeição torna-se uma espécie de balé em que a ordem dos gestos deve ser regulamentada para todos, enquanto a individualização e a multiplicação dos utensílios da mesa – prato, guardanapo, garfo e faca – pressupõem a aprendizagem de um manuseio perfeito (REVEL, 1991, p.186).

Já no segundo tomo de *Tesouro de Meninas*, constituído pelas partes três e quatro, e com 334 páginas, a folha de rosto revela o conteúdo e o propósito da obra⁴⁴:

44 Edição localizada no Projeto Caminhos do Romance no Brasil. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/>. Segue na íntegra a transcrição da folha de rosto para aqueles que tiverem dificuldade de visualizar a figura: *Tesouro de Meninas* ou Diálogos entre uma Sábia Aia e suas discípulas – nos quais refletem e falam as meninas, segundo o gênio, temperamento, e inclinações de cada uma; e representando-se os defeitos de sua idade, se mostram de modo que se podem emendar. Compreende também esta obra um compêndio da História Sagrada, da Fábula, e da Geografia, e alguns contos morais, para entreter as meninas agradavelmente, sendo tudo escrito em estilo simples, de modo a ser útil aos mais tenros anos.

THEOURO DE MENINAS.

OU
DIALOGOS ENTRE UMA SABIA AIÁ E SUAS DISCIPULAS.

Nos quaes reflectem e fallão, as meninas, segundo o genio, temperamento, e inclinações de cada uma; e representando-se os defeitos da sua idade, se mostra de que modo se podem emendar. Compreheende tambem esta obra um compendio da Historia Sagrada, da Fabula, e da Geographia, e alguns Contos mozaes, para entreter as meninas agradavelmente, sendo tudo escrito em estilo simples, e proporcionado aos seus tenros annos.

COMPOSTO NA LINGUA FRANCEZA

POR

MADAME LEPRINCE DE BEAUMONT,

E

TRADUZIDO NA PORTUGUEZA

POR

JOAQUIM IGNACIO DE FRIAS.

Nova Impressão, adornada com Estampas, e muito melhorada.

TOMO II.

LISBOA, 1846.

NA TYP. DE JOSÉ BAPTISTA MORANDO.

Rua do Molino de Vento N.º 59.

Vende-se na Loja da Firma Bertrand, e Filhos, junto á Igreja de Nossa Senhora dos Martyres, N.º 46.

Figura 1- Folha de rosto de *Tesouro de Meninas*
Fonte: Beaumont (1846).

Nesse tomo, os diálogos entre Bonna e as suas discípulas permanecem como no tomo anterior. A passagem de um dos diálogos entre elas, a seguir, expõe como Bonna age para modificar o comportamento da personagem Carlota:

Bonna

[...] mas dizei-me, Carlota, não vos ocorreu nada, ouvindo a história de Caim?

Carlota

Alguma coisa me lembrou, mas não atrevo a dizê-la por ser vergonhosa.

Bonna

Não vos acovardeis, menina; pois quem chega a confessar os seus defeitos. Não tem dúvida de corrigi-los.

Carlota

Pois então eu a digo: Olhai, eu sou invejosa como Caim, a respeito de minha irmã mais velha: meus pais a amam mais do que a mim, e isto me faz desesperar, e certamente eu a mataria se pudesse.

Bonna

E não é por vossa culpa que vossos pais amam vossa irmã do que a vós? Dizei-me: Se vós fosse casada, e tivesse duas filhas, das quais uma fosse agradável, honesta, obediente, e doce a seus Mestres; e a outra teimosa, maligna, descortês para todos, e desobediente aos Mestres, qual amareis vós mais?

Carlota

A primeira.

Bonna

Logo não deveis ofender-vos de vossos pais quererem mais a vossa irmã do que a vós: fazei-vos vós tão boa como ela, e então vereis como eles vos estimam precisamente.

Carlota

Aceito o conselho, Senhora Bonna, e vos prometo escrever todas as loucuras que disser, e obrar.

Bonna

E eu vos prometo que se o fizerdes, seja infalível a emenda, e que vos fareis tão amável quanto a vossa irmã mais velha, e tão ditosa como ela, por estar certa que não viveis a vosso gosto por serdes má. (BEAUMONT, 1846, p.61-62, grifo nosso).

As perguntas de Bonna, nos dois primeiros destaques do trecho acima, revelam a estratégia de persuasão que ocorre por meio da comparação e da imitação, que pode ser encontrada em Quintiliano (1944, TOMO I e II), como meios de persuadir através da eloquência. Esta estratégia leva Carlota a se sentir culpada por não ser amada pelos seus pais, porque é má. As perguntas de Bonna também podem ser compreendidas na perspectiva da confissão, como uma estratégia de purificação. Através dessas estratégias, a mestra a faz concluir o óbvio: “Logo não deveis ofender-vos de vossos pais” (BEAUMONT, 1846, p.62), pois a culpa é de Carlota. A alternativa que a mestra dá a sua discípula é que ela deve seguir o comportamento da irmã para que tenha o amor dos pais. Tal procedimento não compromete a mestra, por soar como conselho, assim como Carlota o entende. No entanto, é a própria Carlota que se compromete ao dizer para Bonna que escreverá todas as loucuras que disser e obrar, atribuindo a si o castigo para se purificar. Essa aprendizagem evidencia a repetição oral e escrita, fixando o ensinamento da mestra, a qual arremata a sua estratégia, afirmando: “se o fizerdes, seja infalível a emenda”.

Em outra passagem, Bonna aborda o aprendizado da virtude e a questão do tempo do aprendizado para a Carlota:

[...]

Carlota chorando

Ah! Senhora Bonna, estas meninas não me quererão mais na sua companhia, depois de verem que sou tão má.

Bonna

Assim é menina; mas elas vêem o desejo, que tendes de vos emendar. Ora ouvi: nós nascemos todas com defeitos: as pessoas virtuosas, quando eram moças, os tinham, como as viciosas; e a diferença só consiste em que aquelas se corrigiram. Quero confessar-vos que quando eu era pequena, era tão má, como vós sois agora; mas como eu tive uma boa ama, que me queria muito, tomei os seus conselhos, e dentro de dois meses me emendei de sorte, que todos me desconheciam. Não pretendo dizer-vos quanto é ofensivo o que dissesdes a vossa aia; eu me esqueço disso por vos ver arrependida.

Sensata abraçando a Carlota

Não chorei, minha rica amiga, nós todas vos queremos bem, e eu fico em que vós não caíres em tais faltas.

Espirituosa

Eu li, Senhora Bonna, há tempos, que houve um grande Filósofo a quem todos admiravam pela sua bondade. Confessou este um dia que nascera guloso, mentiroso,

bêbado e ladrão, o que ninguém quis crer, por se ter corrigido tão depressa: isto mesmo acontecerá a Carlota, quando for maior; pois virá a ser tão boa, que ninguém acreditará que foi maligna.

Bonna

E também de vós custará a crer, que ainda não há um mês que eras uma soberba, que gostavas de publicar os defeitos das mais para as abaterdes; e agora ide-vos emendando de tal sorte, que se continuardes, vos estimarei bastante. Mas como era o nome desse Filósofo?

Espirituosa

Chamava-se Sócrates.

[...]

(BEAUMONT, 1846, p.134-136, grifo nosso).

No primeiro destaque deste trecho em que Bonna afirma que “nós nascemos todas com defeitos: as pessoas virtuosas, quando eram moças, os tinham, como as viciosas”, remete ao livro *O Cortesão* (1528), quando o senhor Ottaviano, um dos participantes da conversação sobre cortesania, explica que as virtudes são aprendidas: “porque somos preparados para recebê-las, e igualmente aos vícios, sendo, por isso, que, com o tempo, nos habituamos a ambos, de modo que, conforme praticarmos primeiro as virtudes ou os vícios, depois seremos virtuosos ou viciosos” (CASTIGLIONE, 1997, p.279). O autor renascentista, Castiglione, ainda complementa, apontando a diferença entre a virtude e o vício. A virtude e o vício se distinguem por a primeira ser “considerada quase uma prudência,

um saber, a escolha do bem, e o vício, uma ignorância que induz a julgar falsamente, porque jamais os homens escolhem o mal pensando que seja mal, mas se enganam por uma certa semelhança com o bem” (IBID, p.280). A importância da mestra está em auxiliar a discípula na escolha da virtude, assim como fez a mestra de Bonna.

Bonna indica também a questão do tempo para o aprendizado, sendo este de dois meses, assim como foi com ela. A mestra já percebe a mudança no comportamento de Carlota com um mês, mostrando-lhe como era antes. Assim, se ela persistir em se emendar – escutar atentamente as lições de Bonna, conforme vem corrigindo-a ao longo dos diálogos – faltará apenas mais um mês para que ela seja virtuosa. A aceção do tempo se assemelha à rotina escolar que visa ao controle dos ritmos das crianças para obter delas resultados morais e culturais (BOTO, 2002). A partir do final do século XVI, com o *Ratio Studiorum*, a apropriação do tempo pela escola faz instituir o “horário” e a “elaboração temporal do ato” (FOUCAULT, 2006), bem como faz estabelecer, no século XVIII, o calendário escolar e a demarcação das idades por séries⁴⁵.

A questão da solidariedade também está presente nesse aprendizado, mostrando-se importante neste processo. As palavras de compreensão e de estímulo de Sensata e de Espirituosa ajudam Carlota a persistir na busca por se emendar.

45 Reflito sobre essa questão do tempo escolar, levando em consideração a época em que *Tesouro de Meninas* foi publicada, embora saiba que, no Brasil, a seriação iniciou no final do XIX. Na maioria dos estados, como na Paraíba, somente no início do XX, com a implantação dos grupos escolares.

No diálogo XXIII, do segundo tomo, Bonna explicita claramente a sua metodologia – a repetição e a burla⁴⁶: – para modelar, polir o comportamento, como segue mais uma vez no trecho abaixo:

Bonna

Confessai, meninas, que este cavalleiro tomou um bom caminho. Tendes visto, por exemplo, quão humana eu sou para convosco nunca vos tenho repreendido e posso contudo afirmar-vos que, se achasse entre vós uma discípula que se assemelhasse a esta mulher, seguiria o mesmo partido que aquele cavalleiro tomou [as ações da mulher dele regularão as dele. Ou seja, se ela for ruim com ele, ele será muito mais com ele, mas se ela for boa, generosa, ele recompensará ela em dobro], por não haver outro meio de reprimir quem não quer emendar-se por bem. Se Deus quiser, não terei necessidade de chegar a estes extremos, porque sois todas comedidas e dóceis; e espero que Altiva, que vem passar alguns meses com sua prima Sensata, seguirá o vosso bom exemplo, e que sempre seremos amigas.

Altiva

Também eu o espero, senhora.

46 Burla está presente em *O Cortesão*: “engano amigável de coisas que não ofendem, ou quase não” (CASTIGLIONE, 2007, p.169).

Bonna

Chamai-me vossa Bonna, como as outras meninas. Vinde dar-me um abraço e não estejais tímida; pois, como já vos disse, quero ser vossa amiga, sendo-o de todas estas meninas: elas fazem tudo o que quero e eu só busco meio de dar-lhes gosto. Perguntai a Carlota, que era noutro tempo tão maligna e agora está tão boa menina, quanto eu hoje eu a estimo.

Mary

Se vós, senhora Bonna, amásseis mais a Carlota do que a mim, certamente me entristeceria.

Bonna

Eu amo-vos a todas de todo o meu coração. É verdade que tenho mais algumas inclinações para aquelas que, sendo um pouco ferinas, chego com tudo a vencê-las.

Altiva

Visto isso, também poderei vir a ser vossa querida?

Bonna

Como pode isso ser, se fordes sempre indócil?

Altiva

Parece-me que minha mãe vô-lo disse e que por essa causa mandastes repetir a Sensata a história daquela maligna mulher.

Bonna

Ouvi, menina, eu não vos quero enganar. Descobristes a verdade. Mas, se tiverdes desejo eficaz de vos emendardes, não me

metem medo os vossos defeitos. Eu vô-los corrigirei. Esteja bem atenta à lição, pois talvez que achemos, na que se vai repetir, alguma coisa que vos obrigue a ser boa [...] (BEAUMONT, 1846, p.145-147, grifo nosso).

Neste trecho, também se identifica a estratégia de persuasão através da “amplificação” (QUINTILIANO, 1944, p.88) exposta a partir do exemplo do comportamento de Carlota, vista como maligna, exagerando para provocar impacto na sua recente discípula – Altiva só aparece nesse tomo, no diálogo XXIII. Isso demonstra que os seus ensinamentos são úteis para todas. Assim, observa-se o poder do discurso estabelecido pelo diálogo. Por isso, reporto-me novamente a Foucault quando afirma ser:

[...] o ritual [do discurso] define a qualificação que deve possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige, os limites de seu valor de coerção [...] (FOUCAULT, 2000, p.39).

Os trechos do diálogo entre Bonna e Altiva acima destacados mostram o seu objetivo: emendar, corrigir os maus hábitos

e condutas desviadas das meninas incautas, evidenciando uma relação contratual disciplinar que há entre Bonna e as discípulas, mais especificamente, com Altiva. É interessante observar que a mestra apela para uma relação de sentimentalismo para instruir as meninas, demonstrando que só gosta das meninas que são boas: “Perguntai a Carlota, que era noutro tempo tão maligna e agora está tão boa menina, quanto hoje eu a estimo”. “Eu amo-vos a todas de todo o meu coração. É verdade que tenho mais algumas inclinações para aquelas que, sendo um pouco ferinas, chego, contudo, a vencê-las” (BEAUMONT, 1846, p.145-147). Desse modo, todas acabam querendo ser estimadas pela mestra e fazendo tudo que ela quer. Através da pedagogia do sentimentalismo e da burla, a qual a mestra apresentou para Altiva, é que a mestra pode refrear os maus instintos e a ameaçadora espontaneidade da discípula.

O lugar de onde Bonna fala para as suas alunas revela o lugar de Madame Leprince de Beaumont. Ou seja, a autora já ocupou a função de Bonna durante anos, educando e instruindo crianças e jovens, em Londres. Assim, os ensinamentos transmitidos nesse livro se configuram como um manual, no qual se ensina às futuras mestras como elas devem obter bons hábitos e como devem ensinar.

Bonna apresenta um perfil já anunciado em *O Cortesão* (1528), quando os participantes da Corte de Urbino apontam diversos saberes que o cortesão deve ter para orientar o príncipe. Entre estes saberes, estavam as artes – música, pintura, poesia –, o uso das armas, a prudência, o vestuário, as virtudes, a atividade física e etc. Em *De Pueris* (1509), Erasmo recomenda que o pai busque um preceptor que tenha “bons costumes e de caráter meigo, dotado de conhecimentos invulgares” (ERASMO, 2008, p.26). Essas qualidades do professor estão presentes na mestra de *Tesouro de Meninas*, cujo perfil

também repousa em Comenius, em *Didática Magna*, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (1631). Nessa obra, o autor anuncia que o professor deveria ensinar tudo – as ciências, as artes, as línguas, a moral e a piedade – a todos ao mesmo tempo. Bonna era a típica professora que sabia diversos saberes e os ensinava às suas discípulas, a representação ideal do tratado de Comenius. Tal semelhança também pode ser observada na personagem Mentor, de *As Aventuras de Telêmaco*, que antecede *Tesouro de Meninas*. Na obra de Fénelon, Mentor perpassava por diversas áreas do conhecimento para ensinar ao seu discípulo, Telêmaco.

Além de Bonna e os outros personagens possuem conhecimento em diversas áreas do conhecimento, eles apresentavam predicados que podiam contribuir para o aprendizado das crianças. Bonna recorre ao sentimentalismo para causar mais efeito em suas instruções, tratando as meninas de forma carinhosa e chamando-as de “minhas filhas” (BEAUMONT, 1846, p.47). O que também deve ser considerado que *Tesouro de Meninas* era destinado às mães, às preceptoras, enfim, à educação doméstica. Em *As Aventuras de Telêmaco*, Minerva, sob o disfarce de Mentor, apresenta as características pertinentes das mestras: “sua voz era doce e comedida, mas forte e persuasiva, suas palavras eram como dardos de fogo que transpassavam o coração de Telêmaco e o faziam experimentar um sentimento delicioso” (FÉNELON, 2006, p.287, grifo nosso). Até mesmo quando dá as últimas instruções ao seu discípulo, Telêmaco, para se tornar virtuoso, a qualidade da mestra é notória:

Eu o deixo agora, ó filho de Ulisses, mas minha sabedoria não se afastará na medida em que você sinta que nada pode sem ela. É tempo de aprender a andar

sozinho. Eu me afastei no Egito e em Saleno para que você se acostumassem a ficar sem a doçura da minha presença, como se desmama uma criança quando chega a hora de tirar-lhe o leite para dar-lhe alimentos sólidos (IBID, p.288).

Além das qualidades de ordem subjetiva, a virtuosidade da mestra perpassa também pelos atributos físicos, parecendo seres quase perfeitos. Em *Cartas sobre Educação da Mocidade* (1759), Ribeiro Sanches descreve como deve ser o mestre:

Um Mestre de escola não deve ter defeito visível no seu corpo, nem vesgo, torto, corcovado, nem coxo; porque se viu por experiência uma escola de meninos serem *vesgos* porque o seu Mestre tinha aquele defeito. Imitamos o que vemos, e sem nos apercebermos do que fazemos, adquirimos o hábito, antes de pensar que é vicioso: somos dotados desta admirável propriedade, que influi tanto em todas as ações da vida humana; e por isso não convém que tenha aquela tenra idade tão apta a imitar e tão susceptível das impressões extraordinárias, ter por objeto continuado um Mestre no corpo defeituoso, e muito menos no ânimo; e por essa razão devia ser de costumes aprovados e conhecidos com louvor. Mas nem estas qualidades, nem a sua capacidade no que devia ensinar, seriam bastantes para exercitar este emprego (SANCHES, 2003, p.35, grifo nosso).

O corpo é uma questão fundamental no século XVI, de modo que Castiglione e Erasmo propalaram um discurso de que havia uma relação imbricada entre a alma e o corpo. Evitavam-se pessoas com defeitos, pois acreditavam que as marcas que elas traziam no corpo estavam relacionadas com a alma. Por isso, o mestre não deveria ter defeito físico, já que deve ser o modelo a ser seguido. Horácio (1993, p.57) anunciou em *A Arte Poética* que “imitam-se as coisas belas, evita-se o feio da natureza”. A função do mestre era fazer com que seus alunos fossem semelhantes a ele, de modo que deveriam ser modelos a serem imitados.

Vistos como exemplos a serem seguidos, os mestres precisavam modelar, polir as crianças para que fossem civilizadas. Em *Tesouro de Meninas*, é perceptível esse processo de modelação da criança, tendo o contraponto entre Sensata, a criança, que já era virtuosa, dócil, obediente, amável, e as meninas, Espirituosa, Altiua e Calota, que precisavam adquirir atributos como os de Sensata. O mote do livro é demonstrar que nem todas as crianças eram boas, sendo que o erro e os defeitos apresentados pelas meninas estavam a serviço da aprendizagem. Nessa perspectiva, a finalidade da obra é a transformação delas em seres civilizados, estando relacionada com a virtude, a obediência e a docilidade. Com efeito, se o processo de modelação ou de polimento que ocorre com as personagens da narrativa pode ser compreendido, por um lado, sob a ótica da ‘socialização das condutas’, que segundo Revel:

A socialização das condutas não pode ser lida apenas nos termos de uma submissão imposta às pessoas. Ela só atinge plenamente seus efeitos quando cada um se empenha em tornar-se seu próprio amo,

como tantos textos antigos recomendam, e em considerar a norma como uma segunda natureza, ou melhor, como a verdadeira natureza por fim reencontrada (REVEL, 1991, p.184).

Por outro lado, pode ser compreendido como uma teia coercitiva de regras e proibições, na qual há distinção evidente entre ser e parecer, por não exigir autenticidade do sentimento (CHARTIER, 2004a).

TESOURO DE MENINOS: MANUAL DE CIVILIDADE PARA AS CRIANÇAS

Tesouro de Meninos (1851) foi escrito pelo francês Pierre Blanchard⁴⁷. Embora se desconheça o registro da sua primeira

47 O autor não deixou traços da sua existência. Apenas se sabe que, posteriormente a obra em análise, ele publicou outra de título similar, diferenciando o subtítulo que fornece o assunto da obra: *Tesouro de meninos*: resumo de história natural para uso da mocidade de ambos os sexos, e instrução das pessoas que desejam ter noções da história dos três reinos da natureza. Compilado e ordenado por Pedro Blanchard, e traduzido em português com muitas correções e artigos novos por Matheus José da Costa. Lisboa, na Imp. Regia 8.º 6 tomos com estampas. O tomo 1.º, publicado em 1814, contém a Cosmografia e Mineralogia. - O tomo 2.º, 1815, a Botânica. O 3.º, 1817, Zoologia, mamíferos. - O 4.º, ibi, Continuação dos mamíferos, aves. - O 5.º, 1819, Continuação das aves, peixes. - O 6.º, 1830, Continuação dos peixes, crustáceos, testáceos, répteis, vermes, insetos, polipos, zoófilos, etc. - A nomenclatura portuguesa adotada nesta obra foi disposta pelo insigne Brotero. (DICIONÁRIO BIBLIOGRÁFICO PORTUGUÊS DE INNOCENCIO FRANCISCO DA SILVA, s/d).

edição, supõe-se que seja uma produção do século XVIII. A presença dessa obra no Brasil é datada do ano de 1808, tendo sido traduzida para a língua portuguesa pelo português Matheus José da Costa. Segundo Dicionário Bibliográfico Português de Innocencio Francisco da Silva (s/d), “este livro foi durante muitos anos adotado como compêndio na maior parte dos colégios e aulas de instrução primária”, em Portugal. Conforme ainda esse dicionário, há quatro edições dessa obra dedicadas ao infante D. Miguel, de Lisboa. De acordo com Arroyo (1990, p.97), *Tesouro de Meninos* “alcançou dez edições em português, em poucos anos” e, em 1907, ainda figurava nos *Catálogos* antigos como uma obra clássica.

*Tesouro de Meninos*⁴⁸ é obra clássica, dividida em três partes: moral, virtude e civilidade, sendo vertida em português para a mocidade portuguesa e brasileira, como está expressa na folha de rosto abaixo. Com estes três conteúdos ressaltados na folha de rosto, este livro sofreu influência de *Tesouro de Meninas*, claramente, supondo que veio a lume antes de *Tesouro de Meninos*. Seja pelo título, conteúdo, seja pela forma, por haver um menino e uma menina na narrativa, essa obra não é endereçada somente aos meninos, como o título sugere. Assim, o público-leitor da obra fica evidente, quando Borel Borel & Cia, importantes livreiros franceses que se instalaram em Lisboa em torno de 1762 (NEVES, 2005), afirmam que: “tivemos em vista uma obra útil para a educação da Mocidade tanto Portuguesa como Brasileira” (1851, p.1, grifo nosso).

48 Edição localizada no Projeto Caminhos do Romance no Brasil. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/>. Para tanto, nesse estudo, utilizo a edição de 1851.

Na folha de rosto, há também a seguinte informação:

Sexta edição emendada, ornada com 16 ilustrações, (na verdade são 15), e enriquecida de extratos de poesias para facilitar a leitura dos versos, de noções preliminares de Aritmética ou as quatro operações, de um compêndio de História Sagrada, de Breves Noções de Geografia, e de Tabela dos Reis de Portugal (BLANCHARD, 1851).



FIGURA 2- Folha de rosto de *Tesouro de Meninos*, de 1851
FONTE: Blanchard (1851).

A relação entre *Tesouro de Meninos* e *Tesouro de Meninas* ocorre não somente pelo título e pelo conteúdo – moral, virtude e civilidade – muito comum à época, mas também pela forma – o diálogo. Ambos recorrem ao diálogo como metodologia atraente, porém, antiga, para transmitir o conteúdo.

De acordo com o Dicionário Bibliográfico Português de Innocencio Francisco da Silva (s/d), este livro tem uma “terceira edição, emendada e ornada etc. Lisboa, na Imp. Régia 1817. 8.º de 240 páginas com 16 gravuras”. A sexta edição, que ora analiso, é uma continuidade desta terceira, conforme a ‘Dedicatória’ informa sobre o acréscimo de conteúdos:

[...] e não a deixamos passar sem lhe adicionar um pequeno tratado de Geografia geral, assim como as outras noções preliminares de Aritmética, História Sagrada, etc., que julgamos, não só ser de grande utilidade à mocidade, mas muito análogas a fazer seguimento ao Tesouro, por serem dos primeiros estudos a que se deve dedicar à Mocidade depois de saber ler com perfeição [...] (BOREL BOREL & CIA, 1851).

O suplemento de conteúdos em *Tesouro de Meninos* significa que a primeira edição se restringia apenas à moral, à virtude e à civilidade. Um com 231 páginas, dividido em três partes e outro com ampliação de conteúdo como ‘Poesias diversas’, ‘Canto de Lydia’, ‘Noções preliminares de Aritmética ou as quatro operações’, ‘Compêndio da História Sagrada’, ‘Breves noções de geografia para uso da mocidade’, ‘Sumário da História Universal’, ‘Tabela dos reis de Portugal’. O tradutor

ou os editores desta edição, ou da terceira edição, percebiam que Portugal e Brasil precisavam de outros conteúdos que validassem a educação das crianças nos dois países, entre os quais os destacados acima. No caso do Brasil, o conteúdo desta obra fazia parte do mundo escolar do Império desde a Lei de 15 de outubro de 1827, conforme mostra o art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, grifo nosso).

Ao observar o sumário de *Tesouro de Meninos*, conforme segue abaixo, há conteúdos semelhantes que se encontravam em *A Civilidade Pueril* (1530), de Erasmo. A relação entre essa obra e *Tesouro de Meninos* será analisada a seguir.

TESOURO DE MENINOS

Dedicatória

Prefácio do autor

Primeira conversação

Introdução

Da sociedade

PRIMEIRA PARTE

Da moral

Segunda conversação

Deveres para com Deus

Terceira conversação

Dos deveres para com os nossos pai e mãe

Quarta conversação

Dos deveres para com os nossos irmãos e os outros homens

Quinta conversação

Do que devemos a nossa pátria

Sexta conversação

Não fazer mal a outrem

Sétima conversação

Fazer mal aos animais é indício de mau caráter

SEGUNDA PARTE

Da virtude

Oitava conversação

TERCEIRA PARTE

Da Civildade

Nona conversação

Da civildade em geral

Décima conversação

- do levantar da cama

- da maneira de vestir e do aceio (sic)

Décima primeira conversação

- do respeito devido às pessoas idosas
- da docilidade e da condescendência
- do modo por que nos devemos conduzir na conversação
- do modo por que nos devemos conduzir em uma companhia
- de como nos devemos conduzir em uma companhia
- de como vos deveis conduzir à mesa
- de como nos devemos portar no jogo
- de como nos devemos comportar pelas ruas

Décima segunda conversação

- do que os homens devem por civilidade às senhoras
- da maneira como as pessoas de pouca idade se hão de conduzir na sociedade a respeito das pessoas mais idosas

Décima terceira conversação

- de como nos devemos portar, quando nos acharmos com pessoas de diversas religiões
- do deitar na cama

Poesias diversas (Canto de Lydia)

Noções preliminares de Aritmética ou as quatro operações

- somar
- diminuir
- multiplicar
- repartir
- da prova

- regra de três
- modo de procurar o juro de qualquer quantia

Compêndio da História Sagrada
Breves noções de geografia para uso da mocidade
Sumário da História Universal

Tabela dos reis de Portugal
(BLANCHARD, 1851).

Nessa narrativa, o personagem o Pai de Família (sem nome na obra) tem a função de mestre, de modo que transmite os valores e os padrões de conduta, sob os conteúdos da moral, da virtude e da civilidade aos seus filhos: Paulino, de 12 anos, e Felícia, de 11 anos. Como é o Pai de Família que inicia o diálogo com os seus filhos, esta obra representa o comportamento bastante comum na França do século XVI até o XIX, quando as famílias se reuniam à noite em volta da lareira em casa, após o jantar, para falar de inúmeras situações, contar histórias, ensinar, e, normalmente, com as mulheres comandando estas reuniões⁴⁹. A relação entre a educação e a família baseava-se na premissa de que a família era um agente educativo convencional, e que ainda o é nos dias de hoje. O adulto, membro ou não da família, ou ainda um(a) preceptor(a)⁵⁰

49 De acordo com Warner (1999, p.47), estas ocasiões eram chamadas de *veillées*.

50 Vasconcelos (2005) trata das funções dos preceptores na educação doméstica e apresenta as diversas nomenclaturas para designar uma pessoa mais velha para ensinar as crianças e jovens, tais como aia, aio, mestre, mestra, preceptor, preceptora, professor e professora, que podiam ser padres, tios, tias, mães, senhoras viúvas, moças solteiras.

contratado(a) tinha o papel de educar as crianças, sendo que, tanto estas crianças iam ao lar dele(a) ou o contrário também poderia ocorrer. Lyons (1999, p.176) mostra isso no contexto da França do século XIX: “o professor lecionava em sua própria casa, onde podia mandar que os alunos recitassem o catecismo enquanto preparava seu jantar”.

O diálogo, em *Tesouro de Menino*, divide-se em 13 conversações, como exposto no sumário acima. Esta obra de caráter didático, sob a forma de diálogo entre o Pai de Família, que no texto não possui nome, e os seus filhos, Paulino e Felícia, mostra que o conhecimento deve ser construído a partir do estímulo que esse pai lhes oferece. O pai inicia a conversa alegando que os filhos necessitam conhecer como devem se conduzir as pessoas com honra em uma sociedade. O diálogo entre eles é estabelecido a partir da demonstração de interesse dos seus filhos, em particular, o de Paulino: “muito bem sabeis quanto gostamos de nos instruir, principalmente querendo vós ser o mestre. Ensinai-nos, sim, ensinai-nos a ser bons, e amados de todos, assim como vós o sois; e este será o melhor patrimônio que receberemos da vossa mão” (BLANCHARD, 1851, p.13, grifo nosso).

O personagem Paulino esclarece quaisquer dúvidas a respeito da finalidade da obra didática, que é modelar, polir o comportamento das crianças.

Este diálogo formado por três pessoas, o pai e os dois filhos, discute ideias, mostra opiniões, com vistas ao entendimento comum, sob o comando do pai, o qual discorre sobre conceitos corretos às crianças, as quais desconheciam determinado assunto ou, ainda quando sabiam, era de modo superficial. Como qualquer diálogo necessita da participação dos integrantes para se efetivar, nesse livro as crianças participavam questionando ou eram levadas a questionar os conceitos

que eram expostos pelo pai. Muitas das vezes, o pai recorria às histórias para facilitar o entendimento dos assuntos. Este recurso, também utilizado pela personagem Bonna de *Tesouro de Meninas*, pode ser visto como estratégia para tornar mais agradável o ensinamento, bem como forma de fixar os ensinamentos, conforme Horácio, de quem retomo a citação: “O que se transmite pelo ouvido excita mais debilmente o espírito do que aquilo que se põe diante dos olhos fidedignos e que o próprio espectador aprende por si” (HORÁCIO, 1993, p.31).

Após os filhos mostrarem o interesse pela educação, o diálogo é iniciado com uma solicitação de Felícia ao seu pai sobre o conceito de sociedade, uma vez que o pai havia dito que eles precisavam conhecer como se conduzir em sociedade. A educação partiu do cotidiano dos filhos para uma compreensão mais complexa, já que o pai apresentava conceitos acerca dos assuntos, cujas elucidações se davam por meio de comparações:

- Felícia: Ah! Meu querido pai, explicai-nos isso por uma destas comparações, com que nos fazeis entender tão facilmente quanto nos quereis ensinar.

- Pai de Família: Escutai, pois. Suponham meus bons filhos, um homem que desempenha à risca todos os deveres da Moral e da Virtude, sem os ajuntar os da Civilidade; este homem respeita os direitos dos seus semelhantes, honra a seus pais, serve-lhes de amparo, abriga o seu próximo, sacrifica-se por todo o mundo e rende a Deus as suas homenagens, de que é capaz a fraca humanidade [...] (BLANCHARD, 1851, p.22, grifo nosso).

A comparação é uma maneira de assegurar a atenção das crianças, como se observa nas falas entre Felícia e o Pai de Família. No decorrer do diálogo, há intervenções dos filhos para que o pai possa explicar melhor ou corrigir alguns equívocos das ideias que eles têm, ou ainda apresentam as sínteses da compreensão dos conceitos discursados pelo pai. As crianças não apresentam um comportamento de passividade. Muito pelo contrário, são ativas e contavam com a ajuda do pai. Ele as instiga, questionando-as sobre o assunto de que estão tratando, como, por exemplo: “Primeiro que tudo falemos acerca dos deveres morais do homem. Qual é, meus filhos, o que deve ser desempenhado com preferência a todos os outros?” (BLANCHARD, 1851, p.26). Aqui o pai está tratando do conteúdo religioso intitulado ‘dos deveres para com Deus’.

A conversa sobre o assunto proposto no livro parte do conhecimento prévio que os filhos têm acerca do assunto, como mostra a passagem seguinte: “Em primeiro lugar, explique Paulino, o que entende por estas palavras – Não faça a outrem, o que não querias te fizessem” (BLANCHARD, 1851, p.63). Após esta solicitação do pai, o filho exhibe o seu entendimento sobre o assunto e, só assim, o pai prossegue com as explicações.

O pai assume a função de mestre e ensina os saberes enunciados no livro, como Moral, Virtude e Civilidade. Este personagem também é marcado pela imagem do professor de formação global elaborado por Comenius, em *Didática Magna*, tratado de ensinar tudo a todos, como está evidenciado com a personagem Bonna, em *Tesouro de Meninas*. O lar é o lugar onde também aprendem. As crianças representam os alunos, os quais eram obedientes e dóceis. As crianças eram tratadas pelo pai sempre com bastante docilidade e vice-versa. É muito

comum o uso do adjetivo querida, na sua variação de gênero também, ao longo da narrativa. As crianças eram exemplares e demonstravam amor entre elas, o que evidencia que esse era o modelo de criança. A imagem dos três personagens é a de pessoas felizes.

Para iniciar o diálogo estruturado nesses três princípios, o pai os distingue, apresentando-se nesta ordem no interior do livro:

A Moral ou a necessidade em que estamos de não fazer o mal, e de retribuir a outrem o bem, que nos tiver feito.

A Virtude, ou o valor para fazer o bem gratuitamente, e ainda mesmo contra o nosso próprio interesse.

A Civilidade, ou as formas exteriores do homem na Sociedade (BLANCHARD, 1851, p.25).

Depois de introduzir a definição dos objetos de conversação, há a segunda conversação ‘Deveres para com Deus’ e a terceira conversação ‘Dos deveres para com os nossos pai e mãe’. Nesta última conversação, há leitura de livros. O primeiro livro lido foi por Felícia, a pedido de seu pai “Mirtilo, Idullio de Gessner” (IBID, p.43), cuja história trata do respeito de um filho para com o pai. Na quarta conversação, ‘Dos deveres para com os nossos irmãos e os outros homens’, o pai menciona as *Fábulas*, a do ‘leão e o rato’, e a da ‘pomba e a formiga’, de La Fontaine, que são recitadas pelos filhos para corroborar o seguinte ensinamento: “Refleti bem sobre a instabilidade das coisas deste mundo e a fraqueza do homem.

Todos nós temos precisão uns dos outros” (IBID, p.52). A moral da fábula ‘O leão e o rato’ se refere a uma boa ação que ganha outra ação e os pequenos amigos podem se revelar os melhores aliados. A fábula ‘A pomba e a formiga’ aborda a gratidão, a qual deve ser demonstrada quando se é grato de coração. Os contos são empregados para o ensino dos valores, cuja reminiscência vem da tradição oral, com as notáveis fábulas de Esopo e Fedro, ambas de caráter moralizantes, retomadas por Jean de La Fontaine (1621-1695), no século XVII.

É somente na sexta conversação, a qual é intitulada ‘Não fazer o mal a outrem’, que o pai de família justifica a ordem dos ensinamentos, embora reconheça que deveria iniciar pela máxima ‘não façam a outrem o que não queriam que te fizessem’:

[...] por aqui é que eu deveria começar, pois é essencial abster-nos de fazer o mal, antes de empreender fazer o bem: mas quis falar-vos primeiro dos nossos deveres para com Deus, e mostrar-vos-lo como presidindo a tudo, e devendo obter de nós o primeiro, e o mais respeitoso sentimento dos nossos corações; os objetos mais sagrados, depois de Deus, se oferecerão por si naturalmente; e é por esta razão que falamos do bem antes de proibirmos o mal (BLANCHARD, 1851, p.62).

Isso mostra que os ensinamentos de Deus devem ser os primeiros, como o Pai de Família os colocou na primeira ordem de ensinamentos. A ordenação do ensinamento religioso, sendo colocado em primeiro plano, a exemplo de *Tesouro de*

Meninas, já estava posta em *Cartinha de Aprender a Ler* (1539), de João de Barros, publicada pela “oficina de Luiz Rodrigues, em Lisboa. Presume-se que tenha sido usada no Brasil. Além de ensinar as primeiras letras, reunia os ‘preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja’” (PFROMM, 1974, p.155); e *Cartinha para Ensinar a Ler com as Doutrinas da Prudência, Adjunta uma Solfa de Cantigas para Atiçar Curiosidade* (1539), do eremita agostiniano Frei João Soares (IBID, p.156). A importância desse ensino nos livros se deu em virtude de ele ter surgido no século VI, no Ocidente, quando a única autoridade política romana era a Igreja (MANACORDA, 2002).

No Brasil, a presença do ensino religioso data de 1559 com a chegada dos jesuítas, estendendo-se até os anos de 1759, com a expulsão deles⁵¹. No entanto, no Oitocentos, tem-se o retorno de muitos jesuítas ao Brasil, os quais abriram escolas, a exemplo de Caraça, no interior de Minas Gerais, fundada em 1820, Colégio de Pernambuco (1867) e o Colégio São Luis (1867) em Itu, Estado de São Paulo (ARROYO, 1990). Desse ensino, restaram resquícios que estão nos textos dos livros escolares do século XIX e início do XX. Como se sabe, no período colonial e imperial, os livros religiosos serviram de material para o ensino da leitura, como a Bíblia, ou outros escolares, como *Palavras de um Crente* (1834), de Félicité

51 Os trabalhos de Galileu e Harvey no campo experimental e de Bacon e Descartes, Grotius e Hobbes no especulativo, todos concluídos na primeira metade do seiscentismo, não conseguiram modificar a rotina da Companhia, dia a dia mais endurecida e insensata. Continuou a ensinar latim decorado e a desprezar o grego e as línguas vivas, inclusive a portuguesa, e a história universal e pátria, nos estudos menores, e a repelir o direito natural, o nacional e a jurisprudência, a história da legislação, a matemática, a física experimental e a anatomia, nos superiores (RIZZINI, 1988, p.213).

Robert de Lamennais e *Catecismo da Doutrina Cristã* (s/d), do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Já no período republicano, a leitura religiosa deixa de ser preponderante, mas continua corrente nas escolas.

Nas conversações da primeira parte que trata da moral, há abordagem da pátria, do respeito para com as pessoas e com os animais, intituladas ‘Do que devemos a nossa pátria’, ‘Não fazer mal a outrem’ e ‘Fazer mal aos animais é indício de mau caráter’.

A segunda parte de *Tesouro de Meninos*, a menos volumosa entre as três, versa sobre a virtude, aprofundando esta noção, o que Paulino faz a pedido do pai:

Dissestes-nos querido pai, que a Virtude consistia em fazer o bem somente pela satisfação de o fazer sem esperança de reconhecimento, ou retribuição de outro bem semelhante; e acrescentastes que a palavra Virtude, que significa força, valor, é que nos dá a entender que devamos ter bastante ânimo para fazer o bem, mesmo contra o nosso próprio interesse (BLANCHARD, 1851, p.123).

No decorrer desta conversação, os três personagens esclarecem o conceito de virtude, a partir de duas máximas apontadas pelo pai, *do sacrifício aos seus semelhantes, das virtudes pessoais e fazer bem a quem nos faz mal*. Em ‘das virtudes pessoais’, o Pai de Família menciona Montesquieu para corroborar o seu pensamento: “eu vou, meus queridos filhos, referir-vos um exemplo ilustre, e que vos obrigo a imitar. O homem que no-lo deixou é um dos mais célebres filósofos da Nação Francesa,

Montesquieu, autor de uma obra imortal, intitulada *O Espírito das Leis*” (BLANCHARD, 1851, p.141). O exemplo narrado pelo Pai tem como personagem central Montesquieu, o qual pratica o bem com o próximo mesmo este sendo desconhecido. A obra, de 1748, apontada pelo Pai de Família do filósofo não foi por acaso. Nela, o filósofo francês desenvolve conceitos sobre formas de governo e exercícios da autoridade política, bem como a noção de virtude política, a qual, segundo ele, “é o motor que move o governo republicano, como a honra é o motor que move a monarquia. Logo, chamei de virtude política o amor à pátria e à igualdade” (MONTESQUIEU, 2005, p.1). Ainda que o Pai de Família não tenha tratado do conteúdo da obra especificamente, este o fez através do exemplo narrado, cujo personagem era o próprio autor. A menção ao *O Espírito das Leis* se configura uma sugestão de leitura para os personagens Paulino e Felícia e também para o leitor da obra.

Na última parte de *Tesouro de Meninos*, que versa sobre civilidade, mais uma vez o Pai retoma o conceito de civilidade, porém com o intuito de aprofundá-lo. Tal conceito agora é definido por ele da seguinte forma:

O termo Civilidade é derivado de outro, que significa *Cidade*, assim, na primitiva acepção, *Civilidade*, quer dizer *maneira de viver dos habitantes de uma cidade entre si*. Com efeito, a Civilidade compreende todas as regras, segundo as quais nos devemos conduzir na Sociedade (BLANCHARD, 1851, p.158, grifo do autor).

Esse conceito evidencia que a civilidade não está somente no campo da aparência, da apresentação exterior, mas sim da igualdade, sem a distinção de classe, conforme a civilidade estava na Renascença. Pois, a cidade compreende um espaço mais amplo do que o da Corte, diminuindo a distância entre a nobreza e a burguesia, já que as normas de conduta foram estendidas a última classe, impulsionadas pelo Iluminismo na França, no século XVIII.

A conversação, a qual se inicia com uma recapitulação do conceito de civilidade para situar Felícia e Paulino, deixa claro o assunto tratado: “por que uma pessoa se há de conduzir no meio dos seus semelhantes desempenhou a seu respeito tudo que pede a Moral e a Virtude” (BLANCHARD, 1851, p.159). A sistematização dos conteúdos da obra privilegia primeiro a formação do ser, formação do caráter das crianças, para depois tratar de como agir com as demais pessoas.

Nessa parte do livro, há regras de como se conduzir com as pessoas, cujas regras repousam em *A Civilidade Pueril* (1530), de Erasmo, que serviu como modelo para a terceira parte de *Tesouro de Meninos*: “Dele tirei quanto me pareceu bom, e conveniente aos nossos costumes atuais” (BLANCHARD, 1851, p.XI), de modo que o autor francês adaptou o código de conduta de Erasmo, do século XVI, para o contexto de século XVIII.

Embora o livro *A Civilidade Pueril* esteja dividido em sete capítulos – ‘Da decência e da indecência da apresentação’, ‘Do vestir’, ‘Da forma de comportamento a ter numa igreja’, ‘Das refeições’, ‘Dos encontros’, ‘Do jogo’ e ‘Do dormir’ – em *Tesouro de Meninos*, Blanchard aponta outras situações necessárias para além daquelas que Erasmo elaborou para se conduzir na sociedade, como se pode visualizar no índice que corresponde à terceira parte do livro, a seguir. Nessa seção,

o texto está em forma de tratado, evidenciando semelhança com a forma do texto de Erasmo.

- do levantar da cama
 - da maneira de vestir e do aceio (sic)
 - do respeito devido às pessoas idosas
 - da docilidade e da condescendência
 - do modo por que nos devemos conduzir na conversação
 - do modo por que nos devemos conduzir em uma companhia
 - de como nos devemos conduzir em uma companhia
 - de como vos deveis conduzir à mesa
 - de como nos devemos portar no jogo
 - de como nos devemos comportar pelas ruas
 - do que os homens devem por civilidade às senhoras
 - da maneira como as pessoas de pouca idade se hão de conduzir na sociedade a respeito das pessoas mais idosas
 - de como nos devemos portar, quando nos acharmos com pessoas de diversas religiões
 - do deitar na cama
- (BLANCHARD, 1851).

Através do sumário de ambos os livros, percebe-se que a aprendizagem da civilidade também está no controle do corpo – “disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre o

corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável” (REVEL, 1991, p.176) – bem como no controle do tempo por estabelecer regras que se iniciam na manhã e finalizam à noite: ‘do levantar da cama’ até ‘do deitar na cama’.

Isso evidencia a linguagem comum em que a civilidade incide nos ensinamentos dessas obras separadas apenas pelo tempo. Ao longo de *Tesouro de Meninos*, o sentido de civilidade está na perspectiva da aparência do ser – assim como em *A Civilidade Pueril* –, pois a virtude e a moral são tratadas separadamente para ratificar a formação exterior das crianças, já que elas não estavam dissociadas nessa obra. Uma passagem da obra ilustra tal perspectiva:

Em geral: levai à Sociedade um ar doce, cortês, até mesmo alegre. Se tendes experimentado algum desgosto, esquecei-vos dele na entrada da porta. É grande despropósito ir buscar companhia para lhe mostrar mau humor e enfastiá-la. Se vos é impossível oferecer um semblante afável, ficai em casa, que é o melhor que podeis fazer (BLANCHARD, 1851, p.201).

Os trechos abaixo apresentam a influência do primeiro sobre o segundo, mostrando que os textos são diferentes, por se destinarem a públicos e contextos diferentes. O primeiro é um tratado, cuja comunidade de leitores eram as crianças, tendo em vista uma “nova aristocracia, que está se aglutinando aos poucos a partir de elementos de várias origens sociais” (ELIAS, 1994, p.109). O segundo é precedido de um

diálogo narrativo que se torna um tratado voltado para a burguesia francesa.

Das refeições

A boa disposição é bem-vinda à mesa, mas não a imprudência. Não te sentes sem teres lavado as mãos; limpa com cuidado as unhas, de forma a que nelas não fique qualquer sujidade e não te dêem o cognome de o dos dedos sujos. Tem o cuidado de urinares antes, à parte, e, se for necessário, de aliviares o ventre. Se por acaso te achares muito apertado, convém alargares o cinturão, o que seria desagradável de fazer depois de estares sentado (ERASMO, 1978, p.87).

Do como vos deveis conduzir à mesa

Não vos ponhais nunca à mesa com as mãos sujas; lavai-as antes se acaso não tivestes este cuidado primeiro que vos apresentásseis na companhia. Se vos achais em casa, aonde se usa da água às mãos, esperai a vossa vez, lavai-vos de sorte que não salpiqueis os outros e nem manchais os vossos vestidos (BLANCHARD, 1851, p. 201-202).

Mas a semelhança nos textos revela também maneiras à mesa que foi propagada a partir do século XVI. Erasmo refere-se aos copos e guardanapos, condena a gula, a agitação,

a sujeira e a falta de consideração com as demais pessoas que estão à mesa para compor as regras de civilidade. Essas não estavam apenas no comportamento, mas nos utensílios de luxo que compunham essa mesa que se introduziu na Corte europeia do século XVI. De acordo com Braudel (1997, v.1, p.179), “o luxo está também na mesa, na louça, nas pratas, na toalha, nos guardanapos, nos grandes candelabros, na decoração da sala de jantar”. Entretanto, o uso de utensílio de mesa refere-se à ideia de limpeza e de individualismo, como aponta Flandrin:

O emprego dos dedos é cada vez mais proscrito, bem como a transferência dos alimentos diretamente da travessa comum para a boca. Isso evidencia não só uma obsessão pela limpeza, como ainda um progresso de individualismo: o prato, o copo, a faca, a colher e o garfo individuais na verdade erguem paredes invisíveis entre os comensais (FLANDRIN, 1991, p.268).

Quanto ao tópico da docilidade abordado em *Tesouro de Meninos*, encontram-se indícios de uma relação indireta com a obra anteriormente analisada: *Tesouro de Meninas*. Em ambos os compêndios, está presente o tornar as crianças dóceis. Assim, Blanchard, através do Pai de Família, afirma:

Um menino dócil é amado de todos, e é tão grande fortuna fazer-se amar, que se deve empreender tudo que conseguir. O menino dócil põe todos os

seus esforços em seguir os conselhos de seus Mestres, instrui-se mais facilmente, poucas vezes é castigado, e faz-se hábil (BLANCHARD, 1851, p.180-181).

Tal conselho está em consonância com o objetivo de *Tesouro de Meninas*, o qual é o de fazer as meninas dóceis, obedientes e virtuosas. Assim, Carlota, Espirituosa e Altiua buscam os conselhos de Bonna, a mestra. Mas o conselho do Pai de Família também remonta a Erasmo em *A Civilidade Pueril*, quando este prescreve que o olhar da criança “deve ser doce, respeitador e honrado” (ERASMO, 1978, p.71).

Em *Tesouro de Meninos*, permanece a orientação sobre conversação, assim como *O Cortesão* e *A Civilidade Pueril* anunciaram. Na obra de Blanchard, o Pai de Família recomenda o seguinte:

Enquanto sois pequenos, não deveis meter na conversação das pessoas já feitas, a menos que vos obriguem, e que falem convosco. Escutai em silêncio: se se dizem coisas úteis, aproveitai-as; mas em nenhum caso mostrareis um ar fastidioso ou distraído.

Quando falardes, seja em tom moderado, nem muito alto; nem muito baixo; fazei-o de sorte que vossos discursos sejam agradáveis, honestos e sem afetação (BLANCHARD, 1851, p.184-185, grifo do autor).

O trecho grifado evidencia a mesma orientação de *A Civilidade Pueril*, a qual é “A voz da criança deve ser suave e bem colocada; não forte, como a dos camponeses, nem tão fraca, que não se ouça” (ERASMO, 1978, p.101). Outra recomendação do Pai de Família é a de que as mulheres não devem falar demasiadamente. Para tanto, ele exemplifica através do modelo de Madame Dacier, considerada a mulher mais sábia do seu tempo:

Um cavalheiro Alemão, que nas suas viagens se comprazia em visitar as pessoas do mais distinto merecimento, rogou a Madame Dacier que escrevesse o seu nome sobre um livro de memória que trazia. Esta mulher respeitável, depois de se haver escusado por algum tempo, escreveu por fim o seu nome, e depois dele um verso de Sófocles, cujo sentido é que, *o silêncio é o mais belo ornamento da mulher.* Eis aqui tens o teu modelo, ó minha filha (BLANCHARD, 1851, p.223-224, grifo do autor).

De acordo com Starobinski, essas regras requerem

a exclusão não apenas das pessoas “de má companhia”, mas também de certo número de assuntos de conversação (não se falará de dinheiro, nem de sua mulher etc.), e das palavras “suspeitas”, das expressões “baixas” etc. Assim, dispõe-se de um princípio de seleção que se

baseia na “regra” e no “bom uso”; as pessoas serão preferidas segundo o emprego “elegante”, “delicado”, que fazem dos recursos da linguagem; a escolha que dirigem aos melhores vocábulos as assinala à atenção da “melhor sociedade”. A fala “pura”, “depurada”, é considerada como indicativo das virtudes da pessoa.

A linguagem, assim *marcada*, não perderá nada de sua função referencial, mas terá como função acessória qualificar seus usuários, representá-los em um universo de convenções onde importa empenhar apenas o melhor de si... (STAROBINSKI, 2001, p.62-63, grifo do autor)

No trecho destacado em que o Pai de Família ilustra através do modelo de Madame Dacier, evidencio a distinção de conversação para meninos e meninas. Nesse momento, ele determina o comportamento que Felícia deve ter na sociedade, sendo diferente o de Paulino. Ele podia falar sobre diversas amenidades, já a ela cabia o silêncio. A sentença que o Pai de Família menciona, a qual o autor destacou na passagem supracitada em itálico, é a mesma já dita por Erasmo em *A Civilidade Pueril*, quando este se referiu ao comportamento das mulheres à mesa e que deve ser seguido pelas crianças. Em *O Cortesão*, de Castiglione, o comportamento das mulheres no jogo para modelar o cortesão já era uma demonstração dessa sentença. Embora coubessem às mulheres e às crianças o silêncio e uma fala comedida, o cultivo da conversação mostra a importância da inserção das crianças no mundo sociável – a intimidade familiar e a vida pública. As ocasiões do mundo

sociável eram almoços, jantares, chás, visitas. As orientações de conversação presentes em *Tesouro de Meninos* estão inseridas na tradição da literatura da arte da conversação que ascendeu na França, no século XVII, advindas d' *O Cortesão*, como assegura Burke (1995). Tomando como ponto de partida o livro italiano, Burke assinalou 34 obras italianas, francesas e inglesas que trataram da arte da conversação, de 1528 a 1791.

No Brasil do século XIX, a conversação se fez importante por terem surgido novos espaços sociais, como festas, bailes, concertos, livrarias, cafés, confeitarias e a Rua do Ouvidor, os quais requeriam que as pessoas soubessem se relacionar através da conversa. Esses locais de sociabilidade que se instalaram na Corte se tornaram os símbolos da civilidade, despertando nas pessoas pertencentes à elite letrada e política ou próximas a elas o interesse em frequentá-los. Por tais espaços se configurarem como novidade, os brasileiros não sabiam se inserir neles, implicando a necessidade de manuais que ensinassem as suas regras.

O jogo, outra temática apresentada por Blanchard, repousa em *A Civilidade Pueril*. Em ambos os livros, o jogo é tratado como um divertimento. Segundo Ariès (1981), Charles Sorel elaborou um tratado sobre jogos de salão, intitulado *Maison des Jeux* (1642). Os jogos de salão são compreendidos por Sorel como os jogos de espírito e de conversação. Em *Tesouro de Meninos*, o Pai de Família fornece pistas para a prática dos jogos de azar, quando faz a seguinte orientação: “Aquele que só vê no jogo um meio de ganhar dinheiro, tem uma alma sórdida e deve ser necessariamente muito mau jogador” (BLANCHARD, 1851, p.210). A reprovação moral desse tipo de jogo está relacionada ao dinheiro, mas não era proibido às crianças. Tanto Erasmo quanto Blanchard recomendam que a criança esteja de bom humor, com um semblante alegre,

com o objetivo de contribuir para a diversão das demais pessoas e não provocar discussões. Por *Tesouro de Meninos* e *A Civilidade Pueril* estarem nessa mesma perspectiva, os autores ensinam que não se deve ganhar todas às vezes a fim de tornar o jogo equilibrado e divertido. No entanto, há uma ressalva em *Tesouro de Meninos*:

Se ganhades, não mostrais uma alegria excessiva; nem vos afligireis nunca se vierdes a perder. Em geral se faz mau conceito das pessoas que se deixam facilmente de um bom ou mau humor no jogo e há razão para fazê-lo assim (BLANCHARD, 1851, p.210).

Essa prescrição revela as “máscaras” (STAROBINSKI, 2001) que a criança deve usar para agir na sociedade. Outras prescrições corroboram para o uso das máscaras, entretanto, há uma que já foi apresentada anteriormente e ilustra bem: “Levai à Sociedade um ar doce, cortês, até mesmo alegre” (BLANCHARD, 1851, p.201). Se, por um lado, o uso de máscaras se configura como a dissimulação para encobrir os verdadeiros sentimentos, por outro, faz-se necessário o seu uso já que “a vida ter-se-ia tornado intolerável, sobretudo nas condições de promiscuidade física da época, se o costume não impusesse à casa uma certa disciplina” (ARIÈS, 1978, p.14).

A ressalva de Blanchard apontada acima está ancorada na afirmação de Erasmo, qual seja: é no

Jogo que melhor se revela o caráter de uma criança. No jogo manifestam-se, com clareza, os vícios naturais daquele que

tem tendência para fazer batota, mentir ou arranjar discussões – e que cede à violência, à cólera ou ao orgulho (ERASMO, 1978, p.105).

Por isso, a criança deve controlar os seus sentimentos, reprimir os impulsos.

Blanchard, através do Pai de Família, orienta os jogos que devem ser jogados em benefício do corpo:

Se a escolha dos jogos vos é permitida, preferi sempre os que dão mais exercício ao corpo, como a péla, a bola, o volante, etc.; qualquer destes consegue melhor o seu fim, qual é o distrair o espírito, além de serem mais úteis à saúde. Os jogos de cartas, das damas, do xadrez, etc.; pelo contrário, pregando-vos sobre uma cadeira, esquentam o corpo, e pela atenção, que exigem fatigam o espírito. É isto um novo trabalho. Aceitai-vos, porém com bom ar, se outras pessoas os propuserem; pois que (ainda vo-lo torno a repetir) só devemos cuidar na sua utilidade, e no seu prazer; os homens se reúnem em sociedade para acharem satisfação uns pelo outros; é necessário, portanto, que todas as vontades se unam em uma só (BLANCHARD, 1851, p.211, grifo nosso).

O trecho acima grifado ratifica a noção de que se educa e se instrui uma criança para viver em sociedade, sendo o jogo um dos meios mais adequados para esse objetivo, já que a criança

não se tornará civilizada em causa própria, mas sim em favor de uma convivência social. Assim, a sua vontade deve estar em harmonia com a das demais pessoas. Ao longo da narrativa, a sociedade é enfatizada pelo Pai de Família, o que evidencia que ele educa Paulino e Felícia para viverem nela, diferentemente do que fizeram Castiglione e Erasmo. Nessa perspectiva, o espaço de convivência social foi ampliado, não se restringindo à Corte, como os autores renascentistas fizeram, em virtude do período histórico.

A última lição de civilidade é dada pelo Pai de Família sob o tópico “do deitar na cama”. Ele orienta que as crianças devem dormir e levantar cedo por ser “o melhor para a saúde e nos oferece mais tempo para nos entregarmos aos nossos negócios” (IBID, p.229), bem como o ato de dormir deve ser precedido de uma oração e reflexão. A oração também é recomendada por Erasmo em *A Civilidade Pueril* (1978, p.107): “Antes de deitares a cabeça no travesseiro faz o sinal da cruz na testa e no peito, e encomenda-te a Cristo, com uma pequena oração. Procede da mesma maneira, antes de levantares”. No que tange à reflexão aconselhada pelo Pai de Família, esta consiste em:

Antes de adormecer, repassai pelo vosso espírito quanto vos tem ocupado no decurso do dia; vede bem se tendes feito alguma ação útil; e se desempenhastes os vossos deveres, lançai um golpe de vista sobre o dia seguinte, e prometei a vós mesmos de fazer melhor; se não estais satisfeito do emprego que fizestes do dia (BLANCHARD, 1851, p.230).

Essa reflexão noturna está em consonância com os preceitos da personagem Bonna, de *Tesouro de Meninas*, a qual instrui suas discípulas através da sentença: “quem chega a confessar os seus defeitos, não tem dúvida de corrigi-los” (BEAUMONT, 1846, p.61) que, por sua vez, está ancorada na máxima de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”. A introspecção também utilizada pelo Pai de Família é uma forma de controlar as atitudes e sentimentos das crianças.

Outra orientação do Pai de Família sobre o ato de dormir envolve o corpo, a qual está na perspectiva da praticidade e da ordem: “O vosso modo de despir seja decente, como também o de vestir, arranjai o fato com cuidado a fim de achá-lo facilmente à mão no outro dia: a ordem é útil em tudo e poupa muito tempo” (BLANCHARD, 1851, p.230). Erasmo (1978, p.107) prescreve esse ato a partir da moralidade: “Quando te despires ou te levantares deves mostrar-te pudico e ter o cuidado de não mostrar aos olhos dos outros o que o costume e o instinto aconselham que se esconda”.

No que tange aos conteúdos acrescentados pelo tradutor, há as seções, que podem se configurar como capítulos, ‘Poesias Diversas’, que se desmembram em quatro páginas, cuja seção está sob o título de ‘Cantos de Lydia’. Em ‘Noções Preliminares de Aritmética’ são acrescentados conteúdos matemáticos, como somar, subtrair, multiplicar, divisão, regra de três e juros, ensinando as crianças a fazerem estas operações.

O ‘Compêndio da História Sagrada’ trata de uma narrativa bíblica, uma espécie de catecismo. Este conteúdo, em particular, faz perceber que, nesta época, Portugal e o Brasil ainda não aderiram completamente às novas ideias do

Iluminismo, de modo que havia conflito ideológico entre o antigo e o moderno, ou seja, a superioridade da revelação e da graça divina *versus* a natureza e a razão (CERQUEIRA, 2001). Percebe-se a resistência em aderir ao modernismo e à lei da natureza presentes na França, desde o século XVI, com as ideias cartesianas, segundo as quais o mundo não se explicava mais pelo tradicionalismo aristotélico, e sim pelo método dedutivo. A concepção religiosa do mundo, presente em Portugal, explica a permanência de muitos textos religiosos no Brasil.

Já no que diz respeito às ‘Breves noções de geografia para uso da mocidade’, estas oferecem conceitos de geografia, como terra, mar e seus desdobramentos. Da geografia do mundo, trata-se dos cinco continentes – Europa (dando mais ênfase a este), Ásia, África, Oceania e América (o último país a ser tratado é o Brasil, de modo que aborda os nomes das suas províncias e comarcas e das possessões dos europeus, fazendo jus ao destinatário, mocidade brasileira, como está evidenciado na folha de rosto de *Tesouro de Meninos*). Nos últimos quatro continentes, abordavam-se as conquistas dos europeus nestes territórios.

O ‘sumário da História Universal’, conteúdo que se refere à “história de todos os povos do mundo” (BLANCHARD, 1851, p.359), inicia-se com a história antiga da criação do mundo até a independência do Brasil, o marco da separação entre Portugal e Brasil. Como é uma narrativa contada para as crianças e jovens portugueses e brasileiros, esta é resumida, como o próprio título mostra – ‘Sumário da História Universal’ – de modo que cinco mil anos são contados em 16 páginas.

Por fim, há ‘Tabela dos Reis de Portugal’, em que são aludidas dinastias e épocas dos reis, sendo evidenciadas pelas suas qualidades. Este conteúdo também é um breve resumo dos reinados em Portugal, que se inicia em 1139 e finaliza com o nascimento de D. Pedro II.

O adendo desse conteúdo, em *Tesouro de Meninos*, revela outro leitor para além daquele já discutido, o qual se restringia aos conteúdos do original: a versão francesa. Então, não bastava formar crianças e jovens para a moral, virtude e civilidade; eles teriam que ter outros conhecimentos que contribuíssem para a formação, que atendessem aos projetos de sociedade de Portugal e do Brasil, os quais perpassam pela educação.

Com efeito, *Tesouro de Meninos* se configura como um manual em que a criança aprende a se orientar e a se mover na vida em sociedade, através da modelagem do ser, e a conhecer o papel que lhe foi destinado. Essas duas obras apresentam a noção de criança bem educada, civilizada, evidenciando um traço distintivo entre a burguesia e as camadas populares, classes sociais próprias do Iluminismo, tendo em vista que tais obras foram destinadas aos leitores dessa primeira classe.

O MÉTODO DE LANCASTER ATRAVÉS DE *HISTÓRIA DE SIMÃO DE NANTUA*: MODO DE CIVILIZAR O POVO

Em 1818, o livro *Simon de Nantua* foi publicado pelo francês Laurent Pierre Jussieu⁵². Este foi traduzido para a língua portuguesa pelo português Philippe Pereira de Araújo e Castro, em 1830, em Paris, sob o título *História de Simão de Nantua ou Mercador de Feiras* (1875), com dois tomos, sendo, várias vezes, reimpressos, como registra o Dicionário Bibliográfico Português de Innocencio Francisco da Silva (s/d).

Na folha de rosto (figura abaixo), há a menção da premiação pela Sociedade de Instrução Elementar na França, por ser o livro mais conveniente à instrução moral e civil dos moradores da cidade e do campo. Este registro pode ser visto com uma estratégia para tornar esta obra aceita para as instituições de ensino. O autor foi integrante desta sociedade e ganhou o concurso promovido pela Sociedade de Instrução Elementar ao escrever esta obra (BUISSON, 1911), a qual é composta por 254 páginas e está dividida em duas partes, sendo a primeira com 39 capítulos e a segunda, com apenas

52 Laurent Pierre Jussieu, escritor francês, nasceu em Lyons, em 1792. No período da fundação da Sociedade para a instrução elementar, ele tornou-se editor do Jornal da Educação, órgão desta associação. Em 1817, a Sociedade promoveu um concurso para a composição de um trabalho elementar, “onde deveriam traçar com simplicidade, precisão e sabedoria os princípios da religião Cristã, da moral, da prudência social que deve dirigir a conduta dos homens em todas as condições e as qualidades do pai, filho, marido, cidadão, do sujeito, mestre e trabalhador”. Laurent Pierre Jussieu escreveu nesta ocasião o seu livro popular *Simão de Nantua*, que obteve o primeiro lugar. Em 1829, Jussieu deu continuidade ao livro sob o título de *Obras Póstumas de Simão de Nantua*, trabalho que a Academia Francesa premiou com o primeiro Montyon. (BUISSON, 1911).

oito, que corresponde à continuidade ao livro sob o título *Obras Póstumas de Simão de Nantua*, o qual foi escrito em 1829.

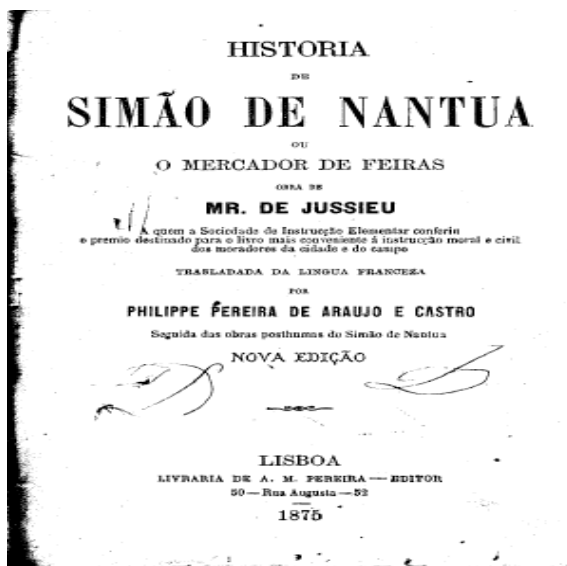


FIGURA 3 - Folha de rosto de *História de Simão de Nantua*, 1875
FONTE: Jussieu (1875).

História de Simão de Nantua é um relato de viagem cujo personagem é Simão, originário da cidade de Nantua, cuja comunidade faz parte da província de Ain, ao leste da França. Simão tem a função de transmitir ensinamentos a todas as pessoas que encontra pelos departamentos ou províncias francesas que percorre a cavalo, vendendo suas mercadorias nas feiras, hospedando-se na casa de pessoas amigas ou desconhecidas e até em estalagens. Ao lado dele, está o companheiro de viagem, sem nome, que narra a incursão de ambos, o qual

se apresenta como narrador-testemunha⁵³, conforme o trecho da obra explicita:

Passando há um ano em Nantua encontrei-o casualmente na casa de um fabricante de cobertores de lã com quem eu tinha negócio. A sua conversação me pareceu tão sensata e tão interessante tudo o que me contou de suas digressões, que concebi o projeto de acompanhá-lo em uma delas. Nessa ocasião estava ele a partir para S. Cláudio, pequena cidade comerciante na província ou departamento do monte Jura, onde devia estar em seis de junho, dia de feira. Propus-lhe que fizéssemos juntos esta jornada; ele conveio, e foi dito e feito. De S. Cláudio passamos a outros lugares, e assim, andamos sempre juntos uma parte da nossa viagem por toda a França, de que eu me felicito, porque me parece ter aproveitado os conselhos do meu companheiro. Não quero, porém, aproveitá-los exclusivamente; e por isso, vou contar aos meus leitores o que me lembrar desta primeira digressão (JUSSIEU, 1875, p.5).

53 O narrador como testemunha se dá “em 1ª pessoa, mas é um “eu” já interno à narrativa, que vive os acontecimentos aí descritos como personagem secundária que pode observar, desde dentro, os acontecimentos, e, portanto, dá-los ao leitor de modo mais direto, mais verossímil” (LEITE, 2005, p.37).

A descrição de Simão de Nantua, segundo o companheiro de viagem:

Era dotado de juízo claro e justo, e de uma memória fiel, que de tudo se lembrava, de maneira que podia dar bons conselhos a todos. Com efeito, ele não os negava a ninguém, nem tinha maior prazer do que o da conversa, a ponto de passar por pouco falador. Entretanto aqueles que o ouviam não perdiam o seu tempo, porque dizia coisas sensatas e proveitosas, pois antes que falasse tinha visto, ouvido e meditado muito.

Assim, velho Simão, com sua cabeça calva, e apenas alguns cabelos brancos em roda das orelhas, passava excelentemente. O seu rosto risonho e nédio causava prazer. Não obstante a sua grande barriga, movia-se com agilidade, e andava direito arrimado ao seu bordão de viagem (JUSSIÉU, 1875, p.3-4 grifo nosso).

Esses predicados advieram da sua experiência de vida e por ter visto e ouvido muitas coisas, que lhe possibilitavam dar muitos conselhos a todas as pessoas que encontrava, fossem crianças ou adultos, homens ou mulheres, inclusive ao próprio narrador. Os destaques da passagem acima também revelam a quem o personagem ensinava – não os negava a ninguém, o que significa que ele ensinava a todos – o que ensinava – coisas sensatas e proveitosas – e como ensinava – através da conversa, do diálogo. Ao demonstrar as qualidades de Simão, o narrador deixa claro que não é qualquer um que

podia ensinar, senão aquele que possuísse juízo claro e justo, bem como a memória fiel. Portanto, tais qualidades e procedimentos o colocam na categoria de sábio. Entretanto, não bastava Simão de Nantua possuir os predicados interiores, precisava ter uma aparência física, com a idade avançada, os cabelos brancos, o rosto risonho e nédio, a agilidade e o andar que lhe asseguravam a confiança na transmissão dos conselhos. Tal descrição se coaduna com a concepção de mestre de Iuliano, um dos participantes da conversação da Corte de Urbino, na obra *O Cortesão* (1528): “[...] e me parece que um instrutor da vida e dos costumes do príncipe deve ser alguém sério e com autoridade, maduro nos anos e na experiência e, se possível, bom filósofo, bom capitão, e saber quase tudo” (CASTIGLIANO, 1997, p.309). Também em *As Aventuras de Telêmaco* (1699), o personagem Mentor apresenta a mesma descrição de Simão de Nantua, sendo considerado um sábio, por aconselhar Telêmaco, prevenindo-lhe sempre do perigo para se tornar previdente e comedido.

Quanto aos conhecimentos de Simão, estes não vinham somente da experiência. O narrador revela que a sua sabedoria provinha também do tempo em que estudou para ser eclesiástico na mocidade:

Contudo, Simão teve que aplaudir-se muitas vezes dessa pequena instrução que havia recebido, porque assim via melhor as coisas e julgava de tudo com mais discernimento e acerto. O gosto que sempre conservou a lição de bons livros lhe oferecia um útil e deleitoso passatempo; e se os seus negócios o consentiam, às vezes escrevia as suas próprias reflexões (JUSSIEU, 1875, p.4).

Assim, a experiência e o conhecimento davam a autoridade a Simão de Nantua para educar e instruir⁵⁴ as pessoas, através de conselhos. E como Simão era um mercador de feiras,

54 Condorcet em *Cinco memórias sobre a instrução pública*, (1791), que trata do quadro teórico e ideológico sobre a organização do sistema público de instrução nacional, possibilita compreender a distinção entre educação e instrução. Na primeira memória intitulada 'natureza e objeto da instrução pública', a educação é responsabilidade da família e a instrução do poder público, do Estado, conforme expõe: "o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação" (2008, p.47). Em outra passagem, o autor francês esclarece essa distinção da seguinte forma: "a educação, se a considerarmos em toda a sua extensão, não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas" (p.44). Essa concepção demonstra que a educação e a instrução se complementam, já que a educação cuida das virtudes e a instrução das "profissões particulares e mesmo aos estudos verdadeiramente científicos" (p.34). Assim, a educação envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida. A instrução é mais restrita, sendo esta desenvolvida em instituições próprias, ou seja, as escolas. Nestes termos, toda instrução é educação, mas nem toda educação é instrução.

Na Paraíba, esses dois termos estão presentes no discurso do Presidente de Província, Felisardo Toscano de Brito, em 1866, indo ao encontro do pensamento de Condorcet: "A educação e instrução da mocidade são sagrados deveres dos pais de família e dos Governos. Sem elas perigam a paz doméstica, a segurança do Estado e a estabilidade da sociedade, porque a ignorância é o caminho mais curto para chegar-se ao crime. [...] As discussões para saber-se a quem cabia a obrigação de educação e instrução à mocidade já pertencem felizmente ao passado. Hoje todos os povos livres e civilizados têm admitido como um dogma social, que, se os primeiros elementos da educação devem ser recebidos no seio da família, ao Governo incube desenvolvê-la e aperfeiçoá-la, levando-a até as últimas classes da sociedade. Qualquer que seja a vida, a profissão, a que se destine o indivíduo, lhe é indispensável, para que se possa dirigir, com firmeza e segurança, a educação e instrução primária, ou antes a – educação necessária (PARAÍBA, 1866, p.37).

viajava pelas cidades na França, aprendendo com o que via e ensinava às pessoas que encontrava. As andanças de Simão vão ao encontro da afirmação de Benjamin (1985, p.198-200), qual seja: “quem viaja tem muito que contar”. Tal afirmação que está ancorada na percepção popular dá à narrativa um caráter utilitário, de modo a “consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. Nessa perspectiva, Simão transmitia lição de coisas para todas as pessoas.

No que diz respeito ao conhecimento e à experiência para ensinar, reporto-me a Quintiliano, o qual se baseou em Cícero para abordar a eloquência, sendo esta um dos componentes da oratória. Desse modo, a experiência pode ser compreendida na afirmação de Cícero, apontada por Quintiliano “como as ações da vida humana são a matéria sujeita, em que o orador se ocupa; tudo o que a respeito destas há para conhecer, deve ele ter indagado, ouvido, lido, disputado e manejado...”. Quanto ao conhecimento, “ninguém poderá ser Orador cabalmente perfeito sem primeiro ter conseguido o conhecimento de todas as Ciências Filosóficas e Artes”. Assim, “o orador se instruíra primeiro nas em que tiver de falar, e falará das que tiver se instruído...” (QUINTILIANO, 1944, p.88, Tomo I). Aqui se pode compreender o orador como o mestre.

Em *História de Simão de Nantua*, a metodologia de ensino fica explícita através de conversas em que Simão dizia coisas sensatas e proveitosas, podendo ser observada tal semelhança nas obras analisadas, como também é possível estabelecer relações com *O Cortesão* (1528), conforme tratei no capítulo anterior.

O sumário da obra *História de Simão de Nantua* versa sobre princípios que vão desde a religião Cristã, a moral e a

prudência, orientando a conduta de todos – homens, mulheres, jovens ou crianças – o que evidencia que Simão de Nantua não possui um domínio sobre algo específico, divagando sobre diversas áreas do conhecimento.

Primeira parte

Cap. I – Quem era Simão de Nantua

Cap. II – Simão de Nantua vai à feira de Saint Cloud onde encontra charlatões e impostores que dizem a *buena-dicha*

Cap. III – Simão de Nantua vai a um baile, fala sobre a intemperança e a este respeito conta uma história. História de Filippe

Cap. IV – Simão de Nantua indigna-se contra aqueles que maltratam os animais

Cap. V – Simão de Nantua faz ver as vantagens das escolas em que as crianças se instruem pelo método de ensino mútuo e conta a história do cavalheiro Paulet.

Cap. VI – Simão de Nantua conduz à escola os meninos que até então perdiam o seu tempo

Cap. VII – Simão de Nantua concilia dois litigantes

Cap. VIII – Conversação de Simão de Nantua com um mendigo e boa lição para os orgulhosos e vadios

Cap. IX – Simão de Nantua inspira resignação e anima as esperanças de um vinhaiteiro esmorecido

Cap. X – Sensibilidade de Simão de Nantua e bons conselhos que ele dá por ocasião da morte e inventário de um pai de família

Cap. XI – Grande satisfação de Simão de Nantua por ver o fruto de seus bons conselhos

Cap. XII – Simão de Nantua conta a história de uma menina laboriosa e de outra dissipada. História de Catharina Gervais e História de Coletta Michaud

Cap. XIII – Simão de Nantua faz uma proclamação sobre as vantagens e a história da vacina

Cap. XIV – Simão de Nantua enternecese à vista do quadro que lhe apresenta uma família virtuosa e feliz

Cap. XV – Diferentes encontros de Simão de Nantua na estrada e bons conselhos que dá sobre diversos assuntos

Cap. XVI – Simão de Nantua chega a uma casa do campo e indigna-se da ingratidão dos criados para com os seus amos

Cap. XVII – Simão de Nantua passa a noite em um corpo de guarda, onde acha ocasião de dizer coisas boas acerca da guarda nacional

Cap. XVIII – Discurso de Simão de Nantua aos curiosos que corriam para verem a execução de um condenado à morte

Cap. XIX – Simão de Nantua mostra a utilidade do asseio e como até a gente mais pobre pode ser asseada

Cap. XX – Simão de Nantua assiste à festa dos anos do rei

Cap. XXI – Simão de Nantua explica a um novo jurado (membro do Júri) a natureza e importância de suas funções

Cap. XXII – Boa lição dada por Simão de Nantua àqueles que crêem em duendes ou almas do outro mundo

Cap. XXIII – Simão de Nantua anima ao trabalho pastores indolentes e preguiçosos

Cap. XXIV – Sábios conselhos de Simão de Nantua a uns eleitores que vão para a assembléia eleitoral

Cap. XXV – Reflexões do companheiro de Simão de Nantua sobre o respeito devido aos monumentos públicos

Cap. XXVI – Simão de Nantua faz calar pessoas malidizentes e para isso conta-lhes a História do Velho Paradiso

Cap. XXVII – Simão de Nantua faz uma arenga ao povo sobre a necessidade de pagar exatamente os impostos

Cap. XXVIII – Simão de Nantua discorre contra a falta de respeito devido aos mortos

Cap. XXIX – Simão de Nantua tem um encontro, do qual se mostra que os gulosos são castigados pela mesma gula

Cap. XXX – Simão de Nantua encontra um fabricante seu conhecido que acabava de fazer uma viagem por toda a França

Cap. XXXI – Simão de Nantua discorre acerca da inveja e sustenta que o invejoso nem se enriquece nem engorda

Cap. XXXII – Simão de Nantua faz conhecer as vantagens do novo sistema de pesos e medidas

Cap. XXXIII - Simão de Nantua é testemunha de um caso noturno em que se mostram os funestos efeitos da cólera

Cap. XXXIV - Simão de Nantua vai à igreja, canta no coro e ouve o sermão do cura, que acha ser seu conhecido antigo

Cap. XXXV - Simão de Nantua janta em casa do cura e, para provar com fatos a verdade do que disse o pregador, conta uma história: História dos dois irmãos Marcel

Cap. XXXVI – Continuação da história dos dois irmãos Marcel. – Mau comportamento e fim trágico de Jerônimo

Cap. XXXVII – Fim da história dos dois irmãos Marcel. – Bom comportamento e prosperidade de Luiz

Cap. XXXVIII - Simão de Nantua mostra-se severo contra a falta de caridade para com as pessoas aleijadas ou disformes

Cap. XXXIX – Conclusão

Segunda parte

Advertência do companheiro de viagem de Simão de Nantua, na qual se vê como acabou este personagem

Sabedoria de Simão de Nantua

Jurisprudência de Simão de Nantua

Medicina de Simão de Nantua

Aforismos de Simão de Nantua

Bondade de Simão de Nantua

Religião de Simão de Nantua

Parábola de Simão de Nantua (JUSSIÉU, 1875).

Os conselhos de Simão a respeito do conteúdo exposto no sumário ocorriam e eram dados no cotidiano dos acontecimentos, como por exemplo:

Dizei-me vós, amigo Diogo, não é vosso filho aquele, que eu vejo além a jogar esse jogo da loteria, em que o engodo de alguns lances a favor, por fim se perde todo o dinheiro? Como consentis vós isso? Não sabeis que não há costume mais perigoso do que o de se entregar aos jogos de parar ou de azar? Existe uma lei sábia, que os proíbe, e vós favoreceis aqueles que lhe desobedecem tentando-os com o ganho? Sabeis vós o que é um jogador? É um louco que começa por perder o seu dinheiro, perde depois o dos insensatos que lhe emprestam, e quando já não tem crédito acaba roubando.

E vós, amigo Guilherme, se não me engano lá está a vossa filha a ouvir um aventureiro, que lhe diz a sua *buena dicha*⁵⁵. Ele lhe fala ao ouvido com um grande canudo de lata, e Deus sabe o que ele lhe diz! Quereis vós que o repita? Pois bem, talvez não fiquéis contentes de ouvir o conselho que se dá a vossa filha. “Minha querida menina, vós estais em idade de casar. Mas, para achar marido precisais um dote. Em breve o achareis, e todos os moços desta terra vos procurarão. Entrai pois na loteria nos números com

55 Este termo significa adivinhar o futuro de alguém.

que sonhardes por estes oito dias, e sereis a moça mais rica desta terra. Então...” Mas o pobre Guilherme interrompeu-o, dizendo-lhe: Que me dizeis, Simão? – O que vos digo? Repito as lindas instruções que o aventureiro dá a vossa filha. Vereis como ela dorme esta noite, e como acaba amanhã o seu trabalho. – Mas eu não penso assim, amigo Simão, eu sei que as loterias são ruinosas, e os sonhos são quimeras em que só crêem os desassistidos. – Vós tendes razão, Guilherme, mas se entendeis que é loucura crer em sonhos, deveis advertir também que não o é menos crer nesses impostores, que dizem a *buena dicha*. O desejo de ver realizar o que eles anunciam obriga às vezes a fazer coisas dignas de arrependimento. Eu vos advirto, pois, que é perigoso consultá-los, principalmente para as moças donzelas. – Com esta advertência o bom Guilherme correu logo a retirar dali a sua filha (JUSSIÉU, 1875, p.8-10, grifo do autor e grifo nosso).

Essa longa passagem permite compreender como Simão concebe a educação das pessoas. Nela, observa-se um dado importante mencionado pelo narrador no início da obra, “dar bons conselhos a todos”, contudo os ensinamentos de Simão raramente se dirigem às crianças, mas, sobretudo, aos adultos. Os personagens infantis nas histórias são coadjuvantes e aparecem apenas em dois capítulos da obra, num total de 39. Nesta passagem, assim como em toda a obra, o cenário onde ocorre a educação é o espaço público. O que mostra que a

educação ocorre em qualquer espaço, principalmente, na rua, dando a ideia de um ensino coletivo. Aqui há uma oposição com *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, cujos cenários eram o lar. No entanto, em *História de Simão de Nantua*, o objetivo é atingir o maior número de pessoas com os conselhos que Simão dá, orientando-as nas suas ações. O espaço público remete à Ágora, a praça principal na constituição da pólis, a cidade grega da Antiguidade clássica. Era um espaço livre, com edificações, com mercados e feiras livres em seus limites, bem como com edifícios de caráter público. Tal descrição da Ágora permite compará-la com as cidades por onde Simão de Nantua transita com suas mercadorias.

Simão utiliza o procedimento metodológico, bastante empregado, de contar histórias de fundo moral – “com tanta graça e tão bom modo” (JUSSIÉU, 1875, p.36), assim como fizeram os personagens Bonna e Pai de Família, de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, respectivamente. Esse procedimento pedagógico imprime mais efeito ao seu discurso, ratificando os seus conselhos. Na narrativa isso é tão perceptível que ele é conhecido por suas histórias, o que faz com que todos que estejam a sua volta desejem escutá-las, pois sabem que delas poderão tirar proveito, como ocorreu com um jovem que, após escutar a “História de Filipe”, chorou. Filipe era um jovem que enveredou pelo vício da bebida, arruinando a sua vida. Ao concluir a história, Simão se reportou ao tal rapaz e disse-lhe:

- Que tendes vós? Perguntou-lhe Simão de Nantua. – A vossa história me deu grande pesar, responde o mancebo, pois se o pobre Jorge se embriagou, eu fui a causa, porque o desafiei a beber. Ficaria inconsolável se lhe acontecesse a mesma desgraça

que a Filippe. – Pois bem, replicou Simão de Nantua, espero que não continuareis a divertir-vos com brincos semelhantes, porque o menor mal que vos pode resultar é irdes dormir à prisão (JUSSIÉU, 1875, p. 13, grifo nosso).

Nessa passagem, Simão de Nantua arremata o seu ensinamento com uma lição de moral dirigida ao jovem para se precaver contra a bebida, assegurando um destino certo para quem comete este tipo de conduta: a cadeia. Percebe-se que Simão retoma o discurso propagado por Bonna e pelo Pai de Família: o de advertir e dizer o que é correto para as pessoas. Também se observa que Simão pode ser tomado como o próprio livro, ao contar as suas histórias, já que ele não lê histórias para outros personagens. As histórias contadas são narradas sem a presença de livros.

Sabendo da importância da instrução para uma criança, Simão recomendava-a para as pessoas que encontrava: “Vós mandai vossos filhos à escola? Pois mandai-os, que nisso lhe fareis o maior serviço. Se não souberem nada, serão sempre dependentes dos outros, e muitas vezes logrados” (JUSSIÉU, 1875, p.5). O capítulo V, intitulado ‘Simão de Nantua faz ver as vantagens das escolas em que as crianças se instruem pelo método de ensino mútuo e conta a história do cavalheiro Paulet’, na qual é tratada a instrução das crianças, mostra sua importância na vida delas, como o diálogo entre Madame Bertrand e Simão de Nantua explicita:

Simão de Nantua – Madame Bertrand,
vós não cuidais em que vossos filhos
aprendam a ler?

Madame Bertrand – É verdade que eu quis fazer aprender alguma coisa ao mais velho, mas fui obrigada a deixar-me disso, porque ele não compreendia nada do que seu mestre lhe ensinava.

Simão de Nantua – Isso, madame Bertrand, é porque seu mestre mesmo não entendia nada disso. Mas porque não enviais vós a escola, assim como o seu irmão?

Madame Bertrand – Porque entendo que aí não aprenderão mais.

Simão de Nantua – Nisso estais enganada, madame Bertrand; aqui há escolas de ensino mútuo onde é impossível deixar de aprender alguma coisa.

Madame Bertrand – Já tenho ouvido falar dessas escolas, mas não sei bem o que é isso.

Simão de Nantua – São escolas onde as crianças se ensinam umas às outras mutuamente a ler, escrever e contar, onde se aprende o evangelho, o catecismo, e tudo o que é preciso que as crianças saibam para virem ser dóceis, bons cristãos e bons súditos (JUSSIEU, 1875, p. 17-18, grifo nosso).

No destaque do trecho acima está exposta, claramente, a apologia que Simão de Nantua faz ao método de ensino mútuo, cujo objetivo permite tornar as crianças dóceis, boas

cristãs e boas súditas, transformando-as em crianças civilizadas. O sentido de civilidade nesta obra está em consonância com *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, apresentando o mesmo objetivo: inculcar nas pessoas a boa conduta e regras de comportamento. No que tange ao ensino mútuo, este método de ensino foi introduzido, no Brasil, através do artigo 4º da Lei de 15 de outubro de 1827, determinando a sua implantação nas escolas brasileiras de Primeiras Letras: “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se”.

O método mútuo também conhecido como método lancasteriano, ou sistema monitoral, de acordo com Conde (2005), foi utilizado a partir de 1789 por Andrew Bell (1753-1832), quando foi diretor de uma escola na Índia. Anos depois, ao regressar para a Inglaterra, seu país de origem, Bell publicou, em 1797, um livro sobre sua experiência pedagógica na Índia. Nesse período, Joseph Lancaster (1778-1838) abriu uma escola de primeiras letras. Na impossibilidade de contratar professores para lhe auxiliar a ensinar às crianças, buscou um método fácil e simples para contornar esta situação. Lancaster tomou conhecimento da experiência de Bell e colocou-a em prática, obtendo muito sucesso. “A partir de 1814, o ensino mútuo se estendeu rapidamente na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos, onde o próprio Lancaster propagou” (ALMEIDA, 1989, p.57).

Esse método consistia no fato de que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de alunos (decúria), sob a orientação e supervisão do professor. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador (BASTOS, 2005).

História de Simão de Nantua é uma obra que atende aos ideais educacionais que estavam sendo propalados no Brasil imperial, seja por ratificar um método que estava em uso nas escolas francesas, seja por ter conteúdos de moral, de virtude e de civilidade.

O diálogo entre Simão de Nantua e Madame Bertrand prossegue, na tentativa de persuadi-la de que o ensino mútuo é um método eficaz. E como é hábito de Simão, ele conta uma história sobre a necessidade do ensino mútuo.

[...] Mas como se haviam de instruir todas estas crianças? Os recursos do cavalheiro apenas chegavam para sustentá-los, mas de nenhum modo para lhes pagar mestres. Felizmente, porém, o amor do bem é engenhoso, e inspirou a Paulet uma feliz ideia. É mister, diz ele, que estes rapazes se instruem a si mesmos. Aqui tendes, meus amigos, livros e modelos de escrita. Os mais inteligentes ensinarão aos outros o que aprenderem, e eu farei quanto puder para vos ajudar. Este plano acertou o melhor possível. Era para ver este ajuntamento de rapazes todos animados do desejo de se instruírem, e de uma nobre emulação! Os mais hábeis repetiam as lições aos outros, e nisto consistia o segredo do *ensino mútuo*. Este modo de trabalhar em comum dava ao estudo um encanto particular, e por isso os discípulos do cavalheiro Paulet fizeram rápidos progressos. Em breve a instituição se fez célebre. Falava-se dela como de uma pequena maravilha. O bom rei Luiz XVI

quis conhecê-la, visitou-a, e concedeu-lhe trinta mil francos do seu bolsinho. Desde então, foi franqueada a quem poderia lá ser admitido, pagando, e isto durou até a revolução, época em que o estabelecimento foi derribado. Enquanto, porém, as nossas desgraças faziam jazer no esquecimento este método precioso, um estimável inglês chamado Lancaster o havia descoberto também, e com ele brindava a sua pátria. Eis aqui por que algumas pessoas o chamam método de Lancaster. Mas nós tornamos a ele, e desde então se tem aperfeiçoado muito. O rei quer que ele seja estabelecido em toda a França, e que todos os franceses saibam ler e escrever. Assim, minha querida madame Bertrand, é desobedecer ao rei não fazer instruir os vossos filhos.

Madame Bertrand – Oh, senhor Simão, eu não quero desobedecer ao rei.

Simão de Nantua – Eu creio bem, e tanto mais que, se o rei faz abrir escolas para que vós possais aí enviar vossos filhos, é porque sabe muito bem que a instrução é necessária a sua felicidade. Aquele que não sabe nada está sempre na dependência de todo o mundo; é como um cego.

[...]

Madame Bertrand – Pelo que me dizeis, senhor Simão, não há nada melhor; nesse caso louvo-me no que fizerdes (JUSSIÉU, 1875, p.18- 21, grifo nosso).

No longo trecho, visualiza-se como ocorre a estratégia de persuasão de Simão para com Madame Bertrand, mostrando semelhanças com a mesma estratégia utilizada por Bonna, de *Tesouro de Meninas*. Neste diálogo, Simão demonstra o seu jogo de poder, pois, para persuadir Madame Bertrand, ele se apoia no rei, figura mais imponente e poderosa do que ele. Ele torna o seu discurso mais sutil ao empregar o adjetivo ‘querida’, provocando mais proximidade entre eles, a fim de fortalecer a sua determinação através do rei: “é desobedecer ao rei não fazer instruir os vossos filhos”. Ora, a força dessa ordem só leva Madame Bertrand a responder o esperado: “eu não quero desobedecer ao rei”. Assim, para ser uma boa súdita, ela deve se preocupar com a instrução dos seus filhos, colocando-os na escola de ensino mútuo, de modo que o desfecho do diálogo – com a fala de Madame Bertrand – assegura que o ‘conselho’ será seguido: “Pelo que me dizeis, senhor Simão, não há nada melhor; nesse caso louvo-me no que fizerdes”.

O capítulo seguinte, intitulado ‘Simão de Nantua conduz à escola os meninos que até então perdiam tempo’, é continuidade do anterior, já que expõe com detalhes como ocorre o ensino mútuo. Neste capítulo, Simão e seu companheiro de viagem conduziram os meninos para a escola de ensino mútuo, acreditando que, possivelmente, Madame Bertrand não seguiria o seu conselho: “Madame Bertrand nos acompanhou também com sua filha, porque esta teve curiosidade de ver aquilo de que lhe havia falado o velho Simão” (JUSSIÉU, 1875, p.22). Mas a ida de Simão também serviu para fazer com que ela visse o processo de ensino e percebesse sua importância, como tinha ele ressaltado com a história de Paulet. Na escola, os personagens verificaram como ocorrem

as aprendizagens (leitura, escrita e cálculo), as quais se estruturam em três estágios, conforme apresentado na narrativa:

Ali estavam quase duzentos meninos, que todos obedeciam aos gestos de um de seus camaradas colocado no estrado do mestre na qualidade de *monitor geral*, e cada turma obedecia depois ao seu monitor particular. Todos trabalhavam juntos. Os principiantes traçavam letras na areia, e outros escreviam na pedra o que lhes ditava o *monitor*; finalmente os mais adiantados escreviam sobre o papel de um modo admirável (JUSSIEU, 1875, p.22).

Neves e Men (2008) descrevem como ocorria o ensino da leitura através do alfabeto no ensino de Lancaster ou ensino mútuo:

O procedimento do ensino e da aprendizagem do alfabeto por meio da utilização da areia revela alguns detalhes do grau de organização do método. Um deles era a obrigatoriedade de o monitor saber em que estágio de aprendizagem estava cada aluno. É oportuno lembrar que uma das regras fundamentais era a de se colocar ao lado de cada garoto que sabia menos um que já dominava melhor os conhecimentos específicos de cada classe, de forma que o primeiro pudesse aprender *observando, copiando* o companheiro ao seu lado.

Uma segunda forma de ensinar o alfabeto, mas que também funcionava como uma primeira avaliação, era o que se fazia com a utilização de cartões de letras suspensos na parede da escola. O procedimento exigido por Lancaster era o de que deviam os monitores de leitura conduzir, de doze em doze, os alunos da classe do ABC até o lugar onde estavam os cartazes. Sob a forma de semicírculos diante desses cartazes, e com as mãos para trás, era feita a lição (NEVES; MEN, 2008, p.3-4).

Segundo Bastos (2005), esse método utiliza diversas técnicas e materiais em sala de aula, tais como quadros e tabelas ilustradas, silabários, quadros de leitura e de cálculo; quadro-negro, ardósia, formação de letras na terra com o dedo. Aos olhos dos personagens, esse método era dinâmico, o que levou Simão a dizer que as crianças eram mais felizes do que no seu tempo de escola, quando apanhava do seu mestre. O dinamismo desse método, de acordo com Bastos:

[...] é estimulado pelo progresso rápido, de classe em classe, ou pela possibilidade de tornar-se monitor, ou pela distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro, isto é, os monitores recebem um pequeno pagamento. Enfim, aqueles que se destacam durante seus estudos recebem um certificado, que facilita sua colocação profissional (BASTOS, 2005, p.39).

Se, por um lado, o método lancasteriano provocava entusiasmo e progresso rápido na aprendizagem, por outro, ele estava na perspectiva de manter a disciplina, já que são vários monitores distribuídos por um grupo de crianças. No que tange à disciplina, Neves afirma que:

Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual (NEVES, 2008a).

De acordo com Foucault (2006), esse método possibilitou que, ao se determinarem:

Lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2006, p.119).

A disciplina também ocorria por meio de punições. Caso os alunos não cumprissem as suas atividades, as punições lhes eram aplicadas e variavam de sanções leves a rigorosas, dependendo da infração cometida por eles, tais como ficar em quarentena num banco particular; estar isolado num gabinete

especial, durante a aula ou na solitária; permanecer na classe após o final dos exercícios ou em frente a um cartaz, onde estavam listadas as faltas cometidas. Ainda o aluno podia ser expulso da escola, conforme fosse a sua ação cometida, que era avaliada por um júri composto pelos monitores e mestres.

História de Simão de Nantua é uma obra em que o personagem Simão objetiva formar diversos mestres, através dos seus conselhos, para que esses, por sua vez, ensinem as demais pessoas. Trata-se do método de ensino mútuo, o qual não está presente apenas na escola, mas, sobretudo, no discurso e ações de Simão de Nantua. Sendo assim, ele foi o mestre de Madame Bertrand, orientando-a sobre a educação de seus filhos, de modo que ele lhe atribui agora este papel: “Se conheceis, madame Bertrand, algumas pessoas que desprezem a educação de seus filhos, dissei-lhes que virá um dia em que hão de arrepender-se disso, e nesta advertência lhes fareis um grande serviço” (JUSSIÉU, 1875, p.24). Na perspectiva do método mútuo, Simão se apresenta também como vigilante e disciplinador. Em cada momento em que algo está fora da ordem, lá está ele para mostrar às pessoas como elas devem agir.

Verifica-se também através do discurso de Simão a distinção de escolas para meninas e meninos. Conforme o viajante: “as meninas não vão à escola dos rapazes, diz Simão de Nantua; mas há outra para elas, onde aprendem a ler, escrever e contar, e a coser e bordar por diferentes modos. A essa podes tu ir” (JUSSIÉU, 1875, p.24). Para as meninas, são designados conteúdos específicos, diferenciados dos conteúdos para os meninos, corroborando a manutenção do papel destinado às mulheres, a guardiã dos bons costumes.

Em algumas passagens da obra, Simão de Nantua passa por cidades conhecidas onde reencontra pessoas amigas.

Nesses encontros, ele verifica o efeito de seus conselhos, configurando uma espécie de avaliação, a exemplo de uma passagem do capítulo XI ‘Grande satisfação de Simão de Nantua por ver o fruto de seus bons conselhos’:

Contar-vos-ei isso depois da ceia, mas disse-me primeiro se as coisas têm ido bem depois que eu por aqui passei; pois a muitos respeitos havia necessidade de reforma. Lembra-me que havia algumas raparigas namoradeiras e com demasiada vaidade. Havia também rapazes, que em vez de se ocuparem em alguma coisa útil ao domingo, depois de haverem cumprido com os deveres de cristãos, iam para as tabernas jogar, perder o dinheiro e embriagar-se. Não ousou dizer que até mesmo havia pais de famílias, que não lhes davam muito bons exemplos, mas lembra-me de ter visto um entrar em casa com a cabeça esquentada pelo vinho e espancar a sua própria mulher. – Oh! Bom Simão, diz uma rapariga, agora já não vereis nada disso nesta terra. Tem-se seguido os vossos conselhos e os do nosso bom padre cura (JUSSIEU, 1875, p.36).

Conforme se pode perceber, o viajante Simão vai aonde há sujeitos a instruir, tornando-se um mestre itinerante. Diferentemente, da personagem Bonna do livro anteriormente analisado, Simão não espera que as pessoas o procurem para serem civilizadas, não é à toa que ele é viajante.

No que diz respeito à leitura, há também, nesse capítulo, a menção de livros, tais como “o Evangelho, a Doutrina Cristã, a Imitação de Jesus Cristo e dois ou três livros, que contêm histórias como vós costumais contar-nos assim como bons conselhos semelhantes aos vossos” (IBID, p.37). Isso evidencia uma leitura intensiva, considerada aquela que é “confrontada a livros pouco numerosos, apoiada na escuta e na memória, reverencial e respeitosa” (CHARTIER, 1999, p.23), cuja leitura é “restrita, reiterada e concentrada, feita com frequência em voz alta, no seio da família, e às vezes à noite” (DARNTON, 2001, p.167). A leitura das obras acima apontadas revela um dos objetivos da instrução: formação de bons cristãos, mencionada por Simão de Nantua quando se dirigiu à Madame Bertrand.

No capítulo XIII - ‘Simão de Nantua faz uma proclamação sobre as vantagens e a história da vacina’, como o próprio título já informa do que Simão trata, a educação tem o caráter de retirar as pessoas da ignorância, assim como ele faz ao pregar um sermão sobre a vacina, conforme segue um trecho:

Enquanto Simão de Nantua assim falava, ouvimos um tambor na rua. – Que é isto? Diz Simão de Nantua. – Parece que é para dar algum aviso da parte do *maire* [prefeito].

- Ah! Bom! Confiai-me a vossa menina.

Dizendo isto leva a pequena convalescente e vai postar-se com ela ao lado do tambor. Os que iam passando paravam para ouvirem o que se lhes pretendia anunciar e formavam um círculo no meio da rua.

Logo que o tambor acabou o seu rufo e o orador do *maire* se dispunha para pronunciar o seu discurso, Simão de Nantua, a quem a impaciência fez esquecer agora a polidez, cortou-lhe a palavra e exclamou nestes termos:

“Habitantes de Bar-sur-Aube, vede esta criancinha que acaba de ter bexigas”. Ela esteve à morte e toda a sua vida há de trazer os sinais da moléstia que a desfigurou. Que pensareis vós de uma mãe que, tendo pão em casa, deixasse morrer de fome a sua criança? Que pensais de uma mãe que deixa a sua criança exposta ao perigo de uma moléstia muitas vezes perigosa, tendo ao seu alcance todos os meios de prevenir esse mal? (JUSSIEU, 1875, p.46, grifo do autor e grifo nosso).

O discurso de Simão em prol da vacina é longo, abordando o surgimento da vacina e seus benefícios. Tal discurso está orientado pela razão, que visa a uma ação junto às pessoas a quem Simão se dirige, bem como aos leitores desse livro. Dessa forma, Simão representa o discurso da ciência, por conhecer os “meios de prevenir esse mal [bexiga]” e, assim, desqualifica o saber da população de um modo geral. Ou seja, ele condena a mãe da criança que deixa a sua filha com bexiga à própria sorte ou outro ritual popular que possa talvez salvar a criança. *A História de Simão de Nantua* é um dos veículos que ajuda a propagar um discurso científico, podendo considerar Simão um homem da ciência.

A importância da vacina também estava presente na província da Paraíba, a partir de 1845, sendo um instrumento necessário para eliminar o flagelo que abatia o Império:

É esta uma das grandes necessidades que sentem os habitantes desta província. De todas as municipalidades tenho recebido representações acerca deste objeto, reclamando quase todas um facultativo que exercite a operação da vacina e todas laminas de pus vacinico (PARAÍBA, 1845, p.16) (sic).

No final do Império, Rui Barbosa abordou a importância da vacina para os governos civilizados na *Reforma do Ensino Primário*, de 1883 (V. X, TOMO IV). Segundo o autor,

Se não estivéssemos presos nos limites da reforma do ensino, o nosso primeiro pensamento, nesta questão, seria propor-vos, ao menos para todas as cidades do Império, a vacina obrigatória para as crianças no primeiro ano da vida e a revacinação obrigatoriamente periódica em todas as idades (BARBOSA, 1947, p.53).

Na perspectiva ainda de retirar as pessoas da ignorância, introduzindo o discurso da ciência, da medicina, o capítulo XIX trata do asseio, em que Simão dá o seguinte conselho:

- Sabeis vós, minha boa senhora, que a vossa casa não é das mais asseadas, e que vos arriscais muito a adoecer se

não tiverdes mais cuidado no asseio da casa, dos filhos e de vós mesma? – Ah! Senhor, diz a mulher, mas para isso era preciso ter os meios convenientes. Vós bem vedes que somos tão pobres! – Isso é verdade, e vos lastimo de todo o coração. Mas entendeis que o asseio seja coisa dispendiosa? Custar-vos-ia dinheiro o ar que deixasse entrar na vossa casa, ou a água com que lavásseis os vossos corpos e os vossos móveis? A miséria não pode desculpar a falta de asseio, porque, enfim, o ar e a água são coisas que não custam dinheiro (JUSSIEU, 1875, p.76).

O conselho dado por Simão remete à mesma orientação de asseio em *Tesouro de Meninos* (BLANCHARD, [s/d], p.171): “[...] assim mesmo só depende de vós o conservarmos em asseio; em toda a parte há água e ninguém tem desculpa para andar sujo. Lavai o rosto, lavai os olhos, lavai também a boca e as mãos [...]”. Percebe-se, assim, que o conselho de Simão juntamente ao de Blanchard ratificam o discurso da medicina da prevenção, compreendido como higiene no Brasil, em meados do século XIX. Segundo Gondra (2004), a educação está no horizonte da higiene, como consta nas teses escritas e defendidas por médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1850 e 1890, e por extensão em todo o Império. Educar em tal horizonte é prevenir a desordem, a indisciplina, possibilitando formar pessoas civilizadas, conforme o projeto civilizatório da elite brasileira oitocentista.

Em *História de Simão de Nantua*, há lições de prudência, bons princípios e amor ao trabalho, o que resultará na boa conduta, na prática de boas ações das personagens que escutam

os conselhos de Simão. No último capítulo da obra, verifica-se o objetivo maior do autor, conforme o narrador propaga:

Oh povo francês, ó meus compatriotas! Cumpre que ofereçais este belo exemplo às outras nações! Já que lhes haveis dado o do valor, da coragem, da glória, da honra, da resignação e da dignidade; dai-lhes também agora o exemplo da virtude e será esse o nosso maior triunfo, a vossa maior superioridade (JUSSIEU, 1875, p.166).

Esse objetivo coaduna com a ideia de Simão ser formador de mestres que apresentei anteriormente. Os valores, as virtudes e os conhecimentos que foram interiorizados pelas pessoas através das lições de Simão deverão se expandir para outras nações, como ele afirma no trecho acima. Nesse sentido, o método mútuo, já apresentado pelo Simão, serve como estratégia de divulgação das virtudes e conhecimentos para que as pessoas ampliem o que aprenderam, transmitindo-os para outras pessoas, bem como é o modo de controlar, ordenar e civilizar o povo. De acordo com Neves e Men:

No Brasil, a educação por meio do Método Pedagógico lancasteriano ou mútuo funcionou não só nos ambientes escolares, como também atuou, primeiramente, entre os agentes da ordem, da classe militar, na promoção da hierarquia, da disciplina e da obediência (NEVES; MEN, 2008, p.6).

A extensão do método para outros espaços além da escola favorece a vigilância e a disciplinarização das pessoas, tornando-as mestras, características próprias do método. Através do objetivo de Simão exposto na citação acima, ele é a personificação do método mútuo, o multiplicador, o vigilante e o disciplinante.

Obras Póstumas de Simão de Nantua correspondem à segunda parte dessa edição analisada, a qual foi coligida pelo companheiro de viagem, conforme está na capa. Essa parte é formada por oito capítulos. No primeiro capítulo, o narrador apresenta o seu interesse em relatar mais uma viagem com Simão, mas, ao visitar o amigo, deparou-se com ele doente. Sabendo que estava muito debilitado, Simão entregou ao companheiro de viagem algumas reflexões que tinha escrito para que fossem publicadas para ajudar as pessoas a terem melhor conduta. Após a entrega dos manuscritos, Simão morreu. Assim, seguem os escritos de Simão de Nantua sobre a sua sabedoria advinda dos estudos eclesiásticos, da sua experiência e da sua vontade de propagar o que aprendeu ao longo da sua vida. Isto fez com que ele desejasse ser sábio. A máxima que o guiou foi ‘Conhece-te a ti mesmo’, de Sócrates. Para Simão, esta máxima tem a seguinte representação:

Que um homem se conheça a si mesmo!
Pareceu-me não ser coisa difícil.
Meteu-me, pois na cabeça que devia vir
a ser sábio; e persuadido de que para isso
não precisava de um nome mais ilustre,
nem de outros haveres mais que o meu
trabalho, principiei a observar-me e a
estudar-me, a fim de poder conhecer-me.
Mas nisto encontrei maiores dificuldades

do que esperava e quando vi que ia cada dia descobrindo em mim novos defeitos e fraquezas, apercebi-me que a empresa não era tão simples como me tinha parecido e disse: Ah! É uma ciência como qualquer outra e talvez não seja a que custe menos a adquirir. Todavia, não perdi ânimo; continuei, e, para ser exato, ainda continuo hoje; porque é obra que nunca acaba. Mas devo advertir que é tanto menos penosa, quantos maiores progressos se têm feito, e até acaba por ser um gosto e uma necessidade. Não acreditareis talvez que sinto grande satisfação cada vez que descubro no fundo do meu gênio algum germe que deve ser extirpado. Aposso-me dele com avidez para expeli-lo o quanto antes, como um inseto importuno e satisfeito da minha vitória exclamo: Ânimo! É um de menos (JUSSIÉU, 1875, p.174).

Essa máxima de Sócrates que orientou Simão a adquirir sabedoria para dar os seus conselhos o faz vigilante de sua formação e de como ensinar às pessoas como devem ser. Tal máxima está expressa em *Tesouro de Meninas*, não de uma maneira tão explícita, mas através da personagem Bonna, que ensina as suas discípulas a reconhecerem seus erros para não os cometerem.

Simão revela que o seu discurso como sábio está respaldado na condição de bom estudante que exerceu, no passado, o que lhe possibilitou adquirir “a superioridade das luzes sobre a dos outros e a facilidade de elocução que todos me reconheciam, faziam-me considerar uma espécie de oráculo”

(JUSSIÉU, 1875, p.176), de modo que relata toda a sua trajetória que o tornou sábio.

Nessa segunda parte, Simão expõe as reflexões de como as pessoas devem saber para agirem com sensatez; auxilia no combate a algumas doenças, mesmo sabendo que não é médico; aponta 32 aforismos para orientar as pessoas sobre diversos assuntos; aborda a sua bondade com as pessoas; a importância da religião e conclui com uma parábola sobre a superioridade que algumas pessoas demonstram ter. Esses conteúdos se agregam aos demais já apresentados, visando ao método mútuo que é controlar, ordenar e civilizar as pessoas.

Em *História de Simão de Nantua*, Simão pratica a virtude em cada conselho dado a inúmeras pessoas que passam por ele, exercitando o método mútuo, divulgando e multiplicando os mestres. A virtude continua estando presente nos ensinamentos dos livros de leitura que tratam da civilidade, que já era perceptível em *O Cortesão* (1528), de Castiglione, o qual apontou exemplos de virtude para o perfeito cortesão.

Tesouro de Meninas, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* remetem para uma coleção e seleção de conhecimentos e valores importantes que são destinados à educação e à instrução de crianças e jovens. A leitura dessas obras é vista também na perspectiva de tornar as crianças dóceis, através de determinações coercitivas, tendo uma manipulação calculada de seus gestos e comportamentos, já que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006, p.118).

Em virtude da docilidade do corpo, que passou a ser perseguido no século XVIII, que também se observa no XIX, os personagens Bonna, Pai de Família e Simão de Nantua buscaram controlar os demais personagens que transitaram nas

obras, apresentando procedimento metodológico de como torná-los dóceis. Essa docilidade ocorria através dos diálogos nas narrativas que possibilitam a reflexão para o entendimento dos ensinamentos utilitários, revendo seus comportamentos para se modificarem. Os assuntos tratados nos livros, de certo modo, são vivenciados pelos personagens das narrativas, sejam crianças, no caso de *Tesouro de Meninas* e *Tesouro de Meninos*, sejam adultos em *História de Simão de Nantua*.

Nesses livros, há regras para as crianças e adultos serem estimados e respeitados pelas demais pessoas, de modo a viverem bem em sociedade. Este conjunto de regras é modelo do bom cidadão civilizado e que tem sido mais ou menos preservado linearmente através dos tempos. Dito de outra maneira, no Seiscentos, Setecentos e Oitocentos o conteúdo permanece o mesmo, embora seja dito de outro modo, como registram as narrativas ora analisadas, as quais mostram o retorno da civilidade, evidenciando a tradição dessa temática nos livros que circularam no Brasil do século XIX.

No que diz respeito à função do professor, a imagem dele, durante este período, era a da formação generalista, uma verdadeira enciclopédia dos alunos, para a transmissão de conteúdos. Afinal, Bonna, de *Tesouro de Meninas*, Pai de Família, de *Tesouro de Meninos* e Simão de Nantua, de *História de Simão de Nantua* sabiam História, Geografia, História Sagrada, Civilidade, Moral, Virtude etc., saberes que eram transmitidos às crianças e adultos⁵⁶.

56 Essa imagem de professor perdura também nos livros didáticos produzidos no século XIX, tais como Íris Clássico, de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1859), *Selecta Nacional*, de Francisco Júlio Caldas Aulete (1882), cujos livros são compostos por excertos de clássicos portugueses, objetivando a melhor forma de inculcar nos alunos a

Uma observação que se faz necessária é que esses três personagens ensinam a civilidade através da imitação, sendo estes modelos exemplares, assim como propalaram os tratados renascentistas de Castiglione e Erasmo. Mas não ensinam somente a civilidade: na esteira dos seus preceitos, Bonna, o Pai de Família e Simão de Nantua relacionam a civilidade com as letras, já que muitos ensinamentos de civilidade nesses livros franceses vêm do conhecimento obtido na literatura – histórias contadas por eles.

Esses três personagens analisados, Bonna, Pai de Família e Simão de Nantua, encontram filiação em *O Cortesão* (1528), de Castiglione, o qual concebia o cortesão como uma espécie de mestre do príncipe:

Por isso, como nas outras artes, também em relação às virtudes é preciso ter um mestre que, com doutrina e boas lembranças suscite e desperte em nós aquelas virtudes morais cujas sementes se encontram inseridas e enterradas em nosso espírito [...] se não é ajudada pela disciplina, frequentemente se resolve em nada; porque, se deve reduzir-se a ato e a seu hábito perfeito, não se satisfaz, conforme foi dito, só com a natureza, mas necessita do costume gerado pelo artifício e da razão, para purificar e elucidar aquela alma, retirando-lhe o tenebroso véu da ignorância (CASTIGLIONE, 1997, p.279).

norma culta no Brasil-Império; e *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895), composta por uma coletânea de textos clássicos de autores portugueses e brasileiros (SOARES, 2001).

De um modo geral, a civilidade em *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* visa ao controle dos sentimentos e dos maus comportamentos entre as crianças, os jovens e os adultos, leitores possíveis desses compêndios, estabelecendo condições de um relacionamento lícito, disciplinante e homogeneizante para viverem na sociedade. Esses livros divulgam um modo de viver, as normas de conduta, uma espécie de contrato social entre os leitores. Mas, no que tange à criança, ela é um ser que deverá ser regulado, moldado, polido para o convívio social, sendo afastado do vício e promovendo a virtude. Os procedimentos ou as estratégias empregadas pelos personagens, considerados mestres, cuja função era polir/transformar/modelar o comportamento dos demais personagens, fossem adultos ou crianças, possibilita-nos perceber que a civilidade fabrica indivíduos.

Na análise dos livros supracitados, há a permanência da ideia de criança do século XVI, sobre a qual Boto (2002, p.19) afirma: “à criança, estava previsto o aprendizado de um *script* adulto cuja apropriação simultaneamente compunha e tolhia as expressões modernas da infância”. Esse *script* que se propaga nos livros analisados se coaduna com a proposta do projeto de sociedade do Império, a qual objetivou a ordem e civilização das pessoas, em especial, daquelas que se detiveram na leitura dessas obras. Tal objetivo também será percebido no livro de leitura *Escola Pitoresca*, no período da Primeira República, conforme será examinado no capítulo adiante.

A PARAÍBA DA PRIMEIRA REPÚBLICA NA TRILHA DA TRADIÇÃO: O LIVRO DE LEITURA *ESCOLA PITORESCA*

Ensinando a dominar os ímpetos naturais, a boa educação desenvolve a força de vontade e facilita assim todo aperfeiçoamento moral. Fazendo compreender e respeitar os pequenos direitos de cada um, a boa educação prepara a inteligência para as grandes concepções do civismo, para as belas máximas do altruísmo (SERAFIM, 1935, p.3).

A tradição da civilidade nos livros de leitura, principal assunto dos livros *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*, conforme visto no capítulo anterior, já não permanece com tanta expressividade nos compêndios que circularam nas escolas no início do século XX. Isso não significa que os livros de civilidade, como por exemplo, o *Código do Bom-Tom, ou, Regras da Civilidade e de Bem Viver no Século XIX* (1845), do Cônego José Ignácio Roquette; *Manual de Civilidade e Etiqueta para Uso da Mocidade Portuguesa e Brasileira* (1845), posto que publicado sem o seu nome, foi-lhe, contudo,

atribuída a autoria de Jacinto da Silva Mengo⁵⁷; *Tratado da civilidade e etiqueta*, de Condessa de Gencé⁵⁸ (1909); *Noções de civilidade e higiene corporal*: para uso das crianças no lar e nas escolas primárias (1918), de José Sotero de Sousa⁵⁹; *Boas maneiras, manual de civilidade* (1936), de Carmem D' Ávila⁶⁰, que circularam até meados do século XX, tenham desaparecido por completo.

Uma adaptação da civilidade para o civismo se instalou nos veículos ideológicos da sociedade brasileira, impondo

-
- 57 Com o objetivo de “saber ocultar melhor os próprios erros e descuidos”, já que “de perto temos observado os desacertos que diariamente se cometem na sociedade” (1845, p.1), esse livro foi publicado. As regras de civilidade contidas nele estão sob a forma de texto jurídico. Os tópicos dos conteúdos são: Cartas de introdução e recomendação, Casamentos, Jantares, Tabaquistas, Fumantes, Trajos e modas de homens, Trajos e modas de senhoras, Bailes, Conversação, Visitas, Jogos, Teatros, Tratamentos, Brasão, Honras fúnebres, pêsames e luto.
- 58 De acordo com a autora, este livro foi escrito com o seguinte propósito: “Sendo as regras de civilidade obrigatórias para todos, pareceu-nos útil tornar o seu conhecimento e a sua interpretação acessíveis a todos. Eis o motivo porque apresentamos ao público este novo tratado prático e detalhado de “Civilidade e etiqueta”” (GENCÉ, 1909). O livro é escrito em prosa e em cada temática a autora fornece lições de civilidade.
- 59 O título da obra já revela o conteúdo, o qual apresenta além de textos voltados para o trato com as pessoas na sociedade, também se refere ao cuidado higiênico que a pessoa deve ter consigo mesma. Dessa forma, muitos textos se apresentam sob os seguintes títulos: olhos, nariz, cabelo, mãos e pés.
- 60 Esse livro ainda aborda conteúdos semelhantes aos do Código de Bom-Tom, o que também não deixa de ser semelhante aos demais livros do gênero, a exemplo do Manual de Civilidade e Etiqueta acima citado: Cumprimentos, Cortesia fora de casa, em Sociedade, em Vilegiatura, a Mesa, a Correspondência, a Igreja, o Nascimento, o Casamento, o Testamento.

uma nova ordem social e educacional. Tal adaptação ocorreu em virtude da impossibilidade de permanecer empregando somente a civilidade, nas suas formas como foi apresentado nos capítulos anteriores, para atender às condições que o Brasil atravessava com um novo regime de governo. Isso corrobora a afirmação de Chartier, ao apresentar as dificuldades de uma pesquisa sobre a noção de civilidade e os livros que a veiculam, de que “toda noção é tomada dentro de um campo semântico ao mesmo tempo extenso, móvel e variável” (CHARTIER, 2004a, p.46). A proximidade etimológica entre civilidade e civismo ocorre baseada na formulação que esse historiador faz a partir do radical da palavra *civil*, *civilização*, *civilizar*, *cívico*, permitindo verificar que as noções entre as duas palavras estão “ao mesmo tempo inscritas no espaço público da sociedade dos cidadãos e oposta à barbárie daqueles que não foram civilizados”, conforme aponta o autor (IBID, p.46).

A conduta social na Primeira República esteve voltada para servir à pátria, à defesa moral e aos bons costumes, além da preservação da ordem, a qual faz nutrir um amor pela pátria em virtude da sua defesa para manter a unidade e a ideia de nação. Essa conduta social está regrada por preceitos que regulam o comportamento das crianças e jovens. Embora não houvesse uma ruptura na tradição da civilidade, observa-se uma transposição dos mecanismos dessa em decorrência do meio que mudou, mas o jogo permaneceu o mesmo – uniformizar, disciplinarizar o comportamento.

É a partir dessa perspectiva que o livro de leitura *Escola Pitoresca* (1918), de Carlos Dias Fernandes, é analisado, adquirindo a feição republicana para fixar o civismo nas crianças e jovens brasileiros. Para tanto, compreendo o civismo como uma nova forma de dizer sobre a civilidade, caracterizando a permanência da tradição. Isso possibilita verificar como

tal obra está revestida de elementos da República, já que o civismo está inscrito no espaço público, requerendo uma conduta propícia para a época assim como ocorreu no século XIX com a civilidade.

O PROCESSO DE PRODUÇÃO E DE CIRCULAÇÃO DE *ESCOLA PITORESCA*, DE CARLOS DIAS FERNANDES

No final da década de 1880, o regime monárquico do Brasil vivenciava uma situação de crise. A explicação para a crise da monarquia se dá através de algumas questões pontuais, segundo Hollanda (1983): interferência de D. Pedro II nos assuntos religiosos, provocando um descontentamento na Igreja Católica; críticas feitas por integrantes do Exército Brasileiro, que não aprovavam a corrupção existente na Corte, insatisfeitos com a proibição de se manifestar na imprensa sem uma prévia autorização do Ministro da Guerra; o desejo de mais liberdade e maior participação da classe média (funcionários públicos, profissionais liberais, jornalistas, estudantes, artistas, comerciantes) que crescia nos grandes centros urbanos, identificando-se com os ideais republicanos; falta de apoio aos proprietários rurais, principalmente aos cafeicultores paulistas, desejosos de obter maior poder político, por terem o poder econômico.

Diante das circunstâncias citadas, e ainda da falta de apoio popular e das constantes críticas que partiam de vários setores sociais, o Imperador e seu governo enfraqueciam, dando espaço para que o movimento republicano ganhasse mais força (HOLLANDA, 1983). De acordo com Lafer (1989, p.214), os adeptos da República clamavam “a legitimidade do poder de uma só pessoa – o Imperador - exercido por

direito hereditário que, dispensando o voto do povo, não seria representativo da maioria da nação”. Eles também temiam que o Conde d’ Eu (marido da princesa Isabel) se tornasse Imperador.

Um grupo de militares⁶¹ deu início ao novo regime republicano no dia 15 de novembro de 1889, proclamando o Brasil como República. O regime mudou em nome do povo, mas, na prática, este movimento não contou com a sua participação, que a tudo assistia como se estivesse “bestializado⁶²” (CARVALHO, 1989), sem compreender o que acontecia. Mas o que as testemunhas presentes na Praça da Aclamação, entre eles Aristides Lobo, não registraram é que:

[...] não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. Num sentido talvez ainda

61 Segundo Oliveira (1989, p.175), “A proclamação parece ter sido uma ação militar, e os militares não tinham até então atuação reconhecida na história nacional. Durante 60 anos, o país não sofreu crise no governo imperial que fosse provocada pela força armada. A atuação na Guerra do Paraguai, por assim dizer, funda uma nova experiência, e, a partir daí, cresce a demanda por um novo papel das forças armadas na política brasileira, o que só se vai dar efetivamente na proclamação”.

62 Carvalho se baseia na percepção de Aristides Lobo ao manifestar o seu desapontamento com a maneira pela qual o povo reagiu ao novo regime. Eram poucos os agitos populares em defesa da República que ocorreram no Rio de Janeiro entre 1888 e 1889. “É óbvio que as manifestações públicas daqueles dias turbulentos não se encontram em compêndios escolares. Consideradas bagunças e desordens de rua figuram apenas em crônicas policiais” (JOFFILY, 1982, p.99).

mais profundo que o dos anarquistas, a política era tribofe. Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra (CARVALHO, 1989, p.160).

Na perspectiva de se acreditar que o povo era pacífico, Torres apresenta uma outra face desse povo, pois, para ele, este se valia da esperteza para entender o que acontecia na transição do regime de governo:

O povo sabia que o país conta grande número de academias, de estabelecimentos de ensino: uma ampla sociedade de homens de letras, de cientistas, de professores. Sabia e não podia deixar de esperar que, iminente o perigo, estes homens, habituados a ler, em seus livros, em seus jornais, em suas revistas, a exposição dos fatos, dos fenômenos, dos acontecimentos, da marcha dos interesses e dos problemas, durante o curso da História e na vida de outros povos, se levantariam, *una voce*, para reclamar dos governantes a pronta, a enérgica, a firme reação que impõe a crise extrema da nossa organização social, da independência étnica, moral e econômica do país, da integridade da nossa soberania, do nosso prestígio de nação livre, de seu nome de povo idôneo, cioso da sua terra e árbitro de seus direitos. O povo brasileiro sabia disto e descansava, com toda a justiça, à sombra desta confiança; não

pode, não deve, não tem que sofrer censura nem pena, incorrer em responsabilidade, pela inadvertência de seus chefes, diante de fatos desta ordem (TORRES, 1982, p.115).

O movimento republicano esteve sob a influência tardia da Revolução Francesa, em 1789, a qual conjugou o novo e a volta às origens, bem como as ideias importadas da Europa, como o liberalismo, positivismo, socialismo e anarquismo (CARVALHO, 1989). “O inesperado do 15 de novembro fez com que os participantes não dispusessem de um símbolo próprio para desfilar nas ruas” [...] “não adotara bandeira própria. Como hino, usava simplesmente a *Marselhesa*” (CARVALHO, 1998a, p.110). Sob essas influências, o Brasil se organizou na constituição de uma pátria, na busca de uma identidade coletiva para o país, de um sentimento nacional. “Legitimidade, soberania e cidadania são as questões centrais de construção de uma nação e se fazem presentes na organização da tradição e da memória coletiva, constituinte da identidade nacional” (OLIVEIRA, 1989, p.181).

Tal sentimento de nacionalismo seguia uma tendência europeia a partir de 1830 (HOBSBAWM, 1986), formando os Estados nacionais. De acordo com Carvalho (1998a), a legitimação desse regime político ocorreu mediante a elaboração de um imaginário para a constituição de nação. Por isso, a necessidade da criação de símbolos como a bandeira, o hino, a data, a música, os monumentos e o folclore. “É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo” (CARVALHO, 1998a, p.10).

A inspiração da construção de símbolos veio da Revolução Francesa, como assegura Oliveira:

O princípio do novo e a volta às origens naturais conferem enorme força simbólica a esta revolução que, do ponto de vista do desenrolar histórico, é tão controversa. A crença de que é possível mudar o homem e a sociedade, mudar as estruturas que garantiam por nascimento a desigualdade entre os homens, configura a atualidade da Revolução Francesa como ideal simbólico. A Revolução Francesa foi pródiga em construir símbolos nacionais capazes de garantir coesão social em substituição à antiga tradição monárquica e aristocrática. Bandeira, hino, datas comemorativas, cerimônias, procissões, marchas, festas para a deusa da razão e heróis objetivavam garantir a obediência, a lealdade e a cooperação dos súditos, ainda mais quando estes tinham se tornado cidadãos (OLIVEIRA, 1989, p.173).

Embora no Império houvesse a tentativa de instituir os símbolos nacionais para a representação do Brasil, como o Imperador e a Coroa, os quais raramente foram apresentados como tais, mesmo após a Independência havia ainda a ausência de um sentido de identidade nacional. De acordo com Carvalho (1998b, p.237), “a nação brasileira era considerada uma ficção”, por estar entre ser e parecer. Dito de outro modo, a imagem que o Brasil tentava apresentar à Europa era a de um modelo europeu, mas a realidade era outra. A construção

e a definição da nação só se fizeram valer com a República. “A República, enfim, como progresso e como ordem; como um ponto de chegada inevitável e como ponto de partida de um novo processo que se procura ter sob controle” (MATTOS, 1989, p.164). Nessa perspectiva, a República precisou organizar e disciplinar os indivíduos, constituindo neles uma memória coletiva (OLIVEIRA, 1989).

Nesse processo, a educação passou a exercer um papel fundamental na constituição da memória coletiva do país. Veríssimo (1985, p.43)⁶³ também confere esse papel à educação: “Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra”. Para atingir o imaginário da população brasileira, a educação modelaria condutas, através do civismo, com o uso de símbolos e rituais, como, por exemplo, a criação de datas comemorativas, o hasteamento da bandeira, cantar o hino, por acreditar que “conjugam na montagem da memória nacional” (OLIVEIRA, 1989, p.174).

Assim, na República, a educação cívica passou a ser o mote para a “formação das almas” (CARVALHO, 1998a). Este ideal educacional refletiu nos livros brasileiros de leitura, feitos por autores brasileiros. Pois, saíram de cena os livros estrangeiros, cujos “escritores estrangeiros que, traduzidos, trasladados ou quando muito, servilmente imitados, fazem (fizeram) a educação de nossa mocidade” (VERÍSSIMO, 1985, p.54). Veríssimo, em 1890, protestou em defesa de uma reforma educacional voltada para o nacionalismo, clamando por livros de leitura de autores brasileiros. Ainda que fosse relevante a

63 Tal ideia foi formulada em 1890 no Pará, a qual está expressa na introdução da *Educação Nacional*.

produção de livros de autores nacionais naquela época, não se pode ignorar o patrimônio literário que representava as importações dos clássicos europeus para a educação e instrução das crianças brasileiras. Afinal, eles forneceram parâmetros para a produção de livros brasileiros.

Com o novo papel que foi atribuído à educação pelo Estado republicano, através do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, promulgado por Benjamin Constant, em 1890, o qual explicita a instrução moral e cívica, e com a reivindicação de Veríssimo no mesmo ano, muitas personalidades da elite cultural brasileira se empenharam em produzir uma literatura patriótica para as crianças, apresentando uma imagem positiva do país. Essa elite foi formada pelos homens de letras, os quais manifestavam “preocupação com a disseminação da alfabetização e com o saber a ser veiculado pela escola, a nova instituição que se impunha como necessidade da vida civilizada” (BITTENCOURT, 1993, p.28). Porém, não foram quaisquer homens de letras, esses foram:

Os homens de ‘confiança’ do poder seriam, evidentemente, o grupo ideal de autores de obras didáticas, mas, com o decorrer do tempo, o número limitado de obras que surgiram de autores famosos fez com que as nossas autoridades educacionais aceitassem pessoas menos nobilitadas (BITTENCOURT, 1993, p.28).

Os livros mais expressivos da época que assumiram a função de inculcar o nacionalismo nas crianças foram *Primeiro livro de leitura*, *Segundo livro de leitura*, *Terceiro livro de leitura*, *Quarto livro de leitura*, e *Quinto Livro de leitura*, de Felisberto Rodrigues

Pereira de Carvalho, a partir de 1892 e com os mesmos títulos, porém de autoria de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, a partir de 1895; *Por que me ufano de meu país?* (1900), de Afonso Celso; *Coisas Brasileiras* (1893), de Romão Puiggari; *Contos Pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Coisas da Nossa Terra* (s/d), de José Scaramelli; *Pátria Brasileira* (1909), de Coelho Neto e Olavo Bilac; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bomfim e *Nossa Pátria* (1917), de Rocha Pombo. A descoberta do Brasil pelo público infantil ocorria por meio de uma leitura prazerosa e de caráter narrativo, cujos conteúdos – língua e geografia nacionais, história da pátria, de seu povo, dos símbolos (hino e bandeira) ou, mais precisamente, de seus heróis – estavam envoltos pela ideologia do nacionalismo-patriótico. Tem-se, assim, a educação para o civismo através da literatura.

Frente à questão de a literatura ser o veículo das ideias da nação, Velloso (1988) a discute como espelho da nação⁶⁴ por ter sido tomada na República como uma instância encarregada de documentar e/ou descrever o real. A literatura, em especial a infantil, passou a ser o veículo da nacionalidade, defendendo-a como “escola de civismo”, tendo os intelectuais a incumbência de misturar o discurso histórico e o discurso literário, de modo que “as mais significativas expressões da sensibilidade nacional assumiram esse discurso heterodoxo, onde literatura e história se confundiam na apreensão da nação” (VELLOSO, 1988, p.241). Nessa perspectiva, Lajolo (1982, p.15) afirma que: “[...] a literatura converte-se em

64 No que diz respeito à nação, Augusti (2006) mostra em sua pesquisa o inventário, o desenvolvimento e o estado da literatura brasileira se inseriam no projeto da construção do Estado Nacional, assim como essa pesquisa que ora desenvolvo evidencia os livros de leitura.

instrumento pedagógico” [...] “Sua identidade se oblitera e o texto literário torna-se privilegiado, não pela sua natureza estética, mas pela sua dimensão retórica e persuasiva, de veículo convincente de certos valores que cumpre à escola transmitir, fortalecer, gerar”.

Bittencourt (1993, p.30-31), que compreende o livro como instrumento fundamental para o professor e um meio de garantir que os conhecimentos fossem divulgados pela escola, afirma:

[...] era essencial garantir a difusão do veículo nação-território, necessitando-se dos estudos de geografia para o conhecimento do espaço físico do “país” e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do “continente que é o Brasil”. Os livros didáticos deveriam sistematizar e divulgar tais conhecimentos e o Estado incentivou uma produção local capaz de auxiliar a formação do “sentimento nacionalista”, sem deixar, entretanto, que as futuras gerações de letrados perdessem o sentimento de pertencer ao mundo civilizado ocidental (BITTENCOURT, 1993, p.30-31).

Na esteira dos ideais da República, na Paraíba, em 1918, vinha, a lume, o livro *Escola Pitoresca*, do escritor e jornalista paraibano Carlos Dias Fernandes⁶⁵, tendo sido produzido a

65 Carlos Dias Fernandes nasceu em Mamanguape, cidade do litoral norte do Estado da Paraíba, no ano de 1874. As suas inclinações para as atividades literárias surgiram desde cedo: “[...] tanto que aos quinze

pedido do governador Francisco Camillo de Hollanda, na época que estava dirigindo o jornal, *A União*, matutino, órgão oficial do Estado da Paraíba. Segundo Bourdieu (1996), há uma relação muito estreita entre os diretores de jornais e os dirigentes políticos no século XIX, os quais foram, e ainda são, figuras importantes para validar os bens culturais. Tal relação pode ser compreendida a partir do final da Idade Média e do Renascimento, com o surgimento do sistema capitalista, em que as produções culturais estavam sob a tutela dos Reis e Imperadores. Prova dessa imbricação, ainda no início do século XX, é o governador incumbir um homem de letras na produção de um livro didático, cujo material levará, por um lado, a publicidade do governador como um dos feitos da sua gestão, e, por outro, trará fama e dinheiro para o autor da obra. Assim, fica claro que o mundo da literatura e da arte estava e ainda está subordinado às instâncias políticas.

Esta obra é dedicada ao universo escolar, cujo título não engana sobre sua finalidade, em decorrência da palavra 'escola'. A capa ratifica esta especificidade pela rubrica – Livro de leitura para as escolas de terceiro grau e complementares.

anos, segundo testemunho de Castro Pinto, amigo de infância, confundia os professores da localidade na análise gramatical dos mais difíceis trechos d' *Os Lusíadas*" (MARTINS, 1976, p.16). Já na fase adulta, Carlos D. Fernandes esteve sob a influência do movimento simbolista que circundava o seu discurso poético. A grande influência veio do poeta Cruz e Sousa e esteve ao lado de diversas personalidades jornalísticas e poéticas do cenário brasileiro. Carlos D. Fernandes atuou na imprensa de Pernambuco, do Rio de Janeiro, do Pará e da Paraíba. Formou-se em Direito pela Faculdade de Olinda no tempo em que morou no Recife, em 1912. A sua obra é extensa e variada, abarcando romances, discursos, poesias, monografia e livro didático. Entre os romances mais conhecidos do autor estão *Solaus* (1901) *Palma de Acantos* (1907) *A Renegada* (1908), *O Cangaceiro* (1908), *Mirian* (1920), *A Vindicta* (1931).

Mas, o adjetivo, ‘pitoresca’, que acompanha a ‘escola’, formando o título, atribui um sentido de um livro divertido, recreativo, imaginoso.

No posfácio de *Escola Pitoresca*, sob o título ‘Carta Explicativa’, Carlos D. Fernandes (1918, p.153) afirma que o seu objetivo é oferecer “uma leitura fácil, aprazível e instrutiva, que lhe fale ao coração e à inteligência (do aluno)”, cuja concepção de leitura apresenta uma estreita relação com a máxima de Horácio, de deleitar instruindo, perpetuando essa tradição, assim como em livros *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*⁶⁶. *Escola Pitoresca* é endereçada à “adolescência estudiosa do meu país” (FERNANDES, 1918, p.153), oferecendo-lhe conhecimentos necessários para os estudos secundário e superior, os quais contêm conteúdo humanístico, buscando “a cada momento ministrar aos jovens leitores uma breve lição de coisas⁶⁷” (IBID, p.157).

66 A relação que faço entre *Escola Pitoresca* e Horácio, bem como os livros analisados no capítulo anterior, está pautada na concepção didática – instruir e deleitar – que Horácio atribuiu para ensinar a arte dramática.

67 A lição de coisas aqui apontada pelo autor diferencia-se do método lições de coisas, criado pelo americano Norman Calkins, em 1861, e que foi traduzido pelo Rui Barbosa, em 1886. Carlos D. Fernandes, ao mencionar lição de coisas, está se referindo a variedade de assuntos tratados no seu livro. Atente-se para a grafia: lições e lição. O método de lições de coisas tem como princípio fundamental o estudo da “natureza do espírito e sua condição na puerícia, seus modos naturais de desenvolvimento e os processos melhor adaptados a disciplinar-lhe acertadamente as faculdades” (CALKINS, 1950, p.29). “O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos fatos, para as causas; das coisas, para os nomes; das ideias, para as palavras; dos princípios, para as regras” (IBID, p.31).

A folha de rosto de *Escola Pittoresca* apresenta a indicação da aprovação do Presidente do estado, Camillo de Hollanda, para o uso nas escolas, como se visualiza na figura 4, abaixo. Já na página seguinte da folha de rosto, consta o decreto de nº 913 de março, de 1918 (anexo), em que o presidente expressa o seu pedido formal do livro e o seu uso, marcando uma das suas realizações na área da Instrução Pública. Isto se configura como uma estratégia para a validação do conteúdo dos livros que se dá na prática de consignar na capa ou na página de rosto a indicação de estar em consonância com os programas de ensino e ter sido oficialmente aprovado pelo Estado. Essa estratégia é uma forma de validar o livro junto ao público – as autoridades escolares, os professores, os pais e os alunos.

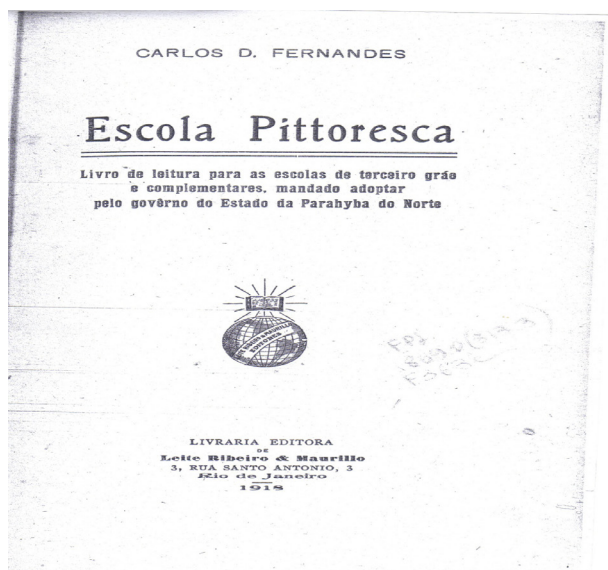


FIGURA 4- Folha de Rosto de *Escola Pittoresca* de 1918
FONTE: Fernandes (1918).

Carlos D. Fernandes, compreendido na figura do autor, exerce a função de “[...] escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já está ali” (CHARTIER, 1999b, p.31). Em *Escola Pitoresca*, esta Palavra vinha da voz do Presidente do Estado, através do Regulamento Geral da Instrução Primária – Decreto nº. 873 de 21 de dezembro de 1917, o qual solicitou o livro, e das vozes de outros autores que apresentavam um discurso nacionalista nos livros de leitura, evidenciando a dependência do autor. Outra tradição que se insere Carlos D. Fernandes é a de autores de livros de leitura, os quais, comumente, foram homens de letras – jornalistas, escritores e poetas – como Olavo Bilac, Coelho Neto, Rocha Pombo, Hilário Ribeiro.

De acordo com Foucault (2000, p.26), a autoria é compreendida “não como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como foco de sua coerência”. Dito de outra maneira, esta função, a de autor, é compreendida como referência, elemento que ajuda a compor o texto e “aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto” (CHARTIER, 1999b, p.32).

Na Carta Explicativa da obra, espécie de posfácio, encontra-se vestígios para a compreensão do processo de produção de *Escola Pitoresca*. Essa carta foi endereçada ao Presidente do Estado da Paraíba, assim como está anunciado: “Ao meu excelente amigo Sr. Dr. Camillo de Hollanda, digníssimo presidente da Paraíba do Norte” (FERNANDES, 1918, p.153). Isto ratifica a relação de patrocínio entre o autor e o Presidente e o poder instituído ao livro. É costume na obra, seja no prefácio ou no posfácio, haver uma comunicação aos leitores,

como foram os casos dos livros anteriormente analisados. Essa seção é o lugar onde o autor de *Escola Pitoresca* revela o processo de construção do livro ao Presidente do Estado, ou seja, as influências que buscou para a composição do livro, pois ainda não tinha sido aprovado para circular nas escolas, precisando passar por outras instâncias, como mostra o autor: “Do método seguido para chegar ao meu fim nada me cumpre dizer, pois o seu julgamento, por determinação de V. Ex^a. já de ser afeto ao respeitável critério e *verdictum* de uma comissão de mestres, como dispõe o regulamento da nossa Instrução Pública” (IBID, p.157).

Carlos D. Fernandes ressalta que utilizou “vários autores didáticos de Portugal, França, Itália e Brasil, socorrendo-me dos seus subsídios e meditando no traçado de seus métodos” (IBID, p.154). Mas a grande inspiração para compor a obra didática veio de Edmundo De Amicis⁶⁸, com *Cuore* (1886), livro de grande sucesso, de modo que ele pontua outras obras deste autor italiano da seguinte forma:

O alcance cultural da sua obra desdobra-se, porém, noutros livros, tais como *La vita militare*, *Fra scuola e casa*, *L'idioma gentile* e *La carrozza di tutti*, onde se aprendem o serviço das armas, os bons costumes domésticos e escolares, o amor da língua vernácula, os encantos e deveres da sociedade civil (FERNANDES, 1918, p.154, grifo nosso).

68 Edmundo De Amicis era italiano e viveu de 21 de outubro de 1846 a 12 de março de 1908. Foi jornalista, poeta e escritor.

O leitor perceberá mais adiante que esses conteúdos destacados se apresentam também em *Escola Pitoresca*, sendo passíveis de identificação pelos títulos das histórias no sumário, já que o autor imprimiu também um caráter nacionalista na sua obra.

Embora Carlos D. Fernandes apresente filiação de *Escola Pitoresca* ao livro *Cuore*, ele revela as seguintes observações a respeito da obra escolar italiana:

Afigura-se-me, entretanto, na obra magistral De Amicis – *Il Cuore* – um erro pedoscópico, que se torna evidente a sua simples enunciação: a prolixidade das narrativas, às vezes derramadas em vinte e mais páginas de estilo simples e engenho maravilhoso.

Logicamente conclui-se que essa amplitude literária, apesar das louçanias de forma e graça dos episódios, é penosa e inacessível à compreensão dos rapazes.

Partindo dessas observações, procurei imprimir a minha *Escola Pitoresca* um caráter puramente nacional, restringir o tamanho dos seus contos e condensar num só compêndio o pensamento integral do grande professor italiano (FERNANDES, 1918, p.154 -155).

Nessa passagem, está claro que o autor partiu de *Cuore* para produzir a sua obra escolar, porém de forma diferente. No seu discurso, pode ser percebido que a sua crítica negativa

ao livro italiano é para tornar o seu livro superior, sem tirar o mérito de Amicis, já que o considera como “grande professor italiano”. Assim, Carlos D. Fernandes aponta os defeitos de *Cuore* para mostrar que seu livro é muito mais acessível ao jovem brasileiro. Tal estratégia discursiva pode ser compreendida, tendo o objetivo de fazê-la ser aceita pelo governador, Francisco Camilo de Hollanda, bem como pelo público-leitor.

Quanto à influência dos demais livros de Amicis, assinalo a semelhança do destinatário dos seus livros *La vita militare* (1868), *Cuore* (1886), *Fra scuola e casa* (1892) e *L'idioma gentile* (1908) com o de *Scuola Pitoresca*, pois esses livros se destinam exclusivamente aos meninos. O conteúdo dos livros do autor italiano são todos voltados para a formação de valores dos meninos italianos, conforme consta nos títulos dos capítulos dessas obras. Mais especificamente em *Cuore*, Amicis define o destinatário do seu livro, no prefácio:

*Questo libro è particolarmente dedicato ai ragazzi delle scuole elementari, i quali sono tra i nove e i tredici anni, e si potrebbe intitolare: Storia d'un anno scolastico, scritta da un alunno di terza d'una scuola municipale d'Italia (...)*⁶⁹ (AMICIS, 2007, grifo do autor).

69 A versão que ora utilizo é italiana. No que se refere ao *Cuore*, em português *Coração*, na versão brasileira não há a explicação sobre Amicis e sobre o livro. Tradução livre: “Este livro é particularmente dedicado à infância das escolas elementares às crianças entre 9 e 13 anos, e poderia se chamar: História de um ano escolar, escrita por um aluno de terceira série de uma escola municipal da Itália” (AMICIS, 2007).

Os destinatários de *Escola Pitoresca* também foram os meninos da terceira série do ensino primário, de modo que *Cuore* foi o livro no qual Carlos D. Fernandes mais se deteve para a sua produção escolar. Embora para o autor tenha sido o livro com uma prolixidade na narrativa, os outros livros de Amicis também se revelam extensos tanto quanto o *Cuore*. Essa obra é apresentada na forma de diário em que o personagem-narrador, Henrique, relata o seu terceiro ano escolar em uma escola pública italiana. O pano de fundo da história é a unificação da Itália, a qual está inserida no processo de unificação dos Estados europeus que se iniciou a partir de 1830 (HOBSBAWN, 1986). Esse livro se revela um instrumento ideológico da unificação da Itália, processo pelo qual este país atravessou, entre 1815 e 1870.

O personagem Henrique mostra, por meio de diário, aos jovens leitores situações no seu cotidiano escolar e familiar que provocam emoções, a exemplo do civismo, da solidariedade, da bondade, generosidade e respeito. Interessante observar que em *Cuore* há as representações de professor e de criança muito claras. O papel do professor ou da professora “é inculcar nos alunos não só conhecimentos necessários, mas também toda a bondade da sua alma, ora chamando a atenção de um, ora de outro, solícita com todos, numa atividade incessante, tudo fazendo para que os meninos não se descuidassem dos estudos” (AMICIS, 1970, p.23). Essa figura é também representada nos personagens do pai e da mãe que aconselham ao longo da narrativa o seu filho, o personagem Henrique.

As obras italianas, em especial *Cuore*, inspiraram o surgimento de produções escolares brasileiras nas primeiras décadas da República na tradição cívica - outra tradição que surge a partir da civilidade -, sendo o projetor dessa tradição nessa época. De acordo com Pfromm Neto (1974, p.174), este livro

italiano influenciou diversos autores brasileiros de livros didáticos, tais como:

Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Scaramelli e outros. Um livro escolar de José Scaramelli, *Coisas de Nossa Terra*, chegou a ser anunciado pelos editores como imitação do *Coração*, adaptada aos cenários e personagens nacionais. Sob a influência do *Cuore* e do espírito nacionalista, os livros de Puiggari-Barreto e Köpke são mais humanos e mais brasileiros (IBID, p.176).

Vilar e Silva (2006, p.114) assinalam a circulação de *Cuore* na Paraíba: “encontramos anúncios de jornais informando sobre a chegada do livro às livrarias desde 1888”, antes mesmo da sua primeira tradução publicada, em 1891, pela Editora Francisco Alves. Este foi um dos primeiros livros que por aqui circularam, o qual trata do sentimento nacional e amor a sua pátria, mesmo sendo de um país estrangeiro.

Antecedendo este livro italiano, havia *Le Tour de la France par deux Enfants* (1877), de Augustine Fouillée, sob o pseudônimo de G. Bruno⁷⁰, como é mais conhecida a autoria deste livro. Este livro de leitura, o qual se configura como uma narrativa de viagem, conta a história de duas crianças de bons sentimentos que atravessam a França, abordando a sua

70 Referência ao Frade Giordano Bruno, que viveu entre os anos de 1548 a 1600. Foi um teólogo e filósofo italiano, o qual foi condenado por heresia pela Igreja Católica.

geografia, a sua história e as suas ciências e técnicas⁷¹. No prefácio, a autora menciona o civismo como elemento principal nas escolas francesas do final do XIX:

Sans omettre dans cet ouvrage aucune des connaissances morales et pratiques que nos maîtres désirent trouver dans un livre de lecture courante, nous avons décidé d' 'en introduire une que chacun de nous considère aujourd' hui comme absolument indispensable dans nos écoles: la connaissance de la patrie⁷² (FOUILLÉE, 1877).

Assim, o civismo, que na Europa ganhou uma difusão através da literatura escolar, ecoou nos livros de leitura de autores brasileiros, na época da República. Os autores europeus, a exemplo de Amicis e G. Bruno, divulgaram o amor à pátria pelos livros, assim como fizeram os brasileiros anos depois.

Outra relação observada entre *Cuore* e *Escola Pitoresca* é a questão do sentimento. O título *Cuore* sugere que a educação seja pelo coração, tornando mais fácil transmitir os princípios de nacionalismo e de virtude. No livro paraibano, o objetivo

71 Aqui se evidencia outra tradição de livros de leitura, no que diz respeito ao modo de escrevê-los, narrativa de viagem, a exemplo de *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manoel Bomfim.

72 Tradução livre: "Sem omitir nisto nenhum trabalho de conhecimentos morais e práticos que nossos mestres querem achar em um livro de leitura atual, nós decidimos introduzir em cada um de nós o que considera hoje absolutamente indispensável em nossas escolas: o conhecimento da pátria".

é de ele ser “uma leitura fácil, aprazível e instrutiva, que lhe fale ao coração e à inteligência” (FERNANDES, 1918, p.153, grifo nosso). Nessa perspectiva, Carlos D. Fernandes também teve a pretensão de que seu livro envolvesse seus leitores-mirins e juvenis através do sentimento.

Além da influência explícita da obra de Amicis, outros autores também estão presentes, tais como Esopo⁷³, Fedro⁷⁴ e o sociólogo e membro-fundador da Academia Brasileira de Letras, Manoel Oliveira Lima⁷⁵. Com relação a este último, Carlos D. Fernandes correspondeu-se com ele para apresentar o que havia escrito sobre a noção cosmográfica da terra, do nosso país e da nossa pátria e justifica: “se tratava de uma especialidade de conhecimentos em que a inventiva não se admite, além de me abeberar nas fontes dos bons autores, consultei a respeito do meu *tentamen* [ensaio] ao sr. dr. Oliveira Lima, uma das autoridades mundiais da matéria” (FERNANDES, 1918, p.155).

Se por um lado, essa comunicação com Oliveira Lima revela que Carlos D. Fernandes transitava naturalmente pelo mundo intelectual, firmando laços de amizade. Por outro, revela um discurso autorizado, o qual resguardava o autor de quaisquer críticas sobre sua obra escolar, já que não era pedagogo e nem especialista da área. O trecho a seguir, a resposta

73 Fabulista grego do século VI a.C.

74 Fabulista romano do ano 30/15 a.C. – 44/50 d.C.

75 As principais obras de Manoel Oliveira Lima são: *Aspectos da literatura colonial brasileira* (1896); *La Langue portugaise, La Littérature brésilienne* (1909); *Machado de Assis et son oeuvre littéraire* (1909); *O movimento da Independência* (1923); *Aspectos da história e da cultura do Brasil* (1923). Também publicou obras na área da História, tais como *Memória sobre o descobrimento do Brasil*; *História do reconhecimento do Império*; *Elogio de F. A. Varnhagen*; *No Japão*; *Secretário Del-Rei*; *Dom João VI no Brasil*.

de Oliveira Lima ao Carlos D. Fernandes, corrobora essa impressão:

Meu caro amigo: muito lhe agradeço o ter-me facultado a leitura da sua síntese da história brasileira para uso das escolas, fazendo parte da Escola Pitoresca.

A síntese é feliz e a noção da terra e da pátria deve, com efeito, proceder a quaisquer outras.

Só tenho que o felicitar por este ensaio em que quis experimentar a sua pena.

Ela é tão adestrada que pode afoitamente abordar todo o assunto e não há perigo de sair-se mal. Aceite com os meus parabéns meus melhores votos para 1918. Seu afeiçoado - M. Oliveira Lima (FERNANDES, 1918, p.155).

Quanto a Esopo e Fedro, eles são mencionados pelo autor para justificar a presença de contos de fundo moral e educativo, em “cujo enredo certos animais figuram de protagonistas, ao modo fabulístico de Esopo e Fedro” (IBID, p.156). Os contos de Carlos D. Fernandes não são uma espécie de adaptação, mas recorrem a alguns elementos de fábulas para constituir os seus contos. Esse tipo de narrativa em *Escola Pitoresca* é extenso, ao contrário das fábulas de Esopo e Fedro, que são histórias curtas.

O livro do autor paraibano apresenta também relações com as obras escolares de Olavo Bilac – que ora fazia em parceria com Coelho Neto e Manoel Bomfim, ora estava sob sua

própria pena – e *Escola Pitoresca*. Mas não seria mero acaso tal relação. Conforme o capítulo anterior, os livros escolares estavam sob uma tradição, que era a de inculcar valores e boas maneiras. Tais relações ocorrem em diversos aspectos: a primeira delas é em relação aos objetivos dos livros. Em *Poesias Infantis*, de 1904, primeiro livro de Bilac destinado ao âmbito escolar, ele demonstrou preocupação revelada no prefácio dedicado ao leitor: “não deixei de pensar, com receios, nas dificuldades grandes do trabalho. Era preciso fazer qualquer coisa simples, acessível à inteligência das crianças; e quem vive a escrever, vencendo dificuldades de forma, fica viciado pelo hábito de fazer estilo” (BILAC, 1929, p.1); Carlos D. Fernandes (1918, p.153), em *Escola Pitoresca*, expôs essa mesma preocupação: “Bem sei que não pude atingir ao alto fim desejado, o de facultar à adolescência estudiosa do meu país uma leitura fácil, aprazível e instrutiva, que lhe fale ao coração e à inteligência”. A manifestação dessa preocupação poderia ter surgido por eles não serem educadores e por estas obras terem sido as suas primeiras destinadas ao universo escolar.

Diante da missão de produzir livros didáticos, dada pela Editora Alves & Cia a Bilac e pelo Presidente do Estado da Paraíba a Carlos D. Fernandes, esses autores objetivavam que seus livros fossem de fácil compreensão para as crianças, já que elas os manuseariam. Eles sabiam que por elas apresentarem características peculiaridades, os conteúdos tratados nos livros deveriam ser propícios às suas idades para serem melhores fixados, como Rousseau (1995, p.127) já propalava no século XVIII, em *Emílio ou Da Educação*: “Assim que completar doze anos, Emílio saberá o que é um livro. Mas, pelo menos, dirão, é preciso que ele saiba ler. Concordo, é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então, só servirá para aborrecê-lo”.

No prefácio de *Poesias Infantis*, Bilac informa sobre o conteúdo do livro, voltado para o conhecimento útil:

É um livro em que não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui 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 (BILAC, 1929, p.1).

Na exposição e análise que serão feitas mais adiante sobre as narrativas de Carlos D. Fernandes em *Escola Pitoresca*, deparei-me com um universo de assuntos tratados pelo autor. Estes vão desde a história da pátria, passando pelo culto à língua portuguesa, até retratos da realidade rural do Brasil, configurando-se como conhecimentos úteis. Estes conhecimentos apresentam uma relação estreita com *Poesias Infantis* (1904), *Contos Pátrios* (1904) e *A Pátria Brasileira* (1909).

Outras relações existentes entre a produção escolar de Bilac e a de Carlos D. Fernandes dizem respeito ao hino e à poesia. Bilac utiliza estes gêneros textuais, objetivando que “não fossem também fatigar o cérebro do pequenino leitor, exigindo dele uma reflexão demorada e profunda” (BILAC, 1929, p.1). Muito provavelmente Carlos D. Fernandes tenha utilizado estas narrativas para tornar o seu livro “uma leitura fácil, aprazível e instrutiva” (FERNANDES, 1918, p.153).

As influências registradas na Carta Explicativa desse livro de leitura se configuram como um modo de validá-lo, tendo o autor argumentos que assegurem a aceitação da sua obra

escolar pelo Presidente do Estado. Assim, o livro se configura em uma tradição, a qual se circunscreve na instauração do novo, mesmo que seu discurso seja semelhante aos dos demais livros, pois o propósito dessa obra está no horizonte da “remodelação fundamental da nossa Instrução Pública” (IBID, p.153). Um exemplo desse discurso do novo pode ser ilustrado com o livro analisado no capítulo anterior *Tesouro de Meninos*. Nele, o autor, Pierre Blanchard, afirma que:

Bem sei que já temos muitos livros sobre estes três objetos [Moral, Virtude e Civilidade]; mas não conheço um só que os compreenda todos, e que mostre as relações essenciais que existem entre eles. O meu trabalho, portanto, a este respeito, é inteiramente novo, e oferece um fim mais útil (BLANCHARD, 1851, p.IX).

ESCOLA PITORESCA NAS PÁGINAS DO JORNAL

Após a escrita do livro, Carlos D. Fernandes se deslocou ao Rio de Janeiro para publicá-lo. A preferência do autor por uma Editora do Rio está relacionada à situação privilegiada que essa cidade daria visibilidade ao seu livro, por ser o local das decisões políticas e era o centro cultural do país. O jornal *A União*, matutino, órgão oficial do estado da Paraíba, tendo à frente o próprio autor na função de diretor⁷⁶, testemunhou esse processo. Valendo-se da sua função, ele utilizou esse veículo

76 Em 1913, Carlos D. Fernandes recebeu o convite do Presidente de Estado, Castro Pinto, para assumir a direção do jornal *A União*, ocupando este cargo até 1926.

para estampar nas primeiras páginas notícias sobre *Escola Pitoresca*, as quais se configuram como estratégia de autopromoção, já que o jornal é uma instância de consagração desde o século XIX, seja na Europa, seja no Brasil. Bourdieu, ao tratar da gênese e da estrutura do campo literário no século XIX, afirma que “o desenvolvimento da imprensa é um índice, entre outros, de uma expansão sem precedente do mercado de bens culturais, ligada por uma relação de causalidade circular ao afluxo de uma população” (1996, p.70). No Brasil e mais especificamente na Paraíba, a imprensa teve a mesma função, a de mercado dos bens culturais, tornando-a o lugar por excelência de validação, de consagração do autor através das obras literárias, e nesse caso, do livro didático. Isso faz do livro uma mercadoria, que segundo Lajolo & Zilberman,

o livro configura-se como lugar em que a noção de propriedade mostra a cara, conferindo visibilidade a um princípio fundamental da sociedade capitalista, construída a partir da ideia de que bens têm donos, fazem parte de transações comerciais e, por isso, precisam traduzir um valor, quantidade que os coloca no mercado e dá sua medida (LAJOLO & ZILBERMAN, 2001, p.18).

Fazendo uso dessa estratégia, Carlos D. Fernandes se transformou em notícia na imprensa paraibana a partir do seu livro de leitura que, mesmo antes da sua materialização, ele já o fazia circular no jornal. Essas notícias conferem *status* ao autor, colocando-o em destaque, próprio aos autores de livros didáticos do país. Isto porque, segundo Bittencourt

(1993), havia uma indústria do livro desse gênero, a qual fazia circular em todo o país. No Oitocentos e nas primeiras décadas do século XX, é comum encontrar anúncios de venda de livros didáticos nos jornais, bem como de lançamento de livros, o que conferiam a possível circulação deles nas escolas e, conseqüentemente, dava visibilidade ao autor⁷⁷. A carência

77 Uma passagem do romance *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia e dois anúncios de jornais do Rio de Janeiro ilustram tal afirmação, os quais seguem respectivamente: "Eram boletins de propaganda pelas Províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugares, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos enfaimados de alfabeto dos confins da pátria" (POMPÉIA, p.41).

Obras didáticas de A.A.P. Coruja. Coleção de oito grandes exemplares de primeiras leituras, próprios para quadros, 320rs. a coleção Pautas de bastardo, bastardinho e cursivo, com linhas de inclinação 80 rs. Aritméticas para meninos 320 rs. Manual de ortografia, obra pequena 320 rs. Compêndio de gramática de língua nacional, 1\$000. Manual dos estudantes de latim, 1\$000. Lições de história do Brasil, adaptadas à leitura nas escolas primárias, 2 \$000. Compêndio de ortografia, obra grande, 4\$000. Vendem-se nas ruas da Quintanda RS, 64 e 90, e do Ouvidor p. 71 e mais lojas do costume, e em porção com abastimento em casa do autor (GAZETA DE NOTÍCIAS, 11 jan.1880).

Breves lições de história do Brasil. Está sendo concluída nas oficinas dos nossos colegas do "Jornal do Commercio" a impressão do livro "Breves Lições de História do Brasil", de que é autor o dr. Creso Braga. O autor, sendo também do gabinete do presidente do Estado do Rio, por um escrúpulo muito louvável, não desejou que o Estado onde tem ligações pela sua posição, se pronunciasse, tendo então, antes da deliberação unânime do Conselho Superior de Instrução Pública do Rio de Janeiro, obtido o parecer da Instrução Pública do

de livros nas escolas brasileiras tornava o Estado o principal comprador de livros, o que favorecia a sua circulação superar “todas as demais obras de caráter erudito” (IBID, p.109). Por isso, Carlos D. Fernandes proclamou *Escola Pitoresca* nas páginas da imprensa paraibana para divulgar o seu trabalho e se autopromover.

Assim, no dia 9 de fevereiro de 1918, uma pequena nota na primeira página do jornal *A União* informa o encaminhamento do livro *Escola Pitoresca* para um dos membros do Conselho Superior de Instrução, o Sr. Dr. Eduardo Pinto. No dia seguinte, 10 de fevereiro, duas colunas no jornal estampam uma matéria intitulada *Escola Pitoresca*, a qual trata do conteúdo do livro de Carlos D. Fernandes.

Já no dia 19 de fevereiro, outra nota relata que esse livro se encontra em suas mãos, conforme a figura 5. Essas duas notas demonstram uma estratégia de como Carlos D. Fernandes transformou seu livro conhecido aos leitores do periódico *A União*, antes de torná-lo um objeto.

Estado de São Paulo, cujo diretor geral assim se exprimiu: “Diretoria Geral de Instrução Pública. – S. Paulo, 4 de abril de 1918. – N. 360. – Sr. dr. Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior. Obediente a vossa determinação examinei, com mais vivo interesse, o trabalho do Sr. dr. Creso Braga: “Breves Lições de História do Brasil”. É um trabalho magistral – quer pelo estilo, vazado em moldes de puro vernáculo, cheio de clareza, quer pela sucessão dos fatos historiados com fidelidade e escrupulosa ordem cronológica; quer pelas apreciações do autor, despidas de parcialidades, mas sugestivas de ensinamentos cívicos. Que esse livro tem um valor didático inestimável, é este o meu parecer. Atenciosas saudações. – (a) Oscar Tompson, diretor geral” (O IMPARCIAL, 11 jun.1918).

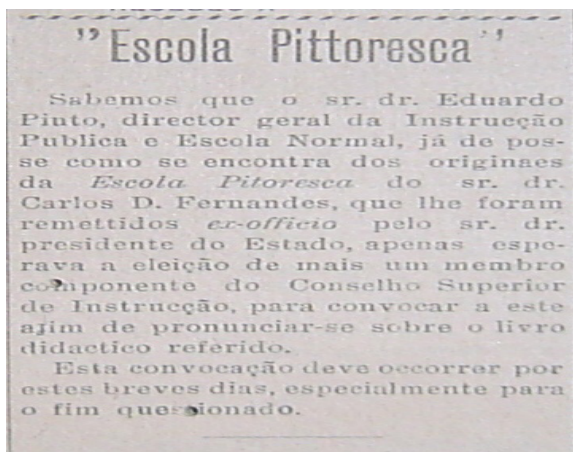


FIGURA 5 - Processo de aceite de *Escola Pitoresca*
FONTE: *A União* de 19 de fevereiro de 1918.

Já na nota a seguir (figura 6), localizada na segunda página do Jornal *A União*, esta divulga que *Escola Pitoresca* já circulava no Estado de Sergipe. Tal nota desprovida de dados de autoria e da data de publicação dificultou verificar o seu sentido no *Correio de Aracaju*. Assim, essa simples informação leva a questionar a presença do livro de leitura de Carlos D. Fernandes nesse estado e apontar algumas questões: teria o autor enviado uma cópia para o jornalista João Menezes? Se teria, por que a enviou antes da sua aprovação, conforme o Decreto nº. 913, de 14 de março de 1918 (anexo)? Não teria ele que aguardar a aprovação, uma vez que seu livro foi feito sob a encomenda do presidente do estado? Por que o livro foi transcrito em outro estado antes mesmo da sua publicação?

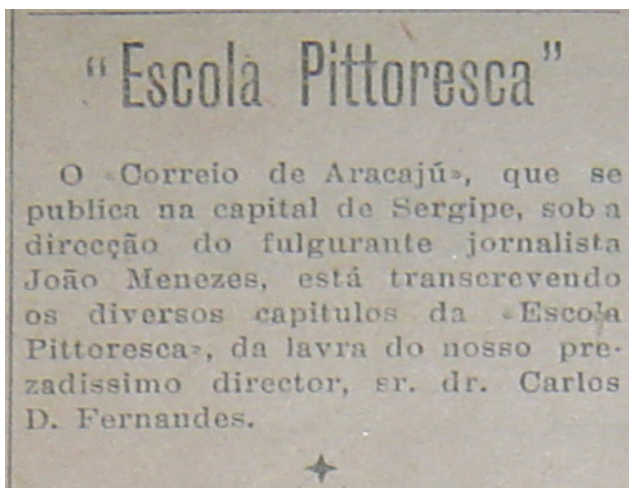


FIGURA 6- *Escola Pittoresca* em Aracaju
FONTE: *A União* de 27 de fevereiro de 1918.

As notas publicadas no jornal *A União*, acima apontadas, evidenciam indícios da autopromoção de Carlos D. Fernandes através do seu livro, apresentando-o ao leitor antes da sua aprovação e publicação. Essa estratégia de divulgação utilizada por ele é um modo de tornar o seu livro aceito entre o público, bem como é um modo de se lançar como autor de livro didático, colocando-se entre os grandes autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Fausto Barreto, Carlos Laet, Hilário Ribeiro, João Köpke, Júlia Lopes de Almeida, Romão Puiggari, Felisberto de Carvalho, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisca Júlia, entre outros. Contudo, ao recorrer a essa estratégia, o autor também estava demonstrando o seu poder de diretor do periódico, fazendo-se notícia na primeira página.

O seu poder no uso desse veículo – jornal *A União* – torna-se mais explícito ao estampar na primeira página uma manchete sobre a sua ida ao Rio de Janeiro, a qual está ilustrada

com a sua foto (Figura 7). Embora o motivo da viagem seja a publicação do livro, as referências a este são bem pequenas. Assim, o nome de Carlos D. Fernandes torna-se maior do que o do próprio livro, pois a sua foto lhe confere um lugar de destaque, colocando-se mais importante do que o objeto. O restante da notícia se refere ao próprio Carlos D. Fernandes, configurando-se uma reverência a si, como um trecho da reportagem evidencia:

Parece que o festejado filho da Paraíba não tem a consciência da imensidade de sua magnitude intelectual, porque admiravelmente ele sabe se julgar comum, quando por suas qualidades próprias é uma espécie bem diversa da de quase todos os escritores nacionais (A UNIÃO, 6/04/1918).



FIGURA 7 - Carlos D. Fernandes embarca para o Rio de Janeiro
 FONTE: *A União* de 06/04/1918.

Novamente, no dia 7 de abril, *A União* noticia o motivo da viagem de Carlos D. Fernandes ao Rio de Janeiro, mas não perde de vista a figura do autor. Embora tal notícia se apresente em duas colunas mais discretas, ainda está na primeira página, como segue abaixo⁷⁸, colocando em segundo plano

78 Segue na íntegra um trecho da transcrição da notícia para aqueles que tiverem dificuldade de visualizar a figura 8: Dr. Carlos D. Fernandes. Efetuou-se, ontem, a bordo do Pará, do Lloyd Brasileiro, o embarque para o Rio de Janeiro do sr. dr. Carlos D. Fernandes, nosso caríssimo diretor e um dos homens de letras de maior notoriedade de todo o país. Como sabem os leitores, o fim primordial dessa viagem empreendida pelo egrégio polígrafo é a publicação de seu livro *Escola Pitoresca*, ultimamente adotado, para servir em as nossas escolas de terceiro grau, pelo sr. dr. Camillo de Hollanda, Presidente do Estado, depois do competente parecer favorável do Conselho Superior de Instrução. Seguindo os progressos e exigências da pedagogia, aquele trabalho deve ser ilustrado e obedecer a regras imprescindíveis de perfeita confecção, urgindo por isso mesmo ser editado na Capital Federal, onde existem estabelecimentos aparelhados para o mister, não podendo é claro, os respectivos trabalhos correrem longe das vistas do seu autor. O embarque do sr. dr. Carlos D. Fernandes, que, nesses quase seis anos de sua efetiva e frutuosa vigência na Imprensa paraibana, há conquistado as mais vorazes simpatias de quantos têm a ventura e o prazer de se aproximar de sua individualidade, foi muito concorrido, vendo-se à *gare* da *Great Western* grande número de pessoas representativas de nosso meio, ali levadas com o fim exclusivo de lhe apresentarem seus votos de boa viagem. Entre quantos se foram despedir do eminente escritor, via se a quase totalidade dos empregados das diversas seções da Imprensa Oficial e d' A União. Os srs. Drs. Camillo de Hollanda e Antônio Massa, que se transportaram, ontem, a Cabedelo, levaram a bordo do Pará, suas despedidas ao ilustrado viajante, o que entre muitos outros, fizeram na estação da Conde D'Eu, os srs. drs. Orris Soares, Manuel Tavares, Rafael de Hollanda, Luna Pedrosa, Joaquim Hardman, Joaquim Pessoa, Eduardo Pinto. Reiteramos ao nosso prezado diretor, cuja ausência desta capital deve ser de três meses, aproximadamente, os melhores augúrios de próspera viagem e feliz permanência no Rio de Janeiro (A UNIÃO, 7/04/1918).

Pesquisando nos jornais cariocas a respeito de reportagens sobre *Escola Pitoresca* por *A União* publicar notícias sobre a sua repercussão, localizei no jornal carioca, *A Época* de 9 de abril de 1918, o registro da ida de Carlos D. Fernandes ao Rio de Janeiro. No entanto, a nota não informa sobre o livro didático do autor, mencionando apenas que o motivo da sua viagem é a lazer. A nota ainda destacou as atividades e qualidades do jornalista e romancista, como se verifica abaixo⁷⁹:

O “Pará” esperado do norte por estes dias, traz a seu bordo o ilustre jornalista e escritor paraibano sr. dr. Carlos D. Fernandes, que exerce com brilho a direção da “União”, jornal oficial do situacionismo da Paraíba.

Individualidade já cheia de glórias literárias, que sempre as soube conquistar com galhardia, é o dr. Carlos D. Fernandes um polimata insigne, havendo-se com garbo e maestria no trato das múltiplas modalidades da vida intelectual. Jornalista, crítico, publicista, romancista, poeta, nem mesmo para o campo acidentado do Direito deixou o dr. Carlos D. Fernandes de lançar sua aguda vista, ventilando e resolvendo problemas difíceis e questões interessantes.

[...]

O Dr. Carlos D. Fernandes vem em viagem de recreio (A ÉPOCA, 09/04/1918).

79 Esse artigo segue transcrito, já que não consegui a cópia da microfilmagem.

No dia 10 de abril, vê-se novamente Carlos D. Fernandes como notícia no jornal *A União* em destaque na primeira página. A reportagem sob o título “Carlos D. Fernandes” informou a sua passagem pelo Recife, sendo registrado pelo periódico *Jornal do Recife*, no qual ele trabalhou em 1912. Mais uma vez não menciona o livro *Escola Pitoresca*, o qual foi o motivo da viagem de Carlos D. Fernandes ao Rio de Janeiro, apenas ressalta as suas qualidades, tornando-as notícia.

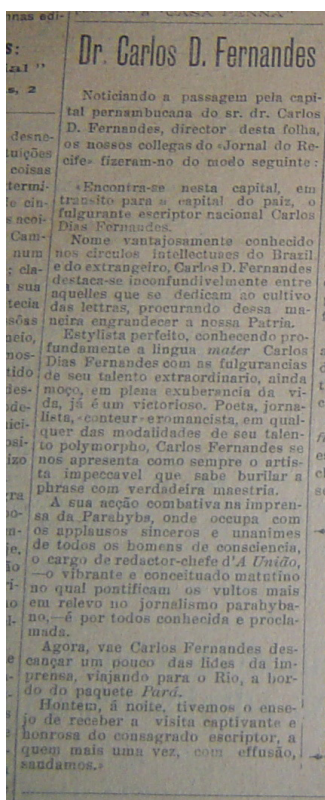


FIGURA 9 - Carlos D. Fernandes em Recife
 FONTE: *A União* de 10/04/1918.

A contratação do editor Sr. Leite Ribeiro para *Escola Pitoresca* foi motivo de nota na primeira página do jornal *A União*, do dia 21 de abril. A nota ainda comunica que a publicação é “uma das causas principais da viagem do ilustre intelectual ao Rio de Janeiro, há motivo de cumprimentá-lo pela felicidade e rapidez com que vai realizando os seus desígnios” (*A UNIÃO*, 21/04/1918). O periódico não deixa de consagrar Carlos D. Fernandes, ratificando a posição que ele ocupa nesse veículo.

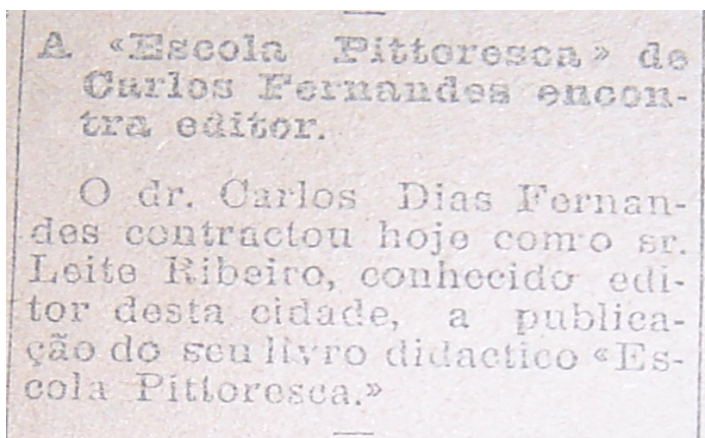


FIGURA 10 - A Editora de *Escola Pitoresca*

FONTE: *A União* de 22/04/1918.

Já no dia 22 de abril, a informação do dia anterior é publicada novamente, de forma resumida, valendo-se de uma pequena nota na primeira página, sob o título “A Escola Pitoresca de Carlos Fernandes encontra editor”, conforme a figura 10, acima. Através das notas semelhantes, percebe-se claramente que a intenção do autor não era a de fornecer ao leitor do periódico paraibano informações sobre o processo de

editoração da sua obra, mas de se autopromover. Tal nota não revelou ao leitor, o qual poderia estar interessado em saber como ocorreu esse processo de escolha da editora, já que o autor foi ao Rio de Janeiro para escolher uma editora que publicasse o seu livro: Por que Carlos D. Fernandes escolheu a editora Leite Ribeiro e não as renomadas editoras Francisco Alves e Garnier voltadas para o público escolar, já que tinha pretensões de fazê-la circular nacionalmente?

Apesar de não haver dados e nem documentos que possibilitam compreender essa escolha, a opção pode ter se dado em função de alguns fatores, como o prazo para a publicação; a recusa da *Escola Pitoresca* pelas editoras Francisco Alves e Garnier. Sobre a editora Francisco Alves, Leão (2004, p.2) afirma: “Dele, dizia-se que farejava o valor comercial de uma obra sem precisar folhear muitas páginas. Suas escolhas, ainda que ditadas pelo apuro do gosto, não eliminavam os cálculos para o negócio”.

Outro fator pode ser atribuído à crença de que uma editora recente no mercado poderia oferecer também visibilidade ao seu livro, conforme sugere o perfil da livraria-editora Leite Ribeiro e Maurillo⁸⁰:

Para expansão do nosso justo orgulho e contentamento aqui registramos as obras que a nossa casa editou ou contratou editar só no seu primeiro ano de existência (de Fevereiro de 1917 a Março de 1918); a quantidade indica a nossa atividade e desenvolvimento, a despeito das

80 Essa livraria-editora estava situada no centro do Rio de Janeiro, na Rua Santo Antônio, 3, junto à Avenida Rio Branco.

dificuldades decorrentes da conflagração européia, e, pelos nomes dos respectivos autores, qualquer intelectual facilmente se certificará do alto valor de tais trabalhos.

Nossas seções de livros de educação, literatura e ciências, bem como as de figurinos e jornais ilustrados, são vastas e modernas.

Uma grande tipografia própria e o estabelecimento de sucursais na Europa e na América do Norte, sobretudo para o serviço de novidades e encomendas, completam o nosso plano comercial (LEITE RIBEIRO; MAURILLO IN FERNANDES, 1918, p.1).

No catálogo⁸¹ da livraria-editora, o qual se encontra no final do livro *Escola Pitoresca*, não há menção aos autores de livro didático como Olavo Bilac, Coelho Neto, Manoel

81 No que diz respeito ao catálogo dos livros da editora Leite Ribeiro e Maurillo, destaco os livros didáticos: **Lições de Geometria Prática** – (plana e no espaço), do professor Dr. Laudelino Freire; **Compêndio de Filosofia escolar** – do professor Dr. Etienne Brasil; **Morfologia geométrica** – do professor Dr. Moreira Alves; **Compêndio de Cosmografia** – dos professores Drs. Coelho Lisboa e Etienne Brasil; **Curso elementar da língua inglesa** – do professor Capitão A. Pereira Pinto – 2ª edição; **Compêndio de Higiene** – (completo) – do professor Dr. J. Fontenelle, prefácio do professor Dr. Tamborim Guimarães (obra notável); **O exame de português** – do professor Julio Nogueira, prefácio do professor Dr. José Oiticica; **Nova Gramática Francesa** – (2ª edição), do professor Justiniano Trigo Negreiros; **Pontos da nossa história** – “Educação cívica” – por Veríssimo e Lourenço de Souza – 5ª edição melhorada.

Bomfim, Fausto Barreto, Carlos Laet, Hilário Ribeiro, João Köpke, Romão Puiggari, Felisberto de Carvalho, Arnaldo de Oliveira Barreto, os quais foram consagrados nessa área pelas editoras e pelo público. Mas se, por um lado, a editora não publicou livros de autores renomados, por outro, ela esteve inserida com produções didáticas.

No dia 26 de abril, *A União* publicou notícias sobre *Escola Pitoresca* nos jornais *Imparcial* e *País*, ambos do Rio de Janeiro, conforme a figura 11, abaixo. Embora não mencione datas e autoria das matérias, a última se refere ao periódico *O País*, do dia 18 de abril. Essa mesma matéria foi republicada no dia 7 de maio, como pode ser observada na figura 12⁸². Outro dado

82 Dr. Carlos D. Fernandes. A propósito da publicação do último livro – *A Escola Pitoresca* – da lavra do nosso prezado diretor D. Carlos D. Fernandes estamparam o Jornal do Comércio e o País, da Capital Federal, respectivamente de 16 e 18 de abril p. findo, os tópicos que passamos para as nossas colunas. Dizem eles muito bem da estima em que é tido no Rio de Janeiro o festejado publicista paraibano. <<Está desde alguns dias no Rio Carlos D. Fernandes, o admirável poeta que _____ [os espaços em branco referem-se a expressões incompreensíveis] de quinze anos anda pelo norte do país, com a sua loquacidade luminosa e produzindo livros que ninguém mais esquecerá como essa *Palma de Acantos*. P'. um grego de decadência _____, mas conservando sempre a alma nativa do sertanejo, com músculos de ferro na inconstância de seu destino e pondo _____ de sua força aquele respeito e devoção pela beleza, sigal do verdadeiro artista. Fixado na Paraíba sua terra, ali tem desempenhado um brilhante papel na imprensa desenvolvendo um trabalho proficuo. A sua vinda ao Rio prende-se à necessidade de imprimir um novo livro, desta vez didático, *A Escola Pitoresca*, que a livraria Leite Ribeiro vai editar com ilustrações de J. Carlos. Será uma novidade, pela _____ esse volume. Os nossos livros didáticos são, em geral, xaropes indigestos, impingidos às crianças que não podem protestar. *A Escola Pitoresca* afasta-se totalmente desses moldes e sairá um primor. O livro já está aprovado pelo Conselho de

que chama a atenção é que os títulos dos jornais mencionados pela *A União* do dia 26 aparecem sob o título *País* e no dia 7 de maio o periódico passou a ser intitulado *O País*. Um leitor desatento da época poderia não perceber a circulação dos mesmos artigos, pois no dia 7 do mês seguinte, *A União* inseriu outra matéria de outro jornal, o *Jornal do Comércio*, conforme a figura 13 (mais adiante) no qual Carlos D. Fernandes trabalhou no final do século XIX. Ele também trabalhou em outros periódicos cariocas como *Imprensa*, *A Gazeta da Tarde*, *A cidade do Rio* e fundou as revistas *Meridional* (atuou como secretário) e *Rosa Cruz* ao lado de Saturnino Meirelles, Maurício Jubim, Tibúrcio de Freitas e Elysio de Carvalho, o que certamente favoreceria a circulação do seu livro no Rio de Janeiro.

Instrução da Paraíba. A elaboração de J. Carlos vai torná-lo ainda mais atraente. É bem o caso ____ o editor (sic).>>

<<Escola Pitoresca – Carlos D. Fernandes, o brilhante escritor que é uma das figuras mais curiosas da nossa atualidade mental, tem no prelo uma nova obra, destinada, por certo, a um grande êxito. É a “Escola Pitoresca”, livro didático, de que vai ser editora a casa Leite Ribeiro. Da nova obra de Carlos D. Fernandes se sabe que já foi adotada pela instrução pública da Paraíba, para os alunos das escolas primárias e complementares. Trata-se, pois, de um trabalho de indiscutível valor, que há de ser bem recebido pela crítica indígena [termo de cunho pejorativo bastante comum na época e significa originário do próprio país. O uso do termo pode ser verificado em *História da Literatura Brasileira* (1915), de José Veríssimo e em *Maiores e Menores* (1950) de João Lelis, o qual se referiu a intelectuais indígenas]. E é de se esperar que outros Estados sigam o exemplo da Paraíba, adotando, para uso nas suas escolas, essa obra já recomendada pela aceitação que está tendo no norte do Brasil.>>

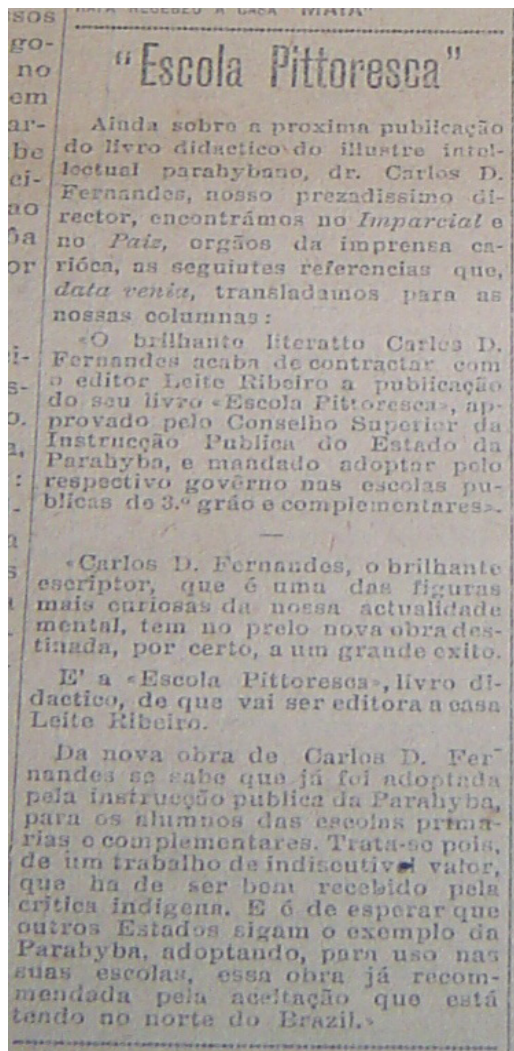


FIGURA 11 - *Escola Pittoresca* nos jornais cariocas I
FONTE: A União de 26/04/1918.

Dr. Carlos D. Fernandes

A propósito da publicação do último livro—*A Escola Pittoresca*—da obra do nosso prezado director dr. Carlos D. Fernandes, estamparam o *Jornal do Commercio* e o *Paiz*, do Capital Federal, respectivamente os dias 16 e 18 de abril p. findo, as cópias que passamos para as nossas columnas. Dizeis elles muito bem de estylo em que é tido no Rio de Janeiro o festejado publicista parahybano.

Está desde alguns dias no Rio Carlos D. Fernandes, o admiravel poeta, que ha mais de quinze annos erra pelo norte do paiz, com a sua luzidissima e luminosa e produzida obra que ninguém mais esquecerá, como essa *Poesia de Amathys*. É um progresso decendencia, redimido pela bobagem dos *boulevard*, mas conservando sempre a alma nativa do scrinador, com immensas de ferro na inconstancia de sua destina, e pondo semo de sua força aquelle respeito e devoção pela belleza, signal de verdadeiro artista.

Ficando no Parahyba, sua terra, alli tem desempenhado um brilhante papel na imprensa, desenvolvendo um trabalho proficuo.

A sua vida no Rio prende-se á necessidade de imprimir um novo livro, desta vez didactico, *A Escola Pittoresca*, que a Livraria Leite Ribeiro vai editar com Illustrações de J. Carlos.

Será uma novidade, pela factura e esse volume. Os nossos livros didacticos são, em geral, xaropes indigestos, impregnados ás cruaças que não podem resistir. *A Escola Pittoresca* estafasse totalmente desses moldes e sabrá em primor.

O livro já está approved pelo Conselho de Instrução da Parahyba.

A collaboração de J. Carlos vai torná-lo ainda mais atrahente. E' bem o caso de folhetto o editor.

ESCOLA PITTORESCA—Carlos D. Fernandes, o brilhante escriptor que é uma das figuras mais curiosas da nossa actualidade mental, tem no prelo uma nova obra, destinada, por certo, a um grande exito. E' a *Escola Pittoresca*, livro didactico, de qua vai ser editora a casa Leite Ribeiro.

Da nova obra de Carlos D. Fernandes se sabe que já foi adoptada pela instrução publica da Parahyba, para os alumnos das escolas primarias e complementares. Trata-se, pois, de um trabalho de indiscutivel valor, que ha de ser bem recebido pela critica indigena. E é de esperar que outros Estados sigam o exemplo da Parahyba, adoptando, para uso nas suas escolas, essa obra já recommendada pela acceitação que está tendo no norte do Brazil.

FIGURA 12 - *Escola Pitoresca* nos Jornais Cariocas II
 FONTE: *A União* de 07/05/1918.

A notícia expressa na figura 12, acima, revela que o jornal *O País* publicou uma nota a respeito de *Escola Pitoresca*, conforme constatei no próprio jornal carioca, cuja nota está na figura 13 supra. Mediante a suposta notícia do *Jornal do Comércio*, ela está no estilo das notícias que já foram estampadas na primeira página d'*A União*, a qual se centra mais na consagração da figura de Carlos D. Fernandes. O espaço dado ao livro didático é restrito, mas fornece a autoria da ilustração do livro, atribuída ao J. Carlos, José Carlos de Brito e Cunha. Ele foi um chargista, ilustrador e designer gráfico brasileiro e produziu trabalhos nas melhores revistas da época, como *O Malho*, *O Tico Tico*, *Fon-Fon*, *Careta*, *A Cigarra*, *Vida Moderna*, *Eu Sei Tudo*, *Revista da Semana* e *O Cruzeiro*.

Entretanto, não há referência ao ilustrador tanto no próprio jornal quanto em *Escola Pitoresca*.

"Escola pittoresca".

Carlos D. Fernandes, o brilhante escriptor que é uma das figuras mais curiosas da nossa actualidade mental, tem no prelo uma nova obra, destinada, por certo, a um grande exito. E' a "Escola pittoresca", livro didactico, de que vai ser editora a casa Leite Ribeiro.

Da nova obra de Carlos D. Fernandes se sabe que já foi adoptada pela Instrucção publica da Parahyba, para os alumnos das escolas primarias e complementares. Trata-se, pois, de um trabalho de indiscutivel valor, que ha de ser bem recebido pela critica indigena. E é de esperar que outros Estados sigam o exemplo da Parahyba, adoptando, para uso nas suas escolas, essa obra já recommendada pela aceitaçáo que está tendo no norte do Brasil.

FIGURA 13 - *Escola Pitoresca* em *O País*, jornal carioca

FONTE: *O País* 18/04/1918.

Já no dia 12 de junho, *A União* trouxe, em uma pequena nota na primeira página, a notícia do regresso do autor para a capital paraibana no dia 22 de junho. No dia 20 deste mês, o periódico paraibano publica uma informação do *Jornal do Recife*, o qual divulga a adoção de *Escola Pitoresca* em outros estados (Figura 14). Por haver uma limitação de fontes e dados nesta notícia, não foi possível verificar a comprovação da circulação desse livro de leitura nos estados citados pelo jornal.

“Escola Pittoresca”

Conforme telegramma publicado pelo nosso collega o *Jornal do Recife*, já apparecou na capital do paiz o livro didactico do sr. dr. Carlos D. Fernandes, «Escola Pittoresca».

Ao que informa aquelle matutino e como era de esperar pela anxiedade que o precedeu, o novo trabalho de Carlos D. Fernandes foi recebido com applausos por toda a imprensa carioca e pelas auctoridades no assumpto.

A «Escola Pittoresca», que já foi adoptada por nosso Estado e recommendada officialmente para uso das Escolas de Aprendizizes Artifices, o será tambem, affirma aquelle collega, pelos Estados do Rio e S. Catharina.

Mais uma vez regosijamos-nos com esses triumphos do sr. dr. Carlos D. Fernandes, crentes como estamos do que, á semelhança daquelles, será a «Escola Pittoresca» adoptada em outros Estados do Brasil.

FIGURA 14 - Notícia da *Escola Pitoresca* no *Jornal do Recife*
FONTE: *A União* de 20/06/1918.

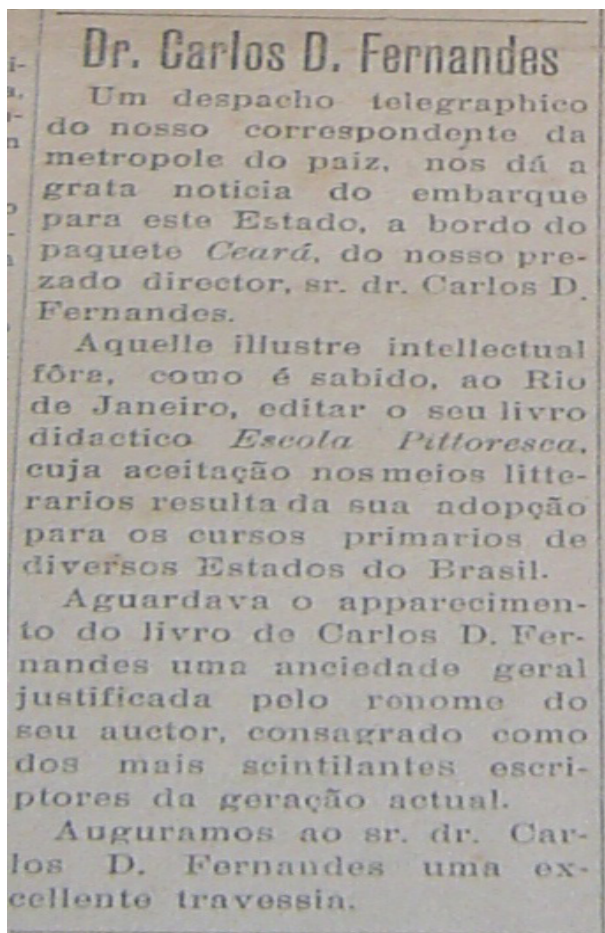


FIGURA 15 - O embarque de Carlos D. Fernandes
FONTE: *A União* de 23/06/1918.

Na primeira página d'*A União* do dia 23 de junho, vê-se novamente a estampa de uma nota a respeito do embarque de Carlos D. Fernandes para a Paraíba, conforme a figura 15 acima. No dia 27 de junho, há uma coluna no jornal

informando sobre o desembarque de Carlos D. Fernandes e do motivo da sua viagem ao Rio de Janeiro: a editoração e divulgação do seu livro didático. Já a manchete do dia 29, localizada na primeira página, refere-se à chegada do autor: “Carlos D. Fernandes. O regresso do nosso ilustre diretor ‘a sua recepção em Cabedelo e nesta capital e as carinhosas manifestações de simpatia dos seus amigos’ Juizes críticos da imprensa no Rio” (A UNIÃO, 29/06/1918). Essas três notas tornam evidentes o suposto sucesso que o livro do autor teve no Rio de Janeiro e a sua consagração como intelectual.

Depois do retorno de Carlos D. Fernandes a João Pessoa, *Escola Pitoresca* continua em evidência na primeira página d’*A União*. Nos dias 10, 18 de julho e 25 de agosto de 1918, o periódico paraibano publica notícias dos jornais *A notícia* e *A Época* do Rio de Janeiro, e *A República*, órgão oficial do Estado do Rio Grande do Norte, respectivamente, sobre o livro *Escola Pitoresca*, abordando o conteúdo e a autoria. Entretanto, não indicam datas das publicações dos jornais e nem a autoria delas, o que sugere a fragilidade das notícias.

Entre o mês de julho e setembro de 1918, ainda há diversas notícias a respeito de *Escola Pitoresca*. Durante todo esse período, também há notas de venda do livro na Livraria Andrada n’*A União* a exemplo do reclame que segue abaixo:

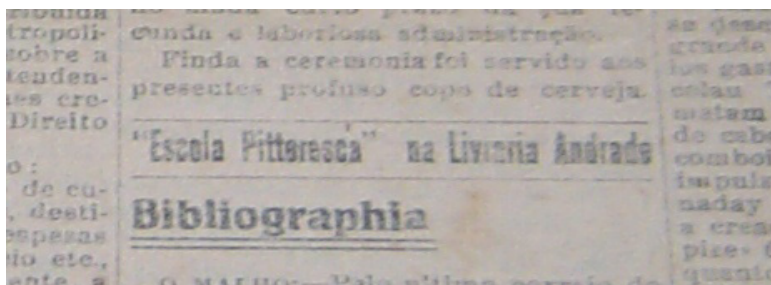


FIGURA 16 - *Escola Pitoresca* à venda
FONTE - *A União* (1918).

No periódico *A União*, foi registrada um total de 35 notícias sobre *Escola Pitoresca* e Carlos D. Fernandes. A repetição dessas notas e notícias, muitas vezes estampadas na primeira página, revela uma estratégia de divulgação do livro e do autor entre os leitores no estado da Paraíba. Para o autor, não bastava que seu livro de leitura estivesse sob a proteção do Estado, pois essa proteção garantia a sua compra e circulação nas escolas paraibanas. Mas também as notícias acerca do processo de editoração, da repercussão na imprensa carioca e da suposta circulação da obra em outros estados brasileiros⁸³ possibilitariam colocar Carlos D. Fernandes entre um filão da indústria do livro didático bastante importante à época e dos autores de sucesso de livro didático como Olavo Bilac,

83 Apesar da maciça repercussão de *Escola Pitoresca* no periódico *A União*, por óbvias relações de poder de Carlos D. Fernandes com este veículo, não tenho como objetivo verificar a sua circulação nas escolas brasileiras e paraibanas, pois como é apontado por Bittencourt (1993) existe a escassez de vestígios que circunda e limita investigação dessa natureza.

Coelho Neto e Carlos Laet e Fausto Barreto, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, entre outros.

Assim, o jornal se configura como “instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento”, fazendo valer “o poder das palavras”, através da “crença na legitimidade das palavras e daquele que pronuncia, crença cuja produção não é a competência das palavras” (BOURDIEU, 2009, p.15). A partir da perspectiva de Foucault, podemos compreender as notas e notícias inseridas em uma “ordem do discurso”, as quais estavam revestidas de um poder, qualificando a posição de quem falava. No caso de Carlos D. Fernandes, ele falava através dos seus redatores:

[...] o ritual [do discurso] define a qualificação que deve possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige, os limites de seu valor de coerção [...] (FOUCAULT, 2000, p.39).

Se as palavras impressas no jornal paraibano pelos redatores sobre Carlos D. Fernandes e o seu livro didático, cujo periódico estava sob sua direção, poderiam construir a imagem de autor de livro didático aos leitores paraibanos, percebe-se nessas palavras o ofício de ser autor desse gênero, o

qual está para além de escrever somente textos, tendo também a tarefa de divulgar. Corrêa (2006, p.73) analisa as estratégias de divulgação do livro escolar, no século XIX, por meio das cartas de apresentação dos autores, afirmando que:

Não basta os autores se ocuparem da escrita dos textos que irão ser transformados em livros escolares. Depois de realizado esse trabalho e de negociarem a publicação de sua obra, eles voltam a desempenhar um papel decisivo na tarefa de difundi-la (CORRÊA, 2006, p.73).

Entretanto, para o autor não bastava que seu livro de leitura estivesse sob a proteção do Estado, pois essa proteção garante apenas a sua compra e circulação nas escolas paraibanas, por possibilitar:

Retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como o Brasil, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas (BITTENCOURT, 2004, p.477).

Com efeito, as estratégias de Carlos D. Fernandes sobre o processo de transformação de *Escola Pitoresca* em um objeto de leitura, um material didático a ser consumido, anunciadas pelo jornal paraibano *A União* em 1918, confirmam que o sucesso

depende do esforço sistemático de divulgação, que conferirá ao autor a consagração e o dinheiro advindos da aquisição do livro. Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman (2001, p.17) afirmam que “no moderno sistema de produção, a notoriedade não pode ser dispensada, sob pena de comprometer a circulação e vendabilidade dos objetos a serem comercializados”. Para tanto, o jornal foi o meio para a notoriedade de Carlos D. Fernandes, uma vez sendo um industrial da escrita, esse veículo “cria uma reputação e abre um futuro” (BOURDIEU, 1996, p.70).

O discurso do Presidente do Estado, Camillo de Hollanda, em 1918, reverbera *Escola Pitoresca* a partir das notícias que circularam na imprensa nacional, conforme o periódico paraibano divulgou:

Desta obra quase toda a imprensa do país se ocupou, enaltecendo-lhe o mérito, realçando-lhe a felicidade e ordem na escola e distribuição dos assuntos, valendo tão lisonjeiro acolhimento por uma conquista para as letras didáticas da Paraíba (PARAÍBA, 1918, p.29).

CIVISMO: O MOTE DE *ESCOLA PITORESCA*

Em *Escola Pitoresca*, encontram-se diversos gêneros narrativos – contos, hinos, fábulas, poesias, narrativas históricas e canções – os quais introduziam o público juvenil na descoberta do Brasil a partir de uma visão geral para que as crianças amassem e defendessem a sua pátria. As narrativas desse livro de leitura são independentes e a extensão de cada um varia de três a cinco ou seis páginas, com exceção dos

poemas, hinos e canções que se apresentam em uma ou duas páginas. As histórias são narradas na primeira pessoa do plural e ilustradas de modo a proporcionar o envolvimento do leitor na história. No que tange às ilustrações, a autoria delas não é revelada no livro, mas a manchete do jornal *A União*, de 07 de maio de 1918, cujo título é “Dr. Carlos D. Fernandes”, informa que o autor das ilustrações é J. Carlos, conforme a passagem: “A sua vinda ao Rio prende-se a necessidade de imprimir um novo livro, desta vez didático, *A Escola Pitoresca*, que a livraria Leite Ribeiro vai editar com ilustrações de J. Carlos”.

No que diz respeito aos conteúdos, estes podem ser visualizados a partir da tábua de matéria, sumário, a qual apresenta os títulos dos contos, histórias, poemas, canções e hinos. Assim, há um total de 38 narrativas, dividido em quatro partes para facilitar a compreensão do pequeno leitor.

PRIMEIRA PARTE

A Terra e a Pátria

O II Reinado

A República

SEGUNDA PARTE

A bandeira nacional

O serviço das armas,

Oração à Pátria

Os direitos futuros

Cultura física,

Regime alimentar

A nossa língua,

Deus

A Constituição,

Vida dos Campos,
O “Pink Bollworm”,
Amazônia,
A guerra holandesa,
As aves,
Os animais;

TERCEIRA PARTE

Canção guerreira
Hino à Pátria
Hino à Paraíba,
Hino do centenário de 1817
Hino a Pernambuco
Canção marítima
“Olaf”
A morte do trovador,
Mater admirabilis,
“Chloé”,
O Natal de Rejane
O cavalo
Os lutadores
O carro de bois

QUARTA PARTE

A seca
O caçador
A vingança dos pássaros
O ninho da coruja
A trahira filosofa (sic)
O sapo cururu
(FERNANDES, 1918).

Assim como o autor evidenciou que o seu livro é ‘uma breve lição de coisas’, diante deste sumário, constata-se a diversidade de temas que ele aborda para instruir os jovens

brasileiros. Mas o destaque para os temas tratados é o civismo, inserindo *Escola Pitoresca* na tradição que se seguiu com inúmeros livros didáticos na República, a exemplo dos já citados livros de Olavo Bilac em parceria com Manoel Bonfim e Coelho Neto, tais como *Contos Pátrios* (1904), *A Pátria Brasileira* (1909) e *Através do Brasil* (1910).

A partir do civismo, busco reagrupar as narrativas de *Escola Pitoresca* por meio de leitura e análise temáticas, a fim de evidenciar os temas mais ostensivos que a educação no Brasil sedimentou.

História do Brasil através de Escola Pitoresca

A presença do civismo pode ser verificada em "A Terra e a Pátria", "O II reinado", "A República". Estes ressaltam a história do Brasil, apresentando as figuras ilustres, reis, governadores, bem como a luta do Brasil contra povos estrangeiros em busca das riquezas daqui. Estas narrativas relatam os sucessos mais memoráveis da pátria brasileira, dispendo o espírito da criança para defender a sua nação.

A narração da história do Brasil é feita em 330 anos em cinco páginas. Compreende-se que o narrador, personificado na figura de Carlos D. Fernandes, conta a história de uma posição privilegiada, de modo que ele apenas exalta os fatos heroicos, típicos das narrativas da época. O enobrecimento dos fatos históricos e heroicos contribui para conduzir as reações dos leitores-mirins para convencê-los a amar a sua pátria, a partir de uma breve noção dos episódios históricos brasileiros. De acordo com Bittencourt (1993, p.213, grifo da autora), "foram nos livros de leitura da fase 'nacionalista', entretanto,

que a História do Brasil passou a ocupar um lugar mais destacado”. A autora não obstante, revela:

[havia] uma preocupação quanto à determinação de uma periodização para a história brasileira marcada pelos eventos que levaram à constituição da nação brasileira, domesticando o tempo para a construção do sentimento de nacionalidade. Denotou-se, por outro lado, ao se construir uma História Civil, a busca em situar os heróis, as figuras que deveriam permanecer na memória social como exemplos, seguindo os pressupostos de uma concepção de História ‘como mestra da vida’ (IBID, p.214, grifo da autora).

A segunda parte, composta por 15 narrativas, discorre sobre os deveres e valores que o cidadão deve ter, evidenciando a exaltação ao civismo. Neste sentido, “A bandeira nacional”, a primeira narrativa desta parte, aponta o dever que o aluno precisa aprender: “é o de amardes enternecidamente, nos recessos do vosso coração, com todas as forças do vosso espírito, jurando perante a vossa consciência defendê-la dos inimigos e dar por ela, risonhamente, a vida, no campo da honra e da batalha” (FERNANDES, 1918, p.31).

As narrativas que se seguem, como “O serviço das armas”, “Oração à Pátria”, “Direitos futuros” e “Cultura física” descrevem a prática que os futuros cidadãos devem exercer e inculcam nas crianças o compromisso de serem “soldados vigilantes e fiéis da República”, “morrer pela pátria” (IBID,

p.38), ajoelhar no altar doméstico e rezar pela pátria, seja "nas iminências de perigo nacional e também nos dias claros de júbilo" (IBID, p.40), ser culto, honesto, laborioso e ótimo cidadão, se quiserem ocupar postos de confiança e destaque na sociedade (IBID, p.46). Tais práticas demonstram a proposta do livro de Carlos D. Fernandes: o civismo. Assim, *Escola Pitoresca* educa para servir à pátria, dessa forma, a criança é representada por um soldado vigilante e fiel. Ser soldado significa que a criança promoverá a ordem na sociedade no futuro.

Em "A bandeira nacional" descreve a importância da bandeira, a sua função e as suas cores. O autor destaca a palavra bandeira em letras maiúsculas no decorrer de toda narrativa. Em "O serviço das armas", o autor alerta os futuros servos da pátria: "aos primeiros anos da vossa juventude, quando vos vier saindo a barba e vosso corpo se houver tornado robusto, sadio, ágil e destro, pela ginástica, serás chamado ao SERVIÇO DAS ARMAS" (IBID, p.35, grifo do autor). Nesta narrativa, Carlos D. Fernandes, de forma resumida, expõe o funcionamento dos serviços militares e as atitudes que se devem ter ao servir, bem como o respeito ao próximo, mesmo de outra nacionalidade; ser gentil, corajoso, modesto, prudente, etc. O autor reconhece que nem todos têm a vocação para ser militar. Para isso, ele encontra uma alternativa: "Podemos ser todos, porém, soldados vigilantes e fiéis da República, amando-a com sinceridade cívica, defendendo-a com bravura, imolando-lhe, oferecendo-lhe, garbosos e contentes, a nossa vida" (IBID, p.38). Esses ensinamentos demonstram que se fazia necessário preparar as crianças para servirem as armas, pois desde a Independência do Brasil eclodiram manifestações

armadas⁸⁴. No caso da República, as manifestações foram as seguintes: **Revolta da Armada** (1893-1894), Revolução Federalista (1893-1895), Guerra de Canudos (1893-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), Guerra do Contestado (1912-1916), Sedição de Juazeiro (1914).

Em “Oração à Pátria”, o autor fortalece os ideais de amor à pátria, explicando a etimologia da palavra Pátria, que vem sempre destacada em letras maiúsculas e definindo a sua posição: “É ela a nossa divindade tutelar e propícia, que devemos trazer sempre conosco, junta com DEUS e a ALMA, nos recessos do coração” (FERNANDES, 1918, p.40). A determinação do lugar da pátria, ao lado de Deus e da alma, inculca nas crianças a amá-la. As orações devem ser feitas no lar e em voz baixa. Nesta narrativa, vemos ainda a presença do ensino religioso, resquícios dos tempos coloniais e imperiais. Em “Os direitos futuros”, o foco é o código civil brasileiro, que vem em letras maiúsculas. Esta narrativa trata dos direitos e obrigações que os cidadãos têm, sejam eles crianças ou futuros adultos. Versa também sobre a questão do voto e dos direitos políticos.

Logo no primeiro parágrafo de “Cultura física”, a atividade física é tratada como indispensável complemento da instrução e educação das crianças, mais especificamente dos

84 Na época do Império, também ocorreram conflitos: Primeiro Reinado - Independência da Bahia (1821-1823), Confederação do Equador (1824); Guerra contra as Províncias Unidas (1825-1828), Período Regencial - Federação dos Guanais (1832), Revolta dos Malês (1835), Cabanagem (1835-1840), Farroupilha (1835-1845), Sabinada (1837-1838), Balaiada (1838-1841). Segundo Reinado - Revoltas Liberais (1842), Revolta Praieira (1848-1850), Guerra contra Oribe e Rosas (1851-1852), Guerra contra Aguirre (1864), **Guerra do Paraguai** (1864-1870), Revolta do Quebra-Quilos (1874-1875).

meninos. O culto à forma física se configura também como uma forma de apologia ao civismo, pois o desenvolvimento dos músculos garante bom desempenho na luta em favor da pátria. Carlos D. Fernandes transmite aos seus leitores que “adoção da ginástica entre os nossos principais deveres e costumes assume a categoria de civismo porque envolve o aperfeiçoamento da nação, a fortaleza da pátria, e, solidariamente, os mesmos destinos da humanidade” (IBID, p.49). Com a garantia de benefícios para a saúde, o autor ressalta a importância da atividade física, de modo que “a ginástica influirá diretamente na composição do vosso sangue, tornando-o mais apto ao preenchimento das suas funções fisiológicas, que consistem principalmente na irrigação e reparação dos tecidos viscerais e musculares” (IBID, p.49). Para tanto, a sua recomendação é:

Fazei da ginástica um entretenimento da vossa predileção, praticando com deleite e rigor nos intervalos dos labores quotidianos. Encontrareis nela o melhor tônico para os músculos envenenados e vísceras atônicas pelo prolongado repouso. Mas, para não gastardes em pura perda o vosso tempo precioso, fazei a ginástica, como todas as causas da vida, com profunda atenção, fervor e sinceridade (IBID, p.49).

O discurso republicano para esta formação foi preconizado por Veríssimo em 1890: “Introduzamos nas nossas escolas, nos nossos colégios e outros estabelecimentos de instrução primária e secundária a ginástica, principalmente aquela que dispensa aparelhos, os exercícios calistênicos, as corridas

(...)” (VERÍSSIMO, 1985, p.88). Tal indicação se coadunou, em 1895, com o livro de leitura *A ginástica nas aulas*, autoria de Manoel Baragiola, publicado em São Paulo, em 1895. A introdução da ginástica, na forma de educação física, foi apresentada como uma inovação relevante, que já preparava o corpo para servir a pátria.

No entanto, a educação do corpo não é uma temática nova. Em *O Cortesão* (1528), a importância do corpo estava para a guerra. Rousseau, no século XVIII, considerava a educação do corpo como necessária para a formação do indivíduo, devendo começar na tenra idade. Para Rousseau (1995, p.139), os exercícios físicos “nos ensinam a conhecer bem o emprego de nossas forças, as relações entre os nossos corpos e os corpos circunstantes”. Ele acrescenta ainda que “para aprender a pensar, devemos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são instrumentos de nossa inteligência; e [...] é preciso que o corpo que os abasteca seja robusto e são” (ROUSSEAU, 1995, p.141). Já no século XIX, Gondra (2004, p.327) mostra, através das teses dos médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, entre 1850 e 1890, que:

A educação física, associada ao trabalho moral e intelectual, deveria cumprir vários objetivos simultaneamente: fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar (GONDRA, 2004, p.327).

A apologia de Carlos D. Fernandes para essa educação está calcada tanto no discurso do civismo, a que diversos

livros de leitura se referem, principalmente em *Cuore*, onde há um capítulo em que o personagem Henrique narra ‘A aula de ginástica’, quanto na sua experiência, pois “fazia exercícios de ginástica. Já pela manhã, tinha dado o seu passeio de mais de uma légua, do qual voltava lépido e disposto para tudo” (MARTINS, 1976, p.36). Isso contribui para aconselhar melhor os jovens para tal atividade.

Através de “A Terra e a Pátria”, “O II Reinado”, “A República”, “A bandeira nacional”, “O serviço das armas”, “Oração à Pátria”, “Os direitos futuros” e “Cultura física”, Carlos D. Fernandes orienta o comportamento cívico dos meninos brasileiros, o que torna mais evidente o destinatário de *Escola Pitoresca*: meninos e jovens brasileiros. Assim, ele apresenta os elementos constitutivos para amar a pátria brasileira, tais como conhecer a bandeira, ingressar nos serviços militares, apropriar-se dos seus deveres e ter noções dos seus direitos futuros, rezar por sua pátria nos momentos de glória e de dificuldades e praticar atividades físicas. Essas narrativas são de cunho explicativo e prescritivo para a formação das funções do bom cidadão, o que constitui no processo de doutrinação, configurando-se tanto na temática do moralismo como na do nacionalismo e civismo.

“O regime alimentar” trata dos cuidados que se deve ter com a alimentação e aborda a cadeia alimentar, defendendo um regime alimentar vegetariano. Nessa narrativa, a prescrição da melhor alimentação refletirá no corpo, como o trecho abaixo evidencia:

Aproximamo-nos da perfeição pelo vegetarianismo; alcançamos também por ele a saúde e a beleza do nosso corpo; realizamos por ele a nossa concórdia com

todos os outros seres da criação, que não vierem ao mundo para servir de pábulo a nossa fome de escravos a nossa tirania [...] Renunciai à carne, a bem do vosso corpo, da vossa moral e do vosso espírito, tendo sempre em vista a nossa identificação com os brutos, pela unidade de plano em que assentam, por mais díspares que se mostrem todas as obras da criação (FERNANDES, 1918, p.53).

Martins, ao escrever a bibliografia de Carlos D. Fernandes, traz dados da vida alimentar dele, conforme a seguinte passagem a respeito do seu almoço: “um ovo cozido, duas batatas e três colheres de arroz, que eram pacientemente amassados pelo poeta” (MARTINS, 1976, p.36). Tal passagem possibilita afirmar que a narrativa “O regime alimentar” está baseada na vida do próprio autor, o qual era adepto do estilo de vida vegetariana.

“A nossa língua” trata da origem da língua portuguesa e pontua os autores lusitanos que, com a colonização do Brasil, tornaram-se conhecidos, tais como Sá de Miranda, Bernadim Ribeiro, Gil Vicente, Luiz de Camões, o padre Antônio Vieira e D. Francisco Manuel de Mello. Mas não deixa de mencionar os autores brasileiros, como Tomás Antonio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, João Francisco Lisboa e Odorico Mendes. Tal discurso sobre a língua portuguesa evidencia os autores portugueses e brasileiros, remetendo à *Antologia Nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Esta obra escolar destinada ao ensino secundário brasileiro é uma compilação de excertos dos clássicos de autores portugueses e brasileiros, de modo que o “apartamento dos escritores em

Brasileiros e Portugueses fizemo-lo só na fase contemporânea, em que claramente se afastaram as duas literaturas como galhos vicejantes a partirem do mesmo tronco”⁸⁵ (BARRETO; LAET, 1955, p.8).

Assim, o objetivo da narrativa de Carlos D. Fernandes é fazer com que os jovens amem a língua vernácula, como o autor pontua nesta passagem:

Devemos, assim, aprendê-la e amá-la com entranhado afeto, trazendo na memória as suas origens e no coração as suas gloriosas conquistas, que se acumulam como prendas inestimáveis no patrimônio histórico e intelectual de dois povos: - o português e o brasileiro (IBID, p.56).

Em 1913, pode-se encontrar a exaltação e a defesa de Carlos D. Fernandes pela língua, o qual publicou, neste ano, um artigo sobre tal assunto no periódico paraibano *A União* (FERNANDES, 30/05/1913):

Espírito da língua

A língua é o maior elemento possível de coesão nacional. Amor da língua e amor da pátria são expressões homólogas, tal é a inextrincável afinidade dessas idéias correlatas. E não tanto a pátria como a

85 Trecho extraído do prefácio da primeira edição.

língua, que vem a ser uma continuação imponderável de nós mesmos.

É a língua, somente a língua, - a matéria plástica das idéias – que torna os povos inconfundíveis. A noção de pátria esta condicionada na de língua, pela qual fixamos na retentiva dos costumes, as tradições, a estrutura geográfica, a temperados climas – a psico-fisionomia do país natal. Bastaria evocar, em testemunho desses conceitos, a persistência da nação hebraica, sem pátria territorial, mas subjetivamente delimitada pelo idioma roufenho dos profetas [...] (A UNIÃO 30/05/1913).

Essa narrativa trata das regras do bem-falar e do bem-escrever. Interessante observar que essa narrativa foi publicada em 05 de fevereiro de 1918, no jornal *A União*. Admitindo a complexidade destes assuntos, o autor incita o estudo da gramática:

[...] estudar a sua gramática com fervor e paciência para lhe conhecer os segredos de que depende a arte de bem-falar e a sisuda ciência de escrever. É pela palavra oral que o homem se comunica e revela, manifestando o seu espírito, os seus hábitos, a sua educação e preferências estéticas e morais (FERNANDES, 1918, p.57).

Não se pode deixar de observar que *Os Lusíadas* é um tributo à língua portuguesa que trata da descoberta do caminho marítimo para a Índia por Vasco da Gama. Em meio a este percurso, há a descrição de episódios da história de Portugal.

A ilustração, no início da narrativa, “À nossa língua” confirma isso, cuja imagem é a de uma cabeça com o nome ‘Camões’ e um livro com o título ‘Lusíadas’. Esse livro foi publicado em 1572 e a alusão a Camões é um modo de evidenciar a importância que a leitura desse livro teve na formação de muitas crianças e jovens brasileiros, por ter sido “uma leitura obrigatória de todo menino do século XIX” (ARROYO, 1990, p.83).

De acordo com Arroyo (IBID, p.86), a primeira edição escolar de *Os Lusíadas* identificada no Brasil é de 1856 e foi impressa no Rio de Janeiro. Após esta edição, inúmeras outras foram feitas e por diferentes autores. Uma das edições que passou pelo processo de adaptação foi a de Abílio César Borges, a qual foi impressa em Bruxelas, pela Tipografia e Litografia E. Guyot, em 1879, conforme informa a capa: “Edição publicada pelo Dr. Abílio César Borges, para uso das escolas brasileiras; na qual acham supressas todas as estâncias que não devem ser lidas pelos meninos”.

Em 1909, Olavo Bilac, quando discursava para os formandos do Ginásio Granbery, de Juiz de Fora, em Minas Gerais, mencionou o livro *Os Lusíadas* para referendar a importância dos estudos para os jovens formandos. Neste livro, encontram-se diversos conteúdos e Bilac os traz à tona para mostrar a sua importância:

Toda a ciência do tempo está condensada naquelas oitavas magníficas: há ali geografia, astronomia, meteorologia, oceanografia, história universal, mitologia

clássica, literaturas antigas, poesia culta e popular, antiga e contemporânea da Grécia, da Itália e da Espanha, e conhecimento profundo do grego e do latim. [...] Como uma vida assim, é incompatível o estudo... Onde, pois, conseguiu Luiz de Camões adquirir a variada e esplêndida sabedoria com que nos deslumbra? (BILAC, 1997, p.686).

Faço menção a Bilac para evidenciar a leitura corrente desse livro no século XIX e nos primeiros anos do XX. Mas também se pode verificar que a leitura de *Os Lusíadas* é perceptível ainda na atualidade nas escolas, através do ensino de Literatura. Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman afirmam:

[...] aparentemente não por acaso o poeta português tornou o uso que dele se fez na escola brasileira sinônimo de um certo tipo de ensino, no qual a obra literária serve de motivo para o conhecimento das idiosincrasias e dificuldades da língua portuguesa; ou então da valorização de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.205).

Em “A Constituição”, a qual se refere à de 1891, Carlos D. Fernandes descreve o surgimento, as origens e a estrutura desta Constituição. Como este livro é uma apologia à República,

o autor não se esquivou de mencionar o que a Constituição representa para os brasileiros:

Encerra nas suas páginas a Pátria e a República, estabelecendo a forma de governo e consagrando a inalterabilidade das nossas tradições. Ela é ainda a essência moral e jurídica do nosso país, o pacto indissolúvel do nosso unânime acordo cívico para a conservação da liberdade individual e coletiva e vigilância e defesa da autonomia nacional (FERNANDES, 1918, p.66).

“Guerra holandesa” é uma narrativa histórica que trata – em breves páginas – da invasão holandesa no Brasil, mais precisamente no estado da Bahia e de Pernambuco. O autor relata o motivo de ela ter ocorrido e de como sucederam os fatos para o seu fim. A presença desta narrativa na obra tem também como objetivo ressaltar o civismo, de modo que no seu final isso fica evidenciado, como mostro nesta passagem:

Nesse longo lapso de tempo, em que tanto provamos o nosso instintivo amor aos postulados do Direito e da Justiça, o nosso culto à Liberdade e compreensão dos deveres cívicos, elaboramos penosamente as ideias de autonomia e nacionalidade, com que mais tarde nos libertamos da dominação de Portugal (IBID, p.83).

Em *Porque me ufano do meu país*, publicado em 1900, de Afonso Celso, já havia a presença da narrativa da guerra holandesa. Afonso Celso e Carlos D. Fernandes relatam duas histórias de um mesmo fato, porém apresentam o mesmo ponto de vista: a vitória do Brasil ao expulsar os holandeses. Os trechos das narrativas dos autores que seguem abaixo indicam tal perspectiva:

A guerra holandesa

Oliveira Martins chama a guerra holandesa — nova Iliada. Mas a guerra de Tróia, celebrada nesta epopeia por Homero, durou dez anos. Prolongou-se por 30 a que o Brasil sustentou contra o neerlandês invasor. E, segundo D. Francisco Manoel de Mello, não há exemplo, nos arquivos da lembrança humana, de outra luta travada em análogas condições e com semelhante felicidade conseguida, — luta que por si só nobilitaria a história de um povo.

Na realidade, a guerra holandesa mostra quanto podem a perseverança e o heroísmo.

Desde o primeiro ataque à Bahia, em 1624, registram-se feitos extraordinários, como o do bispo octogenário D. Marcos Teixeira, doutor em cânones, coberto de serviços prestados em Évora, Coimbra e Lisboa, o qual troca o báculo pela espada, comanda a resistência, trabalha em pessoa nas fortificações, morre de fadiga, depois

de ter dirigido seis meses feliz campanha contra os agressores.

De 1630 a 1654, desajudados, sem recursos, tendo adversos a si todos os elementos, desobedecendo ao seu rei para melhor o servir, sustentam os brasileiros contra forças superiores e aguerridas, entretidas por poderosa e rica nacionalidade, tenaz e implacável peleja, mais audaz e corajosa que a dos convencionais franceses contra a Europa coligada (AFONSO CELSO, 2002).⁸⁶

Guerra holandesa

Ocorrida nos tempos coloniais, de 1624 a 1654, a guerra holandesa foi uma dura e prolongada experimentação do nosso civismo.

Nasceu ela da inveja da Batavia pelas nossas riquezas, nesse tempo guardadas pelo pavilhão da Espanha; a quem estávamos submetidos com Portugal, a nossa METRÓPOLE.

Para conseguirem os seus fins de exploração comercial do nosso subsolo, florestas e mares, haviam organizado os batavos uma expedição armada por conta de uma empresa, que se chamava de COMPANHIA DAS ÍNDIAS OCIDENTAIS, em completação à das

86 Edição utilizada para essa investigação.

INDIAS ORIENTAIS, exploradoras de certos países da Ásia.

Em 9 de Maio de 1624 chegava à Bahia de Todos os Santos a esquadra holandesa, composta de trinta e dois navios e três iates, conduzindo mil e setecentos soldados e seiscentos homens de tripulação.

O governador geral da Bahia, DIOGO DE MENDONÇA FURTADO, embora não fosse colhido de surpresa (porque já de Portugal lhe haviam comunicado a expedição dos conquistadores) não pôde resistir à invasão armada e houve de ceder à força maior, embora com muita honra e dignidade (FERNANDES, 1918, p.79-80, grifo do autor).

Nestas narrativas, os autores ressaltam nomes, lugares, datas e os atos heroicos dos personagens envolvidos, considerando a Holanda como invasora. Os eventos históricos se configuram como elementos para a constituição do sentimento nacional e da memória coletiva entre as crianças brasileiras.

Nas primeiras linhas da narrativa acima de Afonso Celso, há uma comparação entre a guerra holandesa com *A Ilíada*⁸⁷ em decorrência do tempo. O autor expõe esta comparação ancorada em Oliveira Martins⁸⁸, evidenciando o efeito

87 Esta obra é de autoria de Homero que trata de um poema épico grego, o qual narra os acontecimentos ocorridos na Guerra de Tróia. A versão escrita dessa obra é do século VI a.C.

88 Joaquim Pedro de Oliveira Martins foi político e cientista social português do século XIX.

grandioso da guerra holandesa: a expulsão dos invasores que resistiram por 30 anos.

Outro gênero textual presente no livro é o hino. O hino é compreendido como um símbolo de uma nação, bem como um canto em honra ou louvor à pátria. A sua presença no livro de leitura contribui para inculcar o comportamento cívico dos meninos, sendo um ritual que precisava ser fortalecido, já que o canto do hino demonstra patriotismo. O hino “Canção Guerreira”, o qual se refere à defesa do Brasil, pode ser observado em duas estrofes: “Quem tem jus e razão não se aterra,/ Pois que deles emana o valor:/ Declaramos de vez esta guerra,/ Seja o nosso destino qual for.” “Só com esses de eterna memória,/ Aos confins da região mais hostil/ Levaremos coberto de glória/ O pendão bicolor do Brasil” (FERNANDES, 1918, p.95).

Em seguida, há o “Hino à Pátria”, cuja música é de Raffaelo Segré. De acordo com a primeira estrofe, este hino é referência à Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918): “Brasileiros! A hora é chegada,/ A Alemanha nos quer trucidar./ Sus! Tomemos da lança e da espada,/ Pelejamos por terra e por mar” (IBID, p.97). Através do hino, as crianças e os jovens estariam sempre alerta para serem soldados vigilantes, já que muitos brasileiros foram convocados para apoiar a Tríplice Entente (formada pela Inglaterra, França, Rússia e EUA). Mesmo com pequena participação nesta guerra, o Brasil deveria estar sempre em vigilância, como a estrofe acima revela.

Posterior a este hino, há o da Paraíba, que é uma aclamação a Nossa Senhora das Neves, a padroeira do Estado. Neste hino, Carlos D. Fernandes trata de forma breve o surgimento da Paraíba.

Já o Hino do Centenário de 1817 refere-se à maior revolta da época colonial, chamada Revolução de 1817, em que Pernambuco pediu a adesão da Paraíba e de outras províncias próximas, como a do Rio Grande do Norte. A Paraíba “aderiu à revolução, não só por contágio de vizinhança, como porque participava das mesmas ideias democráticas” (ALMEIDA, 1978, p.93). Esta Revolução ocorreu devido à crise econômica regional, ao absolutismo monárquico português e à influência das ideias Iluministas, propagadas pelas sociedades maçônicas. O ‘Hino do Centenário de 1817’ é visto na perspectiva de uma homenagem que Carlos D. Fernandes faz a este período da história da Paraíba: “Subam hinos nas asas da glória/ Aos supremos e ideais arrebois,/ Onde vive e refulge a memória/ E o renome dos nossos heróis” (FERNANDES, 1918, p.103). Tal homenagem demonstra um “forte sentimento de *paraibanidade*” (MARIANO, 2003, p.88, grifo da autora), que foi criado pelos discursos do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) em torno de 1817. De acordo com Mariano,

a *paraibanidade* que é representada no movimento contestatório de 1817, por estes historiadores, como um marco da história local, uma identidade em que o homem paraibano é visto a partir de sua “paz”, da sua “bravura”, da sua ordem, de suas relações de família, da sua riqueza e dos cargos que ocupa na sociedade. A paz refere-se ao momento em que os índios selam um acordo de paz no processo de conquista, o que é repetido nos discursos historiográficos sem um aprofundamento analítico da história indígena na Paraíba. A bravura com a expulsão dos holandeses,

a ordem que está ligada ao civismo e o sobrenome como sinônimo de *status* e prestígio (MARIANO, 2003, p.88).

Os livros de leitura *Pátria Brasileira* e *Escola Pitoresca* apresentam esse mesmo assunto, a Revolução de 1817, seja em forma de hino ou narrativa. Em *Pátria Brasileira* (1909), de Coelho Neto e Olavo Bilac, há a narrativa intitulada “1817”. Nela, os autores narram, de forma breve, a Revolução Pernambucana, como mostra a passagem a seguir:

Morrera D. Maria I. E, no Rio de Janeiro, ia ser D. João VI coroado rei de Portugal e do Brasil, quando rebentou em Pernambuco uma revolução.

Havia ódio entre oficiais brasileiros e portugueses. Depois, a ideia da independência avultava e dominava todas as almas. A fagulha já era mais do que labareda: era incêndio declarado e terrível (COELHO NETO; BILAC, 1920, p.220).

Há também o “Hino a Pernambuco”, cuja música é de Nicolino Milano: “Sus oh! Linda de brancas areias;/ Mares glaucos de louras sereias,/ De ciosos lendários tritões;/ Grato enlevo dos olhos esquivos/ Desses nautas, heróis redi-vivos,/ Que te viram dos pátrios galeões” (FERNANDES, 1918, p.105) (sic). A presença deste hino justifica-se pelo fato de a Paraíba ter estado subordinada à Capitania Geral de Pernambuco, de 1753 a 1799.

A “Canção Marítima” é um louvor à pátria brasileira, como a estrofe mostra: “Evoquemos a pátria querida/ Sobre o mar porceloso e viril,/ E, cantando, imolemos a vida/ Pela honra integral do Brasil” (IBID, p.107) (sic).

A solidificação da nação brasileira perpassava pela tradição de símbolos (CARVALHO, 1998a). Por isso, a presença de diversos hinos em *Escola Pitoresca*, cujo autor seguia o discurso nacional. Havia o livro *Hinário Cívico* – contendo grande cópia de hinos cívicos patrióticos e educativos; o Nacional, o da Independência, o da República e o da Instrução Cívica: de acordo com os programas mais recentes das escolas primárias – (s/d)⁸⁹, de Milton da Cruz, como também circularam artigos sobre hinos no jornal paraibano *A União*, no ano de 1913. O primeiro artigo tem a seguinte manchete “Educação Cívica – O hino da Bandeira Nacional na Força Pública e nas escolas primárias do Estado. Pela República, pela Pátria!” (A UNIÃO, 17/01/1913). Já o segundo artigo tem como título “Educação Cívica – O hino da Bandeira Nacional vai ser ensinado pelas escolas públicas desta cidade, por determinação patriótica do Sr. Castro Pinto, Presidente do Estado” (A UNIÃO, 21/02/1913). Seguindo o discurso nacional, a obra de Carlos D. Fernandes está na perspectiva de a literatura ser o veículo das ideias da nação (VELLOSO, 1988), conforme apontei no início desse capítulo.

89 4ª edição, ano de 1917, localizada na USP através do endereço eletrônico http://www3.fe.usp.br/secoes/livres/imagens_ver1.asp.

Culto a Deus

Em “Deus”, Carlos D. Fernandes identifica logo nas primeiras linhas de onde partem as suas ideias para tratar da criação do mundo:

Os céus declaram a glória de Deus. É assim, por estas palavras, que o rei profeta Davi, no XIX salmo, nos dá notícia do princípio criador de todas as coisas, que rege os astros da imensidade, as águas do mar, os sopros do vento, a nossa vida e destino e a dos animais e plantas de toda espécie (FERNANDES, 1918, p.59, grifo nosso).

O salmo mencionado no trecho acima é intitulado de ‘A excelência da criação e suas leis, assim como da palavra de Deus’, cuja passagem – “Os céus manifestam a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra das suas mãos” – foi o princípio da reflexão de Carlos D. Fernandes, de modo que é a parte destacada na citação acima que ele trata nessa narrativa como o trecho abaixo mostra:

[...]

É a hora em que as plantas vaporam as emanções venenosas, expelindo o oxigênio do anidrido carbônico absorvido durante o dia. Abrem-se, então, as boninas perfumosas e as magnólias e certos arbustos cansados, como o mata-pasto, fecham as folhas para dormir.

Ao passo que a noite se prolonga, intensifica-se debaixo da terra o trabalho das raízes, para recompor a folhagem, alimentar os ramos e encher as corolas de perfume.

Os astros em turbilhão continuam a gravitar nos espaços silenciosos, enquanto os nossos olhos e ouvidos, atônitos e deslumbrados, vêem e ouvem nos CÉUS
A DECLARAÇÃO DA GLÓRIA DE DEUS.

[...]

Quando não sentirdes mais no vosso espírito é que se vos apagou de todo a luz da razão. Mas ainda nesse escuro instante do vosso infortúnio, se tiverdes uma reminiscência dos astros, que até os vermes contemplam maravilhados, e levantardes para eles a vossa fronte infeliz, escutais nos vossos sentidos confusos que os CÉUS DECLARAM A GLÓRIA DE DEUS (IBID, p.61, destaque do autor e grifo nosso).

As passagens acima mostram a influência dos astros na vida das pessoas, sendo marcada pela presença de Deus, conforme os destaques do autor em caixa alta. A relação entre a razão e Deus é visível, fruto do positivismo que se instalou em meados do século XIX no Brasil (CARVALHO, 1998; LINS, 1967). Através dessa narrativa, Carlos D. Fernandes não pretende transmitir um ensino religioso, já que a educação era laica. Todavia, ele busca transmitir ensinamentos do que acontece na natureza, com o olhar da ciência, da razão, sem

perder de vista a relação com Deus. Tal relação se faz necessária para assegurar a fé das crianças e jovens, pois ela conduz à obediência, à disciplina, à ordem, ao dever e ao respeito, preceitos próprios da República.

Ruralismo e animais

Carlos D. Fernandes, em “Vida dos campos”, faz alusão à agricultura, à vida rural, pois acredita que “não é apenas com a espada, o sabre, a carabina e a lança que se serve à Pátria” (FERNANDES, 1918, p.67). Já em *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904), há duas narrativas que apresentam diferentes modelos de homens camponeses que se opõem à visão de Carlos D. Fernandes, intituladas “A Fronteira” e “O Recruta”. Na primeira, o sertanejo defende as terras brasileiras ao lado de um viajante que, ao chegar à primeira cabana, disse ao sertanejo: “As nossas terras vão ser tomadas: – disse o recém-chegado, antes mesmo de saudar o sertanejo. – Vim por essas matas a todo o galope para ver se ainda chegava a tempo de prevenir-vos” (BILAC; COELHO NETO, 1944, p.6).⁹⁰ Outro trecho desta mesma narrativa mostra a passividade do sertanejo: “O sertanejo esteve algum tempo hesitante. O murmúrio da floresta crescia com o vento, dando, por vezes, a ilusão de tambores rufados, ao longe. – Eles aí vêm...”. Diante destes diálogos, o sertanejo não teve alternativa a não ser lutar. Quanto ao outro conto, “O Recruta”, Anselmo é retirado de sua terra, do seu mundo rural, para servir ao Exército do Brasil contra o Paraguai, mostrando-se, de início, alheio às questões da Pátria. Ambas as narrativas mostram que os

90 A edição utilizada aqui é a 34^a do ano de 1944.

homens do campo são forçados a servir a Pátria e a obedecer fielmente aos deveres cívicos.

Como as narrativas de Olavo Bilac e Coelho Neto antecederam a do autor de *Escola Pitoresca*, este último autor parece ser uma crítica à concepção de que ambos tinham de rural, pelo menos naquelas narrativas, pois, em “Vida dos campos”, manifesta-se uma visão romântica da vida agrícola. O trabalho no campo é visto – por Carlos D. Fernandes – como algo tranquilo e próspero, que valoriza o agricultor. Nas palavras do autor, há uma defesa para os trabalhadores do campo:

Ó profissão bem-aventurada e bem-dita a dos trabalhadores rurais, que se robustecem ao ar livre e ao sol, lavrando a terra, bebendo a água limpa das fontes e criando para o seu país a única riqueza que torna os povos independentes e venturosos: A DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA, essa que resulta da invencível ALIANÇA DA NATUREZA COM O TRABALHO (FERNANDES, 1918, p.69, destaque do autor).

“Pink bollworm”, em *Escola Pitoresca*, refere-se a uma lagarta rosa, cujo título da narrativa é o seu nome em inglês. O autor descreve o processo de germinação e de ataque deste inseto, em seguida alerta ao leitor sobre o prejuízo que ele causa para as lavouras de algodão, comum nos estados do Nordeste brasileiro. O autor evidencia este produto agrícola por ser a principal atividade econômica desta região, como mostra em uma passagem:

Com essa preciosa fibra vegetal, que é a PRINCIPAL FONTE DE RIQUEZA DO NORDESTE DO BRASIL, especialmente da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, fazem-se as nossas roupas, as nossas colchas e lençóis, as velas das barcaças, as redes de pescar. Os pensos e os chumaços para as farmácias, os grandes encerrados para as máquinas industriais da cidade e do campo. De modo que o algodão é a MATÉRIA-PRIMA de muitas coisas necessárias ao homem (FERNANDES, 1918, p.72, destaque do autor).

No fim dessa narrativa, o autor convoca os leitores para combater a lagarta, conforme trecho que segue:

Conhecida como esta a LAGARTA ROSADA pela paciente aplicação dos entomologistas (sábios que estudam os insetos, a sua vida, os seus costumes) é agora um dever de todos nós cooperarmos nessa grande obra de interesse comum, a PROTEÇÃO E DEFESA SISTEMÁTICA DOS ALGODÕES ASSALTADOS PELO “PINK BOLLWORM”, um dos obstáculos mais relutantes contra a desejada expansão de nossa riqueza social (FERNANDES, 1918, p.73, destaque do autor e grifo nosso).

Estas duas últimas narrativas são uma apologia às questões agrícolas, fazendo suscitar nos leitores o amor pela sua

região. Entretanto, em 1848 e 1850, já havia breves lições sobre agricultura através de *História de Simão de Nantua* (1818) de Laurent Pierre Jussieu, o qual circulou na Paraíba nesses dois anos, conforme indica o Relatório de Província. Já no Rio Grande do Norte e no Rio de Janeiro, essa obra circulou em 1865. O personagem Simão de Nantua recomenda a leitura de livros que abordam a agricultura para pessoas que cultivam produtos agrícolas, conforme os capítulos 15 e 37 da obra.

Em 1870⁹¹, o discurso sobre a agricultura passou a circular amplamente na escola brasileira através de *O Catecismo de Agricultura* escrito pelo Dr. Antônio de Castro Lopes, com 500 mil exemplares (PARAÍBA, 1870, p.9). Em Pernambuco, Galvão et al (2003, p.49) registram a sua circulação no mesmo ano, de modo que foi “produzido e indicado para servir de livro de leitura nas escolas primárias”. As autoras revelam a utilidade da obra a partir da sessão intitulada “Aos meninos brasileiros”:

Lede sem constrangimento este pequeno livro, e possa ele despertar-vos o gosto pela mais proficua das ocupações do homem, porque é aquela de onde todos tiram a subsistência.

91 “A partir de 1870 era o Brasil o único país da América a manter escravidão, representada, aliás, por um quinto da população” (JOFFILY, 1982, p.22). Essa exceção provocou campanhas em defesa do abolicionismo, tendo alguns homens de letras a justificativa na “análise racional, baseada em normas de produtividade considerando-se a superioridade do rendimento do trabalho livre” (IBID, p.23). Para os homens de letras, “a agricultura precisa de cérebros e não de braços” (IBID, p.24). Por isso, a agricultura precisava ser ensinada na escola, tendo como instrumento o livro, o que ratifica que *Catecismo de Agricultura* esteve associado às aspirações republicanas no século XIX e demonstra o valor que tem esse objeto, o livro.

Amai a agricultura, meus jovens patrícios, vós principalmente que sois filhos de um país, que só a agricultura deve e deverá a sua riqueza; entregai-vos ao seu estudo e à sua prática, que estou certo de que muitos dentre vós vireis a ser ricos e opulentos FAZENDEIROS do Brasil (LOPES, 1861 [s/p.], apud GALVÃO et al, 2003, p.50).

Em 1897, há a indicação do ensino de agricultura no país, conforme a Mensagem deste ano, cujo documento compõe os textos legais do Estado da Paraíba:

Em 30 de março de 1875, o Ministro da Agricultura recomendava este assunto [estudos que entendem com a cultura com o solo] à solicitude dos presidentes de província, mas nenhum passo se deu, permanecendo até hoje em nossas escolas o antigo ensino, exclusivamente teórico. [...] É tempo de tentar a respeito algum ensaio, revendo-se os regulamentos das escolas, ou criando-se professores de agricultura ambulantes, conforme ocorreu na França ou na América do Norte (PARAÍBA, 1897, p.15).

A agricultura (cana-de-açúcar, no Nordeste, e café, no Sudeste) tomou relevância na cultura escolar em decorrência de possibilitar, “a partir da quarta década do século XIX, a economia do Império reintegrar-se nas linhas do comércio mundial em plena expansão” (MATTOS, 2004, p.48).

Em 1911, há a permanência desse discurso que deveria ser levado para as salas de aula apresentando “fatos e cenas da vida agrícola brasileira” (PARAÍBA, 1911, p.17). Já em 1914, circulou na Paraíba 500 exemplares do livro *ABC dos Agricultores* escrito pelo Dr. Dias Martins, médico e antigo agricultor no estado de São Paulo (PARAÍBA, 1914). Pinheiro ressalta que “o ensino de agricultura foi realmente implantado como um dos mais importantes a serem transmitidos pelos professores das cadeiras isoladas no estado da Paraíba do Norte” (PINHEIRO, 2002, p.95).

Em *Escola Pitoresca*, na perspectiva do ruralismo, há a narrativa “Carro de bois”, em forma de soneto, que faz menção à vida rural e a sua importância para o Brasil, a qual segue integralmente abaixo:

Por entre os canaviais que o Zéfiro destrança,
Sob a glória do céu cheio de luz e de ar,
Do silêncio rural na paz serena e mansa,
Rola o carro de bois, a chiar, a chiar...

Leva ao ombro o carreiro uma comprida lança
Como se fora para a guerra a batalhar.
Deus te guie e abençoe alma ingênua de criança,
Que de inverno a verão vives a arrotear.

As verdes canas empilhadas entre os fueiros
Derramam pelo campo emanações de abril,
Neste setembro de boiada e pegureiros.
Homem, solta do peito a canção varonil,
Evoca as tradições e os íncolas primeiros
Do pátrio, pitoresco e adorado Brasil.
(FERNANDES, 1918, p.118, grifo nosso).

Nesse soneto, a vida rural é mostrada a partir de uma visão paradisíaca, conforme evidencia a passagem: “sob a glória do céu cheio de luz e de ar/Do silêncio rural na paz serena e mansa”. Mas, ao mesmo tempo em que o canavial transmite a ideia de um lugar paradisíaco, o autor também o representa como um lugar onde há a batalha. O personagem Zéfiro é visto como um soldado, já que a posição em que leva a lança para cortar a cana é comparada com a posição de carregar uma arma de guerra. À medida que corta, recolhe ou empilha a cana, atividades do trabalhador do campo, Zéfiro “solta do peito a canção varonil”, como se fosse o hino da sua pátria, bem como os primeiros desbravadores do Brasil ao chegarem aqui. Essa narrativa ratifica o que Carlos D. Fernandes havia dito em “Vidas dos Campos”: “não é apenas com a espada, o sabre, a carabina e a lança que se serve à Pátria” (FERNANDES, 1918, p.67).

Nessa perspectiva, a agricultura permanece, nos primeiros anos do século XX, sendo relevante para a economia do Brasil. Por isso, o personagem Zéfiro ganha destaque nesse soneto, por ser representante do cidadão comum, o qual possui cérebro e não apenas braços, conforme os homens de letras reivindicavam o trabalho na agricultura (JOFFILY, 1982, p.24).

Já a narrativa “A seca” retrata o cenário nordestino, cujos personagens centrais são pobres, como pode se observar nas duas passagens da narrativa, as quais seguem abaixo:

Uma atmosfera escaldante de forno
envolve tudo e sobe da terra, com as ven-
tanias, uma nuvem de poeira fulva, que
parece limalha de cobre.

A própria madrugada é quente e nem sequer derrama uma gota de orvalho sobre os moirões cinzentos do curral vazio.

Quando se lhe desvanecem as últimas esperanças da chuva suspirada e salvadora e o minguido celeiro se consome e o cerco da morte se lhe mostra em tudo, o sertanejo, acusado pela tirania cruenta do seu destino arrebatada os filhos tenros e magros, entrouxa às pressas os seus pobres haveres, põe o surrão às costas e tange a mulher com a sua infeliz prole pelo sáfaro caminho da primeira povoação (FERNANDES, 1918, p.122-123, grifo nosso).

O casal famélico come sofregamente das polpas tônicas e doces, que nutrem e des-sedentam. As crianças febris recusam-nas e pedem água. O caminheiro aflito percorre, fareja e esquadrinha as cercanias. É o dever paterno, a solidariedade da espécie que o impulsiona nessa busca desesperada (IBID, p.123).

Em 1891, o paraibano Ireneo Joffily, enquanto estava exilado no Rio de Janeiro⁹², publicou as *Notas Sobre a Paraíba* no

92 “Em 1888 havia fundado a *Gazeta do Sertão*, periódico que exerceu grande influência no interior da Paraíba, e do qual foi constantemente diretor até maio do ano passado [1891], quando foram violentadas as suas oficinas pela força pública. A *Gazeta do Sertão*, sendo então o

*Jornal do Comércio*⁹³, onde exercia a função de revisor. Entre as notas, em forma de crônicas, que circularam primeiramente no jornal, a seca estava presente, conforme a descrição do cenário a seguir em que o sertanejo vivia:

Nessa esperança mantém-se o sertanejo, empregando-se todo dia em afanoso trabalho para salvar o que resta de sua criação, até o dia de S. José. Todas as manhãs, cingindo ao lado a bruaca de provisões, (às vezes alguns punhados de farinha de macambira e rapadura), segue para o mato, onde passa o dia queimando facheiro, chique-chique, para fazer a comida do seu gado que cada dia vê diminuído, voltado às ave-marias com feixes de ramos para as rezes caídas e em trato nos currais.

Nessa imensa luta com a natureza vê ele chegar o fim do prazo, passar Março, entrar Abril, sem que o céu mude de aspecto; então, quando as carniças e arcabouços, empestando o ar, assinalam por toda parte o aniquilamento da criação o mísero, já abatido de forças, fica

único jornal que fazia oposição ao governador do Estado, foi a este que a opinião pública deu maior responsabilidade por tão brutal ataque, assim como por outros vexames e perseguições que sofreu o Dr. Joffily; pelo que julgando-se sem garantias veio refugiar-se na Capital Federal” (ABREU, 1892 in JOFFILY, 1977, p.IV).

- 93 Após o sucesso das suas crônicas no jornal pelo público carioca, “resolveu-se o autor a reuni-los em volume que agora sai à luz” (ABREU, 1892 in JOFFILY, 1977, p.57).

completamente desenganado ou antes o infortúnio esmaga-o moralmente; quase que não pensa mais, é somente o instinto de conservação que o impele a deixar o torrão natal; mas ainda assim, é com lágrimas que se despede dos seus últimos e inúteis haveres, a casa, o roçado do rio, vasto recinto de solo poeirento, e os currais de porteiras fechadas.

Principia a viagem. O chefe da família abre a marcha, levando às costas a mochila contendo as últimas rações de macambira e o *matolão* de roupa, sobre o qual aseta o filhinho que mal sabe andar; segue-o a esposa, tendo ao colo o filho recém-nascido, e após ela os outros, levando cada um o seu *bisaco*, conforme a idade. É um quadro mais ou menos bíblico o que oferece uma família retirante no primeiro dia de sua viagem para... o desconhecido (JOFFILY, 1977, p.176 -177).

O diálogo entre os suportes jornal e o livro que se deu nessa pesquisa possibilitou constatar a semelhança entre as narrativas de Ireneo Joffily e de Carlos D. Fernandes: o mesmo cenário descrito e a família de retirante. Tal constatação ratifica o apontamento de Barbosa (2007) de que, no século XIX, o jornal foi o veículo que tratou primeiramente de diversas temáticas antes de ganhar as páginas do livro, a exemplo da literatura.

Se Ireneo Joffily divulgou a seca no jornal, Carlos D. Fernandes o faz no livro de leitura. A presença dessa temática nos livros de leitura possibilita aos leitores-mirins e juvenis

conhecerem a situação em que vivem muitos sertanejos, tendo em vista que o seu propósito era o de fazer circular o livro pelo país, conforme as notícias do periódico *A União* e o destinatário do livro, “a adolescência estudiosa do meu país” (FERNANDES, 1918) demonstraram.

A partir de Joffily em *Notas Sobre a Paraíba*, surgiram outras produções a respeito da seca, a exemplo de *Os Sertões* (1901) e *Contrastes e Confrontos* (1907) de Euclides da Cunha. Na esteira de publicações sob a temática da seca, há *A Bagaceira* (1928), do paraibano José Américo de Almeida e *Vidas Secas* (1938), do alagoano Graciliano Ramos. Em *A Bagaceira*, a personagem Soledade, uma retirante, foge da seca junto com outros e vão parar no engenho de Dagoberto. Tendo como pano de fundo o êxodo da seca de 1898, Soledade, Dagoberto e Lúcio vivem um triângulo amoroso. Esta obra se configura um marco inicial do romance regionalista. Já *Vidas Secas*, influenciada por *A Bagaceira*, retrata a vida do personagem Fabiano e sua família, que vivem no sertão brasileiro e lutam para sobreviver em meio à estiagem.

Dando sequência às narrativas voltadas para a ‘natureza’, em *Escola Pitoresca* temos “Amazônia”, “As aves” e “Os animais”. Em “Amazônia”, Carlos D. Fernandes faz uma ressalva: “É preciso ter viajado naquela região do Brasil para lhe entender as formidáveis belezas e os suntuosos encantamentos” (FERNANDES, 1918, p.75). No decorrer desta narrativa, ele apresenta e descreve as características específicas que há no rio Amazonas:

Já nesse trajeto aparecem, de onde em onde boiando nas águas turvas, como informes troncos de lenho, os jacarés vorazes, que devastam o gado e são mortos a

machado e queimados em grandes fogueiras na ILHA DE MARAJÓ, quase fantástica pelos quadrúpedes, aves, répteis que a povoam (FERNANDES, 1918, p.75, destaque do autor).

O conhecimento de Carlos D. Fernandes para elaborar esta narrativa pode ser atribuído a três fatores. O primeiro é em decorrência do período em que viveu em Manaus, a partir de meados de 1900, conforme assegura Martins (1976). O segundo pode ter sido através da influência das produções já existentes, a exemplo da narrativa intitulada “O Amazonas” em *Porque me ufano do meu país* (1900), de Afonso Celso e “Os Grandes Rios” em *Pátria Brasileira* (1909), de Coelho Neto e Olavo Bilac, dos quais seguem os trechos abaixo:

O Amazonas

Uma das maravilhas da natureza, o maior rio do mundo! A sua bacia é igual a 5/6 da Europa. Uma de suas ilhas, a de Marajó, excede em tamanho a Suíça.

Nem todo ele pertence ao Brasil, mas a parte brasileira é, senão a mais extensa, a mais importante, curiosa e rica. Quem quiser conhecer o Amazonas tem de vir ao Brasil (AFONSO CELSO, 2002).

Os Grandes Rios

Do mais profundo seio dos sertões brasileiros, nascem águas vivas, que engrossam prodigiosamente à medida que correm, e,

antes de chegar à costa, já têm o volume e a extensão de grandes oceanos. São os imensos rios do Norte, – massas formidáveis de água, das quais as mais importantes vêm desaguar no Atlântico pelas duas desmedidas bocas do Amazonas e do Tocantins (COELHO NETO; BILAC, 1920, p.188).

Quanto ao último fator, esse está relacionado a um programa curricular oficial. Nesse sentido, a presença de narrativas sobre a Amazônia nessas obras supracitadas é justificada por Bittencourt a qual aponta:

a região amazônica começava a ser objeto de interesse econômico e necessitava-se aprofundar estudos de seu espaço, considerando que se iniciava a exploração da borracha e a navegação do Amazonas despertava a cobiça internacional (BITTENCOURT, 1993, p.99).

Em “As aves”, Carlos D. Fernandes evidencia a sua estima pelas aves, conforme mostra esta passagem:

Oh! As aves e especialmente os pássaros, que são as aves menores, mais mimosas e geralmente canoras, constituem o ornamento mais enleante e mais vivo da natureza. E não é apenas pelo canto, nem pelas suas garridas plumagens, nem

pelos seus gestos graciosos que elas nos comovem e deleitam. Quase todas são de grande utilidade à civilização e ao homem (FERNANDES, 1918, p.86, grifo nosso).

A parte em destaque anuncia a função das aves que se pode visualizar em outro trecho:

Há os ainda auxiliares da agricultura como os anus, que catam a vérmina e os carrapatos dos gados e dos campos.

Outros cooperam na reprodução das plantas, transportando-lhes das flores o pólen fecundante no longo bico delgado, como os colibris, que são, pela pintura maravilhosa das suas penas, verdadeiras jóias aladas dos nossos jardins.

Outros, ainda, como a lavadeira, o bem-te-vi e as andorinhas, comem os pequenos insetos nocivos, limpando-nos o ar dessas temerosas pragas quase invisíveis. Todos primam, enfim, pelos bons exemplos morais que nos oferecem (IBID, p.87, grifo nosso).

Nesses trechos destacados, Carlos D. Fernandes apresenta a natureza relacionada ao processo produtivo. No final da narrativa, o autor deixa a sua mensagem: “Amai as aves pelas suas virtudes e belezas e respeitai, sobretudo, os seus ninhos, tão santos e invioláveis como os berços dos vossos irmãos pequeninos e as casas dos vossos pais” (FERNANDES, 1918, p.88).

Em “Os animais”, Carlos D. Fernandes leva os leitores a conhecer a distinção entre os animais domésticos e os selvagens, bem como a importância deles na vida das pessoas. O autor mostra mais uma vez a sua reverência pelos animais, quando afirma: “Como caçador, pastor, agricultor e guerreiro, deve-lhe o homem uma colaboração inestimável em todos os seus feitos sobre a terra” (FERNANDES, 1918, p.90). Assim, ele enobrece o cão por este estar “ao lado da bravura, da lealdade e da destreza com que zela e defende o que está sob a sua guarda” (IBID, p.91). Da mesma forma cita outros animais – como o boi, o camelo e o elefante – por serem animais “maiores e prestadios” (IBID, p.91) de carga e veículo desde o começo da civilização.

Após discorrer sobre as funções e o proveito que as pessoas extraem dos animais, Carlos D. Fernandes encerra a narrativa com uma sentença: “FAZER MAL AOS ANIMAIS É INDÍCIO DE MAU CARÁTER” (IBID, p.92, destaque do autor).

“O Caçador” é um alerta contra a caça das aves. O personagem principal desta historieta é um homem chamado Guilherme, o qual “tinha a horrível e sanguinária paixão da caça” (FERNANDES, 1918, p.125). “Ele, porém, divertia-se cruelmente em atirar às pobres aves, quando vinham, à tarde, gorjear em torno aos ninhos e trazer comida aos filhos implumes” (IBID, p.125). O autor mostra a estupidez do caçador, que não mediu as consequências dos seus atos impróprios, os quais o levaram à morte, servindo, inclusive, de comida para as aves famintas.

Na narrativa seguinte, intitulada “A vingança dos pássaros”, há a permanência de uma relação funesta entre o personagem Eugênio e as aves, sendo este um menino travesso que, “de todos os seus brinquedos perversos, o que mais deleitava

a alma sem compaixão desse algozinho das coisas mansas e belas era o assalto aos ninhos indefesos da passarada” (IBID, p.130). Na narrativa, o menino Eugênio foi passar o verão em um grande sítio, o que proporcionou o exercício de seus tais atos cruéis com as aves. Porém, o autor mostra o resultado de atitudes impróprias do menino:

Na ânsia de atingir a outro ninho, e quando a sua mão destruidora pôde, enfim, empolgar o berço aéreo de fibras, assaltou-o, a ferroadas, uma colméia de maribondos, domiciliados no mesmo ramo.

Eugênio, aturdido, caiu por terra, aos gritos, numa agonia, enquanto em cima, pelas frondes, os xexéus galhofeiros, excitados com o rumor dos seus lamentos, entraram a rinchar de cavalo, a berrar de cabrito, a piar de pinto, a cantar de galo, a gargalhar de gente, numa tremenda vaia zoológica, de confusos gorjeios, ao pequeno réprobo, algoz dos pássaros da selva e das borboletas do prado (FERNANDES, 1918, p.131).

Com esta narrativa, Carlos D. Fernandes desaconselha as crianças a terem condutas semelhantes ao do menino Eugênio, cultivando neles a virtude e a moral. Princípios estes bastante recorrentes desde os tempos imperiais, como apontei nos livros de leitura no capítulo anterior.

Em “O ninho da coruja”, há o gavião faminto que come os filhotes da coruja benévola e descuidada; em “A traíra

filósofa”, os peixes, em particular as traíras, dialogam a respeito do cuidado que devem ter com os anzóis. E, por fim, há o “Sapo cururu”, cuja figura central é um sapo solitário que estava fugindo das perseguições de outros animais mais fortes que ele. Após as fugas, ele não resistiu e, de tão cansado, foi pego por um menino que o matou, com os demais colegas, a pedrada. Ainda que estes apólogos apresentem lições de sabedoria, tendo a moralidade expressada como conclusão, eles não podem ser considerados como fábulas por serem extensas. As fábulas costumam se configurar como pequenas narrativas.

Mas esses apólogos se assemelham às fábulas no aspecto de que estas sempre são histórias de homens, mesmo que os personagens sejam animais, pois estes falam e sentem as paixões humanas, de modo a configurar como uma história sobre as estratégias discursivas do ser humano.

Os apólogos de Carlos D. Fernandes remetem às histórias contidas em *Tesouro de Meninas*, como, por exemplo, ‘Fábula da viúva e de suas duas filhas’ e ‘Fábula do labirinto’; e em *Tesouro de Meninos* com ‘O leão e o rato’ e ‘A pomba e a formiga’. Apesar de as fábulas em *Tesouro de Meninas* serem intituladas como tais, elas também se configuram como apólogos, pois são extensas. A importância das fábulas na formação das crianças é destacada por René Descartes em *Discurso do Método* (1637). Em suas recordações de seu tempo de estudante em um colégio jesuíta, ele faz a seguinte ponderação: “a graça das fábulas desperta o espírito; que as ações memoráveis das histórias o estimulam, e que, lidas com discernimento, elas ajudam a formar o julgamento” (DESCARTES, 2008, p.40). Ainda segundo o filósofo francês, “as fábulas fazem imaginar como possíveis acontecimentos que não o são” (IBID, p.42). Mais de um século após esse posicionamento, Jean-Jacques

Rousseau, outro francês, mostrou-se avesso às fábulas para a educação das crianças, em *Emílio ou Da Educação* (1762). De acordo com o autor,

fazemos com que todas as crianças aprendam as fábulas de La Fontaine, e não há uma única criança que as entenda. Mesmo que as entendessem, seria ainda pior, pois sua moral é tão impura e tão fora de proporção com a idade, que as conduziria mais ao vício do que à virtude (ROUSSEAU, 1995, p.121).

Rousseau exemplifica como as fábulas são prejudiciais para a formação da criança, por se sentir enganada ou seduzida pela mentira:

Em todas as fábulas em que o leão é um dos personagens, como geralmente é o mais brilhante, a criança não deixa de se fazer de leão e, quando preside a alguma partilha, bem instruída por seu modelo, tem muito cuidado para se apoderar de tudo. Mas, quando o mosquito abate o leão, a coisa é diferente: a criança já não é o leão, e sim o mosquito. Aprende a um dia matar a golpes de ferrão aqueles que não ousaria atacar de pé firme (ROUSSEAU, 1995, p.126).

Entretanto, o discurso de Rousseau contra as fábulas não influenciou na produção dos livros de leitura brasileiros, pois

este gênero está presente em *Antologia Nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos Faet. E em forma de apólogos circulam nos livros *Contos Pátrios* (1904), de Coelho Neto e Bilac, que contêm as seguintes narrativas: ‘O mentiroso’, ‘O ambicioso’, ‘Quem tudo quer, tudo perde’, sob a rubrica de Coelho Neto. Tais narrativas apresentam a mesma estrutura dos de Carlos D. Fernandes.

Poesias

As narrativas seguintes apresentam-se em forma de poesia, sendo os animais as figuras centrais, como em “Olaf”, por exemplo, texto que se refere a um cachorro, embora isso não esteja explícito, levando a supor que também este seja o nome dele, devido às pistas deixadas nas duas primeiras estrofes:

Tu és o amigo fiel que me enterneces/
Pela doçura ingênua desse olhar;/ Tu,
que jamais comigo te enfureces,/ Mesmo
quando sucede eu te ralhar.

Talvez não saibas quanto me mereces/ Por
esse afeto e abnegação sem par, / Tu, que
ao maior perigo te ofereces,/ Na espontânea
defesa do meu lar (FERNANDES,
1918, p.109).

Em “A morte do trovador”, o sapo; em “Mater admirabilis”, que significa em latim mãe social admirável, a figura central é a galinha. A poesia trata de uma mãe zelosa no processo de nascimento dos seus pintinhos. Quanto à “Chloé”, não há

menção ou pistas quanto a ser um animal, mas suponho – pela poesia – que seja um bicho que tivesse sido companheiro de um navegante, podendo ser um papagaio, já que a última estrofe revela o seguinte: “Tu num sono de justo te comprazes,/ Eu velo e anseio, velejando ao porto/ Das Colchidas e Atlantidas falazes” (FERNANDES, 1918, p.113). Em “O Natal de Rejane”, são aves; “Os lutadores” são um lagarto e uma cobra e, em “O cavalo”, obviamente, um cavalo.

Esse gênero literário também esteve presente em *Conto Infantis* (1886) das irmãs Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida e em *Poesias Infantis* (1904), de Olavo Bilac. De acordo com as autoras, o estilo da escrita de *Contos Infantis* é para “fazer sentir aos pequeninos paixões boas, levando-os com amenidade de história a história” (VIEIRA; ALMEIDA, 1920, p.5, in VIDAL, 2005, p.88). Já Bilac (1929, p.2) justifica o uso desse gênero: “quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero”. Embora Carlos D. Fernandes não mencione o motivo para o uso desse gênero no seu livro, possivelmente a inserção de poesias deve ter sido com a mesma intenção dos autores supracitados. Mas anterior às obras das irmãs Viera e Almeida e do Bilac, a poesia marcou presença em *Tesouro de Meninos* [s/d]. Na folha de rosto, há a informação de que essa obra é “enriquecida de extratos de poesias para facilitar a leitura dos versos”. Assim, sob o título de ‘Poesias Diversas’, estas tratam da temática da obra: virtude, moral e civilidade.

Diante dos diversos saberes expostos em *Escola de Pitoresca*, há a representação de professor fundada na formação global, qual seja a de ensinar diversos saberes às crianças, já que o propósito do autor era oferecer apenas uma “breve lição de

coisas”, conforme Carlos D. Fernandes anunciou na Carta Explicativa. Tal representação está também presente em *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*.

Dessa forma, *Escola Pitoresca* está na trilha desses livros ao apresentar regras de conduta voltadas para os ideais de nação: ordem e progresso. Tais regras estão no âmbito do amor e da defesa da pátria, de modo a transmitir às crianças e aos jovens hábitos para uma vida em conjunto e formar neles a memória coletiva. O caráter cívico dessa obra escolar reitera a tradição da civilidade nos livros de leitura *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua*, o que faz corroborar com a epígrafe do início desse capítulo. Mesmo contendo títulos, formas e narrativas distintas e sendo de períodos diferentes, eles possuem a mesma base e finalidade: os quatro livros estão inscritos no espaço público dos cidadãos e ditam normas de comportamento e opondo-se à rusticidade daqueles que não foram civilizados. Isso demonstra uma adaptação que a civilidade sofreu no início do século XX para o civismo, usando “os velhos modelos para novos fins” (HOBSBAWM, 2002), ainda que a temática da civilidade não tenha desaparecido dos livros que circularam nesse período no Brasil.

PALAVRAS FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito tornar visíveis as orientações de civilidade nos livros de leitura *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca*, que circularam no Brasil durante o Império, os primeiros, e na Primeira República, o último. A hipótese que orientou esta pesquisa foi a de que havia um processo civilizador que foi solidificado no Império e se estendeu até a Primeira República, tendo este discurso sido propagado na Itália do século XVI, o qual fez unir *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* e *Escola Pitoresca* independentemente dos períodos históricos que os separavam, configurando-os numa estratégia disciplinar de orientação de civilidade nas escolas do Brasil e, em especial, da Paraíba. Através dos pedidos de compra de livros dos presidentes de província da Paraíba - o bacharel João Antonio de Vasconcellos (1848) e o coronel José Vicente de Amorim Bezerra (1850) -, do anúncio de venda de livros no periódico paraibano *A Regeneração* de 1861 e da encomenda da produção de livro de leitura na Mensagem do governador paraibano Camillo de Hollanda (1918), os livros analisados nessa pesquisa se tornaram instrumentos para a efetivação de um projeto civilizatório no cotidiano escolar, já que divulgam um modo de viver, uma espécie de normas de conduta entre os leitores.

Para tanto, foi necessário voltar ao passado para conhecer a tradição desse discurso presente nesses livros de leitura que circularam no Brasil. Através de pistas encontradas nos prefácios dos livros, tal discurso repousa nos tratados do século XVI, *O Cortesão* e *A Civilidade Pueril*, os quais disseminaram modos de comportamento através da cortesia e da civilidade para a Corte europeia. “Na verdade era a ‘etiqueta’ que organizava tal teatro da Corte, estabelecendo categorias claras, que distinguem os homens desse mundo do resto da multidão” (SCHWARCZ, 1997, p.9, destaque da autora).

Em *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos*, *História de Simão de Nantua* encontram-se ressonâncias das obras renascentistas, o que evidencia que o gênero de educação de príncipes, voltado para a Corte, extrapolou os limites aristocráticos e temporais e se tornou uso popular, por meio das obras francesas que circularam no Brasil. Ao se estender os ensinamentos de civilidade para outra classe social, crianças e jovens que frequentavam a escola e as demais pessoas que tinham acesso aos livros puderam aprender como se tornar civilizados a partir dos resquícios da literatura do século XVI, a qual foi amplamente adaptada e feita ao estilo dessa época. Isto é visível a partir do endereçamento e da forma dos livros. Se antes esses eram destinados aos príncipes e aos aspirantes à Corte e estavam sob a forma do tratado, após as inúmeras reproduções do conteúdo os livros foram endereçados às pessoas que desejavam ter condutas refinadas e que pudessem ter seus hábitos modificados em decorrência da civilização, cujo processo atingiu o Brasil no século XIX. Ademais, essas obras apresentam o diálogo narrativo, tendo personagens com nomes, o que possibilita aos leitores uma maior aproximação com o conteúdo e com o próprio livro – características próprias do Iluminismo.

A civilidade em *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* visa ao controle das emoções e dos sentimentos entre as crianças e outros leitores – os jovens e os adultos. Através desses livros, posso inferir que a civilidade leva à restrição dos hábitos, evitando o gesto natural e contendo as manifestações mais imediatas, a exemplo do que faz a personagem Bonna com as suas discípulas, em *Tesouro de Meninas*. A posse dessas regras impressas nesse *corpus* que circulou no Brasil do Oitocentos “viabilizava o reconhecimento e a classificação dos indivíduos ou, em outras palavras, fazia com que a ‘boa sociedade’ exteriorizasse o lugar que ocupava na sociedade” (RAINHO, 1995, p.149), já que essas regras estavam restritas às crianças e jovens que frequentavam as escolas, conforme assinalei acima.

Com relação à *Escola Pitoresca*, livro que circulou, supostamente pelos estados do Brasil, mais precisamente na Paraíba, na Primeira República, este sofreu influência de *Tesouro de Meninas*, *Tesouro de Meninos* e *História de Simão de Nantua* e de outros livros estrangeiros que circularam no Brasil. O livro paraibano e os demais livros de autores brasileiros do período tinham o objetivo de disseminar os ideais dessa República, apresentando aos leitores infantis e juvenis noções de língua e geografia nacionais, história da pátria, do povo brasileiro, dos símbolos (hino e bandeira) e dos seus heróis. A civilidade em *Escola Pitoresca* aparece sob o discurso do civismo que pode ser identificada nas regras de conduta acrescidas dos ideais republicanos, resumidos em ordem, progresso, civismo e pátria, de modo que a leitura desse livro possibilita crianças e jovens a terem bom comportamento, através do controle da espontaneidade, dos sentimentos e, assim, tornarem-se soldados vigilantes e fiéis à pátria. Assim, há uma transformação da tradição da civilidade conforme apresentei em *Tesouro*

de Meninas, Tesouro de Meninos e História de Simão de Nantua, pois, sob o discurso do civismo, *Escola Pitoresca* insere as crianças e jovens no espaço público dos cidadãos, assim como é a civilidade. Dito de outro modo, embora haja semelhança no conteúdo do dizer entre os livros analisados, *Escola Pitoresca* está sob uma nova forma de dizer essas regras sociais, a qual não utiliza o diálogo, mas textos de gêneros diversos. Isso vai ao encontro da hipótese de que os livros de leitura tanto no período imperial quanto na Primeira República apresentam discurso da civilidade independentemente dos períodos históricos e da forma.

A partir da hipótese confirmada, há formas de educar e instruir no horizonte da civilidade no Império - a Corte instituiu novos costumes -, e na República - republicanos instituíram uma nova sociabilidade a partir do civismo, do patriotismo -, o que confere a cada regime um compêndio que lhe represente. O discurso da civilidade se fez presente nos livros de leitura, sendo eles veículos do pensamento civilizador, em decorrência do fato de cada época, cada sociedade construir as suas regras, tendo em vista a comunidade de leitores, os usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação em que os autores estavam inseridos. Tanto no Império quanto na Primeira República, a tradição da civilidade visa à transformação do comportamento humano, ou seja, a civilidade fabrica os indivíduos. A civilidade nos livros de leitura está na perspectiva disciplinar, por submeter os leitores às regras que combatem a espontaneidade e a desordem, modelando os pensamentos e as atitudes das crianças. Era por meio da civilidade que elas se tornavam virtuosas, dóceis e obedientes no Império e soldados vigilantes e fiéis à pátria na Primeira República. Era atentando para os ensinamentos nos livros que se evitavam os gestos naturais, as manifestações mais imediatas, imprimindo

nos leitores as regras da sociedade ou as regras do jogo social. Dessa forma, as crianças brasileiras tiveram o passaporte para se tornar civilizadas, conforme o projeto civilizatório do Império, o qual se estendeu até a Primeira República. Sendo este projeto o de manter a ordem e a difusão da civilização, “faces complementares do processo de construção de um Estado” (MATTOS, 2004, p.295).

Com efeito, investigar o passado através dos seus livros de leitura implica em reconhecê-lo como uma “poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação [...]” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.121), bem como ordenar o mundo da leitura no Brasil.

Assim, tornar visíveis os conteúdos e as estratégias de aprendizagem dos livros de leitura que foram utilizados pelos professores e alunos no passado nos faz perceber onde repousam as práticas atuais de ensino e aprendizagem, bem como verificar que as regras de civilidade ainda permanecem presentes nos dias de hoje, porém de outro modo: na oralidade. Essas regras de civilidade não circulam mais nos livros didáticos por terem sido já sedimentadas nos hábitos das pessoas, deixando de fazer parte do programa escolar oficial, de modo que são, atualmente, ensinadas oralmente, no cotidiano familiar e escolar. Desse modo, está posto um caminho aberto para investigação a respeito da transição do discurso dos escritos da civilidade nos livros didáticos para o discurso oral.

POSFÁCIO

*Charlton José dos Santos Machado*⁹⁴

Após a leitura do livro **A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República**, temos a certeza de que evidenciamos um alargamento da compreensão histórica dos movimentos intelectuais e das produções que se voltaram a debater os projetos de construção de nação e das políticas voltadas à formação do cidadão brasileiro civilizado, em diferentes cenários da nossa história.

O estudo desenvolvido por Fabiana Sena, resultante da tese de doutoramento, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, expressa domínio intelectual, escrita rigorosa e linguagem acessível, conduzindo o leitor a percorrer os palcos dos acontecimentos da história da educação, ao analisar nos livros de leitura da época os indícios das estratégias de um processo civilizador que, segundo a sua hipótese, fora iniciado no Império e se estendeu até a Primeira República, e que nutria pretensões de efetivar transformações nos comportamentos e atitudes no cotidiano escolar, por

94 Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do CNPq.

submeter os leitores às regras que combatem a espontaneidade e a desordem, modelando os pensamentos e as atitudes de jovens e crianças.

Assim, partindo de um consistente levantamento de fontes, em especial, os livros de leitura *Tesouro de Meninas* (1757), de Madame Leprince de Beaumont, *Tesouro de Meninos* (s/d), de Pierre Blanchard, *História de Simão de Nantua* (1818), de Laurent Pierre Jussieu e *Escola Pitoresca* (1918), de Carlos Dias Fernandes, que circularam no cenário do Império e Primeira República, Fabiana Sena, de forma original, identifica, nos conteúdos e nas estratégias de aprendizagem, os ideais de um projeto que ambicionava a construção da civilidade nacional, tendo na escola e nos seus instrumentos de formação, em particular, nas leituras, as condições legítimas e cruciais da consolidação no Brasil de um modelo humano similar às tradições da civilidade europeia, mesmo num contexto em que se buscava alimentar o debate da ruptura e da libertação ao passado, como ocorreu nas primeiras décadas da nossa experiência republicana.

Neste debate, que se propõe tornar visíveis as orientações de um discurso de civilidade nos referidos livros de leitura, Fabiana Sena traz à baila um conjunto de ideias que se configurava numa complexa estratégia disciplinar de orientação nas escolas do Brasil e, em especial, da Paraíba, haja vista que o acesso à instrução e aos livros de leitura ocorria sob condições de determinadas formas e estabelecidas pelo poder de controle dominante das elites.

Ou seja, preconizava-se através dos processos de escolarização e, em especial, pela inserção cultural dos livros de leitura, assegurar a manutenção da ordem e da difusão de um projeto de modalidade civilizatória, como estratégia de organizar uma formação unificadora e homogeneizadora, em seus

modos de agir, sentir e pensar. Nessa luta histórica e permanente, buscava-se demarcar a fronteira entre os “rudes” comportamentos de tradição ou origem e a supremacia de uma gloriosa nação de homens letrados.

Nesse aspecto, a autora destaca em suas análises que, ao seu tempo e ao seu modo, a elite intelectual, amparada numa ótica de poder, tomou o discurso da civilidade como condição indispensável e necessária para superar a ignorância proveniente do “atraso” de nossa formação colonial. Para tanto, fazia-se necessário enfrentar a precariedade das instituições letradas, em particular as instituições educativas, locus estratégico de uma perspectiva disciplinar de civilização no Império e na Primeira República.

Por essa compreensão, os homens da sociedade letrada e do poder viam como necessário imprimir na “consciência” educativa formas de corrigir, modelar, ensinar novos costumes, regras, reelaborar comportamentos, na perspectiva de superação da fragilidade identitária do nosso modelo de Império, bem como, inculcar uma alma patriótica e cívica, bandeira considerada como redentora do marcante entusiasmo intelectual e político da Primeira República.

A perspectiva disciplinar aqui destacada pela autora tomava a criança como sujeito a merecer atenção, pois constituía-se em personagem imediato do processo civilizador, sobretudo, na formação de uma nacionalidade. Dessa forma, as instituições educativas, como espaços de reprodução e elaboração de uma dada ordem cultural e política, são pensadas sob a ótica do fortalecimento do Estado, através da circulação dos livros de leitura que, certamente, fortaleceriam a implantação de uma cultura erudita no país, mantendo a subordinação aos conceitos de mundo dos detentores de uma cultura letrada na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a autora destaca em suas análises que o movimento por um alcance de uma sociedade civilizada em contextos e temporalidades diversas revela-se, sobremaneira, numa estratégia de firmar uma tradição, por meio de diferentes dispositivos legais (como pensado através da instrução pública), no sentido de manter preservada ou inalterada a estrutura do poder vigente.

O importante também a se destacar a partir da leitura deste rico estudo, é que tanto no Império como na Primeira República, como denunciara Manoel Bomfim, em sua fundamental obra *América Latina: males de origem*, publicada em 1905, a estrutura de poder e seus sujeitos pensantes se limitavam, na maioria das vezes, à mera mudança de quadros oriundos dos mesmos grupos dominantes. Por isso, pôde inferir Fabiana Sena que:

os livros de leitura tanto no período imperial quanto na Primeira República apresentam discurso da civilidade independentemente dos períodos históricos e da forma [...] O discurso da civilidade se fez presente nos livros de leitura, sendo eles veículos do pensamento civilizador, em decorrência do fato de cada época, cada sociedade construía as suas regras, tendo em vista a comunidade de leitores, os usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação em que os autores estavam inseridos (SENA, 2008).

Portanto, ao concluir a leitura da tese “A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República”,

que aparece agora em forma de livro, temos a sensação de que o mérito da produção vai além das suas hipóteses históricas alcançadas, indica, sobretudo, a sugestão de novos campos de investigação, como indica a autora, voltados para compreender “a transição do discurso dos escritos da civilidade nos livros didáticos para o discurso oral”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras/ALB/ FAPESP, 2000.

_____. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB/ FAPESP, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de O. **A leitura na escola primária brasileira**: alguns elementos históricos. Projeto Memória de leitura – A leitura na escola primária brasileira, 1999.

_____.(Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHASTEL, André. La notion de patrimoine. In: NORA, Pierre (org). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1997.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU,

Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER Jean-Yves. (Org.). **Política, nação e edição, o lugar dos impressos na construção da vida política**. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. São Paulo: Annablume, 2006.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. In: **Revista História da Educação**. Pelotas: ASPHE, 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FRADE, Isabel Cristina A. S.; MACIEL, Francisca Izabel P. (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: CEALE, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de O. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: **Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2005.

_____. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar no século XIX. **Revista Língua Escrita**, v. 1, 2007.

GONDRA, José; TEIXEIRA, Giselle. Observatório das aulas? Livros escolares e pesquisa em história da educação. In: MENDONÇA, Ana Waleska (org). **História e Educação - Dialogando com as fontes**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel P. Ler, escrever e contar: a história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

PERES, Eliane. T. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)**. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. (orgs.). **Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003.

REVEL, Jacques. **Proposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

TAMBARA, Elomar A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no

Brasil. **História da educação (ASPHE)**. Pelotas, v. 6, n. 11, 2002.

_____. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs.). **Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003.

_____. TAMBARA, Elomar A. C. Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: **26ª Reunião da ANPED**. Poços de Caldas: Novo governo/Novas políticas, 2003a.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro**. Rio de Janeiro: UERJ, Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de Mestrado), 2008.

LIVROS DE LEITURA

BEAUMONT, Madame Leprince. **Tesouro de meninas**. Tradução: Joaquim Ignácio Frias. Lisboa, 1846. Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/>> Acesso em: 19 jul. 2007.

BLANCHARD, Pierre. **Tesouro de meninos**. Tradução: Matheus José da Costa. 6. ed. Lisboa, 1851. Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/>> Acesso em: 19 jul. 2007.

FERNANDES, Carlos Dias. **Escola pitoresca**. Rio de Janeiro: Livraria Editora de Leite Ribeiro e Maurillo, 1918.

JUSSIEU, Laurent Pierre. **História de Simão de Nantua ou mercador de feiras**. Tradução: Philippe Pereira de Araújo e Castro. Lisboa: Livraria de A. M. Pereira, 1875. Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/>> Acesso em: 19 jul. 2007.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**.

PARAÍBA. Lei nº 20 – de 6 de maio de 1837. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler (Orgs). **Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial**. Brasília. INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/leituranapb/pagina6.html>>.

PARAÍBA. **Discurso com que o presidente da província da Paraíba do Norte fez a abertura da sessão ordinária da Assembléia Provincial no mês de janeiro de 1837**. Cidade da Paraíba, Typ. Paraibana, 1837.

PARAÍBA. **FALA**. 1838.

PARAÍBA. Fala com que o Exm. Presidente da província da Paraíba do Norte, o dr. João José de Moura Magalhães, abriu a segunda sessão da 2ª legislatura da Assembléa Legislativa da mesma província em o dia 16 de janeiro de 1839. Pernambuco, Typ. de M.F. de Faria, 1839.

PARAÍBA. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo excelentíssimo presidente, o tenente coronel Frederico Carneiro de Campos, em maio de 1845. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1845.

PARAÍBA. Regulamento de 20 de janeiro de 1849. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler (Orgs). **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial.** Brasília. INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/leituranapb/pagina6.html>>.

PARAÍBA. Exposição, 1850.

PARAÍBA. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo 1º vice-presidente, Exm. sr. dr. Felisardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866. Paraíba, Typ. Liberal Paraibana, 1866.

PARAÍBA. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo Exm. sr. presidente da província, dr. Venancio José ‘oliveira Lisboa, em 17 de fevereiro de 1870. Paraíba, Typ. Conservadora, 1870.

PARAÍBA. Resolução do Governo Provincial S/N – 31 de marco de 1886. Regulamento 36. In: PINHEIRO, Antonio

Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler (Orgs). **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília. INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/leituranapb/pagina6.html>.>

PARAÍBA. MENSAGEM 1897.

PARAÍBA. MENSAGEM 1911.

PARAÍBA. MENSAGEM 1911.

PARAÍBA. **Regulamento geral da instrução primária**. Decreto nº 873 de 21 de dezembro de 1917. Imprensa Oficial. Paraíba, 1918.

PARAÍBA. **MENSAGEM**. Paraíba: Imprensa Oficial, 1918.

JORNAIS

A UNIÃO. **Educação Cívica**. Paraíba, 17 de janeiro de 1913.

A UNIÃO. **Educação Cívica**. Paraíba, 21 de fevereiro de 1913.

A UNIÃO. **Alma infantil**. Paraíba, 5 de maio de 1913.

A UNIÃO. **Espírito da língua**. Paraíba, 30 de maio de 1913.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 9 de fevereiro de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 10 de fevereiro de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 19 de fevereiro de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 27 de fevereiro de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**, Paraíba. 6 de abril de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba, 7 de abril de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba, 10 de abril de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 21 de abril de 1918.

A UNIÃO. **A Escola Pitoresca de Carlos Fernandes encontra editor**. Paraíba, 22 de abril de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba, 26 de abril de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos D. Fernandes**. Paraíba, 7 de maio de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba, 12 de junho de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba. 20 de junho de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba. 23 de junho de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba. 27 de junho de 1918.

A UNIÃO. **Dr. Carlos Dias Fernandes**. Paraíba. 29 de junho de 1918.

A UNIÃO. **Os livros didáticos**. Paraíba. 10 de julho de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca à venda**. Paraíba. 18 de julho de 1918.

A UNIÃO. **Escola Pitoresca**. Paraíba. 25 de agosto de 1918.

A ÉPOCA. [s/t]. Rio de Janeiro. 9 de abril de 1918.

GAZETA DE NOTÍCIAS. **Obras didáticas de A.A.P. Coruja**. Rio de Janeiro. 11 de janeiro de 1880.

IDADE D'OURO DO BRASIL. **Livros que se acham à venda na loja da Gazeta à Santa Bárbara**. Bahia. 21 de agosto de 1818.

O PAÍS. **Escola Pitoresca**. Rio de Janeiro. 18 de abril de 1918.

O IMPARCIAL. **Breves lições de história do Brasil**. Rio de Janeiro. 11 de junho de 1918.

SANTOS NETO. **Escola Pitoresca**. A UNIÃO. Paraíba. 18 de julho de 1918.

OUTROS

1 TIMÓTEO. In: **BÍBLIA SAGRADA**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

1ª EPÍSTOLA DE SÃO PAULO AOS CORÍNTIOS, In: **BÍBLIA SAGRADA**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. Cap. 9, 20-22.

ABREU, Capistrano João. Prefácio. 1892. In: JOFFILY, Ireneu. **Notas sobre a Paraíba**. Brasília: Thesaurus, 1977.

ABREU, Márcia. **Caminhos do livro**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. Letras, belas-letas, boas-letas. In: Carmen Zink Bolognini. (Org.). **História da Literatura**: o discurso fundador. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP, 2003.

ABREU, Márcia. Leituras no Brasil colonial. In: Remate de Males. **Revista do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas: UNICAMP, n.22, 2002a.

_____. Da maneira correta de ler: leituras das Belas Letras no Brasil Colonial. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Quem lia no Brasil colonial? In: **INTERCOM – XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande/MS – setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4ABREU.pdf>> Acesso em 15 out. 2007.

ABREU, Martha. Civilização. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

AFONSO CELSO. **Por que ufano de meu país**. 2002 <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ufano.html#1>>

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Vida privada e ordem privada no Império. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe (org. do volume). **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, v.2.

ALMEIDA, José Américo de. **A bagaceira**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ALMEIDA, Horácio. **História da Paraíba**. João Pessoa. Editora Universitária/UFPB, 1978. v. 2.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 1989.

AMICIS, Edmondo de. **Cuore**. Disponível em: <http://www.liberliber.it/biblioteca/d/de_amicis/cuore/html/index.htm> Acesso em 29 nov. 2007.

AMICIS, Edmondo de. **Coração**. Trad. Osmar Barbosa. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A., 1970.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UESC, 1999.

ARIÈS, Philippe. Prefácio. In: ERASMO. **Civilidade pueril**. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. **História social da criança e da família**. Tradução: de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Poética**. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 15 de maio 2008.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AVILA, Carmen d'. **Boas maneiras, manual de civilidade**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1936.

AUGUSTI, Valéria. **O romance como guia de conduta: A moreninha e Os dois amores**. (Dissertação). Instituto de Estudos da Linguagem: Unicamp, 1998.

AUGUSTI, Valéria. **Trajetórias de consagração: discursos da crítica sobre o Romance no Brasil oitocentista**. (Tese). Instituto de Estudos da Linguagem: Unicamp, 2006.

AZEVEDO, André Nunes de. **Da monarquia à república:** um estudo dos conceitos de civilização e progresso na cidade do Rio de Janeiro entre 1868 a 1906. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Reforma do Ensino Primário – Vol X. 1883, TOMO IV).

BARBOSA, Socorro de Fátima P. **Jornal e literatura:** a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos. **Antologia nacional:** coleção de excertos dos principais escritores da língua portuguesa do 13º ao 20º século. 32. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1955.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. II – Século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Leitura de Formação. Coração de Edmondo de Amicis (1886). In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial.** Novembro de 2004. Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahelenacoracao.pdf> Acesso em 29 out. 2007.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.).

Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BILAC, Olavo; COELHO NETO. **Contos pátrios.** 34. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1944.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi01.htm>>. Acesso em 10 fev. 2008.

BILAC, Olavo. **Obra reunida – Últimas conferências e discursos.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. Através do Brasil. In: LAJOLO, Marisa (org.). **Prática da língua portuguesa:** narrativa. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Coleção Retratos do Brasil).

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico:** Uma história do saber escolar. (Tese de doutorado). FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

BIOTARD, Pierre. **Novo manual do bom tom, contendo moderníssimos preceitos de civilidade, política, conduta, e maneiras em todas as circunstâncias da vida, indispensáveis à mocidade e aos adultos para serem benquistos e**

caminharem sem tropeço pela carreira do mundo. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1872.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BOREL BOREL & C^a. Dedicatória. In: BLANCHARD, Pedro. **Tesouro de meninos.** Tradução: Matheus José da Costa. 6. ed. Lisboa, 1851.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN Jr. Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo século XV-XVIII.** Tradução: Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1995. v. 1.

BRUNO, G. **Le Tour de la France par deux Enfants.** Paris, 1877.

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire.** 1911. Disponível em <<http://www.inrp.fr>>

fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2974> Acesso em 18 nov. 2007.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália**. Tradução: Vera Lúcia de Oliveira Sarmiento e Fernando de Azevedo Corrêa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BURKE, Peter. **A arte da conversação**. São Paulo: UNESP, 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à história**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

_____. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

CASTIGLIONE, Baldassare. **O Cortesão**. Tradução: Carlos Louzada. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. A modernização no Brasil como problema filosófico. Impulso - Revista de Ciências Sociais e

Humanas, v. 12, n. 29, p.125-136. Piracicaba/SP: Unimep, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução: Mary Del Priore. 2. ed. Brasília/DF: UnB, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999b.

CHARTIER, Roger. Distinção e divulgação: a civilidade e seus livros. In: _____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004a.

CHARTIER, Roger. Os livros azuis. In: _____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004b.

COELHO NETO; BILAC, Olavo. **A Pátria Brasileira**. 14. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONDE, Maria Teresa Barros. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência

pedagógica no Portugal Oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6. Lisboa, 2005.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora. UNESP, 2008.

CORDIÉ, Carlo. Introdução. In: CASTIGLIONE, Baldassare. **O Cortesão**. Tradução: Carlos Louzada. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar**: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852 – 1910). (Tese)-Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CUNHA, Maria Teresa Santos. História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960. **Revista Educação**. UFSM. v. 30. n. 02, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>.> Acesso em: 20 abr. 2008.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa, 2008.

DICIONÁRIO AURÉLIO. 24. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

DICIONÁRIO DE FIGURAS E SÍMBOLOS BÍBLICOS. 2. ed. São Paulo: Ed. Paulus, 2006.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO DO HOUAISS. Versão 1.0. Objetiva, 2002.

ECLESIAÍSTICO. In: **BÍBLIA SAGRADA.** Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

ECO. Humberto. **Como se faz uma tese.** 20. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIAS, Nobert. **O Processo Civilizador:** Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, v.1, 1994.

ERASMO. **A civilidade pueril.** Tradução: Fernando Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. **De Pueris.** Tradução: Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

FÉNELON. **As Aventuras de Telêmaco:** filho de Ulisses. Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Madras, 2006.

FERREIRA, Tânia M. Tavares Bessone da Cruz. Os livros na imprensa: as resenhas e a divulgação do conhecimento no Brasil na segunda metade do século XIX. In: **CARVALHO,**

José Murilo (org.). **Nação e cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Construindo uma nova ordem**: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823. (Dissertação de mestrado). Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal da Paraíba, 2006.

FLANDRIN, Jean-Louis. A distinção pelo gosto. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (org). **Da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. O Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

FRIAS, Joaquim Ignácio. Prólogo do tradutor In: BEAUMONT, Madame Leprince. **Tesouro de meninas**. Tradução: Joaquim Ignácio Frias. Lisboa, 1846.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto G. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais de L. (org.)

História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. Livros Escolares de Leitura: caracterização e usos (PERNAMBUCO, século XIX). Relatório Final da Pesquisa. Recife: UFPE, 2003.

GAMA, Zacarias Jaegger e GONDRA, José Gonçalves. **Uma estratégia de unificação curricular “os estatutos das escolas públicas de instrução primária” (RIO DE JANEIRO: - 1865).** Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/uma_estrategia_de_unificacao.asp?f_id_artigo=186>. Acesso em: 15 jul. 2007.

GARIN, Eugenio. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano.** Tradução: Cecília Prada. São Paulo: UNESP, 1996.

GENCÉ, Condessa. **Tratado da civilidade e etiqueta.** Tradução: de Luiz Cardoso. Lisboa, 1909.

GÊNESIS. In: **BÍBLIA SAGRADA.** Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

GONDRA, José. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação, v.11. n.31. Rio de Janeiro, jan./abr. 2006.**

Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 27 de jul. 2007.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GUIMARÃES, Lúcia. D. Pedro II. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822 - 1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: (sua história)** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr. Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HAMLYN, D. W. **Uma História da Filosofia Ocidental**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.

HOBSEBAWM, Eric. **A era das revoluções: Europa: 1789-1848**. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSEBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Do Império à República. O Brasil Monárquico. São Paulo: Difel, v.5, Tomo II, 1983.

HORÁCIO. Arte poética. In: TRINGALI, Dante. **A arte poética de Horácio**. São Paulo: Musa, 1993.

JOFFILY, Ireneo. **Notas sobre a Paraíba**. Brasília: Thesaurus, 1977.

JOFFILY, José. **Entre a monarquia e a república** – Idéias e Lutas de Irenêo Joffily. Rio de Janeiro: Kosmos, 1982.

LAFER, Celso. Os significados da república. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 214-224, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. 2001. **O preço da leitura: leis e números por detrás das letras**. São Paulo: Ática, 183 p., 2001.

LEITE, Ligia Chiappini M. **O foco narrativo**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE RIBEIRO & MAURILLO. Nota dos editores. In: FERNANDES, Carlos Dias. **Escola Pitoresca**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro e Maurillo, 1918.

LÉLIS, João. **Maiores e menores**. João Pessoa: Edigraf, 1950.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1967.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

MANACORDA. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, Serioja. A paraibanidade como culto: a construção dos discursos históricos sobre 1817 no IHGP. IN: SÁ, Ariane Norma de M.; MARIANO, Serioja (orgs). **Histórias da Paraíba**: autores e análises sobre o século XIX. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

MARTINS, Eduardo. **Carlos D. Fernandes**: Notícia bibliográfica. João Pessoa: A União. Cia, 1976.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Do Império à República. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.4, 1989.

_____. **O tempo saquarema**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MELLO, José Batista. **Evolução do ensino na Paraíba**, João Pessoa: A União, 1936.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. São Paulo: M. Claret, 2005.

NEVES, Fátima Maria. **método de lancaster ou método lancasteriano**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm#_ftnref1> Acesso em 15 maio de 2008.

NEVES, Fátima Maria; MEN, Liliana. **O método pedagógico de lancaster e a cultura escolar**. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf> Acesso em 15 de maio de 2008.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Luzes nas Bibliotecas de Francisco Agostinho Gomes e Daniel Pedro Muller, Dois Intelectuais Luso-Brasileiros. In: **Actas do Congresso Internacional «Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades»**. Lisboa: FCSH/UNL, 2 a 5 de novembro de 2005.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação no Renascimento**. São Paulo: EDUSP, 1980.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p.172-189, 1989.

OVÍDIO. **A arte de amar**. Tradução: Dúnia Marinho da Silva. Porto Alegre: L&PM, 2001.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. Educação das Massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

PANTALEÃO, Olga. A presença inglesa. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: o processo de emancipação: o Brasil Monárquico**. São Paulo: Difel, v. 1, Tomo II, 1976.

PILLA, Maria Cecília B. A. **A arte de receber: distinção e poder à boa mesa 1900-1970**. (Tese de doutorado) Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, 2004.

PÉCORA, Alcir. Prefácio à edição brasileira: a cena da perfeição. In: CASTIGLIONE, Baldassare. **O Cortesão**. Tradução: Carlos Louzada. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PFROMM NETTO et al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Edições de Ouro, [s/d].

QUINTILIANO. Instituições oratórias. Tradução: Jerônimo Soares Barbosa. São Paulo: Cultura, v.2, 1944.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. **ACERVO**: revista do Arquivo Nacional, v. 8, n.1-2, jan/dez., 1995. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 61. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org). **Da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIZZINI, Carlos. O ensino antes e depois de Pombal. In: _____. **O livro, o jornal e a tipografia no Brasil, 1500-1822**: com um breve estudo geral sobre a informação. (Ed. Fac-similar). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

ROQUETTE, J. I. **Código o bom-tom, ou, regras da civilidade e de bem viver no século XIX**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANCHES, António Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Covilhã/Portugal: Universidade da Beira Interior, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). Introdução. In: ROQUETTE, J. I. **Código o Bom-Tom, ou, Regras da Civilidade e de Bem Viver no Século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **As barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SERAFIM, Sílvia. **Manual de civildade**. Rio de Janeiro, 1935.

SILVA, Inocencio Francisco da. Dicionário Bibliográfico Português. **Estudos de Innocencio Francisco da Silva aplicáveis a Portugal e ao Brasil**. Continuados e ampliados por P. V. Brito Aranha. Revistos por Gomes de Brito e Álvaro Neves. Lisboa: Imprensa Nacional, v.23, 1858-1923.

SIQUEIRA, João de Nossa Senhora da Porta. **Escola de política ou, Tratado prático da civildade portuguesa**. Recife: Typ. de Santos, 1845.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. A imprensa colonial. In: **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUSA, José Sotero de. **Noções de civildade e higiene corporal para uso das crianças no lar e nas escolas primárias**. Recife: Imp. industrial, 1918.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAMBARA, Elomar. Textos de leitura nas escolas de ensino elementar no século XIX no Brasil. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (Séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro: introdução a um programa de organização nacional**. 4. ed. São Paulo: Brasília: Cia. Nacional- UNB, 1982.

URCULLU, José de. **Lições de boa moral, de virtude e de urbanidade, escritas no idioma espanhol**. Rio de Janeiro: A. de Freitas Guimarães & C&A, 1848.

VASCONCELOS, Maria Celi. **A Casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.239-263, 1988.

VERÍSSIMO, José. **Educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. **História da Literatura Brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1981.

VERNEY, Luís Antônio. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: Novais, Fernando A. (dirig.), SOUZA, Laura de Mello (org.). **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da Vida Privada no Brasil, I).

VILAR, Socorro de F. P.; SILVA, Fabiana Sena. O livro de leitura na Paraíba: pequena história de um gênero. **Nonada**: letras em revista. Ano 9, n. 9. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

VILAR, Socorro de F. P. **A invenção de uma escrita**: Anchieta, os Jesuítas e as suas histórias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. (Coleção Memórias das Letras, 21).

WERNECK, Marina. **Da fera à loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

APÊNDICE

RELAÇÃO DOS LIVROS ESCOLARES NA PARAÍBA NO PERÍODO IMPERIAL E NA PRIMEIRA REPÚBLICA

LIVROS	LOCALIZAÇÃO
<i>Palavras de um crente</i> , de Félicité Robert de Lamennais	Discurso com que o presidente da província da Paraíba do Norte, fez a abertura da sessão ordinária da Assembleia Provincial no mês de janeiro de 1837. Cidade da Paraíba, Typ. Parai-bana, 1837.
<i>Tabela das Doutrinas</i>	Fala com que o Exm. presidente da província da Paraíba do Norte, o dr. João José de Moura Magalhães, abriu a segunda sessão da 2.a legislatura da Assembleia Legislativa da mesma província em o dia 16 de janeiro de 1839. Pernambuco, Tip. de M.F. de Faria, 1839.
<i>Catecismo Histórico de Fleury</i> , de Claude Fleury <i>História do Simão de Nantua</i> , de Laurent Pierre Jussieu	Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo excelentíssimo presidente da província, o bacharel João Antonio de Vasconcellos, em 1o de agosto de 1848. Pernambuco, Typ. Imparcial, 1848.
<i>Catecismo da doutrina Cristã</i> , do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro	Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo excelentíssimo presidente da província, o bacharel João Antonio de Vasconcellos, em o 1.o de agosto de 1849. Paraíba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1849.
<i>História do Simão de Nantua</i> , de Laurent Pierre Jussieu <i>Tesouro de Meninas</i> , de Madame Leprince de Beaumont	EXPOSIÇÃO 1850.
<i>História Universal</i> , de Pedro Parley	Relatório recitado na abertura da Assembleia Legislativa da Paraíba do Norte pelo vice-presidente da província, o dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha, em 1 de agosto de 1857. Paraíba, Typ. de José Rodrigues da Costa, 1857.

<i>Tesouro de Meninos</i> , de Pierre Blanchard	Jornal <i>A Regeneração</i> , de 1861.
<i>Livro do Povo</i> , de Antônio Marques Rodrigues	Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Paraíba do Norte no dia 1 de outubro de 1864 pelo presidente, dr. Sinval Odorico de Moura. Paraíba, Typ. de J.R. da Costa, 1864.
<i>Pedagogia</i> , de Mr. Daligault	Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo 1.o vice-presidente, exm. sr. dr. Felisardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866. Paraíba, Typ. Liberal Paraibana, 1866.
<i>O Catecismo de Agricultura</i> , de Antônio de Castro Lopes	Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial da Paraíba do Norte pelo exm. sr. presidente da província, dr. Venâncio José d'oliveira Lisboa, em 17 de fevereiro de 1870. Paraíba, Typ. Conservadora, 1870.
1º, 2º, 3º Livros de Leitura, de Abílio César Borges	Fala que o exm. sr. presidente, dr. José Ayres do Nascimento, dirigiu a Assembleia Legislativa da província da Paraíba, por ocasião da abertura da segunda sessão ordinária da 14.a legislatura em 4 de outubro de 1883. Paraíba, Typ. do Comércio, 1883.
<i>Primeiras Lições de Coisas</i> , de Norman A. Calkins	Jornal <i>Estado da Paraíba</i> (1892).
<i>Lições da Língua Materna</i> , de Francisco Xavier Júnior	Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba.
<i>Livro da História da Paraíba</i> , de Maximiano Lopes Machado	MENSAGEM 1911.
<i>Epítome da História da Paraíba</i> de Manoel Tavares de Cavalcanti	MENSAGEM 1913.
<i>ABC dos Agricultores</i> , do Dr. Dias Martins	MENSAGEM 1914.
<i>Festas à Infância</i>	MENSAGEM 1914.
<i>Escola Pitoresca</i> , de Carlos Dias Fernandes	MENSAGEM 1918.

ANEXO

DECRETO DO GOVERNADOR DA PARAÍBA

Decreto n. 913, de 14 de março de 1918

Manda adoptar nas escolas primarias o livro didactico intitulado *Escola Pittoresca*, de auctoria do sr. dr. Carlos Dias Fernandes.

O doutor Francisco Camillo de Hollanda, Presidente do Estado da Parahyba do Norte, tendo em vista o parecer subscripto pelos srs. Monsenhor Odilon Coutinho, director do Lyceu Parahybano, dr. Flavio Marója, professores José Gomes Coelho, Inspector Geral do Ensino, em commissão, e Sizenando Costa, Director do Grupo Escolar «Epitacio Pessôa», todos membros do Conselho Superior de Instrucção da Parahyba, approvando e mandando adoptar, como livro de leitura nas escolas de 3º gráo e complementares, o denominado *Escola Pittoresca*, compendiado pelo dr. Carlos Dias Fernandes, e usando da attribuição que lhe confere o § 1º do art. 36 da Constituição Estadual,

DECRETA :

Art. Unico — E' mandado adoptar, de accôrdo com o parecer do Conselho Superior de Instrucção do Estado, logo que a respectiva edição seja effectivada, nas escolas de 3º gráo e complementares, como livro de leitura, a obra didactica intitulada *Escola Pittoresca* e de lavra do sr. dr. Carlos Dias Fernandes.

O secretario de Estado faça publicar o presente decreto, expedindo as ordens e communicações necessarias.

Palacio do Govêrno do Estado da Parahyba do Norte, em 14 de março de 1918, 30º da Proclamação da Republica.

DR. FRANCISCO CAMILLO DE HOLLANDA

Fonte: Paraíba (1918).


Sobre o livro

Projeto Gráfico e Editoração Leonardo Araujo
Design da Capa Erick Ferreira Cabral
Revisão Linguística Elizete Amaral de Medeiros
Normalização Técnica Jane Pompilo dos Santos

Impressão Gráfica Universitária da UEPB
Formato 15 x 21 cm
Mancha Gráfica 10,5 x 16,5 cm
Tipologia utilizada Calisto MT 11,5 pt

A civilidade procura compreender condutas que passam a ser associadas à moral, decência, honestidade e cortesia. Em uma expressão, a todas as agradáveis virtudes. Construir o virtuoso parece ser a função assumida pela pedagogia contida nos livros de civilidade. O exame cuidadoso realizado pela autora dos livros por ela reunidos e articulados para tornar pensável o patrimônio comum que esses discursos pretenderam instaurar, sugere interpelar as máscaras de que resultam, as que procuram fabricar e a medida de sua efetividade e permanência. Com isso, a leitura desse trabalho causa prazer pelo que exhibe, mas também um desconforto pela pergunta que nos faz: Afinal, que máscaras nos foram impostas e que máscaras adotamos em nossas condutas diárias, em nosso presente, visando que efeitos sobre nós mesmos e sobre os conjuntos humanos, de poder e de saber a que estamos irrevogavelmente associados? É nesse incômodo que reside a principal recomendação para a leitura desse livro, já que ela confere a nós mesmos e ao nosso tempo sua condição de artificialidade, de fabricação, de experiência aberta, como é (ou deveria ser) todo ato de leitura.

José G. Gondra

 **eduepb**

ISBN: 978-85-7879-396-8



9 788578 793968