

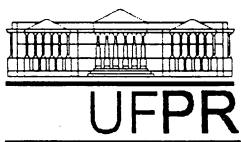
ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO

**DANDO VIDA A UMA RAIZ:
O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DA PRIMEIRA REPÚBLICA
NA POESIA INFANTIL DE OLAVO BILAC**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA
2005



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR. GILBERTO DE CASTRO; DR. IVAN RUSSEF E DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“DANDO VIDA A UMA RAIZ: O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DA PRIMEIRA REPÚBLICA NA POESIA INFANTIL DE OLAVO BILAC”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. GILBERTO DE CASTRO		Aprovada
DR. IVAN RUSSEF		Aprovada
DR ^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI		Aprovado



Curitiba, 25 de fevereiro de 2005

Prof. Dr. Marcus Aurelio Tabora de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Não és bom, nem és mau: és triste e humano...
Vives ansiando, em maldições e preces,
Como se, a arder, no coração tivesses
O tumulto e o clamor de um largo oceano.*

*Pobre, no bem como no mal, padeces;
E, rolando num vórtice vesano,
Oscilas entre a crença e o desengano,
Entre esperanças e desinteresses.*

*Capaz de horrores e de ações sublimes,
Não ficas das virtudes satisfeito,
Nem te arrependes, infeliz, dos crimes:*

*E, no perpétuo ideal que te devora,
Residem juntamente no teu peito
Um demônio que ruga e um deus que chora.*

Dualismo - Olavo Bilac

Sumário

Lista de Ilustrações	III
Resumo	IV
Abstract	V
Introdução	1
Capítulo 1 - A CRIANÇA, A ESCOLA E O LIVRO INFANTIL	
1.1. A CRIANÇA	12
1.2. A ESCOLA	19
1.3. LITERATURA INFANTIL	24
1.4. A FAINA BÁRBARA - BILAC E A LITERATURA INFANTIL	31
Capítulo 2 - OLAVO BILAC E O BRASIL REPUBLICANO	
2.1. LITERATURA E NACIONALISMO	40
2.2. LITERATOS E A CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA	47
Capítulo 3 - MEMÓRIA, TEMPO E VIRTUDES EM POESIAS INFANTIS	
3.1. O LIVRO POESIAS INFANTIS	59
3.2. A MEMÓRIA HISTÓRICA EM POESIAS INFANTIS	66
3.3. A APOLOGIA DO TEMPO ÚTIL EM POESIAS INFANTIS	75
3.4. VIRTUDES E VALORES REPUBLICANOS EM UMA LEITURA DAS ILUSTRAÇÕES DE POESIAS INFANTIS	84
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	108

Lista de ilustrações

FIGURA 01 - CAPA DE <i>POESIAS INFANTIS</i> (1913)	92
FIGURA 02 - CAPA DE <i>POESIAS INFANTIS</i> (1927)	93
FIGURA 03 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A BONECA</i>	94
FIGURA 04 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>O AVÓ</i>	94
FIGURA 05 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A BORBOLETA</i>	95
FIGURA 06 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>ANO-BOM</i>	95
FIGURA 07 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A AVÓ</i>	96
FIGURA 08 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>AS ESTRELAS</i>	96
FIGURA 09 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A PRIMAVERA (AS ESTAÇÕES)</i>	97
FIGURA 10 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>JUSTIÇA</i>	97
FIGURA 11 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>DEZEMBRO (OS MESES)</i>	98
FIGURA 12 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>OUTONO (AS ESTAÇÕES)</i>	98
FIGURA 13 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>O CREDO</i>	99
FIGURA 14 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A PÁTRIA</i>	99
FIGURA 15 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A CORAGEM</i>	100
FIGURA 16 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>MODÉSTIA</i>	100
FIGURA 17 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>A CASA</i>	101
FIGURA 18 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>OS REIS MAGOS</i>	101
FIGURA 19 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>DOMINGO</i>	102
FIGURA 20 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>O TRABALHO</i>	102
FIGURA 21 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>JANEIRO (OS MESES)</i>	103
FIGURA 22 - ILUSTRAÇÃO DO POEMA <i>FEVEREIRO (OS MESES)</i>	103

Resumo

A proposta central desta pesquisa é a de empreender a discussão de algumas das idéias educativas defendidas durante a implantação do regime republicano no Brasil, detendo-se mais especificamente na análise da manifestação destas idéias na obra *Poesias Infantis* (1904) do escritor Olavo Bilac, obra esta adotada por escolas públicas de diversos estados do Brasil durante mais de três décadas. Examinaremos a ligação que se estabelecerá entre a infância, a escola e a produção de literatura infantil; o papel de Olavo Bilac e de outros literatos de sua geração na consolidação dos ideais de república e as possíveis motivações e objetivos de Olavo Bilac na produção de suas obras didáticas. Por fim analisaremos os conteúdos específicos das poesias e ilustrações que compõe o livro *Poesias Infantis*, procurando perceber os preceitos educativos republicanos expressos através dos mesmos.

Abstract

The main proposal of this research is to discuss some of the educational ideas defended in the implantation of the republican system in Brazil, particularly dwelling upon the analysis of the manifestation of these ideas in the work *Poesias Infantis* (1904) [*Children's Poetry*] by Olavo Bilac, used in public schools in many states of Brazil for more than three decades. We will also investigate the liaisons that will be established between childhood, school and children's literature; Olavo Bilac's and the other writers of his generation's role in the consolidation of the republican's ideals and Olavo Bilac's possible reasons and goals in the production of his didactic works. At last, we will analyze the specific contents of the poems and illustrations that compound *Poesias Infantis*, in order to organise the republicans educational principles that had been expressed by the book.

Introdução

A recente ampliação das possibilidades de pesquisa abertas aos historiadores da educação alargou as fronteiras do que se consideraria legítimo eleger como objetos e problemas ligados à educação e à escolarização, permitindo as mais diferentes abordagens de investigação.

Diante dessa diversidade de opções, a obra *Poesias Infantis* (1904) de Olavo Bilac, concebida para ser adotada pela escola primária do período de implantação da República, premiada, em 1904, pelo Conselho Superior da Instrução Pública Municipal do Rio de Janeiro e reeditada sucessivas vezes até o ano de 1961, foi escolhida como principal fonte do presente estudo.

A proposta central de trabalho nesta pesquisa será a identificação e a discussão de algumas idéias educativas defendidas durante a implantação do regime republicano no Brasil, presentes e manifestas na obra *Poesias Infantis*. Essa obra é entendida aqui como partícipe do processo de escolarização na Primeira República, como parcela da memória sobre a escola republicana brasileira e como significativo exemplar da produção de literatura infantil dentro do sistema de produção cultural do período.

A preocupação de aprofundar a leitura e a análise de uma obra de poemas concebidos para uso na escola primária nos primeiros anos da República, surgiu primeiramente devido à busca pelo que me parecia um “elo perdido”, um verdadeiro abismo entre a forma e o conteúdo da poesia infantil contemporânea, que eu, como professora de séries iniciais, lia aos meus alunos, e os ecos de fragmentos dos poemas infantis de Olavo Bilac que ouvi como aluna da escola primária e que, por vezes, voltavam à minha memória, denunciando tão diferentes modos de conceber a infância e a própria poesia

Note-se que, embora o livro *Poesias Infantis* tenha sido publicado pela última vez no início dos anos de 1960, alguns de seus poemas foram publicados por anos a fio em antologias escolares, em livros didáticos das mais diferentes disciplinas e usados pela escola como ornato perfeito às datas cívicas, sob a forma de jograis, cartazes e outras tantas práticas e rituais que compuseram a minha educação e a de tantos brasileiros.

Entre o período em que ocupei as feias carteiras destinadas aos alunos da escola pública primária no final da década de 1970 (decorando a cada Sete de Setembro o “*Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste...*”¹), e o período em que passei a ocupar as não mais bonitas mesas de professor no início da década de 1990, menos de vinte anos transcorreram. Mas, ao ler os poemas infantis de José Paulo Paes e de outros poetas contemporâneos, parecia-me haver ocorrido uma transformação significativa na concepção do que seria boa poesia e literatura para crianças.

Tal transformação parecia passar tanto pela produção literária para crianças, que em muito se sofisticou, transformando critérios, tais como fruição e ludicidade (antes não prioritários), em suas principais preocupações, como também pelos discursos acerca da aplicação dessa literatura pela escola: não mais doutrinação cívica, mas sim diversão, arte e “cultura”. Pela leitura seria possível ampliar o espírito dos alunos, estimulando a criatividade deles e implantando na criança o tão falado gosto pela literatura.

Esse novo paradigma, se não foi amplamente instituído como prática real nas salas de aula, foi bem aceito, ao menos como discurso, nessa escola que se libertava pouco a pouco das excrescências de anos de autoritarismo e de controle. A quase totalidade dos educadores aceitou esse novo conceito (divulgado em muitos cursos de formação e de “reciclagem” de professores) da leitura na escola como um truísmo, talvez acreditando, assim como eu, que algo muito novo estaria nascendo sobre o entendimento do que seriam leitura, literatura, infância e escola.

Não raro, nesses mesmos cursos de literatura aplicada à sala de aula, Bilac era citado, não como pioneiro na seara da produção de literatura infantil, ou de sua aplicação escolar, mas como caricatura de um modelo de literatura infantil patético, moralizante e restritivo. Colocado a cru contraponto desistorizado em relação aos bons poetas contemporâneos, era assim mesmo que Bilac e sua obra pareciam, uma vez desconsiderados seus objetivos, sintonizados com os conceitos de criança, de ensino e de leitura da época.²

¹BILAC, O. Poesias Infantis. In: BUENO, A. (Org.). **Obra Reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 957.

²CAMARGO, L. **A poesia infantil no Brasil**. Palestra apresentada no LAIS – INSTITUTO LATINO-AMERICANO –, DA UNIVERSIDADE DE ESTOCOLMO e no INSTITUTO SUECO DO LIVRO INFANTIL, 1999,

A própria crítica literária contribuiu significativamente para a cruzada meio iconoclasta contra a imagem do poeta parnasiano, que se foi popular durante seu tempo, sofreu crescente desprestígio desde o advento do Modernismo.

No entanto, ao colocar o suposto novo modelo de leitura escolar numa perspectiva histórica, o que se revelou, em minha opinião, foram algumas mudanças, significativas por certo, no que concerne aos livros infantis (seus conteúdos e sua produção), e muitas permanências no referente ao seu papel na Educação Infantil e Fundamental, nos quais ainda emana do livro uma certa aura de erudição, de superior símbolo do saber com central valor pedagógico, quase tal como o era aos tempos do Iluminismo.

Buscando entender como ocorrera o que a princípio acreditei ser uma mudança significativa na leitura escolar entre minha experiência como aluna e a como professora, encontrei muito mais do que ruptura. Encontrei uma continuidade subjacente.

Essa permanência revela-se hoje no interior dos discursos de professores e de pedagogos que delegam à leitura e ao livro grande parte da responsabilidade sobre o desenvolvimento intelectual e o desempenho pessoal de cada aluno. Podemos perceber tal situação, por exemplo, nas campanhas oficiais ou não-governamentais, pela distribuição e circulação do livro infantil ou nas avaliações anuais realizadas por professores de nível superior ao comentarem as más redações dos vestibulandos, normalmente acompanhadas pelo já consagrado diagnóstico: "... mal escreve porque mal lê."

A postura, um tanto contraditória sobre a leitura de literatura na escola – que pretende a um só tempo designar à literatura o papel de principal fermento intelectual para a criança, mantendo, no entanto, uma idéia de leveza e entretenimento em torno do livro infantil – parece denunciar que, embora tenham mudado os conceitos e a produção da literatura para crianças, permanece a centralidade quase fetichista criada em torno do livro como objeto educacional por excelência.

Mais do que as mudanças, certas permanências de atitudes através do tempo são instigadoras e repletas de significados. A escola revela-se como lugar no qual,

apesar da vontade de renovação sugerida por modismos e inovações pedagógicas que se sucedem em velocidade assustadora, ainda são mantidas determinadas posturas denunciadoras do próprio sentido de sua criação e existência, como o são os exames, os uniformes, os sinais para a entrada, os muros altos e tantas outras práticas que a compõe.

Foi incomodada por essas questões, principalmente no que tange à centralidade do livro na escola que procurei em *Poesias Infantis*, uma das primeiras obras amplamente usadas na escola primária brasileira, indícios e sinais de sua relação com as idéias acerca da educação da criança, empreendendo uma possível interpretação dessa obra de Bilac, considerando o influxo dos valores socioculturais, políticos e ideológicos e as motivações pessoais do autor presentes nos poemas.

Serão investigadas, com especial atenção, a concepção de escola e a de professor, expressas nos poemas infantis e em discursos e conferências de Bilac; as questões sobre determinadas práticas escolares em implantação, como os calendários escolares, premiações, competitividade, culto à Pátria e à sua memória; algumas relações entre os poemas e as ilustrações do livro e a relação do livro e do autor com as condições sociais e políticas da Primeira República, e a crescente e promissora associação entre dois empreendimentos em crescimento no Brasil do período: escola primária e mercado editorial.

A obra será estudada numa perspectiva que pretende não perder de vista sua especificidade como literatura, dirigida à criança em escolarização. Tais características do livro situam-no numa interessante encruzilhada para a qual convergem caminhos que lhe conferem características de obra poética e de livro escolar, analisados aqui numa perspectiva de documento histórico, uma vez que os discursos literários, por ficcionais que sejam, não deixam de ser uma expressão política de discurso e em si revelam elementos simbólicos que são historicamente construídos e têm o potencial de denunciar sinais sobre a época de sua elaboração.³

Nesse sentido, o primeiro ponto a ser considerado por este estudo, no âmbito teórico e metodológico, está no reconhecimento dos princípios que historicamente delinearam o estabelecimento das bases do relacionamento entre a história e a

³ Pocock, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 63-82.

literatura, campos que dialogam e fecundam um ao outro em meio ao indissociável tempo-espço de sua produção.

Na historiografia atual, é reconhecido o valor da análise histórica dos discursos literários pelo seu potencial estratégico “para a avaliação das forças e dos níveis de tensão existentes no seio de uma determinada estrutura social”⁴. Unidos pelo suporte constituído pela língua escrita, historiadores e literatos aram o mesmo campo, às vezes árido, embora divirjam as sementes, os manejos e, por conseguinte, as colheitas.

Se o principal ponto de contato entre história e literatura (o uso da palavra escrita na etapa do trabalho referente à comunicação) parece identificável sem muitos esforços, as particularidades que os diferem e individualizam como áreas – não absolutamente autônomas, mas donas de estatutos próprios – são temas ainda muito discutidos e sobre os quais não paira o consenso.

Recentes e acalorados debates, envolvendo diversos teóricos contemporâneos, intentam chegar ao estabelecimento ou à negação dessas especificidades, motivadas pela insatisfação com análises simplistas ou ingênuas acerca do problema.

Se entendermos que a organização de idéias dentro de um princípio cronológico não é prerrogativa da narrativa histórica – uma vez que o mito, a tragédia e o romance, entre outras formas ficcionais também lançam mão desse recurso –, como então estabelecer a distinção e os limites entre uma narrativa histórica e outra ficcional?

Na história tradicional, entendida aqui como a praticada nos séculos XVII, XVIII e início do XIX, esse problema parece não ter sido demasiadamente complexificado, uma vez que as especificidades entre a ficção e a realidade obedeceriam a critérios bastante pontuais, inflexíveis e não miscíveis entre si. Hans Magnus Eysenberger comenta tal concepção nos seguintes termos, nos quais tão claros são os limites da história e da literatura: “... neste ponto estava, para Voltaire a diferença entre a história e a literatura: ‘A história, diz o *Dictionaire philosophique*, é o relato dos feitos considerados verdadeiros, enquanto a fábula (significando a obra

⁴ SEVCENKO, N. **A literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 20.

literária) é o relato dos feitos considerados imaginários'. Não há hoje como aceitar uma distinção tão simplista".⁵

Cabe, pois, concluir que na tradicional maneira de pensar a diferença entre história e ficção ficaria estabelecido que à literatura caberia a liberdade de criar eventos por meio da imaginação do autor, o qual usaria o texto narrativo de maneira artística para contar uma história que não careceria de lastro em eventos reais. Já a narrativa histórica não poderia ser construída, mas sim descoberta pelo historiador por meio da análise de documentos que desvelassem o passado. Assim o engenho do historiador estaria em, partindo de rígido lastro com a realidade, narrativizar um passado revelado pelos registros de forma o mais verossímil possível.⁶

Nos limites dessa concepção, a diferença entre história e literatura reside essencialmente na categorização absoluta dos fatos como verdadeiros ou imaginários e, principalmente, na isenção de opiniões (e conseqüente aniquilamento da personalidade) do historiador em face da inventividade (necessariamente personalística) do literato, cabendo ao primeiro o domínio da objetividade⁷ frente aos fatos e, ao segundo, a licença ao subjetivo, ao criar seus próprios fatos. Wilhelm von Humboldt, na abertura de seu ensaio "Sobre a tarefa do Historiador" (1821), citado por Luiz Costa Lima, sintetiza bem a idéia da supressão de ponto de vista necessária ao fazer histórico como era compreendido no período:

A missão do historiador é a apresentação do que sucedeu. Quanto mais pura e plenamente o logre com maior perfeição a terá cumprido. A simples apresentação é, ao mesmo tempo, a primeira e imprescindível exigência de seu ofício e a mais alta que pode desejar alcançar. Visto por este ângulo, ele se mostra como quem apenas compreende e repete, não como quem age espontânea e criadoramente.⁸

⁵ ENZENSBERGER, H. M. **La literatura encuancto história.**

⁶ WHITE, H. A questão da narrativa na teoria contemporânea da história. **Revista de história.** n. 2/3. Campinas: Unicamp, 1991. p. 47-89.

⁷ Sobre esse tema é interessante a abordagem mais atual dada por E. P. Thompson, para quem a objetividade na pesquisa histórica é fundamental, no entanto residiria num profundo empenho metodológico e, por que não, ético do historiador, que deve estar consciente da parcialidade de suas leituras do passado. Ser parcial, nesse caso, não implicaria ser subjetivo. Do historiador não se esperaria então a ingrata e impraticável tarefa da supressão da própria personalidade, mas se esperaria que essa personalidade direcionasse as escolhas quanto ao ângulo pelo qual ele olharia para as evidências do passado, sem no entanto modelar livremente tais evidências a fim de ajustá-las à sua vontade. THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser). Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 38-40.

⁸ HUMBOLDT, W. von. apud COSTA LIMA, L. **O controle do imaginário:** razão e imaginação nos tempos modernos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p. 121.

Ainda segundo Hayden White, dentro desse paradigma tradicional, a narrativa histórica seria principalmente entendida como uma forma de representação dos eventos apurados pelo historiador, ao qual caberia descrevê-los sem deixar que seu texto turvasse a apresentação mimética e veraz dos fatos narrados. Podemos então concluir que o método histórico buscaria nos documentos oficiais a verdade histórica e a narrativa se apresentaria como a bandeja na qual essa verdade seria servida, sob a forma de reconstituição fiel e minuciosa dos eventos, preferencialmente àqueles de cunho político.

Atualmente, nas discussões sobre o conhecimento histórico, parece que a perspectiva da neutralidade do historiador já foi praticamente desmontada, no entendimento de que nenhuma operação historiográfica se dá de forma isenta de interpretações e da marca de seu executor.

Da mesma forma, o discurso literário vem sendo questionado quanto à sua subjetividade absoluta, no entendimento de que a obra ficcional está incondicionalmente vinculada ao tempo histórico e às condições sociais em meio aos quais foi produzida⁹.

A construção desse novo entendimento sobre a história e sua relação com a literatura deu-se no bojo das sucessivas reformulações, reflexões e transformações pelas quais passou a história como campo dinâmico do conhecimento. Esse processo mostra-se complexo e vasto demais para ser pormenorizado neste trabalho, sob o risco de traçarmos amplas linhas gerais, que, no afã de tudo contemplar, seriam por demais simplistas.

É importante, contudo, creditarmos boa parte do diálogo contemporâneo entre a literatura e a história ao fortalecimento da chamada Nova História Cultural que, por volta dos anos de 1980, deu nova ênfase às interpenetrações; ao dialogismo

⁹ Para aprofundar esse tópico ver, notadamente, Paul Ricoeur que desenvolveu interessante debate acerca do que chama de *historicização da literatura e literalização da história*. Embora discorde desse autor em alguns pontos cruciais (como na sua hipótese quanto à “quase” validação da ficção como narrativa histórica devido ao recurso do escritor de narrativizar acontecimentos ficcionais no passado), concordamos no que tange à sua consideração sobre o entrecruzamento entre história e ficção, segundo o qual “a história e a ficção só concretizam cada uma sua respectiva intencionalidade tomando empréstimos na intencionalidade da outra”. Creio que de tal afirmação possamos inferir que tanto a história depende de aspectos antes tomados por subjetivos e explicitamente vinculados ao fazer literário, tais como a imaginação do autor-historiador, como que a literatura não pode ser considerada uma categoria absolutamente subjetiva, mas sim entendida na sua inserção com o tempo e o meio real de sua elaboração, como toda produção humana. RICOUER, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1997. Tomo III.

existente entre o individual e o social no mover da história, e à percepção de que nem só dos elementos concernentes às condições materiais das massas faz-se a história de uma época, que a cultura popular como a de elite, que a religiosidade, a política, as emoções também influenciam as estruturas econômicas e demográficas enquanto por elas são influenciadas.

É importante perceber que a recente retomada do enfoque na cultura e nas mentalidades não corresponde a um ressurgimento da tradicional narrativa histórica e muito menos à abordagem clássica da história cultural, nos moldes da produzida no final do século XIX e começo do século XX por historiadores como Burckhard e Huizinga, que pensavam cultura como “alta cultura” (literatura, arte, idéias e símbolos canônicos) e ignoravam tanto as estruturas sociais como a economia e a política. A nova história cultural e a transformada narrativa estarão interessadas na descanonização da cultura, entendendo-a como força motivadora da transformação histórica.¹⁰

Frente a esse arejar nos estatutos da historiografia, abriram-se diferentes caminhos que permitem a convivência de diferentes objetos, analisados por viéses dos mais diversos. As parcerias multidisciplinares tornaram-se mais constantes, a noção de documento também se amplia e, no bojo dessas transformações, a criação literária é ressignificada:

Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos (da história e da literatura) uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação. A partir dessa perspectiva, a criação literária revela todo seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.¹¹

¹⁰ Segundo Peter Burke, vivemos hoje uma época de desconforto com a grande narrativa histórica, de desconforto com a idéia de um cânone literário, artístico, etc. Mas isso não significa que se deva abandonar o estudo de movimentos de “alta cultura” no Ocidente, com tanto que se abra espaço para a cultura popular da época, sempre reconhecendo o valor de outras tradições culturais. BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

¹¹ SEVCENKO, Nicolau. op cit., p. 246.

Será sob essa perspectiva, da literatura como documento histórico, que esta pesquisa privilegiará (entre inúmeros documentos e autores passíveis de responderem aos questionamentos sobre o projeto educativo-nacionalista na Primeira República) a obra literário-didática e as conferências e crônicas de Olavo Bilac, que permanecem como fonte pouco explorada pela historiografia, apesar de potencialmente poderem contribuir muito para uma leitura mais detalhada da primeira década da República.

Alguns estudiosos da atualidade têm defendido a necessidade de pesquisas históricas mais aprofundadas sobre a atuação de Bilac como intelectual comprometido com um projeto civilizatório, não mais limitando sua produção literária ao contexto de análises puramente estéticas, mas atentando também para a importância de suas intervenções no campo político e educacional, naquela primeira década do século XX, na qual o valor econômico do trabalho intelectual e o papel social do escritor estarão sendo aos poucos redimensionados e na qual a nova conformação social agregara à palavra escrita importante significado como catalisador de ideologias e como símbolo de poder e de *status* para uma camada média da população em formação¹².

Olavo Bilac conquistou respeito e notoriedade no cenário intelectual brasileiro durante o início do século XX. Sua notoriedade estendia-se também às camadas adventícias da sociedade, menos intelectualizadas, mas que, em busca de ascensão social, reconheciam na elegância das palavras do poeta um passaporte para alguma distinção.¹³

A celebridade de Bilac – patente por sua constante e aclamada presença nos mais afamados e seletos eventos da sociedade brasileira do período, como registram periódicos de todo o país – aliada às suas preocupações quanto à

¹² “*Mais recentemente, nos livros canônicos da historiografia literária brasileira, embora sempre lhe fosse reconhecida a mestria da forma, Bilac esteve francamente em baixa como poeta, sendo parte de seu êxito e permanência identificados a uma forma de reação contra o novo gosto modernista. Porém a mais funda incompreensão a propósito do alcance e da importância da obra de Olavo Bilac se deu, na minha opinião, no que diz respeito à sua atuação como publicista e pedagogo*”. FRANCHETTI, P. **Olavo Bilac e a unidade de Brasil Republicano**. IN: EARLE, T. F (org.) *Actas do V Congresso da A.I.L. – Universidade de Oxford, 1 a 8 de setembro de 1996*. Oxford-Coimbra: Associação Internacional de Lusitanistas, 1998. vol. II. p. 697-706. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~franchet/index.html>> Acesso em: 22 maio 2003.

¹³ FRANCHETTI, P. op.cit.

manutenção da unidade do país no novo regime¹⁴, tornou-o uma espécie de arauto do ideário republicano fundamentado na tentativa da construção das idéias de nação, cidadania e identidade nacional, manifestadas tanto em suas crônicas, conferências e discursos como, de maneira bastante pontual e direta, nos poemas e nos textos produzidos para crianças.

A grande circulação, a permanência temporal do livro no mercado editorial e o fato de ter sido concebido como livro de leitura para sala de aula já justificariam uma análise de seus elementos e a articulação deles com o campo da história da Educação. Além desses aspectos está o fato de certos trechos de poemas do livro sobreviverem na memória de muitos brasileiros até hoje. Esse aspecto levanta a possibilidade de termos, nesses versos, um *lugar de memória*¹⁵, construído a partir do esforço de legitimação de uma nova ordem política e social a ser implantada pela manipulação do imaginário popular por via da instituição e forçosa identificação com determinados símbolos, mitos e rituais por meio da escolarização das crianças.

Entendendo que *Poesias Infantis* constitui apenas uma parte da produção bilaquiana voltada à Educação, estenderemos a análise de fontes a algumas outras obras com fins escolares do autor e, principalmente, a alguns de seus discursos e conferências pronunciados a professores, estudantes e escritores em diversas cidades do Brasil, entre a data da primeira publicação de *Poesias Infantis* (1904) até o ano de 1917. Nesse ano, Bilac envolveu-se com a divulgação das propostas da Liga de Defesa Nacional, em uma espécie de cruzada cívica por inúmeras partes do Brasil, num empreendimento bastante documentado em diversos jornais do período.

Dada à natureza fronteira do problema delimitado, situado no entroncamento entre a literatura e a história da Educação, será necessário recorrer a conceitos e a procedimentos concernentes às duas vertentes citadas. Tal abordagem não constitui nenhum ineditismo, visto que, como já dissemos nesta introdução, contemporaneamente tem sido cada vez mais estabelecida a identificação da história com sua vocação para atuar em parceria multidisciplinar.

¹⁴Raymundo Magalhães Jr., ao biografar Bilac, parece associar o exacerbamento destas questões em Bilac à influência do amigo Afonso Arinos, junto a quem o poeta teria aprofundado estudos sobre ao passado heróico do Brasil que em muito motivariam suas preocupações patrióticas. MAGALHÃES JÚNIOR., R. **Olavo Bilac e sua época**. Rio de Janeiro: Americana, 1974. p. 159-161

¹⁵ Para o conceito de lugar de memória ver NORA, P. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. In: **Projeto História: História e cultura**. São Paulo: PUC, 1981.

Como diz Febvre: “É na fronteira, sobre a fronteira, um pé deste lado, um pé daquele, que o historiador deve trabalhar livremente. Utilmente...”¹⁶

No entanto, buscando não perder de vista que o substrato básico desta pesquisa é a História da Educação, respaldada em parcerias interdisciplinares, o trabalho não tem a intenção de aprofundar as discussões literárias ou lingüísticas, limitando-se a aproximar-se de tais discussões apenas à medida que a análise das fontes mostrar-se necessária, estabelecendo diálogo teórico com autores que, como Antonio Candido, preocupam-se em pensar a literatura em sua dimensão socio-histórica.

Os riscos de trabalhar nas fronteiras são muitos, mas seguras e precisas não são nem mesmo as matemáticas. Ciente de que uma verdade histórica não é uma e os caminhos escolhidos pelo pesquisador para desvendar uma possibilidade de verdade são múltiplos, serão chamados à discussão das fontes tanto textos de historiadores – incluindo historiadores da Educação, da chamada Nova História Cultural (ou história antropológica e multiculturalista, como prefere Peter Burke) – como de autores cujas análises são impregnadas em muito pelas questões e métodos trazidos pela história de influência marxista, numa perspectiva não econômico-determinista, por exemplo Eric Hobsbawm .

Tais escolhas são balizadas pelo desejo de realizar a pesquisa motivada pelo desafio de, a partir de um recorte estratégico focado no livro *Poesias Infantis*, contribuir para a discussão e, quiçá, a compreensão mais ampla da complexa rede que são as relações entre produção cultural, poder, educação e sociedade na Primeira República.

¹⁶ FEBVRE, L. Caminhando para uma outra história. IN: _____. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1977. v. 2, p. 208.

CAPÍTULO 1. A CRIANÇA, A ESCOLA E O LIVRO INFANTIL

1.1. A CRIANÇA

*Manhã. Sangue em delírio, verde gomo,
Promessa ardente, berço e liminar:
A árvore pulsa, no primeiro assomo
Da vida, inchando a seiva ao sol... Sonhar!*

Olavo Bilac – Ciclo

Ao estabelecer uma imagem cíclica da vida humana, similar nesse poema ao primeiro estágio do ciclo de um dia e também de uma planta, BILAC recria uma das mais bem absorvidas e reincidentes metáforas da infância desde o século XVIII: a aurora da vida, o amanhecer da existência, repleto de energia-seiva, imatura e imaculada, promessa de futuro e de esperança da humanidade.

Tal construção de um sentimento sobre a infância como etapa da vida, cercada de particularidades, delicadezas e necessidades especiais é fenômeno que, segundo PHILLIPE ARIÈS¹ assume forma imperativa a partir do fim do século XVII. Esse sentimento seria permeado pela necessidade de proteger essas crianças da influência potencialmente corrupta da sociedade adulta, revelando o estabelecimento da crença na ingenuidade e na pureza inerentes à infância.

Esse estatuto de pureza delegado à infância é uma novidade do século XVII, pois, segundo JULIA VARELA e FERNANDO ALVAREZ-URIA, após ter passado de forma indiferenciada dos adultos durante a Idade Média, a criança começará a ser percebida de maneira um tanto difusa e penumbrosa no século XVI:

(...) Colocamos “infância” entre aspas porque no século XVI está-se todavia longe de sua delimitação enquanto etapa cronologicamente precisa. (...) Em geral as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo que exige desenvolver a razão, qualidade da alma que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes – no caso dos moralistas mais severos

¹ ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.passim

converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada.²

Tal representação social da infância rude seria gradativamente substituída (ao menos em se tratando da infância das crianças mais ricas³) pela idéia da infância pura. No bojo da criação desse novo imaginário sobre a infância, observamos que a idealização da “idade de ouro” da vida, em que a sensibilidade e a bondade, muito mais que a razão, comporiam o caráter e as atitudes da criança, em que a curiosidade e o deslumbramento ante o novo a levariam a um maior conhecimento da alma do mundo e dos homens, encontraria afinidades com as qualidades normalmente caras aos poetas.

O auge dessa identificação se dará no romantismo do século XIX. No entanto, alguns poetas e filósofos de períodos anteriores já realizavam essa aproximação. O filósofo italiano Giambattista Vico, por exemplo, para quem a infância corresponderia às civilizações primitivas em sua concepção do tempo histórico análogo ao tempo orgânico do desenvolvimento humano, afirma em seu *Princípios para uma ciência nova acerca da natureza comum das nações*, de 1725: “O mais sublime ofício da poesia é o de conferir sentido e paixão às coisas insensatas. E é propriedade dos infantes o tomar coisas inanimadas entre as mãos e, entretendo-se falar-lhes como se fossem pessoas vivas. Esta *dignidade* [o equivalente a aforisma, para Vico] filológico-filosófica prova-nos que os homens do mundo nascente (*fanciullo*) foram por sua própria natureza, sublimes poetas”.⁴

A imagem sublime, pura e potencialmente criativa que VICO constrói sobre a infância irá aparecer fortificada, posteriormente, na segunda metade do século XVIII na França, principalmente por meio de Rousseau, autor que se servirá também da metáfora da criança como planta em crescimento, mas que pontuará essa

² VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. La Maquinaria escolar. In:—. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1991. p. 71.

³ Varela e Alvarez-Uria chamam a atenção para o fato de a infância dos nobres e das *classes distinguidas* terem sido percebidas mais atentamente pelas famílias e pelo clero já no século XVI, enquanto que a infância dos pobres ocupará espaço secundário como preocupação do Estado e somente passará a ser percebida com um sentimento de família por volta do século XIX. VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. op cit. p. 76.

⁴ VICO, G. **Princípios de (uma) ciência nova**. São Paulo. Abril Cultural. 1974. p. 43.

comparação com a afirmação de que “Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação”.⁵

O fato de encontrarmos em Rousseau um sólido pensador (formado pelas inúmeras leituras de filósofos, tais como Montaigne, Locke, Fleury, entre outros), dedicando-se à sistematização e ao esclarecimento das peculiaridades da infância e destacando a importância vital de transformações no seu tratamento e instrução, sinaliza-nos a grande (porém não súbita) virada, ocorrida naquele período, no pensamento ocidental sobre a infância.

Tal virada se caracterizará pela substituição crescente da ausência de um sentimento sobre a infância pelo reconhecimento da necessidade desse sentimento aliado a medidas normativas, morais e éticas para o direcionamento correto da infância. Essa infância é também considerada como em Vico, como etapa de pureza, mas sobre a qual se fazia necessária a ação racionalizada e racionalizante da instrução. Nas palavras de ROUSSEAU: “A retidão do coração quando fortalecida pelo raciocínio, é a fonte da exatidão do espírito”.⁶

A preocupação de estabelecer os princípios para a boa educação da infância, visando a não desfigurá-la como fase dourada da vida, na qual se deveria permitir o gozo das alegrias e descobertas, esta presente nas reflexões pedagógicas de ROUSSEAU.

ROUSSEAU não traça um projeto para a educação em massa das crianças francesas, uma vez que se ocupasse prioritariamente como preceptor de bem nascidas crianças da aristocracia, mas busca em alguns aspectos da infância camponesa a justificativa para sua tese da necessidade de um retorno à natureza como alternativa para a corrupção dos artificialismos da civilização. Assim a criança camponesa, nascida e criada em contato com a natureza, seria mais saudável, alegre, dócil e generosa do que crianças nascidas na riqueza, às quais se cerceavam os gestos, os instintos e se recobriam de cuidados excessivos ou de despótica e severa educação.

Caberia, pois, dar às crianças o privilégio de tal modelo de formação, no qual a oportunidade de agir com maior desembaraço e naturalidade em contato com a

⁵ ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3 ed. São Paulo. Difel. 1979. p. 10.

natureza fortaleceria os corpos, o entendimento e as virtudes delas. A distinção entre as classes sociais às quais tal modelo formativo se aplicaria não fica clara. Aliás, no prefácio ao *Emílio*, o próprio autor diz não estar preocupado com particularidades da aplicação de seu projeto educativo, que, no entanto, nos parece que contemplaria preferencialmente nobres e burgueses, uma vez serem essas as classes mencionadas no citado prefácio.⁷

A repercussão das controversas idéias pedagógicas de ROUSSEAU reverberou por muito tempo, extrapolando as fronteiras da França e até mesmo da Europa, transformando esse autor em uma referência para o pensamento moderno de filósofos, pedagogos e poetas sobre a infância:

(...) é imprescindível voltar a Rousseau para lembrar que a sua idéia da infância como felicidade era uma idéia nova para a Europa dos fins do século 18. Dela fariam os poetas do romantismo um de seus tópicos prediletos, a exemplo do nosso Casimiro de Abreu em "Meus oito anos". Neste poema de inclusão obrigatória em qualquer antologia escolar, substantivos e adjetivos-chave, como "saudades", "inocência", "alegria" ou "ingênuo", apontam para uma idealização da infância sob a qual lateja uma pulsão regressiva de sentido utópico.⁸

Essa mudança, que parece sutil na maneira de pensar a infância, está implicada em uma profunda alteração na própria concepção de sociedade e será construída juntamente com as mudanças de mentalidades e de costumes geradas pela franca decadência do feudalismo na Europa e pelo concomitante crescimento da burguesia. Esse grupo, à medida que amplia seus dispositivos de poder econômico amplia também seu poder político e esparge, de maneira crescente, sobre toda uma sociedade, suas idéias sobre trabalho, moral e família, transformando o que inicialmente fora um dispositivo autodisciplinar e regulador no interior dessa classe em modelo de conduta, imposto a todas as esferas da sociedade.

Tal movimento assumirá grande dimensão com a solidificação da sociedade industrial que prosperará a partir do século XVIII e implicará a necessidade da expansão da instrução às crianças das classes mais pobres, por meio da escolarização, tema do qual nos ocuparemos com mais vagar posteriormente.

⁶ ROUSSEAU, J. J. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie (1740)**. Porto Alegre. Paraula. 1994. p. 61.

⁷ "Assim é que uma educação pode ser praticável na Suíça e não o ser na França; outra pode sê-lo entre os burgueses e outra ainda entre os nobres. (...) Ora, não sendo essenciais ao meu assunto todas essas aplicações particulares não se incluem no meu plano." ROUSSEAU, J. J. **Emílio**...p. 6

De acordo com LAJOLO e ZILBERMAN, tal família nuclear burguesa se apresentaria como excelente motivadora para um modo de vida menos comunitário, mais individualista, doméstico, resguardado e menos participativo publicamente. A criança passa a fazer parte desse processo, como motivação maior da manutenção da família, contribuindo para a consolidação de um ideal de infância no qual há a exaltação das qualidades do caráter infantil e do idílio da infância, enquanto ao mesmo tempo destacam-se fatores como a sua fragilidade e dependência, que justificariam os esforços da família por protegê-la e cuidar dela.⁹

Alguns historiadores brasileiros, como MARY DEL PRIORE, alertam para a inadequação em utilizar estudos sobre a infância realizados em contexto europeu como categoria de análise para a história da infância brasileira, pois, segundo essa autora, o processo de reconhecimento da infância no Brasil teria se dado de maneira muito diferente, dada a diversificação nos processos políticos, culturais e econômicos que marcaram o país desde a colonização, na qual se mesclariam a grande violência e exploração das crianças (seja no contexto da catequese das crianças indígenas pelos jesuítas, na brutal separação das crianças escravas de suas famílias, na utilização dos pequenos imigrantes nas fábricas ao início da industrialização do país) com um carinho e permissividade excessivos relatados por vários viajantes estrangeiros ao observarem a relação de mães, e da família em geral, com suas crianças¹⁰.

Embora concordemos com o encaminhamento de MARY DEL PRIORE, que convida os historiadores brasileiros interessados na história da infância a partirem de referenciais próprios, dados pela análise de fontes sobre as particularidades da nossa realidade histórica, insistimos em aproximar algumas das idéias sobre infância formuladas na Europa dos séculos XVIII e XIX com aquelas formuladas pelos que entendiam ser importante pensar a infância brasileira no início do século XX.

Justificamos tal procedimento exatamente por tratarmos, nesse momento, das **idéias sobre a infância** e não sobre a concretude do cotidiano da infância nesse período. Nesse sentido, entendemos que, na formação da estrutura e na

⁸ PAES, J. P. Infância e Poesia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 09-8-1998. Caderno 5, Mais!, p. 6-9.

⁹ LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 17.

definição de seu campo de ação, a intelectualidade brasileira, desde meados do Império, estará muito receptiva aos preceitos morais e culturais formulados na Europa e na América do Norte.

O imaginário sobre a infância em desenvolvimento desde o século XVIII, gerado como parcela das novas formas de produção, de consumo e de relacionamento social que se espalham pelo mundo ocidental desde a Revolução Industrial, e ainda mais após a chamada Revolução Tecnológica do século XIX, também chegou ao Brasil. Ganhou maior força no país no final do século XIX e início do século XX, período no qual se divulgaram com intensidade propostas e modelos para a infância, via de regra vinculados às idéias de formação e de moralização da pátria.

JOSÉ MURILO DE CARVALHO, em trabalho dedicado ao desvendamento dos expedientes simbólicos adotados para a representação e constituição do ideário da República no Brasil¹¹, refere-se à representação do feminino como um dos símbolos da República. O autor menciona as dificuldades de estabelecer, no Brasil, a imagem feminina de uma república representada por uma mulher em atitude agressiva e guerreira como a *Marianne* francesa, alegoria da mulher-república retratada em pé e portando armas¹².

Tal alegoria não corresponderia a uma idealização da mulher e da própria República desejada pelos brasileiros. JOSÉ MURILO DE CARVALHO argumenta que, na França, as mulheres tiveram participação como força ativa e revolucionária presente nas manifestações políticas, sendo assim bem aceita a imagem afirmativa e determinada de *Marianne*, a mulher-república que se opõe ao homem-império.

Já no Brasil, segundo o mesmo autor, foi muito melhor aceita a representação da República por meio da imagem feminina pelo viés da maternidade, representando a república-mãe, a pátria-mãe. Foram então recorrentes as alegorias sobre a República representada por mulheres segurando bebês, docilmente sentadas, por vezes, amamentando.

¹⁰ DEL PRIORI, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 10.

¹¹ CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1990. passim.

¹² Para maior aprofundamento dessa discussão, ver o Capítulo 4 – República Mulher: Entre Maria e Marianne em CARVALHO, J. M. op. cit. p. 75 a 108.

Uma vez que a maternidade só se efetiva pela criança, ousamos tentar complementar JOSÉ MURILO DE CARVALHO, categorizando também a infância como símbolo da República brasileira, ou antes, símbolo do cidadão brasileiro republicano. Esse cidadão, tal qual a criança do poema de BILAC citado na epígrafe, incorporaria a imagem de *promessa ardente, berço e liminar*, como filho da República e, por conseguinte, filho da pátria seria também a esperança de sua concretização.¹³

Mas, nem só de ternura foi cercada a alegórica criança republicana, não foi ela mimada e resguardada das agruras da vida, mesmo que simbolicamente, pois sua mãe-república não pôde protegê-la. Ao contrário, é urgente que essa criança seja a semente do novo homem e parta em defesa de sua amada mãe, sempre ameaçada, tanto externa como internamente, por aqueles que não a querem ver prosperar. Dentro desse espírito, as crianças reais, que vivem num Brasil no qual o crescimento e a urbanização de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo contrasta com o modo de vida que se mantém praticamente colonial em grande parte das cidades interioranas foram uniformizadas dentro de muitos discursos e convocadas a, com gratidão filial, defender o país.

Diz BILAC às crianças:

Nesta crise perigosa da formação do Brasil, é preciso que a vontade, a seriedade e a atenção já estejam dominando o espírito das crianças. A tarefa é imensa e urgente, o tempo da vida é breve, os acontecimentos precipitam-se; é necessário que nos corpos de dez anos já temperem almas de vinte, e que na inocência do menino já se afirme a energia do cidadão. (...)

Eu, e os de minha idade, não veremos a verdadeira e perfeita Pátria, que está surgindo; vê-la-eis, e dela vos orgulhareis, se souberdes desde já manter e desenvolver este impulso heróico, esta arrancada sublime, em que vibra a nossa nação...¹⁴

Parecia até ser reconfortante para os adultos delegar o efetivo desenvolvimento do país às novas gerações, sempre um vir-a-ser. Assim a criança, assumindo o pesado encargo de tal responsabilidade deveria, pela doce subserviência, ser preparada para tal tarefa. Mas os planos republicanos não intencionavam abandonar as crianças à própria sorte ou ao controle das nem sempre bem preparadas famílias. Para auxiliá-las a cumprir o bom destino da pátria,

¹³ O Capítulo 3 deste trabalho será dedicado à análise mais pormenorizada acerca da presença das imagens de pátria e do patriotismo em *Poesias Infantis* de Olavo Bilac

¹⁴ BILAC, O. Alocuções aos meninos (Aos alunos do Colégio Aldridge – 19 de novembro de 1917). In: BUENO, A. (Org.) **Olavo Bilac**: Obra Reunida. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 907.

mostrou-se urgente seguir o exemplo das nações mais desenvolvidas, ampliando o sistema de educação básica e universalizando, dentro do país, a escolarização.

1.2. A ESCOLA

*E, por que as almas e os sertões desbraves,
Cantas: Orfeu humanizando as feras,
São Francisco de Assis pregando às aves...*

Olavo Bilac – Anchieta

Entre a doçura inocente das aves e a rudeza selvagem das feras surge, na epígrafe acima, a figura do educador como um desbravador de almas, capaz de amansar os espíritos mais aguerridos e indóceis e de sensibilizar aqueles mais inocentes. Embora as referências do poema sejam Anchieta e os “selvagens” índios brasileiros, podemos ensaiar aqui uma aproximação entre os educandos e o educador citados, à imagem do professor e alunos que se propagou com vigor a partir do século XIX: o professor como especialista dotado de um dom meio místico (cuja profissão é quase um sacerdócio) e o aluno como ente que, independentemente de sua índole, deve ser formado, civilizado, aculturado e controlado.

No contexto dos séculos XIX e XX, o mundo ocidental assistiu a uma imensa transformação e ampliação nos processos educativos, principalmente no que tange à educação das classes populares, às quais se voltou prioritariamente à expansão das instituições escolares por todo o mundo:

A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século dezenove e em princípios do século vinte, das medidas gerais do bom governo: “... o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é **ignorante** e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem **instintos avessos**, e não há outro recurso senão moralizá-lo se quisermos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade” (MONLAU, 1871). Eis aqui, em resumo, o programa político capaz de resolver a *questão social*, a luta de classes, no interior da qual a educação ocupa um papel primordial.¹⁵

¹⁵ VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. op cit p. 88.

O processo educativo, com a propagação do modelo econômico capitalista, era identificado como a mais provável via de disciplinarização e instrução das camadas populares.

PABLO PINEAU identifica esse fenômeno como ícone da própria modernidade, tendo em vista que a escola acabou por assumir um importante papel como agente civilizatório¹⁶.

Todo um discurso sobre as grandes conquistas, o progresso humano e o desenvolvimento virtuoso das nações era atrelado aos discursos pela escolarização obrigatória dos meninos e meninas. PINEAU indica que tais esforços lograram êxito, tendo em vista a universalização das campanhas pela escolarização obrigatória no ocidente.

No Brasil recém-republicano, a escola também foi propalada como o melhor dos antídotos contra o obscurantismo, a “caturrice” e o “atraso”¹⁷ brasileiro ante as nações mais desenvolvidas. Essas condições inferiores os republicanos relacionaram diretamente ao Império, ainda que a escola tenha sido pensada como degrau para a modernidade desde o período imperial.

Na República, no entanto, novas formas de organização do trabalho escolar, como a instauração dos grupos escolares e a racionalização das práticas pedagógicas escolares inflamaram ainda mais as expectativas dos entusiastas que enxergavam a escolarização como portal para a modernidade, como a instituição formadora dos cidadãos republicanos, tornados plenos por meio dela, “(...) um trabalhador-cidadão apto ao trabalho capitalista e à participação na vida pública, ambos organizados segundo as perspectivas da elite cultural, política e econômica...”¹⁸

A influência da doutrina positivista, que no Brasil ganhou contornos especiais impulsionados pela necessidade de ação prática na esfera política por parte dos

¹⁶ PINEAU, P. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In: CUCUZZA, H. R. (compilador). **História de la educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

¹⁷ “Afinal a luta contra a ‘caturrice’, a ‘doença’, o ‘atraso’ e a ‘preguiça’ era também a luta contra as trevas e a ignorância; tratava-se da definitiva implantação do progresso e da civilização. SEVCENKO, N. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983., p. 33.

¹⁸ FARIA FILHO, L. M. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: — (org.) **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35.

seus adeptos¹⁹, colocou em destaque a força aprimoradora dos caracteres e da nação proporcionada pelo conhecimento. Como afirma MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO o “dogma da constituição dos povos modernos – ‘conhecer para vencer’ – era o desafio lançado à República.”²⁰

As propostas pela educação básica ocuparam parte significativa nos debates políticos do período, revelando certo otimismo exacerbado nas benesses promovidas pela escola, quase que encarada como o, se não único, principal trampolim (e não mais degrau) entre o Brasil inculto e mal-são para o Brasil do avanço intelectual e da prosperidade material.

Dentre as principais preocupações dos idealizadores da escola republicana nos seus primeiros anos, figurariam idéias que procuravam contemplar as várias faces do processo educativo, desde a preparação do professor até os mais específicos tópicos, como a distribuição do tempo escolar, as questões de higiene e educação moral, física e intelectual. A escola afigura-se idealmente como o *locus* para a completa regeneração da população por meio das crianças, mesmo as mais pobres e incultas.

Parece que OLAVO BILAC compactuava absolutamente com essa visão sobre a escola, tanto que a ela faz inúmeras referências. Embora, em certa ocasião, tenha se referido ao descaso com que a educação profissionalizante estaria sendo tratada pelo governo, sua maior preocupação foi o ensino básico. Isso o poeta professa claramente: “A instrução primária é a *cellula-mater* da organização social. Só por meio da sua difusão é que poderemos evitar a morte da nossa nacionalidade.”²¹

Curiosamente, a experiência de Bilac como aluno da escola preparatória (nos rígidos Colégio São Francisco de Paula e Colégio Vitória, no Rio de Janeiro), parece ter sido extremamente traumática e frustrante. Biógrafos de Bilac apontam para um certo amargor nas lembranças dele com relação à sua passagem pela escola preparatória. Essa passagem foi feita à sombra da “terrível Santa Luzia, a

¹⁹ Ver CARVALHO, J. M. op. cit. p. 129.

²⁰ CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 25

²¹ BILAC, O. apud. FRANCHETTI, P. Olavo Bilac e a unidade de Brasil Republicano IN: EARLE, T. F (Org.) **Actas do V Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**, Universidade de Oxford. Oxford-Coimbra: Associação Internacional de Lusitanistas, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~franchet/index.html>> Acesso em: 22 maio 2003.

palmatória dura, o monstro negro de cinco olhos...”²² e marcada pelo enfado de um ensino baseado na memorização e na rigidez da disciplina. Diz BILAC sobre sua infância na escola:

Como eu era criança, como ninguém sabia esclarecer a minha alma, como não havia quem me explicasse a vida, este mundo em que eu vivia, só me parecia hostil e cruel. As injustiças que eu sofria – essas pequenas injustiças que assombram a alma da criança e ficam eternamente doendo na alma do homem – tomavam um vulto exagerado e afiguravam-se-me tremendas e monstruosas. Havia dias em que eu me considerava mais desgraçado do que os escravos, que via algemados e espancados, e do que os burros de carga que encontrava na rua, ofegando sob as chicotadas.²³

A marca psicológica dos castigos sofridos na escola é revelada em outros textos de BILAC, inclusive naqueles produzidos já no final de sua vida, deixando transparecer quão ofensivas se configuraram para o orgulho do poeta. Em uma conferência, ao falar sobre as crianças, BILAC conta um desses episódios que tanto o marcaram: o padre, seu professor, fizera com que os alunos decorassem uma série de datas, inclusive a suposta data da criação do universo (“uma data absurda e hipotética...”, nas palavras de BILAC) e, ao ser questionado sobre tal data, BILAC teria errado por dois anos e tomado uma sova de bolos:

(...) Era apenas um engano de dois anos – uma insignificância no cômputo dos inumeráveis cálculos da inconcebível e maravilhosa existência do universo... Mas tanto bastou para que meia dúzia de bolos castigasse meu erro! E, chorando, humilhado, desesperado, fiquei me perguntando porque era que Deus, sendo a suprema misericórdia, não se teria lembrado de criar o mundo dois anos mais cedo, para me poupar a dor e o vexame daqueles bolos! Pois bem! Já tenho vivido muito, já tenho sofrido muitas injustiças, e já as tenho perdoado e esquecido; mas nunca jamais até hoje esqueci nem perdoei a crueldade daquela punição, e até hoje considero que aquele padre praticou naquele dia uma ação abominável.²⁴

O pensamento pedagógico de BILAC, em consonância com o de sua época, apregoará uma “modernidade” na escolarização, avessa aos castigos físicos e pautada na racionalização e na cientificização dos processos educativos. No conto *A civilização*, que fecha o livro escolar *Contos Pátrios* (1904), de BILAC e COELHO NETO, ficam claras as referências a esse novo ideal da escola moderna:

– A escola também é um fruto da civilização, papai? – perguntou Otávio (...)
 – Também meu filho! A escola de hoje já não é o que era antigamente, no início da civilização. A escola já não é lugar de tristeza e martírio: é um prolongamento da casa da família. O mestre já não apela para o castigo corporal, para a dor física, como únicos meios de formar a alma da criança: apela para o exemplo, para o carinho, para o afetuoso

²² BILAC, O. Registro, de *A Notícia*, em 17 de maio de 1900 apud MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Olavo Bilac e sua época**. Rio de Janeiro: Americana, 1974. p. 13

²³ BILAC, O. *Gazeta de Notícias*, em 6 de março de 1907 apud MAGALHÃES JÚNIOR, R. op cit. p. 14

²⁴ BILAC, O. Sobre as crianças. In: BUENO, A.(Org.) op cit. p.1030

conselho que convence e comove. E nas salas claras, diante dos mapas diante dos livros, as crianças já não bocejam acabrunhadas pelo tédio: sentem-se bem (...) ²⁵

Note-se a profusão de informações acerca do modelo ideal de escola (clara; equipada de materiais didáticos, tais como mapas e livros; alegre e receptiva) e de professor (profissional; afetuoso; convincente e bom caráter) revelado por essa pequena passagem do conto, na qual cientificismo e racionalismo se mesclam com uma pitada de sentimentalismo ufanista.

Em entrevista ao cronista João do Rio para o periódico Momento Literário (1907), BILAC, ao ser questionado sobre a sua atividade como artista e como educador, justifica seus interesses pela complementaridade que alega enxergar nos dois ofícios: “A Arte é a cúpula que coroa o edifício da civilização: e só pode ter arte o povo que já é ‘povo’, que já saiu triunfante de todas as provações em que se apura e define o caráter das nacionalidades”. ²⁶

A intenção de civilizar, de estabelecer sólidos alicerces a partir da educação básica, preparando a população para que, mais tarde, tendo atingido a maioria intelectual possa usufruir da Arte – tratada nesse contexto como categoria mais elevada da produção cultural – parece ter sido importante mote no projeto educativo de BILAC, consonante com os propósitos da maioria dos intelectuais do período.

Será justamente visando a maior eficiência da escola que se estimulará o consumo de objetos voltados ao bom ensino e à boa aprendizagem. Entre lousas, ábacos e mapas o bom e velho livro, adaptado às necessidades da nova clientela e nacionalizado quanto à sua produção, manterá sua expressiva presença.

1.3. LITERATURA INFANTIL

*Leio-te: – o pranto dos meus olhos rola:–
– Do seu cabelo delicado cheiro,
Da sua voz o timbre prazenteiro,
Tudo do livro sinto que se evola...*

Olavo Bilac – Via Láctea

²⁵ NETO, C.; BILAC, O. A Civilização. In: **Contos Pátrios**. Belo Horizonte: Garnier. 2001.

²⁶ BILAC, O. apud TEIXEIRA, Ivan. Prefácio. In: ____ (org.). **Poesias/ Olavo Bilac**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. IV: Poetas do Brasil.

Foi no interior das modificações sociais e econômicas do crescente capitalismo industrial, propulsão pela ampliação das tipografias e pela demanda por artefatos destinados à boa condução moral e intelectual da infância que a literatura infantil encontrou o primeiro espaço para sua expansão, ocorrida com maior força e quase simultaneamente na França e na Inglaterra.

Tal expansão está claramente vinculada à ampliação da alfabetização nesses países. Essa ampliação ganhou força já no século XVIII, não sem encontrar alguma resistência, principalmente por parte da temerosa aristocracia tradicional, que suspeitava da influência perniciosa que o acesso à leitura e escrita poderia exercer sobre as classes trabalhadoras:

Ian Watt cita “a habitual franqueza” de Bernard Mandeville que, no *Essay on charity and charity schools* (Ensaio sobre a caridade e as escolas de caridade), de 1723, propugnou: *Ler, escrever, contar são (...) muito perniciosos aos pobres (...) Homens que devem permanecer e terminar seus dias numa quadra da vida árdua, fatigante e dolorosa, quanto antes se instalarem nela, tanto mais pacientemente a suportarão.* Watt assegura que “essa era a opinião de muitos, não só empregadores e economistas, como vários pobres, na cidade e no campo”.²⁷

Não obstante os temores desta aristocracia, ou talvez até motivada por tal temor, a vinculação direta entre acesso à cultura letrada e ampliação das possibilidades de reconhecimento da cidadania foi largamente difundida e estabeleceu-se como uma das principais reivindicações e aspirações políticas da Revolução Francesa, inspiração maior para grupos de intelectuais de diversos países ansiosos por uma mudança de regime político, como foi o caso do Brasil.

Ainda ancorado nos princípios revolucionários e nas demandas da crescente industrialização, a produção de livros voltados à infância recebeu grande impulso a partir da responsabilização do Estado pela escolarização das crianças, criando um sistema escolar público, ao qual coube, entre outras coisas, selecionar e disponibilizar os livros a serem adotados pelas escolas públicas. No caso da França, é possível afirmar que tal empenho político foi, de fato, efetivado durante o correr do século XIX:

²⁷ BRAGANÇA, A. **Eros pedagógico: a função editor e a função autor.** São Paulo: 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo.

As novas políticas educacionais francesas levaram os poderes públicos, governos e prefeituras a se comprometer com grandes despesas em educação. Segundo Mollier, isso fica expresso num decreto de janeiro de 1890, que determina que “toda criança escolarizada deveria possuir seis manuais escolares para acompanhar sua escolarização: preparatória dos 6 aos 8 anos, elementar dos 8 aos 10 anos, média dos 10 aos 12 anos”. Segundo esse historiador, esse decreto é fundamental para compreender as transformações que a França vivenciava no período: “pela primeira vez, todo jovem com menos de 13 anos passava a partilhar uma longa convivência com o texto impresso, com livros comprados pelas famílias ou doados pelos governos locais”. Para Mollier, achava-se em curso na França, “uma revolução cultural silenciosa no final do século XIX”.²⁸

A organização da escola francesa serviu de modelo ao Brasil do século XIX e início do século XX. Esse era um modelo um tanto platônico, dadas as especificidades dos processos políticos, econômicos e culturais em curso no país durante o período, que propiciaram uma grande dificuldade na efetiva instauração de um sistema público de ensino²⁹, bem como corroboraram para a lenta e tardia instauração de um mercado editorial brasileiro, que se dará, timidamente, após a instalação da Imprensa Régia no século XIX.

Ainda que guardadas as particularidades entre os dois países, parece correto dizermos que, em ambos os casos, a atuação do Estado na questão do livro escolar não se restringiu aos aspectos da compra e distribuição deste material. Foi muito mais profunda, incidindo diretamente sobre o controle e direcionamento do conteúdo dos livros, determinando aqueles que se enquadrariam ao ideal oficial de educação escolar.

Sendo assim, é possível perceber uma certa homogeneidade nos discursos de diferentes livros escolares do período dentro de um país e até entre países³⁰, visando sempre ao enquadramento dessas obras na dinâmica ideológica que norteava a escola.

Parece-nos então que o medo da corrupção das massas deflagrada pela leitura, antevisto por alguns conservadores no início da expansão do mercado editorial, não foi totalmente esquecido, uma vez que rigoroso esquema de

²⁸ Id.

²⁹ *No Brasil, onde a Constituição outorgada, de 1823, já garantia “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, as reiteradas e renovadas disposições legais jamais conseguiram fazer com que o poder público se dispusesse efetivamente a pagar os custos da manutenção de um sistema de escolarização universal. Assim, também foi lento e tardio o desenvolvimento da sua indústria livreira.* BRAGANÇA, A. Op. cit.

³⁰ Os livros **Cuore** (1886) de Edmondo de Amicis, adotado nas escolas Italianas do século dezenove e **Le tour de la France par deux enfants** (1877) de G. Bruno, adotado pelas escolas francesas do mesmo período, possuem estrutura e enredos em tudo similares às de **Através do Brasil** (1910) de Bilac e Manuel Bonfim.

modelagem dos conteúdos, via aceitação ou negação do livro como produto, instaurou-se na produção dos livros para a escola. MÁRCIA ABREU nos lembra: “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.”³¹

A escola, que também é espaço de disputa e poder, teve no livro (objeto prenhe de significações simbólicas desde o Iluminismo), uma importante ferramenta para a implantação das novas diretrizes morais, técnicas e científicas do homem novo, buscando introduzir novos costumes e condutas à população sob a égide da racionalização das relações do homem com o seu meio social.

Não será por acaso que, na lista das primeiras obras impressas no Brasil, figuram preferencialmente títulos versando sobre crítica literária ou livros sobre Álgebra e Geometria, logo adotados para uso dos alunos da Real Academia Militar³², confirmando, desde sua implantação, a relação que se estreitará ainda mais no século XX entre mercado editorial e escola.

Essa relação em muito foi pautada pela crescente associação entre o progresso das nações e o aprimoramento individual do cidadão por meio da alfabetização. Essa associação direta, à qual já nos referimos, e que pode ser observada como usual ainda nos dias de hoje, traz forte influência do recrudescimento do individualismo e do cientificismo característicos do ideário produzido pela modernidade.

A escola, como parcela importante desta nova maneira de pensar o mundo, tentou introduzir novos costumes e condutas à população, implantando para isso uma série de medidas, tais como o estabelecimento do espaço fechado como característica desta instituição, a construção de uma identidade docente, a elaboração de métodos didático-pedagógicos, a racionalização do tempo escolar. As práticas, por vezes, ritualizadas, da leitura em sala de aula também compõem o rol dessas medidas educativas e disciplinadoras que denunciam grande parte do projeto modernizante capitalista.

A ritualização do livro e das atitudes correlatas a ele, que obviamente não se afirmaram de maneira uniforme em todo o mundo ocidental, mas sobre as quais

³¹ ABREU, M. Prefácio: Percursos da Leitura. In: Abreu, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas. Mercado das Letras, 1999. p. 15

³² LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: Livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 128.

pairava a sombra do discurso civilizatório comum, insinuam o caráter de superioridade construído acerca das práticas, ditas cultas, em relação às atitudes cotidianas das camadas populares, apartadas forçosamente dos programas escolares:

“O isolamento apresenta também formas diferenciadas no caso da escola primária, já que, para as crianças populares, esta instituição não tem praticamente nenhuma conexão com seu contexto familiar e social. (...) Nela se verão submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência o professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente... Física corporal e moral que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares. O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, tem de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.”³³

Dentro desse aparato gestual e mental instituído pela escolarização, podemos adicionar os que circundam a leitura na escola. Posicionar-se com respeito quase religioso ao portar um livro e lê-lo para a classe, impostar a voz e manter-se ereto são condutas associadas à leitura, ensinadas na escola e cuja importância manteve-se por muito tempo.

Foram exatamente professores os primeiros a escreverem livros para crianças no Brasil, que, independente da sua apresentação formal (prosa ou verso), privilegiavam o conteúdo educativo-moralizante. No entanto, não tardou para que escritores que se dedicavam à produção de literatura para adultos passassem a escrever também para crianças, percebendo o promissor mercado que se abria para quem desejava viver da escrita em um país de analfabetos.

Contudo, não devemos esperar que a adesão de escritores “profissionais” ao campo da produção de literatura para a infância tenha necessariamente aprimorado a qualidade literária das obras, pois, em muitos casos, essa atividade passou a ser para os escritores um modo mais rápido de manter o seu sustento, enquanto dedicariam seu talento com mais cuidado e vagar à sua produção adulta.

ANA ELISA PENTEADO registra que tal sutil negligência dos escritores no trato com a literatura infantil não é uma prática exclusiva dos brasileiros e cita a opinião de Eça de Queirós, que, encantado com a produção literária infantil da Inglaterra (que segundo ele se equipararia à produção dos escritores “sérios”),

sugere que se implemente esse mercado em Portugal, maneira inclusive de amenizar o problema financeiro das mulheres pobres de seu país: “Muitas senhoras, inteligentes e pobres, se poderiam empregar em escrever essas fáceis histórias: não é necessário o gênio de Zola ou de Thackeray para inventar o caso dos ‘três velhos sábios de Chester’.”³⁴ Há de se entender a tripla desclassificação, no contexto da época, presente nessa afirmação: ao se juntarem as categorias *mulher*, *infância* e *pobreza*, não parece que as expectativas do resultado final dessa “mistura fina” pudesse ser mais do que descartável. Era justamente essa descartabilidade, essa descategorização dos critérios estéticos literários que se esperaria de tal literatura, cuja função a se cumprir seria meramente funcional e instrutiva.

Foi exatamente visando à ampliação dessa funcionalidade da literatura, como ferramenta educativa, que, no Brasil do início do século XX, ocorreu o aumento da produção nacional de literatura escolar. Tal fenômeno foi chamado por Leonardo Arroyo de “reação nacional”³⁵, reação essa à supremacia portuguesa no mercado livreiro brasileiro que, por muito tempo, importou de Portugal obras originais e traduções. A reação ao predomínio português deu-se de maneira lenta e isolada, mas significativa no que tange ao abasileiramento do conteúdo dos livros que passaram a contemplar, via de regra nomes e fatos ligados à solidificação de uma história nacional, como veremos mais adiante neste trabalho.

ARROYO, na citada obra, demonstra que esse abasileiramento atingiu os mais variados tipos de literatura escolar, não excetuando a poesia, que nos interessa particularmente neste trabalho. Além de Olavo Bilac, o autor cita Zalina Rolim, Presciana Duarte de Almeida e Francisca Júlia como os principais precursores do gênero no país.

O estudo de Luiz Camargo demonstra que o elo entre poesia infantil e escolarização teria sido estabelecido desde as origens desse gênero no Brasil:

A poesia infantil enquanto gênero literário dirigido às crianças surge no Brasil apenas no final do século XIX. Antes, o que existe são poemas manuscritos, de circulação familiar, feitos de pai ou mãe para os filhos, ou escritos em álbuns de meninas e moças e, eventualmente, incluídos posteriormente nos livros de seus autores junto a outros poemas não escritos para o leitor infantil (...) Afora essa produção de poemas esparsos, que não tem intenção de

³³ VARELA, J.; ALVAREZ-URIA. Op.cit. p. 92.

³⁴ QUEIRÓZ, E. apud PENTEADO, A. E. A. **Literatura infantil, história e educação: um estudo da obra Cazuzu de Viriato Corrêa**. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

³⁵ ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968. p. 163.

configurar o gênero poesia infantil, no final do século começam a surgir antologias para utilização na escola.

Pode-se dizer, assim, que, no Brasil, o gênero poesia infantil surge de braços dados com a escola, visando principalmente à aprendizagem da língua portuguesa.³⁶

Uma particularidade paradoxal chama a atenção quando pensamos em infância e poesia no início do novecentos: se por um lado a poesia produzida para crianças tendia a uma certa “secura temática”, o tema da infância ao ser abordado pela poesia para adultos tenderia sempre para uma memória melancólica de uma infância idealizada, cercada de saudosismo e magia, destacando sempre as virtudes do mundo infantil e remetendo o poeta e o leitor à “regressão utópica”³⁷, da qual falava PAES em seu já citado artigo.

Tal paradoxo provoca-nos à idéia de que entre a poesia *sobre* a infância e a poesia *para* a infância um abismo de dissonâncias se estabeleceria.

A apropriação do gênero poético para fins educativos é fértil terreno para discussões, pois ainda que tenha sido conscientemente produzida para uso no ensino, seja de língua portuguesa, seja de lições de conduta moral, a forma escolhida para comunicar esse conteúdo é tradicionalmente uma forma de expressão artística. ORTEGA Y GASSET ao falar da poética moderna diz que “se a arte salva o homem é somente porque o salva da seriedade da vida e suscita nele inesperada puerícia (...) Toda a arte nova se torna compreensível e adquire certa dose de grandeza quando é interpretada como uma tentativa de criar puerilidade num mundo velho.”³⁸

Na poesia infantil brasileira para consumo escolar no início do século XX, fica a impressão de um movimento inverso ao da arte como concebida por ORTEGA Y GASSET: a idéia seria justamente retirar a criança da puerilidade e torná-la velha frente a um mundo novo, como ilustra o apelo desses versos retirados do poema *O Credo*, da obra **Poesias Infantis** de Olavo Bilac:

³⁶ CAMARGO, L. **A poesia infantil no Brasil**. Palestra apresentada no LAIS – Instituto Latino-Americano –, da Universidade de Estocolmo e no Instituto Sueco do Livro Infantil, 1999, Estocolmo. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/arttxt.htm>> Acesso em: 09 jan. 2004.

³⁷ PAES, J. P. *Infância e Poesia*. op cit.

³⁸ ORTEGA y GASSET. **La deshumanizacion del arte/** Ideas sobre la novela. Santiago de Chile: Cultura, 1973. p. 47.

Crê no Dever e na Virtude!
 É um combate insano e rude
 A vida, em que vais entrar
 Mas, sendo bom, com este escudo,
 Serás feliz, vencerás tudo:
 Quem nasce, vem para lutar.

O tom de conselho sensato e até mesmo um tanto ameaçador, chama-nos a atenção para uma concepção de educação da infância premida pela urgência do amadurecimento e do conhecimento precoce das dificuldades impostas pelo ritmo do mundo que se modernizava. Nesse sentido, a infância, aqui em questão, afasta-se daquela idílica “aurora da vida” para acelerar sua aproximação com o ocaso da fantasia, imposto pela dureza das leis da simples sobrevivência num mundo em frenética transformação.

1.4. A Faina Bárbara – Bilac e a Literatura Infantil

(...) A minha puberdade (como a puberdade de todos os homens) foi um tecido de inquietações, um cativo ignóbil e torturante, em que tudo era severo e duro, e sobre o qual pairava ameaçadora, numa eterna inclemência, a sombra negra da palmatória do cônego Belmonte, meu mestre... Graças porém a Júlio Verne, eu fugia, num surto vitorioso, deste mundo que me aborrecia, e entrava cantando, vestido de luz, nos mundos radiantes da fantasia que sua piedade abria à minha imaginação.

Olavo Bilac – Ironia e piedade

Quais as possíveis motivações capazes de levar um poeta, tão sensivelmente marcado pela experiência da redenção das agruras da infância através da literatura, a dedicar parte do seu tempo à criação de livros escolares marcados pela já comentada aridez de temas e rigidez formativa?

Interesse financeiro parece ser a resposta mais óbvia, ainda mais levando-se em conta os pressupostos que já discutimos, referentes à abertura de um mercado

editorial promissor para o livro escolar adequado aos interesses educativos nacionais nas primeiras décadas da república.

A necessidade de dinheiro aparenta ter sido, para Bilac, como para muitos outros escritores, a mais imediata motivação para seu ingresso no mundo da produção de livros escolares. Na já citada tese sobre o livreiro e editor Francisco Alves, ANIBAL BRAGANÇA, ao estudar as relações entre Francisco Alves e os autores, levantou a seguinte história sobre a primeira incursão de Bilac no universo da literatura escolar:

Francisco Alves foi o primeiro editor brasileiro a quem os autores levavam originais, que, quando lhe serviam, fazia logo um contrato, registrava em cartório de notas e pagava, na hora, e bem. Como aconteceu com Olavo Bilac e Coelho Neto. Conta Humberto de Campos: Quando Bilac andava perseguido por Floriano Peixoto, precisou de dinheiro para fugir, e empenhou, para obtê-lo, todas as jóias da mãe. Ao regressar ao Rio, mas quando ainda vivia escondido, teve notícia de que as jóias iam ser vendidas em leilão, e pediu a Coelho Neto que o auxiliasse naquela emergência. Este foi ao Alves, e ofereceu-lhe um romance e um livro de contos escolares, à escolha. O livreiro preferiu o livro de contos e Neto, depois de lhe explicar a situação e de contratar a obra por quatro contos de réis, pediu-lhe um adiantamento da metade, levando-a a Bilac. Era uma terça-feira, e os originais deviam ser entregues até o fim da semana. Neto, que não tinha nem romance inédito nem livro de contos, preveniu Bilac, e sentaram-se, cada um na sua casa, a escrever contos sobre contos. Sábado, estava o livro pronto, e segunda-feira a Livraria Alves recebia os originais, pagando o resto da quantia estipulada. Desse livro, diz Humberto de Campos, havia o velho Alves tirado, até agora, 105.000 exemplares³⁹.

Tal episódio é relatado com algumas diferenças pelo biógrafo Raymundo Magalhães Júnior. Segundo ele *Contos Pátrios* teria levado um mês e não uma semana para ser escrito e teria sido vendido por três contos de reis. O que nos interessa nesse episódio, mais do que os detalhes curiosos, é a rapidez e urgência com que o trabalho foi negociado e executado.

BILAC, no entanto, apesar da rapidez da finalização da obra, parece não ter se sentido totalmente à vontade com a nova empreitada, e manifestou preocupação quanto à sua realização, em correspondência datada de 28 de janeiro de 1895 ao amigo mineiro Afonso Arinos:

Eu vivo aqui numa faina bárbara. Meti-me em casa, e vivo como um caramujo. Há uma diferença: o caramujo dentro de sua carapaça dorme como um porco que é, e eu dentro de minha casa trabalho como um burro que sou. Meti ombros a uma empresa formidável que está me ensopando de suor as barbas e a alma. Imagina que se trata disto: fazer um livro de contos (educação cívica!!!) que possa ser adotado como leitura nas escolas.

³⁹ BRAGANÇA, A. op. cit

Calcula: fazer literatura que as crianças compreendam e que não seja fancaria! Oh! Estou acabrunhado já, e faze idéia: apenas dois contos estão feitos!⁴⁰

Esse desabafo sinaliza a preocupação de Bilac em conciliar, dentro da obra, alguma qualidade literária à função educativa. É preciso lembrar que como poeta Bilac já usufruía de nome consagrado dentre os literatos do período e tal preocupação com a qualidade da produção para a infância poderia tanto ser fruto de zelo pelo próprio nome, como preocupação com o bom nível do ensino proporcionado pelo livro. Fossem quais fossem as motivações das preocupações do autor, o fato é que, ao menos em discurso, a leviandade com a qual se tratava a ainda incipiente produção de livros para a criança no Brasil preocupava-o e orientava-o, num esforço pela melhoria da qualidade de suas produções

De fato, após *Contos Pátrios*, Olavo Bilac parece ter se sentido mais à vontade nesse *metier* e escreveu outros muitos títulos, voltados ao uso na escola: livros de leitura, tratados de versificação, livros de composição, um livro só com peças de teatro para eventos escolares, narrativas sobre a história do Brasil.

Entre seus livros mais bem-sucedidos, do ponto de vista editorial, estão a narrativa ficcional de viagem *Através do Brasil* (em parceria com Manuel Bonfim) e *Poesias Infantis*. Não obstante tal diversidade de estilos, foi tentativa do autor manter entre as obras um ponto comum: todas deveriam contribuir para a formação cívica e moral das crianças, objetivo esse o mais caro em termos de idéias educativas no período dos dez primeiros anos de República

Tendo em vista essa volumosa produção em um período em que a comercialização de outros tipos de livros ainda atingia números pouco expressivos, não é estranho que tantas dúvidas tenham pairado sobre as intenções do autor e a qualidade de suas produções. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo com o julgamento contemporâneo feito a respeito da comercialização de literatura. Via de regra, autores que conseguem altos índices de vendagem, que enriquecem e produzem muito, tendem a despertar a desconfiança da crítica.

No que se refere às críticas contemporâneas (e muitas vezes anacrônicas) feitas à produção infantil de Bilac, parece ter sido esse o rótulo mais largamente estabelecido. Os não muito numerosos estudos sobre a produção infantil bilaquiana, via de regra efetuados pelo viés da crítica literária, tendem a salientar o quanto Bilac

⁴⁰ BILAC, O. apud. MAGALHÃES JÚNIOR., R. op cit. p.187

Grande parte das críticas que mencionamos foi gestada sob forte influência do Modernismo (que, em diferentes vozes, muitas vezes se declarou não apenas antiparnasiano, mas antibilaquiano), ou sob a ótica de uma tradição marxista que ganhava força e espaço no Brasil nas décadas de 60 a 80, momentos de efervescência ideológica no país em que se fazia especialmente necessário chamar a atenção do público para as artimanhas do poder em suas diferentes e veladas manifestações.

Atualmente, alguns críticos literários parecem estar abordando a obra bilaquiana de forma um pouco menos agressiva, como o diz PAULO FRANCHETTI:

Da mesma forma que a literatura do início do século vem sendo finalmente estudada sem os preconceitos da historiografia dos anos 50 e 60 – em muitos pontos excessivamente marcada pela visada modernista – também o chamado Parnasianismo brasileiro parece estar destinado a receber da crítica uma atenção mais aprofundada e compreensiva. Se já foi o tempo em que o início do século interessava apenas enquanto "pré-modernismo", no sentido de premonição ou anúncio do que estava por estalar em 22, também já parece ter passado a época em que mesmo a melhor crítica parecia sentir necessidade de assumir as palavras de ordem antiparnasianas dos homens de 22.⁴³

Analogamente, acreditamos ser possível efetuar uma investigação da obra de Bilac atentando também para outros aspectos reveladores de sua inserção e seu papel na história educacional brasileira, questionando, em certos momentos, a identificação muito direta que se estabeleceu pela historiografia, entre o autor e as intenções das elites, não ignorando que Bilac realmente constituía parte dessa elite, mas reavaliando seus objetivos educacionais e políticos a serem atingidos por meio da escolarização.

Assim, ousaremos não nos contentar em ver Bilac como a volátil "pluma ao vento", mero marionete das forças da elite, ou como o viu ANTONIO CANDIDO: poeta honesto, mas inconsciente, incapaz de reconhecer em profundidade os problemas sociais de seu país⁴⁴, acreditando que talvez Bilac tenha desenvolvido em si uma consciência possível⁴⁵, empregando seu prestígio e sua energia em

⁴³ FRANCHETTI, P., op. cit.

⁴⁴ CANDIDO, A., op. cit., p.11.

⁴⁵ Em nosso entendimento a "consciência possível" corresponde às possibilidades e limites da consciência de um determinado grupo e o quanto este grupo pode modificar suas idéias sem mudar completamente sua estrutura. Assim, entendemos que dentro dos limites de sua história pessoal, de sua formação, suas convicções e sua participação dentre os intelectuais do período, Bilac estaria, em nossa opinião, atuando no limite máximo de sua consciência. Como afirma Lucien Goldmann: "Todo grupo tende, de fato, a conhecer, de maneira adequada, a realidade, mas seu conhecimento não pode ir senão até um limite máximo compatível com sua existência. Além desse limite, as informações só poderão passar se se conseguir transformar a estrutura do grupo..." GOLDMANN, L. A importância do

campanhas nacionalistas e na produção de livros escolares, ciente dos problemas gravíssimos que recrudesciam no país no início do século XX, mas também ciente de sua impossibilidade de atuar efetivamente na resolução de tantos problemas, elegendo como meta principal de suas ações a preservação da língua nacional.

Podemos nos balizar no que diz a *Lógica Histórica* de THOMPSON para justificar tal tentativa de releitura da produção infantil bilaciana:

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social.”⁴⁶

THOMPSON continua essa discussão afirmando que é inerente à atividade do historiador (que como todo ser humano é “racional e valorativo” a um só tempo), atribuir certos significados ao passado e, segundo ele “Isto é adequado, em parte porque o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos)”⁴⁷.

Considerando o acima exposto, acreditamos que, apesar de seu bom relacionamento com a editora Francisco Alves e com o poder público, Bilac teria outras motivações que não apenas o lucro rápido em seu empreendimento na área da produção de livros para crianças. Uma pista significativa sobre os motivos possíveis dessa aparente preocupação de Bilac em produzir literatura infantil “que não seja fancaria” pode estar, além do zelo pelo próprio nome, na relação que o autor estabeleceu com a literatura quando criança.

Já mencionamos o desconforto com que o poeta relaciona algumas lembranças de sua infância, principalmente, no que se refere ao duro e tedioso período escolar. Esse período, como vimos na epígrafe deste tópico, teria sido, para BILAC, suavizado graças à sua grande imaginação de menino, estimulada e alimentada pelos livros de Júlio Verne:

No colégio, todos nós líamos Júlio Verne; os livros passavam de mão em mão; e, à hora do estudo, no vasto salão de paredes nuas e tristes, – enquanto o cônego dormia a sesta na sua vasta poltrona (...) – nos mergulhávamos naquele infinito páramo do sonho e

conceito de consciência possível para a comunicação. IN: **_____A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. p.11

⁴⁶ THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p.

51.

⁴⁷ Ibid. p. 52.

encarnávamo-nos nas personagens aventureiras que o romancista dispersava, arrebatados por uma sede insaciável de perigos e de glórias, pela terra, pelo mar e pelo céu. (...) E, quando meus olhos pousavam sobre a última linha de um desses romances, e eu me via de novo na sala morrinhenta e lúgubre (...) havia em mim aquela mesma súbita descarga de força nervosa, aquele mesmo afrouxamento repentino da vida, aquele mesmo alívio misturado de tristeza...⁴⁸

Parece certo que Bilac acreditava no poder libertador da literatura, a ponto de conferir a ela lugar com as melhores memórias de sua infância. É lícito supormos então que tal valorização da leitura na infância, possa ter gerado em Bilac um senso sobre a responsabilidade do que é escrever para crianças.

No entanto, entendemos que se tal influência marcou a produção infantil de Bilac o fez muito mais pela responsabilização quanto ao necessário cuidado ao se escrever para crianças do que como modelo de estilo, já que a obra infantil bilaquiana é profundamente diferente da de Júlio Verne, pois foi especificamente pensada e escrita para uso escolar, não possuindo características da literatura fantástica. Ao contrário, será uma obra em muito pautada na utilidade de sua função educativa, cívica e moral.

MARISA LAJOLO afirma que, via de regra, ao ser inserida no contexto escolar, uma obra de literatura tende a ter seu conteúdo empobrecido devido à direcionalidade excessiva dada às leituras e, por esse motivo, acredita que a “literatura escolar de encomenda” é ainda mais pobre, dado seu comprometimento com as diretrizes político-educativas do Estado que tendem a tornar tais livros veículos do autoritarismo, destinados a formar, citando ECO e BONAZZI, “seres unidimensionales, mutantes regressivos, pregutenberguianos...”⁴⁹.

Relevando um certo exagero (talvez empregado em prol da literalidade do texto, na afirmação de Eco e Bonazzi) a afirmação de LAJOLO, no caso da obra de Bilac, parece ter muito de realista, pois nos configura um tanto contraditório pensarmos que o menino Bilac, que tanto apreciara os livros de aventuras fantásticas, furtivamente compartilhados com seus colegas e que os utilizava como ponto de fuga do maçante cotidiano escolar em que se via mergulhado, ao tornar-se ele próprio escritor de livros para crianças tenha aderido à lógica civilizatória

⁴⁸ Id.

⁴⁹ ECO, U. & BONAZZI, M. apud LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha.** Rio de Janeiro: Globo, 1982. p. 30.

republicana e acomodado sua criatividade à urgência em preparar as crianças para o cumprimento dos deveres cívicos de trabalho, desenvolvimento e defesa do país.

Outros autores em diferentes épocas, como o já citado ROUSSEAU, teriam se mostrado preocupados com os possíveis danos causados pelo excesso de imaginação das crianças quando alimentados pela literatura. Assim como as crianças, as mulheres também foram, em muitos momentos da história da leitura, consideradas mais facilmente corruptíveis pela fantasia motivada por literatura “malsã”, cabendo então às autoridades adultas e masculinas decidir o que lhes seria apropriado ler.

Em relação às crianças, por exemplo, ROUSSEAU alertará no *Emílio* quão inadequadas as fábulas seriam para a sua educação, uma vez que a linguagem tão figurada e a idéia de humanização dos animais seriam pouco compreensíveis à inteligência limitada da criança:

As fábulas podem instruir os homens; mas é preciso dizer a verdade nua às crianças: desde que se a cubra com um véu, elas não mais se preocupam com tirá-lo. (...)

Digo que uma criança não entende as fábulas que a obrigam a aprender, porque, qualquer que seja o esforço que façamos para torná-las simples, a instrução que delas queremos tirar obriga a fazer entrar nelas idéias que a criança não pode apreender e que a própria forma poética, tornando-as mais fáceis de reter torna mais difíceis de conceber, de maneira que compramos o prazer a expensas da clareza.⁵⁰

No caso de Olavo Bilac, é importante lembrarmos que, conforme pesquisa de LEONARDO ARROYO, seu contato (como o de muitas crianças e adolescentes do final do século dezenove), com a ficção de Júlio Verne não foi promovido pela escola, uma vez que as relativamente populares traduções destas obras eram dirigidas aos adultos⁵¹ e, pelo que transparece nos relatos de Bilac, circulavam furtivamente pelas mãos da juventude alfabetizada do período. Já os livros para crianças que o poeta escreveu quando adulto são escolares, de fato, e portanto não deixaram espaço para grandes arroubos fantasiosos.

⁵⁰ ROUSSEAU, J. J. *Emílio...*, p.104

⁵¹ ARROYO, L, op cit. p.102

Tal mudança de paradigma parece ser justificada pela própria noção de imaginação concebida por BILAC que a considera como característica notadamente infantil. Vejamos o que diz em sua conferência *Sobre as Crianças*:

...A imaginação é uma flor espontânea dos verdes anos, uma flor ingênua que só dá em árvore pequenina, e tem medo do inverno, do outono e até do verão: é uma flor que só vive na primavera. À proporção que vamos vivendo, vamos perdendo a imaginação (...) Um cérebro infantil é um palco, ou uma tela cinematográfica, ou um caleidoscópio milagroso, em que se representam truculentas tragédias, admiráveis dramas, hilariantes comédias, maravilhosas mágicas, onde nascem, passam, repassam, morrem, renascem continuamente universos de impressões em um só minuto.⁵²

Assim, a quebra da fantasia infantil e o conseqüente controle de sua criatividade e imaginação exagerada foram objetivos a serem perseguidos na formação de um cidadão republicano cada vez menos sujeito à superstição e ao misticismo. A escola mobilizaria esforços a fim de posicionar a criança ante uma realidade muito mais normativa, formal, técnica e burocrática que aquela vivenciada pela criança entre seus pares na comunidade a que pertencia.

A busca do princípio de realidade frente ao mundo foi expressamente manifestada por Bilac em muitos de seus contos infantis e também no prefácio de *Poesias Infantis*, onde o autor afirma ter se preocupado, durante a elaboração da obra, com a possibilidade de escrever "(...) um livro ingênuo de mais, ou pior, um livro, como tantos há por aí, falso, cheio de histórias maravilhosas e tolas que desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo de coisas que não existem."⁵³

A literatura para crianças de Bilac, como quase toda a literatura infantil da época vê-se absolutamente impregnada por tais elementos, justamente por estar profundamente vinculada à escola e aos seus objetivos de reorganizar a sociedade sob a égide ordenadora do trabalho e das virtudes.

Tais objetivos definitivamente não são compatíveis com os "surtos vitoriosos" e "fugas da realidade" vivenciados por Bilac ao ler Júlio Verne, e sem literatura escolar capaz de lhes ofertar a "piedosa abertura do mundo da fantasia", restava aos alunos apenas a realidade, por aborrecida e dura que fosse.

⁵² BILAC, O. Sobre as crianças a. IN: BUENO A.(Org.) op cit. p. 1041

Sendo assim, acreditamos que Bilac, de certa maneira, buscou converter o embevecimento que sentira em sua infância ao ler as aventuras de Júlio Verne pelo embevecimento que gostaria de provocar em seu leitor ante a exaltação de uma pátria absolutamente idealizada. Há nessa idealização, sim, um toque de fantasia, não aquela fantasia julioverniana, mas a fantasia republicana de um país ultraperfeito.

⁵³ BILAC, O. Ao Leitor. IN: **Poesias Infantis**. Paris: Francisco Alves. 1913. p. 2.

CAPÍTULO 2- OLAVO BILAC E O BRASIL REPUBLICANO

2.1. LITERATURA E NACIONALISMO

*Ah! Quem te vira assim no alvorecer da vida,
Bruta Pátria, no berço, entre as selvas dormida,
No virginal pudor das primitivas eras,
Quando aos beijos do sol, mal compreendendo
o anseio
Do mundo por trazer que trazias no seio,
Reboavas ao tropel dos índios e das feras!*

Olavo Bilac – O caçador de esmeraldas

*Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre cascalhos vela...*

*Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrollo da saudade e da ternura!*

*Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,
Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!*

Olavo Bilac – Língua Portuguesa

A abundância de imagens que, de maneira quase pictórica, são utilizadas nos poemas que abrem este capítulo, proporcionam-nos uma fração de compreensão do amálgama formado entre a pátria brasileira e a língua portuguesa em Olavo Bilac. O esplendor tropical no qual se conjugam gritos selvagens que despertam e doces sussurros que acalantam; o brilho do ouro e do sol com a obscuridade das florestas e das minas, que pudicamente velam o que ainda está por ser desvendado são contradições ou nuances presentes em ambas as representações.

Pela importância dada a essa aliança entre a pátria e a língua – característica marcante em Bilac, mas não exclusiva desse poeta e nem mesmo de sua geração literária – é que acreditamos ser necessário, antes de adentrarmos as discussões acerca de Olavo Bilac e de seus contemporâneos literatos em suas atuações pela unidade do Brasil republicano, investigarmos um pouco a importância adquirida pela

literatura como parte do projeto nacionalista de diferentes países que buscavam afirmar-se como Estados individualizados e independentes.

Essa apologia ao estabelecimento e/ou fortalecimento de uma literatura nacional impregna a relação entre literatura e história durante o século XIX:

Historiografia e literatura “narrativa” se mantêm agora em contato justamente através da face que mais ressalta em ambas: a face dominante do cientificismo e do serviço que ele presta ao Estado. O binômio ciência-Estado realiza a articulação da História com a literatura através das histórias da literatura, que alcançam sua culminância ao longo do século dezenove. (...) Na verdade esta História é menos da literatura do que um ramo particular da história política, prestando um serviço inclusive político às relações da ciência com o Estado...¹

A força do referido binômio ciência-Estado foi sentida em diferentes áreas do conhecimento e em diversos países, como França, Alemanha, Inglaterra e Itália. Foi essa força – em muito gerada pelo crescimento e afirmação do modo de produção capitalista – que também impulsionou a propagação mundial de uma idéia de progresso, de civilização pela ciência, de difusão da escolarização.

Sobre a idéia de progresso e de fortalecimento das nações, HOBBSAWM observa que, segundo as concepções do período, “o desenvolvimento das nações era inquestionavelmente uma fase do progresso e da evolução humana”². Essa perspectiva teleológica explica em muito o crescente frenesi em torno das descobertas científicas, também tomadas como sinais da evolução humana.

Mas, enquanto os países voltavam suas energias para a “evolução” e a crescente modernização, também se preocupavam com a manutenção e a unificação da nacionalidade, do estabelecimento de uma memória nacional, por várias vias – o fortalecimento e a propagação da língua oficial e a valorização da cultura de elite produzida no País, aí incluída a literatura.³

Nesse contexto, modernização e a tradição apresentam-se não como pares opostos, mas como faces da mesma moeda, como meios para o fortalecimento das nações. Sendo assim “o nacionalismo aparece como uma das mais importantes manifestações do entusiasmo progressista”⁴.

¹ COSTA LIMA, L. **O controle do imaginário**: razão e imaginação nos tempos modernos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p. 124.

² HOBBSAWM, E. **Nações e nacionalismo**: desde 1780. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. p. 50.

³ *Ibidem*, p. 49.

⁴ PEDROSA, C. Nacionalismo literário. In: JOBIM, José Luís (Org.) **Palavras da crítica**: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 284.

No bojo da constituição de um cânone literário como parcela do projeto de nação, está a central questão da unidade lingüística, e talvez mais do que isso (já que muitas nações afirmaram-se mesmo sendo compostas por comunidades multilingüísticas), a questão da oficialização de uma língua que corresponda à usada por aqueles que possuem maior “peso político” dentro de uma comunidade. Hobsbawm infere que a oficialidade da língua construída para a intercomunicabilidade de uma elite, e posta como modelo para uma nação através de sua incorporação como língua oficial do Estado, em muito se deu pela ilusória fixidez gerada pelo registro impresso dessa língua, promovido especialmente pelos livros e divulgada pela educação pública e por outros meios administrativos dos quais dispõe o Estado⁵.

Boa parte da Europa assistia então a um grande empenho nacionalista e, de certa forma, revolucionário, por meio da língua e da literatura, que, guardadas as particularidades de cada país⁶, resultaram em movimentos pelo ensino nas escolas em língua pátria e na incorporação de obras literárias em vernácula nos estudos literários.

As muitas implicações desse movimento reformador da educação pela língua materna, ou antes pela língua oficial, não poderão ser amplamente discutidas aqui. Cabe dizer que tal movimento, como parte da revolução burguesa, implicaria certa “desaristocratização” do conhecimento, para uma maior aproximação entre saber e cotidiano, mas não o cotidiano da maioria da população e sim o cotidiano da própria burguesia que, em muitos casos, com o aval de parcelas progressistas da igreja, privilegiaria as descobertas geradas a partir de sua ascensão ao poder, como os avanços científicos e a própria consolidação da escola como meio de preparação para o exercício social e profissional.

No Brasil do século XIX, a iniciativa pela oficialização de uma literatura genuinamente nacional parece ter sido inicialmente empreendida pelo projeto de organização de uma história da literatura nacional, como maneira de legitimar e consolidar a produção literária no País, sendo inclusive notável que tal esforço

⁵HOBBSAWM, E. op cit. p. 76-77.

⁶Ver em Célia Pedrosa (PEDROSA, C. op cit. p. 286.) as peculiaridades desse movimento nas literaturas alemã, francesa, inglesa e norte-americana, além da brasileira.

tivesse ocorrido concomitantemente com a gênese do romance nacional (que possuía características nacionalistas extremamente fortes):

Foi em torno de sua bandeira [do nacionalismo] que se organizou o movimento romântico, responsável pela consolidação de nossa atividade literária, seja no âmbito da criação, seja no da crítica e da historiografia. Compreendida então como importante agente na luta por autonomia política e cultural, ela se direcionou para a definição e a valorização de uma realidade especificamente brasileira⁷.

Os intelectuais brasileiros do período, envolvidos com a divulgação da literatura nacional, estavam a um só tempo participando de diferentes empenhos culturais – a fundação de agremiações e revistas literárias e a criação de institutos culturais (como o longo e plural Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) – tecendo, dessa forma, uma “teia cultural” em diversas frentes, com o objetivo de viabilizar e visibilizar uma cultura letrada brasileira⁸.

Lembremos, pois, que, segundo HOBBSAWM, a formalização de uma cultura de elite era critério essencial para que um povo se convertesse em nação⁹. “Tratava-se de credenciar culturalmente uma nacionalidade, projeto que depende tanto da existência de uma identidade literária, avalizada pela história da literatura, quanto de sua confirmação, representada pela produção e consumo de textos de cunho estético”¹⁰. Esse objetivo parece não ter sido menosprezado pela intelectualidade brasileira do século XIX.

As primeiras iniciativas de dotar a literatura brasileira de uma história literária partiram, curiosamente, de críticos europeus (como Ferdinand Denis e Simonde de Sismondi) que, em exaltação americanista, destacam o tropicalismo, a exuberância da natureza, em oposição à cultura e à tradição européias¹¹. Essas imagens foram em muito reelaboradas pelo pensamento brasileiro, notadamente pelos literatos do Romantismo que levaram a exaltação de alguns elementos – a juventude do País, a força e a riqueza da natureza e o caráter puro e heróico do índio brasileiro – a patamares ufanistas.

⁷ PEDROSA, C. op cit. p. 287

⁸ LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 128.

⁹ HOBBSAWM, E. op cit, p. 49.

¹⁰ LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. op. cit. p. 95.

¹¹ *Ibidem*, p.102

Tais imagens foram recorrentes, ainda que modificadas, em posteriores movimentos literários e culturais que retomaram a missão (ao que possa lhes parecer, não concretizada) de fortalecer a arte brasileira, superando possíveis e prováveis complexos de inferioridade em relação à produção europeia ou norte-americana e consolidando uma produção e identidade artísticas nacionais.

Herdeiro dessa tradição romântica¹², Olavo Bilac, completamente imiscuído nas questões sociais e políticas que marcaram o início do século XX, dentre as quais a recrudescência do nacionalismo¹³, não deixou de atribuir significativo papel à literatura e aos literatos como instrumentos para a defesa da língua e da criação de uma identidade nacional, tal como o proferiu claramente em conferência no Centro de Letras de Curitiba, em 17 de novembro de 1916:

O povo depositário, conservador e reformador da língua nacional é o verdadeiro exército de sua defesa, mas a organização das forças protetoras depende de nós: artífices da palavra, devemos ser os primeiros defensores, a guarnição das fronteiras de nossa literatura, que é toda nossa civilização. (...)

Assim a língua faz parte da terra. Se queremos defender a nacionalidade, defendendo o solo, é urgente que defendamos também e antes de tudo, a língua, que já se integrou ao solo, e já é base da nacionalidade.

Meus companheiros, o Brasil precisa do trabalho e da dedicação de todos os seus filhos. Nós, homens de pensamento e de palavra, de inteligência criadora, e de cultura educadora, devemos ser os primeiros defensores do nome nacional, os bandeirantes da nossa honra e os escoteiros do nosso ressurgimento.¹⁴

A questão da defesa da língua nacional, mesmo em Bilac, é muito mais ampla do que revela o pequeno fragmento acima. No entanto, ao nos determos em alguns aspectos e expressões usados por Bilac, nessa fala, podemos perceber o quanto a idéia da superioridade da língua escrita e manifestada pela da literatura, sobrepuja a importância da língua falada.

Apesar de constituir, para Bilac, parcela importante da nacionalidade, a língua falada está mais relacionada à terra, espaço material da nacionalidade, enquanto que a literatura, nesse caso, liga-se diretamente à civilização, entendida pelo poeta

¹² Segundo a classificação elaborada por Antônio Candido, a obra de Bilac e dos demais parnasianos constituiria uma “literatura de permanência” em relação ao Romantismo, uma vez que mantém traços do Romantismo, embora incorpore elementos de outras correntes, como o Realismo. (Candido, A. **Literatura e sociedade**. op cit.)

¹³ Esse nacionalismo foi motivado talvez pela frustração com a configuração assumida pela República, diferente da que sonhavam os intelectuais que a ajudaram a se instaurar; pelo grande fluxo de imigrantes europeus que aqui chegavam e também pelo acirramento das individualidades nacionais que atingiriam grande expressão na Primeira Grande Guerra

¹⁴ BILAC, O. A língua portuguesa. In: BUENO, A. (Org.) op cit. p. 957.

como o mais elevado patamar da nacionalidade, não restrito à materialidade territorial, mas ampliado à soberania intelectual e cultural. Então, adotando as metáforas militares como o fez Bilac, a defesa e conservação da língua falada, mais flexível, no entendimento do autor, pois que sujeita a algumas transformações, estaria o “exército” formado pelo povo. Mas a organização desse exército e a tarefa de defesa da mais preciosa manifestação da língua nacional, a literatura, caberia aos “oficiais” (palavra cheia de significações) bem preparados: os homens da “alta cultura”.

Não pretendo com essas especulações formular a errônea idéia de que para Bilac a preservação da língua falada fosse tarefa menos importante. Era parte de suas preocupações com a unidade do Brasil republicano fatos, como o grande número de imigrantes que aqui chegavam e mantinham sua língua natal como forma de comunicação e de educação nas colônias.

Para BILAC, era mister que os filhos desses imigrantes aprendessem o português e, adotando-o como língua principal, ensinassem-no aos seus pais. Tal preocupação aparece tanto nas conferências como nos contos infantis, nos quais a figura do imigrante é respeitada como força de trabalho disciplinada e evoluída tecnicamente, mas que encontra, em seus descendentes brasileiros, o novo vínculo que o libertaria da saudade da terra natal e o transformaria também em brasileiro:

Já disse um dia e todos compreendem e professam: o máximo problema da formação da nossa nacionalidade é a assimilação dos elementos ádvena, que estão fecundando e enriquecendo nossa terra.

É preciso fundir num corpo homogêneo todos esses átomos estrangeiros com os átomos indígenas. Não queremos e não podemos operar um milagre impossível, transformando em brasileiros todos os imigrantes, todos os forasteiros, que vêm trabalhar conosco: porque seu patriotismo, tão sagrado como o nosso, deve ser intangível. Mas devemos querer que os filhos desses estranhos sejam nossos! Abrimos o Brasil a todo o mundo: mas queremos que o Brasil seja Brasil! Queremos conservar a nossa raça, o nosso nome, a nossa história e principalmente, a nossa língua, que é toda nossa vida, o nosso sangue, a nossa alma, a nossa religião!¹⁵

A língua para Bilac era, no contexto do País da época, a principal categoria simbólica da nacionalidade brasileira, já que, ainda que o poeta apelasse pela preservação da raça, do nome e da história do Brasil (categorias absolutamente

¹⁵ BILAC, Olavo. Ibid.

voláteis), é a língua o que de mais palpável pode-se identificar como lastro de nacionalidade.

Respeitadas as diferenças, podemos estabelecer uma analogia entre essa idéia de abasileiramento dos estrangeiros pela adoção da língua portuguesa com fenômeno semelhante, relatado por HOBBSAWM, ocorrido na França desde a Revolução. No caso francês, não seria imprescindível que a língua natal de uma pessoa fosse o francês, mas seria fundamental para que, uma vez residindo na França, ela pudesse usufruir o *status* de cidadão francês “adotar a língua francesa junto com outras coisas como as liberdades, as leis, e as características comuns do povo livre da França”¹⁶.

É importante entendermos que o caso francês não representa a única postura acerca dos critérios lingüísticos de nacionalidade, já que em determinados momentos países, como a Alemanha, debatiam a questão em termos opostos, julgando alemão aquele que falasse língua germânica como linguagem natal, qualquer que fosse sua origem étnica ou geográfica. Parece que a distinção central entre as duas formas de pensamento reside principalmente na inclinação francesa para um modelo de nação revolucionário-democrático, modelo esse que muito povoou o ideário republicano brasileiro e sobre o qual falaremos detalhadamente em outro momento. Por ora, nos deteremos à questão do desejo de grande parte da intelectualidade brasileira das primeiras décadas do século XX de efetuar a uniformização da língua e de certos costumes pelos estrangeiros no Brasil.

Tal apelo já está presente no conto infantil *Pátria Nova*, publicado pela primeira vez em 1904, na obra *Contos Pátrios*, de OLAVO BILAC em parceria com COELHO NETO. No conto, um velho colono (cuja pátria de origem não é revelada pelos autores, que a ela se referem apenas como “terra ingrata, que já não tinha pão bastante para dar a tanta gente que lhe pedia”) apesar de usufruir de vida próspera e confortável no Brasil, sofre ao lembrar sua partida da terra natal, dez anos antes (“...afinal, ninguém esquece a sua terra, por mais pobre, por mais triste que ela seja”, continuam os autores.). Sua tristeza é aplacada quando a filha lhe mostra o neto, bebê de colo ainda, e lhe diz:

¹⁶ HOBBSAWM, E. op cit, p. 34.

— (...) qual é porém, a [pátria] desta criança que aqui está, **que nasceu aqui e vai crescer ignorando a língua que nós mesmos já vamos esquecendo** [grifo meu] e vendo todos os dias, da infância à idade madura e à velhice, esta pátria da liberdade e da riqueza? (...) O homem sentiu os olhos úmidos e tomando a criança nos braços exclamou:
 — Tens razão, filha! Esta é a terra de teu filho, esta é a pátria do meu neto: porque é que não há de ser também a nossa terra?¹⁷

Bem podemos perceber que não é marginal em Bilac a preocupação com a língua falada, no entanto sua preservação deveria ser feita nas lides do ensino básico, preferencialmente pela escolarização das crianças, mas também pela educação possibilitada ao adulto pelo engajamento no serviço militar, enquanto que aos altos intelectuais caberia organizar os parâmetros dessa educação e zelar, aí sim diretamente, e bem de perto, pela preservação da literatura nacional.

2.2. LITERATOS E A CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA

*E horas, sem conto passo, mudo
 O olhar atento,
 A trabalhar, longe de tudo
 O pensamento.
 Porque o escrever – tanta perícia,
 Tanta requer,
 Que ofício tal... nem há notícia
 De outro qualquer.*

Olavo Bilac – *Profissão de Fé*

Passemos agora a investigar algumas das ambíguas relações que se estabeleceram entre literatos, o Estado e a sociedade no início da República no Brasil.

Se refletirmos sobre os múltiplos sentidos da palavra **ofício**, central no elogio tecido por Bilac em homenagem aos escritores nos versos acima, teremos um vislumbre da complexidade implícita nessas relações. Segundo dicionários, “ofício” pode significar, entre outras coisas: “trabalho, ocupação, emprego, arte, função”; também pode ser “dever, obrigação, papel” ou ainda “cargo público, cartório, comunicação escrita e formal que as autoridades e secretarias em geral endereçam umas às outras”.

¹⁷ BILAC, O.; NETO, C. Pátria Nova. In: **Contos pátrios**. Rio de Janeiro: Garnier, 2001.p.109.

A gama de múltiplas significações revela mais do que a riqueza da língua portuguesa, capaz de tornar um vocábulo tão amplo: sinaliza-nos alguns dos papéis que os literatos buscaram representar por seu “sublime ofício”, papéis estes que contemplarão, entre outros, o artista, o jornalista, o publicitário, o funcionário público, o político e o educador.

Examinando a atuação de Bilac, mas ampliando um pouco o foco de análise para os literatos de sua geração, vistos aqui como grupo que se consolida dentre a intelectualidade brasileira do início da república, buscaremos refletir, principalmente, sobre suas influências nas áreas do planejamento das reformas desejadas para o Brasil republicano, suas atividades nos meios de comunicação e publicidade, suas associações ao Estado por meio de cargos públicos e suas idéias e expectativas quanto à educação.

Tais análises partem do pressuposto de que os literatos brasileiros do início do século XX manifestaram, de maneira bastante clara, seu desejo de atuar em diferentes esferas na organização social que se afigura na primeira república.

Essa idéia pode ser endossada pelo pensamento de diversos teóricos como, por exemplo, o uruguaio ANGEL RAMA. Em seu livro, *A cidade das letras*, esse autor afirma que a organização urbana de uma cidade preveria muitas camadas paralelas à mera estrutura física organizada. Dentre essas camadas existiria aquela a que RAMA chamará, com muita propriedade, de *cidade letrada*, organização que se constitui a partir da aglutinação de intelectuais das diferentes áreas (literatos inclusive) e que passa a ocupar importante papel nas tarefas burocráticas, nas esferas da comunicação e também do planejamento e direcionamento político e ideológico de uma sociedade.¹⁸

Discussão igualmente rica, mas em contexto brasileiro, foi efetuada por ANTONIO CANDIDO, que em sua obra *Literatura e sociedade*, infere que, desde a luta pela independência do País, no século XVIII, a literatura brasileira começou a cumprir papel aglutinador dos intelectuais como grupo. Esse papel, em outra instância, teria sido cumprido pela filosofia em países europeus, mas no Brasil foi dentre os grupos de literatos que se encontraram as mais elevadas discussões intelectuais e também a de grandes questões políticas.

¹⁸ RAMA, A. **A cidade das letras**. Tradução: Emir Sader. São Paulo. Brasiliense. 1984. passim.

Ainda segundo ANTONIO CANDIDO, escritores de diferentes gerações colocaram sua pena ao serviço das campanhas pela independência, pela abolição de escravos e pela derrubada do Império, dedicando em igual proporção seu tempo à arte e à política.

Sendo assim, acreditamos ser justo supor que, na nascente República brasileira, havia uma movimentação entre os intelectuais que acabou por resultar em uma *República letrada*, que se ocupou de construir o sonho de uma República ideal, discutindo e planejando ações reformadoras para a instauração de um novo regime e nova ordem social, regida pelos parâmetros da racionalidade e modernização.

Na conferência *Aos estudantes mineiros*, proferida em 1916, BILAC (notório “cidadão das letras”, por assim dizer) expressou seu entusiasmo e sua crença no potencial transformador do sonho republicano em realidade na vida futura:

Além do círculo máximo aparente, que termina a abóboda celeste, além da linha circular sensível, em que imaginamos o contato da terra e do céu, além do horizonte racional, que a astronomia determina e mede, há um outro horizonte, moral e invisível, sem limites e sem medida – o futuro: é o domínio que só pode ser devassado e conquistado pelas almas que crêem e querem.

Galgai com o pensamento, devorai com os sonhos as distâncias de espaço e tempo, que se abrem à vossa mocidade e ao vosso vôo... Libertai-vos de vós mesmos! O Brasil é pobre, é fraco, é triste? Sede ricos de abnegação, e ele será opulento. Sede fortes de civismo, e ele reventará em energias. Sede alegres, e ele vibrará no largo riso dos que, tendo a consciência de sua força, têm paz e justiça.¹⁹

Como podemos ver, a *República letrada* passou a ansiar, imaginar e projetar a República ideal, em uma esfera simbólica que contemplaria principalmente os muitos discursos acerca da República perfeita. Tal expediente simbólico antecipatório foi referido por ANGEL RAMA nos seguintes termos:

... em vez de representar a coisa já existente mediante signos, estes [os intelectuais] se encarregam de representar o sonho da coisa, tão ardentemente desejada nessa época de utopias, abrindo caminho a essa futuridade que governaria os tempos modernos e alcançaria uma apoteose quase delirante nos tempos contemporâneos.²⁰

Nesse empenho de simbolização do ideal republicano, outros expedientes, foram associados aos discursos, buscando dar maior amplitude à disseminação desse imaginário, tornando-o mais inteligível e acessível aos numerosos extratos não letrados da população. Parecia urgente estabelecer um elo simbólico mais direto

¹⁹ BILAC, O. *Aos estudantes mineiros*. In: BUENO, A. (Org.) op.cit.p. 937.

²⁰ RAMA, A. op.cit.p. 32

entre o povo e a nova ordem política que se instaurava, transmitindo à população em geral os ideais de País, cidadão e República, planejados pela elite letrada, como salienta JOSÉ MURILO DE CARVALHO:

A manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas... Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário fazer com que o povo a ame, é necessário apoderar-se da imaginação do povo.²¹

A tentativa de convencimento da população quanto à viabilidade e à superioridade do regime republicano em face do Império se faria pela manipulação do imaginário popular, por via da instituição e massiva divulgação de determinados símbolos, implantados como símbolos nacionais – a bandeira, o hino e os heróis da pátria – aos quais se erguem monumentos e se estabelecem datas comemorativas, que via de regra, só serão assimiladas pelo calendário comunitário pela sua imposição no calendário escolar²².

BRONISLAW BACZKO chama a atenção para essa centralidade estratégica da escola como veículo de difusão e de transformação do imaginário social:

Com efeito, é significativo que as elites políticas se dêem rapidamente conta do facto de o dispositivo simbólico ser um instrumento eficaz para influenciar e orientar a sensibilidade coletiva, em suma, para impressionar e eventualmente manipular as multidões (...) a fim de cumprir este objetivo “ político e moral” é necessário instituir um sistema de “educação pública” distinto da instrução. Esta limita-se a dispensar um saber; a outra tem por objectivo formar as almas.²³

A República viveria, então, em seus primeiros anos de implantação, uma espécie de frenesi ideológico, o qual, na busca da adesão das massas, foi cantada, declamada, alegorizada, enfim, propagandeada efusivamente.

Nesse contexto, a escola pública “deveria introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das ‘elites’, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação”²⁴.

²¹ CARVALHO, J. M. op.cit. p. 11.

²² Aspectos sobre a busca da implantação de uma memória histórica adequada aos objetivos republicanos, bem como sua vinculação pela escola primária, serão discutidos mais acuradamente no capítulo três de nosso trabalho.

²³ BACZKO, Bronislaw. **O imaginário social**. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 54. Enciclopédia Einaudi – Anthropos-Homem, v. V.

²⁴ SCHENA, D. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. Curitiba, 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. p. 73.

NICOLAU SEVCENKO, em *Literatura como missão*, destaca uma certa homogeneidade, dentre os literatos, quanto aos desejos de mudança da sociedade brasileira, principalmente aquelas que deveriam ser instaladas a partir da proclamação da República, tais como a atualização da sociedade brasileira aos parâmetros europeus; a modernização das estruturas administrativas, produtivas e culturais do País; a elevação do nível cultural e poder material da população.²⁵

BILAC parece-nos um autêntico exemplo do profundo envolvimento dos literatos nesse processo de planejamento das mudanças julgadas necessárias para que o País encontrasse o caminho da modernidade. Ele defende que o literato tome para si a responsabilidade de pensar as questões políticas e sociais, não se enclausurando em seu trabalho como artista, conforme disse claramente no discurso *Sobre minha geração literária*:

E permiti-me que insista em poucas palavras no valor do serviço que me parece o maior de quantos prestamos ao Brasil. Aluímos, desmoronamos, pulverizamos a pretensiosa torre de orgulho e de sonho em que o artista queria conservar-se fechado e superior aos outros homens; viemos trabalhar cá embaixo, no seio do formigueiro humano, ansiando com o outros homens, sofrendo com eles, padecendo com eles todas as desilusões e todos os desenganos da vida; e por isso, porque compreendemos em boa hora que um homem, por mais superior que seja, ou por mais superior que erradamente suponha ser, aos outros, não tem o direito de fechar os olhos, os ouvidos, a alma, às aspirações às esperanças, às dúvidas da época em que vive: – quem faz isto comete um crime de lesa-humanidade. Assim não nos limitamos a adorar e cultivar a Arte pura, não houve problema social que não nos preocupasse, e sendo “homens de letras”, não deixamos de ser “homens”.²⁶

Parece contraditório que o literato politicamente ativo mencionado por BILAC no trecho acima possa ser o mesmo que se põe “a trabalhar longe de tudo” como o escritor-artista da *Profissão de fé*, citada na epígrafe deste sub-capítulo, mas essa ambigüidade não foi a única a ser despertada dentre os escritores do período, que participaram de muitos outros conflitos referentes às atribuições de seu complexo “ofício”, dividindo-se entre a elaboração de suas obras artístico-literárias; a ocupação de cargos burocráticos nos órgãos estatais; o jornalismo, que acabou por absorver bom número de escritores, garantindo-lhes o sustento; e a produção comercial de publicidade.

²⁵ SVECENKO, N. op cit. p. 79.

²⁶ BILAC, O. Sobre minha geração literária. In: BUENO, A. (Org.). op.cit. p. 893

Com referência à absorção dos intelectuais pelos órgãos públicos, ANTONIO CANDIDO tem o seguinte a dizer: “Muitos de nossos maiores escritores – inclusive Gonçalves Dias e Machado de Assis – foram homens ajustados à superestrutura administrativa. A condição de escritor funcionou muitas vezes como justificativa de prebenda e sinecura; e para o público como reconhecimento do direito a ambas - num estado patrimonialista como o nosso.”²⁷

Ao fazer tal afirmativa, o autor está se referindo a uma prática que ele afirma ter sido incorporada desde o período do Império e que, ainda segundo ele, se perpetuou no País para além dos anos de 1930. A filiação dos literatos à máquina administrativa seria favorecida pelo reconhecimento do estado quanto ao papel cívico e construtivo do escritor, que justificaria o recebimento de apoio.

Esses literatos receberiam do estado (que preencheria o papel vago de um público amplo e consciente, consumidor de literatura) o apoio necessário a quem produz literatura num país de maioria analfabeta, sendo assim “o escritor não pôde contar, da parte do público, com uma remuneração que este não era capaz de fornecer, obrigando o Estado a interpor-se entre ambos, como fonte de outras formas de retribuição.”²⁸

A nomeação de escritores para cargos públicos tornou-se a mais corriqueira dessas maneiras de filiá-los ao Estado. Tal prática parece não ter recebido grande oposição por parte da população, que ainda segundo CANDIDO, reconheceria nesses escritores uma competência e distinção não necessariamente correlata ao cargo que ocupavam, mais ao ofício de bem escrever e de bem falar.

Ao Estado as vantagens dessa aliança estariam na credibilidade trazida pela aura intelectual que emanava da imagem desses escritores. Parece possível também, estabelecer a hipótese de que o Estado buscasse, por meio dessa associação com os intelectuais, manter uma certa “rede de segurança” contra possíveis ataques e críticas por via da imprensa, uma vez que, esse grupo, principalmente no período da nascente República, exercia papéis importantes como diretores, cronistas e redatores dos mais influentes periódicos da época.

Se essa intenção permeava as intenções do Estado nós só podemos supor, no entanto, em muitas ocasiões a vinculação dos literatos a cargos públicos não foi

²⁷ CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. op.cit.8 ed. Publifolha, 2000. p. 77

²⁸ CANDIDO, A. op cit . p. 76.

justificativa suficiente para o controle da informação e da opinião isentando o governo das críticas na imprensa.

Bilac foi um dos homens de letras a manifestar na imprensa idéias contrárias à ordem instaurada durante o governo de Floriano Peixoto. Essa ousadia foi punida com sua demissão, em 1892, do cargo burocrático que ocupou por menos de um ano na Secretaria dos Negócios da Justiça do Estado do Rio. Além de demitido, Bilac foi preso (junto a outros trinta e nove homens, entre eles José do Patrocínio e Pardal Mallet) e exilado na Fortaleza da Lage por cinco meses por ter expressado oposição às medidas que julgava antidemocráticas²⁹ do então Presidente Marechal Floriano Peixoto.

Na ocasião, Bilac colaborava com diversos jornais que assumiram atitude contestatória ao governo de Floriano, além disso, era responsável por todas as matérias publicadas no jornal *O Combate*, na redação do qual se efetuou sua prisão.

Após os cinco meses de exílio, Bilac foi anistiado e solto, e prontamente assumiu a secretaria do jornal *Cidade do Rio*. A repressão aos descontentes com o governo continuou e Floriano declarou “estado de sítio” nos estados do Rio, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ainda assim, em 24 de outubro de 1893, Bilac autorizou a publicação, em *Cidade do Rio*, do manifesto revolucionário de Custódio José de Melo, que pretendia destituir Floriano da presidência. Novamente o poeta foi preso, mas rapidamente solto, fugindo para Minas Gerais, território não atingido pelo estado de sítio, onde permaneceu exilado até 1894.

Ao retornar ao Rio de Janeiro, Bilac procurou retomar sua vida, contando para isso com ajuda de amigos³⁰. Cabe dizer que, apesar das possíveis e prováveis desavenças, vaidades e diferenças individuais, os homens letrados constituíam um grupo relativamente pequeno, em meio ao qual se estabeleceu uma rede de indicações e nomeações entre amigos, colegas e conhecidos que se protegiam e favoreciam sempre que possível.

²⁹ Entre as medidas que causaram descontento em muitos políticos e intelectuais da época, estavam as deposições aparentemente arbitrárias de vários governadores de Estado.

³⁰ No primeiro capítulo, já mencionamos o auxílio de Coelho Neto e do editor Francisco Alves, “associados” de Bilac na execução de *Contos Pátrios*, obra que livrou Bilac de sérios embaraços financeiros.

Foi por via desse circuito de indicações e nomeações, com a influência de amigos, que Bilac passou a preencher o cargo público de Inspetor da Instrução Pública no ano de 1899.

Sua nomeação para esse cargo ilustra bem as conexões que se estabeleciam entre a produção cultural, o poder e a educação naquele período: Bilac, no ano de 1898, assumiu a função de diretor-interino do *Pedagogium*, um instituto de pesquisas pedagógicas³¹, por interferência de seu amigo Manoel Bonfim, que ocupava tal cargo até aquele momento e o deixava porque fora nomeado diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro.

Manoel Bonfim, imediatamente criou novos cargos de inspetor escolar e sugeriu a Bilac que escrevesse ao Prefeito Cesário Alvim solicitando ser nomeado a um destes cargos. Paralelamente a esses eventos, a prefeitura extinguiu o *Pedagogium* e determinou, por decreto, que os funcionários dessa instituição seriam absorvidos por outras repartições públicas. Bilac então foi nomeado Inspetor Escolar, e imediatamente aceitou o convite do amigo Manoel Bonfim para que, juntos, escrevessem o *Livro de Composição*, que seria adotado prontamente pelas escolas cariocas, graças ao endosso dado pelos altos cargos de seus autores na instrução pública.

Embora esta narrativa de eventos possa parecer apenas anedótica e cotidiana, acreditamos ser bastante emblemática quanto à estreiteza das relações que se estabeleciam entre os literatos e o mundo da administração pública no início da República.

SEVCENKO, também infere que, não obstante o envolvimento de muitos intelectuais na máquina administrativa do governo, com o desenrolar dos primeiros anos da República, instalou-se uma espécie de desencantamento desse grupo com o modo que as coisas estavam sendo conduzidas pelo Estado. Suas ambições de engrandecimento do País pela via da educação e da cultura seriam represadas pelo entulho residual de um Estado que se mostrava lerdo, corrupto e clientelista, incapaz de corresponder às aspirações do grupo que o ajudou a tornar-se poder.

³¹ Pouco descobrimos sobre tal instituição. Sabemos apenas que organizava cursos de aperfeiçoamento e era responsável pelos periódicos *Educação e Ensino* e *Revista Pedagógica*, ambos criados em 1897 por seu então diretor-geral, Manoel Bonfim.

A nova administração política do País, ainda segundo SEVCENKO, foi marcada pela incompetência técnica e pela fragilidade moral. O apregoador desenvolvimento cultural derivou na importação e na cópia tosca de padrões de arte e estética europeus, extremamente elitizantes, superficiais e caros. Quanto à população, após ter assistido à proclamação da República com pasmo e sem muito envolvimento, acabou por ser ainda mais penalizada com a implantação de reformas urbanas e medidas sanitárias aplicadas com total arbitrariedade. SEVCENKO resume da seguinte forma a decepção dos intelectuais frente ao novo regime:

A imensa transformação social, econômica e cultural que eles ajudaram a realizar, atuando como catalisadores de processos históricos tomou um rumo inesperado e contrário às suas expectativas. Ao invés de entrarem, para um universo fundado nos valores da razão e do conhecimento, que premiasse a inteligência e a competência com o prestígio e as posições de comando, viram tudo reduzido ao mais volúvel dos valores: o valor de mercado.³²

Apesar de se dizer um otimista inabalável, BILAC também engrossaria o coro dos descontentes, como manifesta em uma das *Crônicas Fluminenses* no ano de 1904:

O certo é que ninguém está satisfeito. A República festeja seu décimo quarto aniversário no meio de um descontentamento geral (...) Ide à Câmara, ide ao Senado, lede os jornais políticos, entrai nos botequins em que se reúnem os republicanos sem emprego, – e por toda parte encontrareis esta frase magoada, soando como a campainha de um *réquiem*: ‘não era esta a república que eu sonhava!’ Dizem que o velho Saldanha Marinho pronunciou esta frase pouco antes de morrer. A moda pegou, e, até nos colégios os rapazolas impúberes, no salão de estudos e no recreio, murmuram entre si, com um ar desconsolado: ‘não era esta a república que nós sonhávamos (...)’³³

Entre os muitos registros (em crônicas ou em correspondências) do descontentamento de Bilac com os rumos tomados pela República, figura sua decepção com as reações negativas de alguns políticos e de grande parte da população carioca ante as medidas de higienização e de reforma urbana do Rio de Janeiro.

BILAC parece não ter-se dado conta da amplitude dos abusos contra a população pobre do Rio de Janeiro que acompanhou as medidas draconianas de saneamento e urbanização³⁴, que culminariam com a Revolta da Vacina em 1904.

³² SEVCENKO, Nicolau. op. cit., p. 92.

³³ BILAC, O. apud MARTINS, W. *História da inteligência brasileira (1897-1914)*. São Paulo: Cultrix, 1977-78. v. V:

³⁴ Para aprofundar esse assunto, ver a introdução escrita por Nicolau Sevcenko no terceiro volume de *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Para ele a resistência da população se fazia por pura ignorância, como registra em crônica da revista *Kosmos*:

As arruaças deste mês – nascidas de uma tolice e prolongadas por várias causas – vieram mostrar que nós ainda não somos um povo. Amanhã um especulador político irá, pelos becos e travessas, murmurar que o governo tenciona degolar todos os católicos, ou fuzilar todos os protestantes, ou desterrar todos os homens altos, ou encarcerar todos os homens baixos. E a gente humilde aceitará, como verdade, essa invenção imbecil, como aceitou a invenção da vacina com sangue de rato pestiferado (...) E pouco importa que em todas as esquinas se preguem editais aniquilando a calúnia, e pouco importa que todos os jornais destruam a infâmia em artigos, em notícias, em anúncios: – a gente que não sabe ler continuará a acreditar no que disseram – e sua revolta brutal e irresponsável continuará a servir de arma aos especuladores. (...) Quem não sabe ler, não vê, não raciocina, não vive; não é homem, é um instrumento passivo e triste, que todos os espertos podem manejar sem receio.³⁵

Percebemos, por parte do autor, a completa desconsideração do potencial de conhecimento e de discernimento do homem comum e analfabeto. Parece-lhe inconcebível que as formas de vida e de cultura popular sejam válidas em face da racionalidade e da elegância desejadas pelas elites da *belle-époque*. Novamente a educação básica surge como panacéia para todos os males sociais.

Mas, assim como a República sonhada, a escola sonhada pelos idealistas republicanos não se concretizou. Em sua primeira década, a República contabilizava um enorme número de analfabetos (mais de 80% da população)³⁶, escolas mal organizadas (apesar de grande pompa na inauguração de um ou outro moderno prédio escolar nas principais cidades), e uma grande estratificação entre o ensino proporcionado às elites e aquele acessível a um reduzido número de crianças pobres, estas últimas estigmatizadas como menos capazes que as primeiras. Poderia ser esse o sonho de alguém?

No entanto, ao analisarmos a trajetória profissional e pessoal de Bilac, fica a impressão de que a decepção com a República, somada à morte de seus melhores amigos, a proximidade de sua velhice e a conscientização da própria finitude, em vez de lançarem o poeta em torpor desesperançoso motivaram-no a uma reação surpreendente.

Em meio ao desânimo geral, Bilac entregou-se ao mais inflamado nacionalismo e lançou-se em campanhas ufanistas por todo o Brasil.

³⁵ BILAC, O. Revista *Kosmos*, novembro de 1904 apud MAGALHÃES JÚNIOR, R.op.cit. p. 13.

³⁶ Dado disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memória/ensaios>. Acesso em: 10 jan. 2004.

JORGE NAGLE, na obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, menciona a conferência dada por Bilac aos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1915, como o “documento básico” que “lançará as sementes da futura organização nacionalista”³⁷. Nessa conferência o poeta parece procurar alternativas para a desesperança generalizada no novo regime. Embora também se mostre insatisfeito, atribui ao desânimo que se alastra entre os brasileiros, bem como à exacerbação do arrivismo e individualismo, a falência dos ideais de República:

O que me amedronta é a míngua de ideal que nos abate. Sem ideal, não há nobreza de alma; sem nobreza de alma não há desinteresse; sem desinteresse, não há coesão; sem coesão, não há pátria. Uma onda desmoralizadora de desânimo avassala todas as almas.(...) Hoje a indiferença é lei moral: o interesse próprio é o único incentivo. O arrivismo – hediondo estrangeirismo com que se exprime uma enfermidade ainda mais hedionda, – epidemia moral, que tende a transformar-se e enraizar-se como endemia, envenena todo o organismo social e mata todos os germens da dedicação e da fé: cada um quer gozar e viver sozinho, e crescer, e prosperar, brilhar, enriquecer depressa, seja como for, através de todas as traições, por cima de todos os escrúpulos. (...)

Este é o espetáculo que nos deparam as classes cultas. As outras, as mais humildes camadas populares, mantidas na mais bruta ignorância, mostram só inércia, apatia, superstição, absoluta privação de consciência.³⁸

O discurso continuará clamando contra o analfabetismo das crianças e adultos, o pouco caso do governo dos estados com a educação primária e profissionalizante, o “despauamento” perigoso fortalecido pelos imigrantes europeus que mantêm escolas nas colônias onde não se fala o português... Entre estas e outras tantas reclamações lança então sua defesa ao serviço militar obrigatório:

Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia.; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; a instrução cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória. As cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta de ABC e do banho, animais brutos que de homens têm apenas a aparência e a maldade. Para este rebotinho da sociedade a caserna seria a salvação³⁹

Estariam aí dadas as bases da Liga de Defesa Nacional, fundada no ano seguinte por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, e que, apesar das muitas críticas recebidas, contou com um sem número de adesões por todo o País, pregando os objetivos de:

³⁷ NAGLE J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 44.

³⁸ BILAC, O. Em Marcha!. In: BUENO, A. (Org.) op.cit. p. 914.

³⁹ Ibidem

manter a idéia de integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto ao heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro, batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País, propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo.⁴⁰

A LDN foi a precursora de uma série de outras organizações nacionalistas que se formaram no País, todas praticamente por iniciativa das camadas ditas cultas da sociedade, sem que sensibilizassem significativamente a população mais pobre (alvo de quase todas as propostas destas associações) a ponto de mover-lhes a uma adesão popular de fato.

Mas NAGLE chamará também a atenção para um movimento (em nossa opinião mais discreto, porém mais eficiente) de doutrinação nacionalista que antecede a formação das ligas: “a difusão de valores patrióticos no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico”⁴¹. É em meio a essa leva de livros didáticos, todos muito significativos nesse projeto de avivamento de uma raiz nacional comum, que pinçamos *Poesias Infantis*, o qual analisaremos com mais vagar a seguir.

⁴⁰ Estatuto da Liga de Defesa Nacional (23 de setembro de 1916) apud NAGLE J. op.cit. p. 45.

⁴¹ NAGLE J. ibidem. p. 44.

CAPÍTULO 3. MEMÓRIA, TEMPO E VIRTUDES EM POESIAS INFANTIS

3.1. O LIVRO *POESIAS INFANTIS*

Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicado demais às crianças. Se a tentativa falhar, resta-me-ha o consolo de ter feito um esforço digno. Quis dar à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava.

Olavo Bilac – *Poesias Infantis*

Direcionaremos agora nossa análise a alguns aspectos que circundam e permeiam a obra *Poesias Infantis*, procurando levantar algumas hipóteses acerca das condições da elaboração e da publicação, bem como sobre aspectos gerais da forma e do conteúdo dela.

Já discutimos, no Capítulo 1, o crescimento do mercado editorial brasileiro a partir da demanda de livros escolares, mas vamos aqui talvez reiterar algumas observações para fins de entendermos melhor o processo de elaboração e edição de *Poesias Infantis*.

A obra foi elaborada especificamente para uso na escola primária brasileira do início do século XX, editada pela primeira vez no ano de 1904 pelo mais bem-sucedido livreiro e editor brasileiro do período: Francisco Alves.

Sobre a relevância do papel de Francisco Alves na produção de livros didáticos no Brasil, ANIBAL BRAGANÇA diz o seguinte:

Durante muito tempo – e Osman Lins ainda fala disso – os escritores tiveram no aparelho do Estado uma forma de obter o sustento que as letras não lhes asseguravam. Mas houve – e há ainda – os jornais, as revistas, imprensa periódica, e foram muito importantes para a profissionalização de alguns escritores. Se não formavam autores, ao menos permitia-lhes continuarem a escrever e a pagar a edição de seus livros. Depois, e aí entra a figura séria e competente do livreiro-editor Francisco Alves. Como hoje ainda, no início do desenvolvimento de nossa sociedade de leitores, o fundamental em termos quantitativos era – e é – o público escolar. E naquele tempo o país precisava de autores para fazerem manuais de ensino e cartilhas para as escolas. Importamos, com as obras francesas, também o mito da educação de que falou Certeau: era importante ter livros para ensinar; a cultura letrada se transmite lendo, tanto quanto a oral ouvindo¹

¹ BRAGANÇA, A. **Eros pedagógico**: a função editor e a função autor. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo.

Olavo Bilac parece ter procurado ocupar cada um dos espaços que se abriam ao escritor no início do século XX: além de dedicar-se à sua obra "artístico-literária", participou da imprensa, ocupou cargos públicos, traduziu (sob pseudônimos) uma série de livros e, para arrematar, produziu muitas obras didáticas.

Tal inserção do autor em tantas frentes é por ele mesmo justificada. Bilac defendeu fervorosamente a necessidade dos "homens de letra" em valorizarem seu ofício não apenas em termos intelectuais e espirituais, mas também em termos financeiros. Era para ele urgente que os escritores pudessem, de fato, viver de seus escritos. Esse passo seria importante para o desenvolvimento de uma sociedade que se quer aprimorar e que, em sua opinião, estaria em curso graças ao empenho de sua geração literária:

Que fizemos nós? Fizemos isto: transformamos o que era até então um passatempo, um divertimento, naquilo que é hoje uma profissão, um culto, um sacerdócio; estabelecemos um preço para o nosso trabalho, porque fizemos desse trabalho uma necessidade primordial da vida moral e da civilização da nossa terra; forçamos as portas dos jornais e vencemos a inépcia e o medo dos editores; e como abandonando a tolice das gerações anteriores, havíamos conseguido senhorar-nos da praça que queríamos conquistar, tomamos o lugar que nos era devido no seio da sociedade, e incorporamo-nos a ela, honrando-nos com sua companhia e honrando-a com a nossa...²

Nesse sentido, a parceria que se estabeleceu entre muitos escritores e Francisco Alves foi bastante importante para a ampliação da possibilidade de profissionalização do escritor. Sua editora reconhecidamente tendia a pagar bem e assiduamente aos escritores e remunerava ainda melhor aqueles que escreviam obras didáticas³. Foi também um dos primeiros editores a comprarem os originais que o agradavam para posteriores publicações, bem como a solicitar determinados tipos de livros aos autores, sempre muito atento às necessidades do mercado de leitores que se formava no país.

Ao que tudo indica *Poesias Infantis* foi uma das obras feitas sob encomenda da editora. Cogitamos essa possibilidade pelos indicativos presentes no texto *Ao*

² BILAC, O. Sobre minha geração literária. In: BUENO, Alexei (Organizador). **Obra reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 892.

³ No Capítulo 1, já citamos uma das histórias acerca dessa confiabilidade de Alves ao mencionarmos sua conduta comercial em relação à obra *Contos Pátrios* de Bilac e Coelho Neto. Sobre o contrato dessa mesma obra, Humberto de Campos registrou em seu diário ter ouvido de Coelho Neto à saída do enterro de Francisco Alves, que este editor, embora tenha pago generosos 4 contos de réis (na mesma época, Garnier adquiriu a Machado de Assis os direitos definitivos de todas as suas obras anteriores – quinze! – por oito contos) pelos direitos definitivos dos originais, presenteava os autores com 1 conto de réis para cada um, por todos os natais enquanto viveu, em agradecimento pelo imenso sucesso de vendas que foi, durante anos, esse livro. BRAGANÇA, A. op cit

Leitor (que abre o livro *Poesias Infantis*), no qual constam as seguintes palavras: “Quando a casa Alves & Cia me incumbiu de preparar este livro para uso das aulas de instrução primária, não deixei de pensar, com receios, nas dificuldades grandes do trabalho.”.

Em sua já citada pesquisa, ANÍBAL BRAGANÇA estudou uma série de contratos da editora Francisco Alves com diferentes autores. Tal estudo buscou desvelar as relações que se estabeleciam no período acerca das funções do editor, da ampliação do mercado de livros no país e da dinâmica entre os interesses do editor e os direitos do autor, nesse momento histórico em que a profissionalização do literato começa, ainda que de maneira tênue, a estabelecer suas bases.

Dentre os contratos analisados por BRAGANÇA, consta o estabelecido com Olavo Bilac sobre a venda de *Poesias Infantis*. Nesse contrato, datado de 25 de novembro de 1896, ficou estabelecida a “venda da propriedade plena da obra”, modalidade contratual em que o autor cede, plena e definitivamente, os direitos autorais sobre a obra para a editora. Consta ainda no contrato que o autor receberia pelos “direitos autorais pecuniários” a quantia de Rs 2:000\$000 (dois contos de réis), a serem pagos em duas vezes: 50% na data de assinatura do contrato e os outros 50% em 15 de fevereiro de 1897.

A obra foi publicada apenas em 1904 e, nesse mesmo ano, premiada pelo Conselho Superior da Instrução Pública Municipal do Rio de Janeiro. Tal prêmio, além de render ao autor Rs 3:000\$000 (três contos de réis), certamente, contribuiu na divulgação do livro.

O certo é que a partir dessa primeira edição e da excelente recepção do livro pelas autoridades da Instrução Pública, a obra passou a ser “adotada pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Capital Federal e pelos governos dos estados de São Paulo, Bahia, Sergipe, Amazonas, Ceará, Rio de Janeiro, etc,”⁴ e consta na capa da edição de 1913 a menção ao prêmio recebido.

Além desses significativos rendimentos conquistados com o livro, o autor ainda recebeu de seu editor, no ano de 1908, Rs 1:500\$, como pagamento do trabalho de “revisão e acréscimos” para nova edição.

⁴ Dados encontrados em propaganda da Livraria Francisco Alves, presente na edição de 1913 de *Poesias infantis*.

Esses dados demonstram o quão bem-sucedida foi a obra no plano comercial. Não conseguimos aferir o número total de reedições de *Poesias Infantis*, mas verificamos que a última edição saiu em 1961, mais de cinquenta anos depois da primeira edição. Contribuíram para o sucesso comercial de *Poesias Infantis*, além da boa visão empresarial do editor e da propaganda realizada via autoridades da educação, o prestígio de que já desfrutava Olavo Bilac, como conhecido autor e figura pública do cenário cultural nacional, e também o conteúdo e o formato do livro, absolutamente consonantes com os objetivos de ordem, trabalho e patriotismo apregoado pelas elites intelectuais do período.

O livro é composto por quarenta e quatro poemas, dispostos na seguinte ordem de títulos: *A Avó; O Pássaro Cativo; O Sol; As Estrelas; A Borboleta; Natal; Os Reis Magos; Os Pobres; A Boneca; As Estações (Canto e Dança); As Formigas; O Universo; Domingo; Plutão; O Boi; A Vida; O Avô; Deus; O Remédio; Justiça; O Tempo; Madrugada; Meio-Dia; Ave-Maria; Meia-noite; Os Meses; Ano-Bom; As Flores; O Rio; A Infância; A Mocidade; A Velhice; As Velhas Árvores; O Trabalho; A Coragem; Modéstia; O Credo; A Pátria; A Casa; A Rã e o Touro (Fábula de Esopo); O Soldado e a Trombeta (Fábula de Esopo); O Leão e o Camundongo (Fábula de Esopo); O Lobo e o Cão (Fábula de Esopo); Hino à Bandeira Nacional.*

A disposição dos poemas em alguns momentos sugere uma espécie de ordenação temática, como já o percebeu MARISA LAJOLO:

O índice das *Poesias Infantis* revela a tendência de o autor agrupar, em páginas vizinhas, poemas que têm traços em comum (...) Esse espírito classificatório, muitas vezes fortalecido pela contiguidade dos textos, confere ao livro um sabor de antologia tematicamente organizada, o que reforça seu caráter didático. Afinal, em termos de escola – principalmente da escola tradicional –, o saber confunde-se quase sempre com uma grosseira domesticação do universo enfeixado em rótulos definitivos e classificatórios. Essa disposição compartimentada dos temas nas poesias de Bilac revela, talvez, as influências do modelo enciclopédico do livro escolar, que o autor condenou no prefácio de *Através do Brasil*.⁵

A crítica de Lajolo parece-nos bastante pertinente. No entanto, após lermos diretamente o prefácio de *Através do Brasil*, a que LAJOLO refere-se, entendemos que o dispositivo de criar certos agrupamentos temáticos seja exatamente a tentativa de Bilac para fugir do modelo que considerava como enciclopédico,

⁵ LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

caracterizado, segundo esse autor, pela ausência de nexos entre os temas dispostos no livro:

É um erro compor o livro de leitura – o livro único – segundo o molde das enciclopédias. Infelizmente, esse erro se tem repetido em diversas produções destinadas ao ensino e constituídas por verdadeiros amontoados didáticos, sem unidade e semnexo, através de cujas páginas insípidas se desorienta e perde a inteligência da criança (...), formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento diretor, que sirvam de harmonia e base geral para a universalidade dos conhecimentos que a escola deve ministrar.⁶

Acreditamos então que o agrupamento de poemas semelhantes seja recurso didático do autor a fim de conferir a *Poesias Infantis* o tal "nexo" que reclamava não encontrar em muitos livros didáticos.

Assim encontraremos blocos temáticos que tratam de maneira mais contundente de determinados tópicos, tais como as poesias calendárias – *O Tempo; Madrugada; Meio-Dia; Ave-Maria; Meia-noite; Os Meses* –; as que se referem explicitamente às virtudes e ao patriotismo – *O Trabalho; A Coragem; Modéstia; O Credo; A Pátria; A Casa* –; as que tratam das fases da vida – *A Infância; A Mocidade; A velhice; As Velhas Árvores* –; as fábulas – *A Rã e o Touro; O Soldado e a Trombeta; O Leão e o Camundongo; O Lobo e o Cão* –, os temas religiosos – *Natal; Os Reis Magos; Os Pobres* –; e, em dois momentos diferentes, os elogios à natureza – *O Pássaro Cativo; O Sol; As Estrelas; A Borboleta e As Flores; O Rio* –.

Percebemos, no entanto, uma certa flexibilização desses agrupamentos temáticos. Parece lícito acreditar que, se o autor desejasse fazê-lo, poderia ter agrupado ainda mais os temas por suas semelhanças. É o caso, por exemplo, dos poemas *A Avó* e *O Avô*, que se situam em posições bastante díspares, mas claramente comporiam um grupo e poderiam, inclusive, ser agregados aos poemas que tratam da temática as fases da vida dos quais fazem parte *A Velhice* e *As Velhas Árvores*.

Parece possível supor, então, que alguns poemas "avulsos" – *A Avó; A Boneca; As Formigas; O Universo; Domingo; Plutão; O Boi; A Vida; O Avô; Deus; O Remédio* – sejam usados para intercalar os agrupamentos temáticos, numa tentativa de arejar a obra, sem, no entanto, fazer com que se perca o fio condutor que a unificaria como um todo, uma vez que os temas tratados nesses poemas

⁶ BILAC, O; BONFIM, M. **Através do Brasil**. Organização: Marisa Lajolo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Retratos do Brasil)

intercalados ainda serão marcados pela apologia à família, aos valores morais, ao trabalho e a Deus.

Tal temática, tão marcadamente educativa, conforme já comentamos no Capítulo 1, caracterizou a literatura infantil do início do século XX e cerceou o espaço para temas mais lúdicos e fantasiosos. *Poesias Infantis* também, nesse ponto, não foge à regra, sendo, nas palavras no autor:

... um livro em que não há os animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem criança, nem as feitiças 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.⁷

A licença para a presença de um toque fantástico em *Poesias Infantis* só será concedida mediante uma justificativa utilitária contundente: deu-se apenas nas três versões poetizadas de fábulas de Esopo – *O Leão e o Camundongo*, *O Soldado e a Trombeta* e *O Lobo e o Cão* –, nas quais é permitida a humanização de objetos e de animais, que pensam e falam como pessoas, mas o fazem apenas porque o que tais personagens têm a dizer é de grande efeito edificante e moralizador, como o devem ser as fábulas.

O livro conta com um prefácio, no qual o autor esclarece seus objetivos pedagógicos e pede desculpas por possíveis deslizes de estilo que, se cometidos, se justificariam pela função educativa:

O autor deste livro destinado às escolas primárias do Brasil não quis fazer uma obra de arte: quis dar às crianças alguns versos simples e naturais, sem dificuldade de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exagerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo gênero.

O que o autor deseja é que se reconheça neste pequeno volume, não o trabalho de um artista, mas a boa vontade com que um brasileiro quis contribuir com a educação moral das crianças do seu país⁸

⁷ BILAC, O. Ao leitor. In: _____. **Poesias infantis**. Paris: Francisco Alves e Cia, 1913. p. 3.

⁸ BILAC, O. Prefácio à primeira edição. In: _____. **Poesias Infantis**. op cit.

BILAC então deixa o caráter artístico dos poemas como algo secundário, priorizando a mensagem e não o veículo que dela se serviria. É bastante curioso que tal expediente seja usado pelo poeta que, tantas vezes, mostrou-se obsessivo quanto à qualidade artística de seus poemas adultos. A idéia do artista que “torce, aprimora, alteia, lima a frase”⁹, perseguindo a perfeição na forma poética, adquire outra dimensão na sua poesia infantil, visivelmente menos elaborada artística e formalmente

Ainda no prefácio de *Poesias Infantis*, Bilac menciona a preocupação de não ser excessivamente fútil ou complexo demais na elaboração dos poemas e critica os livros de poemas para crianças em circulação no período pelo desmazelo de seus autores ao tratarem da poesia sem um mínimo de cuidados formais: “Não é irrisório que, querendo educar o ouvido da criança e dar-lhe o amor da harmonia e da cadência, se lhe dêem justamente versos errados que apenas são versos porque rimam, e rimam quase sempre erradamente?”¹⁰

A idéia de “educar o ouvido da criança” é compatível com o conceito que o autor faz da arte como parte superior da cultura, “cúpula que coroaría o edifício da civilização”¹¹, erguido somente sobre as sólidas bases que deveriam ser construídas a partir da alfabetização, da educação dos gostos, dos corpos e dos costumes. Educar o ouvido significava submeter à criança pequenas doses de métrica e rima devidamente adaptada à capacidade infantil de compreensão. Seria também uma forma bastante racional de preparar um certo público, tornando-o apto a posteriormente consumir a mais elaborada poesia adulta.

A perfeição a ser cultivada em *Poesias Infantis*, não estava então na forma poética, simplificada e adaptada “(...) para se colocar ao alcance da inteligência infantil (...)”, mas nas imagens perfeitas de infância e pátria, no relacionamento familiar, no convívio social e na memória nacional, o aproveitamento do tempo e da dedicação ao trabalho.

⁹ BILAC, O. Profissão de fé. In: TEIXEIRA, I. (Organização e prefácio) **Poesia**. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 2001. p. 3.

¹⁰ BILAC, O. Ao Leitor. In: **Poesias Infantis**. op cit.

¹¹ BILAC, O. apud TEIXEIRA, I. Prefácio. In: _____ (Organizador). **Poesias**. Olavo Bilac. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. IV. (Poetas do Brasil)

Os poemas são repletos de crianças, mães, trabalhadores e, até mesmo, animais absolutamente perfeitos, no sentido de trazerem em si as características de caráter ideais para o cidadão brasileiro republicano: patriota, ordeiro, honesto, trabalhador, pacífico e corajoso.

3.2. A MEMÓRIA HISTÓRICA EM *POESIAS INFANTIS*

*E percorramos a história
Honrando e amando a memória
Dos justos e dos heróis!”.*

Olavo Bilac - *Poesias Infantis*

Ao discutirmos as diferentes estratégias utilizadas pela escola no intuito de remodelar e civilizar as crianças, em prol de seu ajustamento adequado à nova ordem social que se instaurava no Brasil no início do século XX, mencionamos uma certa investida da escola no sentido de modificar nas crianças (principalmente naquelas advindas das classes populares) grande parte de seus costumes, crenças e posturas frente ao mundo.

Essa renúncia a seus hábitos de classe implicou também, e talvez principalmente, numa renúncia da própria memória viva, coletiva, afetiva e espontânea dessas crianças, que deveriam substituí-la pela memória histórica de uma nação sacralizada e idealizada, com heróico passado e promissor futuro.

Aplica-se a esse raciocínio, guardadas as particularidades, o que diz PIERRE NORA a respeito do movimento de hipervalorização da história da nação francesa ocorrido em meados do século XIX na França:

História, memória, nação mantiveram então, mais do que uma circulação natural: uma circularidade complementar, uma simbiose em todos os níveis, científico e pedagógico, teórico e prático. A definição nacional do presente chamava imperiosamente sua justificativa pela iluminação do passado.¹²

Tal necessidade premente de “iluminação do passado” materializa um dos paradoxos criados pela modernidade: enquanto impõe crescente aceleração no ritmo de vida e de trabalho – individualizando cada vez mais as pessoas, enfraquecendo os laços comunitários entre os pares e assim esvanecendo as

¹² NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História: história e cultura**. São Paulo: PUC, 1981. p. 11.

memórias coletivas (entendidas aqui como vivências, experiências, embebidas pelo afeto e até pela fantasia) – gera a necessidade de criação de um vínculo externo, e diríamos até artificial, com o passado, convertendo a **memória coletiva** em **memória histórica**, e utilizando, para isso, suportes externos, como "lugares de memória", entendidos aqui na concepção de PIERRE NORA como elo estabelecido com o passado por meio de expressões simbólicas.

NORA, ao discutir a produção dos lugares de memória na solidificação de uma identidade nacional na França, destaca a grande responsabilidade da escola e dos livros escolares na fortificação de tal identidade e do vínculo entre história, memória e nação em que ela resultaria.¹³ Essa vinculação entre escola, memória e nação também foi estabelecida no Brasil, no qual, conforme já vimos, foi grandemente apregoado o discurso em favor da escolarização das crianças como propulsora do crescimento e da fortificação do País.

Absolutamente sintonizado com seu tempo, Bilac fez de seus poemas infantis o suporte no qual diferentes idéias formativas se manifestariam e a concepção de memória, como história da nação, também foi pelos poemas amplamente contemplada, seja através do explícito elogio aos heróis, símbolos e à pátria ou de episódios em que personagens comuns, homens e mulheres, rememoram seu passado de trabalho e sacrifício, de serviço à pátria e ao lar.

EDGAR DE DECCA refere-se aos lugares de memória como uma resposta à necessidade gerada pela “destruição das bases da memória coletiva espontânea” e atenta para um certo grau de “constrangimento individual” imposto por essa nova percepção do passado.¹⁴

Em *Poesias Infantis* podemos perceber um exemplo da ação desse constrangimento, que redundou na desvalorização de determinadas memórias de vida, a serem substituídas por uma memória histórica.

¹³ Ibidem, p. 12.

¹⁴ DE DECCA, E. S. Memória e Cidadania. In: São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: 1992. p. 132.

O poema *O Avô*, parece-nos ser exemplar quanto a essa massificação e à homogeneização dos passados e das memórias individuais em favor do estabelecimento de um passado e de uma memória histórica:

Este, que desde a sua mocidade,
Penou, suou, sofreu, cavando a terra,
Foi robusto e valente, e, em outra idade,
Servindo a Pátria, conheceu a guerra.

Combateu, viu a morte, e foi ferido;
E, abandonando a carabina e a espada,
Veio, depois do seu dever cumprido,
Tratar das terras e empunhar a enxada.

Hoje, a custo somente move os passos...
Tem os cabelos brancos; não tem dentes...
Porém remoça, quando tem nos braços
Os dois netos queridos e inocentes

(...)

E fica alegre quando vê que os netos,
Ouvindo-o, e vendo-o, e lhe invejando a sorte,
Batem palmas, extáticos e inquietos,
Amando a Pátria sem temer a morte!

Embora pareça tratar do passado individual de um homem, podemos concluir tratar-se do passado idealizado e padronizado do modelo perfeito de homem republicano, no qual não há lugar para as reminiscências mais pessoais do personagem, tais como seu relacionamento com a comunidade, seus amores, sua família. São pontuadas em seu passado apenas as ações ligadas à solidificação da nação, seja defendendo-a na guerra ou enriquecendo-a pelo seu trabalho.

Os poemas *A Avó* e *A Velhice* também tratam de episódios em que idosos, alquebrados e melancólicos, relembram seu passado. Porém, por retratarem personagens femininas, podemos perceber um enfoque um pouco diferente no tratamento da memória: em ambos nos deparamos com senhoras já quase senis, cansadas e doentias. De seu passado, sabemos menos do que o que foi revelado em *O Avô*: é dito apenas que enfrentaram desgostos sem maiores detalhes sobre quais seriam.

MARISA LAJOLO, ao analisar a presença do feminino nas poesias infantis de Bilac, destaca o fato de que ao *avô* corresponderá o universo do *fazer* enquanto que à *avó* o universo do *dizer*¹⁵.

Não é nosso objetivo adentrar muito especificamente as discussões de gênero neste trabalho, mas autores como MARIA CECÍLIA CORTEZ CRISTIANO DE SOUZA¹⁶ já discutiram a dificuldade de se localizar registro de memórias (diários ou autobiografias) de mulheres no Brasil do século XVIII e XIX, relacionando tal dificuldade ao pequeno espaço social cedido à mulher e às suas lembranças. O poema *A Avó* parece retratar essa realidade:

A avó, que tem oitenta anos,
Está tão fraca e velhinha!...
Teve tantos desenganos!
Ficou branquinha, branquinha,
Com os desgostos humanos.

Os dois versos iniciais são dedicados à descrição da decrepitude dessa mulher (cujo passado parece ter sido bem menos interessante que o do vovô do poema anteriormente mencionado) que, no entanto, remoça nos versos finais pela presença dos netos, a quem conta histórias de fadas:

(...)
Fica mais moça, e palpita,
E recupera a memória,
Quando um dos netinhos grita:
“Ó vovó! Conte uma história!
Conte uma história bonita!”

Então, com frases pausadas
Conta histórias de quimeras,
Em que há palácios de fadas
E feiticeiras, e feras
E princesas encantadas...

Bilac já alertara seus leitores no prefácio quanto à ausência de fadas e de bruxas em seu livro, pois tinha como um de seus objetivos justamente combater a visão mágica e folclórica do mundo tão comum às crianças e às histórias transmitidas pela tradição oral.

¹⁵ LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982. p. 102.

¹⁶ SOUZA, M. C. **Escola e memória**, Bragança Paulista: EDUSF, 2000. passim

Entretanto, apenas nesse poema, entre todos os outros do livro (exceto nas fábulas de Esopo), concedeu licença à avó para que conte tais histórias. Foi então por meio da licença ao mítico que se estabeleceu o vínculo dessa avó com seus netos, posto seu passado vivido parecer tão desinteressante e pouco frutífero para a formação das crianças? Talvez assim o seja, mas essa é apenas uma das possíveis interpretações suscitadas pelo poema, longe da pretensão de ser conclusiva.

O que chama a atenção nesses três poemas, além da apologia ao trabalho e ao cumprimento de deveres patrióticos, é certa atmosfera de tristeza nas descrições das decadências física e emocional dos personagens, tristeza que acaba sendo dissipada no final de todos os poemas pela presença de uma criança (um neto, ou netos) representando a esperança e a certeza de continuidade da vida, como vemos por exemplo em *A Velhice*:

A Avó: Meu neto, que és meu encanto,
 Tu acabas de nascer...
 E eu, tenho vivido tanto
 Que estou farta de viver!

Os anos, que vão passando,
 Vão nos matando sem dó:
 Só tu consegues, falando,
 Dar-me alegria, tu só!

O teu sorriso, criança,
 Cai sobre os martírios meus,
 Como um clarão de esperança,
 Como uma benção de Deus!

No poema, a criança aparece como uma representação do futuro. Se, do ponto de vista da criança, a avó é o elo com um passado que lhe assegura o sentimento de "raiz", de pertencimento a um grupo, do ponto de vista da avó, a criança é o consolo da sua existência, é parte de sua identidade, pois lhe dá a certeza de continuidade. Passado e futuro, então, são elementos que se unem pela memória e tornam-se fundamentais na construção do sentimento de identidade.

Como diz POLLAK: "Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si."¹⁷

Mas não apenas pela via da família se intentou estabelecer o laço afetivo das novas gerações com o passado do País. Analogamente, foi cultivado em muitos poemas de maneira bastante emotiva o elogio à pátria como mãe e lar, bem como a apologia aos símbolos, heróis pátrios, datas comemorativas, como fica explícito nesse verso de *Os Meses*: "(...) E percorramos a história / Honrando e amando a memória / Dos justos e dos heróis!".

Essa abordagem está presente nos conhecidíssimos poemas *A Pátria* (que inicia com o contundente recado: " – Ama, com fé e orgulho a terra em que nasceste!") e no *Hino à Bandeira Nacional*, e nos menos conhecidos, mas não menos interessantes *A Casa* e *Os Meses*.

Em *A Casa*, que na organização do livro aparece na página imediatamente seguinte ao poema *A Pátria*, é notória a analogia entre pátria e lar, como vemos neste pequeno trecho:

Ama esta casa! Pede a Deus que a guarde,
Pede a Deus que a proteja eternamente!
Porque talvez, em lágrimas mais tarde,
Te vejas triste, desta casa ausente...

E, já homem, já velho e fatigado,
Te lembrarás da casa que perdeste,
E hás-de-chorar, lembrando teu passado...
– Ama, criança a casa em que nasceste!

O recurso de finalizar o poema com uma frase destacada pelo travessão, muito similar à que inicia o poema *A Pátria*, reforça ainda mais a sensação de analogia e o apelo emotivo de ambos os poemas, que buscam estabelecer entre o leitor e o passado do país uma identidade parental.

Os Meses é especialmente interessante, pois foi escrito com indicações para ser apresentado sob a forma de canto e dança para representações em eventos

¹⁷ POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos: teoria e história**. v .V. Rio de Janeiro. n. 10, p. 204.

escolares. Haveria uma criança representando cada mês, de janeiro a dezembro, e um coro com os demais alunos intermediando as entradas consecutivas dos meses.

Cada mês faz referência a eventos do calendário cívico e comunitário (festas religiosas, mudanças de estação, datas cívicas). O apelo à memória nacional está presente não apenas no conteúdo explícito de *Os Meses*, mas também no caráter comemorativo e ritualístico dado às festas escolares, momento de solenidade no qual se expunha parcelas do que se produzia na escola, reforçando, na lembrança da comunidade, datas que não seriam espontaneamente lembradas por não constituírem parte do repertório festivo popular, como, por exemplo as datas mencionadas nos fragmentos que seguem:

Dia de Tiradentes :

ABRIL
Foi neste mês, que um dia,
O ódio da tirania
Um mártir consagrou.
Saudai o Tiradentes.
E os sonhos resplendentes
Que o seu Ideal sonhou !
(...)
– Vós, decorai-lhe a história,
Honrando-lhe a memória!
Saudai o Sonhador!

Abolição da Escravatura:

MAIO
Treze de maio! A desgraça
Findou de todo uma raça!
– Aos beijos dando-se as mãos
Os brasileiros se uniram,
E o cativoiro aboliram,
Ficando todos irmãos

Semana da Pátria:

SETEMBRO
Sou o jovial setembro!
E aos brasileiros lembro
A data sem rival,
Em que o Brasil potente,
Ficou independente
Do velho Portugal

Proclamação da República:

NOVEMBRO
Visitemos os finados,

Aqueles, que, descansados,
Dormem o sono final!
Mas, logo depois cantemos!
E com hinos celebremos
Nossa data nacional!

Nesse poema, em praticamente todos os meses, é possível perceber a disputa velada que se estabelece entre as comemorações populares e religiosas (como carnaval, ano-bom, finados), e as comemorações cívicas a serem fixadas na memória do povo, principalmente pela via escolar.

MICHEL POLLAK chama a atenção para as muitas disputas que se estabelecem na implantação de uma memória nacional, e menciona entre elas o esforço árduo pela "valorização e hierarquização das datas, das personagens e dos acontecimentos."¹⁸

Em se tratando do poema *Os Meses*, essa tentativa de hierarquização das datas fica muito visível: ainda que Bilac contemple algumas das datas da cultura popular são sempre as datas ligadas à formação patriótica que são mais enfaticamente mencionadas pelo poeta.

É precisamente nesse sentido que podemos referendar a seguinte afirmação: "Menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas".¹⁹

Sem dúvida, as crianças constituíram o grande alvo dos idealizadores da República brasileira, por representarem o futuro moldável da nação e, por isso, grande parte dos esforços pelo estabelecimento da identidade nacional, via memória histórica, seria voltado para a produção de estratégias que as atingissem, por intermédio da escola.

Essa especificidade da escola como lugar de comemoração das datas cívicas vem se mantendo até os dias de hoje.

Mas não apenas aos alunos estava apresentada a necessidade de renúncia aos seus hábitos e à sua memória em prol da solidificação e da unidade do Brasil

¹⁸ POLLAK, M. op cit

¹⁹ NORA, P. op cit

republicano: os professores também deviam assumir uma postura que transcendesse às perspectivas de classe social, gênero, inclinação política, para, ao menos durante o exercício da profissão, incorporarem uma identidade profissional mais linear.

HALBWACHS afirma que, desde o momento que um grupo de pessoas partilhasse, sob algum aspecto de idéias, cotidiano e princípios, seria possível que estabelecessem uma identidade e comungassem inclusive de um passado em comum²⁰.

Mas além dessa identidade que se estabeleceu sem maiores pressões pela simples convergência de interesses comuns de um grupo, ficou a impressão que a opinião de Olavo Bilac, no caso específico da formação do professorado no início da República é muito mais radical, convocando os professores a se transformarem na própria essência da pátria, abdicando de suas particularidades, opiniões e memórias, como o disse no discurso proferido aos alunos da Escola Normal de São Paulo, em 22 de março de 1917:

Quando um verdadeiro professor primário sente a completa e clara responsabilidade do seu cargo, a sua alma é invadida de uma anagogia exática, como o arrebatamento de espírito, que, nos primeiros tempos de vida monástica, transfiguravam o asceta. Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de um deus: é a Pátria, se instalando no seu espírito.

O professor quando professa, já não é um homem; sua individualidade anula-se: ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca. A palavra que ele dá ao discípulo é como a hóstia, que, no templo o sacerdote dá ao comungante. É a eucaristia cívica. Na lição, há a transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda a nacionalidade.

Este é o mais belo dever, e o mais nobre sacrifício do professor: a abdicação de si mesmo.

(...) Diz-lhe a Pátria quando lhe dá a honra do sacerdócio:

*És o representante direto da minha força e da minha necessidade. Aqui dentro desapareces: sou eu quem em ti aparece e se afirma (...). Aqui dentro não tens opinião tua, nem interesse teu, nem religião tua: aqui tens apenas a minha opinião sagrada, o meu interesse vital, a minha religião indiscutível. Lá fora, no teu lar e na rua, na tua vida doméstica e na tua vida política, podes ter o teu arbítrio, o teu credo, o teu partido; mas, quando aqui entras, quando passas o umbral deste templo, és apenas um instrumento passivo da minha ação. (...) Entrego-te minha vida: é preciso que a fixes em imortalidade.*²¹

A força da terminologia litúrgica empregada nesse discurso leva-nos mais uma vez a PIERRE NORA: "História santa porque nação santa. É pela nação que nossa memória se manteve no sagrado."

²⁰ HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. p. 28.

²¹ BILAC, O. A pátria na escola. In: BUENO, Alexei (Organizador). **Obra reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 884.

Uma vez desfeitos os laços com a volátil e às vezes mítica memória coletiva, mantém-se a ritualização do passado pelo viés da memória histórica.

3.3. A APOLOGIA DO TEMPO ÚTIL EM *POESIAS INFANTIS*

*Trabalhai, porque a vida é pequena,
E não há Tempo para demoras!
Não gastai os minutos sem pena!
Não façais pouco caso das horas!*

Olavo Bilac – *Poesias Infantis*

Ao pensarmos na célebre e duocentenária máxima de Benjamim Franklin: "tempo é dinheiro" e na atual supervalorização do que cultural e historicamente construiu-se como idéia de tempo, buscando na história o seu ponto de origem ou de efetiva instauração, encontraremos intimamente ligado à consolidação de um novo modo de concepção sobre o trabalho, divulgado com maior ênfase a partir da transição para a sociedade industrial.

Parece óbvio que, em uma sociedade primitiva cujas atividades econômicas são executadas de maneira a seguir os ritmos da natureza, a necessidade de relacionar-se e de mensurar subjetivamente o tempo são restritas à compreensão dos ciclos climáticos e de luminosidade, estando nas mãos de cada trabalhador ou comunidade de trabalhadores o estabelecimento do controle técnico de suas tarefas e a distribuição delas nos espaços de tempo.

THOMPSON²², ao investigar as diferentes formas de notação do tempo por algumas comunidades pré-industriais de agricultores e artesãos, chama a atenção para a variedade de modos de administração do tempo pelas tarefas a serem executadas e analisa algumas posturas e concepções advindas dessa prática.

Segundo esse autor, tal organização do tempo pelas tarefas a serem executadas permitia uma nítida integração do mundo do trabalho com a vida social e familiar dos indivíduos. Dessa forma, estabelecia-se uma unicidade na qual produzir

²² THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267 a 304.

a subsistência, aprender, relacionar-se com seus pares, viver enfim, eram partes de um mesmo todo, eram existir em uma comunidade.

A relação trabalho-tempo complexifica-se a partir do momento em que se começa a utilizar mão-de-obra. Nesse momento, um empregador passa a impor o que concebe como seu tempo natural para um trabalhador, que vê suprimido de seu controle as determinações sobre a organização das tarefas a serem cumpridas e, não sendo mais senhor de seu tempo, passa também a não ser o dono absoluto de seu trabalho, ficando marcadamente dissociadas sua vida pessoal e sua vida de trabalhador.

Essa mudança, que parece sutil, implica uma profunda alteração na própria concepção de trabalho e já aparece esparsamente relatada em alguns registros do século XVI. No entanto, assumiu grande dimensão com a solidificação da sociedade industrial que prosperou a partir do século XVIII.

A transformação no significado da palavra “trabalho”, bem como em sua organização prática, deu-se notadamente a partir do momento em que as idéias sobre tempo, disciplina e trabalho, que antes serviam como elemento autodisciplinar e regulador de uma classe de mercadores em ascensão, passaram a ser a tônica dos discursos moralizantes que objetivavam impor a todas as esferas de uma sociedade as normas e os valores concebidos por uma burguesia que se afirmava em meio a uma sociedade feudal em franca decadência.

A essência do discurso moralizante burguês sobre o trabalho (muitas vezes, amparado pela ética religiosa protestante e direcionado especialmente aos pobres) vinculava-o à purificação da alma, à fortificação do caráter e à melhoria da sociedade como um todo, dando ao trabalho e ao tempo útil uma aura de positividade e redenção.

Tal discurso também associava a questão do tempo com o ganho de dinheiro, estabelecendo então o elo entre o tempo e seu valor de moeda. EDGAR DE DECCA coloca nos seguintes termos essa apologia burguesa sobre o trabalho:

Aqueles primeiros homens, que se viram constrangidos pela pregação moral do tempo útil e do trabalho edificante, sentiram em todos os momentos de sua vida cotidiana o poder destrutivo desse novo princípio normativo da sociedade. Sentiram na própria pele a transformação radical do conceito de trabalho, uma vez que essa nova positividade exigiu do homem pobre sua submissão completa ao mando do patrão. Introjeter um relógio moral no coração de cada trabalhador foi a primeira vitória da sociedade burguesa,²³

O mencionado relógio moral foi simbolicamente ajustado e implantado na população por diversas frentes: além da própria fábrica, cujos aparatos tecnológicos tiravam das mãos do trabalhador o controle sobre a totalidade do processo de produção, impondo ao trabalhador um determinado ritmo de produção, a escola se destacará como *locus* essencial para o exercício do controle social da difusão da idéia do aproveitamento útil do tempo.

Já mencionamos a força dos princípios de racionalização e cientificidade na formação da escola moderna. Foram justamente tais princípios que levaram a escola a explorar, das mais diferentes maneiras, o desejo de bem (e utilmente) gerenciar o tempo, desde a contabilização e normatização dos minutos necessários para a execução de determinadas atividades escolares no âmbito de um dia, até a definição de cargas horárias e calendários escolares entre outros.

A compartimentação cada vez mais especializada na divisão do tempo escolar levou ANTÔNIO VIÑAL a referir-se a ele como “tempos escolares”²⁴, os quais obviamente não se afirmaram de maneira uniforme em todo o mundo ocidental, mas sobre os quais pairava a sombra do discurso moralizante comum em favor da utilização racional e proveitosa do tempo na escola, como aprendizagem para o uso civilizado do tempo fora dela.

O eco dessa pregação pôde ser ouvido no Brasil desde o tempo do Império, como afirmam LUCIANO MENDES FILHO e TARCÍSIO MAURO VAGO²⁵, mas foi na implantação da República que esse discurso soou em alto e bom som, uma vez que a proposta de modernização e desenvolvimento econômico e cultural do país, baseado na racionalidade e na eficiência técnica, foi a espora de toda a propaganda da campanha pela República.

²³ DE DECCA, Edgar Salvadori. **O nascimento das fábricas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1990. p. 9. Coleção Tudo é História

²⁴ FRAGO, A. V. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editora Ariel. 1998. passim

²⁵ FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais IN: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Organizadores). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp. 2001. passim

NICOLAU SEVCENKO, no texto "A Capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio"²⁶, realiza uma análise sobre as mudanças nos ritmos e costumes de vida da população brasileira no início do século XX.

A questão da relativa aceleração do tempo imposta pelos novos ritmos de produção e de consumo permeia quase todas as relações que começam a estabelecer-se nas cidades: há que se correr para não perder o *bond*, ou para não ser por ele atropelado; há que se aprender o apressado "andar à americana", diferente do malemolente e lerdo andar brasileiro; há que se adquirir um relógio de pulso, para economizar tempo até na consulta às horas.

Olavo Bilac assistiu a essas transformações no ritmo do tempo cotidiano e em suas crônicas de jornal brindou diversas vezes o progresso e a modernidade que elas implicariam. No entanto, a pesquisa realizada por FLORA SÜSSEKIND demonstra que, em sua poesia "cultu", Bilac busca redimensionar o tempo acelerado do cotidiano para categorias de tempo muito mais etéreas e tranquilizadoras, usando para isso imagens do tempo ligadas ao eterno:

... frente à ação do tempo-corrosão, Bilac se arma com múltiplas representações do eterno, tranquilizadoras sobretudo para leitores que ainda não automatizaram os sustos impostos pela modernização, pela paisagem urbana remodelada e pela interferência cada vez mais forte dos artefatos técnicos industriais em seu cotidiano.²⁷

A obra didática de Bilac é, entretanto, menos apaziguadora. Nela, o tal tempo-corrosão mostra sem pudor suas garras afiadas, alertando as crianças quanto às suas responsabilidades de bem utilizar o tempo sem fazer "pouco caso das horas". Na obra *Poesias Infantis* foi possível localizar entre os quarenta e quatro poemas, cerca de vinte que tratam de tal tema, às vezes, de maneira central; outras vezes, fazendo alusões à questão.

Estabelecemos, para fim de análise, uma tipologia classificando os mais significativos, dentre esses poemas referentes ao tempo, em cinco tipos distintos; de acordo com a abordagem e a linguagem adotada por Olavo Bilac, quais sejam:

²⁶ SEVCENKO, N. A Capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: _____. (Organizador) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998. p. 514-619

²⁷ SÜSSEKIND, F. **Cinematógrafo de letras: Literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 100.

- Poemas que exaltam a exemplar harmonia do tempo nos fenômenos da natureza.
- Poemas em que animais são o exemplo de aproveitamento do tempo com disciplina e assiduidade.
- Poemas que se referem ao bom uso do tempo nos ciclos da vida humana.
- Poemas sobre o uso racional do tempo de descanso.
- Poemas de exaltação e de vinculação do tempo útil à prosperidade.

Fugindo um pouco a essa tipologia, encontra-se o mais longo dos poemas do livro, o já mencionado *Os Meses*, no qual os meses do ano são relacionados aos eventos do calendário escolar, num exemplo nítido de como o tempo escolar busca influenciar o tempo do mundo para além dos muros da escola, bem como é por ele influenciado. Comentaremos, a seguir, fragmentos de alguns dos poemas enquadrados na tipologia estabelecida acima:

Poemas que exaltam a exemplar harmonia do tempo nos fenômenos da natureza

Nessa categoria, enquadram-se os poemas: *O Sol*; *As Estações* e *A Madrugada*. Esses poemas têm em comum a tentativa de estabelecimento de uma sincronia entre o ritmo harmônico dos fenômenos naturais e o ritmo dos trabalhos humanos, num paradoxal elogio às formas rurais de produção e de gestão do tempo a serem transmitidas em um livro escolar que atingiu uma clientela de alunos eminentemente urbanos.

A mensagem vinculada por tais poemas refere-se à perfeição do Criador ao estabelecer nos fenômenos naturais a possibilidade de favorecerem a execução de determinadas tarefas pelo trabalhador. Para reforçar essa mensagem, o poeta utiliza-se, por exemplo, das seguintes imagens:

(...)

A noite é como a morte, o dia é como a vida
Ó sol, quando te vais, a alma vaga perdida...

Os pensamentos maus são filhos da treva:
Fogem quando a brilhar, no horizonte se eleva
O Sol pai do trabalho, o Sol, pai da alegria...

(O Sol)

O lavrador pega a enxada,
Mugem os bois à porfia;
– É hora da madrugada:
Saudai o nascer do dia!
(A Madrugada)

Vemos que o dia claro destina-se ao trabalho e que, assim como os bois, os homens naturalmente deveriam acordar cedo, espantando da cabeça os maus pensamentos, frutos do ócio, e ocupar suas forças em atividades produtivas.

Além disso, parece-nos haver a alusão de que apenas no trabalho é que o homem poderia encontrar a felicidade, uma vez que findo o sol (e com ele o dia de trabalho) a "alma vagaria perdida".

Poemas em que animais são o exemplo de aproveitamento do tempo com disciplina e assiduidade

Nessa linha, estão os poemas *As Formigas* e *O Boi*. Continuando o elogio à natureza, como nos poemas anteriormente citados, esses dois poemas têm como diferencial a intenção de sugerir que o estudante, bem como o trabalhador, inspirem-se no modelo de aproveitamento do tempo, obediência, disciplina, conformismo e força de trabalho dos bois e das formigas.

Vejamos algumas das imagens:

Carrega cada formiga
Aquilo que achou na estrada
E nenhuma se fatiga, nenhuma para cansada.
(...)

Recordai-vos todo dia
Das lições da natureza
O trabalho e a economia
São as bases da riqueza
(As Formigas)

Quando ainda no céu não se percebe a aurora,
E ainda está molhando as árvores o orvalho,
Sai campo afora
O boi para o trabalho.
Com que calma obedece!
Caminha sem parar:
E o sol, quando aparece,
Já o encontra, robusto e manso, a trabalhar.
(O Boi)

O que mais nos chamou a atenção nesses poemas é a idéia de superação da fadiga, a superação do limite do próprio corpo em favor da produção de riqueza. *Não parar*, seguir trabalhando é o recado dado por esses poemas.

Poemas sobre o uso racional do tempo de descanso

Já nos poemas *Domingo* e *Meio-dia*, a importância de um intervalo para o descanso e para o reestabelecimento do vigor físico e intelectual (bem ao gosto das teorias higienistas em voga no período) não foi esquecida pelo autor. Os poemas tratam respectivamente do elogio ao descanso semanal e a um intervalo restaurador à hora do almoço. Ambos fazem referência explícita tanto aos trabalhadores como aos estudantes. Eis alguns fragmentos:

Paradas e sem trabalho
Dormem na roça as enxadas;
Dormem a bigorna e o malho
Nas oficinas fechadas.

Também, meninos cansados
Os vossos livros deixai!
Deixai lições e ditados!
Dormi! Sorride! Cantai!

Fechem-se as aulas! E o bando
Ruidoso das criancinhas
Livre se espalhe voando,
Como um bando de andorinhas!
(*Domingo*)

Na árvore canta a cigarra;
Há recreio nas escolas:
Tira-se, numa algazarra,
A merenda das sacolas.

O lavrador pousa a enxada
No chão, descansa um momento,
E enxuga a fronte suada,
Contemplando o firmamento.
(*Meio-Dia*)

Enquanto em *O Boi* e *A formiga*, deparamo-nos com a mensagem da resistência e da ação, nos poemas imediatamente acima citados, encontramos a contrapartida do descanso, desde que feito na hora e no dia apropriados.

Poemas que se referem ao bom uso do tempo nos ciclos da vida humana.

Os poemas *O Avô*; *A Avó*; *A Infância*; *A Mocidade*; *A Velhice* e *As Velhas Árvores* fazem referência à passagem do tempo nos ciclos da vida humana:

Este que, desde sua mocidade,
Penou, suou, sofreu, cavando a terra,
Foi robusto e valente, e, em outra idade,
Servindo à Pátria, conheceu a guerra.

(...)

Hoje, a custo somente move os passos...
Temos cabelos brancos; não tem dentes...
Porém remoça, quando tem nos braços
Os dois netos queridos e inocentes.

(*O Avô*)

Vai crescendo, Forte e bela,
Corre a casa, tagarela,
Tudo escuta, tudo vê...
Fica esperta e inteligente...
E dão-lhe, então, de presente
Uma carta de ABC

(*A Infância*)

Em cada um dos poemas, que representam as diferentes etapas da vida, há uma mensagem sobre a necessidade de execução de determinadas tarefas para que o ciclo seja vivido com dignidade e propósito.

Poemas de exaltação e de vinculação do tempo útil à prosperidade.

Esses são provavelmente os poemas que mais enfática e explicitamente abordam a questão do bom aproveitamento do tempo como uma das virtudes do homem de caráter e sucesso.

São proferidos em tom bastante imperativo e sentencioso. Em três dos poemas dentre os cinco desse grupo, é recorrente o uso da palavra “vadiagem” ou “vadio”, numa crítica contundente à ociosidade. Compõem esse grupo os poemas *Justiça*; *Modéstia*; *O Trabalho*; *Ave-Maria* e *O Tempo*, o qual vale a pena reproduzir por completo:

O Tempo

*Sou o Tempo que passa, que passa
Sem princípio, sem fim, sem medida!
Vou levando a Ventura e a Desgraça
Vou levando as vaidades da Vida!*

*A correr, de segundo em segundo,
Vou formando os minutos que correm...
Formo as horas que passam no mundo,*

Formo os anos que passam e morrem.

Ninguém pode evitar os meus danos...

Vou correndo sereno e constante:

Deste modo, de cem em cem anos,

Formo um século e passo adiante.

Trabalhai, porque a vida é pequena,

E não há Tempo para demoras!

Não gastai os minutos sem pena!

Não façais pouco caso das horas!

A imagem do tempo-corrosão, do tempo ceifador da vida é reforçada nesse poema também pela ilustração que o encabeça: um velho anjo que, implacável, caminha carregando a lanterna e a foice.

3.4. VIRTUDES E VALORES REPUBLICANOS EM UMA LEITURA DAS ILUSTRAÇÕES DE POESIAS INFANTIS

Realizaremos agora uma leitura de algumas imagens que ilustram *Poesias Infantis*, atentando para as relações que estas estabelecem com o texto e com os ensinamentos morais e cívicos que buscam vincular com a formação virtuosa das crianças.

A tarefa de analisar as ilustrações presentes nas primeiras edições de *Poesias Infantis* foi provavelmente a mais difícil em todo o percurso desta pesquisa.

A dificuldade de estabelecer relação com teorias que tratam da leitura e interpretação de imagens e nosso total desconhecimento prévio das técnicas utilizadas em ilustração no início do século XX, foram pequenas dificuldades perto das que encontramos para localizar os exemplares originais das primeiras edições.

Outros pesquisadores do livro escolar no Brasil já se depararam com o mesmo tipo de dificuldade:

Sem dúvida, alguns fatores determinam o anonimato do livro didático. O primeiro deles refere-se à sua natureza, que determina em certo sentido o seu destino final. Livro feito para ser usado em certa série ou grau de ensino vai sendo descartado na medida em que cumpre sua finalidade escolar. O segundo relaciona-se à especificidade da leitura, que é profundamente marcada por sua natureza, e o terceiro deve-se a um tipo de mentalidade dominante no Brasil, particularmente no que se refere ao tratamento dado à memória de modo geral e à educação em particular.(...) Pouquíssimos são os espaços dedicados à preservação da memória nacional ou regional da educação. Daí a dificuldade em encontrarmos fontes nessa área. Na verdade a pesquisa histórica em educação requer que realizemos um verdadeiro trabalho de "garimpagem" sobre fontes na área educacional.²⁸

Foi justamente através da "garimpagem" e de boa dose de sorte que conseguimos ter em mãos o exemplar de *Poesias Infantis*, publicado em 1913, provavelmente a terceira edição do livro²⁹.

A propaganda da livraria Francisco Alves, de 1913, inclui na lista das obras à venda o livro "*Poesias Infantis*, caprichosamente ilustrado e impresso em Paris". Embora tal propaganda denuncie a importância comercial dada ao fato de o livro ser "caprichosamente ilustrado", como um atributo positivo e relevante, não consta no livro qualquer espécie de referência ao ilustrador, que assina as ilustrações apenas usando as iniciais M. M. Parece-nos clara então a desvalorização do ilustrador no processo de composição desse livro.

²⁸ CORRÊA, R.L.T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação . In: **Cadernos CEDES** Cultura escolar: história, práticas e representações. Campinas, 2000. n. 52, p. 11-24.

²⁹ A primeira edição é de 1904 e a segunda de 1908.

As ilustrações foram feitas pelo processo de clichê³⁰, que possibilita ao tipógrafo montar as páginas encaixando sob a placa da ilustração o texto composto pelos tipos. Tal processo, feito usando a mesma tinta para as letras e para os desenhos, agiliza a impressão que pode ser feita em apenas uma etapa.

Essa edição apresenta capa cartonada dura e ilustrada a cores pelo processo de litografia, mais elaborado que o clichê e muito usado na elaboração de capas de livros no início do século XX.

Na capa, constam, além do nome do autor, da obra e da editora, a informação: "Livro aprovado, adoptado e premiado pelo Conselho Superior de Instrucção pública do Districto Federal", informação cuja importância para a divulgação do livro nós já discutimos no início deste capítulo.

A imagem da capa (fig. 1) mostra quatro meninos em uma paisagem de pedras e palmeiras; três deles estão usando ternos escuros e possuem livros abertos, mas apenas dois deles de fato parecem estar lendo: um dos três meninos olha para o quarto rapazinho, o único que está em pé, usando roupas e chapéu colorido e que no alto das pedras, sem portar livro algum, parece convidar as crianças para brincar.

É muito curioso compararmos essa capa com a capa usada na edição de 1927 (fig. 2). Nesta, "o menino sem livro" de roupas e gestos alegres foi apagado e substituído por outro menino, agora também de terno escuro e que, ainda em pé, segura um livro aberto em postura de leitura.

A modificação parece-nos bastante significativa. Talvez tenham os editores ou as autoridades escolares atentado para a mensagem potencialmente corruptora representada por aquele menino brincalhão, que parecia pedir aos amigos que largassem os livros e partissem com ele para aventuras mais interessantes no mundo real.

Essa rebeldia foi corrigida, e diríamos até castigada, na capa posterior, posto o novo menino ser agora aquele que mais formalmente assume postura de leitura: enquanto os outros permanecem confortavelmente lendo sentados (e um deles até deitado). O novo menino lê em pé, em postura similar a que deveria ser adotada nas leituras em voz alta realizadas dentro da sala de aula, sob supervisão do professor.

³⁰ Processo no qual uma placa de metal é mecanicamente gravada em relevo, a traço ou meio-tom, para a impressão por meio de prensa tipográfica.

Tantos cuidados com a imagem de capa demonstram que a preocupação com a disciplinarização do aluno, com o controle de seu corpo e de suas ações precederia até a efetiva leitura do livro. Antes mesmo de ler os poemas formativos e introjetar suas mensagens, a tarefa de doutrinação moral e cívico já estava sendo iniciada pela via do uso de imagens, sejam as da capa ou das ilustrações que encabeçam cada um dos poemas do livro.

O expediente de vinculação de mensagens por meio da linguagem visual antes mesmo da linguagem escrita é referido por JOSÉ MURILO DE CARVALHO como algo muito característico das estratégias da elite republicana na construção de um imaginário da República capaz de extrapolar os limites dessa classe:

O extravasamento das visões de república para o mundo extra elite ou as tentativas de operar tal extravasamento não poderia ser feito por meio do discurso, inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele teria que ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos e os mitos.³¹

Para esse autor, o público iletrado, composto a maioria das mulheres e dos trabalhadores do período, seria o alvo dessas mensagens menos cifradas. Assim os ritos, mitos, alegorias e símbolos ligados à república foram abundantemente utilizados no projeto de difusão da idéia da República. Podemos então incluir, dentre o público visado por essas mensagens, as crianças, inclusive aquelas que ingressariam no universo das letras pela escolarização.

Foi na escola que a difusão dos símbolos republicanos fez-se com maior ênfase, por meio dos ritos e das comemorações escolares, do ensino da história da pátria e também dos livros escolares. *Poesias Infantis*, participou exemplarmente desse projeto de divulgação do imaginário da República.

O livro estava repleto de símbolos oficialmente adotados como nacionais – a Bandeira Nacional e o Brasão da República, o próprio Hino à Bandeira (que é o último poema do livro e vinha acompanhado da cifra musical) –, além de apresentar uma série de alegorias da pátria, da República e de heróis nacionais.

Além desses simbolismos mais óbvios, encontramos uma série de elementos mais velados, mas que demonstram o desejo de transmitir ao aluno uma determinada visão do mundo, repleta dos valores éticos e morais caros ao novo

³¹ CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. p. 10.

regime. São imagens do feminino marcadas pelo estereótipo da mulher caseira e subserviente, ou da mãe sacrificial; imagens de crianças asseadas e contidas; imagens de homens distintos e dignos, sejam eles burgueses bem vestidos ou trabalhadores braçais em mangas de camisa

Um recente estudo sobre os diversos papéis da ilustração em um livro de poesia infantil, realizado por LUÍS CAMARGO, dá-nos alguns indicativos dos múltiplos papéis passíveis de serem cumpridos pela ilustração. Mais do que meramente enfeitar um texto, tornando-o mais sedutor, a ilustração pode, se for coerente, reforçar a mensagem do texto:

A relação entre ilustração e texto pode ser denominada coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual. Pode-se entender a coerência intersemiótica como a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto, os primeiros referem-se ao ser que a imagem representa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações sugeridas pela imagem. Avaliar, portanto, a *coerência* entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração *converge* para os significados do texto, deles se *desvia* ou os *contradiz*.³²

Nas ilustrações por nós analisadas, percebemos um forte sentido de convergência entre o texto e a imagem, mas nos parece que, além de reforçar a mensagem do texto, a imagem muitas vezes agregará novos sentidos.

Esses sentidos não contradizem, mas amplificam muito a missão formativa do texto, abrangendo não apenas o ensinamento específico daquele poema, mas vinculando a ele, implicitamente, outros valores e virtudes desejáveis.

Por exemplo, citamos as diversas imagens de crianças que aparecem em diferentes poemas (figs. 3 e 4). Independente da mensagem central do poema, via de regra vemos crianças muito bem vestidas, calçadas e penteadas; os meninos usam calças curtas e a típica roupa estilo marinheiro. As meninas usam vestidos de babados e chapéus ou laços nos cabelos. Todas ostentam a aparência agradável de crianças "bem nascidas" e bem cuidadas, crianças de elite.

Em volta delas, muitas vezes, aparecem elementos típicos do crescente consumo de artefatos para a educação e lazer da infância: brinquedos – bolas, bonecas, trenzinhos, cavalinhos de balanço –, livros ou animais de estimação –

³² CAMARGO, L. **A ilustração na poesia Infantil**. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/teses/literatura/0026>. Acesso em: 21 maio 2004.

cães e gatos. Aquelas que são representadas dentro de casa aparecem em cômodos limpos, amplos e confortáveis, decorados por móveis sofisticados. Se estão no exterior da casa, os jardins são bonitos e bucólicos. Ou seja, mostram uma infância burguesa idealizada e em muito distante da infância real da maioria de crianças pobres que ocuparam os bancos escolares brasileiros do período.

As mulheres também são retratadas de maneira interessante: a maioria aparece dentro do ambiente da casa, sentadas, numa posição pacífica e acolhedora, com a doce e doméstica imagem de mulher que se buscava como ideal na época (fig. 7 e 10). Quando aparecem em pé, ou se debruçam sobre janelas (fig. 8), berços (fig. 6) e canteiros de flores (fig. 9), ou conduzem os filhos pela mão (fig. 11), circulando apenas nos limites de suas funções de mãe, esposa e contempladora passiva da natureza.

As exceções parecem estar apenas em *O Outono* (fig. 12) que compõe o poema "As Estações" (no qual aparecem duas mulheres do campo carregando cestos com a colheita, mas devidamente escoltadas por um homem), e nos poemas que trazem mulheres como alegorias às estações, ao bem, à virtude e à pátria.

Um exemplo disso está nas imagens femininas que ilustram o poema *O Credo* e *A Pátria*. Em *O Credo* (fig. 13) veremos duas figuras femininas, uma empunha a Bandeira Nacional e claramente representa a Pátria, citada no poema. A outra mulher empunha uma cruz e tem uma auréola luminosa ao redor da cabeça, parece representar a virtude, também citada no poema. A única figura masculina é a de um bebê que nos remete às clássicas representações de Eros, e deve estar representando o Amor, outro dos elementos citados no poema.

No poema *A Pátria* (fig. 14), a pátria-mulher aparece flutuando nos céus do Rio de Janeiro, segurando a bandeira nacional em uma mão e o brasão da República na outra. A fluidez de suas roupas, juntamente com a da bandeira, parecem mesclar-se à paisagem enquanto a cercam e emolduram, numa representação da simbiose entre a idéia de pátria e a materialidade do território nacional, bem como numa alusão à proteção dada pela pátria aos seus filhos. A paisagem carioca, com o Pão-de-Açúcar em destaque, revela o quanto a capital federal era realmente considerada o centro do Brasil.

Certas idéias sobre gênero e seu vínculo a determinadas virtudes também pontuarão outros poemas, como, por exemplo, nas ilustrações dos poemas *A Coragem e Modéstia*.

A Coragem (fig. 15) foi ilustrada por figuras masculinas: um menino que sorri intrépido, em uma pose quase arrogante, com uma mão tranqüilamente apoiada na cintura enquanto a outra ergue um instrumento para matar uma cobra (ao fundo outro menino corre do perigo, com os braços erguidos em desespero). Já *A Modéstia* (fig. 16) é ilustrado apenas por figuras femininas: duas freiras em uma sala de aula, simples e quase sem móveis, educando seis meninas, que – a exceção das outras meninas que aparecem no livro – usam vestidos muito simples e sem adereços. O segundo verso desse poema ensina:

Valem mais que a inteligência
A constância e a aplicação
Se modesto! Estuda, aplica-te,
E foge da ostentação!

Parece que o recado do poema (mesmo que pouco inteligentes, sejam dedicados, constantes e simples) é endereçado especialmente às meninas. Enquanto isso, o menino pode até ostentar sua coragem perante o fraco. Assim a coragem seria vista como virtude masculina e a modéstia deveria servir de inspiração às meninas e às mulheres da República.

As cenas em que aparecem famílias serão marcadas por essa rigidez e hierarquização dos papéis, como podemos ver no poema *A Casa* (fig. 17): a mãe está sentada no banco do jardim da casa, segurando talvez um pedaço de tecido igual ao de seu elegante vestido; o pai bem trajado, de chapéu e bengala está em pé e segura a filha pela mão; todos sorriem na direção do menino que parece chegar da escola carregando o livro no braço e que, educadamente, tira o chapéu para saudar a feliz família. Tudo nessa cena converge para o menino, e também no texto sua importância é destacada:

Dentro da casa em que nasceste és tudo...
Como tudo é feliz, no fim do dia
Quando voltas das aulas e do estudo!
Volta, quando tu voltas, a alegria!

A questão racial também é tratada nos exatos limites impostos pelo contexto moral do período. O Brasil há pouco tinha se livrado da "vergonha" da escravidão e, com o apoio dos preceitos cristãos que pregavam a igualdade entre todos os homens, a República busca reeducar-se para a tolerância (e não exatamente igualdade) aos negros.

A ilustração de *Os Reis Magos* (fig. 18) é muito fiel ao texto do poema. Nela, aparecem ao centro dois dos reis magos (os que tem pele branca) próximos da luminosidade da estrela-guia, enquanto isso, a um canto do desenho, afastado da cena principal e parcialmente coberto de sombra está o terceiro rei mago (o de pele negra). O texto diz:

Ora, dos três caminhantes,
Dois eram brancos: O sol
Não lhes tiznara o semblante
Tão claros como o arrebol.

Era o terceiro somente
Escuro de fazer dó...
Os outros iam na frente,
Ele ia afastado e só.

Nascera assim negro, e tinha
A cor da noite na tez;
Por isso tão triste vinha...
Era o mais feio dos três!

(...)

E Jesus os contemplava
A todos com mesmo amor,
Porque, olhando-os, não olhava
A diferença da cor.

Se cairmos na tentação do anacronismo, consideraremos tanto a ilustração como o texto totalmente racistas. No entanto, ambos apresentam a mensagem considerada construtiva na época, segundo a qual o negro, mesmo considerado diferente, inferior e feio, não tinha culpa de sua condição, pois nascera assim "por vontade de Deus", aos olhos de quem seria igual aos outros homens.

Outra das imagens que ilustram os poemas e que nos parecem indicativas das transformações pelas quais passavam a economia e a sociedade naquele início de século são as representações da cidade. Nessas, podemos visualizar o conflito que se avolumava na compreensão dos homens do período, que assistiam a uma rápida urbanização e remodelação das cidades em contraponto a uma enorme área do País que permanecia rural.

Assim, vemos imagens de cidades que lembram vilas medievais européias, com uma única rua larga e uma igreja ao centro, cujo sino dita o tempo da comunidade, como diz o poema *Domingo* (fig. 19):

Domingo... Os sinos repicam
Na igreja, constantemente,
E todas as ruas ficam
Alegres, cheias de gente.

Outros poemas trazem a ilustração de paisagens totalmente rurais, com casas de palha e plantações (como em *Outono*, fig. 20), e ainda outros mostram prédios modernos, inclusive semelhantes aos novos modelos arquitetônicos dos prédios escolares modelares, no estilo dos que se erguiam no Rio de Janeiro da *belle-epoque* (como em *Os Meses*, figs. 21 e 22).

Essa profusão de imagens (às vezes, fixas e recorrentes, às vezes mutáveis e contraditórias) trazidas para nossa discussão revela um pouco os desejos, confrontos, disputas e adaptações pelos quais passou a educação escolar do início da República e pelas quais igualmente influenciou-se e definiu *Poesias Infantis*, que ansiava pela preservação de determinados valores morais enquanto tentava acompanhar as transformações da modernidade.

Considerações Finais

*Da mata no seio umbroso,
No verde seio da serra,
Nasce o rio generoso,
Que é providencia da terra*

*Nasce humilde e pequenino
Foge ao sol abrasador;
È um fio d'água tão fino,
Que desliza sem rumor.*

(...)

*Expande-se, abre-se, ingente,
Por cem léguas, a cantar,
Até que cai, finalmente,
No seio vasto do mar*

(...)

*A cada passo que dava
O nobre rio, feliz
Mais uma árvore criava,
Dando vida a uma raiz.*

(...)

Olavo Bilac - O Rio in Poesias Infantis

Nascer pequeno, desenvolver-se e expandir-se enquanto esparge sobre tudo à sua volta a sua influência benéfica e vitalizadora, dando vida a uma raiz, que fixará e alimentará frondosa a árvore-nação, nos parece a síntese poética do grandiloqüente sonho republicano da escolarização. A metáfora de Bilac caberia igualmente às expectativas da intelectualidade republicana quanto à formação do novo homem, ou antes da criança brasileira, que de pequena promessa, se transformaria pela via da educação, em difusora dos ideais republicanos e em solidificadora do progresso econômico, moral e intelectual do país.

A crença na infância como sementeira das transformações e do desenvolvimento as nações, que vinha sendo alimentada no mundo ocidental desde meados do século dezoito, encontrará no Brasil do final do século XIX e início do século XX o espaço para grande repercursão e reinterpretação.

O desejo pela solidificação dos ideais republicanos no Brasil motivou uma verdadeira cruzada simbólica, instituída para o convencimento da população quanto à superioridade do progressista regime republicano ante o considerado retrógrado império.

Dentre os muitos expedientes que visavam "formar as almas" dos brasileiros a partir das expectativas ideais da república, o papel da escola foi absolutizado como o lugar privilegiado para a germinação do novo homem republicano brasileiro: patriota, racional, abnegado e trabalhador. E a semente deste novo homem era a criança.

A educação na primeira república trouxe então as marcas deste anseio pela transformação das massas em cidadãos convictos das benesses da nova ordem que se instaurava, e ao mesmo tempo era influenciada pela modernização das estruturas e pela adaptação do país às mudanças econômicas, sociais e de mentalidades que movimentavam o mundo ocidental no final do século XIX e início do século XX.

Adaptar-se às muitas transformações tecnológicas que alteraram as relações de trabalho, consumo e sociabilidade, tendo em vista o progresso e o futuro, e concomitantemente implantar um projeto de formação cívica capaz de instaurar na população o sentimento de pertencimento a uma pátria-mãe através do reconhecimento de um passado histórico comum e brilhante foi, talvez, a mais difícil de todas as tarefas assumidas pela escola republicana.

Interpretada como o mais poderoso instrumento da restauração do país, a escola lançará mão de diversas estratégias para potencializar a missão restauradora que assume e os livros escolares serão um importante veículo para a difusão das idéias de nação, cidadania, civismo, ética e moral republicanas.

O reconhecimento da necessidade de nacionalização dos conteúdos dos livros escolares, que até então eram quase que em sua totalidade importados de Portugal, impulsionou o mercado editorial brasileiro, abrindo mais um espaço para a profissionalização dos literatos, que buscavam seu sustento trabalhando principalmente nas redações de periódicos, e ocupando cargos burocráticos em repartições públicas.

Olavo Bilac, como outros escritores de sua geração, passou a produzir livros direcionados à criança em escolarização, repletos de mensagens caras ao projeto formativo do período. Serão diversas obras em diferentes estilos, todos muito pontuados pelo discurso educativo e patriótico, e que encontraram excelente aceitação junto ao mercado de leitores que se formava no país principalmente através da literatura escolar. Neste projeto de difusão do livro escolar no Brasil, cabe

destaque à figura de Francisco Alves, que com sua editora e livraria dominaria a cena da produção livreira no país do início do século XX.

Poesias Infantis (1904), pela riqueza e amplitude das possibilidades de sentido que traz potencialmente em cada um de seus versos, foi tomada dentre as obras escolares de Bilac e analisada como parcela significativa da produção didática do período por sintetizar grande parte dos projetos educacionais gestados durante as primeiras décadas da república.

Estabelecer uma identidade entre a população e o novo regime, recriar um passado histórico através de ritos, símbolos e comemorações, dar vida a uma raiz comum a um povo, (elemento este tido como fundamental à solidificação de uma idéia de nação) foram os objetivos que nortearam toda a obra, onde fica patente que para Olavo Bilac a função do literato transcendia a de artista e se ampliava para a de educador.

Dentre as muitas lições sobre as virtudes morais e cívicas a serem introjetadas pelas crianças na escola destacam-se no livro as que se referem à adaptação destas crianças ao novo paradigma de bom aproveitamento do tempo, que estará ligado à idéia de trabalho, produção e crescimento financeiro e moral.

Outro elemento muito privilegiado em *Poesias Infantis* será a criação de uma imagem grandiosa e heróica do passado do país, visando ao estabelecimento de uma nova tradição com o culto ao símbolos e heróis pátrios, estabelecendo a organização de um calendário cívico, que associado às comemorações que já faziam parte do calendário comunitário popular, irá a ele se sobrepor, impondo uma maior valorização das datas cívicas (como a Semana da Pátria) sobre as populares (como as festas religiosas).

A forma poética, bem como as ilustrações que recheiam o livro conferirão à obra uma certa aura de ludismo e leveza artística, o que no entanto se torna secundário e até impraticável diante da aridez dos temas destes poemas e ilustrações.

Acreditamos ter realizado uma análise destes poemas, com o devido cuidado de procurar entendê-los como parte de um momento político e cultural bastante marcado pela urgência do estabelecimento de uma base nacionalista que desse conta de não deixar morrer o sonho republicano, que se mostrava cada vez menos

realizável ante a dura realidade do país, onde os problemas reais se mostraram muito resistentes às soluções ideais.

O risco do anacronismo é sempre grande em se tratando da análise de textos didáticos, que têm tão delimitados os papéis ideais de seus personagens: homens e mulheres, crianças e adultos, negros e brancos, estão presentes em *Poesias Infantis*, cada qual cumprindo cuidadosamente seu papel, ainda que estes papéis, aos nossos olhos pós-modernos, possam parecer ofensivos.

O alcance das interpretações que realizamos, poderia ser em muito ampliado mediante outras iniciativas de pesquisa que se dedicassem a investigar as maneiras pelas quais *Poesias Infantis* foi de fato recebido e entendido pelas crianças que dele fizeram uso na escola. O livro permaneceu como obra adotada em escolas públicas no país até a década de sessenta, sendo então bastante possível encetar uma investigação, via história oral, de seu alcance e possível influência na educação de diferentes gerações de brasileiros.

Este viés interpretativo da recepção do livro extrapolou os limites e objetivos de nossa pesquisa, mas se mostrou como rica possibilidade durante todo nosso percurso, durante o qual, mais de uma vez, pessoas que tomavam conhecimento do objeto de nosso trabalho reagiam ora com agradável melancolia, recitando pedacinhos de poemas do livro, relatando boas memórias de infância envolvendo poemas do livro, ora com amargura referindo-se a determinados poemas como fragmentos de sua educação que não se apagaram da memória por força de terem sido penosamente "decorados como a tabuada", nas palavras de uma destas pessoas.

No fim deste percurso entendemos que do encontro entre infância, literatura infantil e escola resultou tríade historicamente duradoura e que a História da Educação tem muito a colher desta fonte, capaz de revelar outras faces das mudanças, permanências, disputas, certezas e dúvidas que cercam o fazer educativo, na sua busca por continuar a pertencer à dinâmica do mundo.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas. Mercado das Letras, 1999.

ARIÈS, P. **Historia social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968

BACZKO, B. Imaginação Social. **Enciclopédia Einaudi**. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v. V (Anthropos-Homem)

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. IN: BARTHES, R. et alli. **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. História ou literatura. IN: BARTHES, R. **Racine**. Porto Alegre: L&PM, 1987

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: _____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BILAC, O; BONFIM, M. **Através do Brasil**. Organização: Marisa Lajolo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.-(Retratos do Brasil)

BILAC, O.; NETO, C. **Contos Pátrios**. Rio de Janeiro: Garnier, 2001.

BILAC, O. **Poesias Infantis**. Paris: Francisco Alves. 1913

BRAGANÇA, A. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. IN: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1999.

_____. **Eros pedagógico: a função editor e a função autor**. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo.

BUENO, A.(Org.) **Olavo Bilac: Obra Reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997

BURKE, P. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 233-267.

_____. (organização). **A escrita da história**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992

CAMARGO, L. **A poesia infantil no Brasil**. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/arttxt.htm>> Acesso em: 09 jan. 2004.

_____. **A ilustração na poesia Infantil**. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/teses/literatura/0026>. Acesso em 21 de maio de 2004

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. **Iniciação à literatura brasileira** .3.ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH/ SP,1999

CARVALHO, J. M. de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e forma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924/1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASSIRER, E. A Arte. IN:_____. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA LIMA, L. **O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

De Decca, E.S. Memória e Cidadania. In: São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: 1992.

_____. **O nascimento das fábricas**. Coleção Tudo é História. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense. 1990.

DEL PRIORI, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ENZENSBERGER, H. M. La literatura en cuanto historia.

FARIA FILHO, L. M. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: ____ (org.). **Modos de ler formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M.. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

FEBVRE, L. Caminhando para uma outra história. IN: _____. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1977. 2 v. p. 199-228.

FRANCHETTI, P. Olavo Bilac e a unidade de Brasil Republicano IN: EARLE, T. F (Org.) **Actas do V Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**, Universidade de Oxford, Oxford-Coimbra: Associação Internacional de Lusitanistas, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~franchet/index.html>> Acesso em 22 maio 2003.

GOLDMANN, L. A importância do conceito de consciência possível para a comunicação. IN: _____. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992a.

_____. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33- 52, 1992b.

_____. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 45-73, 2001.

HOBBSAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**. Tradução: Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. A volta da narrativa. IN: _____. **Sobre história**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 201-206.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.) **A Invenção das Tradições**. Tradução: Celina Gardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIMA, L. C. **O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Olavo Bilac e sua época.** Rio de Janeiro: Americana, 1974.

MARTINS, A. L. **República: um outro olhar.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **O Despertar da República.** São Paulo: Contexto, 2001..

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1977-78. v. V: (1897-1914).

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EDUSP, 1974.

NORA, P. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. In: **Projeto História: História e cultura.** São Paulo: PUC, 1981

ORTEGA y GASSET. **La deshumanizacion del arte/ Ideas sobre la novela.** Santiago de Chile: Cultura, 1973. p. 47.

PAES, J. P. Infância e poesia. **Folha da São Paulo,** São Paulo, 09 ago. 1998. Caderno 5, Mais!, p.6-9.

PENTEADO, A. E. A. **Literatura infantil, história e educação: Um estudo da obra Cazuza de Viriato Corrêa.** Campinas, 2001.198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PEDROSA, C. Nacionalismo literário. IN: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1992.

PINEAU, P. La escola en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. IN: CUCUZZA, Hector Ruben (compilador). **Historia de la educacion en debate.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 1996.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do Ideário Político.** São Paulo: EDUSP, 2003

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista.** Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMA, A. **A cidade das letras.** Tradução: Emir Sader. São Paulo. Brasiliense.1984

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** Tomo 3. Campinas: Papyrus, 1997

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da Educação.** Tradução: Sérgio Milliet. 3 ed. São Paulo: Difel. 1979.

_____. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie (1740)**. Porto Alegre: Paraula. 1994

SCHENA, D. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. Curitiba, 2002.116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná

SEVCENKO, N. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (org.). República: da belle époque à era do rádio. In: NOVAIS, F.A.(Dir.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998. v.3.

SKINNER, Q. A liberdade e o historiador. In: _____. **Liberdade antes do Liberalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999

SOUZA, M. C. C. C. de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, C. P. de (org.) **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Escola e memória**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

SOUZA, R. F. A Militarização da Infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES 52**. Campinas: UNICAMP, 2000. p. 104-121

_____. **Templos de civilização**. São Paulo: Unesp, 1998.

STONE, L. O ressurgimento da narrativa reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de história**, Campinas, n.º 2/3, p. 13-37. 1991. Editora da Unicamp.

SÜSSEKIND, F. **Cinematógrafo de letras: Literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TEIXEIRA, I. (Org.). **Poesias/ Olavo Bilac**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. IV: Poetas do Brasil.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

TRINDADE, E. M. C. **Clotildes ou Marias: Mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1991.

VICO, G. **Princípios de (uma) ciência nova**. São Paulo: Abril Cultural. 1974

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo. N. 0, set./dez, 1995.

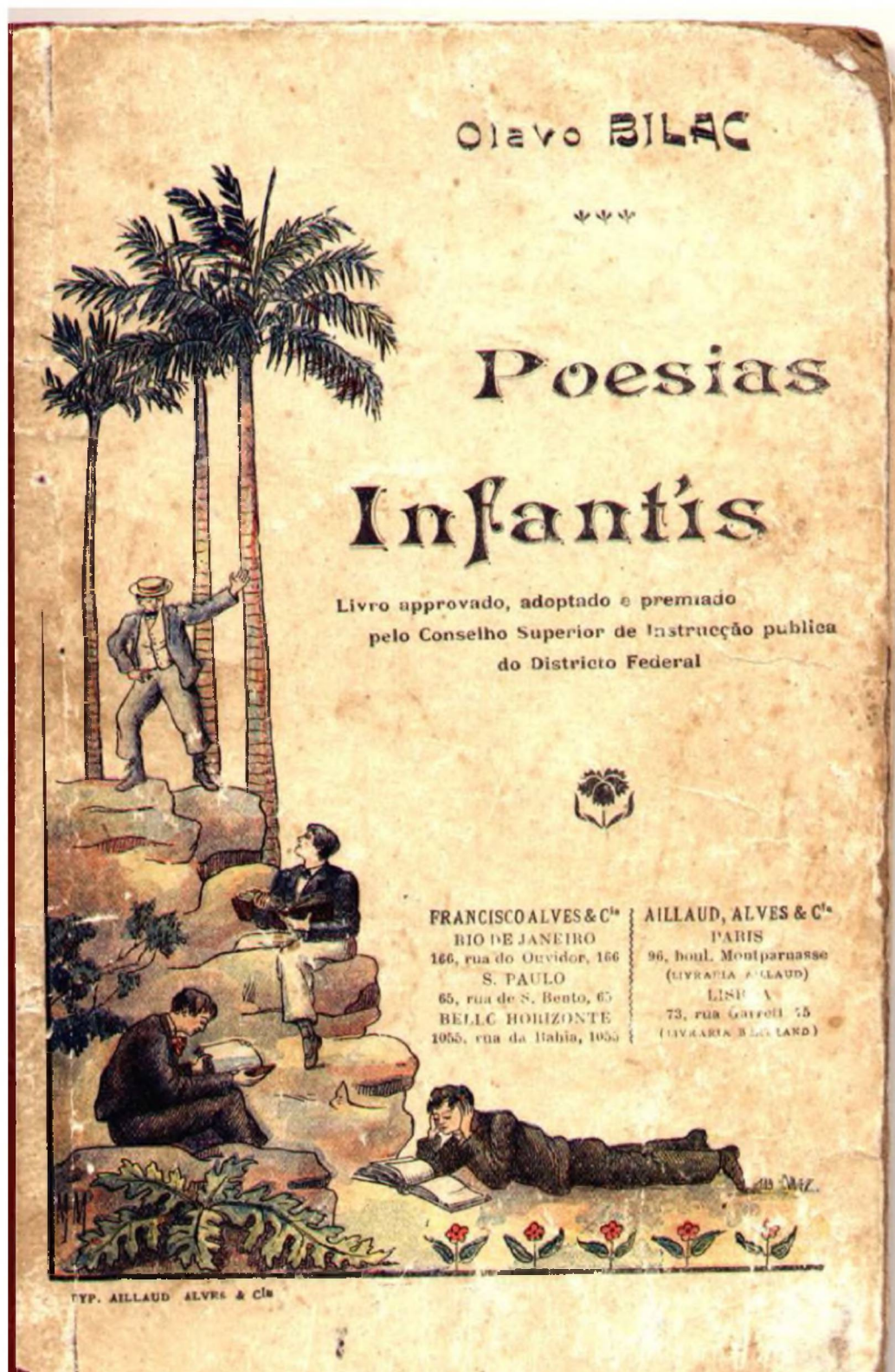
_____. **Espacio y tiempo, educación e historia**. Morelia: IMCED, 1996.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

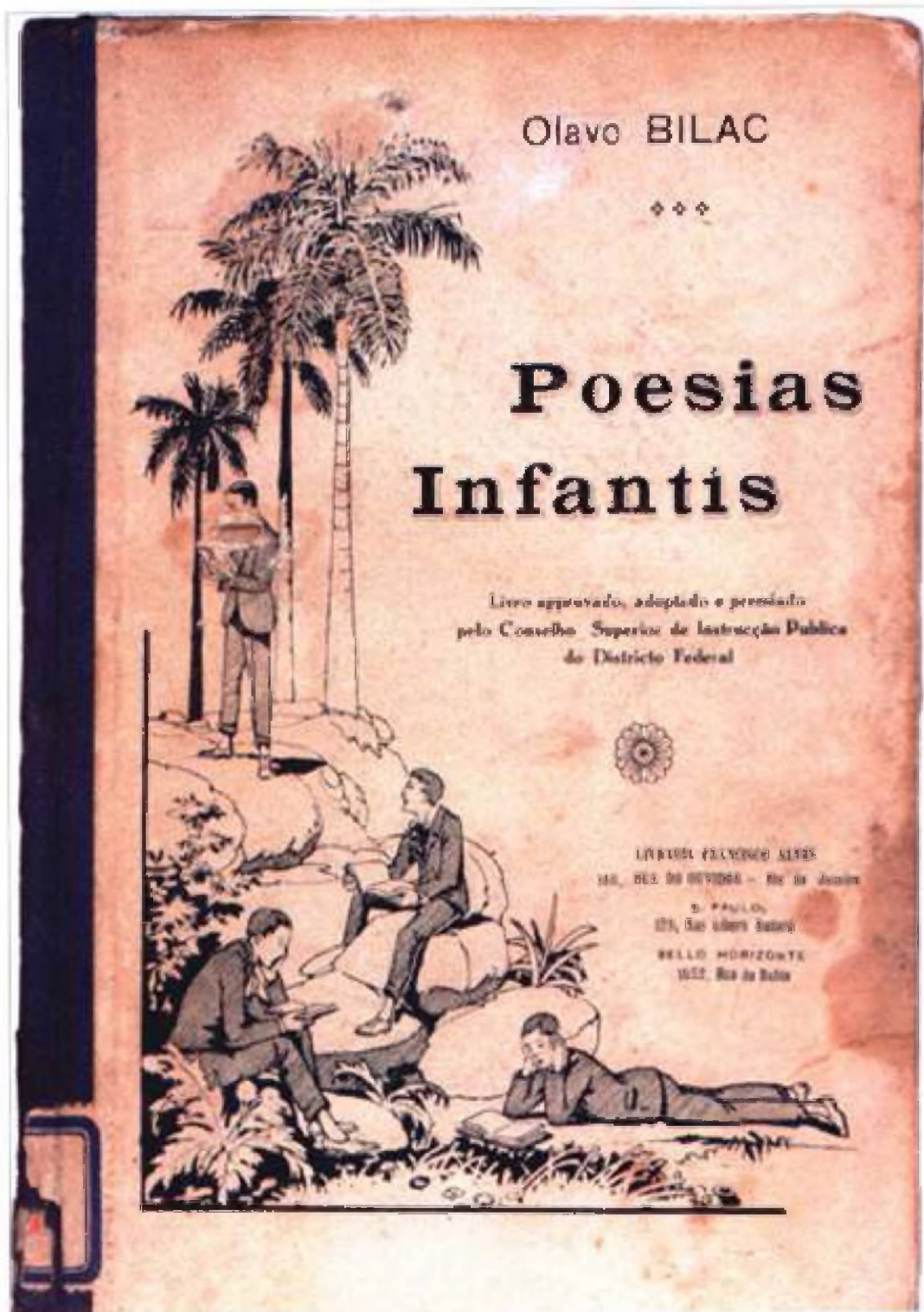
WHITE, H. A questão da narrativa na teoria contemporânea da história. **Revista de história**, Campinas, n.º 2/3, p. 47-89. 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C.. **Literatura infantil: Autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982



(Fig. 01)

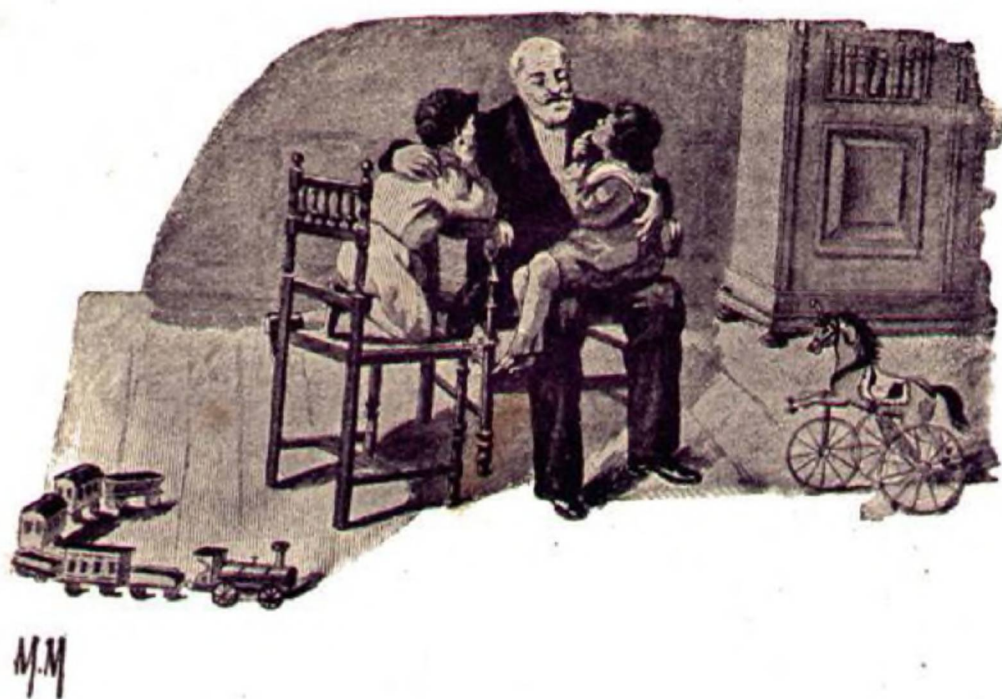


(Fig. 02)



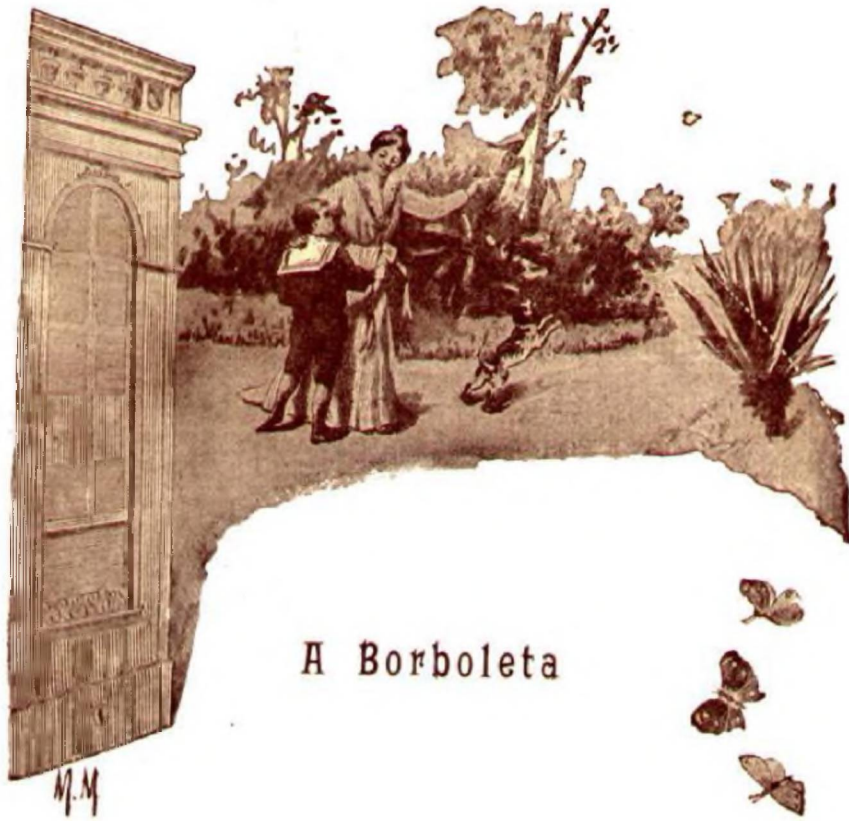
A Boneca

(Fig. 03)



O Avô

(Fig. 04)



A Borboleta

(Fig. 05)



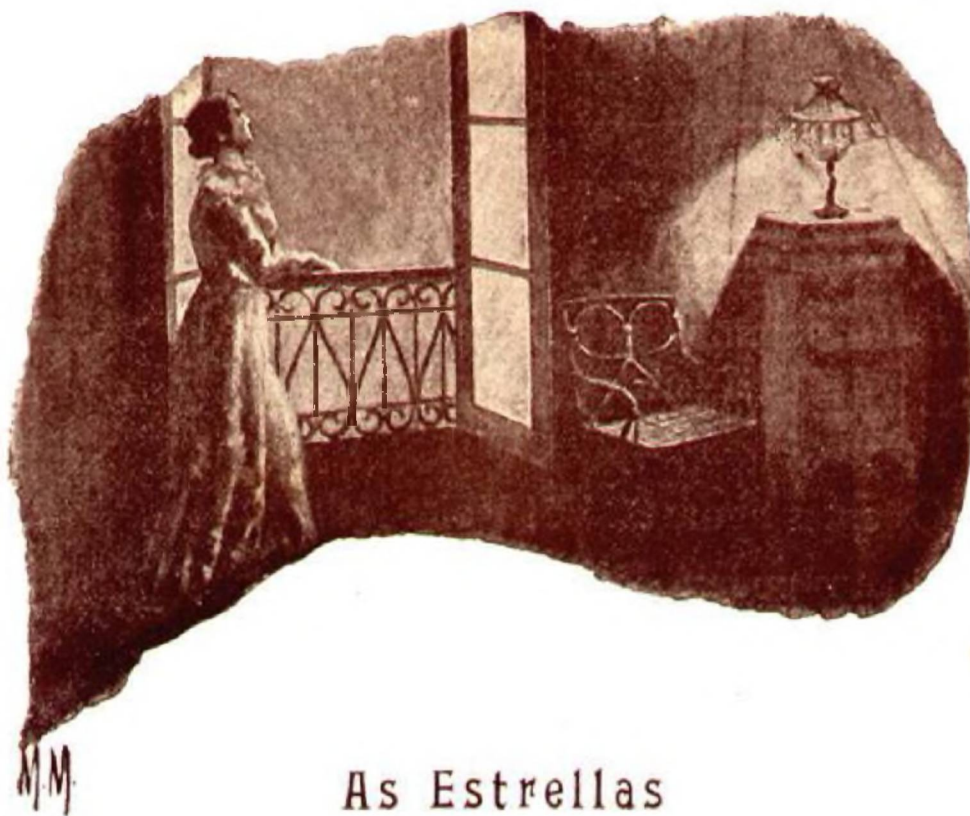
Anno-Bom

(Fig. 06)



A Avó

(Fig. 07)



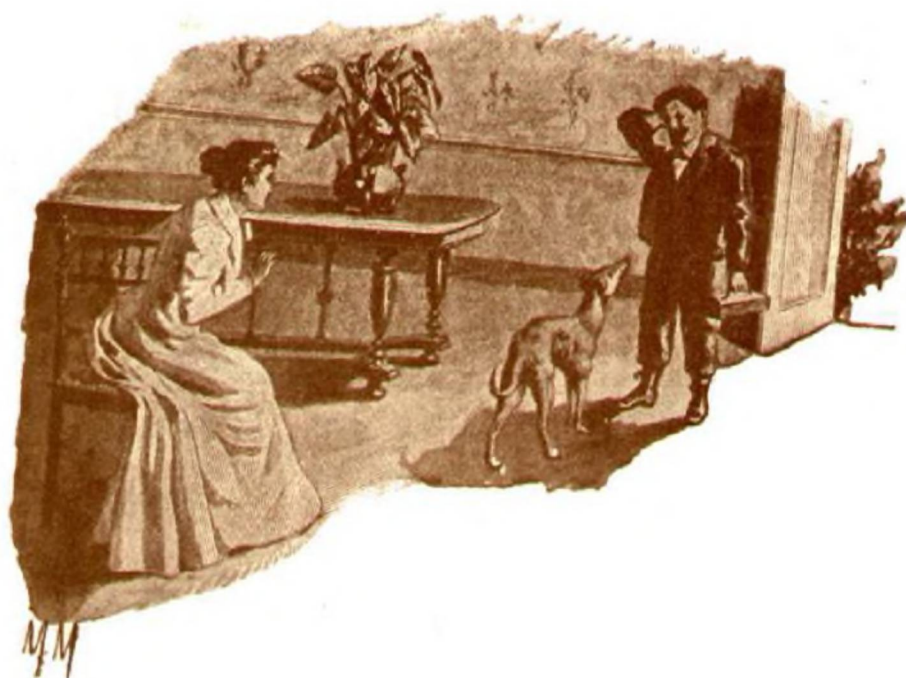
As Estrellas

(Fig. 08)



A PRIMAVERA

(Fig. 09)



Justiça

(Fig. 10)



XII
DEZEMBRO

M.M

(Fig. 11)



IV
O OUTONO

M.M

(Fig. 12)



O Credo

(Fig. 13)



A Patria

(Fig. 14)



A Coragem

(Fig. 15)



Modestia

(Fig. 16)



A Casa

(Fig. 17)



Os Reis Magos

(Fig. 18)



Domingo

(Fig. 19)



O Trabalho

(Fig. 20)



(Fig. 21)



(Fig. 22)