

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**CALEIDOSCOPIOS DE LEITURA: ANÁLISE COMPARATIVA DOS
LIVROS *CUORE/CORAÇÃO*, *CORAZÓN* E *ALMA E CORAÇÃO***

Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo

Belo Horizonte

2013

Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo

**CALEIDOSCOPIOS DE LEITURA: ANÁLISE COMPARATIVA DOS
LIVROS *CUORE/CORAÇÃO*, *CORAZÓN* E *ALMA E CORAÇÃO***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à qualificação do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Professora Orientadora: Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel.

Belo Horizonte

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

C193c
T

Campelo, Kátia Gardênia Henrique da Rocha.

Caleidoscopios de leitura [manuscrito] : análise comparativa dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* / Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo. - UFMG/FaE, 2013.
204 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Francisca Izabel Pereira Maciel.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação -- História -- Teses. 2. Livros -- História -- Teses. 3. Leitura -- História -- Teses. 4. Ensino primário -- Brasil -- Teses.

I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 002.09

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

**APRESENTAÇÃO DA 325ª
(TRICENTÉSIMA VIGÉSIMA QUINTA)
DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO
E INCLUSÃO SOCIAL DA FAE/UFMG**

ALUNA: Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo
DIA 25/2/2013 - 08:00h- Sala 402

**TÍTULO: "CALEIDOSCÓPIOS DE LEITURA: ANÁLISE COMPARATIVA
DOS LIVROS CUORE/CORAÇÃO, CORAZÓN E ALMA E CORAÇÃO"**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel - Orientadora

Francisca Izabel Pereira Maciel

Profa. Dra. Maricilde Oliveira Coelho - UFPA

Maricilde Oliveira Coelho

Profa. Dra. Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes - UEMG

Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade - UFMG

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Profa. Dra. Mônica Yumi Jinzenji - UFMG

Mônica Yumi Jinzenji

Humildade

Senhor, fazei com que eu aceite
minha pobreza tal como sempre foi.

Que não sinta o que não tenho.
Não lamente o que podia ter
e se perdeu por caminhos errados
e nunca mais voltou.

Dai, Senhor, que minha humildade
seja como a chuva desejada
caindo mansa,
longa noite escura
numa terra sedenta
e num telhado velho.

Que eu possa agradecer a Vós,
minha cama estreita,
minhas coisinhas pobres,
minha casa de chão,
pedras e tábuas remontadas.
E ter sempre um feixe de lenha
debaixo do meu fogão de taipa,
e acender, eu mesma,
o fogo alegre da minha casa
na manhã de um novo dia que começa.

Cora Coralina

Que eu tenha a humildade de reconhecer os esforços empreendidos por outros em minha vida. Em especial:

*Olívia Silva Santos (Vó Iva),
José Henrique dos Santos e Maria Henrique Gomes da Rocha,
Lafayette G. C. Martins, Ana Carolina H. Campelo e Luís Felipe H. Campelo.*

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de um trabalho que envolveu muitas pessoas; inúmeros amigos, companheiros de jornada que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado antes e durante sua elaboração.

Agradeço, primeiramente, à professora Francisca Izabel Pereira Maciel, que me orientou e direcionou os meus caminhos na busca pelos significados da pesquisa. E que, ao longo desses anos, tornou-se amiga e confidente.

Aos colegas do Ceale — Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita — e do GEPHE — Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação — da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela troca de experiências, informações e materiais tão necessários para a concretização desta investigação.

A Maricilde Oliveira Coelho, Ediza Maria dos Santos Moraes, aos funcionários do Centro Cultural e Turístico (CENTUR), em especial, da Biblioteca Pública Arthur Vianna em Belém-Pará, pela presteza no fornecimento de informações e dados para esta pesquisa.

A Roberta Paula Spregelburd, por fornecer elementos preciosos na realização deste trabalho.

A todas as instituições que me receberam e possibilitaram a realização deste estudo, principalmente aos funcionários da Biblioteca do Centro de Referência do Professor e das escolas que permitiram o acesso aos documentos e o conhecimento de parte das fontes utilizadas nesta investigação.

Aos amigos de Janaúba mesmo distantes se fazem presentes em minha vida: Herclória e Rosalvo, D. Rosa, Helena e Vilson, Lia, Gilda, Miltinho, e a outros cujos nomes não estão aqui citados, mas que são importantes em minha trajetória pessoal.

Aos amigos: Daniel Ribeiro Mill, Inajara de Salles Viana, Maria Cristina Silva, Marileide Lopes dos Santos (Dú), Aline Choucair Vaz, Maria Alba Guedes Torres, Marcelo Gardini e a outros cujos nomes não estão aqui citados, mas que foram importantes nesta realização.

A Fátima Silva Risério, Maria de Freitas Chagas, Ana Amélia Borges de Magalhães Lopes, Patrícia Maria Caetano, Lúcio Barros e Ana Paula Andrade, pela cumplicidade estabelecida ao longo desta etapa de minha vida.

Às equipes da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca da FaE-UFMG, nas pessoas de Rosemary da Silva Madeira e Marli Lopes Araújo Pinto, pela disponibilidade, respeito e profissionalismo com que desempenham as suas funções.

Aos meus irmãos Carlos Ubiratã H. da Rocha (Bira), Emerson Wladimir H. da Rocha e Paulo César H. da Rocha pelo apoio.

A Mariza da Conceição Pereira e José Augusto Faria de Sousa, pelos diálogos estabelecidos, em outro momento de minha vida, que foram pertinentes e serviram de incentivo na elaboração e execução deste trabalho.

Aos funcionários do Instituto Luiza Azevedo Meyer, em especial a Myriam Lucia de Azevedo Meyer pela receptividade e interesse em nos ajudar a concretizar esta pesquisa.

Aos professores Antônio Augusto Gomes Batista e Circe Maria Fernandes Bittencourt, pelos direcionamentos apontados no momento da estruturação do projeto e, Izabel Cristina Alves da Silva Frade e Maria Helena Câmara Bastos pelas críticas e sugestões valiosas por ocasião do exame de qualificação. Espero tê-las incorporado no presente trabalho.

À Professora Magna Rodrigues que revisou este trabalho e contribuiu com sugestões pertinentes para a melhoria do texto final.

À Universidade do Estado de Minas Gerais, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) que financiou parcialmente esta pesquisa, e a todas as outras pessoas e instituições que tiveram participação direta ou indireta na execução deste trabalho.

RESUMO

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*

Este trabalho está circunscrito pelo conjunto de indagações e problematizações acerca dos livros de leituras escolares, utilizados no Ensino Primário nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, período correspondente à Primeira República. A pesquisa trata mais especificamente da análise comparativa dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Fundamenta-se nos pressupostos da História Cultural articulada à História da Educação, ao se basear em análises referentes aos conceitos de representação, imaginário, práticas culturais, cultura escolar e livros escolares. O *Cuore* de Edmondo de Amicis é uma obra emblemática, publicada em 1886 na Itália, traduzida em mais de vinte idiomas, teve inúmeras adaptações em diversos países e serviu de inspiração para várias obras. O Brasil, diferentemente de outros países como a Argentina com o seu *Corazón*, não teve uma obra de adaptação do *Cuore*, e sim obras inspiradas que se tornaram verdadeiros corações brasileiros. O livro *Alma e Coração*, de Hygino Amanajás, é considerado um desses corações. Por isso, nesta investigação, utilizou-se como fonte e objeto de pesquisa os livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Ao operar com um conjunto diversificado de fontes, buscou-se conhecer e compreender: o lugar ocupado por esses livros na escola primária; a materialidade desses impressos; as similitudes e diferenças existentes entre as obras pesquisadas. Os procedimentos metodológicos propiciaram uma produção enriquecedora e original. Nessa perspectiva, os elementos evidenciaram algumas facetas dos livros escolares investigados, ao lançar luzes e sombras sobre aspectos do ensino primário, tais como: os sujeitos, as práticas e os dispositivos que estiveram envolvidos na dinâmica de funcionamento desse nível de ensino. Esses elementos serviram como peças para a composição deste mosaico que, por fim, resultou por construir um quadro da história da leitura.

Palavras-chave: Livros escolares – História da Educação Escolar – Cultura Escolar – História da Leitura.

ABSTRACT

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. Kaleidoscope reading: comparative analysis of books *Cuore*, *Coração*, *Corazón* and *Alma e Coração*

This study is limited by the number of questions and concerns about the reading school books of used in Primary Education in the closing decades of the nineteenth and early twentieth century, a period corresponding to the First Republic. The research deals more specifically with the comparative analysis of the books *Cuore*, *Coração*, *Corazón* and *Alma e Coração*. It is based on the Cultural History assumptions relating to the Education History when it is based on analyses regarding the concepts of representation, imagination, cultural practices, school culture and school books. The *Cuore* of Edmondo de Amicis is an emblematic work, published in 1886 in Italy, translated into more than twenty languages, and it had numerous adaptations in several countries and it was the inspiration for several works. Brazil, unlike other countries such as Argentina with its *Corazón*, did not have a *Cuore* adaptation work, but inspired works that have become true Brazilian hearts. The book *Alma e Coração* of Hygino Amanajás is considered one of these hearts. Thus, in this research it was used as a source and object of research the books *Cuore*, *Coração*, *Corazón* and *Alma e Coração*. When operating with a diverse set of sources, it was sought to know and understand: the place occupied by these books in elementary school, the materiality of these forms, the similarities and differences between the works surveyed. The methodological procedures provided a rich and original production. From this perspective, the elements showed some facets of the researched textbooks, bringing out light and shade in aspects of primary education, such as the subjects, practices and devices that were involved in this level of education working dynamics. These elements served as parts for the composition of this mosaic that ultimately led to the building of a reading history frame.

Keywords: School books - History of School Education - School Culture - History of Reading.

RÉSUMÉ

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. Caléidoscopes de lecture: analyse comparative des livres *Cuore/Coração*, *Corazón* et *Alma e Coração*.

Cette étude se circonscrit dans un ensemble d'indagations et de problématisations à l'égard des livres de lecture scolaires employés à l'Enseignement Primaire dans les dernières décennies du 19^e siècle et les premières décennies du XX^e, la période de la Première République. Il s'agit spécifiquement de l'analyse comparative des livres *Cuore/Coração*, *Corazón* et *Alma e Coração*. Cette recherche se déroule ayant comme justification les principes de l'Histoire Culturelle embriquée à l'Histoire de l'Éducation, et consacrant les analyses à partir des concepts de représentation, imaginaire, pratiques culturelles, culture scolaire et livres scolaires. *Cuore*, écrit par Edmondo de Amicis, c'est une oeuvre emblématique, publiée en Italie en 1886, traduite en plus de vingt langues et adaptée en divers pays, servant de source d'inspiration à tant d'autres oeuvres. Le Brésil, différemment des autres pays comme l'Argentine avec *Corazón*, n'a pas eu de version adaptée de *Cuore*, mais des oeuvres qui en étaient inspirées et qui sont devenues de vrais «corações brasileiros» - coeurs brésiliens. Le livre *Alma e Coração*, d'Hygino Amanajás, c'est considéré un de ces coeurs. Ceci justifie que les livres *Cuore/Coração*, *Corazón* et *Alma e Coração* soient impliqués dans notre étude tant que source d'information que d'objet d'étude afin de connaître et comprendre, à partir de ces matériels diversifiés, leur place dans l'école primaire; la matérialité de ces livres; les similarités et les distinctions des oeuvres analysées. Les procédures méthodologiques résultent une production enrichissante et originale. Dans cette perspective, les éléments mettent en relief certaines facettes des oeuvres analysées, lorsque l'on en lance de la lumière et de l'ombre sur l'enseignement primaire tel que: les sujets, les pratiques et les dispositifs concernés par la dynamique de fonctionnement de l'enseignement à ce niveau scolaire. Ces éléments ont servi de pièces pour la composition de ce mosaïque, ce qui a apporté comme résultat un cadre de l'histoire de la lecture.

Mots-clé : livres scolaires – Histoire de l'Éducation Scolaire – Culture Scolaire – Histoire de la Lecture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
Bel.	Bacharel
CEINCE	Centro Internacional de la Cultura Escolar, em Soria, na Espanha
FaE/UFGM	Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais
HISTELEA	Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina, desenvolvido na Universidad Nacional de Luján
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
LIHED	Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil
MANES	Centro de investigación MANES – Manuales Escolares, Espanha
MG	Minas Gerais
MSQ	Manuels Scolaires Québécois
PA	Pará
s/p	Sem página
RELEE	Redes de Estudios en Lectura y Escritura
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa com a trajetória de pesquisa	23
Figura 2 - Livro <i>Pá, Pé e o Papão</i>	57
Figura 3 - Livro <i>Na fazenda</i>	57
Figura 4 - Livro <i>de zezé</i>	60
Figura 5 - <i>Cartilha Analítica</i>	60
Figura 6 - <i>Cartilha Francisco Viana</i>	60
Figura 7 - <i>Cartilha Nacional</i>	60
Figura 8 - <i>O livro de Lili</i> (1. ed.)	63
Figura 9 - <i>O livro de Lili</i>	63
Figura 10 - Cartaz <i>Lili</i>	64
Figura 11 - Cartaz a cozinheira	64
Figura 12 - Livro <i>Saudade</i>	67
Figura 13 - Livro <i>O Ateneu</i>	67
Figura 14 - Livro <i>Corazón</i> (colombiano)	69
Figura 15 - Livro <i>Corazón</i> (espanhol/colombiano)	69
Figura 16 - Folha de rosto do Livro <i>Coração</i> (1924)	70
Figura 17 - Folha de rosto do Livro <i>Corazón</i> (1932)	78
Figura 18 - Capa da ed. do <i>Coração</i> publicada pela editora cosac naif	85
Figura 19 - Capa do <i>Catálogo de junho de 1882</i>	88
Figura 20 - Capa do <i>Catálogo de outubro 1882</i>	88
Figura 21 - Capa do <i>Catálogo de junho de 1884</i>	89
Figura 22 - Capa do <i>Catálogo de 1887 I</i>	89
Figura 23 - Capa do <i>Catálogo de abril de 1892</i>	90
Figura 24 - Folha de rosto do <i>Catálogo de</i>	90
Figura 25 - Capa do <i>Catálogo de 1896 de 1907</i>	91
Figura 26 - Capa do <i>Catálogo de novembro</i>	91
Figura 27 - Folha de rosto do <i>Catálogo de 1931</i>	92
Figura 28 - Capa do <i>Catálogo de 1933</i>	92
Figura 29 - Capa do <i>Catálogo de 1954</i>	93
Figura 30 - Capa do <i>Catálogo de 1973</i>	93
Figura 31 - Capa do <i>Catálogo de 1977</i>	94
Figura 32 - Página do <i>Catálogo de 1933</i>	95
Figura 33 - Página do <i>Catálogo 1954</i>	95
Figura 34 - Capa do Livro <i>Cuore</i>	96
Figura 35 - Capa da 34ª ed. do Livro <i>Coração</i>	98
Figura 36 - Capa do Livro <i>Corazón</i>	99
Figura 37 - Capa da 2ª ed. do Livro <i>Alma e Coração</i>	100
Figura 38 - Capa do Livro <i>Coração</i> (1891)	102
Figura 39 - Capa da 42ª ed. do Livro <i>Coração</i> 1940	103
Figura 40 - Capa da 43ª ed. do Livro <i>Coração</i>	104
Figura 41 - Capa da 46ª ed. do livro <i>Coração</i>	104
Figura 42 - Theatro da Paz-Belém	157
Figura 43 - Regulamento escolar do ensino primário 1890	159
Figura 44 - Hygino Amanajás	165
Figura 45 - Página do prefácio do livro <i>Noções de Educação Cívica</i>	167
Figura 46 - Folha de rosto do livro <i>Noções de Educação Cívica</i>	169
Figura 47 - Capa do livro <i>Noções de Educação Cívica</i>	170
Figura 48 - Anúncio publicitário do livro <i>Alma e Coração</i>	172
Figura 49 - Estratégia de divulgação do livro <i>Alma e Coração</i>	174
Figura 50 - Resenha publicada na revista <i>A Escola</i>	178
Figura 51 - Dedicatória aos filhos	181

Figura 52 - Dedicatória aos patrícios	181
Figura 53 - Página do banco de dados.....	198
Figura 54 - Exemplo de adorno tipográfico	199
Figura 55 - Exemplo de adorno tipográfico	200
Figura 56 - Exemplo de adorno tipográfico	201
Figura 57 - Exemplo de adorno tipográfico	202
Figura 58 - Exemplo de adorno tipográfico	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre o original italiano e a tradução brasileira.....	71
Quadro 2 - Personagens dos livros <i>Cuore/Coração</i> e <i>Corazón</i>	73
Quadro 3 - Sumários das obras <i>Cuore/Coração</i> e <i>Corazón</i>	75
Quadro 4 - Dados sobre os livros analisados	108
Quadro 5 - Demais personagens dos livros <i>Cuore/Coração</i> e <i>Corazón</i> e <i>Alma e Coração</i>	113
Quadro 6 – Amor, carinho e respeito à mãe.....	121
Quadro 7 - Amor e respeito ao pai	122
Quadro 8 – Amor e respeito à irmã	122
Quadro 9 - Exemplos de amor, carinho e respeito com os familiares.....	122
Quadro 10 - Bons exemplos	123
Quadro 11 - Exemplos de situações de arrependimento	124
Quadro 12 – Tarefa das mães	128
Quadro 13 – Ensinaamentos sobre caridade	129
Quadro 14 – Sacrifício das mães para criarem seus filhos sozinhas	129
Quadro 15 – Exemplos da importância da mãe.....	130
Quadro 16 – Amor incondicional da mãe	130
Quadro 17 – Alguns personagens e seus pais.....	132
Quadro 18 – Situações em que as crianças são recrutadas pelo pai para trabalhar	133
Quadro 19 – Exemplos de valores trabalhados pelos pais	133
Quadro 20 - Exemplos dos lugares que o pai levava o filho e colegas	134
Quadro 21 – Orientações dos pais sobre patriotismo	135
Quadro 22 – Relação entre irmãos	135
Quadro 23 – Indícios sobre a organização do tempo escolar	138
Quadro 24 – Organização da escola	138
Quadro 25 - Valores e sentimentos trabalhados na escola	139
Quadro 26 - O professor.....	140
Quadro 27 – A representação de professor	141
Quadro 28 - Conceitos de pátria.....	149
Quadro 29 – Festas cívicas e datas comemorativas	151
Quadro 30 – Símbolos cívicos	152
Quadro 31 – Heróis e cidadãos ilustres	153
Quadro 32 - Livros distribuídos no estado do Pará	161
Quadro 33 - Sumário do livro noções de educação cívica	171
Quadro 34 - Livros educativos e instrutivos existentes na sala de leitura “dr. Sandoval Azevedo”, do grupo escolar Barão do Rio Branco, ano de 1926	179

Sumário

Introdução	17
Da trajetória à constituição e desenvolvimento da pesquisa	17
Procedimentos metodológicos	24
Fontes utilizadas nesta investigação	26
A organização do trabalho	34
Capítulo I - O lugar da Educação e do livro no contexto investigado	36
1.1 A Educação na Primeira República	36
1.2 O contexto sócio histórico e as condições de produção e circulação de livros no Brasil	43
1.3 O processo de circulação de livros escolares: algumas normatizações	51
1.4 O livro e suas facetas: conhecendo e compreendendo conceitos	57
1.5 Tradução, adaptação, inspiração: congruência de conceitos	68
Capítulo II - <i>Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração</i>: análise de elementos da materialidade	81
2.1 A materialidade do impresso	84
2.3 Catálogos de editoras: objetos reveladores.....	88
2.4 Livros adotados nesta investigação	97
2.4.1 <i>Cuore</i>	97
2.4.2 <i>Coração</i>	99
2.4.3 <i>Corazon</i>	99
2.4.4 <i>Alma e Coração</i>	100
2.5 Capas do <i>Coração</i> : elementos da materialidade do livro que ajudam a escrever uma história	101
2.6 Prefácios indícios de protocolos de leitura	104
2.7 <i>Cuore, Coração, Corazón, Alma e Coração</i> : aspectos gerais	108
Os personagens	111
Capítulo III – <i>Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração</i>: um olhar sobre aspectos textuais	115
3.1 <i>Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração</i> : semelhanças e diferenças nos indícios da cultura escolar	115
3.2 Reflexões sobre os modelos de aluno/criança, de família e de escola veiculados nas obras pesquisadas	120
3.3 Nacionalismo: um tema de destaque	142
Capítulo IV – <i>Alma e Coração</i>: um coração brasileiro	155
4.1 A Educação no Pará: o ensino primário em destaque	155
4.2 Hygino Amanajás e suas obras	164
4.2.1 <i>Os livros: Noções de Educação Cívica e Alma e Coração</i>	168
4.2.2 <i>Alma e Coração: alguns aspectos</i>	172
Considerações Finais	185

Referências	189
Anexos.....	197
Anexo 01 - Banco de dados.....	198
Anexo 02 – Exemplos dos adornos tipográficos veiculados no livro <i>Alma e Coração</i>	200

Introdução

O presente trabalho está circunscrito pelo conjunto de preocupações acerca dos livros escolares: *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. O período investigado coincide ao período da Primeira República (1889-1930). O objeto estudado se constituiu a partir do contato que a autora desta pesquisa teve com dados sobre livros de leitura escolar em Minas Gerais e de sua participação em cursos, congressos e simpósios, durante e após a realização do Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), vinculada à linha de pesquisa Educação e Linguagem.

O objetivo geral desta investigação foi analisar comparativamente os livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Mais especificamente buscou-se:

- conhecer as obras e o contexto histórico educacional no qual se inserem,
- discorrer sobre a apropriação de uma obra original (*Cuore*), que resultou em outras obras, tradução (*Coração*), adaptação (*Corazón*) e inspiração (*Alma e Coração*),
- identificar, similitudes e diferenças existentes nas obras investigadas,
- analisar e descrever as aproximações e os distanciamentos existentes, no que tange à construção da nação veiculada nos livros.

Assim, nesta investigação, realizou-se também uma análise na perspectiva sócio-histórica comparada, de aspectos textuais apresentados nos *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* que possam ter contribuído na consolidação de projetos educativos da época. Acreditou-se que esse procedimento metodológico propiciou uma produção enriquecedora e original.

Da trajetória à constituição e desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa desenvolvida no Mestrado pela autora desta pesquisa — *Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945)*¹ — possibilitou o conhecimento e o contato com documentos indiciários² e com pessoas que relataram aspectos da produção, disseminação e usos de livros de leitura escolar, ainda pouco explorados nas pesquisas acadêmicas. Durante o período da investigação, foi possível

¹ Mestrado realizado no período de 2005 a 2007.

² Documentos indiciários são todos os documentos que, direta ou indiretamente, nos forneceram pistas sobre o assunto tratado.

manusear vários livros escolares. Entre eles, um exemplar do *Coração* de Edmundo de Amicis, tradução de João Ribeiro, cuja capa traz a figura de uma mulher beijando um menino. A ilustração despertou a curiosidade da pesquisadora.

Ao longo da pesquisa realizada no Mestrado, o fascínio pelas imagens veiculadas nos livros aumentava à medida que se escutava relatos de pessoas que fizeram parte do processo de escolarização no período investigado, sobre os livros utilizados no processo de ensino ou aprendizagem da leitura. Na realização dessa dinâmica de escuta de relatos, primeiramente, solicitava às pessoas que falassem sobre o período em que fizeram o primário. Pedia-lhes que contassem sobre os livros que utilizaram naquele período. Após todo o relato, apresentava-lhes os livros, adquiridos pela autora desta pesquisa em sebos e através de doações de particulares, para que as pessoas pudessem manuseá-los. Observou-se que era recorrente, ao coletar esses relatos, a utilização, por parte das pessoas escutadas, de estratégias para ativação da memória. Primeiro, recuperavam fragmentos de imagens apresentadas no livro. Depois, associavam a imagem ao texto e, por fim, recordavam-se do título do livro, mas alguns títulos foram lembrados equivocadamente, ao passo que, no que tangia às imagens e aos textos, bastava folhear os livros para encontrá-los condizentes com as descrições fornecidas. Assim, no contexto da pesquisa, despertou-se o interesse pelos aspectos textuais e iconográficos³ dos livros que circularam em escolas do Ensino Primário. As inquietações foram maiores em relação às imagens de memória apresentadas nos relatos coletados e utilizados nesta investigação. Essas imagens, segundo Paiva (2006, p. 14), são “aquelas que trazemos conosco, em nosso cotidiano, muitas vezes sem percebemos e que nem sempre têm uma representação plástica e invariável”.

Como o foco da pesquisa desenvolvida naquela ocasião era o processo de circulação das cartilhas, isto é, o levantamento das cartilhas que circularam no Estado de Minas Gerais, as especulações sobre aspectos textuais e iconográficos veiculados em livros de leitura escolar foram deixadas em segundo plano, por acreditar na possibilidade de se aprofundar nessa temática em outro momento.

Além do interesse nos aspectos textuais e iconográficos veiculados em manuais escolares, despertou-se também o desejo de investigar mais profundamente o processo de produção e circulação de livros de leituras.

³ Adotou-se o conceito de iconografia apresentado por Paiva (2006, p. 14), que “significa a imagem registrada e a representação por meio da imagem”.

A autora desta pesquisa, ao frequentar cursos⁴ que abordavam a temática do livro didático, teve reforçadas suas inquietações vinculadas à perspectiva histórica da circulação e dos saberes difundidos nos livros de leitura escolar, na escola primária. A partir desses cursos, tornou-se clara a complexidade que envolve o livro destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Sua participação em congressos e simpósios, cujos trabalhos apresentados contemplavam o livro didático em suas diferentes vertentes, propiciou o surgimento de novas indagações. Dentre esses eventos, dois foram considerados significativos: o Simpósio Internacional — Livro Didático: Educação e História, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 2007, e o VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado na Universidade do Porto, em 2008. Essas experiências possibilitaram a ampliação dos conhecimentos sobre a evolução das pesquisas, desenvolvidas nos países ibero-americanos, que elegem ou elegeram o livro didático como fonte ou objeto de investigação.

Por meio dessas participações, tomou-se conhecimento da rede de estudos em que se insere a temática do livro didático. Em Portugal, na Universidade de Lisboa e na Universidade do Minho, pesquisadores têm se dedicado ao estudo da história da cultura escrita e dos sistemas escolares. Esses estudos contribuem para o entendimento de como foi se constituindo a cultura escrita naquele país.

Nesse movimento de investigação sobre o livro didático e sua materialidade, chamaram a atenção os esforços empreendidos por grupos de estudiosos vinculados aos seguintes centros/projetos de investigação: EMANUELLE⁵, MANES⁶, HISTELEA⁷, RELEE⁸, MSQ⁹. Os trabalhos desenvolvidos nesses centros contribuem de forma significativa para a compreensão da dinâmica dos processos de produção, circulação e usos de obras didáticas, lançando luzes e sombras sobre a temática.

No VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, a autora desta pesquisa teve acesso a apresentações de trabalhos com temáticas variadas. Seu olhar voltou-se para as discussões sobre nacionalismo. Além disso, chamou-lhe atenção uma tendência metodológica

4 Os referidos cursos aconteceram em 2007 e foram ministrados pelos professores Kazumi Munakata, sobre o livro didático, e Justino Magalhães, sobre alfabetização e os impressos utilizados na mediação desse fenômeno.

5 Projeto francês, lançado em 1980 pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

6 Centro de pesquisas que tem como principal objetivo a investigação de manuais escolares produzidos na Espanha, em Portugal e na América Latina durante os séculos XIX e XX. Constituído em 1992 pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

7 Projeto sobre Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina, desenvolvido na Universidad Nacional de Luján.

8 Redes de Estudios en Lectura y Escritura.

9 O projeto canadense MSQ (Manuels Scolaires Québécois), inaugurado em 1997 pela Université Laval.

que vem se acentuando nas últimas décadas: a prática da história comparada na área da História da Educação.

A oportunidade de manusear livros de leitura escolar destinados ao Ensino Primário, de diferentes países, instigou o surgimento de novas indagações sobre esse objeto de pesquisa. No projeto inicial, a pesquisa proposta voltava-se para a delimitação temporal de 1950 a 1954, período em que Getúlio Vargas retornou ao governo no Brasil, dessa vez em um regime de governo democrático.

Assim, a autora desta pesquisa iniciou o curso do Doutorado, em fevereiro de 2009, com o projeto intitulado “Identidades nacionais em manuais de leituras escolares do ensino primário: um olhar comparativo de aspectos textuais e iconográficos veiculados em países ibero-americanos (1950-1954)”. No decorrer da trajetória no curso, o projeto foi reestruturado.

Essa reestruturação se tornou possível a partir de uma série de fatores, entre eles: os diálogos com a orientadora, as disciplinas cursadas, a participação em seminários e eventos acadêmicos, as intervenções do Prof. Agustín Escolano¹⁰. Esses fatores significaram oportunidades de redefinição do projeto original por possibilitarem um amadurecimento sobre a temática investigada. E instigaram questões como: qual o lugar ocupado pelos livros de leitura no Ensino Primário, no início do século XX? Quais as características dos manuais de leitura que contribuía para aceitação e circulação das obras? Existiria algum livro escolar que tivesse circulado em diferentes países?

Ao redirecionar nossas investigações, elegeu-se o livro *Cuore*, de Edmondo de Amicis, como um dos objetos de pesquisa. A escolha pelo *Cuore* deu-se por vários motivos, entre eles estão: livro considerado significativo no Ensino Primário; o contato prévio com esse livro de leitura, já relatado neste texto, instigou algumas questões na pesquisadora; por ser uma obra que, de alguma forma (traduzida, adaptada ou como inspiração), circulou por diferentes países, possibilitaria a realização de um estudo comparado. Essa possibilidade foi reforçada ao se resgatar as leituras realizadas de textos produzidos no centro de investigação HISTELEA, em que o livro *Corazón* (uma adaptação do *Cuore* na Argentina) foi utilizado como fonte e objeto de pesquisa. Mesmo com visitas a sebos nas cidades de Córdoba e

10 A autora desta pesquisa teve a oportunidade de discutir o projeto com o Prof. Agustín Escolano, em junho de 2010, durante a sua permanência no CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar, em Soria, na Espanha.

Mendonza na Argentina, não foi possível encontrar exemplares do livro *Corazón*¹¹, entretanto, escutou-se relatos sobre a sua circulação nas escolas.

O acesso a essas informações permitiram a elaboração de outras indagações: O que diferencia uma obra traduzida de uma obra adaptada? Em que medida no *Corazón* foi realizada a adaptação? E no Brasil? A tradução brasileira do *Cuore* seria literal? Haveria alguma obra brasileira que poderia ser considerada uma adaptação do *Cuore*? Quais os assuntos tratados nas duas obras? Quais as semelhanças ou diferenças existentes nesses livros?

Assim, o mosaico de informações começou a tomar forma. Inicialmente havia três elementos como peças fundamentais para o desenvolvimento do trabalho: original do livro *Cuore*, a tradução brasileira *Coração* e a adaptação *Corazón*. A busca agora era por uma obra brasileira que pudesse ser considerada uma adaptação do *Cuore*. Como não se obteve sucesso nessa procura, isto é, não houve contato com uma adaptação brasileira do *Cuore*. Decidiu-se, em um primeiro momento, apoiar-se em Pfromm Neto(1974), que aponta Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, Bilac, Júlia Lopes de Almeida e Scaramelli como autores brasileiros cujas obras teriam sido influenciadas pelo *Cuore*, para se eleger uma das obras, completando assim o objeto de investigação.

Dessa forma, cogitou-se inicialmente adotar o livro de José Scaramelli, *Coisas de Nossa Terra*, que segundo Pfromm Neto *et al.* (1974, p. 174) “chegou a ser anunciado pelos editores como imitação do *Coração*, adaptada aos cenários e personagens nacionais”. Entretanto, não se obteve êxito na busca por um exemplar desse livro, realizada em sebos e bibliotecas do Estado de São Paulo.

Novamente, direcionou-se os esforços para a procura de outro livro que atendesse à demanda investigativa. Cogitou-se também a possibilidade de se adotar o livro *Através do Brasil*, de Olavo Bilac, no entanto, ao se realizar um estudo prévio sobre essa obra, notou-se que a mesma foi inspirada no livro *Le Tour de la France par deux enfants*, da autora Augustine Fouillé.

A autora desta pesquisa, ao participar do VI Congresso Brasileiro de História da Educação¹², teve a oportunidade de assistir à apresentação do trabalho de Maricilde de Oliveira Coelho¹³, que abordou aspectos sobre o livro *Alma e Coração*. Logo no início, foi

11 A cópia xerografa do livro *Corazón*, utilizada nesta investigação, foi fornecida por Roberta Paula Spregelburd na cidade de Buenos Aires-Argentina, a pedido da Profª Dra. Francisca Maciel, orientadora deste trabalho.

12 Congresso realizado em Vitória, Espírito Santo/Brasil, no período de 16 a 19 de maio de 2011.

13 Trabalho intitulado *Um livro proveitoso para a mocidade estudiosa da Belém do Pará no começo do século XX: Alma e Coração*.

exposto que Hygino Amanajás, autor do livro, relatou no prefácio que a inspiração para a escrita da obra teria sido o *Cuore*, de Edmundo de Amicis. Ao tomar conhecimento sobre essas informações, a autora desta investigação foi impelida a indagar: seria esse o livro ideal para tal investigação? Ao manusear a obra *Alma e Coração*¹⁴, decidiu-se por adotá-la nesta pesquisa.

A partir do momento em que os livros de leitura *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* foram manuseados, novas questões surgiram: Quais as temáticas tratadas nesses manuais? Existiriam pontos semelhantes entre essas obras? Quais seriam os pontos diferentes? O nacionalismo estaria contemplado nessas obras? Em que medida? Que indícios da cultura escolar há nesses livros escolares? Qual seria o grau de originalidade do livro *Alma e Coração*?

Os elementos apresentados serviram como peças para a composição deste mosaico que visou desenhar um quadro da história da leitura. A análise teve como referência uma perspectiva sócio-histórica comparada de aspectos relativos à materialidade e textuais desses livros.

Em 2012, teve-se acesso a mais informações sobre a ampla circulação do livro *Cuore*. Em Bogotá (Colômbia), foram adquiridos dois livros intitulados *Corazón*, são duas traduções do livro de Edmundo de Amicis, que atualmente circula nas escolas colombianas na categoria de livro de literatura juvenil. Devido ao prazo para o encerramento da tese, a autora desta pesquisa optou por não explorar esse dado e o deixou para um aprofundamento futuro.

Para melhor visualização da trajetória e de esforços empreendidos nesta pesquisa, segue abaixo um mapa para indicar os locais visitados que foram significativos nesta investigação.

14 A cópia xerográfica do livro *Alma e Coração*, utilizada nesta investigação, foi fornecida por Maricilde de Oliveira Coelho na cidade de Belém-Pará/Brasil.

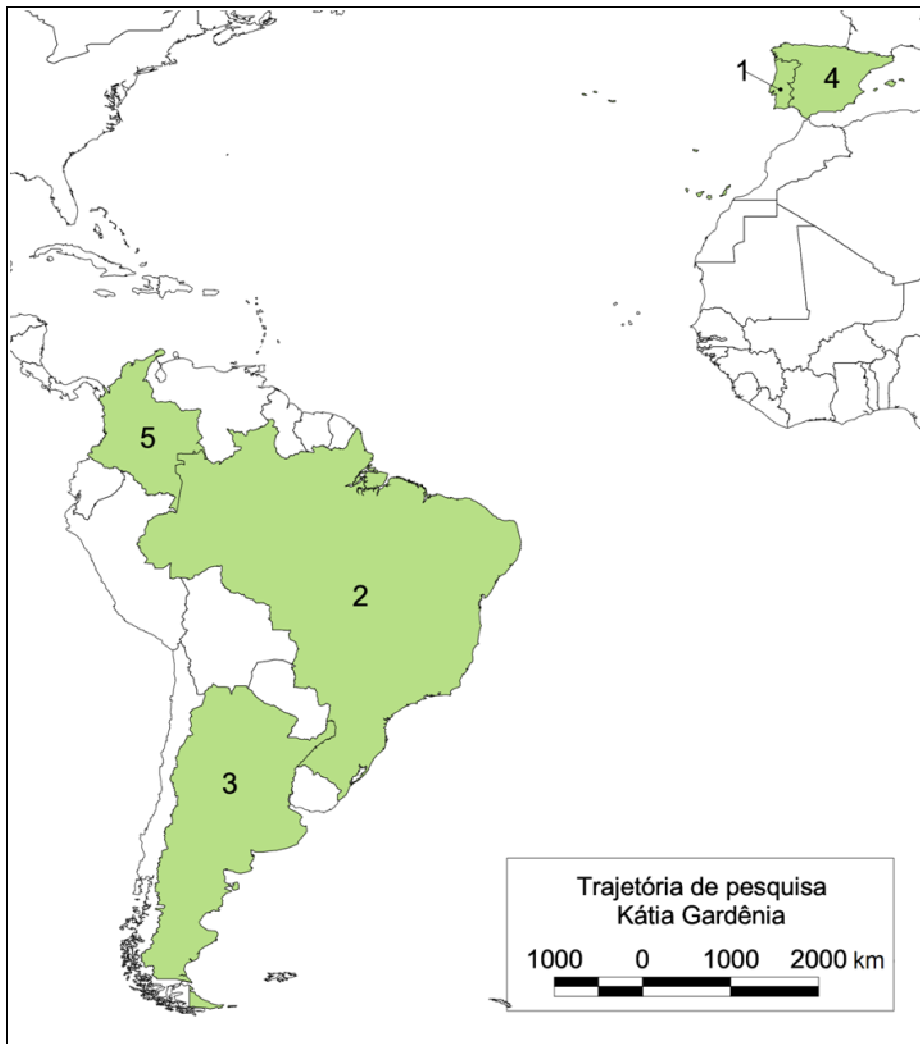


Figura 1 Mapa com a trajetória de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

No mapa acima (FIG. 1), tem-se a trajetória da pesquisa, os locais coloridos correspondem a lugares visitados e a numeração serve apenas para elucidar sobre a ordem na qual foi desenvolvida a investigação. É necessário esclarecer que essa ordem é meramente ilustrativa, uma vez que, as relações estabelecidas nesses locais permitiram, quando necessárias, a troca de informações.

No referido mapa, o número 1 aponta para Portugal e corresponde mais precisamente à cidade do Porto. Local onde foi lançada a semente deste trabalho, após a participação da autora desta pesquisa no Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, em 2008.

No Brasil, com o vínculo ao Curso do Doutorado na FaE/UFMG, iniciou-se efetivamente a busca de fontes que pudessem contribuir com a constituição do objeto de pesquisa. Ao longo deste trabalho, os estados do Brasil São Paulo, Espírito Santo e Pará foram visitados.

Na Argentina, nas cidades de Córdoba e Mendoza, em um momento anterior à escolha dos objetos de investigação, tomou-se conhecimento da circulação do livro *Corazón*. Somente em meados de Janeiro de 2013, graças às relações anteriormente estabelecidas com donos e funcionários de sebos na cidade de Córdoba, uma foto da Capa do livro *Corazón* foi enviada por email.

Na Espanha, a oportunidade de discutir o projeto com o Prof. Agustín Escolano, em junho de 2010, durante a permanência da autora desta pesquisa no Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), em Soria, foi fundamental na reorganização e delimitação do trabalho.

Na Colômbia, obteve-se um novo fôlego na pesquisa a se desenvolver, como mencionado anteriormente, em outro momento.

Ao longo desta investigação, além dos direcionamentos apontados pela orientadora Prof^a. Dra. Francisca Maciel, foram essenciais os diálogos estabelecidos com outros pesquisadores: no momento da reorganização do projeto, Antônio Augusto Gomes Batista e Circe Maria Fernandes Bittencourt; no momento da qualificação, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Maria Helena Câmara Bastos.

Procedimentos metodológicos

No desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se procedimentos metodológicos distintos que se complementaram, com o intuito de abarcar a totalidade investigativa proposta. No primeiro momento, fez-se um mapeamento de pesquisas e publicações que abordaram temas pertinentes à investigação. Ao longo desta pesquisa, realizou-se estudos mais aprofundados sobre os temas: história da educação primária; cultura escolar; identidades nacionais; abordagem histórica teórico-metodológica comparada; e outros assuntos considerados necessários. Essa revisão bibliográfica¹⁵ permitiu a construção das argumentações, das categorias de análise e dos conceitos utilizados na tese. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznader (1998, p. 65):

a maioria dos problemas estudados pelos cientistas surge a partir de um conjunto de teorias científicas que funciona como um conhecimento de base.

¹⁵ A revisão bibliográfica realizada está diluída ao longo do texto. Por considerar que ficaria repetitivo trazer esse dado neste momento, optou-se por dialogar com os autores à medida que os assuntos fossem abordados.

A formulação e a resolução de problemas científicos só podem ser feitas por quem tem um bom conhecimento das teorias científicas de sua área. Por isso, é importante familiarizar-se com as pesquisas mais recentes de determinada área do conhecimento através de pesquisa bibliográfica.

As pesquisas na área das Ciências Humanas são sempre desafiadoras, por envolverem o subjetivo existente no social. Esse subjetivo contempla inúmeras relações; a não neutralidade existente nesse tipo de pesquisa torna-a ainda mais complexa, pois os diversos olhares permitem diferentes percepções e análises dos fenômenos que ocorrem na sociedade.

Revel (2005, p. 29) afirma que:

La tarea de las ciencias del hombre es hacer comprender lo social, no por simplificación o abstracción, sino, por el contrario, complejizándolo, enriqueciéndolo de significaciones alumbradas por la madeja indefinida de las relaciones. Sin duda, hay que distinguir, clasificar; pero la taxonomía es sobre todo agrupadora, y el mejor punto de vista es siempre el que permite confrontar la mayor cantidad de fenómenos.¹⁶

Por esta investigação ter o seu foco em uma perspectiva histórica, o aprofundamento teórico e o levantamento das fontes de pesquisa aconteceram, inicialmente, de forma entrelaçada, bem como a coleta de alguns dados — isso porque uma pesquisa científica de cunho histórico apresenta singularidades a que o estudioso deve estar atento. O levantamento das fontes, logo no início do trabalho, foi uma dessas peculiaridades, cujo objetivo foi orientar a pesquisadora com relação à investigação. Esse levantamento contribuiu na delimitação do estudo a partir da constatação da existência das fontes possíveis de serem trabalhadas, isto é, dos elementos constitutivos desta pesquisa.

A busca pelos elementos que compõem esta investigação teve inicialmente como base teórico-metodológica o “paradigma indiciário”. Essa escolha pode ser justificada não somente pela tradição com que esse procedimento embasa os registros históricos, mas também pelo que apresenta de fecundidade na leitura do material levantado para análise; ou melhor, a busca dos dados trabalhados neste estudo já previa os seguimentos do método que, indubitavelmente, permitiram reconhecer, a partir de pistas, sinais, traços e pormenores, aspectos significativos da realidade investigada.

Esse modelo epistemológico emergiu na esfera das ciências humanas, no final do século XIX, e se tornou amplamente operante como saída para o debate que opõe

16 A tarefa das ciências humanas é compreender o social, não por simplificação ou abstração, mas, pelo contrário, problematizando-o, enriquecendo-o com significados iluminados pelas relações mediadas indefinidamente. Sem dúvida, deve-se distinguir, categorizar, mas a taxonomia é mais agregadora, e o melhor ponto de vista é sempre o que permite confrontar maior quantidade de fenômenos. (Tradução nossa)

“racionalismo” e “irracionalismo”. Apesar de existir pouca teorização a respeito, o ensaio de Ginzburg (1989) traz importantes esclarecimentos sobre tal dispositivo de pesquisa:

O paradigma indiciário consiste em realizar um trabalho de investigação minuciosa, buscando pistas, indícios, detalhes quase imperceptíveis, mas que podem contribuir de maneira fundamental para a compreensão de eventos e fenômenos investigativos. Assim como o caçador busca rastros, pegadas, pulsações, o historiador precisa estar atento aos detalhes, às lacunas, às minúcias das fontes históricas pesquisadas (GINZBURG, 1989, p. 47).

Essa técnica surge, inicialmente, no cenário artístico, em artigos escritos pelo italiano Giovanni Morelli, cujo método, conhecido como “morelliano”, é ainda hoje respeitado pelos historiadores da arte. Para distinguir as obras de arte pelo autor, seria necessário ir além das características mais evidentes dos quadros, aquelas que obedeceriam às peculiaridades da escola a que aquele pintor pertenceria. A premissa era ficar atento aos pormenores mais descuidados, como os lóbulos das orelhas, as unhas e a forma dos dedos que, minuciosamente registrados, confirmavam a originalidade do autor.

Para Ginzburg (1989, p. 145), Castelnovo aproximou o método indiciário de Morelli aos esforços de Sherlock Holmes, quando diz que “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro), baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”. Embora Morelli tenha sido criticado por sua prerrogativa de que a marca de cada um deveria ser procurada onde menor esforço ele fazia, a psicologia moderna, por intermédio da figura de Freud, ganha evidência por meio de fundamentação semelhante: os pequenos gestos inconscientes diriam a verdade sobre o sujeito. O próprio Freud reconhece a influência desse paradigma nos seus trabalhos, muito antes do ensaio sobre Moisés de Michelangelo, “como um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149).

Dessa forma, o paradigma indiciário prevê uma atenção especial para pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, como uma chave para se alcançarem produtos essenciais para o ser humano. Tal como Morelli, Freud enfatizava que os traços individuais escapavam do sujeito sem que ele percebesse, de modo inconsciente. Da comparação dos três personagens, Morelli, Holmes e Freud, nas considerações sobre o paradigma indiciário, extraem indicativos do método: “pistas” ou “sintomas”. Isto é, para Freud; “indícios”; ao se tratar de Sherlock Holmes; e signos pictóricos, para Morelli. Em outras palavras, uma forma de investigar a realidade por meio de detalhes infinitesimais que permitem alcances que, de outra maneira, não se poderiam atingir.

Portanto, dados aparentemente negligenciáveis podem levar a uma realidade complexa que não permitiria uma experimentação direta. Não seria esse o caso das pesquisas que dialogam com a História? Decifrar, ler as pistas no material selecionado, eis a tarefa a que se propôs a autora desta pesquisa, enquanto investigadora do campo¹⁷ educacional. Como defende Ginzburg (1989, p.177), “o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia [...]”. Esse paradigma permitiu reconhecer a partir do tratamento das fontes, bem como do estudo da bibliografia pesquisada, a intensidade com a qual se deu o processo de circulação e os usos das obras: *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*.

Nos livros escolares *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, realizou-se a análise de aspectos da materialidade e textuais veiculados¹⁸. Para o tratamento dos dados e técnicas de análise, tomou-se como referência teórico-metodológica perspectivas de análise de conteúdo e análise do discurso. Para tanto, utilizou-se como referência os escritos de Bardin (2002), que percebe a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 42)

Esse tipo de análise ajudou a conhecer e a compreender elementos não explicitados nos textos, que foram significativos na difusão do projeto educativo adotado nos diferentes países.

Na análise dos discursos veiculados nos livros escolares, lançou-se mão, sobretudo das contribuições de Foucault (1999), a respeito das práticas discursivas, a construção e manutenção da estrutura social. Isto por considerar que nos textos veiculados nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* foram inseridos discursos que viabilizaram a construção de modelos de criança/aluno, família e escola, fundamentais na manutenção e perpetuação de ideais republicanos.

Realizou-se também uma análise, na perspectiva sócio-histórica comparada, de aspectos da materialidade e textuais apresentados nos livros escolares pesquisados. A

17 O termo ‘campo’ é utilizado como cunhado por Bourdieu (1996 e 2009).

18 Para facilitar o trabalho com os elementos textuais, construiu-se um banco de dados que facilitou e organizou melhor os dados trabalhados. No Anexo 01 (FIG. 53), tem-se uma figura meramente ilustrativa desse banco de dados.

pertinência do desenvolvimento de trabalhos nessa perspectiva centra-se na fecundidade das contribuições desta para com a produção de conhecimento histórico. Essa fecundidade é possível devido a

seu potencial analítico, fundamental para projectos[sic] com ambições explicativas generalizáveis; o seu potencial para a clarificação dos perfis dos casos singulares, sustentando ou refutando as asserções acerca das particularidades históricas; a sua utilidade para a identificação de questões e de problemas que ficariam desconhecidos; enfim como recurso para combater o paroquialismo na história e para criar estilos mais abertos no trabalho dos investigadores, permitindo-lhes novas compreensões das histórias a partir da perspetivação do Outro. (KOCKA citado por CARVALHO, 2007, p. 146)

O regresso das perspectivas comparadas e sua utilização no campo da História da Educação acontecem a partir das últimas décadas do século XX, em um movimento inconstante. Para autores como Saviani (2001), a Educação Comparada já desfrutou de dias melhores no Brasil. Ao tomar como evidência essa afirmação, ele aponta o VI Congresso Internacional Mundial de Educação Comparada, que aconteceu no Rio de Janeiro/Brasil em 1987 e mobilizou um número significativo de pesquisadores.

São vários os desafios que perpassam os caminhos dos pesquisadores que se dispõem a trabalhar em uma perspectiva sócio-histórica comparada. Entre esses desafios, Barros (2007, p. 2) destaca: “o anacronismo, a analogia enganadora, a generalização indevida, a indução mal encaminhada”. Esses desafios fazem parte do trabalho de todo o pesquisador que envereda pelos caminhos da pesquisa com abordagem histórica. Uma passagem interessante, citada em Eco (2005), ilustra bem essa condição, Yambo, protagonista da obra, ao avivar sua memória, conta para Paola, a partir da visão da capa de uma revistinha em quadrinhos, a história que estaria ali escrita, intitulada *O tesouro de Clarabela*:

Veja, Mickey e Horácio foram com um velho mapa em busca de um tesouro sepultado pelo avô ou tio-avô de Clarabela, encaçados pelo asqueroso senhor Squick e pelo perverso Bafo-de-Onça. Chegaram no local, consultaram o mapa, tinham que partir de uma árvore grande, traçar uma linha até uma árvore menor e fazer a triangulação. Escavam, escavam e não encontram nada. Até que Mickey tem uma inspiração: o mapa é de 1863, passaram-se mais de setenta anos, impossível que aquela arvorezinha já existisse, donde a árvore que agora é grande é a pequena de então, e a grande caiu, mas talvez os restos ainda estejam por aí. E de fato, procura, procura, e lá estava um pedaço de tronco; refazem as triangulações, voltam a cavar e encontram, bem naquele ponto o tesouro (ECO, 2005, p. 74-75).

O trecho citado ajudou a refletir sobre desafios e cuidados que se deve ter no desenvolvimento da pesquisa histórica. Caso contrário, ao final não seria possível encontrar resultados coerentes e possíveis de entendimento, assim como aconteceu em um primeiro momento com o tesouro de Clarabela.

Os obstáculos apontados foram superados à medida que houve um aprofundamento sistemático sobre os cuidados que se deve ter na realização de pesquisas com abordagem histórica e na utilização do método comparativo em História.

A História Comparada como modalidade historiográfica, com método comparativo sistematizado, congregando uma complexidade de elementos, surge no fim da década de 1920, com Marc Bloch. De acordo com Barros (2007, p. 24):

A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades, e assim por diante. Faz-se por mútua iluminação de dois focos distintos de luz, e não por mera superposição de peças.

De acordo com essa assertiva, buscou-se iluminar, dialeticamente, as injunções e as conjecturas com que se apresentaram nos livros escolares *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*.

Ao aprofundar estudos sobre a obra *Alma e Coração*, surgiu a necessidade de desenvolver um estudo biográfico do autor Hygino Amanajás. A história de vida, conforme Bourdieu (2003, p. 74), pressupõe “um conjunto coerente e orientado, que pode e de ser apreendido com expressão unitária de uma intenção subjetiva, de um projeto”.

Fontes utilizadas nesta investigação

Nesta pesquisa, buscou-se escrever a história a partir da mobilização de fontes documentais que serviram para dar vida ao texto produzido. Para tanto, utilizou-se como fontes: Legislação, Jornais e documentos da Imprensa Oficial do Pará, Regulamento do Ensino Primário, Documentos de arquivos escolares, Relatórios de Diretores de Escolas, Anuario de Belém, revistas (*A Escola* e *Revista Do Ensino*).

Legislação

As legislações podem ser consideradas estratégias dinâmicas que não se encerram com a sua publicação. O termo “estratégia” adotado é o mesmo cunhado por Certeau (1994, p.99): “Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”.

Em relação ao período estudado nesta investigação, que foi de 1889 a 1930, observa-se que várias mudanças aconteceram no Brasil e envolveram os diversos setores da sociedade. As transformações desencadeadas vão desde a base governamental do país, ou seja, desde a mudança do regime político adotado na nação até a formação do indivíduo. Dessa forma, esse período foi marcado pela elaboração e implantação de uma elevada quantidade de legislações. Foi também uma época caracterizada de implantação de tendências educacionais, o que interferiu diretamente na produção e circulação de livros escolares.

A legislação apresenta de forma materializada um discurso da classe que detém o poder no momento de sua idealização e, como tal, deve ser analisada ao se levar em consideração as condições histórico-sociais em que foi produzida.

Neste trabalho, foram localizadas e consultadas legislações federais e paraenses, que referendaram o Ensino Primário e o livro didático, no período investigado. Selecionou-se aquelas legislações que poderiam contribuir para a compreensão da temática estudada.

Imprensa Oficial: jornais

A imprensa oficial, tanto no âmbito federal como no estadual, sempre foi muito importante como mecanismo de difusão das estratégias governamentais e mais a miúdo das táticas¹⁹ de ordenamento implementadas pela sociedade.

¹⁹ Para Certeau (1994, p. 100-101), tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar[sic] lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar, cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

O Diário Oficial da União e o do Estado trazem muitas e diversas notícias sobre os diferentes setores da sociedade. A educação é um tema constante nesses impressos e, devido a sua relevância, dispõe de seção própria para a divulgação de suas notícias. Pesquisou-se, nesses impressos, os exemplares disponíveis do período investigado. Nestes, buscou-se subsídios capazes de contribuir para a compreensão da política de produção, circulação e utilização estabelecida para os livros escolares, principalmente no Estado do Pará.

Nos exemplares pesquisados, foram encontradas divulgações sobre atividades realizadas em escolas, anúncios de livros escolares à venda, notas sobre métodos de ensino a serem adotados nas escolas.

Regulamento do Ensino Primário

O Regulamento do Ensino Primário é um documento elaborado pelo poder público, nas diversas épocas, legitima as políticas públicas educacionais implantadas para o Ensino Primário. Nesse documento, estão prescritas as regulamentações adotadas nos vários campos do sistema educacional.

Nesta investigação, adotou-se como fonte o Regulamento do Ensino Primário do Estado do Pará, de 1890. Esse prevaleceu durante, praticamente, todo o período investigado. As modificações realizadas neste documento, ao longo do período, foram no sentido de adequá-lo às demandas que iam surgindo.

Por contemplar de forma sistêmica o Ensino Primário, tal documento nos ajudou a conhecer e compreender algumas questões impostas pela pesquisa.

No Regulamento do Ensino Primário do Estado do Pará, de 1890, estão anexados os Programas de Ensino. Estes são documentos oficiais produzidos com o objetivo de nortear a prática educativa de acordo com as metas traçadas pelos governantes em períodos específicos. Nesses documentos, encontram-se previstos os “modos de fazer” dos educadores e educandos no cotidiano escolar. No que tange ao livro didático, os programas apresentam sugestões de títulos considerados adequados à proposta apresentada ao longo de suas páginas.

Para autores como Choppin (1998), os programas de ensino foram instituídos a partir da necessidade da institucionalização dos procedimentos educativos, advinda com o desenvolvimento dos estados chamados modernos. Esse movimento educacional que ocorre com a modernidade apresenta características bastante peculiares, como a transferência, que vai se dando aos poucos, das responsabilidades educativas da família e das autoridades religiosas para o Poder Público. Nessa perspectiva, os programas de ensino são percebidos

como ferramentas mediadoras das intervenções propostas pelo Poder Público sobre a teoria e as práticas educativas a serem adotadas no espaço escolar.

Os programas de ensino são considerados documentos proeminentes nos sistemas de ensino. São poucos os países em que eles não ocupam um lugar de destaque. Uma vez que revelam muitos detalhes sobre os ordenamentos educativos prescritos pelo Poder Público em determinada época. É interessante destacar como os Programas de Ensino têm sido apropriados²⁰ pelos atores educacionais. Muitas vezes, são tomados como verdades absolutas, receituários que devem ser seguidos sem permitir nenhum tipo de questionamento.

Documentos do arquivo escolar

O arquivo escolar constitui elemento fundamental para o entendimento das práticas cotidianas da escola. Nele, encontram-se diversos documentos capazes de ajudar a desvendar a trama enredada no espaço escolar, tanto na atualidade como em uma abordagem histórica. Conforme Mogarro (2005, p. 104. ^{Grifos da autora}), “o arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um *conjunto homogêneo* e ocupa um *lugar central* e de *referência* no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas”.

No Brasil, o arquivo escolar vem ganhando maior visibilidade nas pesquisas históricas, a partir do início da década de 1980, com a ampliação permitida pelos estudos que focalizam a cultura escolar e material como categorias de análise. Nessa perspectiva, tem-se reconhecida a importância dos diversos documentos e objetos utilizados no espaço escolar como potenciais fontes de investigação.

O cruzamento dos dados obtidos nessas fontes existentes no arquivo escolar evidencia fragmentos relacionados à organização e ao funcionamento da escola que os produziu. Mogarro (2005, p. 104) aponta que:

Nos arquivos escolares existem documentos, geralmente em suporte de papel, organizados em livros, dossiês e avulsos que contêm as informações internas produzidas pelos atores educativos e pela própria instituição, no âmbito das suas atividades e a um ritmo que podemos considerar quase cotidiano.

20 Utilizou-se o termo ‘apropriação’ na mesma perspectiva de Chartier (1990, p. 26-27); A apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

A relevância da documentação produzida pelas instituições escolares nas pesquisas voltadas para a história da educação é inegável. Por perceber essa importância, neste trabalho, tomou-se como fontes alguns documentos do arquivo escolar de diversas escolas paraenses. Dentre esses documentos adotados, encontram-se livros de correspondências recebidas e expedidas e livros de inventário, documentos manuscritos com trechos de relatórios de diretores²¹.

Relatórios de diretores de escolas

Os relatórios de diretores de escola²² eram documentos elaborados para atender a uma norma estabelecida pelo Estado do Pará. Esses relatórios eram compilados, em uma única publicação, e anualmente, encaminhados pelo Secretário de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública para o Governador do Estado.

Para este trabalho, foram consultados relatórios de diretores e da própria Secretaria entre 1889 e 1910.

Nesses relatórios, foram apontados, nesta pesquisa, aspectos considerados positivos e negativos no Ensino Primário paraense. Em relação aos aspectos positivos, são relatadas ampliações do número de matrículas em diversas escolas e a ampliação do número de escolas. Em relação aos aspectos negativos, observou-se a falta de livros escolares para uso dos alunos a dificuldade em uniformizar o ensino. Ainda foram encontrados indícios sobre a circulação e a apropriação do livro *Coração*.

Revistas *A Escola* e *Do Ensino*

A Escola era a revista oficial de ensino do Estado do Pará, fundada pelo B^{el}. Virgílio Cardoso de Oliveira, publicada mensalmente pela Imprensa Oficial.

Na folha de rosto dos exemplares publicados no ano de 1900, tem-se a seguinte citação: “Si sois verdadeiro republicano cuidae e cuidae sempre da educação do povo: ignorancia e Republica são ideias que se repellem”. Dessa forma, é sinalizada a consonância do discurso apresentado nesse periódico com o discurso adotado no projeto educativo da época.

21 No Estado do Pará, esses documentos encontram-se no Arquivo Público do Pará.

22 Relatórios de diretores de escola encontram-se organizados e publicados, disponíveis para consulta no acervo da Biblioteca Pública Arthur Vianna em Belém/Pará.

Em exemplares dessa revista, há dados sobre a divulgação e circulação do livro *Alma e Coração*.

A *Revista Do Ensino* foi criada em Minas Gerais, no ano de 1892, numa Reforma realizada no Governo Afonso Pena. Após a sua criação, foram publicados apenas três números. Sua reinauguração se deu em Março de 1925. Nesta investigação, com base em dados coletados na pesquisa realizada no Mestrado, a autora desta pesquisa localizou informações sobre a circulação do livro *Alma e Coração*, em Minas Gerais, no exemplar número 9 do periódico citado, publicado em 1925.

Utilizou-se também como fontes de pesquisa os livros *Cuore/Coração*, *Corazón*, *Alma e Coração* e *Noções de Educação Cívica*; e uma publicação intitulada *Anuario de Belém*. Tudo isso ajudou a recompor o cenário histórico retratado nesta investigação.

A organização do trabalho

Além da introdução, este trabalho está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I, intitulado “O lugar da Educação e do livro no contexto investigado”, discutiu-se o lugar ocupado pela Educação, mais precisamente pelo Ensino Primário, e pelo livro escolar no período investigado que coincidentemente corresponde ao período da Primeira República (1889-1930). Foram abordadas condições de produção e de circulação de livros escolares no país. Discorreu-se sobre os conceitos de: livro escolar, livro didático, romances de formação, livros de leitura, tradução adaptação e inspiração.

No capítulo II, intitulado “*Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*: análise de elementos da materialidade”, discutiu-se sobre aspectos da materialidade dos livros investigados. Para tanto, utilizou-se como referência premissas de Chartier (1996), (1999), (2002) e (2010). Tratou-se sobre o percurso realizado pelos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* no contexto educacional, ao descortinar um cenário com elementos que ajudaram a compreender o circuito desses livros escolares.

No capítulo III, intitulado “*Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*: um olhar sobre aspectos textuais”, as semelhanças e diferenças existentes nos indícios da cultura escolar veiculada nessas obras foram apontadas e analisadas, a partir de aspectos textuais dos livros investigados. Como arcabouço teórico, utilizou-se: Faria Filho *et al.* (2004), Faria Filho e Vidal (2003), Julia (2001), Chervel (1990), Vidal (2005), Viñao Frago (1995), entre outros teóricos. Realizou-se reflexões sobre os modelos de aluno/criança, de família e de escola contemplados nos livros. E, discuti-se a temática sobre nacionalismo, destacou-se os

elementos constituintes da nação aludidos nas narrativas. Para tanto, dialogou-se com alguns autores, entre eles: Hobsbawm (1990), Bauman (2005), Holanda (1995), Cucuzza (2007), Pomer (1994), Carvalho (2008) e Reis (2007).

No capítulo IV, intitulado “*Alma e Coração: um coração brasileiro*”, explanou-se sobre o lugar ocupado pela Educação, mais precisamente pelo Ensino Primário, no Estado do Pará, durante o contexto de produção, divulgação e circulação do livro *Alma e Coração*. Apresentou-se um estudo historiográfico sobre a trajetória intelectual e profissional de Hygino Amanajás (1852-1921) e o inseriu nos quadros da História da Educação, como personalidade política do Estado do Pará envolvido com a Educação e autor de livros escolares destinados ao Ensino Primário. Realizou-se uma análise comparativa das obras *Noções de Educação Cívica* e *Alma e Coração*, com intuito de identificar aspectos que indicassem aproximações e distanciamentos existentes nessas obras, que pudessem servir de indícios sobre a relação, de inspiração estabelecida pelo autor, entre o livro *Cuore/Coração* e a produção do livro *Alma e Coração*.

Nas considerações finais, realizou-se algumas reflexões acerca das questões levantadas no *corpus* da pesquisa, que orientaram todo o seu desenvolvimento. Evidenciamos que o sucesso atribuído ao livro *Cuore* se deve a um conjunto de fatores, dentre eles está a originalidade em veicular de valores e sentimentos universais.

Capítulo 1 - O lugar da Educação e do livro no contexto investigado

Neste Capítulo, discutiu-se o lugar ocupado pela Educação, mais precisamente pelo Ensino Primário, e pelo livro escolar no período investigado que coincidentemente corresponde ao período da Primeira República (1889-1930). O texto que se apresenta tem como referência temporal esse período e pode ser considerado um recorte da história do Ensino Primário e do livro escolar no Brasil.

No que tange à história do livro escolar, foram abordadas: condições de produção e de circulação desse material no país. Neste trecho, são revelados detalhes do processo de produção e circulação de livros, bem como, do jogo²³ de dominação e de reprodução de valores sociais estabelecido que historicamente interferiram nesse processo.

No contexto pesquisado, é sinalizado o grau de imbricação entre o ensino e os livros escolares, ratificando a importância desses objetos no processo de ensino-aprendizagem ao longo dos anos. Ainda neste capítulo, ao se utilizar do conhecimento e da compreensão de conceitos considerados fundamentais para a realização deste trabalho, discorreu-se sobre os conceitos de: livro escolar, livro didático, romances de formação, livros de leitura, tradução adaptação e inspiração.

1.1 A Educação na Primeira República

No Brasil, o período de transição do século XIX para o século XX foi marcado por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Com o surgimento²⁴ da República, o fim da escravidão, a imigração e o estabelecimento de uma economia cafeeira à sociedade brasileira, requereu-se uma nova ordem social, capaz de viabilizar a instauração de uma sociedade considerada mais moderna, democrática e civilizada. Essa nova ordem demandava um homem novo, com uma nova mentalidade, detentora de uma noção de cidadania diferente da até então concebida. A formação desse sujeito novo implicava novos objetivos educacionais que possibilitassem sua adequação à sociedade almejada.

Nos anos que se seguiram à instalação do regime republicano, vários estados apresentavam-se em profunda crise econômica e política. Estados do Norte do país como o

23 BOURDIEU, 1996.

24 Torna-se necessário pontuar que o movimento no qual se inseriu o surgimento da República foi gestado durante anos e teve maior visibilidade a partir de 1870 com o Manifesto Republicano até a proclamação em 15 de novembro de 1889.

Pará e o Amazonas viviam nesse período um momento de prosperidade financeira propiciado pelo surgimento e desenvolvimento do Ciclo da Borracha²⁵. No entanto, a condição de miséria e ignorância que assolava grande parte da população podia ser percebida nas ruas das principais cidades brasileiras. A herança educacional do império apresentava saldo negativo para a sociedade brasileira, marcada por número significativo de pessoas que não sabiam ler nem escrever, os estabelecimentos escolares “verdadeiros pardieiros”²⁶ retratavam simbolicamente o lugar ocupado pela Instrução Pública no período imperial.

Os republicanos concebiam a escola como dispositivo estratégico na formação desse homem novo. A escola seria a instituição que possibilitaria a operacionalização do progresso e da civilidade. Dentre as tarefas destinadas à escola estavam a divulgação da ciência, a formação do sentimento nacional e a regeneração da sociedade. Assim, essa instituição era percebida como chave-mestra da sociedade, capaz de ‘abrir’ as portas para o mundo civilizado. Nessa perspectiva, a função da escola foi ampliada, além de ler, escrever e contar, tornou-se responsável também por moldar o cidadão republicano.

Nesse contexto de transformações sociais vivenciadas pela sociedade brasileira, a Educação da população ocupou lugar de destaque. Isso, porque ela era reconhecida como elemento propulsor capaz de contribuir com a ascensão do projeto civilizador que se instituiu na nação. Para a elite intelectual da época, a difusão do ensino escolar ou a educação das massas seria capaz de “transformar a massa em povo”²⁷ e possibilitaria o acesso ao patamar ocupado pelas nações desenvolvidas.

O projeto educacional que proporcionaria a civilidade ansiada pelos republicanos tinha como sustentáculos preceitos iluministas difundidos e reforçados durante a revolução francesa. O homem novo seria um homem político, capaz de compreender a política como bem comum social²⁸. Assim, desde o início da República, políticos e intelectuais se preocupavam com a construção de uma nova ordem social e política, tinham em sua base influências do liberalismo e do positivismo.

25 O Ciclo da Borracha foi um momento importante da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração e comercialização da borracha. Seu auge foi entre 1879 e 1912, depois experimentou uma sobrevida entre 1942 e 1945, durante a II Guerra Mundial (1939-1945). Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo_da_borracha> Acesso em: 10 mai. 2012.

26 Ver Faria Filho (2000).

27 Expressão utilizada por Carvalho (1989) se referindo a outro momento histórico mas que, em nossa interpretação, pode ser utilizada aqui sem nenhum prejuízo.

28 Segundo Boto (1996, p. 103), “entender como território a formação de almas republicanas supunha, entre os revolucionários, direcionar a escola para a formação do homem político, capaz de se orientar no sentido de imersão na coletividade”.

Ao longo da Primeira República, a Instrução Pública esteve inserida em um movimento irregular, ora intenso, ora sutil cujos objetivos educacionais perpassavam pela inculcação de regras de condutas morais e pelo apelo do despertar de sentimentos nacionalistas. Durante esse período, o debate pedagógico assumiu diferentes feições. Vários esforços foram empreendidos na tentativa de viabilizar o progresso na nação brasileira e a Instrução Primária, tomada como dispositivo estratégico de materialização da ordem e do progresso, passou a ter maior visibilidade.

Historicamente, a Instrução Primária no Brasil se insere em um movimento cuja trajetória que pode ser considerada tardia e complexa. Tardia porque, a partir de meados do século XIX, tem-se uma maior preocupação com políticas educacionais destinadas a esse nível de ensino, e complexa por envolver vários fatores econômicos, políticos e sociais. Desde o século XVI, a partir da educação jesuíta, o ensino elementar era trabalhado de forma precária e restrita a uma pequena parcela da população. Naquele contexto, esse nível de ensino ficava sob a responsabilidade das famílias, o que contribuía para que o acesso fosse facilitado às elites e inviabilizado à maioria da população brasileira.

Dessa forma, mesmo com a implantação das “aulas de primeiras letras ou aulas régias”²⁹, em 1772, a instrução elementar começou a ter visibilidade legal com o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. Uma lei é elaborada a partir de uma demanda gerada em algum dos segmentos da sociedade, como o político, o econômico ou o social. No processo de elaboração, implantação e implementação de uma legislação, está implicado um jogo de tensões, conflitos e poder, suscitado pelas situações e sujeitos envolvidos.

Autores como Vidal e Faria Filho (2005) e Zotti (2006) apontam a importância do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 como marco da oficialização da Instrução Primária brasileira. Nesse decreto, em seu artigo 1º, estava previsto que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Assim, é sinalizada a preocupação com a ampliação do número de escolas para atender à população. No entanto, nesse decreto, falta clareza sobre como era estabelecida a necessidade ou não da implantação de uma escola de primeiras letras em uma cidade ou vila.

A repercussão e os desdobramentos decorrentes da implantação e implementação do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 são comentados pela imprensa em outubro de 1927, quando da comemoração do centenário desse Decreto Imperial. Segundo Vidal e Faria Filho (2005, p. 29), alguns jornais, como *O Paiz*, atribuíram ao centenário um caráter festivo.

29 Conforme Silva citado por Zotti (2006), “a palavra ‘aula’ nesse período não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. Nos atos oficiais, que criaram as aulas régias, a palavra é sinônima de escolas...”.

Para *O Paiz*, mais importante do que, o grito do Ipiranga, havia sido o ato de 1827, pois “só depois dele o país iniciou verdadeira marcha para sua independência”. Ensinar a ler ao povo, era dar-lhe compreensão de Pátria, de sua vida, de sua história, de suas finalidades no mundo.

Nesse trecho, é evidenciada a importância da Instrução Primária para a sociedade brasileira. Outros jornais aproveitaram o momento do centenário do ensino primário e, em suas páginas, publicaram artigos com denúncias sobre o elevado índice de analfabetismo e a necessidade de repensar esse nível de ensino.

O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 contemplava além da implantação de escolas de primeiras letras, os saberes e os conteúdos a serem veiculados. No artigo 6º estava prescrito que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritimética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, os princípios de moral christã e de doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, p.72. Grifo nosso)

Se por um lado esse artigo sugere, de certa forma, escassez e inadequação dos materiais didáticos utilizados como suporte pedagógico no processo de ensino da leitura em meados do século XIX; por outro, tem-se como hipótese que a adoção da *Constituição do Império e História do Brazil* como suporte para o ensino da leitura era uma estratégia para instruir as crianças sobre os deveres cívicos, uma forma de civilizar que atendia ao projeto educativo da época.

Em relação à disponibilidade de livros utilizados nas escolas, Pfromm Neto *et al.* (1974) asseveram que

eram escassos os livros didáticos, pobres as escolas e primitivos os procedimentos de ensino. A constituição do império, o código criminal, os evangelhos, e, às vezes, um opúsculo contendo o resumo de história do Brasil, eis tudo de quanto dispunham as escolas dos centros mais populosos para a prática da leitura (PFROMM NETO *et al.*, 1974, p. 169).

A escassez de manuais escolares para o ensino elementar pode ser interpretada como indícios da falta de compromisso do governo com a implementação da legislação. “Por vários motivos a lei não se efetivou enquanto prática, o que demonstra o descaso do Estado para com

este nível de ensino” (ZOTTI, 2006, p. 5). Os investimentos financeiros e intelectuais mobilizados na organização da educação popular foram baixos e consequentemente o Ensino Primário passou a acontecer de diversas formas e em diferentes espaços. Esse baixo investimento no Ensino Primário pode ser entendido também como uma questão cultural, uma vez que, em Portugal, os índices de alfabetizados eram baixos e sinalizavam que a instrução pública não era prioridade no Império Português.

Em 1834, um Ato Adicional à lei de 1827 advogou, dentre outras deliberações, que a Instrução Pública Primária ficaria sob a responsabilidade das províncias. Assim, nos Oitocentos, às províncias foi delegada a autonomia em relação às leis que regiam a Instrução Pública Primária. Essa autonomia permitiu a diversidade das leis educacionais entre as províncias brasileiras, o que facilitou o surgimento paulatino dos sistemas de ensino nas províncias.

Naquele contexto, à legislação escolar, foi dada uma maior atenção, pela “ideia de que a intervenção das elites provinciais, em matéria de instrução, dar-se-ia inicial e primordialmente por meio da legislação educacional” (FARIA FILHO, 2003, p. 82).

Arelada à ampliação do sistema educacional estava a discussão sobre os métodos e as técnicas pedagógicas que melhor atenderia aos objetivos propostos ao ensino. Nesse período, não havia uma uniformidade da instrução elementar. Fatores como a falta de professores preparados³⁰, a escassez de material didático e a ausência de espaços adequados às aulas contribuíram para que os sistemas educacionais das províncias continuassem em uma situação de multiformidade no ensino.

Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino em Províncias como São Paulo e Minas Gerais, os governos se deparavam com o desafio de padronizar a metodologia aplicada nas escolas. Os métodos de ensino seriam uma opção como ferramenta capaz de facilitar essa padronização e os livros didáticos, como suporte a esses métodos. Adverte Maciel (2003, p. 238), “buscar a uniformidade do ensino mediante uma metodologia tornaria mais viável e racional se os princípios metodológicos pudessem ser materializados em um compêndio destinado aos alunos e aos professores”.

A tese de que os livros escolares seriam objetos fundamentais na uniformidade do ensino era apresentada de maneira recorrente por diretores de escolas no Estado do Pará ao

30 A maioria do professorado era leiga: pessoas que terminavam o 4º ano do ensino primário passavam a ministrar aulas. Nas cidades do interior, a escassez de professores qualificados permitia um número cada vez maior de leigos. Na maioria das vezes, reproduziam a técnica da mesma forma que foram ensinados.

divulgarem seus relatórios anuais. No *Relatorio de 1904*³¹, na pág. 559, o diretor do Grupo Escolar de Nazareth, ao comentar sobre os compêndios didáticos pontua: “A uniformidade é condição essencial para a regularidade e melhor proveito do ensino. Essa uniformidade, porém só será rigorosamente observada quando fôr possível ao governo fornecer livros a todos os alumnos”. Nesse mesmo relatório, na pág. 739, o diretor do Grupo Escolar De Bragança pondera:

Penso que a uniformização do ensino por livros e auctores, annos e sexo, é uma necessidade cada vez mais conhecida, e isto á proporção que a vida escolar vae se pondo em contacto com o « effectivo cultor da paciencia». Urge, pois que V. Exc. E aquelles a quem cabe a organização da lista dos livros a serem adoptados nos diversos estabelecimentos de ensino primario estadual, o prehendimento dessa verdade, porquanto a diversidade de livros e auctores n’uma escola gera a confusão e o esforço inaproveitavel ao ensino, tanto do professor como do alumno.

Naquela época, o discurso do processo de escolarização estava articulado ao discurso do processo modernizador, o que demandou uma atenção especial à educação escolar. Consequentemente, a leitura ocupava um papel importante nesse projeto. O livro escolar se destacava dentre os materiais considerados capazes de contribuir para a efetivação do processo de ensino na Província. Indícios dessa percepção da importância do livro utilizado na educação escolar se fazem presentes em relatórios de presidentes da Província, como nos informa Maciel (2003, p. 238):

A pedido do presidente Pedro Alcântara Cerqueira Leite, foi nomeada uma comissão para dar um parecer sobre a instrução pública da Província de Minas e, ao mesmo tempo, apontar medidas a serem tomadas para melhorar a instrução pública. Entre as melhorias relacionadas por essa comissão está a solicitação de compêndio para o ensino da leitura e da escrita.

No ensino da leitura e da escrita, no século XIX, a falta de um material de apoio ao professor e aos alunos dificultava, ainda mais, as práticas e os bons resultados da aprendizagem. Segundo Faria Filho citado por Frade (2003, p. 3):

Relatórios de inspetores de ensino, tal como o de Peregrino (1839), atestam que na Província de Minas Gerais eram escassos os livros. O relatório de Peregrino destaca que “cada discípulo recebe de seus pais, ou Educadores, um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de Gramática

31 Esse *Relatorio de 1904* é uma coletânea de todos os relatórios anuais de diretores de escolas estaduais enviados ao governo. Encontra-se disponível no acervo de obras raras do Centro Cultural e Turístico (CENTUR) em Belém-Pará.

e Ortografia, e tratando sempre de objetos, que nada podem interessar a educação da mocidade e que pelo contrário, podem muitas vezes lhes ser prejudicial”.

Ao professor ficava o desafio de aproveitar os materiais apresentados pelos alunos, utilizava-os de forma a facilitar o processo de ensino. A escassez dos livros escolares e a necessidade de uma organização da distribuição e utilização desses objetos são perceptíveis nesses relatórios dos inspetores de ensino. Essa escassez e desorganização dos livros escolares comprometiam a qualidade do ensino, dessa forma, o investimento e a padronização de obras a serem utilizadas no ensino foram uma preocupação do governo da Província de Minas Gerais, que, aos poucos, estabelecia uma organização em relação aos livros escolares, através de normatizações.

O livro impresso é um elemento pertinente da comunicação verbal e o discurso escrito nesse objeto é parte integrante de uma discussão dialógica. É um objeto multifacetado, implicado de conflitos e tensões, desde o seu processo de produção até a apropriação do seu discurso. Para Bakhtin (1981, p. 123),

ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Destarte, o livro sempre foi considerado objeto muito importante, principalmente como veículo de disseminação de saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade. No sistema de ensino, percebe-se com maior clareza a importância e a função do livro. No Brasil, o livro escolar tem sua função ampliada, a ponto de algumas vezes ser considerado responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, como afirma Pereira (1995, p. 8):

Embora o livro deva ser apenas um instrumento auxiliar no trabalho do professor, em nosso país, em função dos graves problemas tanto de estrutura do sistema educativo quanto de formação do professor, ele acaba se transformando no seu principal elemento de apoio, num sinônimo de qualidade de ensino, responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de nossa educação.

Outro marco na organização do Ensino Primário foi a reformulação desse nível ensino, em algumas províncias, no final do século XIX e princípio do século XX. Essa reformulação

se inseria em um movimento maior iniciado com a Proclamação da República. Nesse contexto, no Estado de São Paulo, segundo Carvalho (2003, p. 23), a escola era considerada “o emblema da instauração da nova ordem”. Nessa instituição, “[...] o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso”. Tem-se por hipótese que essa visão de escola era compartilhada em outros Estados brasileiros.

A reorganização do Ensino Primário aconteceu em maior ou menor grau em todos os Estados brasileiros. Um maior investimento é perceptível nessa reorganização, não apenas em relação ao discurso, mas também às realizações, como a implantação dos Grupos Escolares, projetos arquitetônicos especialmente planejados de acordo com os padrões de higienização necessária ao espaço de formação do homem moderno.

Ao envolver muito mais que a estrutura física das construções, o investimento intelectual foi intenso tanto na implantação das séries graduadas como na formação do professorado. Ao ensino da leitura foi conferida grande importância, nesse cenário, os livros escolares passaram a ter maior visibilidade.

1.2 O contexto sócio histórico e as condições de produção e circulação de livros no Brasil

As condições de produção e circulação de livros e impressos vêm, historicamente, demarcadas por uma complexidade crescente, decorrente do entrelaçamento de fatores de ordem econômica, política e social. Para Chartier (1999a, p. 23):

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas.

Acredita-se que a cultura escrita se encontra implicada de conflitos e tensões, desde a sua gênese. No Brasil, a produção editorial se iniciou, oficialmente, com a chegada e o estabelecimento da Corte, em 1808. Hallewell (2005) aponta que, anterior a esse período, um alvará de 20 de março de 1720 proíbe as “letras impressas” em todo o Brasil, o que implica que deveria haver alguém, em algum lugar, que precisava ser impedido de imprimir. Tem-se por hipótese que essa atitude era uma tentativa de reforçar o isolamento da colônia, os impressos facilitariam a circulação de ideias, o que poderia gerar situações conflituosas e

comprometedoras do domínio português. Assim, “qualquer escrito original que surgisse no Brasil deveria, forçosamente, ou ser publicado na Europa ou permanecer na forma de manuscrito” (HALLEWELL, 2005, p. 96). Reportando a Foucault (1999, p. 36-37), pode-se considerar que essa medida faria parte de

[...] um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.

A atividade editorial na colônia foi permitida a partir da seguinte Carta Régia:

Tendo-me constado que os prelos que se achão nesta Capital, erão os destinados para a Secretaria de estado dos Negocios Estrangeiros e da Guerra; e attendendo à necessidade que ha da Officina de Impressão nestes meus Estados; sou servido, que a casa onde eles se estabelecerão, sirva interinamente de Impressão Régia, onde se imprimão exclusivamente toda a legislação e papeis diplomaticos, que emanarem de qualquer repartição de Meu Real Serviço; e se possão imprimir todas, e quaesquer outras Obras; ficando interinamente pertencendo o seu governo e administração á mesma Secretaria. Dom Rodrigo de Souza Coutinho, do meu Conselho de Estado, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios Estrangeiros e da Guerra, o tenha assim entendido, e procurará dar ao emprego da Officina a maior extensão, e lhe dará todas as instrucções e ordens necessarias e participará a este respeito a todas as estaçoens o que mais convier ao Meu Real Serviço. Palacio do Rio de Janeiro em treize de Maio de mil e oitocentos e oito. Com a rubrica do Principe Regente Nosso Senhor. (Cf. Código Brasiliense, ou Colecção das Leis, etc., promulgadas no Brasil, Tomo I, Rio de Janeiro, 1811)³².

Em 13 de maio de 1808, foi inaugurada a Impressão Régia, cuja oficina gráfica era composta por dois prelos e oito caixas de tipos, trazidos em uma das naus integrante da frota que trouxe a Família Real Portuguesa. Na Impressão Régia, foram impressas as primeiras leis, alvarás, cartas-régias, além de congratulações, odes, atos episcopais, orações e compêndios literários³³. Sabe-se que, a primeira obra de literatura brasileira impressa, nesta oficina, foi *Marília de Dirceu* de autoria de Tomás Antônio Gonzaga. Essa obra já havia tido quatro edições publicadas em Lisboa no período de 1792 a 1800 e, com as suas 34 edições publicadas em Portugal e no Brasil, pode ser considerada o primeiro *best-seller* brasileiro³⁴.

32 Documento publicado em Hallewell (2005) e disponibilizado também na página virtual do Acervo Memória de Leitura da Universidade Campinas (UNICAMP) <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo.html>> Acesso em: 10 mai. 2012.

33 Informações disponíveis em <<http://pt.io.gov.mo/Links/record/41.aspx>> Acesso em: 15 jun. 2011.

34 HALLEWELL, 2005.

Com a revogação da proibição de imprimir nas províncias, surgiram, de forma isolada, pequenas tipografias responsáveis por imprimir diferentes tipos de textos: notícias (sobre a vida na Corte e a capital portuguesa), folhetos políticos, panfletos, poemas, livretos e, posteriormente, livros. Durante muito tempo, a censura impôs um limite ao material disponível. Essa censura imposta aos impressos foi abolida com a nova *Constituição Portuguesa*, adotada em 1821. Entretanto, o controle arbitrário e ilegal de impressos era uma prática recorrente nas províncias. Como exemplo, na província do Rio de Janeiro, um decreto liberou a impressão de qualquer manuscrito, mas estabeleceu a fiscalização dos impressos. Qualquer material impresso antes da sua distribuição deveria ter disponibilizado uma cópia para a aprovação da administração da colônia. Essa medida foi revogada no mesmo ano.

A efervescência de debates políticos, iniciados nos movimentos em prol da independência do Brasil, também impulsionou o aumento da produção de impressos. Os jornais e panfletos se tornaram ferramentas de denúncias e difusão de discursos. Destarte, o crescimento da procura pelos mais variados tipos de impressos, tanto oficiais como particulares e a elevação do número de importação desse tipo de material contribuíram para a queda do monopólio do governo na impressão.

A sinalização do desenvolvimento desse mercado atraiu livreiro-editores, que tinha em maior número portugueses e franceses interessados nesse filão. Várias livrarias e tipografias portuguesas e francesas se estabeleceram no país, havia ainda aquelas empresas que eram apenas filiais, cujas matrizes permaneciam nos países de origem. Esses primeiros investidores do setor tinham como estratégia comercial produzir de tudo um pouco.

Até meados da década de 1850, a impressão de livros tinha sido um aproveitamento útil das horas ociosas das tipografias dos jornais. Após esse período, “o desenvolvimento técnico suscitou uma clara separação entre os processos de impressão de jornais e aqueles usados para livros” (HALLEWELL, 2005, p. 201).

Em relação ao comércio de livros no Brasil, Hallewell (2005) assevera que, no final da década de 1820, esse se estabilizou e voltou a se expandir após a década de 1880. Um dos fatores preponderante dessa variação comercial é a utilização de livros na instrução. Após a chegada da Família Real ao Brasil, para atender às necessidades culturais e educacionais demandadas na organização do aparelho administrativo do Estado e à nobreza recém-chegada à colônia, D. João VI criou a Academia Real Militar, a Academia da Marinha, a Escola Real de Ciências, de Artes e Ofícios, a famosa Academia de Belas-Artes e dois colégios de Medicina e Cirurgia. Os livros utilizados nessas instituições de ensino eram em sua maioria impressos na Europa.

A importação de livros, para serem utilizados nas escolas, era mais barata do que a produção de livros nacionais ou a tradução de obras estrangeiras. Assim, por questões mais econômicas que políticas, “os compêndios portugueses ignoram a Independência de 22, bem como o ferrenho nacionalismo do século XIX, e continuam, impávidos, circulando pela escola brasileira” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 183). “Em 1850, Kidder e Fletcher queixavam-se da falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais, o que, para eles, era um fator impeditivo do progresso da educação nacional” (HALLEWELL, 2005, p. 216). Décadas depois, Baptiste Garnier empreendeu esforços para atender às necessidades de livros escolares brasileiros. Para tanto, investiu financeiramente nesse ramo de negócio mesmo diante de um mercado muito pequeno. Acredita-se que esse livreiro-editor anteviu o progresso e o desenvolvimento do comércio de livros escolares no Brasil.

Durante a segunda metade do século XIX, os livreiros-editores, Garnier, Laemmert e Francisco Alves dominaram o setor de produção e distribuição de livros no Brasil. Bittencourt (1993) fornece dados que corroboram essa afirmação ao levantar a origem editorial dos 318 títulos constantes no *Catálogo do Museu Escolar Nacional de 1885*, onde, 44,2% das obras foram editadas pelos três editores, esse montante distribuído da seguinte forma: Garnier – 21,5%; Laemmert – 12,3% e Francisco Alves – 10,4%. De acordo com Hallewell (2005), Garnier foi o principal editor brasileiro de livros escolares até o aparecimento de Nicolau e Francisco Alves.

Nesta investigação, na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a materialidade dos livros *Coração e Alma e Coração*, o olhar foi direcionado para história da constituição das editoras Francisco Alves e Imprensa Oficial do Pará, bem como para compreensão do lugar ocupado por essas empresas no contexto pesquisado.

A Livraria Francisco Alves originou-se da Livraria Classica, fundada por Nicolau Antônio Alves, em 1854. Durante vários anos, a livraria permaneceu com apenas um proprietário, até que, em 1868, Antônio Joaquim Ribeiro Magalhães se tornou sócio de Nicolau. A empresa prosperava e, “desde 1872, Nicolau vinha anunciando a especialidade de sua firma: livros colegiaes e academicos” (HALLEWELL, 2005, p. 280); a maior parte desses livros era importada, somente uma pequena parcela era editada pela própria livraria. A ampliação dos negócios fez com que o livreiro-editor Nicolau convidasse seu sobrinho Francisco Alves d’Oliveira para se tornar sócio da empresa. Acredita-se que a experiência em lidar no comércio, vivenciada por Francisco Alves, tenha contribuído na decisão do tio.

A história de vida desse imigrante português é interessante, chegou ao Rio de Janeiro pela primeira vez em 1863, trabalhou inicialmente em uma loja de artigos náuticos. Em 1872, estabeleceu seu próprio negócio, um sebo³⁵. Após cerca de dois anos, vendeu seu negócio e retornou à cidade do Porto. Em 1882, após o convite do tio regressou ao Brasil com a intenção de permanecer no país. Seu desempenho comercial foi tão satisfatório que, em 1897, já era o único dono do estabelecimento. Na sua administração da livraria, além de manter as orientações e os procedimentos adotados pelo tio, ampliou o mercado de atuação incluindo em seus catálogos livros destinados ao ensino primário e desenvolveu o processo de editoração.

A expansão do comércio livreiro, após a década de 1880, é impulsionada por uma série de fatores, dentre eles estão: o desenvolvimento dos sistemas de ensino, a urbanização, a inauguração de bibliotecas e gabinetes de leitura. No que tange à categoria de livros escolares, pode-se considerar a ampliação de sua abrangência esteve intimamente ligada à implantação e à implementação dos sistemas de ensino. A criação dos sistemas de ensino é um marco importante no movimento de difusão da instrução pública no mundo ocidental. Isso porque, anterior a essa organização do ensino, os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas eram primitivos e dispensavam inteiramente o uso de livros. Esses sistemas apresentam similaridades em sua organização nos diversos países do ocidente. Segundo Ossenbach (2007, p. 10):

Los sistemas de enseñanza creados en el siglo XIX constituyeron a través del tiempo un verdadero modelo cultural unido al desarrollo del Estado-nación, con componentes específicos bastante uniformes en lo ideológico y en lo organizativo, pero también en lo que ha venido en llamarse la "gramática" del aula, es decir, en lo que se refiere a las leyes implícitas de gobierno de la vida escolar, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, y que se extendieron por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas transnacionales.³⁶

35HALLEWELL, 2005.

36 Os sistemas educacionais criados no século XIX constituíram através do tempo um verdadeiro modelo cultural unido ao desenvolvimento do Estado-nação, com componentes específicos bastante semelhantes ideológica e organizacionalmente, mas também no que veio a ser conhecido como “gramática” da sala de aula, nomeadamente no que diz respeito às leis fundamentais que regem a vida escolar, que foram sendo sistematizadas e estereotipadas ao longo do processo de institucionalização dos sistemas de educação pública, e se espalhou por todo o mundo ocidental, sob a forma de tendências pedagógicas transnacionais. (Tradução nossa)

Nessa organização dos sistemas de ensino, o livro vem, ao longo dos séculos, ocupando lugar de destaque como suporte no processo de ensino-aprendizagem, objeto pretensamente portador das “verdades científicas”. Para Carbone (2003, p. 14), o livro escolar

[...] adquire notoriedad por su amplia difusión, comparable a la de los médios gráficos de comunicación, em el último cuarto del siglo XIX. Su crecimiento em el consumo está asociado a uma etapa de la política educativa de Europa y América que representa um jalón em el acceso a la educación elemental: la consolidación, mediante lãs leyes, de los sistemas nacionales de educación pública.³⁷

Dessa forma, o movimento de difusão de livros escolares se fortaleceu atrelado ao movimento de expansão do ensino primário. A dinâmica desse movimento aconteceu de maneira diferenciada em diversos países. No Brasil, a preocupação com os livros utilizados no processo de ensino aprendizagem vai desde a adequação dos conteúdos inseridos nesse material até o controle mais rígido do Estado na aquisição e distribuição desse objeto. Indícios desse controle se fazem presentes nos pareceres dos Conselhos Superiores da Instrução Pública dos Estados. O movimento no qual se insere a expansão dos processos de produção e circulação de livros escolares no Brasil esteve cercado por tensões e conflitos que perpassavam pelas dimensões políticas, econômicas e sociais do país.

Nesse contexto, a livraria Francisco Alves foi a primeira a adotar a editoração e a distribuição de livros escolares como funções principais e se destacou no comércio livreiro do Brasil. Segundo Hallewell (2005, p. 280):

Os livros didáticos constituem uma linha de vendas segura e permanente, além de proporcionar ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais.

Essas características dos livros escolares propiciaram a expansão da livraria Francisco Alves e esse livreiro-editor, devido ao seu perfil empreendedor, tornou-se o editor mais arrojado daqueles tempos. Seus negócios estavam em contínua expansão, adotou a prática de tiragens maiores de livros, o que contribuía para tornar os preços de seus produtos mais baixos do que os da concorrência, e, como estratégia de crescimento, passou a comprar empresas concorrentes, algumas foram compradas apenas para garantir determinados direitos

³⁷ [...] tornaram-se conhecidos pela sua ampla difusão, comparável ao da mídia impressa de comunicação, no último quarto do século XIX. O crescimento de seu consumo está associado à fase da política de educação na Europa e América, que representou um marco no acesso ao ensino fundamental: a consolidação, através da legislação, dos sistemas nacionais de educação pública. (Tradução nossa)

de edição. Outro fator que provavelmente cooperou na manutenção do desenvolvimento do seu estabelecimento foi as relações sociais estabelecidas entre Francisco Alves e pessoas influentes na sociedade, intelectuais e políticos. Como exemplo desse tipo de relação, Hallewell (2005) sugere a influência do amigo Teófilo das Neves Leão, secretário de Educação reconhecido como maior autoridade em matéria de ensino na época, no sucesso dos livros escolares editados pela Livraria Francisco Alves. A inauguração da filial em São Paulo, em 1894, teria sido também sugestão do amigo, cujo filho Manuel Pacheco Leão se tornou encarregado e, pouco tempo depois, sócio minoritário.

De acordo com Maciel (2004), em 1893, a Livraria Francisco Alves iniciou suas relações comerciais com os mineiros, quando foi firmado um contrato entre o livreiro-editor, Francisco Alves e Thomaz Brandão, proprietário da Livraria Mineira com sede na cidade de Ouro Preto³⁸. Em 1910³⁹, a Livraria Francisco Alves abre a sua segunda filial na cidade de Belo Horizonte. Nessa época, em Minas Gerais, de acordo com Faria Filho (2000, p. 36), “na recém construída[sic] capital, ‘a pretensão de transformar súditos em cidadãos’ e de formar trabalhadores confiáveis para o mercado capitalista não se materializava”. Vários problemas foram apontados, o que deu visibilidade à necessidade de repensar a instrução pública. Os mais influentes republicanos mineiros preconizavam a importância da escola como recurso civilizatório fundamental para a superação da crise. É nesse campo fértil e propício para semear a educação que, em 15/06/1911, foi inaugurada a Livraria Alves & Comp. na capital mineira.

Foi um evento memorável divulgado na imprensa local como atesta Maciel (2004) ao transcrever parte da notícia veiculada no *Diário Oficial de Minas Gerais* no dia seguinte à inauguração: “Foi uma festa sympatica, attrahindo ao bello edifício onde se installou a nova filial da accreditada casa editora, representantes de todos os círculos de nossa fina sociedade e do nosso meio intellectual” (Minas Geraes, sexta-feira, 17 de junho de 1910 citado por Maciel, 2004, p. 5). Acredita-se que a solenidade foi bastante concorrida, entre os presentes estavam: Manuel Pacheco Leão, co-proprietário da livraria; Estevão Pinto, Secretário do Interior; Prado Lopes, Presidente da Câmara dos Deputados; representantes da imprensa local e personalidades da sociedade belo-horizontina.

³⁸ A capital da Província/Estado de Minas Gerais foi por muito tempo a cidade de Ouro Preto, essa condição foi alterada em 1897 com a inauguração da cidade de Belo Horizonte.

³⁹ Em relação à inauguração da filial mineira, existem duas possíveis datas: Hallewell (2005) afirma que a abertura desta filial aconteceu em 1906; já Maciel (2004) apresenta dados sólidos que indicam a inauguração em 16 de junho de 1910. Dessa forma, no que tange a esse assunto, optou-se por adotar os dados apresentados por Maciel (2004).

Muitas obras escolares editadas pela Livraria Francisco Alves e destinadas ao Ensino Primário se tornaram referência no campo educacional brasileiro. Dentre elas estava *Coração*, de Edmundo de Amicis. O livreiro-editor conseguiu firmar contratos e/ou obter direitos de edição de autores influentes, cujas obras tornaram-se longevas e são consideradas sucessos editoriais devido ao elevado número de reedições. Livros de autores como: Abílio César Borges (Barão de Macaúbas), Arnaldo de Oliveira Barreto, Arthur Joviano, Coelho Netto, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho, Francisco Viana, João Kopke, João Lúcio Brandão, Olavo Bilac e Thomaz Galhardo, são exemplos de obras editadas pela Livraria Francisco Alves que circularam em vários Estados brasileiros.

No Estado do Pará, local em que foi publicado o livro *Alma e Coração*, de Hygino Amanajás, a história da produção de impressos inicia-se em 1821, com “João Francisco Madureira, que fabricou seu próprio prelo e equipamento”, conforme Hallewell (2005, p.191). No entanto, essa oficina tipográfica funcionou pouco tempo devido à falta de recursos financeiros. Nesse mesmo ano, o governo enviou a Portugal uma equipe sob a responsabilidade de Felipe Alberto Patroni Martins Maciel para adquirir um prelo. A missão teve êxito e, em 1822, a Imprensa Liberal⁴⁰ imprimiu o 1º jornal da província.

O primeiro impresso no suporte livro foi a *Cartilha Imperial*, de Felipe Patroni, publicado em 1840, na Typographia de Justino H. da S.. Esse livro tinha 75 páginas e era destinado ao ensino de Literatura e Sciencias Positivas⁴¹.

Segundo Hallewell (2005, p.192),

a importância relativa do comércio livreiro de Belém, na última parte do século XIX, pode ser avaliada pelo catálogo da Garraux de 1883, onde os colofões de Belém, em quantidade, vinham logo após os do Rio de Janeiro, do Maranhão, de São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais (HALLEWELL, 2005, p.192) .

A província do Pará ocupava o 6º lugar no número de colofões, isso, de certa forma, naquele contexto, tem-se sinalizado o elevado número de publicações oriundas dessa província. O que permite inferir a existência de um representativo mercado livreiro em Belém.

A Imprensa Oficial do Estado do Pará, como órgão formal da estrutura administrativa do governo, foi inaugurada em 1890, com a finalidade de editar o Diário Oficial e confeccionar o material de expediente usado nas instituições administrativas do Estado e

40 Organizada a partir das aquisições realizadas em Portugal.

41 Dados fornecidos por Hallewell (2005).

outros trabalhos de natureza gráfica. Dentre esses outros trabalhos de natureza gráfica, estava o de editar livros.

A 1ª edição do *Diário Oficial* circulou no dia 11 de junho de 1891. Era governador do Estado do Pará o capitão de mar-e-guerra Duarte Huet de Bacelar Pinto Guedes. Como administrador da Imprensa Oficial foi nomeado Hygino Amanajás⁴², ex-deputado provincial, e, como escriturário o oficial do Corpo da Polícia, Sérgio Dias Vieira Fontoura.

A história da Imprensa Oficial do Estado do Pará é marcada por avanços e retrocessos. Após a sua inauguração, funcionou durante 19 anos, foi oficialmente extinta, em 1909, por uma Lei sancionada pelo então governador João Coelho. Tal Lei previa que as atividades desenvolvidas por esse órgão passariam a ser desempenhadas nas oficinas tipográficas do Instituto Lauro Sodré. No entanto, a extinção permaneceu no papel e foi concretizada somente em 1921, com o governador Sousa Castro, que alegou questões econômicas para justificar a extinção desse órgão administrativo⁴³.

Ao longo de suas existências, a Imprensa Oficial do Pará e o Diário Oficial do Estado do Pará passaram por várias reestruturações, tiveram seus nomes e suas finalidades alteradas, mudanças físicas dos espaços de funcionamento, etc. Tudo isso contribuiu para escassez de materiais e informações que possam reconstruir a história desse órgão e desse impresso.

1.3 O processo de circulação de livros escolares: algumas normatizações

No final do século XIX, a implantação da legislação educacional demandava para sua implementação muito mais do que somente normas; era necessário um investimento financeiro à altura das propostas. Em relação ao controle dos livros, Frade (2003, p. 5) pontua em Minas Gerais:

Os dados do arquivo e outras pesquisas vão demonstrar a existência de listas de livros em períodos posteriores, mas vão mostrar também que não basta proibir ou mesmo indicar, se não houver uma produção ou mesmo estoques suficientes para as demandas das escolas. Talvez seja por isso que as correspondências registradas no Arquivo vão indicar uma certa autonomia do professor, quando este argumenta ou solicita a utilização de outro material.

⁴² Hygino Amanajás, anos depois, publicou através da própria Imprensa Oficial o livro *Alma e Coração*.

⁴³ Dados pesquisados no site da Imprensa Oficial do Estado do Pará

<<http://www.ioepa.com.br/portal/conteudo.aspx?cont=5>> Acesso em: 05 jun. 2012.

A falta de condições materiais para que o regulamento do Ensino Primário fosse implementado comprometeu o efetivo controle dos livros nas escolas públicas mineiras. No Regulamento de 1883, estava previsto, em seu artigo 60, que “nas escolas públicas não serão admitidos livros que não tenham sido adotados pelo presidente da província”. Já o Regulamento Escolar do Estado do Pará, de 1890 traz, em seu artigo 15, a seguinte normatização: “nenhum livro ou brochura, impresso ou manuscrito, estranho ao ensino, poderá ser introduzido na escola sem a autorização escripta do Diretor Geral”. Esses artigos dos regulamentos escolares evidenciam que nos Estados havia uma preocupação com o controle de livros escolares. Dessa forma, uma normatização, instituída no final do século XIX, em Minas Gerais e no Pará, é reforçada na década de 1930 com o Decreto 1006/38.

A adoção dos livros escolares era realizada pelo governo via aprovação dos Conselhos⁴⁴, nomeado pelos Presidentes das Províncias, desde as últimas décadas do século XIX, responsável pela emissão de pareceres “sobre a adoção de métodos e systemas práticos de ensino e a adoção, revisão, substituição de compêndios, livros e objetos do mesmo ensino” (FRADE, 2003, p. 6).

Acredita-se que os livros aprovados pelos conselhos eram divulgados, provavelmente, em listas publicadas nos Diários Oficiais dos Estados. Essa hipótese é reforçada por (FRADE, 2003, p. 5), ao informar que:

Dados que constam nas correspondências de professores, solicitando livros, indiciam para a existência de uma lista publicada no diário oficial, que provavelmente informa aos professores de toda a província sobre títulos ou remessas existentes. Há diversas menções e documentos demonstrando esta regulamentação nos pedidos, em que aparece o termo “conforme edital publicado no diário oficial”.

Em relatórios anuais do Estado do Pará, são encontrados indícios sobre o processo de circulação dos livros escolares. Como exemplo, destaca-se a solicitação publicada no Relatório Anual de 1902 (p. 474-475).

Desejando uniformisar o ensino, submetto a vossa aprovação a adopção dos livros escolares, approvados pelo Conselho Superior, que desejo empregar nos diversos cursos das escolas deste estabelecimento pedindo-vos que os mandeis fornecer, afim de serem distribuidos pelos alumnos pobres do Grupo.

E’ esta a nota dos livros que vos apresento:

⁴⁴ Até o momento, não temos uma data precisa de quando foi instituído esse Conselho, com atribuições voltadas para a análise dos livros escolares utilizados nas províncias e depois nos Estados. Acredita-se que, ao longo dos anos, a organização e até mesmo a nomenclatura desses Conselhos foi sendo alterada.

50 Grammaticas do curso superior – V. Alves
 150 Primeira Grammatica – V. Alves
 60 Segunda Grammatica – V. Alves
 50 Compendios de analyse - V. Alves
 50 Exercícios de Portuguez - V. Alves
 50 Geographia Primaria – Dr. Novaes
 100 Geographia Elementares - Dr. Novaes
 50 Geometria – Sabino Luz
 50 Historia do Brasil – Antonio Macedo
 50 Historia do Pará – Arthur Vianna
 50 Instrucção moral e civica – Felisberto de Carvalho
 50 Arithmetica Progressiva – A. Trajano
 150 Arithmetica elementar – A. Trajano
 150 Paraenses illustres – Alves da Cunha
 100 Collecções de traslados – Araujo Nunes
 100 Primeiro Livro – Dr. Freitas
 100 Segundo Livro – Dr. Freitas
 100 Terceiro Livro – Dr. Freitas
 Significo-vos os meus protestos de alta estima, respeito e consideração.
 Grupo Escolar da Vigia, 10 de Dezembro de 1901.
 Director do Grupo
 CANDIDO JOSÉ DE VILHENA

Nessa solicitação, são evidenciados elementos que fornecem pistas sobre a dinâmica que envolvia a circulação de livros escolares no Estado do Pará no período investigado. Esses elementos são: a percepção que se tinha dos livros escolares como ferramentas capazes de garantir a uniformização do ensino; a aprovação pelo Conselho Superior das obras escolares garantindo um controle maior do Estado sobre os livros que circulavam nas escolas; ao governo, eram solicitados os livros para serem distribuídos aos alunos considerados pobres⁴⁵.

Em relação ao ensino em Minas Gerais, um maior investimento é perceptível na Reforma do Ensino de 1906, não apenas em relação ao discurso, mas também às realizações, como a implantação dos Grupos Escolares⁴⁶, projetos arquitetônicos especialmente planejados de acordo com os padrões de higienização necessária ao espaço de formação do homem moderno. Por envolver muito mais que a estrutura física das construções, o investimento intelectual foi intenso tanto na implantação das séries graduadas como na formação do professorado. A partir dessa reforma, as atividades desempenhadas pelo Conselho Superior de Instrução foram adquirindo maior visibilidade. Maciel (2004, p.11) pontua que:

Analizando os Relatórios - Mensagens dirigidas pelo Presidente do Estado ao Congresso Mineiro no período de 1911-1930, é perceptível o poder que

⁴⁵ Resta saber em que medida essa solicitação era atendida.

⁴⁶ Maiores informações sobre a Reforma do Ensino Mineiro de 1906 e a implantação dos Grupos Escolares, consultar Faria Filho (2000).

este Conselho vai adquirindo, ao mesmo tempo em que se vão definindo melhores as suas atribuições no funcionamento do ensino.

No Arquivo Público Mineiro, alguns documentos dão pistas sobre a ampliação das atribuições e do número de reuniões realizadas por esse Conselho. O aumento da intensidade das atividades desempenhadas por esse órgão torna-se aparente também no número de pareceres técnicos sobre livros didáticos emitidos nesse período. Maciel (2004, p. 11) cita que:

No Relatório Presidencial de 1924 está descrito como atribuições do Conselho: aprovar obras didáticas e, conseqüentemente[sic], organizar o rol de compêndios que deveriam ser adotados nas escolas de ensino primário. Nenhum livro se adquire sem que sua distribuição seja previamente autorizada pelo Conselho.

Assim, temos evidenciado o caráter regulador desse órgão. O governo utiliza um discurso de racionalização do ensino para justificar essa medida adotada, como nos alerta Maciel (2004, p. 11),

esta providência trouxe inestimáveis vantagens econômicas e pedagógicas. Compêndios exclusivamente adotados permitem ao governo grande economia, pois deixa de desviar recursos para manter depósitos de obras sem aplicação e pode assim com a mesma verba servir maior número de escolas. Por outro lado, sendo conhecida e fixa a lista, os fornecedores poderão preparar maior tiragem, vender a menor preço e atender prontamente às encomendas. Sob o ponto de vista pedagógico, as vantagens não são menos consideráveis. A aquisição e a distribuição de livros de vários autores comprometem a eficiência do professor e traz a anarquia didática nas classes, onde o ensino deve ser simultâneo, o que é impossível com a diversidade de compêndios.

O discurso em que predominava a racionalização do ensino, ao ter como um dos pilares o controle das obras didáticas, prevaleceu por muito tempo. As dimensões das atribuições do Conselho Superior de Instrução Pública, em Minas Gerais, foram tão alargadas, pois, na década de 1920, ficava a cargo deste Conselho todos os assuntos relativos ao ensino, desde aqueles ligados às questões administrativas até as questões técnicas. Acredita-se que esse acúmulo de funções prejudicava o desempenho das atividades do Conselho, tornava-as morosas.

Na Reforma do Ensino de 1927⁴⁷, em busca de agilizar o trabalho realizado pelo Conselho, foi instituída uma nova organização para esse órgão. Nessa nova organização, optou-se pela divisão desse órgão em duas seções distintas, uma seção de ordem administrativa e a outra de ordem técnica, cabendo à “Seção Técnica” a atribuição de “emitir parecer sobre compendios e aparelhos didacticos”(Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1927, p. 50).

A normatização da Reforma de 1927 foi materializada no Regulamento do Ensino Primário, documento minucioso no que diz respeito ao livro didático, que determina no artigo 166 que:

- a) o papel não deve ser de espessura muito reduzida e a sua superfície deve ser lisa, fosca e de cor muito branca;
- b) a tinta deve ser francamente negra;
- c) as letras terão as hastes bem abertas e as dimensões das minúsculas, bem como as das entrelinhas, variáveis para cada ano do curso, serão as seguintes:
 - 1) primeiro ano, três milímetros para as minúsculas com cinco de entrelinha;
 - 2) segundo e terceiro, dois milímetros e quatro, respectivamente;
 - 3) quarto ano, para as minúsculas 1,8 milímetro, com entrelinhas de 3,5;
 - 4) o comprimento das linhas não ultrapassará de 10 centímetros.

Nesse artigo, fica evidenciada a preocupação do Poder Público com a qualidade e a apresentação dos livros escolares a serem adotados nas escolas. O Conselho Superior de Instrução, mais especificamente, os componentes da “Seção Técnica” eram responsáveis pela fiscalização, não apenas dessas características anteriormente citadas, como também dos aspectos pedagógicos das obras didáticas.

No que tange ao livro escolar, acredita-se que, em Minas Gerais e no Pará, o rigor e o controle já instituídos na circulação e nos usos das obras nas escolas primárias facilitaram a adequação às políticas públicas nacionais, que vieram a partir da década de 1930 com o processo de unificação da política educacional.

Nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, alguns entraves dificultavam a implementação da regulamentação do livro escolar. Dentre estes, estavam “o alto custo dos livros e a escassez de livros de autoria nacional” (MACIEL, 2003, p. 238). O alto custo dos livros se dava devido a uma série de fatores. A maioria dos livros utilizados, naquele período, advinha da França ou de Portugal, o que acarretava um custo de importação muito elevado. Os livros produzidos no país, muitas vezes, eram considerados de qualidade

⁴⁷ Reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, nome do seu idealizador.

inferior e, a seu preço, era agregado o valor da matéria prima — o papel — que também tinha um custo muito alto, devido à importação.

Em algumas províncias, foram criadas estratégias que visavam à superação do problema vinculado ao baixo número de autores brasileiros, como exemplo, tem-se na província de Minas Gerais a adoção da seguinte estratégia,

na tentativa de sanar a falta de autores de manuais escolares, o governo institui concursos e distribuição de prêmios para autores de livros escolares no Art.61 do Regulamento do Ensino Público e Particular - 1883, p. 20: são garantidos prêmios aos professores que escreverem compêndios e livros para uso nas escolas. Esses prêmios serão concedidos pelo governo, depois de adotados os livros, a que se referem, e se farão efetivos, logo que a assembleia[sic] provincial houver concedido quota para este fim (MACIEL 2003, p. 239).

Com esse tipo de legislação, o professor passa a ocupar também um outro lugar no ensino, o de autor de obras didáticas. Passa a existir um maior incentivo para a divulgação das práticas pedagógicas consideradas de sucesso.

Essa estratégia adotada pelo governo de incentivar professores a produzir obras didáticas prevaleceu por muito tempo, tanto no âmbito estadual como nacional. Existem indícios de que essa estratégia foi utilizada até meados do século XX. Como exemplo, pode ser citado João Lúcio Brandão⁴⁸, autor da cartilha *O Livro de Zezé*, que teve as obras *Pá Pé e o Papão*⁴⁹, *Na Fazenda*⁵⁰ e *Promissão*⁵¹ premiadas no concurso instituído pelo Ministério da Agricultura, em 1939, que objetivava o lançamento de novas obras didáticas para o ensino nas Escolas Rurais e Aprendizados Agrícolas, que alcançaram, respectivamente, o primeiro lugar e menções honrosas para as outras obras. Em destaque a seguir, para ilustrar, as figuras 2 e 3 são fotografias dos livros *Pá Pé e o Papão* e *Na Fazenda*.

⁴⁸ João Lúcio Brandão não atuou como professor, mas se destacou no campo educacional mineiro como

⁴⁹ Livro didático destinado ao primeiro ano.

⁵⁰ Livro didático destinado ao segundo ano.

⁵¹ Livro didático destinado ao terceiro ano.



Figura 2 Livro *Pa, Pé e o Papão*
Fonte: Dados da pesquisa

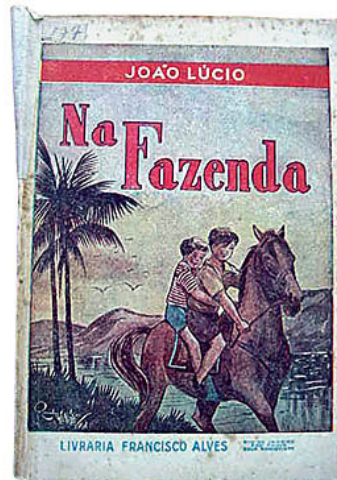


Figura 3 Livro *Na Fazenda*
Fonte: Dados da pesquisa

Esses exemplares encontram-se no acervo da biblioteca do Centro de Referência do Professor na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

1.4 O livro e suas facetas: conhecendo e compreendendo conceitos

O livro é um objeto multifacetado detentor de uma riqueza de usos e de possibilidades de apropriações variadas. A utilização dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* como objetos e fontes de pesquisa requereram, para delimitação da investigação, o aprofundamento de conhecimentos a cerca do universo livresco. Destarte, tornou-se necessário a compreensão de conceitos que permeiam algumas categorias desse objeto, dentre esses conceitos estão: manual escolar, livro escolar, livro didático, livro de leituras e romance de formação.

Segundo Batista e Galvão (2009, p. 21-22):

Um dos principais problemas envolvidos no estudo dos manuais escolares diz respeito ao próprio conceito de manual escolar. Esse objeto hoje corriqueiro, de publicação sazonal, impresso no suporte livro e associado a disciplinas escolares constituídas, pode ser projetado sobre o passado, encobrindo uma variedade bem mais complexa e variegada.

Inicialmente, a conceituação de manual escolar e livro escolar parecem simples. De forma simplista, pode-se afirmar que o livro escolar é aquele produzido para ser utilizado no contexto escolar. Em relação ao conceito de manual, o Glossário de Biblioteconomia e

Documentação⁵² apresenta a seguinte definição “Obra de compilação que aborda aspectos essenciais de uma disciplina ou assunto, com fins didáticos ou de divulgação”. Assim, o manual pode ser utilizado tanto nas escolas como em outros espaços sociais. Ao ser adotado nas escolas, esse objeto passa a apresentar, em sua nomenclatur, a o lugar ao qual se destina, isto é, manual escolar. Para Ossenbach e Somoza citados por Magalhães (2011, p.17):

La denominación manuales escolares abarcaría, en principio, aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplará la exposición sistemática y secuencial de una disciplina⁵³.

Os manuais escolares, além de serem mais pontuais, apresentam características distintas que acabam por fornecer indícios pedagógicos que contemplam o conteúdo e o público ao qual se destina. No que tange às características de manual, seja escolar ou outro, Magalhães (2011) informa que prevalece um perfil pedagógico e cognoscente de utilizador, pelo que apresenta uma programação, com textos organizados e orientações de leituras e exploração.

Autores como Choppin (2000) e Carbone (2003) confluem que preocupações com a categoria de manual escolar tiveram maior visibilidade a partir do século XVI com a Revolução Francesa. Em seus discursos, os revolucionários deixavam explícita a importância do manual escolar como mecanismo disseminador do ideário proposto. Em relação à definição de manual escolar, Choppin (2000) apresenta algumas reflexões a partir da frase pronunciada por Talleyrand, em 1791, no princípio da Revolução Francesa. Segundo o autor, manuais escolares são,

[...] en primer lugar, herramientas pedagógicas («libros elementales, claros, precisos, metódicos» según Talleyrand) destinados a facilitar el aprendizaje [...] el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores [...]. Son vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión («distribuidos con profusión» según Talleyrand) y sobre la uniformidad del discurso que

⁵²Glossário de Biblioteca e Documentação. Disponível em: <<http://ptscribd.com/doc/667561/Glossario-de-Biblioteca>> Acesso: 26 out. 2012.

⁵³ A denominação manuais escolares cobriria, em princípio, aquelas obras concebidas com a intenção expressa de ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, indicado por seu título, seu assunto, nível ou modalidade, por sua estrutura didática interna, e por seu conteúdo que contemplará a exposição sistemática e sequencial de uma disciplina. (Tradução nossa)

transmiten («convierten em universalmente familiares» sigue diciendo Talleyrand).⁵⁴ (CHOPPIN, 2000, p. 108-109)

Essas reflexões nos permitem reiterar o caráter multifacetado que envolve esse tipo de impresso. Como o próprio autor aponta, os aspectos apresentados estão diretamente relacionados às funções atribuídas a esse objeto. No entanto, são insuficientes para defini-lo em sua totalidade, pois, “el manual escolar no es solamente un concepto. Es también un libro, ‘um conjunto de hojas impresas que forman un volumen’⁵⁵” (CHOPPIN, 2000, p. 110).

Características apresentadas de manuais escolares evidenciam a complexidade e a diversidade de dimensões inerente a esse objeto. Na dimensão mercadológica, Castro *et al.* (1999, p. ix) os consideram

objetos estranhos. Nos escaparates das livrarias são dos gêneros menos visíveis, estando a sua existência temporal e muitas vezes espacialmente limitada; o seu lançamento não é normalmente objecto de notícia e a sua recepção poucas vezes origina reações de visibilidade ainda que mediana; não integram as listas dos “mais vendidos”, mas não porque o não sejam, diga-se. Têm, em suma, e para muitos, uma existência quase límbica.

Tomar o manual escolar como fonte ou objeto de investigação demanda um esforço no sentido de compreendê-lo em suas diversas dimensões. Para problematizá-lo em sua materialidade, tornou-se necessário considerar as relações estabelecidas em seu processo de produção e circulação.

O conceito de livros escolares é mais abrangente, inclui todos os livros que circulam ou circularam na escola. Com o passar dos anos, aos livros escolares, agregou -se uma complexidade crescente e tomou tamanha proporção que autores, como Batista e Galvão (2009), permitem pensar em livro escolar como fenômeno.

Até meados do século XX, os livros escolares eram objetos considerados caros, produzidos quase sempre no suporte livro, considerado por muitos como ‘bem de família’ repassado de geração para geração, como exemplifica D. Maria Campos⁵⁶ em seu relato: “Fui

⁵⁴ [...] em primeiro lugar, ferramentas pedagógicas («livros elementares, claros, precisos, metódicos» segundo Talleyrand) destinados a facilitar a aprendizagem [...] o manual se apresenta como suporte, depositário de conhecimentos e das técnicas, que em um determinado momento uma sociedade acredita oportuna para juventude adquirir para a perpetuação de seus valores. São vetores, poderosos meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de sua divulgação («distribuídos em grande quantidade» segundo Talleyrand) e sobre a uniformidade do discurso que transmitem (« tornar universalmente familiar » ainda diz Talleyrand). [Tradução nossa]

⁵⁵ O manual escolar não é apenas um conceito. É também um livro, «um conjunto de folhas impressas que formam um volume». (Tradução nossa)

⁵⁶ Dona Maria Campos, alfabetizada no início da década de 1940, na zona rural de Papagaios (cidade do interior de Minas Gerais). Aposentou-se como professora.

alfabetizada em 1948 com o livro de Zezé. O livro era velho. Parece que era guardado pela família há muitos anos. Minha mãe tinha estudado nele”.

Segundo Choppin (1992), os livros escolares podem ser organizados em duas grandes categorias:

- 1 – livros especificamente produzidos para serem utilizados na escola;
- 2 – livros que adquirem a função escolar a partir do uso que a escola faz deles.

Podem ser tomados como exemplos de livro escolar da categoria 1 as cartilhas de alfabetização, isto porque esses livros eram impressos para serem utilizados nas escolas com a finalidade alfabetizadora. Existe uma profusão de livros nesta categoria¹. As cartilhas apresentadas a seguir fazem parte desta categoria de livros (FIG. 4, 5, 6 e 7).



Figura 4 Livro de Zezé
Fonte: Dados da pesquisa

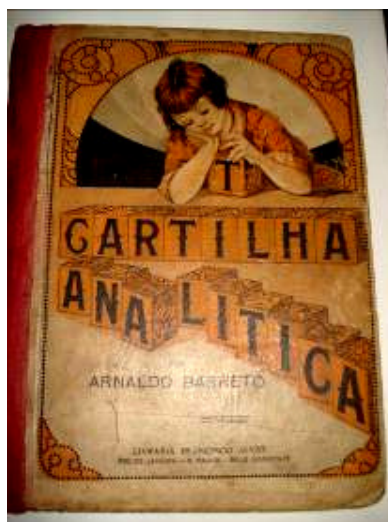


Figura 5 Cartilha Analítica
Fonte: Dados da pesquisa

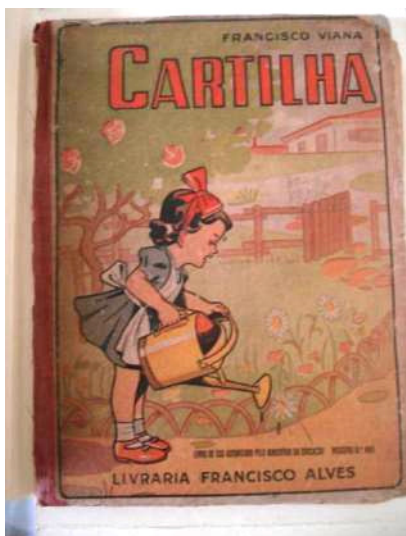


Figura 6 Cartilha Francisco Viana
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 7 Cartilha Nacional
Fonte: Dados da pesquisa

Os livros escolares que compõem esta categoria¹ são denominados por Choppin (1992) de livros escolares *stricto sensu*. Esse autor propõe, ainda, a subdivisão dessa categoria em quatro tipos.

- a) Os manuais, obras utilitárias de uma classe, concebidas sob a finalidade de servir como suporte escrito ao ensino de uma disciplina no processo de escolarização;
- b) As edições clássicas ou leituras escolhidas, obras clássicas da literatura e da cultura, com comentários e anotações adequadas para o uso escolar;
- c) As obras de referência, dicionários, atlas, enciclopédias, compilação de documentos, etc.;
- d) As obras paraescolares, conjunto heterogêneo de obras destinadas a resumir, reforçar e exercitar os conteúdos trabalhados pela instituição escolar.

Como exemplo de livro escolar da categoria 2 (livros que adquirem a função escolar a partir do uso que a escola faz deles), pode-se indicar a *Constituição de 1891*, que no período investigado desta pesquisa é citada em relatórios de inspetores de ensino como livro utilizado no ensino de leitura.

No que tange à concepção de livro didático, no Brasil, o Decreto-lei 1006 de 1938 traz pela primeira vez a regulamentação para essa concepção, com a descrição de características básicas necessárias para que um livro fosse considerado didático.

Artigo 2º - São considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula. (Diário Oficial, 30/12/1938.)

Diferentemente dos livros didáticos atuais, os livros daquela época apresentavam, em sua maioria, somente textos e ilustrações. Não traziam atividades previstas para o aluno. Esse aspecto do livro didático é reforçado no relato da Dona Iracema Simões⁵⁷, ao comentar sobre algumas características presentes no livro que utilizou quando aprendeu a ler e a escrever.

A gente estudou na Cartilha Analítica. O autor eu não lembro. Era um livro comum. Não era um livro como tem hoje com exercícios. Não tinha exercícios nem nada, bem diferente, era só leitura mesmo. Hoje tem até quebra-cabeça, que eu vejo nos livros dos meninos de pré, de 1º ano. (Iracema Simões)

⁵⁷ Iracema Simões, alfabetizada no início da década de 1930, na zona rural da cidade de Abaeté, trabalhou alfabetizando crianças, em meados da década de 1940.

Com o passar dos anos, alterações significativas são realizadas nos livros didáticos atrelados às mudanças de paradigmas na sociedade, com a introdução de novos conceitos, novas palavras, por serem mais adequados às situações e aos objetos que vão surgindo.

Como exemplo, temos *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca⁵⁸. Na década de 1940, tem-se introduzido por D. Lúcia Casasanta⁵⁹, nos meios educacionais mineiros, o termo pré-livro, destinado ao material de suporte ao processo de ensino-aprendizagem da fase inicial da leitura e da escrita. A própria Lúcia Casasanta esclareceu o significado do “novo termo” e pontuou sobre a diferença existente entre cartilha e pré-livro:

(...) como o próprio nome diz, é um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão, e é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro.
(...) a palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais em que o ‘saber ler’ se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita.
(MACIEL, 2001, p. 140)

Nessa perspectiva, o livro didático (cartilha) pode ser percebido como um suporte pedagógico próprio de uma gramática escolar, instituída no Brasil desde o século XIX. Ele permitia que professores e alunos desempenhassem as atividades no processo de alfabetização de um modo previsível, quase mecânico.

Segundo Maciel (2001, p. 141), “o protótipo de *O Livro de Lili* foi inicialmente ‘testado’ nos anos 30, nas ‘classes de demonstração’ e nas principais escolas da capital mineira”. Dados coletados em grupos escolares da capital sugerem que, no período de 1940 a 1945, *O Livro de Lili* era o material de referência no processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Era a “cartilha” tida como ideal. Atendia aos anseios dos professores; suas bases metodológicas estavam fundamentadas nos pressupostos do método Global.

A organização do material era diferenciada; havia um livro específico para o professor, outro para o aluno e cartazes com as lições. Inicialmente publicado pela Livraria Francisco Alves, esse pré-livro apresentava as seguintes características: suas páginas eram avulsas e o aluno ia montando o seu próprio livro à medida que as lições iam sendo trabalhadas em sala de aula; as figuras constantes no material do aluno e do professor eram em preto e branco. Já os cartazes, criados para serem utilizados durante as aulas,

⁵⁸ Anita Fonseca foi aluna da Professora Lúcia Casasanta.

⁵⁹ Professora Lúcia Casasanta foi responsável pela cadeira de Metodologia da Linguagem da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte..

possibilitavam ao professor desenvolver o seu trabalho de forma coletiva. Desde as primeiras publicações, os cartazes foram editados coloridos e tiveram uma boa aceitação por parte dos atores envolvidos no processo de alfabetização. A partir dos anos de 1950, esse livro passou a ser publicado pela Editora do Brasil S.A. O pré-livro de Lili tinha seu aspecto iconográfico e as suas lições tão marcantes que chamavam a atenção de crianças e adultos. Ao comentar sobre esse livro, D. Margarida o identificou da seguinte forma:

Quando eu trabalhei com a turma que iniciei com o 1º ano. A turma era a nata da escola. Eu dei uma cartilha nova. Muito bonitinha. Que tinha uma menina. (...) *Cartilha da Lili*. Foi o método global. (...) A cartilha tinha uma lição assim: Eu sou a Lili. Vocês olhem para mim. Gosto muito de doce. Vocês gostam de doce? (D. Margarida)

Minha irmã mais nova foi para Belo Horizonte e estudou na Escola Benjamin Guimarães. Ela tinha a cartilha de Lili. A cartilha era muito bonita. Tinha uma menina parecendo uma boneca. Eu fui alfabetizada na roça com o *Livro de Zezé*. (D. Maria Campos)

Esses relatos assinalam o sucesso alcançado pelo pré-livro de Lili. Até mesmo pessoas que não foram com ele alfabetizadas, utilizando-o como material de apoio, mas que, por algum motivo, o manusearam, recordam de alguma ilustração, que pode ser vista nas fotografias abaixo (FIG. 8 e 9), ou frase contida no livro⁶⁰.



Figura 8 *O Livro de Lili* (1. ed.)
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 9 *O Livro de Lili*
Fonte: Dados da pesquisa

⁶⁰ Esses exemplares foram pesquisados e se encontram no acervo do Instituto Luiza Azevedo Meyer, em Belo Horizonte.

A seguir exemplos dos cartazes utilizados pelos professores (FIG. 9 e 10).



Figura 10 Cartaz Lili
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 11 Cartaz A cozinheira
Fonte: Dados da pesquisa

Utilizou-se *O livro de Lili* para ilustrar a heterogeneidade dos suportes de textos usados em sala de aula (FIG. 10 e 11) e que são muitas vezes chamados de livro didático como aponta Batista e Galvão (2009)⁶¹.

Com o passar dos anos, o próprio objeto livro foi sendo alterado com o intuito de atender às demandas da sociedade. No que tange ao livro didático, pode-se considerar que esse esteve inserido em um movimento que culminou em diversas mudanças, esse tipo de livro passou a apresentar características bem singulares. Ao comentar sobre o livro didático Batista (2002, p. 8) afirma que:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade porque o mundo muda, porque as editoras (buscando ampliar seu mercado) mudam o livro a cada nova edição. Trata-se também de um livro que raramente se relê, a que dificilmente se volta para buscar dados ou informações e, portanto, de um livro que poucas vezes se guarda (...)

Dessa forma, o livro didático perdeu com o passar dos anos o caráter de ‘bem de família’, objeto de valor a ser guardado e repassado às gerações futuras. Em relação ao conceito de livro didático, Batista e Galvão (2009, p. 41), ao condensarem conceituações propostas por estudos sobre livros didáticos brasileiros, apresentam a seguinte formulação,

⁶¹ Ver Batista e Galvão, 2009, p.41-69.

“aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação”. Como mostrada anteriormente, a heterogeneidade dos suportes de textos utilizados na escola reconhecidos como livro didático levou esse autor a aplicar o conceito de livro didático de forma mais ampla, capaz de englobar não apenas livros, mas também impressos utilizados pela escola. Gatti Júnior (2004), outro pesquisador que problematizou o conceito de livro didático, apresentou uma concepção mais ampla desse conceito, elaborada a partir de uma compilação de trabalhos realizados por estudiosos do assunto. Gatti Júnior (2004, p. 35) traz à tona a complexidade do conceito de livro didático ao comentar:

Mas, afinal, que são livros didáticos? Existe uma resposta única para essa questão? Sua conceituação é variada, revelando a complexidade da qual se reveste o objeto que se pretende compreender. Os livros didáticos são tomados simultaneamente como: "material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fonte de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional.

Com isso, algumas facetas do livro didático são apresentadas e permitem o vislumbre da complexidade que envolve esse objeto cultural.

Outro gênero da literatura escolar, que circulou de maneira significativa nas escolas brasileiras e objeto de estudo desta investigação, é o livro de leitura. Utilizado como suporte e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da leitura, foi inserido no movimento da institucionalização da escola graduada, no final do Século XIX, e foi amplamente utilizado ao longo do Século XX. Acredita-se que a expressiva utilização desse tipo de livro escolar se deve à adequação desse com o modelo de organização didático-pedagógica difundido no país naquele contexto.

Para atender à demanda existente no modelo da organização didático-pedagógica da escola graduada, surgiu um padrão de livros de leitura conhecido como série graduadas de leitura. Nessas séries, os livros apresentavam uma proposta de desenvolvimento progressivo do processo de ensino aprendizagem da leitura, permitindo aos alunos o avanço gradual das capacidades de leitura no transcorrer do curso primário.

Durante muitos anos, o livro de leitura foi o único livro permitido nas escolas públicas primárias. Ele apresentava um conjunto de conhecimentos vinculados aos conteúdos programáticos do currículo escolar e ao sistema de valores difundido pela sociedade. Além de

objeto cultural, era ferramenta de ensino da língua e da leitura e um instrumento auxiliar no trabalho do professor.

Nesta investigação, outro conceito que demandou maior aprofundamento foi romance de formação (*bildungsroman*), um gênero literário que surgiu na Alemanha no Século XVIII. Ao realizar uma análise etimológica da palavra tem-se: *bildung* = formação; *roman* = romance. O termo formação (*bildung*), na língua alemã, é carregado de sentidos relacionados à ideia de imagem (*bild*) e de forma, apresenta-se como um processo educativo que visa dar uma forma ao ser humano, conforme a imagem ideal de indivíduo que se estabelece na sociedade. Massaud (1988, p. 56) apresenta *bildungsroman* como:

modalidade de romance tipicamente alemã, cuja temática gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou de educação, rumo da maturidade, “fundada na ideia de que a juventude é a parte mais significativa da vida, é a essência da modernidade, o sinal de um mundo que procura o seu significado no futuro mais do que no passado”.

O romance de formação objetiva formar a personalidade da infância, da adolescência até a idade adulta. Fernandes (2009) comenta que romance de formação é uma “terminologia usada para designar o livro em que o protagonista, na narrativa do autor, vivencia, no decorrer do enredo, um processo de aprendizagem geralmente através de uma viagem” (FERNANDES, 2009, p.85). Para esse autor, os livros *Através do Brasil* e *Cazuza* são exemplos paradigmáticos de romances de formação. De acordo com Massaud (1988), o primeiro registro que se tem da utilização da palavra *bildungsroman*, para designar esse gênero de narrativa, foi nas primeiras décadas de 1800, por Karl Morgenstern. Os artistas Wieland e Goethe, cujas respectivas obras são *Agathon* e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* foram considerados os primeiros ficcionistas a produzirem esse tipo de gênero literário.

O paradigma proposto pelo gênero literário, romance de formação também conhecido como romance de educação ou romance formativo, tem como principais características: a narrativa construída a partir da imitação da realidade, apresentação de um percurso individual de formação do protagonista, e trazer a lume valores morais e instrutivos.

Geralmente esse tipo de obra é organizado a partir de uma estrutura narrativa ficcional onde o protagonista⁶² é jovem de origem burguesa (no caso da Europa), sai de casa e se embrenha em uma aventura em busca de aperfeiçoamento pessoal, vivenciando e superando

⁶² O protagonista geralmente era masculino. Isso porque, até meados do século XX, a formação da mulher era voltada para o casamento e para a maternidade.

situações conflituosas determinantes para o seu amadurecimento individual. Nessa narrativa, é evidenciado o conflito entre o eu (protagonista) e o mundo.

Segundo Berman (2002, p. 81), “a *Bildung* um processo temporal e, portanto, histórico, ela se articula em períodos, em etapas, em momentos, em épocas. Assim, há “épocas” da humanidade, da cultura, da história, do pensamento, da linguagem, da arte e dos indivíduos”. Como Fernandes (2009), anteriormente citado, reconhece se que no Brasil no final do século XIX e início do século XX, autores adotaram esse gênero literário na escrita de livros. No entanto, esses livros produzidos no Brasil não apresentam a mesma conotação das obras alemãs, esse fato se deve pelo caráter sociopolítico e cultural de cada país. Os romances de formação foram sendo adaptados à formação almejada pela sociedade no momento de sua produção, a seguir fotografias de exemplares desse gênero (FIG. 12 e 13).

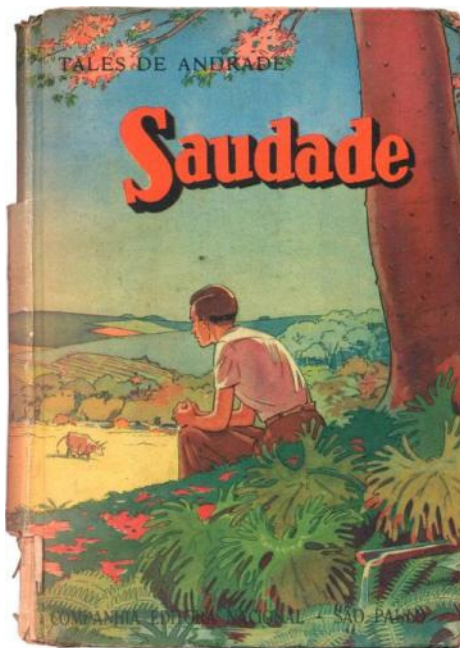


Figura 12 Livro *Saudade*
Fonte: Dados da pesquisa

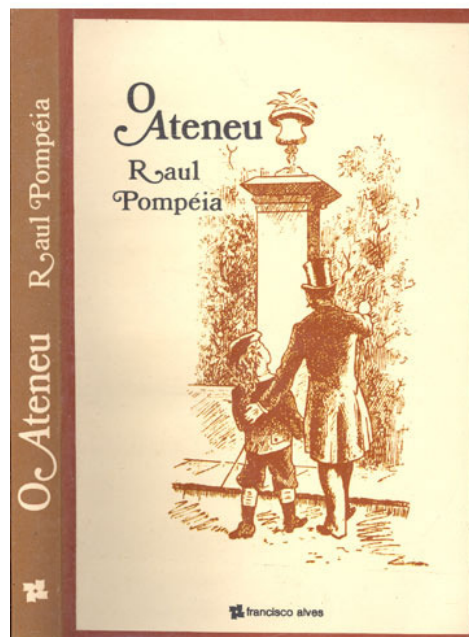


Figura 13 Livro *O Ateneu*
Fonte: Dados da pesquisa

Diante da explanação dos conceitos, optou-se por utilizar o conceito de livro escolar ao longo deste trabalho, por considerá-lo mais adequado aos livros *Cuore/Coração*, *Corazón e Alma e Coração* objetos desta investigação. Acredita-se que essas obras possam também, dependendo do uso, serem consideradas romances de formação, livro de leitura ou livro didático.

1.5 Tradução, adaptação, inspiração: congruência de conceitos

O trabalho desenvolvido com os livros *Cuore/Coração*, *Corazón e Alma e Coração*, objetos desta investigação, demandou um estudo mais aprofundado dos conceitos: tradução, adaptação, inspiração e imitação. O que permitiu o conhecimento acerca da complexidade que envolve tais conceitos. Uma vez que, o significado da palavra ‘tradução’ apresentado em dicionários de língua portuguesa traz a seguinte definição: “ação ou ato de traduzir, de transpor para outra língua”. Porém não deixa transparecer a complexa dimensão existente na relação entre tradução e texto original.

No Brasil, após 1808, atrelada ao crescimento de um público leitor estava a necessidade do desenvolvimento de uma política tradutória que atendesse aos interesses ideológicos, econômicos e políticos das classes dominantes. O mercado de textos traduzidos era uma realidade e se encontrava em expansão vinculado à procura pelos mais variados tipos de impressos (jornais, livros, poemas, poesias, etc.). A Europa era o berço da cultura, da civilidade e da modernidade. O acesso a essas condições seria possível via apropriação dos conhecimentos possibilitados pela tradução e difusão de impressos.

No século XIX, a popularidade da tradução no campo literário levou autores brasileiros a se dedicarem a essa atividade. No entanto, durante muito tempo, a tradução foi considerada algo menor, inferior, pois os próprios autores que realizavam esse trabalho o desmereciam. A tradução era vista como uma cópia, desprovida do esforço criativo, para realizar essa tarefa, bastava saber a outra língua, o trabalho executado seria puramente mecânico. Essa percepção é indicada por Assis (1997) citado por Barbosa (2012, p. 26) ao asseverar que “transplantar uma composição dramática francesa para a nossa língua é tarefa de que se incumbem qualquer bípode que entende a letra redonda. O que provém daí? O que se está vendo? A arte tornou-se uma indústria”. Nessas palavras, têm-se enfatizada a desvalorização do trabalho de tradução, que perdurou por várias décadas.

Entretanto a tradução passa a ser valorizada a partir do momento em que é percebida como mecanismo capaz de estender a vida de obras literárias. Estudiosos como Lefevere contribuíram para a valorização da tradução ao nomear tradutores de reescritores e considerá-los, “co-responsáveis, em igual ou maior proporção que os escritores, pela recepção geral e pela sobrevivência de obras literárias” (LEFEVERE, 2007, p. 13). O acesso a obras traduzidas do livro *Cuore*, de Edmondo de Amicis, em outros países como a Colômbia, confirma essa

perspectiva da sobrevivência da obra e permite a reflexão acerca da importância da tradução na difusão de obras escolares.

Na Colômbia, obtiveram essas duas traduções do *Cuore*⁶³, exemplares que podem ser visualizados nas fotografias a seguir (FIG. 14 e 15). Tais livros são traduções literais da obra original e ricas em ilustrações. Um fato curioso é que essas obras são facilmente encontradas nas livrarias. Segundo informações fornecidas por vendedores nessas livrarias, esses livros são adotados em algumas escolas do país. Alguns colombianos, na faixa etária de 50 a 65 anos, comentaram que o livro *Corazón* foi leitura obrigatória em sua idade escolar. O que nos permite inferir que essa é uma obra que pode também ser considerada longaeva naquele país.

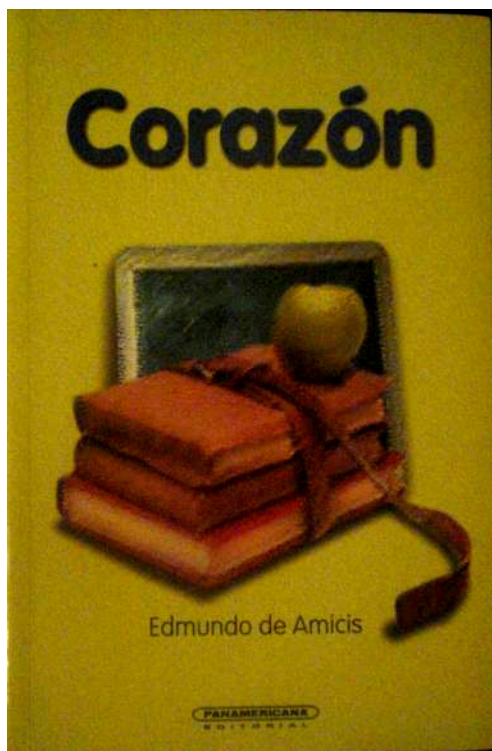


Figura 14 Livro *Corazón* (Colombiano)
Fonte: Dados da pesquisa

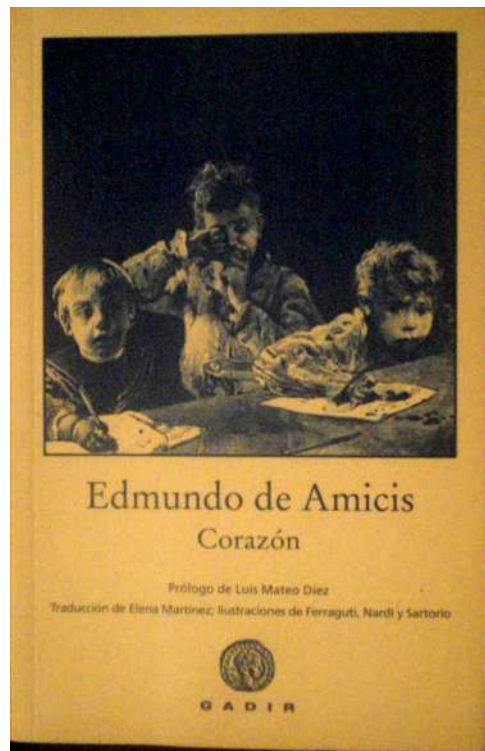


Figura 15 Livro *Corazón* (Espanhol/Colombiano)
Fonte: Dados da pesquisa

No exemplar de *Coração* utilizado nesta investigação, o nome do tradutor, João Ribeiro, não aparece na capa, apenas na folha de rosto em letras menores do que as utilizadas no título e no nome do autor. Acredita-se que os nomes de tradutores passaram a figurar nas capas dos livros nas décadas finais do século XX.

O fato do nome de João Ribeiro aparecer na folha de rosto (FIG. 16), local de relativo destaque, sinaliza o lugar ocupado por esse reescritor na sociedade brasileira. Ele era escritor

⁶³ Na livraria Ediciones Fondo de Cultura Económica. O Livro *Corazón* apresentado na figura 14 é publicado na Espanha e vendido na Colômbia.

e polígrafo reconhecido, foi professor de curso secundário, ocupou a primeira vaga que surgiu na Academia Brasileira de Letras. Segundo Bourdieu (1998), ao comentar sobre as regras que regem escritores e instituições literárias na França, na segunda metade do século XIX, esclarece que o verdadeiro valor do escritor se encontra no reconhecimento de seus pares, e não na condição mercadológica de sua obra. Esse reconhecimento estaria inserido em um processo desenvolvido em longo prazo, onde a função da crítica seria fundamental. Acredita-se que o autor reescritor João Ribeiro obteve de seus pares esse reconhecimento.

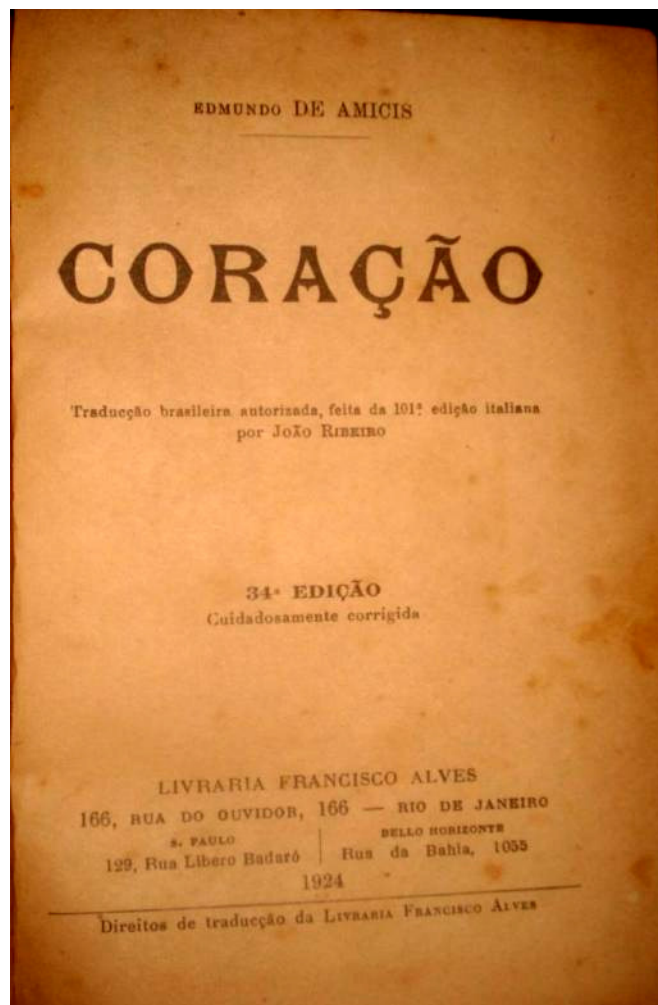


Figura 16 Folha de rosto do Livro *Coração* (1924)
Fonte: Dados da pesquisa

A tradução, para além do ato de transpor signos verbais e/ou não verbais para outra língua, envolve um processo complexo, que se encontra submetido às relações de forças instauradas na sociedade, varia conforme os interesses sócio-histórico-culturais estabelecidos. O produto final da tradução, isto é, a obra traduzida seria um elemento propulsor no processo de formação do indivíduo. Para Lefevere (2007, p. 24), “a tradução é a forma mais

reconhecível de reescritura e a potencialmente mais influente pela sua capacidade de projetar a imagem de um autor ou de uma série de obras em outra cultura para além dos limites de sua cultura de origem”.

Dessa forma, compreende-se o ponto de vista de Lobato citado por Fernandez (2009, p. 79) ao comentar sobre a literatura infantil no Brasil:

Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam o começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia[sic] de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para iniciação de meus filhos. Mais tarde, só poderei dar-lhes o *Coração De Amicis* – um livro tendente a formar italianinhos [...]

A tradução do *Coração* realizada por João Ribeiro projeta e potencializa uma imagem da cultura italiana, criada pelo autor Edmondo de Amicis, capaz de influenciar a construção de uma identidade nacional. Isso porque tal trabalho seguiu o conceito tradicional de tradução, o texto encontra-se ligado à ideia de fidelidade ao original e se tornou imagem e semelhança da obra original italiana difundida no cenário brasileiro. A fidelidade ao original se faz presente em toda a obra, dos nomes dos personagens às situações vivências pelo personagem principal que são transportadas para a língua portuguesa. Tais dados podem ser observados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Comparação entre o original italiano e a tradução brasileira

PERSONAGENS	<i>CUORE</i>	<i>CORAÇÃO</i>
Personagem principal	Enrico	Henrique
Mãe do personagem principal	Não consta o nome; assina 5 textos (espécie de conselhos)	Não consta o nome; assina 5 textos (espécie de conselhos)
Pai do personagem principal	Alberto Bottini	Alberto Botti
Irmã do personagem principal	Silvia	Sylvia
Professor	Perboni	Perboni
Diretor	Diretor	Diretor
Aluno	Robetti	Robetti

(Continuação)

PERSONAGENS	<i>CUORE</i>	<i>CORAÇÃO</i>
Colega de classe	Menino calabrez	Menino calabrez.
Colega de classe	Ernesto Derossi	Ernesto Derossi
Colega de classe	Garrone	Garrone
Colega de classe	Coretti	Coretti
Colega de classe	Nelli	Nelli
Colega de classe	Votini	Votini

Colega de classe	Pedreirinho	Pedreirinho
Colega de classe	Garoffi	Garoffi
Colega de classe	Carlos Nobis.	Carlos Nobis
Colega de classe	Crossi	Crossi
Colega de classe	Precossi	Precossi
Colega de classe	Stardi	Stardi
Colega de classe	Franti	Franti

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 1, são apresentados os nomes dos personagens que fazem parte das obras *Cuore* e *Coração*, ao realizar a comparação entre esses nomes, observa-se que a tradução manteve-se fiel ao original.

O universo tradutório comporta uma série de termos que acabam, por fim, designando tipos de tradução. Nesta investigação, privilegiou-se o entendimento dos termos adaptação, imitação e inspiração. Conforme Queiroz (2008, p. 44):

Adaptação/Acomodação – também entendida como tradução intersemiótica ou transmutação, a adaptação é a interpretação de signos (verbais ou não verbais) de um determinado sistema semiótico para outro sistema semiótico. Por exemplo, adaptação de um romance para um filme (adaptação cinematográfica).

A adaptação também é conhecida como a acomodação do original de uma obra literária para um determinado público, com o objetivo de esta adquirir uma linguagem mais apropriada para o mesmo (por exemplo, Dom Quixote para crianças).

O livro *Cuore* pode ser utilizado como exemplo do conceito de adaptação/acomodação supracitado, pois segundo Bastos (2004), ele fez sucesso no mundo todo, com traduções em vinte e cinco idiomas e adaptações para televisão e cinema italianos.

O conceito de adaptação na perspectiva tradicional difere do apresentado anteriormente, de acordo com Ferreira e Silva (2011, p.23), ele “está ligado à ideia de “manipulação” ou mesmo de “simplificação” do original para melhor adequação ao leitor na cultura chegada”. O livro *Corazón*, também objeto desta investigação, é uma obra que passou por esse tipo de adaptação. No que tange à adaptação, no prefácio do *Corazón*, o tradutor Isidoro Vera Burgos relata que realizou seu trabalho de forma cuidadosa, preservou a essência do original e o adequou ao público receptor, isto é, às crianças argentinas.

Y así como tengo la conciencia de haber hecho con esto obra útil a nuestros niños, estoy también persuadido de que si Edmundo de Amicis viviera, no sólo aprobaría, sino también celebraría, sin reservas, esta manera de interpretar su obra, que la presenta a los niños de diferente nacionalidad y

distinto idioma, con toda la riqueza emocional con que él se ofreció a los niños de su patria. Como la habría él escrito si hubiera sido argentino.⁶⁴

No prefácio, o tradutor ainda sinaliza a profundidade das adequações realizadas, possibilita um vislumbre do que foi retirado e acrescentado de forma a atender às suas singularidades culturais.

[...] he debido apartarme, en multitud de pasajes, del original; hasta el punto de hacer un libro que podrá ser cualquier cosa menos una traducción - aunque por ella he comenzado mi trabajo - suprimiendo capítulos enteros y poniendo en su lugar otros de mi cosecha [...].⁶⁵

Assim, têm-se evidenciada a manipulação do original, as mudanças na obra italiana para atender ao contexto argentino, que vão muito além da substituição de alguns nomes de personagens. Elas acontecem também na estrutura do livro, onde o número de capítulos e as temáticas abordadas são diferentes do livro original.

Para melhor visualização das características bem como de pontos semelhantes e diferentes dos personagens, optou-se por apresentá-los no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Personagens dos livros *Cuore/Coração*⁶⁶ e *Corazón*⁶⁷

PERSONAGENS	CUORE/CORAÇÃO	CORAZÓN
Personagem principal	Enrico/Henrique; vive com a família	Enrique; vive com a família
Mãe do personagem principal	Não consta o nome; assina 5 textos (espécie de conselhos).	Não consta o nome; assina 4 textos (espécie de conselhos).
Pai do personagem principal	Alberto Bottini aparece em alguns textos; assina 10 textos (espécie de conselhos).	Carlos Del Busto; aparece em alguns textos; assina 9 textos (espécie de conselhos).
Irmãos do personagem principal	Silvia/ Sylvia aparece em poucos textos (4) (dentro da narrativa), assina um texto.	Silvia; aparece em poucos textos (3) (dentro da narrativa).
Professor	Perboni – alto, sem barba, cabelos	Guruciaga – alto cabelos grisalhos, tem uma

⁶⁴ E como tenho a consciência de ter feito este trabalho útil a nossas crianças, também estou convencido de que se Edmundo de Amicis vivesse, não só aprovaria, mas também ficaria satisfeito, sem reservas, a esta maneira de interpretar sua obra, que a apresenta às crianças de diferentes nacionalidades e línguas diferentes, com toda a riqueza emocional que ele se ofereceu para crianças em sua terra natal. Como ele teria escrito se tivesse sido na Argentina. (Tradução nossa)

⁶⁵ [...] tive de partir, em muitas passagens, o original, a ponto de fazer um livro que pode ser qualquer coisa, menos uma tradução — mesmo que por ela tenha começado meu trabalho— suprimindo capítulos inteiros e colocando em seu lugar outros de minha cultura [...].(Tradução nossa)

⁶⁶ Optou-se por utilizar a tradução brasileira no momento das comparações entre as obras, uma vez que, está é uma tradução literal da obra original.

⁶⁷ Realizou-se a tradução literal das características dos personagens para melhor visualização de semelhanças e diferenças entre as obras.

	compridos e grisalhos, tem uma ruga na testa; a voz grossa, e olhamos fixamente, como para ler-nos nas consciências. Nunca ri.	ruga na testa, a voz grossa e não ri nunca.
Diretor	Diretor – barba branca, calvo (não apresenta o nome).	Diretor – cabelos brancos.
Aluno	Robetti – aluno adiantado, que ao salvar uma criança menor de ser atropelada teve seu pé esmagado.	Cabral - aluno adiantado, que ao salvar uma criança menor de ser atropelada teve seu pé esmagado.
Colega de classe	Menino calabrez – menino moreno, de cabelos pretos e olhos negros grandes, sobranceiras cerradas, todo vestido de roupa escura, com um cinturão de marroquim preto.	Menino calabrés – menino moreno, de cabelos pretos e olhos negros grandes, sobranceiras cerradas, todo vestido de roupa escura, com um cinturão de couro negro.
Colega de classe	Ernesto Derossi – sempre ganha o primeiro lugar.	Ernesto Rosales – o primeiro da classe.
Colega de classe	Garrone – maior da aula, tem quase quatorze anos, cabeça grande e os ombros largos, é bom, mas já parece um homem feito, e está sempre pensando.	Garrido - maior da classe, é forte, tem quatorze anos, cabeça grande e os ombros largos, é bom, mas já parece um homem feito, e está sempre pensando.
Colega de classe	Coretti – anda sempre com jaqueta cor de chocolate e um gorro de pelo de gato; sempre alegre e risonho (filho de um vendedor de lenha ex-soldado).	Cortés - anda sempre com jaqueta cor de chocolate e um gorro de pelo de gato; sempre alegre e risonho (filho de um vendedor de lenha ex-soldado).
Colega de classe	Nelli – pequenino, corcunda, muito amarelinho.	Nadal - pequenino, corcunda.
Colega de classe	Votini – muito bem vestido, está sempre a soprar e limpar o pelo da roupa.	Pereira - muito bem vestido, está sempre a soprar e limpar o pelo da roupa.
Colega de classe	Pedreirinho – (o pai é pedreiro) tem a cara redonda como uma maçã e o narizinho chato, sabe fazer o focinho de lebre. Usa um chapeuzinho mole que amarrota e mete no bolso como um lenço	Albañilito - (o pai é pedreiro) tem a cara redonda como uma maçã e o narizinho chato, sabe fazer o focinho de coelho. Usa um chapeuzinho mole que amarrota e mete no bolso como um lenço

(Continuação)

PERSONAGENS	CUORE/CORAÇÃO	CORAZÓN
Colega de classe	Garoffi – um sujeito muito comprido e magro, os olhos pequenos e nariz de papagaio, anda a negociar chromos, santinhos e caixas de fósforos e escreve a lição nas unhas para colar às escondidas.	Costa - um sujeito muito comprido e magro, os olhos pequenos e nariz de papagaio, anda a negociar chromos, santinhos e caixas de fósforos e escreve a lição nas unhas para colar às escondidas.
Colega de classe	Carlos Nobis – muito vaidoso.	Carlos Nuñez - muito vaidoso.
Colega de classe	Crossi – cabelos ruivos, tem um braço paralisado (o pai embarcou para a America e a mãe vende hortaliças).	Vianello - cabelos ruivos, tem um braço paralisado (o pai está ausente e a mãe vende verduras).
Colega de classe	Precossi - (filho de um ferreiro) anda vestido paletó que vai até os joelhos, parece doente.	Serrano - (filho de um ferreiro) anda vestido paletó largo, parece doente.
Colega de classe	Stardi – pequeno e ratão, quase sem pescoço, não fala é meio tolo.	Olazábal - pequeno e gordo, quase sem pescoço, apresenta dificuldade de entender.
Colega de classe	Franti – já foi expulso de outra escola.	Aldao - já foi expulso de outra escola.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 2 foi tomado como base para a realização de uma breve análise comparativa entre os personagens e suas características. A partir dos dados apresentados, constata-se a proximidade entre o *Cuore/Coração* e a adaptação *Corazón* onde apenas os nomes dos personagens foram alterados permanecendo as características dos personagens. Tem-se por hipótese que os nomes adotados para os personagens seriam nomes da vivência cotidiana do reescritor. Um elemento pré-textual que revela muito sobre as adaptações realizadas pelo reescritor é o sumário. Abaixo, pode-se observar o Quadro 3 que apresenta sumários das obras citadas.

Quadro 3 - Sumários das obras *Cuore/Coração* e *Corazón*

<i>CUORE/CORAÇÃO</i>	<i>CORAZÓN</i>
Outubro	Marzo
O primeiro dia de escola	El primer día de escuela
O nosso professor	Nuestro maestro
Uma desgraça	Una desgracia
O menino calabrez	El niño calabrês
Os meus comapnheiros	Mis compañeros
Um rasgo de generosidade	Un arranque de generosidad
A minha antiga mestra	Mi mestra de primer grado
Em um sótão	En un conventillo
<i>A escola</i>	<i>La escuela</i>
O PATRIOTAZINHO DE PADUA	Los cuentos mensuales
-----	La última noche de carnaval
-----	EL PORTEÑITO PATRIOTA (Cuento)

(Continuação)

<i>CUORE/CORAÇÃO</i>	<i>CORAZÓN</i>
Novembro	Abril
O limpador de chaminés	El canillita
<i>O dia de finados</i>	Mi amigo garrido
Meu amigo garrone	El carbonero y el señor
O carvoeiro e o fidalgo	La maestra de mi hermanito
A mestra de meu irmão	<i>Mi madre</i>
<i>Minha mãe</i>	Mi compañero Cortés
O meu companheiro coretti	El director
O director	Los soldados
Os soldados	El protector de nadal
O protector de nelli	El primero de la clase
O primeiro da classe	EL GUACHITO SALTEÑO (Cuento)
O PEQUENO VIGIA LOMBARDO	<i>Los pobres</i>
<i>Os pobres</i>	-----
Dezembro	Mayo
O negociante	El negociante

Vaidade	Vanidad
A primeira neve	La pedrada
O pedreirinho	Las Maestras
Uma bola de neve	En casa del herido
As mestras	25 de Mayo
Em casa do ferido	LOS PREMIOS AL VALOR ALTRUISTA (Cuento)
O pequeno escrevente florentino	<i>Gratitud</i>
A vontade	-----
<i>Gratidão</i>	-----
Janeiro	Junio
O mestre substituto	El maestro suplente
A livraria de Stardi	La biblioteca de Olazábal
O filho do artista ferreiro	El hijo del herrero
Uma bella visita	Una tarde agradable
Os funeraes de Victor Manoel	La nevada
Franti expulso da escola	El albañilito
O TAMBORZINHO SARDO	Aldao, expulsado
<i>O amor da patria</i>	EL TAMBORCITO CORDOBÉS (Cuento)
Inveja	<i>El amor a la Patria</i>
A mãe de Franti	Envidia
<i>Esperança</i>	La madre de Aldao
Fevereiro	Julio
Uma medalha bem dada	Una medalla bien dada
Bons propósitos	Buenos propósitos
O trem de ferro	El 9 de Julio
Soberba	El tren de juguete
As victimas do trabalho	La voluntad

(Continuação)

CUORE/CORAÇÃO	CORAZÓN
O preso	Soberbia
O ENFERMEIRO DE TATA	Los mártires de trabajo
A officina	El penado
O palhaçozinho	La herreria
O ultimo dia de carnaval	El payasito
Os meninos cegos	EL ENFERMERO DE TATITA (Cuento)
O mestre enfermo	Los niños ciegos
<i>A rua</i>	El maestro enfermo
-----	<i>La calle</i>
Março	Agosto
As escolas nocturnas	Las escuelas nocturnas
A luta	La pelea
Os parentes dos meninos	Los padres de los chicos
O numero 78	El número 78
O pequeno morto	Una víctima de la ignorância
A vespera de 14 de março	Una lección que no olvidaré

A distribuição de prêmios	MARTINCITO, EL CORRENTINO (Cuento)
Litigio	El Albañilito, enfermo
<i>Minha irmã</i>	-----
SANGUE ROMANHOLO	-----
O pedreirinho moribundo	-----
<i>O conde Cavour</i>	-----
Abril	Septiembre
A primavera	Primavera
Rei Humberto	Un Asilo Maternal
O asylo infantil	La hazaña de Nadal
Na gymnastica	El Apóstol de la enseñanza
O mestre de meu pai	El Maestro de mi papá
Convalescença	Convalecencia
<i>Os amigos operarios</i>	<i>Los amigos obreros</i>
A mãe de Garrone	La madre de Garrido
José Mazzini	EL ESCRIBIENTE TUCUMANO (Cuento)
VALOR CIVICO	-----
Maio	Octubre
<i>As crianças rachiticas</i>	Espíritu de sacrificio
Sacrificio	El incendio
O incêndio	Estío
DOS APENNINOS AOS ANDES	<i>Poesia</i>
Verão	"PIQUILIN" (Cuento)
<i>Poesia</i>	La sordomuda
A surda-muda	-----
Junho	Noviembre
<i>Garibaldi</i>	<i>El día de difuntos</i>

(Continuação)

CUORE/CORAÇÃO	CORAZÓN
O exercito	Los exámenes
<i>Itália</i>	<i>Mi padre</i>
32 grãos	Una merienda campestre
<i>Meu pae</i>	¡Qué calor!
No campo	Mi Maestra, muerta
A distribuição dos premios dos operários	El doctor Nicolás Avellaneda
A minha mestra morta	¡Gracias!
Agradecimentos	EL NAUFRAGIO (Cuento)
O NAUFRAGIO	<i>La última página de mi madre</i>
	El último día de clase
	¡Adiós!
Julho	-----
<i>A ultima pagina de minha mãe</i>	-----
Os exames	-----
O ultimo exame	-----
Adeus	-----

Fonte: Dados da pesquisa

Optou-se por transcrever fielmente os sumários como apresentados nos livros investigados, por esses fornecerem pistas que, de certa forma, orientam o conhecimento acerca do grau de alterações realizadas entre o original e a cópia. Alguns detalhes chamam atenção por permanecerem idênticos, como é o caso do *layout* da página, observa-se que nos dois sumários a organização é a mesma. Os títulos dos textos são apresentados em letras de imprensa, uma vez que os textos ao longo do livro são escritos no gênero carta, por outro personagem (pai, mãe e irmã), no sumário são apresentados em itálico e em caixa alta estão os títulos dos contos.

Os dois livros foram escritos na forma de diário. Eles trazem a história de um menino em seu cotidiano escolar. Logo no sumário, vê-se que a adaptação argentina acontece desde a adequação do calendário escolar. É interessante pontuar que alguns títulos são idênticos e há apenas a tradução de uma língua para outra. No entanto, ao ler os dois textos, é nítida a transposição realizada que privilegia hábitos e costumes argentinos. Ao longo deste trabalho, as semelhanças e diferenças existentes entre o original *Cuore* e a cópia traduzida e adaptada *Corazón* são mais exploradas.

No exemplar do *Corazón* utilizado nesta investigação, observa-se que o nome do tradutor, Prof. Isidoro Vera Burgos, aparece na folha de rosto (FIG. 17) em destaque abaixo:

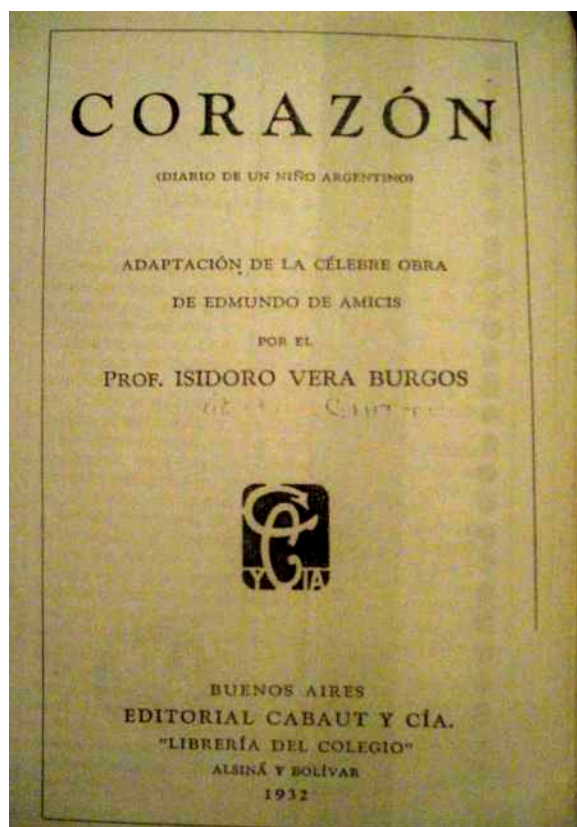


Figura 17 Folha de rosto do Livro *Corazón* (1932)
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o nome tradutor vem acompanhado da designação Prof., acredita-se que essa condição de professor fornecia à obra maior credibilidade principalmente no que diz respeito à adequação dos textos à realidade escolar argentina. A experiência como professor lhe permitia conhecer e compreender como se dava o ensino, desde a sua legislação, suas práticas e os atores envolvidos no processo. Assim como no Brasil, na Argentina havia todo um trâmite necessário para a aprovação de obras didáticas⁶⁸, tem-se por hipótese que as relações estabelecidas pelo professor Isidoro no campo educacional, intelectual e político contribuíram para a aprovação do texto de tradução e adaptação do *Cuore*.

No prefácio do *Corazón*, o reescritor demonstra sua preocupação em traduzir e adequar o livro à realidade educacional argentina, isto é, ao contexto sociocultural do país, considera as mudanças teóricas e metodológicas que ocorriam e visa melhor adaptação do original ao público ao qual era destinado. Nesse sentido, a tradução e adaptação de livros acabam por promover reescritas distintas dos próprios originais.

Além de traduções e adaptações, o livro *Cuore* serviu de inspiração para vários autores. Por isso, neste trabalho, buscou-se conhecer e compreender o conceito de inspiração. Os dicionários⁶⁹ apresentam vários significados para a palavra inspiração, optou-se por adotar apenas o que atende ao sentido empregado neste texto. Dessa forma, inspiração é qualquer estímulo ao pensamento ou à criatividade criadora; ideia ou pensamento que surge de repente; entusiasmo poético; iluminação.

Conforme *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia⁷⁰, inspiração é “termo precedente do latim *inspirare* que significa soprar, comunicar, e é utilizado tanto no campo da teologia como das artes para designar o tipo de motivação que leva um indivíduo a produzir uma obra de arte”. Ainda segundo esse autor, é “sobretudo a partir do século XVI, em que surge nos escritos de Ambroise Paré, prevalecerá o seu sentido figurado como sinônimo de intuição estética, invocação, gênio, criação e imaginação”.

Ao se utilizarem desse sentido de inspiração, autores como Hygino Amanajás e Viriato Corrêa declararam que o livro *Cuore* serviu de inspiração para suas obras escolares.

Fernandes (2009, p.79), ao comentar sobre a ligação existente entre os livros *Cuore* e as obras de Viriato Corrêa, declara que “Viriato Corrêa, em vários depoimentos à imprensa, afirmou que esse livro de leitura serviu de inspiração para que ele escrevesse um outro

⁶⁸ SARDI, 2011.

⁶⁹ Dicionário Silveira Bueno, Dicionário Aurélio, Dicionário online de português.

⁷⁰ E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=429&Itemid=2> Acesso em: 12 jun. 2012.

clássico da literatura infantil nacional *Cazuza*. Esse autor transcreveu trechos de recortes de jornais em que Viriato Corrêa corrobora com essa assertiva:

Quando li o “Coração” de De Amicis, já era homem formado, e achei o livro uma obra-prima, embora contivesse dois graves defeitos para a criança brasileira: era muito triste e fazia amar a Itália – disse-nos o escritor (acadêmico) Viriato Corrêa, evocando a origem de seus livros infantis e da obra didática, que vem publicando ininterruptamente desde 1908 (RECORTE DE JORNAL citado FERNANDES, 2009, p. 79)

No que tange à influência exercida pelo livro *Cuore* na escrita do livro *Alma e Coração*, de Hygino Amanajás, no segundo parágrafo do Parecer publicado nas páginas iniciais do livro, tem-se a seguinte informação: “Este livro é escripto segundo o plano do **Coração** de Amicis, como confessa o proprio autor no prefacio. A originalidade está por tanto somente na escolha dos assumptos e no modo de os expôr e desenvolver” (AMANAJAS, 1905).

Acredita-se que o motivo pelo qual o livro *Cuore* obteve tamanho sucesso⁷¹ esteja, dentre outras possibilidades, atrelado ao fato de possibilitar o despertar de sentimentos tidos como nobres em crianças e adultos que o lessem e, por ser considerada uma das obras que inauguram a utilização do gênero textual diário em livros escolares.

⁷¹ Fala-se em sucesso baseado na quantidade de traduções, adaptações e inspirações que envolvem esse livro.

Capítulo II - *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*: análise de elementos da materialidade

Neste Capítulo, discutiu-se a materialidade dos livros investigados. Para tanto, utilizou-se como referência premissas de Chartier (1996), (1999), (2002) e (2010), que se complementam e revelam a importância de explorar aspectos da materialidade do impresso em uma pesquisa que contemple a História do Livro e da Leitura. Inicialmente, foi fundamental aprofundar os conhecimentos acerca do conceito de materialidade.

Discorreu-se sobre o percurso realizado pelos livros *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração* no contexto educacional, ao descortinar um cenário com elementos que ajudam a compreender o circuito desses livros escolares.

Esleu-se os temas e os objetos: Catálogos da Editora Francisco Alves, os próprios livros, Capas do livro *Coração*, Prefácios dos livros, discussão sobre aspectos gerais e os personagens da obra. Esses se tornaram peças de um mosaico, que foram encaixadas ao longo do texto, produziram significados, sentidos, na construção deste Capítulo.

2.1 A materialidade do impresso

A história do livro como objeto de estudo sempre foi tomada de forma reducionista, o texto era investigado apenas em seu conteúdo semântico, desconsiderando seus suportes ou veículos. No entanto, para Chartier (2002, p.61):

A questão essencial que, [...], deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos.

Pautou-se nessa premissa para ampliar o campo investigativo desta pesquisa. Dessa forma, buscou-se conhecer e mergulhar em aspectos que envolveram a produção, a divulgação, a apresentação estética e a circulação dos livros *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*.

Ao longo dos anos, essa visão macro do processo que envolve o livro⁷² foi desconsiderada pela história do livro. Isso porque o processo era conhecido de forma fragmentada, visto que cada parte desse processo teria o fim em si mesmo. No que diz respeito a essa dissociação dos processos, Chartier explica que:

De modo durável e paradoxalmente a história do livro separa o estudo das condições técnicas e materiais de produção ou de difusão dos objetos impressos e a dos textos que eles transmitem, considerados como entidades cujas diferentes formas não alteram a estabilidade linguística e semântica. Há na tradição ocidental numerosas razões para essa dissociação: a força perdurável da oposição, filosófica e poética, entre a pureza da idéia [sic] e sua corrupção pela matéria, a invenção do *copyright* que estabelece a propriedade do autor sobre um texto sempre idêntico a si mesmo, seja qual for seu suporte, ou ainda a definição de uma estética que considera as obras em seu conteúdo, independente de suas formas particulares e sucessivas (CHARTIER, 2002, p. 62).

Além de apontar a tradição, existente na história do livro, de realizar estudos fragmentados dos processos que envolvem o objeto livro, esse pesquisador rompe com essa perspectiva e propõe uma análise mais ampla, ao considerar que o livro é o resultado de um conjunto de processos operacionais e as formas como são apresentados interferem diretamente na construção dos significados. Assim, compreende-se o que Frade (2003, p. 3) observa, ao asseverar que, “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele”. Assim, percebe-se a complexidade de um trabalho que envolva a análise de livros como objetos multifacetados, capazes de disseminar saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade, o que permite várias pesquisas nas diversas dimensões da sua materialidade.

Em relação à análise da materialidade de livros escolares, Carvalho (1998) afirma que:

No caso dos impressos de destinação escolar, trata-se, em primeiro lugar, de analisá-los da perspectiva de sua produção e distribuição como produtos de estratégias editoriais em estrita correspondência com os usos que modelarmente lhe são prescritos. De uma perspectiva complementar, mas distinta, trata-se de analisá-los como suportes materiais de práticas pedagógicas na sala de aula; trata-se, portanto, nesse segundo caso, de pensar os usos escolares do impresso. (CARVALHO, 1998, p. 35)

⁷² Visão macro do livro é visão de todo o processo que envolve a construção de um livro que vai do processo de escrita do autor, passando pelo processo de construção da publicação e difusão até utilização realizada pelo leitor.

Nesta investigação, explorou-se o tipo de materialidade constituída a partir do suporte em que os textos foram inscritos. Neste caso, os textos apresentam-se em formas impressas no suporte livro, acredita-se que todos os elementos implicados no processo de publicação e difusão desse material passaram a ter função decisiva na criação do sentido do texto e figuram como componentes da história dessas obras.

Todas as pessoas envolvidas no processo de elaboração e publicação de livros podem, em certa medida, considerarem-se autores da obra. “Os autores não escrevem livros, nem mesmo os próprios⁷³. Os livros manuscritos ou impressos são sempre o resultado de múltiplas operações que supõe decisões, técnicas e competências muito diversas” (CHARTIER, 2010, p. 62). Neste trabalho, com o intuito de conhecer e aprofundar os estudos sobre a materialidade dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, discorreu-se sobre aspectos que revelam essa dimensão das obras pesquisadas⁷⁴.

2.2 *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*: do italiano ao mundo uma história de sucesso

No início do século XIX, a partir de medidas consolidadas pelo congresso de Viena (1814), a Itália teve redesenhada sua configuração político-territorial. Isso porque uma das medidas adotadas determinou a divisão do território italiano em pequenos estados dominados por estrangeiros. O período de 1815 a 1870 foi marcado pela busca da unificação do país, esse movimento em pró da unificação ficou conhecido como *Risorgimento*. Foi nesse contexto de *Pós-Risorgimento*, que Edmundo de Amicis (1846-1908) escreveu *Cuore — libro per i ragazzi* em 1886. Segundo Bastos (2004, p.1),

Edmundo de Amicis foi escritor italiano, militar, jornalista, monarquista moderado, tornou-se, depois de 1890, um ardente socialista. tem uma lista extensa de obras [...]. Suas obras expressam uma centralidade em três focos: a pátria, os jovens em processo de escolarização e a população pobre.

⁷³ Esse aspecto da autoria também é trabalhado em Chartier (1999).

⁷⁴ No capítulo I foi apresentado um histórico sobre a Livraria Francisco Alves e a Imprensa Oficial do Pará.

O *Cuore* se tornou um sucesso mundial, “com traduções em vinte e cinco idiomas e adaptações para a televisão e o cinema italianos” (BASTOS, 2004). Em relação à tradução brasileira da obra Fernandes (2009, p. 78) informa que “a tradução mais conhecida é a do escritor João Ribeiro⁷⁵, pela livraria Francisco Alves, em 1891, embora já houvesse traduções portuguesas circulando em escolas brasileiras”. Essa informação é corroborada por Arroyo (1968, p. 124) ao apontar que,

Heitor Modesto d’Almeida nasceu em Minas Gerais em 1881 e na infância lia, além de Júlio Verne, Edmundo de Amicis com o *Coração*, livro que, traduzido para o português (e essa não seria ainda a tradução de João Ribeiro), “seria tão lido pelos meninos do mil novecentos brasileiro, conforme Gilberto Freire”.

Um dos estudos significativos realizados sobre livros didáticos que circularam no Brasil foi desenvolvido por Pfromm Neto *et al.* (1974). Nessa publicação, esses autores apresentam dados significativos sobre o *Coração*, que se permite inferir sobre a intensidade com que essa obra circulou e foi utilizada em escolas primárias. Bem como, essa obra livro serviu de inspiração a vários autores de livros didáticos brasileiros.

Somente na Itália mais de um milhão de exemplares do **Cuore** foram vendidos. Numerosas traduções em diversos idiomas apareceram desde fins do século passado até o presente. Livro de leitura escolar e, ao mesmo tempo, obra clássica da literatura infantil, **Cuore** conquistou também as crianças brasileiras e exerceu sensível influência sobre nossos autores de livros de leitura, conforme se pode constatar nas obras de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Scaramelli e outros (PFROMM NETO, 1974, p. 174).

O *Cuore* pode ser considerado um objeto emblemático. Várias questões foram instigadas ao longo da investigação, dentre elas estão: O que justifica tamanho sucesso editorial? Como se deu o processo de produção e circulação nos diversos países que adotaram essa obra? Quantas obras tiveram o *Cuore* como inspiração?

Trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Bastos (2004), Spregelburd (2002) e Sardi (2011) contribuem para lançar luzes e sombras sobre o livro *Cuore*. No primeiro trabalho, a autora discute sobre *Coração: Diário de um menino*, publicado pela Livraria Francisco Alves, tradução de João Ribeiro, considerada a principal tradução brasileira da obra

⁷⁵ Sobre João Ribeiro ver PINA (2009).

de Edmundo de Amicis. Nesse estudo, a autora teve como objetivos analisar o sucesso editorial e, ao tomá-lo como leitura de formação, “analisar a obra na perspectiva da formação das virtudes cívicas e morais, no fortalecimento do caráter nacional” (BASTOS, 2004, p. 2). Os estudos de Spregelburd (2002) e Sardi (2011) foram realizados na Argentina e tiveram como objeto de estudo respectivamente: *Corazón*, uma adaptação do *Cuore* italiano e, a materialidade do *Corazón*, tanto as traduções como as adaptações.

Em relação ao sucesso editorial do *Coração*, considera-se indícios capazes de refletir esse sucesso o grande número de edições publicadas, pela Livraria Francisco Alves, e o longo período de permanência dessa obra no mercado livreiro. Dados apresentados por Bastos (2004) e os disponibilizados no site do Lihed⁷⁶, no acervo bibliográfico Francisco Alves, fornecem pistas sobre o número de edições e o período de publicação ao informar que: “não foi possível fazer um rastreamento de todas as edições da Francisco Alves e sua tiragem: 1891 (1ª edição); 1894 (4ª edição); 1920 (31ª edição); 1927 (37ª edição); 1940 (42ª edição); 1949 (44ª edição); 1954 (46ª edição); 1968 (53ª edição)” (BASTOS, 2004, p. 2). Dentre as obras do acervo do Lihed, encontram-se os seguintes exemplares do *Coração*: 1891 (1ª edição); 1896 (6ª edição); 1940 (42ª edição); 1946 (43ª edição); 1954 (46ª edição) e 1956 (47ª edição). Como se deu o processo de produção editorial dessa obra ao longo dos anos?

Em setembro de 2011, a editora Cosac Naif lançou *Coração*, de Edmondo de Amicis (FIG. 18), com uma tiragem de 4000 cópias. O texto de orelha assinado pelo escritor Bernardo Ajzenberg traz informações interessantes. Segundo o escritor, o livro “ficou na memória de muitos de nossos grandes autores, de Monteiro Lobato a Manuel Bandeira”.

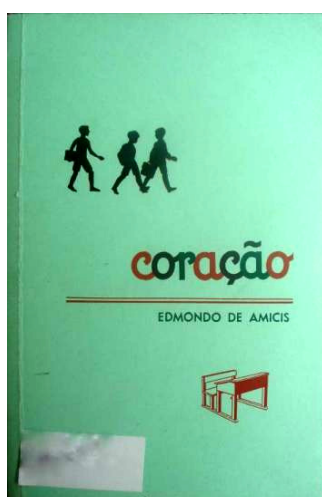


Figura 18 Capa da ed. do *Coração* publicada pela editora Cosac Naif
Fonte: Dados da pesquisa

⁷⁶ Lihed – Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil - vinculado à Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação do Prof. Dr. Aníbal Bragança. Disponível em: <<http://www.uff.br/lihed/>> Acesso em: 02 de abr. 2012.

Nos trabalhos de Bastos (2004) e Fernandes (2009), também são divulgados trechos de comentários sobre o livro *Coração*, realizados por grandes autores brasileiros. Dentre esses autores, estão Adélia Pinto, Humberto de Campos, José Lins do Rego, Laura Octávio, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Paulo Mendes Campos, Paschoal Leme, Pedro Nava, Raimundo Nonato da Silva, Viriato Corrêa e Zélia Gattai. Tais comentários, de certa forma, sinalizam a relevância desse objeto como suporte pedagógico em um longo período de tempo, isso, porque nem todos escritores citados são contemporâneos.

Essa é uma obra longeva, sua primeira edição brasileira data do final do século XIX e a última de 2011. Embora não seja intenção deste estudo traçar um mapeamento dos locais de circulação dessa obra, ao iniciar o trabalho a campo, foram encontradas evidências da circulação desse livro de leitura em escolas primárias mineiras. A autora desta pesquisa se deparou com exemplares de acervos de bibliotecas escolares, que, hoje, encontram-se reunidos na biblioteca do Centro de Referência do Professor. São 14 exemplares, de diferentes edições, a última pertence à 45ª edição de 1953.

Corrêa (2006) disponibilizou, em sua tese, dados sobre a circulação de manuais didáticos em escolas primárias do estado do Amazonas. Ao consultar os anexos — Cartas de professores, Editais da Instrução Pública e Relatório da Instrução Pública — foram encontradas referências ao *Coração* no período de 1897 a 1909. O que pode ser interpretadas como sinalização da circulação dessa obra no Amazonas.

Em relação aos manuais escolares longevos, sabe-se que “a permanência dessas obras comprova a importância da “tradição escolar” e o alcance das mudanças às quais autores e editores estavam ou ainda estão submetidos, no processo de reformulações curriculares”, conforme Bittencourt (2004, p. 489). Os livros didáticos são tão complexos que, mesmo não mudando em seu conteúdo, na sua materialidade, ele é mudado pelas diferentes apropriações realizadas ao longo da sua trajetória editorial. Essa apropriação sempre envolve tensões e conflitos, que podem ocorrer em maior ou menor grau, e depende dos valores e conhecimentos envolvidos no processo.

Sardi (2011) revela dados interessantes sobre o processo de circulação da obra de Amicis na Argentina. Tanto os livros traduzidos quanto os livros adaptados da obra estiveram inseridos em um movimento permeado de conflitos e tensões. Esses livros passaram por períodos alternados de autorização, isto é, em determinados períodos, a obra esteve autorizada para o uso, em outros não. Essas informações fornecidas por Sardi instigam a pensar em como se deu esse processo de circulação no Brasil. Tem-se por hipótese que essa alternância entre autorização e censura da obra também se fez presente no Brasil. Essa hipótese é reforçada a

partir da realização de consultas a fontes⁷⁷ que fornecem dados sobre os manuais escolares e circularam no período de 1930 a 1945, mas o livro *Coração* não é contemplado.

2.3 Catálogos de editoras: objetos reveladores

Na história do livro e da leitura, os catálogos das editoras podem fornecer indícios capazes de contribuir na reconstrução de um cenário de uma das dimensões da materialidade do livro. De acordo com Chartier (1996 p.99),

na maioria dos casos, o estudo das impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler.

Os catálogos editoriais são elaborados pelas editoras com objetivo de difundir seus produtos, são mecanismos de publicação de obras editadas e/ou disponibilizadas para a venda. No final do séc. XIX e início do séc. XX, eles se diferiam de uma simples listagem de livros por serem mais completos no que dizia respeito aos procedimentos necessários para se efetivar a compra de um livro. Esses catálogos, geralmente, traziam informações sobre: publicação da obra, número de páginas, preços, instruções sobre o processo de aquisição.

Os catálogos editoriais mudam na medida em que a indústria editorial vai agregando maior complexidade. Hoje, esses catálogos demandam maiores cuidados em sua elaboração, apresentam páginas coloridas e geralmente são bem diagramados. Ao longo dos anos, os catálogos editoriais foram sendo aprimorados e hoje se apresentam como objetos refinados, onde são veiculadas ilustrações com miniaturas das capas e sinopses dos livros, elementos sedutores capazes de determinar escolhas das obras a serem adotadas no universo escolar. Na atualidade, “são os catálogos das editoras, cada vez mais requintados, que, invadindo a escola e a casa do professor, dão as cartas do momento da escolha das obras indicadas como leitura para os estudantes” (CECCANTINI, 2004, p. 35). Essa afirmativa traduz a complexidade que envolve esses materiais no mercado editorial do país.

⁷⁷ As fontes: *Livros de inventários* dos Grupos Escolares Diogo de Castro e Cabo Verde; *Livros de correspondências recebidas e expedidas* dos Grupos Escolares Cesário Alvim e Barão do Rio Branco; *Diário Oficial de Minas Gerais*, exemplares do período de outubro de 1938 a agosto de 1939; Catálogo de obras publicadas, intitulado *Bibliografia Brasileira 1938-1939*, do Instituto Nacional do Livro; *Revista Do Ensino* exemplares de nº39 nov/1929; nº118 set/1935 e nº120-121 nov-dez/1935.

Nesta investigação, realizou-se a análise de capas e folhas de rosto e algumas páginas de catálogos da editora Francisco Alves⁷⁸.

As Figuras 19 e 20, abaixo, correspondem às capas dos catálogos dos livros à venda, da Livraria Francisco Alves, em junho e outubro de 1882. Nelas há indícios sobre vários aspectos que envolvem a materialidade dos livros. Os dois catálogos apresentam em suas capas com algumas semelhanças.

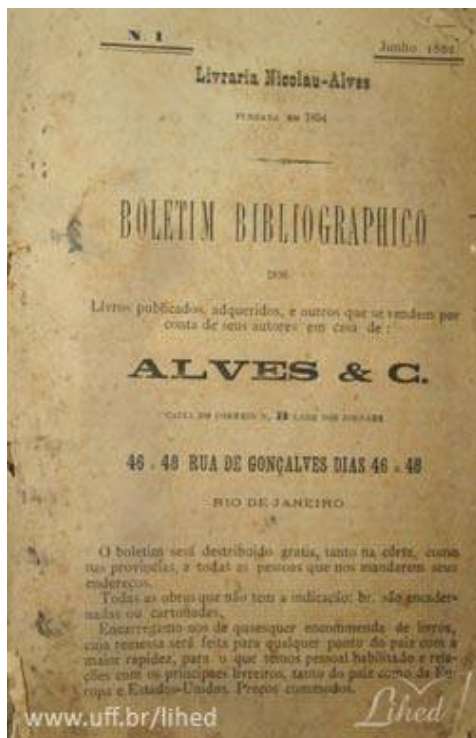


Figura 19 Capa do Catálogo de Junho de 1882
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

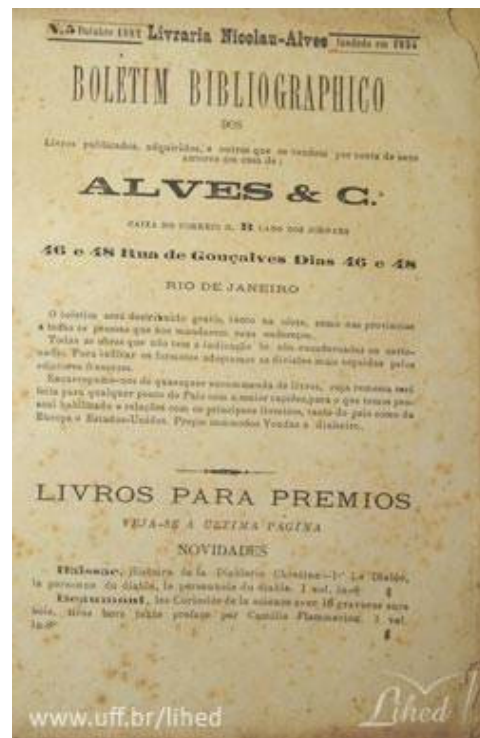


Figura 20 Capa do Catálogo de Outubro 1882
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

A informação “ Livros publicados, adquiridos e outros que se vendem por conta de seu autores” é apresentada nesses dois catálogos e sinaliza a diversificação das obras comercializadas nessa livraria-editora.

Um dado interessante apresentado é o público para o qual esse catálogo era destinado “o boletim será distribuído gratis, tanto na corte, como nas províncias a todas as pessoas que nos mandarem seus endereços”. Mesmo anunciando, “desde 1872 a especialidade da sua firma ‘livros colegiais e academico’”, conforme Hallewell (2005, p. 280). Essa informação

⁷⁸ As capas e os catálogos apresentados fazem parte do acervo do Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil – Lihed. Disponível em: < <http://www.uff.br/lihed/> > . À frente desse núcleo de pesquisa, encontra-se o prof. Aníbal Bragança.

sugere que não havia um público alvo específico, a livraria buscava divulgar seus livros entre todos os possíveis leitores do país.

O livreiro-editor Francisco Alves foi e continua sendo considerado, por muitas pessoas, um empreendedor nato, acredita-se que este foi peça importante na formação de uma mentalidade empresarial moderna no país. Francisco Alves conseguiu com maestria por em práticas ideias inovadoras no comércio livresco. A constituição de uma rede de relação comercial, com livreiros em várias partes do país, garantia a entrega de seus produtos em qualquer lugar do território nacional. Este era um elemento de destaque na divulgação de seus produtos, como pode ser observado nas capas apresentadas:

Encarregamo-nos de quaesquer encomenda de livros cuja remessa sera feita para qualquer ponto do paiz com a maior rapidez, para o que temos pessoal habilitado e relações com os principais livreiros, tanto do paiz como da Europa e Estados – Unidos. Preços commodos.

Na Figura 20, essas informações são praticamente as mesmas, exceto no catálogo de outubro ao final desse parágrafo, tem-se a frase “vendas a dinheiro”. Nesses catálogos, é evidenciada a abrangência das relações comerciais estabelecidas pela empresa.

O catálogo de outubro de 1882 traz como “novidades”, em sua capa, a divulgação de obras premiadas em exposições, e orienta ao possível comprador que confira a relação na última página.



Figura 21 Capa do *Catálogo de Junho de 1884*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

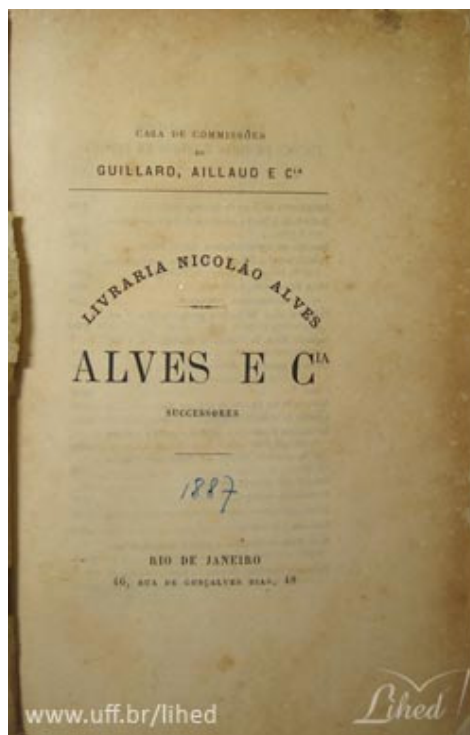


Figura 22 Capa do *Catálogo de 1887*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>



Figura 23 Capa do *Catálogo de Abril de 1892*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>



Figura 24 Folha de rosto do *Catálogo de Abril 1892*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

A capa do catálogo de 1892 (FIG. 23) evidencia o lugar de destaque ocupado pelos livros escolares na Livraria Classica de Alves & C. Nela são apresentadas as obras didáticas premiadas em exposições. Os livreiros editores acreditavam que essas obras conferiam maior *status* a suas firmas e que poderiam influenciar sobre a escolha de leitores e/ou das autoridades responsáveis pela elaboração de listas de livros a serem adotados nas escolas. Essa estratégia de divulgação se estendia também para a própria obra premiada, que geralmente apresentava em sua capa menção aos prêmios conquistados.

Nessa capa, o destaque foi para as obras de Hilário Ribeiro distribuídas em duas Séries distintas, Série Instructiva – *Primeiro Livro de Leitura* (Syllabario), *Segundo Livro de Leitura* (Contos e dialogos), *Terceiro Livro de Leitura* (Conhecimentos uteis) e *Quarto Livro de Leitura* (Os homens e as cousas); Série Educativa – *Cartilha Nacional*, ensino simultaneo de leitura e escripta. *Scenario infantil* (novo segundo livro de leitura) com gravuras. *Na terra, no mar e no espaço* (novo terceiro livro de leitura), 1 vol., com gravuras. Na folha de rosto desse catálogo foram publicados títulos de outras obras premiadas.

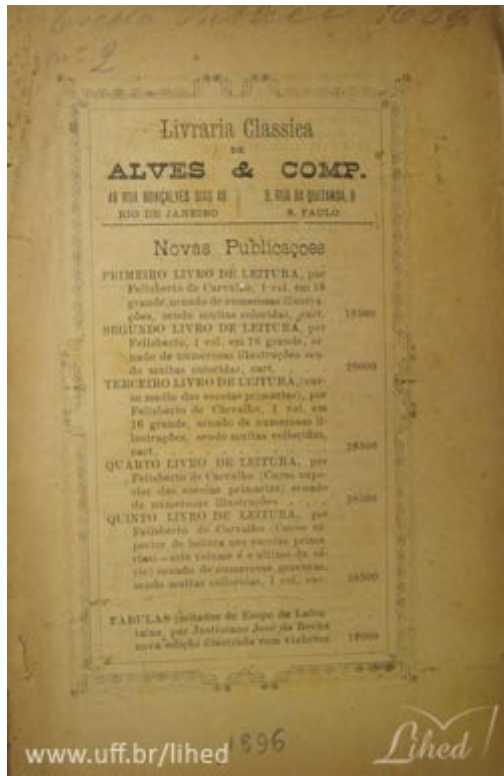


Figura 25 Capa do *Catálogo de 1896 de 1907*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

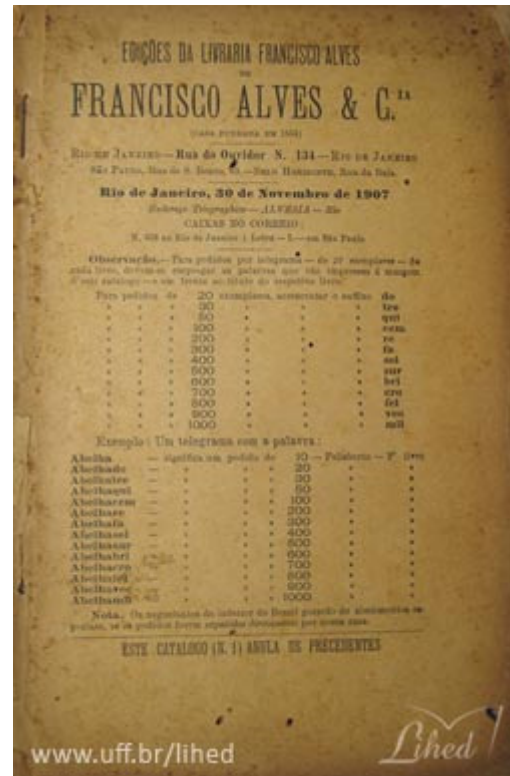


Figura 26 Capa do *Catálogo de Novembro*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

Na capa do *Catálogo de 1896* (FIG. 25) é destacada a série de leitura graduada de Felisberto de Carvalho reforçando a sua condição de Livraria especializada em obras didáticas. É interessante observar a diferença entre as capas. Na capa do *Catálogo de novembro de 1907* (Figura 26), não há referências sobre as obras comercializadas pela livraria, são especificados apenas os procedimentos necessários, caso o consumidor, optasse por solicitar sua encomenda via telegrama. Naquela época, o telégrafo era o principal sistema de comunicação a longa distância.

A folha de rosto do *Catálogo de 1931* (FIG. 27) e a capa do *Catálogo de 1933* (FIG. 28) apresentam indícios sobre a instabilidade econômica, vivenciada pelo mercado editorial brasileiro no início da década de 1930. Em destaque dentro de um quadro, encontrava-se escrita a seguinte frase, que registra esse fato: “Em virtude da instabilidade dos preços da matéria prima e dos constantes aumentos do custo da fabricação, os preços marcados neste catálogo estão sujeitos a modificações sem aviso prévio.”.

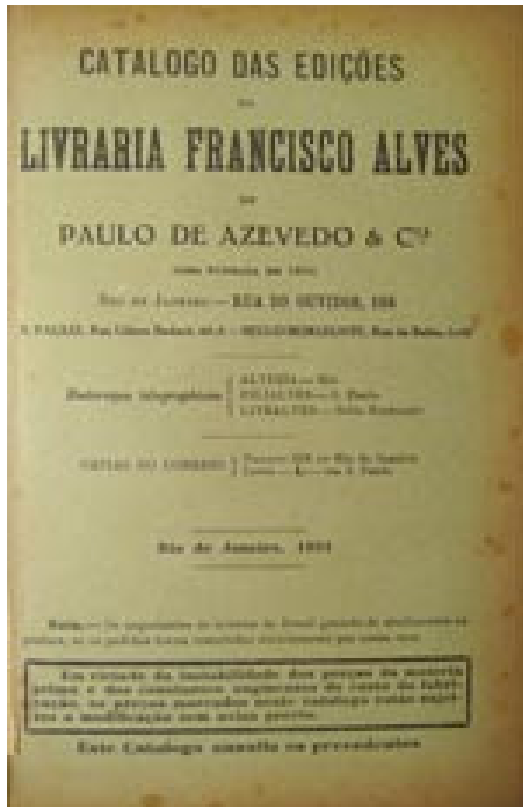


Figura 27 Folha de rosto do *Catálogo de 1931*
 Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

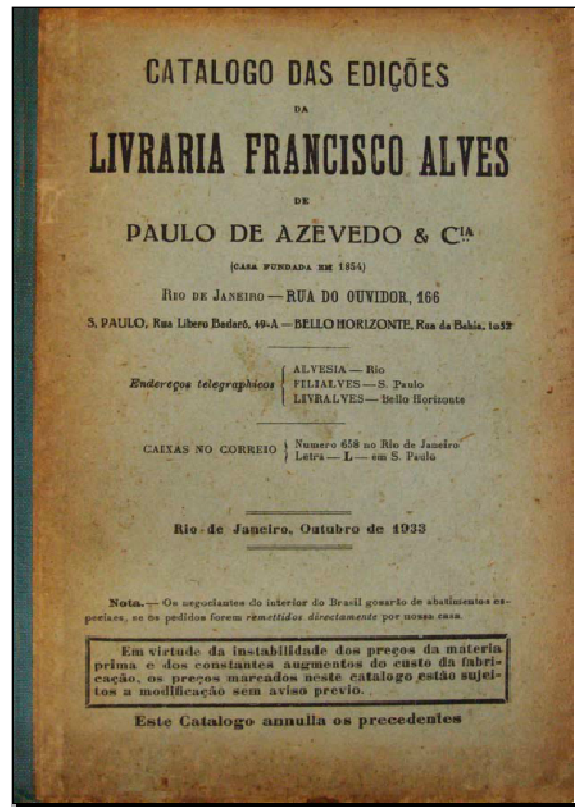


Figura 28 Capa do *Catálogo de 1933*
 Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

A desvalorização da nossa moeda, advinda com a crise de 1929, e a necessidade da substituição das importações por produtos nacionais que demandassem valores mais baixos fizeram com que até mesmo os livros importados, que antes eram considerados baratos, tivessem seus preços elevados a tal ponto que suas aquisições se tornaram inviáveis.

A indústria gráfica brasileira, mais especificamente a editorial, que até o final do século XIX não tinha uma abertura comercial que justificasse grandes investimentos para a sua ampliação e manutenção no país, teve suas expectativas de ampliação renovadas diante da abertura do mercado consumidor, após 1930. No entanto, a ampliação do campo editorial brasileiro esbarrou em vários obstáculos. Um desses obstáculos dizia respeito à matéria-prima utilizada, o papel, cuja indústria, no Brasil, não compartilhava da mesma expansão da indústria editorial. Além das dificuldades enfrentadas pela insegurança do período inicial da industrialização, em um país em desenvolvimento, a indústria de papel utilizava, em grande parte de sua produção, celulose importada, o que comprometia diretamente o preço do produto.

O papel produzido no Brasil apresentava desvantagens em relação ao papel importado; sua qualidade era inferior e economicamente era inviável sua aquisição, pois era mais caro. Hallewell (2005, p. 276) reafirma essas desvantagens ao pontuar que

o produto nacional era de qualidade muito inferior e incerta, o que por si só aumentava os custos de produção pela simples dificuldade de trabalhar com ele: por exemplo, a constante necessidade de parar a impressora para limpá-la.

Diante desse contexto, o mercado editorial passava por turbulências e os livreiros editores não tinham como garantir o preço de seus produtos.

Nas capas dos Catálogos (FIG. 29, 30 e 31), também se encontram vestígios sobre a reestruturação societária que empresa passou ao longo dos anos. A partir das figuras apresentadas neste trecho do trabalho, pode-se inferir que as capas de catálogos editoriais refletem muito sobre a história da empresa onde foram construídas. Além disso, elas deram visibilidade à evolução dos aspectos vinculados ao projeto gráfico desse tipo de impresso.

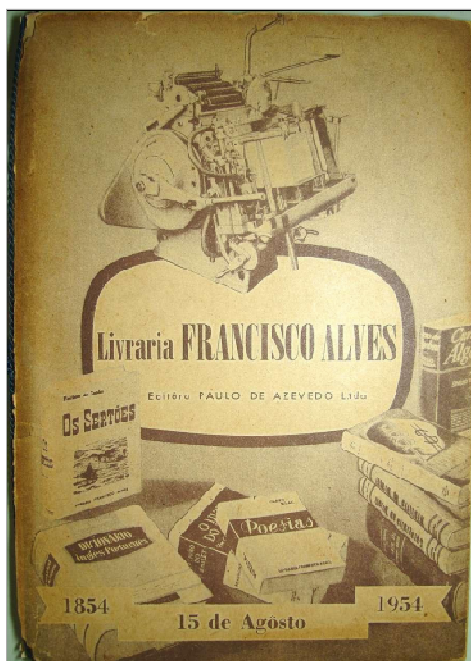


Figura 29 Capa do *Catálogo de 1954*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>



Figura 30 Capa do *Catálogo de 1973*
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

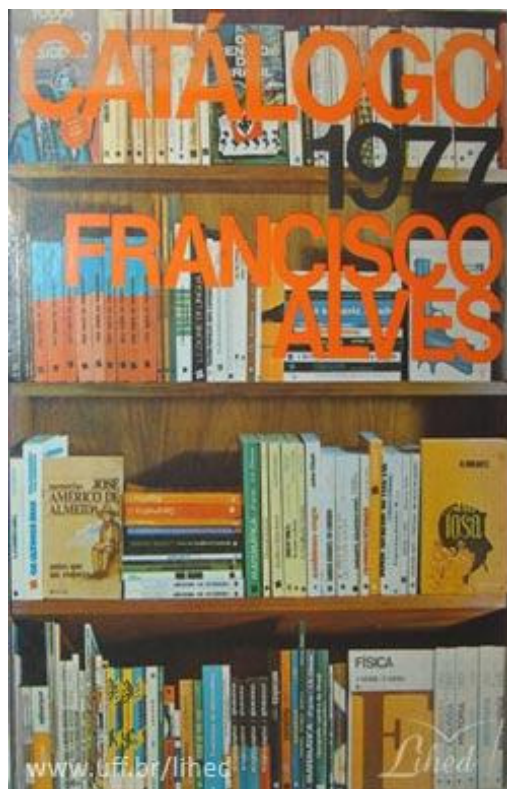


Figura 31 Capa do *Catálogo de 1977*

Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

Os Catálogos editoriais em si fornecem inúmeras possibilidades de entrada no cenário histórico ao qual foram concebidos. No entanto, nesta investigação, optou-se por explorar capas, folhas de rosto e algumas páginas deste material. Nas páginas, encontram-se dados que demonstram a permanência de obras no circuito do livro escolar. Um exemplo é o livro *Coração*, de Edmundo de Amicis. Hallewell (2005), apresenta, na página 282, uma fotografia de “páginas iniciais de um catálogo das edições da Francisco Alves datado, possivelmente, dos anos de 1890”. Nessa fotografia, encontram-se listadas várias obras escolares, dentre elas, está “*Coração* (notável livros de educação moral e cívica por Ed. De Amicis, tradução de João Ribeiro) I vol. 1\$500”.

Nas figuras 32 e 33, destaca-se o título do livro *Coração* comprovando a disponibilização dessa obra pela Livraria Francisco Alves. Os dados evidenciados nos Catálogos permitem inferir que é uma obra longaeva. Os livros escolares são tão complexos que, mesmo que não tenha mudado em seu conteúdo, na sua materialidade, ele foi mudado pelas diferentes apropriações realizadas ao longo da sua trajetória editorial.

2.4 Livros adotados nesta investigação

2.4.1 *Cuore*

A capa do livro *Cuore* (FIG. 34) é vermelha, no alto o nome do autor, em letra de imprensa caixa alta, logo abaixo uma espécie de traço (centralizado) como se fosse sublinhado; o título do livro está em letras grandes, em negrito, caixa alta. Logo abaixo, está escrito em letras caixa baixa (menores do que as demais) “*libro per i ragazzi*”; novamente um adorno tipográfico (espécie de traço); abaixo, a inscrição 505° migliaio 505°, com os números em negrito; abaixo, outro adorno tipográfico; no final da capa, tem-se o nome da editora e o ano de publicação.

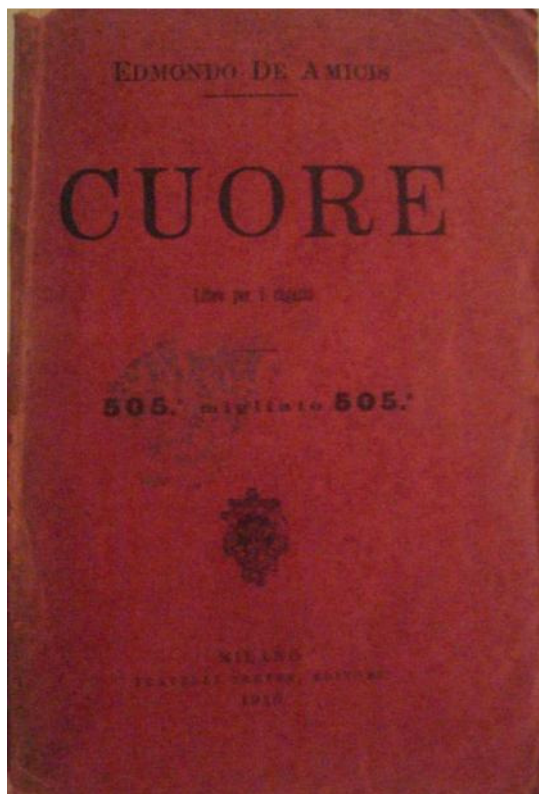


Figura 34 Capa do livro *Cuore*
Fonte: Dados da pesquisa

Livro – *Cuore*

Autor - Edmondo De Amicis

505° Migliaio 505°

Editora – Milano Fratelli

Treves 1910.

A capa basicamente tipográfica apresenta um efeito de alto contraste das letras em preto sob o fundo vermelho, o que causa um bom impacto visual. A cor vermelha remete a sentimento e revela a proximidade com o texto, que ficou conhecido pela condição de sensibilizar o leitor. Os elementos: título, nome do autor e da editora em caixa alta transmitem a sensação de peso, autoridade, referência.

Ao realizar um breve levantamento de livros publicados por essa editora no mesmo período, percebe-se que a organização tipográfica da capa e o símbolo grafado são os mesmos, o que sugere uma identidade gráfica da editora. A folha de rosto apresenta basicamente os mesmos dados da capa, a única diferença é que o nome do autor está abreviado.

O livro é composto de 338 páginas. Em sua maioria, com letras de imprensa. Todas as letras apresentadas desde a capa são serifadas. Em alguns textos, a fonte utilizada é o itálico, esses são narrados pelos pais ou irmã do personagem principal, Enrico.

O livro é constituído de textos para leitura e nenhum exercício é apresentado. Em relação à organização das páginas, têm-se: na 1ª página, o título do livro; logo abaixo, o nome do mês (outubro); depois, o título do texto e, logo abaixo (como em um diário), a data do mês e o dia da semana(ex: 17, lunedì). Ainda na organização das demais páginas, há nas margens superiores, na página da frente, o título do texto apresentado; nas páginas de verso, tem-se o mês.

2.4.2 *Coração*

A capa do livro *Coração* (FIG. 35) é cinza, com um adorno com desenho de flores como se fosse a margem esquerda e superior, nesse mesmo adorno, a parte superior nos remete a um quadro que retrata uma mulher colhendo flores em um jardim (nesse adorno, temos as cores verde, vinho e cinza), abaixo, vem o nome do autor, o título (em caixa alta) e pequeno adorno (todos na cor dourado). A tipografia adotada cria um forte efeito estético, coloca a imagem em contraste com o fundo cinza e letras douradas. A cor ouro representa algo valioso e o seu uso é uma tentativa de passar essa característica à obra.

A folha de rosto se apresenta da seguinte forma: no alto, o nome do autor, o sobrenome De Amicis é escrito em caixa alta. Abaixo, o título do livro é apresentado em caixa alta e negrito. Logo abaixo do título, tem-se as seguintes informações, distribuídas harmoniosamente no papel: Tradução brasileira autorizada, feita da 101ª edição italiana por

João Ribeiro; 34 edição – cuidadosamente corrigida; Livraria Francisco Alves e os endereços em SP e BH; 1924. Como nota de rodapé, a seguinte informação: Direitos de tradução da Livraria Francisco Alves.

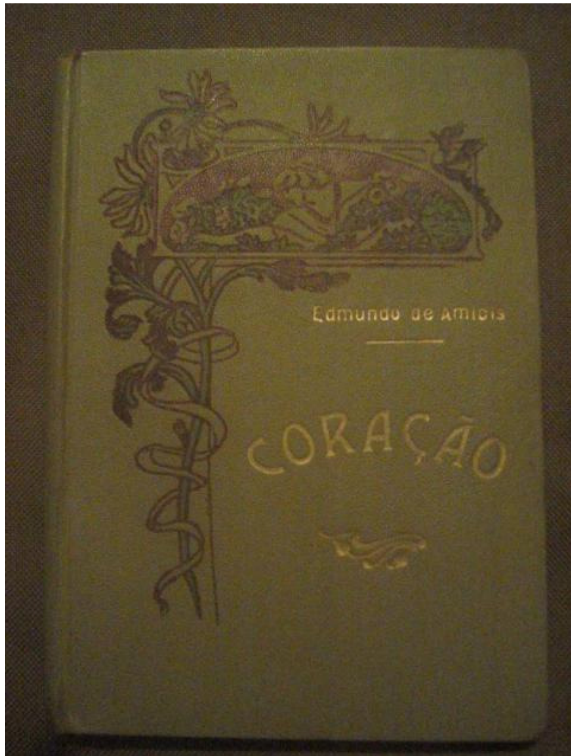


Figura 35 Capa da 34ª ed. do livro *Coração*
Fonte: Dados da pesquisa

Livro - *Coração*

Autor - Edmundo De Amicis

Tradução - João Ribeiro

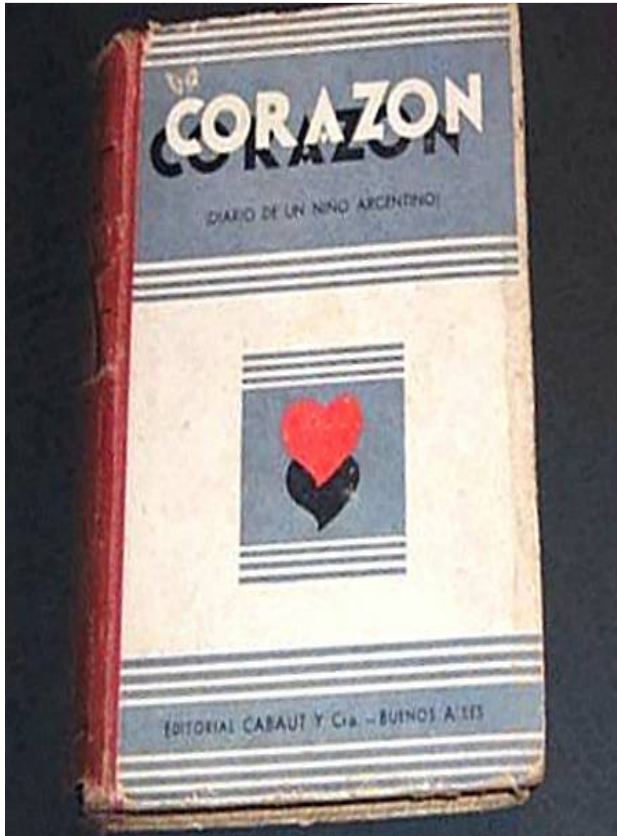
Editora - Livraria Francisco Alve

O livro é composto de 276 páginas. Em sua maioria com letras de imprensa. Todas as letras apresentadas desde a capa são serifadas. Em alguns textos, a fonte utilizada é o itálico, esses são narrados por seus pais ou sua irmã. Também é composto somente por textos para leitura, nenhum exercício é apresentado.

2.4.3 *Corazón*

No livro *Corazón*, o ícone Coração em vermelho no centro da capa (FIG. 36) chama atenção do leitor e passa a ideia de sentimento. Tanto o título como a figura do Coração são destaques e estão sombreados e transmitem a sensação de sobreposição, acredita-se que esse elemento do projeto gráfico faz alusão a sua condição de cópia (tradução e adaptação). Assim, o título e a figura são os elementos mais próximos ao leitor. A proximidade é a mesma que ocorre no livro, pois o *Corazón* é uma tradução e adaptação que permite ao leitor argentino se identificar com as situações e sensações descritas no texto.

As cores branca e azul estão presentes em grande parte da capa, são utilizadas para tranquilizar o leitor e permitem a ideia de clareza. O uso da caixa alta na fonte passa a noção de referência. Usa-se a forma retangular como plano de fundo, o que equilibra e harmoniza a composição.



Livro - Corazón

Autor - Edmundo De Amicis

Tradução e adaptação – Isidoro Vera Burgos

Editora – Cabaut y cia.

Figura 36 Capa do livro *Corazón*⁷⁹
Fonte: Dados da pesquisa

Corazón é uma tradução e adaptação realizadas pelo Prof. Isidoro Vera Burgos. É composto de 342 páginas. Em sua maioria com letras de imprensa. Todas as letras apresentadas desde a folha de rosto são serifadas. Em alguns textos, a fonte utilizada é o itálico, esses são narrados pelos pais do personagem principal Enrique.

Também é composto somente por textos para leitura, nenhum exercício é apresentado.

2.4.4 Alma e Coração

A capa do livro *Alma e Coração* (FIG. 37) se constitui basicamente do título da obra e do nome do autor. É toda verde clara, com o nome do autor (em caixa alta) e o título (em

⁷⁹ Teve-se acesso a essa fotografia da capa do *Corazón* somente em janeiro de 2013, enviada via email por Dona Elda da cidade de Córdoba/Argentina.

negrito) organizado em forma de cascata. A cor remete à sensação de esperança e sobriedade. Como dito anteriormente, o uso da fonte em caixa alta está ligada à noção de peso, autoridade, referência.

O elemento de destaque da capa é o título, as palavras alma e Coração exercem maior proximidade com o leitor. A proximidade também é a mesma com o texto que possibilita o despertar de sentimentos profundos. A capa apresenta-se sem imagem ou qualquer complexidade visual, o que a torna clara e objetiva, com equilíbrio devido aos pesos visuais (cor e tamanho), o que favorece o sentido da leitura (do alto para baixo).

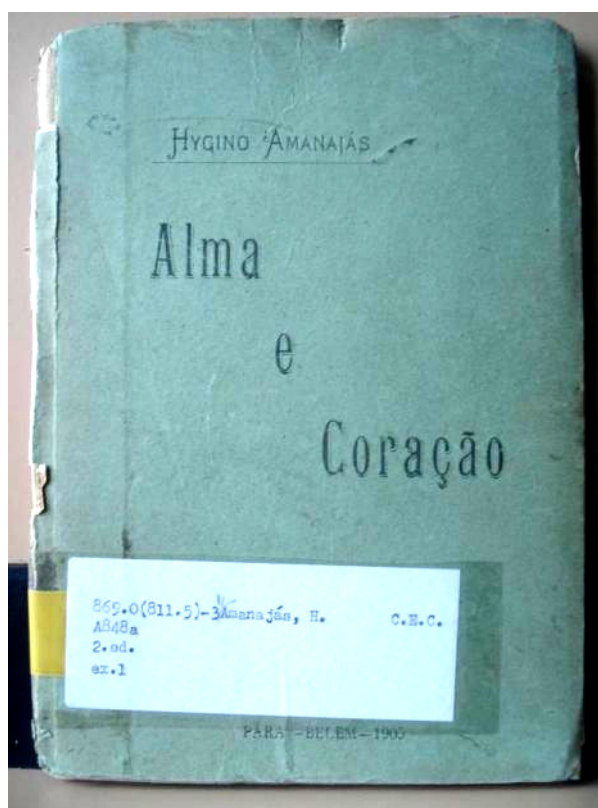


Figura 37 Capa da 2ª ed. do livro *Alma e Coração*
Fonte: Acervo Biblioteca Pública Athur Vianna

O livro *Alma e Coração* é composto de 173 páginas distribuídas entre 31 cartas. Em sua maioria, as cartas são apresentadas com letras de imprensa. Apenas em três cartas, a fonte utilizada é o itálico, essas foram escritas pela mãe do personagem principal. Também é composto somente por textos para leitura, nenhum exercício é apresentado.

2.5 Capas do *Coração*: elementos da materialidade do livro que ajudam a escrever uma história

O livro *Coração* teve diferentes capas ao longo de sua vida editorial⁸⁰. Para Paixão citado por Powers (2008), a capa de um livro é tão importante que, ao fazer uma analogia entre o indivíduo e o livro, seria o rosto, responsável pela primeira impressão da obra.

No entanto, ao longo dos anos, as capas dos livros são negligenciadas e consideradas elementos menores de uma publicação. Essa condição é perceptível até mesmo no momento de restauração de uma obra, há pouco tempo, em bibliotecas e oficinas de restauração acontecia uma prática muito comum de descarte das capas originais em detrimento de uma nova encadernação do livro.

É espantoso que a importância cultural das capas ainda seja negligenciada pelos bibliógrafos. A capa é parte integrante da história de qualquer livro, e a sobrecapa, em particular, nos permite visualizar o que o primeiro comprador teria levado para casa, dando por sua vez uma pista sobre o impacto que o editor deseja causar nos leitores. Em períodos posteriores, elas podiam conter informações sobre outros livros, excertos de resenhas, e às vezes informações sobre o autor. (POWERS, 2008, Introdução)

Essa valorização apenas dos elementos textuais⁸¹, por grande parte da sociedade, tem dificultado o acesso de pesquisadores a dados sobre a materialidade desses objetos. Nesta investigação, por exemplo, somente em janeiro de 2013, obtive-se uma fotografia da capa do livro *Corazón*. Durante todo processo de pesquisa, trabalhou-se com uma cópia xerografada dessa obra.

Acredita-se que o descaso em relação às capas dos livros escolares era ainda maior, visto que, a função da capa desse material estava, na maioria das vezes, vinculada apenas à condição de elemento protetor de um conteúdo. A capa como propaganda e convite para conhecer o livro, elemento de destaque capaz seduzir o leitor, foi construída em meados do século XX.

80 Neste trabalho, optou-se por abordar apenas edições publicadas pela Livraria Francisco Alves.

81 Segundo Lugarinho (2005, p.67), geralmente a estrutura física dos livros é constituída de:

1 Elementos externos: sobrecapa, capa, lombada ou dorso, orelha, quarta capa ou contracapa e folha de guarda;

2 Elementos pré-textuais: falsa folha de rosto, verso da falsa folha de rosto, folha de rosto, verso da folha de rosto, dedicatória, epígrafe, agradecimentos, nota bibliográfica de autores, sumário, lista de ilustrações, lista de abreviaturas, siglas e símbolos;

3 Elementos textuais: apresentação, prefácio, introdução, texto, conclusão;

4 Elementos de apoio ao texto: citações, tabelas, quadros, figuras distribuídas ao longo do texto com a finalidade de melhorar e facilitar sua compreensão;

5 Elementos pós-textuais: posfácio, glossário, referências, apêndices, anexos e índices.

No final do século XIX e princípio do século XX, as editoras não investiam com o mesmo peso em aspectos visuais na produção das capas de livros escolares como investiam na produção das capas de livros de literatura. De acordo com Moraes (2010, p. 43) “para o livro didático não eram chamados capistas ou artistas gráficos conhecidos, como ocorria com as obras de ficção”.



Figura 38 Capa do livro *Coração* (1891)
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

As capas apresentadas nas figuras 37 e 38 fornecem uma noção da sobriedade das capas dos livros escolares. Tem-se por hipótese que essa sobriedade estava relacionada também à representação de escola naquele período. Não justificava que os livros escolares fossem diferentes, uma vez que, a escola era um lugar sério, ritualístico, controlado e controlador, destinado a moldar cidadãos.

Nesse período, “a capa dura, ou cartonada, era o padrão de acabamento tradicional estabelecido para o livro, mas só excepcionalmente recebia ilustrações” (MORAES, 2010, p.43).



Figura 39 Capa da 42ª ed. do livro *Coração* 1940
Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

Na escola, até meados da década de 1950, os elementos visuais veiculados em livros escolares eram pouco explorados. A linguagem verbal era utilizada, quase que exclusivamente, como único elemento capaz de produzir conteúdo e significado. As empresas editoriais de livros didáticos comungavam com essa ideia e, de certa forma, tinham interesses econômicos que justificavam a manutenção desse paradigma.

Em relação às obras didáticas, a estratégia publicitária adotada para a venda dos produtos estava diretamente relacionada ao título da obra e ao nome do autor, que dava legitimidade à qualidade da obra (FIG. 39). Para Moraes (2010, p.51), “o título associado ao nome do autor, ou, muitas vezes, apenas a grafia do nome do autor numa capa, é manifestação suficiente do *ethos* que garante a validade da obra e conduz sua aquisição pelos segmentos que se identificam com ela”. O livro *Coração*, de Edmondo de Amicis, tornou-se referência no mundo ocidental. Acredita-se que essa obra encontrava-se na situação citada anteriormente.

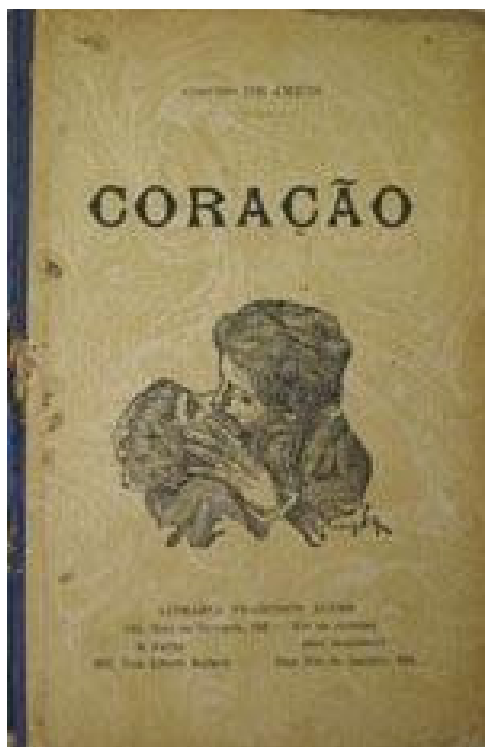


Figura 40 Capa da 43ª ed. do livro *Coração* 1946

Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>



Figura 41 Capa da 46ª ed. do livro *Coração* 1954

Fonte: <http://www.uff.br/lihed/>

As modificações realizadas no projeto gráfico nas Capas apresentadas nas figuras 40 e 41 são visualmente mínimas. Nelas o destaque está no título e na imagem. A imagem de uma mulher ‘beijando’ um menino se constitui como elemento formal do *layout*, e não como plano de fundo. A imagem apela para a emoção e tem função expressiva. Somente após a leitura do livro, conseguiu-se levantar uma hipótese sobre a imagem. Acredita-se que sua função é simbólica, pois representa a ideia do sentimento, do amor. Essa imagem remeteria à intensidade com a qual o amor materno aparece nas ao longo da trama. Uma curiosidade em relação a essa imagem é o fato dela se encontrar entre as páginas iniciais do livro *Corazón* que circula na Colômbia.

2.6 Prefácios indícios de protocolos de leitura

As obras analisadas trazem dentre suas primeiras páginas prefácios escritos pelos próprios autores. Sobre a instância prefacial Genette citado por Sousa (2012, p. 116) afirma que

se trata de um texto preliminar sobre a obra a que se refere. Frequentemente destinado mais ao leitor empírico que ao público em geral, diferente com o que ocorre com o título, o prefácio pode ser portador de uma leitura prévia do texto para o qual presta serviço.

Dessa forma, o prefácio de cada obra nos fornece pistas sobre as singularidades dos textos. Os elementos pré-textuais das obras estão organizados da seguinte maneira: no *Cuore*, tem-se apenas o prefácio que ocupa uma página; no *Corazón*, são apresentados dois prefácios, um da obra adaptada, escrito por Isidoro Vera Burgos responsável pela adaptação, e outro corresponde à tradução do prefácio do livro de Edmundo de Amicis, além dos prefácios, o autor apresenta uma dedicatória aos netos. Já no livro *Alma e Coração*, tem-se primeiro o parecer elaborado pela comissão representante do Conselho Superior de Instrução Pública da obra e depois o prefácio escrito pelo autor.

Nos prefácios, os autores apontam seu público-leitor e fornecem pistas sobre as obras: no *Cuore*, “Questo libro é particolarmente dedicato ai ragazzi delle scuole elementari, i quali sono tra i nove e i tredici anni ...”⁸² (AMICIS, 1910, s/p.); no *Corazón*, no prefácio intitulado “Prefácio de esta edición: al magisterio argentino”, o autor além de explicitar que as crianças das escolas argentinas seriam seu público leitor, também dá visibilidade aos professores. Em *Alma e Coração*, Amanajás (1905) teceu os seguintes comentários:

Este livrinho foi recebido pelo publico da minha terra com uma benevolência, que me confunde e me desvanece.
A família e a escola deram-lhe dignificante acolhimento; pois em três annos exgottou-se a primeira edição de cinco mil exemplares.

Ao comparar esses indícios, pode-se inferir que, no livro *Alma e Coração*, o público leitor é ampliado, diferentes dos outros dois livros, a escola deixa de ser a única instituição a consumir a obra, à família também é atribuída essa condição. Nesse trecho do prefácio, percebe-se que a produção dessa obra teve um caráter regional, provavelmente, naquele contexto, esse manual alcançou sucesso editorial, tornou-se uma obra de referência nas escolas primárias do Pará. No Brasil, as produções regionais de manuais escolares surgiram na primeira metade do século XIX em províncias como Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco e, em um movimento crescente de expansão, “[...] a partir da década de 80 se tornam mais freqüentes[sic] e na década de 90, em muitas províncias, se tornaram hegemônicas” (TAMBARA, 2002, p. 30).

82 Este livro é especialmente dedicado às crianças do ensino fundamental, que estão entre nove e treze anos... (Tradução nossa).

Outro aspecto a ser considerado, nesses indícios, é a orientação em relação ao espaço onde essas obras deveriam ser utilizadas, que suscita a instauração de uma ordem na utilização dos manuais. Para Chartier (1999, p. 8), o livro está sempre submetido a uma ordem, seja ela: “a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”. É interessante pontuar que a busca pela compreensão dessa ordem e do seu significado, algumas vezes, contribui para que o pesquisador obscureça a sua percepção em relação à existência de lutas e conflitos no desenvolvimento do processo.

Os prefácios, além de apresentarem um conjunto de intenções explícitas sobre as maneiras de ler, são ricos em indícios sobre a percepção do autor em relação ao processo educativo. De certa forma, eles interferem na autonomia do leitor, direcionando o ato de leitura a uma interpretação considerada correta pelo autor e a uma leitura autorizada da obra. No *Cuore*, o autor lança coordenadas sobre a obra ao apontar que:

Dicendo scritta da un alunno di 3^a, non voglio dire che l’abbia scritta propriamente lui, tal qual è stampata. Egli notava man mano in un quaderno, come sapeva, quello che aveva visto, sentito, pensato, nella scuola e fuori; e suo padre, in fin d’anno, scrisse queste pagine su quelle note, studiandosi di non alterare il pensiero, e di conservare, quanto fosse possibile, le parole del figliuolo anni⁸³.

Destarte, o autor indica implicitamente como forma discursiva fatos comuns às escolas e famílias da época, em que a temática da constituição familiar e dos valores morais e cívicos fazia parte do contexto histórico social. Acredita-se que a obra de Amicis atendia

a proposta de um ensino que tocasse os sentimentos da criança, proposta essa recorrente no discurso educacional e que considerava ser através do despertar dos sentimentos, que a criança criaria uma identificação com o texto, o que a faria sentir vontade de aprender KLINKE (2003, p. 165).

O reconhecimento de que o *Cuore* apresentava como diferencial uma maior intensidade na exploração dos sentimentos é perceptível no prefácio do livro *Corazón* em dois momentos distintos: primeiro, quando Isidoro Vera Burgos⁸⁴ comenta sobre os objetivos do

83 Dizer escrita por um aluno de 3^a, não vou dizer que ele realmente escreveu isso, tal qual está impresso. Ele anotou em um caderno, como sabia, o que tinha visto, sentido, pensado, dentro e fora da escola; e seu pai, no final do ano, escreveu estas notas nessas páginas, esforçando-se para não alterar o pensamento, para preservar, tanto quanto possível, as palavras do ano do seu filho. (Tradução nossa)

84 Responsável pela adaptação da obra *Corazón* (1932), no prefácio intitulado “Prefácio de esta edición”.

seu trabalho: “Y bien; ése ha sido mi propósito: dar a los niños argentinos la sentidísima obra de Amicis en forma de tal, que venga a resultarles algo tan comprensible y tan propio como es el original a los niños italianos”⁸⁵; segundo, ao expor as adequações realizadas, “[...]pero siempre he tenido especialísimo cuidado en conservar ese tono sencillo e ingenuo que tanto embellece el libro de D' Amicis, y sobre todo, la delicada nota de ternura que le hace único en el mundo”⁸⁶.

A preocupação em despertar sentimentos é sinalizada também no livro *Alma e Coração*, mais especificamente no Parecer impresso dentre suas primeiras páginas, a comissão que o elaborou ressaltou:

O autor trata ahi de despertar no espírito das crianças, por meio de agradáveis preleções: a crença na existência de Deus e na immortalidade da alma, o amor filial, o amor fraterno, a perseverança no trabalho, a humildade, o amor para com Deus e para com a pátria, os sentimentos de caridade, etc (AMANAJÁS, 1905, s/p.).

No que tange à adaptação do *Corazón*, Isidoro Vera Burgos relata que realizou de forma cuidadosa, preservando sua essência.

Y así como tengo la conciencia de haber hecho con esto obra útil a nuestros niños, estoy también persuadido de que si Edmundo de Amicis viviera, no sólo aprobaría, sino también celebraría, sin reservas, esta manera de interpretar su obra, que la presenta a los niños de diferente nacionalidad y distinto idioma, con toda la riqueza emocional con que él se ofreció a los niños de su patria. Como la habría él escrito si hubiera sido argentino (VERA BURGOS, 1932, prefácio.).⁸⁷

A profundidade das adequações realizadas a partir do texto original do *Cuore* é explicitada no prefácio, o que possibilita um vislumbre da forma que tomou a obra.

[...] he debido apartarme, en multitud de pasajes, del original; hasta el punto de hacer un libro que podrá ser cualquier cosa menos una

85 Bem, esse tem sido o meu propósito: dar às crianças argentinas um livro que desperte sentimentos como Amicis fez em sua obra original com as crianças italianas. (Tradução nossa).

86 [...] “mas eu sempre tive cuidado muito especial para manter esse tom simples e ingênuo que tanto embeleza o livro de D'Amicis, e especialmente a nota delicada de ternura que faz dele único no mundo”.

87 E como tenho a consciência de ter feito este trabalho útil a nossas crianças, também estou convencido de que se Edmundo de Amicis vivesse, não só aprovaria, mas também ficaria satisfeito, sem reservas, a esta maneira de interpretar sua obra, que a apresenta às crianças de diferentes nacionalidades e línguas diferentes, com toda a riqueza emocional que ele se ofereceu para crianças em sua terra natal. Como ele teria escrito se tivesse sido na Argentina. (Tradução nossa)

traducción - aunque por ella he comenzado mi trabajo - suprimiendo capítulo enteros y poniendo en su lugar otros de mi cosecha [...](VERA BURGOS, 1932, prefácio.).⁸⁸

Por fim, no prefácio de *Alma e Coração*, além de sinalizar alterações realizadas nessa 2ª edição, o autor deixa transparecer a proximidade existente entre ele e o público leitor, ao afirmar que “De professores e particulares recebi congratulações animadoras, que me deram coragem, para fazer uma segunda tiragem, corrigindo o texto, libertando-o dos erros que escaparam na primeira, e modificando-o ou ampliando-o, onde julguei necessário”.

2.7 *Cuore, Coração, Corazón, Alma e Coração*: aspectos gerais

Nesta pesquisa, utilizou-se como objetos e fontes de investigação os livros: *Cuore*, uma edição italiana de 1910, *Coração* (34ª edição) de 1924 (tradução de João Ribeiro), cópias xerografadas do *Corazón* 1932 (adaptação realizada por Prof. Isidoro Vera Burgos) e, do *Alma e Coração*. Optou-se por realizar uma análise comparativa das obras.

Utilizou-se *Cuore* com o objetivo de conhecer a obra original em italiano, suas singularidades e comparar com a tradução brasileira. Assim, nesse primeiro momento em que se discutem os aspectos gerais dos livros, trabalhou-se com todos os quatro exemplares. Como a tradução da obra italiana foi realizada de maneira literal no Brasil, as demais análises foram realizadas a partir das obras: *Coração, Corazón e Alma e Coração*.

Quadro 4 - Dados sobre os livros analisados

LIVROS	<i>CUORE</i>	<i>CORACÃO</i>	<i>CORAZÓN</i>	<i>ALMA E CORACÃO</i>
Data da edição analisada	1910	1924	1932	1905
Em relação à obra original	Original	Tradução	Adaptação e tradução	Inspiração
Nº de páginas	338	276	342	173
Nº de textos para leitura	100	100	92	31
Gênero textual	Diário	Diário	Diário	Epistolar/Diário
Personagem principal	Enrico; vive com a família	Henrique; vive com a família	Enrique; vive com a família	Ernesto da família, foi para Belém para estudar.

88 [...] “tive de partir, em muitas passagens, o original, a ponto de fazer um livro que pode ser qualquer coisa, menos uma tradução — mesmo que por ela tenha começado meu trabalho — suprimindo capítulos inteiros e colocando em seu lugar outro de minha cultura.(Tradução nossa)

(Continuação)

Mãe do personagem principal	Não consta o nome; assina 5 textos (espécie de conselhos)	Não consta o nome; assina 5 textos (espécie de conselhos)	Não consta o nome; assina 4 textos (espécie de conselhos)	Angelina; escreve 3 cartas.
Pai do personagem principal	Alberto Bottini parece em alguns textos; assina 10 textos (espécie de conselhos)	Alberto Bottini parece em alguns textos; assina 10 textos (espécie de conselhos)	Carlos Del Busto; parece em alguns textos; assina 9 textos (espécie de conselhos)	Não consta o nome; faz referência ao pai no início da obra;
Irmãos do personagem principal	Silvia; aparece em poucos textos (4) (dentro da narrativa), assina um texto	Sylvia; aparece em poucos textos (4) (dentro da narrativa), assina um texto	Silvia; aparece em poucos textos (3) (dentro da narrativa),	Comenta em um texto que tem irmãos.

Fonte – Dados da pesquisa

De acordo com o Quadro 4, pode-se observar que os livros analisados diferem no número de páginas e de textos para leitura. No entanto, essas divergências parecem não terem prejudicado as obras em sua essência, pois, nesses textos para leitura, o período narrado corresponde a um ano escolar. Em *Cuore/Coração*, esse ano se escolar inicia em outubro e termina em julho. Já em *Corazón*, iniciou-se em março e termina em novembro. Em *Alma e Coração*, inicia-se em janeiro e vai até novembro. Em relação a esse último, ao deparar-se com a diferença na quantidade de páginas e textos para leitura, pensou-se sobre o motivo que levou o autor a produzir essa quantidade de leituras. Uma hipótese levantada é se essa escolha estaria intimamente relacionada ao custo final da obra.

O *Cuore/Coração* é uma narrativa que retrata o diário de Enrico/Henrique. Nessa trama, a escola é o cenário principal, isto é, todos os fatos se desenvolvem a partir da vida escolar. O texto é rico em detalhes descritivos, o que permite, muitas vezes, na medida em se realiza a leitura, uma identificação com a história e com os personagens de forma a reconstruir mentalmente os fatos e as vivências. Esse “diário de Enrico/Henrique” é estruturado em 100 textos, com:

74 - relatos da vida do menino,

3 - que se iniciam com o relato de Enrico/Henrique, mas, ao final, tem um conselho do pai ou da mãe,

8 - conselhos assinados pelo pai,

5 - conselhos assinados pela mãe,

1 - texto assinado pela irmã,

9 - contos mensais.

Em relação ao *Cuore*, *Corazón* apresenta alguns trechos traduzidos e outros adaptados, pois as adaptações vão dos nomes dos personagens às adequações históricas geográficas nacionais. Assim como no *Cuore*, também é uma narrativa que retrata o diário de Enrique, cuja história se desenrola a partir da sua vida escolar. A riqueza dos detalhes também se faz presente nessa obra. As adaptações ao contexto argentino são primorosas e possibilitam ao aluno argentino se identificar com a obra. *Corazón* foi estruturado em 92 textos com:

- 70 - relatos da vida do menino,
- 2 - que se iniciam com o relato de Enrique, mas ao final tem um conselho do pai,
- 7 - conselhos assinados pelo pai,
- 4 - conselhos assinados pela mãe,
- 9 - contos mensais.

O *Corazón* traz uma quantidade menor de textos, comparado ao *Cuore* apresenta a supressão de 8 textos. No entanto, em média os textos apresentados são maiores. O exemplar analisado apresenta também algumas ilustrações.

No livro *Alma e Coração*, no prefácio da 1ª edição, o autor comunica que a sua inspiração partiu da obra de Amicis. Considera-se que o livro *Alma e Coração* apresenta características inovadoras, além de seu gênero textual ser epistolar diferente do adotado no *Cuore/Coração* e no *Corazón*, a escola pode ser considerada pano de fundo, isto é, está imbricada com o tema principal que a vida de Ernesto. A obra é constituída de 31 cartas, destas, 28 cartas escritas por Ernesto destinadas à mãe e 3 cartas da mãe para Ernesto.

Tem-se por hipótese que a escolha realizada pelo autor, no que tange ao gênero textual, esteve vinculada ao fato de que, naquele contexto, a escrita de cartas era a forma predominante de comunicação e, ao adotar essa estratégia textual, ele possibilitaria maior identificação do leitor com a sua obra.

Dentre as obras analisadas, os livros *Alma e Coração* e *Corazón* apresentam ilustrações. O livro *Alma e Coração*, antes e depois de cada texto, tem adornos tipográficos⁸⁹, que são em sua maioria pequenos desenhos de flores, pássaros, navios. De acordo com o parecer publicado em seu prefácio, “algumas flores esparsas aqui e acolá, servem naturalmente para amenizar a aridez de certos assumptos”. Como a edição do *Cuore* adotada nesta investigação não apresenta ilustrações, optou-se por analisar apenas aspectos textuais dos manuais. Será que as ilustrações foram adotadas desde a 1ª edição do *Corazón* que

89 No Anexo 02 (Figuras, 54, 55, 56, 57 e 58) disponibilizou-se fotografias para ilustrar esses adornos tipográficos.

circulou na Argentina? Para responder a essa questão a pesquisadora pretende aprofundar a investigação sobre essa obra argentina em outro momento.

Na escola primária, a linguagem escrita e iconográfica dos textos escolares se complementava com o objetivo de despertar o interesse ou de facilitar, através do processo associativo, a memorização nas crianças. Essa estratégia de vincular a imagem à escrita não é algo recente. Segundo Araújo (1986, p. 480):

O uso de repertório iconográfico como veículo para "ilustrar" o texto antecede de muito o livro impresso. Na tradição manuscrita, em que se fixaram alguns padrões específicos quanto à disposição das imagens na página, foram marcantes os papiros do Egito faraônico e os códices medievais.

As gravuras publicadas em manuais didáticos, principalmente nos manuais destinados aos alunos do ensino primário, fornecem indícios de uma especificidade cultural, de objetos utilizados em determinado momento, por determinada sociedade. Por isso, considera-se que essas gravuras contribuem para o resgate histórico de um cotidiano social, uma vez que a maioria das ilustrações era de brinquedos, de utensílios domésticos, de animais e de objetos pessoais utilizados na época e esquecidos ao longo dos anos.

Os personagens

Nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, tem-se como personagem principal, respectivamente: Enrico/Henrique, vive com a família; Enrique, vive com a família; Ernesto, vive longe da família foi para Belém estudar. Nas três obras, esse personagem é apresentado como um menino bom, repleto de virtudes, socializado e aplicado aos estudos. O que demonstra a intenção de moldar a imagem do menino idealizado para aquela época. A voz do protagonista é a grande responsável pelo jogo discursivo que acaba por desenhar o quadro correspondente à cada personagem.

Em relação à família, os exemplos adotados nas narrativas permitem considerá-la como instituição social responsável por implantar rudimentos de civilidade. A relevância do papel da família no contexto do processo de ensino-aprendizagem da civilidade é percebida há muito tempo como pontua Revel (1991, p. 176), ao comentar que Erasmo, em seu livro “A civilidade pueril”, publicado em 1530, “tem plena confiança na educação doméstica, é no seio da família e imitando os pais que a criança aprende modos e costumes. Todavia, o futuro da

civilidade está na escola”. A civilidade é uma aprendizagem tomada como fundamental para a ordem social.

No *Cuore/Coração*, *Corazón*, a mãe anônima assina cinco textos (em *Cuore*) e em quatro textos (*Corazón*) aparece como dona de casa, responsável direta pela educação dos filhos. É uma pessoa justa, bondosa, caridosa, sabe cuidar de todos. Em *Alma e Coração*, o nome da mãe é Angelina e escreve três cartas. É descrita na primeira carta como “carinhosa e boa, tão solícita pela minha instrução e educação” (AMANAJAS, 1905, p. 5). Viúva, é responsável pela família, assume também o papel de pai.

O pai é uma figura presente, geralmente, tem uma profissão reconhecida socialmente, é bem sucedido, bondoso e sábio. No *Cuore/Coração*, seu nome é Alberto Bottini, aparece em algumas narrativas, assina dez textos (espécie de conselhos). No *Corazón*, chama-se Carlos Del Busto, aparece em algumas narrativas, assina nove textos (espécie de conselhos). Em *Alma e Coração*, o pai de Ernesto é lembrado na primeira carta, sinalizado o quanto significativo ele foi para a vida do filho. As narrativas que apresentam pais que não são bem sucedidos profissionalmente, os enaltecem com outros valores como a honestidade e dedicação ao trabalho. Como exemplos, tem-se no *Cuore/Coração* o pai dos seguintes alunos: Betti, Coretti e Antônio Rabucco; no *Corazón* — o pai dos seguintes alunos: Gallardo, Córtez e Albañilito; em *Alma e Coração* — o pai dos seguintes alunos: Julio e Luciano. Enfim, os pais são sempre apresentados como exemplos a serem seguidos tanto pelos meninos como pelas meninas.

No *Cuore/Coração* e no *Corazón*, os irmãos são personagens sempre amigos, companheiros de brincadeiras e aventuras, nutrem um amor fraternal um pelo outro. No entanto, o conflito faz parte do cotidiano, às vezes, os irmãos discordam entre si, mas conseguem superar as diferenças e se mantêm unidos. O perdão e o arrependimento são sentimentos que povoam as narrativas. Os irmãos são: no *Cuore/Coração* — Sylvia, que aparece em quatro narrativas e assina um texto, e um irmão menor que estuda na sala da professora Delcati; no *Corazón* Silvia — que aparece em três narrativas, e um irmão menor que foi estudar na sala da professora Delgado. Já no *Alma e Coração*, em uma carta, Ernesto faz um comentário sobre irmãos sinalizando a existência destes, mas não detalha.

Para melhor visualização das características bem como dos pontos semelhantes e diferentes dos personagens da escola, optou-se por apresentá-los no Quadro 5:

Quadro 5 - Demais personagens dos livros *Cuore/Coração* e *Corazón* e *Alma e Coração*

LIVROS	<i>CUORE/CORAÇÃO</i>	<i>CORAZÓN</i>	<i>ALMA E CORAÇÃO</i>
Professor	Perboni – alto, sem barba, cabelos compridos e grisalhos, tem uma ruga na testa; a voz grossa, e olha-nos fixamente, como para ler-nos nas consciências. Nunca ri.	Guruciaga – alto cabelos grisalhos, tem uma ruga na testa, a voz grossa e não ri nunca.	Não apresenta o nome - Trinta e tantos anos, fisionomia nobre e simpática, parece bondoso e instruído, e basta a sua presença para manter o respeito e a disciplina na escola.
Diretor	Barba branca, calvo (não apresenta o nome).	Cabelos brancos.	É citado apenas no final do livro para a entrega das medalhas.
Aluno	Robetti – aluno adiantado, que ao salvar uma criança menor de ser atropelada teve seu pé esmagado.	Cabral - aluno adiantado, que ao salvar uma criança menor de ser atropelada teve seu pé esmagado.	Augusto Soares – menino estudioso e patriota.
Colega de classe	Menino calabrez – menino moreno, de cabelos pretos e olhos negros grandes, sobrancelhas cerradas, todo vestido de roupa escura, com um cinturão de marroquim preto.	Menino calabrés – menino moreno, de cabelos pretos e olhos negros grandes, sobrancelhas cerradas, todo vestido de roupa escura, com um cinturão de couro negro.	Luciano – um dos meninos mais inteligentes que frequenta nossa escola.
Colega de classe	Ernesto Derossi – sempre ganha o primeiro lugar.	Ernesto Rosales – o primeiro da classe.	Cazuzinha Oliveira – menino vivo e inteligente.
Colega de classe	Garrone – maior da aula, tem quase quatorze anos, cabeça grande e os ombros largos, é bom, mas já parece um homem feito, e está sempre pensando.	Garrido - maior da classe, é forte, tem quatorze anos, cabeça grande e os ombros largos, é bom, mas já parece um homem feito, e está sempre pensando.	Eduardo – não estudava e jogava dados com outro colega quando o professor saía da classe.
Colega de classe	Coretti – anda sempre com jaqueta cor de chocolate e um gorro de pelo de gato; sempre alegre e risonho (filho de um vendedor de lenha ex-soldado).	Cortés - anda sempre com jaqueta cor de chocolate e um gorro de pelo de gato; sempre alegre e risonho (filho de um vendedor de lenha ex-soldado).	Julio Andrade – pobre aleijadinho, estudioso.
Colega de classe	Nelli – pequenino, corcunda, muito amarelinho.	Nadal – pequenino, corcunda.	Eugenio – não estudava e jogava dados com outro colega quando o professor saía da classe.
Colega de classe	Votini – muito bem vestido, está sempre a soprar e limpar o pêlo da roupa.	Pereira – muito bem vestido, está sempre a soprar e limpar o pêlo da roupa.	Alberto Corrêa – era um menino muito esnobe, que humilhava o colega Julio, no final do livro ele se arrepende de suas atitudes e se torna um bom menino.
Colega de classe	Pedreirinho – (o pai é pedreiro) tem a cara redonda como uma maçã e o narizinho chato, sabe fazer o focinho de lebre. Usa um chapeuzinho mole que amarrota e mete no bolso como um lenço.	Albañilito – (o pai é pedreiro) tem a cara redonda como uma maçã e o narizinho chato, sabe fazer o focinho de coelho. Usa um chapeuzinho mole que amarrota e mete no bolso como um lenço.	Oliveira – cita apenas o nome.

(Continuação)

Colega de classe	Garoffi – um sujeito muito comprido e magro, os olhos pequenos e nariz de papagaio, anda a negociar chromos, santinhos e caixas de fósforos e escreve a lição nas unhas para colar às escondidas.	Costa - um sujeito muito comprido e magro, os olhos pequenos e nariz de papagaio, anda a negociar chromos, santinhos e caixas de fósforos e escreve a lição nas unhas para colar às escondidas.	Juca – cita apenas o nome.
Colega de classe	Carlos Nobis – muito vaidoso.	Carlos Nuñez – muito vaidoso.	Honorato – cita apenas o nome.
Colega de classe	Crossi – cabelos ruivos, tem um braço paralisado (o pai embarcou para a América e a mãe vende hortaliças).	Vianello - cabelos ruivos, tem um braço paralisado (o pai está ausente e a mãe vende verduras).	XXXXXX
Colega de classe	Precossi - (filho de um ferreiro) anda vestido paletó que vai até os joelhos, parece doente.	Serrano – (filho de um ferreiro) anda vestido paletó largo, parece doente.	XXXXXX
Colega de classe	Stardi – pequeno e ratão, quase sem pescoço, não fala é meio tolo.	Olazábal – pequeno e gordo, quase sem pescoço, apresenta dificuldade de entender.	XXXXXX
Colega de classe	Franti – já foi expulso de outra escola.	Aldao – já foi expulso de outra escola.	XXXXXX

Fonte – Dados da pesquisa

No que diz respeito aos personagens, no Quadro 5, fica clara a proximidade entre os livros *Cuore/Coração*, a adaptação *Corazón* e a inspiração *Alma e Coração* onde apenas os nomes dos personagens foram alterados permanecendo as características dos personagens. No livro *Alma e Coração*, há uma quantidade menor de personagens, no entanto, não há alterações significativas nesse aspecto. Na medida em que se realiza o estudo e analisa as obras, fica evidenciado que a linha que separa as obras é muito tênue.

Capítulo III – *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*: um olhar sobre aspectos textuais

Neste Capítulo, a partir de aspectos textuais dos livros *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*, discutiu-se as semelhanças e diferenças existentes nos indícios da cultura escolar veiculada nessas obras. Como arcabouço teórico, utilizou-se: Faria Filho *et al.* (2004), Faria Filho e Vidal (2003), Julia (2001), Chervel (1990), Vidal (2005), Viñao Frago (1995), entre outros teóricos.

Na perspectiva da cultura escolar, realizou-se reflexões sobre os modelos de aluno/criança, de família e de escola contemplados nos livros. A análise desses elementos possibilitou uma visão sistêmica da instituição escolar, proposta pelos autores, bem como o diálogo estabelecido por esta instituição com a sociedade.

A temática sobre nacionalismo aparece com intensidade nas obras investigadas. Diante disso, foram apontados e analisados os elementos constituintes da nação aludidos nas narrativas. Para tanto, dialogou-se com alguns autores, entre eles: Hobsbawm (1990), Bauman (2005), Holanda (1995), Cucuzza (2007), Pomer (1994), Carvalho (2008) e Reis (2007).

3.1 *Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*: semelhanças e diferenças nos indícios da cultura escolar

A partir de 1980, a cultura escolar no Brasil passa a ser vista como categoria de análise e como campo de investigação da História da Educação. Essa nova tendência da pesquisa em História da Educação se deve ao alargamento temático iniciado em 1960, na Europa, sob a influência da Sociologia, Antropologia, Teoria Literária e Linguística. Esse alargamento temático do objeto de estudo está articulado à percepção dos processos educativos como parte de processos culturais mais amplos. Assim, com a ampliação desse campo de pesquisa e com a incorporação de novos objetos e novas temáticas, consequentemente, produziram-se novas fontes do estudo da educação. No que diz respeito a essas fontes, Xavier (2001, p. 229) esclarece que

novos mananciais de apreensão do específico educacional estão permitindo o deslocamento do olhar do pesquisador para a amplitude de processos individuais e coletivos, racionais e subjetivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes como a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, o material escolar, o resgate da memória por meio de fontes orais, sermões, relatos de viajantes e correspondências, os diários íntimos e

as escritas autobiográficas, ao lado de outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica.

Indubitavelmente a inserção desses elementos no campo investigativo tem ampliado e possibilitado a realização de um número cada vez maior de pesquisas na área educacional. Arelado a esse panorama da pesquisa em História da Educação, optou-se por desenvolver essa investigação com uma abordagem historiográfica ao ter tomado como um dos referenciais teóricos a cultura escolar.

Várias possibilidades de estudo se descortinam ao adotar a cultura escolar como referencial teórico e categoria de análise. Dentre elas, a de analisar objetos materiais, como a mobília escolar, a lousa, os cadernos, os livros. Sabe-se que o livro sempre foi considerado objeto muito importante, principalmente no sistema de ensino, como veículo de disseminação de saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade.

Por reconhecer sua pertinência no sistema de ensino, o livro escolar se tornou fonte e objeto desta investigação. O manual escolar tomado inicialmente como fonte e objeto desta pesquisa foi o *Cuore* de Edmund de Amicis. Na medida em que se foi conhecendo o objeto investigado, adequou-se a proposta de investigação. Isso, por reconhecer que a obra de Edmund de Amicis é fonte e objeto de estudo fecundo, permite várias possibilidades de análise e vertentes de pesquisa, capaz de contribuir para a compreensão da cultura escolar.

Destarte, dentre os aspectos abordados neste trabalho, optou-se por analisar comparativamente indícios da cultura escolar existentes nas obras *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Para tanto, buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre o conceito de cultura escolar. Em relação à cultura escolar, vários autores dialogam entre si e acabam por demonstrar a polissemia que envolve tal conceito. Observa-se que esse vem sendo utilizado por autores, como Dominique Julia e Antonio Viñao Frago. Por exemplo, Julia (2001, p. 10. Grifo do autor) descreve cultura escolar

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas [sic] ou simplesmente de socialização).

Em um primeiro momento, esse autor concebe o conceito de forma a percebê-lo como um conjunto de normas e um conjunto de práticas ligadas diretamente aos professores e, indiretamente, aos alunos. Logo em seguida, chama-se a atenção para a amplitude do

conceito, que envolve, até mesmo, a construção de uma nova cultura pelos atores educacionais, a partir das suas vivências e convivências nos diversos espaços da escola. Segundo Julia (2001, p. 11):

por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Dessa forma, o conceito apresentado abrange todo o cotidiano escolar e os sujeitos nele inseridos, permite uma análise voltada para o funcionamento interno da escola, não se desconsidera as implicações das relações externas a essa instituição.

Ao se utilizar, nesta investigação, as narrativas apresentadas nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, buscou-se identificar, compreender e comparar os indícios da cultura escolar presente nessas obras. Acreditou-se que esses dados contribuíram para um melhor entendimento de como a escola foi sendo constituída e o lugar que essa instituição ocupou na sociedade no período investigado.

Em relação ao conceito de cultura escolar, Viñao Frago (1995, p.69) afirma que:

...la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunas aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen⁹⁰.

Dada a complexidade da instituição escolar, da sua diversidade de dimensões e os desdobramentos na sociedade, esse autor prefere utilizar o conceito cultura escolar no plural — culturas escolares — reconhece a singularidade presente em cada instituição e a capacidade dessa instituição de produzir a sua cultura.

Ao se analisar dados existentes nas fontes, *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, a diversidade contemplada nesses livros permite inferir que cada uma dessas obras concebeu, no período investigado, indícios de uma cultura escolar própria.

É interessante observar que a cultura escolar não é a divergência, mas a convergência, embora a divergência esteja presente. Na perspectiva da cultura escolar, a escola deixa de ser

90 ... a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que nesse conjunto há alguns aspectos que são mais importantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a moldam e definem (Tradução nossa).

pensada somente como instituição e passa a ser pensada também na dinâmica dos seus fazeres. De acordo com Faria Filho e Vidal (2003 p. 36):

Tais estudos têm permitido, segundo os analistas, não apenas adentrar a “caixa preta” da sala de aula, mas também desnaturalizar a instituição escolar, historicizando a própria institucionalização da educação escolar e discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade.

Esses estudos vêm permitindo aos pesquisadores focarem o olhar para o interior da escola. Ao adotarem esse viés, vários estudiosos desenvolvem seus trabalhos, exploram a diversidade dos aspectos relacionados às práticas e os saberes veiculados na escola, buscam compreender o passado que autoriza este presente.

Faria Filho *et al.* (2004, P.149) afirmam, ainda, que:

...as diferentes acepções de cultura escolar têm propiciado a produção de vários trabalhos em história da educação no Brasil, demarcando apropriações que se concentram em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas, como saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino. Nelas estão compreendidos objetos de interesse os mais diversos, como livros e leituras, uniformes escolares, materiais didáticos entre outros.

Ancorados no referencial teórico da cultura escolar, adotou-se como fonte e objeto de pesquisa, nesta investigação, os livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Por eles permitirem compreender fatos da dimensão histórica da leitura e por acreditar que a análise comparativa dos indícios da cultura escolar, veiculada nesses manuais de leituras, possibilite conhecer aspectos singulares da história da educação primária em diferentes países.

No tocante à cultura escolar, alguns desafios devem ser levados em conta por aqueles que a elegem como objeto de investigação. De acordo com Julia (2001, p.10),

a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

A capacidade e a sensibilidade do pesquisador que envereda por uma abordagem histórica da educação, ao reconhecer a complexidade que envolve a escola enquanto instituição social, gestora de uma cultura específica, garantem-lhe uma maior aproximação da

história de instituições de ensino. Assim, durante esta pesquisa, focou-se o olhar nas fontes e no contexto histórico-social estabelecido na Itália, no Brasil e na Argentina, no período de 1889 a 1932.

Outro desafio diz respeito à problematização das fontes, que precisam ser analisadas considerando-se suas condições de produção, circulação e usos. Logo, esses desafios permitem perceber como os objetos de estudo encontram-se imbricados em um contexto dinâmico.

No aspecto relacionado à construção dos saberes escolares, Chervel (1990) se destaca ao discutir a história das disciplinas escolares. Segundo Chervel citado por Valdemarin e Souza (2000, p. 6),

a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os Itados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Assim, para esse autor, cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Nessa perspectiva, a cultura escolar está vinculada aos resultados alcançados no contexto escolar. Uma cultura específica, engendrada nos conhecimentos veiculados e apropriados no âmbito escolar, é relevante para a sociedade, não pode ser comparada ou classificada como inferior aos conhecimentos difundidos em outras instituições, como as universidades.

Outra categoria de análise constituída a partir de 1980 é a forma escolar⁹¹, cunhada por Guy Vincent. Conforme esse autor, a forma escolar está diretamente ligada aos aspectos pouco variáveis da estrutura escolar. Para Cuban e Tyack (1999, p. 3), a gramática escolar

é um produto da história e não uma criação existente desde os primórdios dos tempos. Ela resulta dos esforços de grupos que se mobilizam para que tanto os problemas definidos por eles quanto suas soluções propostas correspondentes sejam respaldadas. Quanto mais poder e prestígio têm os grupos, tanto mais é provável que eles sejam capazes de sustentar suas reformas com leis, regulamentos e exigências de autorizações burocráticas. A escolha do momento certo para fazer inovações também tem muito a ver com a eficiência da sua implementação.

Compreende-se que existem uma forma e uma gramática escolar, específica, instituída no processo da leitura escolar, que se constituíram ao longo dos anos e vêm, aos poucos, de

91 Para maior aprofundamento sobre forma e gramática escolar, ver Vidal (2005).

maneira não muito perceptível, sendo (re)adaptada às necessidades da sociedade. A forma e a gramática escolar estão relacionadas, nesse caso, à estruturação da organização do processo e abrangem todo o conjunto das práticas e dos materiais de apoio utilizados no fenômeno da leitura escolar.

É necessário esclarecer que os elementos constitutivos de uma forma escolar demandam um maior ou menor grau de conformação para a manutenção da estrutura. A base estrutural encontra-se tão cristalizada que não são todos os elementos escolares que detêm a condição de alterá-la.

3.2 Reflexões sobre os modelos de aluno/criança, de família e de escola veiculados nas obras pesquisadas

Os livros analisados são constituídos por textos, contos e relatos moralizantes e edificantes sobre a vida das crianças na escola e em casa, em forma de diário nos livros *Cuore/Coração* e *Corazón* e epistolar no livro *Alma e Coração*. Os principais objetivos dessas obras eram instruir e educar. Nesses livros, sobressaem as crianças que aprenderam com seus pais a serem respeitadas, amorosas e, sobretudo, obedientes aos pais. Os textos são construídos de forma a sensibilizar o leitor a perceber as vantagens da obediência, sem discussão e questionamentos. Ao passo que, as crianças mal educadas sempre acabam punidas.

O modelo de aluno/criança nas obras analisadas

Comportamento escolar⁹²

João de Deus

O filho obediente faz em tudo a vontade a seus pais; e, se o mandam à escola, deve-se aplicar, que a utilidade é sua.

Porque sem instrução a gente é como os animais.

Só ela nos ensina a desempenhar bem as nossas obrigações, e aumentar os nossos recursos e o nosso préstimo, alumando o nosso espírito.

A instrução é tão necessária como o sustento: advertindo que o sustento os mesmos animais precisam.

E como se há de comportar quem vai à escola?

92 Texto extraído de FONTES, Henrique. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Typ. Livraria Central, 1949, p.53. (Série Fontes)

Indo pelo caminho que lhe marcam, sem se apertar nem distrair; chegando à hora; entrando sossegado; tomando o seu lugar, com o menor incômodo possível dos companheiros; prestando muita atenção ao mestre; e quer seja observado, quer não conservando-se sempre com a devida seriedade.

Um discípulo deve ser modesto, sem ser acanhado: quando não entende alguma coisa, pede licença para perguntar, e o mestre explica.

Não deve ter vaidade, que se torna odioso, nem fazer zombaria dos que aprendem menos, porque talvez não seja falta de cuidado, e sim falta de entendimento, o que não é culpa de cada um.

Um aluno bem educado não conta as faltas dos companheiros; assim como também não vai à escola contar o que fizeram cá fora; não acusa nem compromete os mais.

Seja diante de quem for, devemos proceder de modo que se mostre a nossa boa educação, e fazendo de conta que estão presentes os nossos pais.

No texto “Comportamento escolar”, de João de Deus, são apresentadas qualidades necessária ao bom aluno. Essas qualidades não se restringem ao comportamento no ambiente escolar, irradiam-se pelo contexto social no qual o aluno/criança transita. Os valores apresentados se aproximam dos valores explorados nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*.

Os personagens principais, como apresentados no Capítulo II, são respectivamente Enrico/Henrique, Enrique e Ernesto. Desde a primeira narrativa, tem-se exaltado valores como obediência, respeito, carinho, amor, bondade para com os menos afortunados, importância aos estudos e ao trabalho, controle dos pensamentos e dos atos reconhecidos como inconvenientes.

O amor aos familiares é bastante explorado ao longo das obras. Já na primeira narrativa, os personagens deixam transparecer o carinho e o respeito que nutrem pela mãe:

Quadro 6⁹³ – Amor, carinho e respeito à mãe

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique – “Corri a beijar a mão de mamãe que se ia embora”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 5)
Enrique – “Sentía verdadera necesidad de estar con mi mamá y cuando salimos de Escuela vi que me estaba esperando en el vestíbulo. Corrí a besarla...” ⁹⁴	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.3).
Ernesto – “ O meu primeiro pensamento, ao chegar a esta grande cidade, é para a senhora, que vejo sempre carinhosa e bôa, tão solicita pela minha instrução e educação”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.5).

Fonte: Dados da pesquisa

93 Para melhor visualização dos exemplos que aparecem nas obras, optou-se por apresentar as citações em quadros.

94 “Sentia verdadeira necessidade de estar com minha mãe e quando saímos da escola vi que estava me esperando no vestíbulo. Corri para beijá-la” (Tradução nossa).

Quadro 7 - Amor e respeito ao pai

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique – “Meu bom pae perdoou-me ainda esta vez, e deixou-me ir ao passeio que tínhamos combinado ...”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 251).
Enrique – “Mi padre me perdonó también esta vez; y aún llevó más allá su indulgencia y su bondad para conmigo.” ⁹⁵	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.301).
Ernesto – Comenta sobre o pai: “Vós me ensinastes a amal-o, minha mãe, e a respeitar a sua memória”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p. 6)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 8 – Amor e respeito à irmã

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique – “Minha mãe é bôa, e minha irmã Sylvia é também como ella, tem o mesmo Coração grande e nobre”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 208).
Enrique – “Mi mamá es muy buena, y mi hermana Silvia há salido a ella. Tiene el mismo Corazón grande y noble.” ⁹⁶	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 301).

Fonte: Dados da pesquisa

Os demais personagens e alguns contos também apresentam exemplos de amor, carinho e respeito para com os familiares:

Quadro 9 - Exemplos de amor, carinho e respeito com os familiares

CITAÇÃO	LIVRO
“Quantas vezes o pobre Precossi vem para a escola em jejum, e rói um bocado de pão que lhe dá Garrone às escondidas ou uma maçã que lhe traz a mestrinha da penna vermelha, que foi mestra sua na primeira classe! Mas nunca ele diz: «Estou com fome; meu pae não me dá de comer»”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 77).
Trecho sobre Cortés (colega de Enrique) cuidando de sua mãe- ¿Necesitas algo, mamá? — preguntó al recoger la taza — ¿Has tomado ya la cucharada de jarabe? ¡Ah! ¡Sí! Y ya no queda. Ahora, dentro de um momento, iré en una carrerita a la farmacia para que preparen outra dosis...” ⁹⁷ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 41).
Luciano (colega de Ernesto) – Comenta sobre o pai: “— Oh! Meu pae, meu bom pae; mas o senhor não quer dizer que tudo aprendi comsigo, e com aquella santa, destinada por Deus a guiar-me os passos na vida”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p. 130).

Fonte: Dados da pesquisa

95 “Meu pai me perdoou também desta vez; e levou para além sua indulgencia e bondade comigo” (Tradução nossa).

96 “Minha mãe é muito boa, e minha irmã Sylvia saiu a ela, tem o mesmo coração grande e nobre” (Tradução nossa).

97 — “Você precisa de algo, mãe? — perguntou ao pegar o copo — Você tomou a colher de xarope? — Ah! Sim! E já não é. Agora, dentro de um minuto, irei rapidamente à farmácia para que preparem outras doses” (Tradução nossa).

Como exemplo dos contos, tem-se, no livro *Cuore/Coração*, “O pequeno escrevente florentino”, “O enfermeiro de Tata”, “Sangue Romanholo” e “Dos Apeninos aos Andes”; no livro *Corazón*, “El enfermero de Tatita”, “Martincito, el correntino” e “El escribiente tucumano”. O livro *Alma e Coração* não apresenta, de forma explícita, em sua estrutura contos, em algumas cartas, o protagonista relata o cotidiano escolar e, nessas, o professor, algumas vezes, narra uma história. No entanto, essas histórias têm sua maioria cunho religioso ou patriótico.

Numa intenção de moldar comportamentos, os autores dos livros analisados escrevem, de forma elogiosa, os comportamentos tidos como corretos, destacam valores como obediência e bondade. Os meninos, exemplos de bons comportamentos, são premiados, ora com elogios dos adultos, ora com algum mimo, e a escola ainda premiava com medalhas. Essa estratégia é apresentada nas três obras.

Quadro 10 - Bons exemplos

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique – Relata sobre a bondade do colega Garrone “Sabbado, pela manhã, deu um vintem a um pequenino que chorava na rua, por lhe terem roubado o dinheiro que trazia para comprar um caderno”. A mãe de Crossi tenta compensar Derossi pela bondade com que tem tratado o seu filho. “— Perdôe-me, senhor, que tão bom é, e tanto bem quer a meu filho, faça-me o prazer de aceitar esta pequena lembrança de uma pobre mãe (e tirou da cesta de hortaliças uma caixinha de cartão branco e dourado)”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 24). <i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 146). <i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 146).
Em relação à Enrique o pai de Serrano comenta: — “¡Ah, es usted; el niño bueno que regala trenes a sus amiguitos pobres!”⁹⁸ A mãe de Nadal encontra-se com Garrido, agradece por tudo que este fez ao filho e o presenteia. “— ¿Eres tú Garrido? [...] ¡Querido mío! Niño generoso y noble, déjame que te bese outra vez! Después, separándose de él, rebuscó con impaciencia, nerviosamente, en la cartera que llevaba, algo que ofrecerle, y no hallando nada, se quitó del cuello una crucecita de oro que llevaba pendiente de una cadenita ...”⁹⁹.	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 146). <i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 50).
Ernesto – Comenta sobre a bondade do colega Alberto que não dispondo de nenhuma quantia para dar de esmola a uma senhora cega resolve: “De subito, resolutamente curvou-se, tomou a mão da cega e beijou-a.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.6)

98 “—Ah! É você; o menino bom que presenteia com trens seus amiguinhos pobres!” (Tradução nossa).

99 —Você é Garrido? [...] ¡Meu querido! Menino generoso e nobre, deixe-me beijar-te outra vez! Depois, separando-se dele procurou com impaciência, nervosamente, na carteira que levava, algo para oferecer-lhe e não encontrando nada, foi retirando do pescoço uma cruz de ouro, que levava pendente em uma correntinha...” (Tradução nossa).

(Continuação)

Ella, estremecendo ao contacto d'aquelles labios frescos de creança, o attrahio para si, e o abraçou, murmurando: — Obrigada pela tua esmola, anjo piedoso; o teu beijo refrescou-me o Coração, queimado pela desgraça”.	.
---	---

Fonte: Dados da pesquisa

Ações que envolvem bondade, obediência e caridade sempre reservam momentos de prazer àqueles que as praticam. Ao contrário, as crianças que não se comportam adequadamente são repreendidas e punidas. Os autores retratam crianças próximas ao real, que são educadas em alguns momentos, brincam, brigam, ajudam os pais quando necessário, estudam, fazem travessuras. Por isso, o arrependimento, o remorso e o perdão são também bastante explorados nas narrativas.

Quadro 11 - Exemplos de situações de arrependimento

CITAÇÃO	LIVRO
Garoffi quando brincava de jogar bolas de neve nos companheiros, errou o alvo e acertou um senhor já idoso. Garrone o alertou: — “Anda, apresenta-te; será covardia consentir que outro seja acusado”. Mesmo com muito medo Garoffi se apresentou e acabou sendo perdoado.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 57).
Durante a aula Enrique havia brigado com seu colega Cortés e ficaram de se encontrar depois da aula para brigar. Quando Cortés encontrou com Enrique este lhe disse — “¡Déjate de zonceras! Yo no quiero pelear contigo! ¡Dame la mano y juremos los dos que nunca habrá entre nosotros rencillas ni piques! Si me hubiese dado una bofetada que me hubiese volteado, no me habría dolido tanto como me dolieron estas palabras por parte de él” ¹⁰⁰ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 201).
Ernesto relata que Corrêa havia destratado o colega Julio e não quis se desculpar. No entanto, o pai o obrigou a se desculpar. “— Perdoai-me!... O pobre paralytico, extremamente confuso e commovido, estendeu-lhe os braços, e apertou-o de encontro ao peito. Então nós todos, levados de um mesmo impulso d'alma, fomos abraçar o menino Corrêa, que chorava copiosamente.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.6).

Fonte: Dados da pesquisa

É interessante apontar que as três obras se convergem em alguns pontos do modelo de aluno/criança veiculados. No entanto, o modelo de aluno/criança idealizado, no livro *Alma e Coração*, distancia-se um pouco mais dos demais apresentados nas outras obras. Tem-se, por

100 — “Para de loucura! Eu não quero brigar com você. Dê-me sua mão e juramos nos dois que nunca haverá entre nós rancores nem ressentimentos!

Se tivesse me dado um tapa que virasse meu rosto, não teria doido tanto como doeu essas palavras” (Tradução nossa).

hipótese, que isso se deve ao fato do protagonista Ernesto ser mais velho que os personagens principais dos livros *Cuore/Coração* e *Corazón*. O que teria levado o autor dessa obra, a se aproximar mais, à idealização de um aluno/criança com a vida adulta. Acredita-se também que a própria realidade social do país permitia essa caracterização do aluno/criança, uma vez que, era recorrente o afastamento da criança do seio familiar para estudar. Esse fato a tornava, desde cedo, responsável pelos seus atos.

No livro *Alma e Coração*, os títulos dos prêmios de honra distribuídos ao final do ano letivo sinalizam os valores priorizados pela escola:

- amor filial, coragem e trabalho perseverante,
- amor à pátria, humanidade, resolução e coragem nos perigos,
- manso e humilde de Coração,
- resignação, sensibilidade e amor filial,
- ao estudo, ao arrependimento e à docilidade,
- aplicação, caridade e critério.

Os prêmios seriam um incentivo às crianças para cultuarem esses valores no seu cotidiano. Observa-se que, nessa obra, a obediência filial não é tão exaltada como nas demais, esse fato é facilmente justificável, já que Ernesto vivia sozinho em Belém.

Ao longo dos textos, os autores buscaram incessantemente inculcar respeito e obediência aos pais, aos professores e aos superiores, como se fossem valores absolutos. O respeito e a obediência são percebidos, ao longo dos textos, como valores fundantes de uma sociedade civilizada. Aparecem relacionados à hierarquia social, que vai do pobre (a quem se deve caridade), passa pelo trabalhador (de quem se espera o cumprimento dos deveres, honradez, resignação e parcimônia) até o indivíduo abastardo (que deve se comportar bem e tratar com dignidade as pessoas menos privilegiadas).

Dessa forma, essas obras vão de encontro com a atuação da literatura proposta por Lajolo (2006, p. 26), ao afirmar que:

É principalmente nesse *etecétera* que atua a literatura. Em um movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevenindo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem*. (Grifos da autora)

O modelo de família nas obras analisadas

A Família¹⁰¹

Henrique Coelho

Sejam bons filhos, bons irmãos, bons parentes e teremos conhecido uma das grandes felicidades da vida.

Honrar o nome da família, elevá-lo, enobrecê-lo pela retidão do procedimento público ou particular, eis a suprema alegria que os filhos podem dar aos pais, em troca do carinho, da solicitude que estes lhes dispensam.

Sejamos bons filhos. Lembrando-nos de que talvez não reste muito tempo de vida a nossos pais, estremecendo-os num incessante culto de afeto e gratidão, tornando-os dignos da sua benção, nada absolutamente nada poupemos para contentá-los.

Estreita os laços da família a concórdia entre irmãos que se estimam e protegem.

Nossos irmãos devem ser os nossos maiores amigos, e cumpre-nos tratá-los cordialmente, fazendo por eles o que por nós mesmos faríamos.

Sejamos, enfim, bons parentes benévolos, prestimosos. Desses a quem nos liga o sangue nos aproxime o Coração.

No seio da família completa-se o que se adquire no ambiente da escola. O pai continua a tarefa do mestre, aconselhando e guiando; o filho é ainda o discípulo, atento e obediente.

Da escola traz o discípulo a mente esclarecida; da família recebe a grande lição da solidariedade, que vai ser mais a inspiradora do seu procedimento na vida social.

Na família está o germen da confraternização. Pais, filhos, irmãos e parentes cuidam uns dos outros, valendo-se, ajudando-se sempre unidos pelo Coração, sempre movidos pela bondade.

O texto supracitado acima, de Henrique Coelho(citado por FONTES, 1949, p. 8), fornece pistas sobre a representação de família no final do século XIX e princípio do século XX. A família era concebida como sustentáculo da ordem social, instituição primeira no processo de civilidade do indivíduo, capaz de garantir a preservação do regime republicano recém-implantado. Para os intelectuais, a função precípua da família seria a educação do caráter. Segundo Veríssimo (1985, p. 74):

Essa educação, claro está, deve começar senão desde o berço, conforme quereriam alguns, ao menos desde os três anos, na família. Nenhum meio mais conveniente do que esse para encetar a educação do caráter da criança e lançar na sua alma os germens que hão de desenvolver-se mais tarde no adolescente e no homem.

101 Texto retirado de FONTES, Henrique. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Typ. Livraria Central, 1949, p.8. (Série Fontes)

Devido à relevância dessa instituição social (família) no contexto pesquisado, buscou-se analisar o modelo de família concebido nos livros investigados. Ao manipular os dados, inferiu-se que esse elemento é trabalhado de forma bem próxima nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e, um pouco distante, no livro *Alma e Coração*. Nas obras, o modelo de família adotado é o nuclear. O que difere entre os livros é a maneira como é abordado o tema família. Nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón*, ela é composta apenas pelo núcleo principal representado pelo pai, mãe e filhos. No livro *Alma e Coração*, na primeira carta de Ernesto à mãe, tem-se o indicativo que sua estrutura familiar foi alterada devido ao falecimento do pai. No entanto, ao longo da obra, a representação de família é correspondente às veiculadas nos demais livros investigados neste trabalho. Para melhor compreensão do modelo de família adotado nos livros, optou-se por operar separadamente a análise sobre os modelos estipulados aos membros da família: modelo de mãe, modelo de pai e modelo de irmãos.

As narrativas privilegiam a fixação de um estereótipo em que a divisão sexual dos papéis é bem definida. Naquele contexto, o ideal de mulher era como explica Veríssimo:

A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções (VERISSIMO, 1985, p. 121).

Em consonância com essa mulher idealizada, nos livros pesquisados, à mãe, cabia a gerência da casa e o cuidar dos filhos; ao pai, ficava a responsabilidade do serviço e a sustentação da família; e, aos filhos, ficava a incumbência de obedecer, serem submissos e gratos.

O modelo de mãe nas obras analisadas

Ser Mãe¹⁰²

Henrique Maximiano Coelho Neto

Ser mãe é desdobrar fibra por fibra

¹⁰² Texto retirado de FONTES, Henrique. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Typ. Livraria Central (Série Fontes), 1949, p. 16.

o Coração! Ser mãe é ter no alheio
lábio que suga, o pedestal do seio,
onde a vida, onde o amor, cantando, vibra.

Ser mãe é ser um anjo que se libra
sobre um berço dormindo! É ser anseio,
é ser temeridade, é ser receio,
é ser força que os males equilibra!

Todo o bem que a mãe goza é bem do filho,
espelho em que se mira afortunada,
Luz que lhe põe nos olhos novo brilho!

Ser mãe é andar chorando num sorriso!
Ser mãe é ter um mundo e não ter nada!
Ser mãe é padecer num paraíso!

O poema acima, de Coelho Neto, retrata algumas características do ser mãe. Escrito no início do século XX, sugere um amor incondicional que também é retratado nos livros objetos desta investigação.

É interessante pontuar que, nas obras *Cuore/Coração* e *Corazón*, a personagem mãe faz parte do enredo da maioria das narrativas, entretanto, não são nomeadas, geralmente são apresentadas vinculadas ao nome dos filhos. No livro *Alma e Coração*, o nome da mãe de Ernesto, Angelina, aparece ao subscrever as cartas. Tem-se por hipótese que o nome aparece apenas para atender a uma exigência do gênero textual carta, adotado no livro.

Às mães, são destinadas várias atribuições, dentre elas estão: cuidar da casa, participar ativamente da educação dos filhos, acompanhá-los tanto em casa como na escola, ensinar valores.

Quadro 12 – Tarefa das mães

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique revela na primeira lição que “De manhã mamãe levou-me para matricular-me na classe adiantada”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 3).
Enrique relata na primeira lição que “Esta mañana mi mamá me llevo a la Escuela «Buenos Aires», para matricularme e inscribirme en el tercer grado” ¹⁰³ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 1).
“Não me esqueci das vossas lições de modestia, minha mãe, e conto segui-las. Tenho presente os vossos conselhos para poder viver bem no meio de pessoas de caracteres diferentes”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.13).

Fonte: Dados da pesquisa

103 “Esta manhã minha mãe me levou na escola Buenos Aires, para matricular-me e inscrever-me no terceiro ano” (Tradução nossa).

As mães dão exemplos e ensinam valores considerados como tipicamente femininos: paciência, obediência, bondade e caridade.

Quadro 13 – Ensinamentos sobre caridade

CITAÇÃO	LIVRO
A mãe de Enrico/Henrique escreve aconselhando-o “Ouve, filho. Nunca te habitues a passar indiferente pela miseria que estende a mão; menos ainda diante de uma mãe que pede uma esmola para o filho. Pensa que essa criança talvez tivesse fome, e imagina a tortura da pobre mulher!”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 47).
Enrique relata que “Ayer por la tarde fuí con mamá y con mi hermana Silvy a llevar ropa a la pobre mujer de quien hablaba el diario”. ¹⁰⁴	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 15).
A mãe de Ernesto orienta o filho: “Vai socorrendo a miseria e consolando a desgraça; porque a caridade é a primeira das virtudes”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p. 98).

Fonte: Dados da pesquisa

As mães são virtuosas e educadoras das futuras gerações, valendo-se para tal de bons princípios e, sobretudo, de uma moral sólida. Em casos extremos, quando há falta do pai, elas sozinhas, com muito sacrifício, dão conta da criação dos filhos.

Quadro 14 – Sacrifício das mães para criarem seus filhos sozinhas

CITAÇÃO	LIVRO
“- Estou aqui, ia dizendo a mãe de Crossi, aqui vivo sósinha com essa criança; há seis annos meu marido está na America, e eu de mais a mais doente, sem poder andar em gyro na minha quitanda para ganhar o sustento”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 15).
Enrique comenta sobre seu colega Vianello. “ Su padre está ausente, creio que en el Chaco, y su pobre madre sostiene la casa vendiendo verduras” ¹⁰⁵ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 10).
Ernesto comenta: “Bem sabeis que vou completar em breve os meus quinze annos, e o pouco que sei devo sómente ao vosso carinhoso cuidado; porque, após a morte de meu bom pae, vos dedicastes, sem descanso, ao preparo do meu futuro”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.5).

Fonte: Dados da pesquisa

A mãe era considerada base principal da família, responsável por sua unidade. O elemento mais valioso na vida de qualquer indivíduo.

104 “Ontem à tarde fui com minha mãe e minha irmã Silvy levar roupa para uma pobre mulher de quem falava o jornal” (Tradução nossa).

105 “Seu pai está ausente, creio que no Chaco, e sua pobre mãe sustenta a casa vendendo verduras” (Tradução nossa).

Quadro 15 – Exemplos da importância da mãe

CITAÇÃO	LIVRO
“— Ao pobre Garrone feriu a maior desgraça que póde ferir ao homem: morreu-lhe a mãe. Amanhã voltará elle á aula, e peço a todos que desde já respeitem aquella terrível dôr que lhe dilacera a alma. Quando elle entrar, saudae-o com affecto; nenhum gracejo, nenhum riso, peço-vos”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 197).
“— Garrido, el buen compañero a quien tanto queréis todos, há sufrido la desgracia más terrible que puede caer sobre un niño: se le há muerto la madre.” ¹⁰⁶ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 246).
Ernesto em quase todas as cartas faz referência à mãe. Sempre demonstrando seu respeito e carinho deixando transparecer um alto grau de dependência em relação a sua progenitora.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905.).

Fonte: Dados da pesquisa

Se por um lado, a mãe era considerada peça fundamental na vida dos filhos, por outro, ela se dedicava a esses um amor incondicional. Mesmo quando os filhos não mereciam, as mães estavam presentes para interceder por eles.

Quadro 16 – Amor incondicional da mãe

CITAÇÃO	LIVRO
“...neste momento entrou na escola a mãe de Franti, offegante, com os cabellos grisalhos em desordem, toda molhada de neve, e empurrando adiante de si o filho, que fôra expulso da escola por oito dias. Que triste scena essa de ver-se! A pobre mulher quasi se deitou de joelhos diante do director, juntando as mãos em supplica. — Oh! Senhor director, faça-me este favor, torne a admittir o menino na escola! Tres dias há que está em casa, e o trago escondido, mas Deus me livre que o pae saiba isso tudo, porque o matará. Tenha piedade de mim, senhor, que não sei mais que fazer! Peço-lh’o de todo o Coração”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 95).
“ Volvió la mujer a querer arrodillarse, se mesó sus grises cabellos y retorció sus manos, y entre sollzos y violentas toses que le cortaban con frecuencia la palabra y la respiración, agregó, con la voz enronquecida: — ¡Si supiese usted lo que he sufrido con esa criatura, me tendría usted lástima! Yo espero que cambiará. [...] ...¡porque es mi hijo y le quiero!...¡le quiero con toda mi alma!...” ¹⁰⁷ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 124).
Não retrata essa situação de maneira explícita.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905).

Fonte: Dados da pesquisa

106 “— Garrido, o bom companheiro a quem tanto queres todos, sofreu a desgraça mais terrível que pode abater sobre um menino: morreu sua mãe” (Tradução nossa).

107 “Voltou a mulher a querer ajoelhar-se, mexeu em seus cabelos grisalhos e retorceu suas mãos, e entre soluços e violentas tosses que lhe cortavam com frequência a fala e a respiração, acrescentou com a voz enrouquecida:

— Se você soubesse o que tenho sofrido com essa criatura, teria pena de mim! Espero que mude [...] ... porque é meu filho e eu o amo!... Amo-o com toda minha alma!” (Tradução nossa).

No livro *Alma e Coração*, não é retratada situação de amor incondicional da mãe, de forma explícita, entretanto, a própria história permite que considere o amor que Angelina nutre pelo filho Ernesto incondicional. Uma vez que, esta permite ao filho sair do interior e ir para a capital estudar, visando o melhor para sua vida. “A nossa saudade é minorada pela esperança de voltares para junto de nós, preparado e fortalecido para as lutas da vida” (AMANAJÁS, 1905, p. 19).

O modelo de pai nas obras analisadas

Meu pai¹⁰⁸

Julia Lopes de Almeida

Ulule a ventania, chova ou faça sol, à hora determinada pelo trabalho, meu pai, esteja forte ou esteja combalido, diz um adeus à família e sai de casa.

Começo a perceber que isso deva ser um sacrifício para ele, que já não é moço e se sujeita a trabalhos demorados e penosos para manter a família ao abrigo das necessidades... Mas porque não disse ele pela sua boca o que só agora me é dado adivinhar? Eu teria desperdiçado tão ingratamente horas de estudo, se avaliasse o que me custavam a meu pai os livros, os papéis, os lápis que me dava e a roupinha asseada com que me apresentava na escola, e o calçado que eu maltratava sem cuidado, tudo adquirido com o suor do seu rosto?

Eu teria desprezado ao almoço o prato de feijão, com pretexto de já ter comido na véspera a mesma coisa, ou abandonado um pedaço de pão, por não ser do próprio dia? Não! Se não achasse tais alimentos deliciosos, calar-me-ia, ao menos, dando graças aquele que, para eu não ter fome, labutava lá fora desde a amanhã até ao anoitecer...

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

O texto “Meu pai”, de Julia Lopes de Almeida, retrata a figura do pai atrelada à sua condição de arrimo da família e essa característica é trabalhada nos livros *Cuore/Coração* e *Corazón*. No livro *Alma e Coração*, essa temática é apresentada com menos intensidade. Isso porque o personagem principal Ernesto é órfão de pai, são poucas as cartas que ele escreve que contemplam situações em que a figura do pai é citada.

Na esfera pública e familiar, o pai é uma figura respeitada acima de qualquer outra. É o provedor do lar. É no espaço público, fora do lar, que o pai atua profissionalmente e luta

108 Texto retirado de FONTES, Henrique. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Typ. Livraria Central, 1949, p. 17. (Série Fontes)

pelo sustento de sua família. Nos livros *Cuore/Coração* e *Corazón*, o pai ocupa um lugar de destaque nas narrativas, a maioria dos colegas de Enrico/Henrique e Enrique, ao serem apresentados, faz-se alusão ao pai, não necessariamente ao nome do pai, mas a profissão que este exerce.

Quadro 17 – Alguns personagens e seus pais

<i>Cuore/Coração</i>		<i>Corazón</i>		<i>Alma e Coração</i>	
Personagem	Pai	Personagem	Pai	Personagem	Pai
Enrico/ Henrique	Alberto Bottini engenheiro	Enrique	Carlos Del Busto engenheiro	Ernesto	Pai já falecido
Betti	Carvoeiro	Gallardo	Carvoeiro	Augusto Soares	Pescador
Robetti	Capitão de artilheria	Cabral	Capitão de artilheria	Luciano	Official de pedreiro
Garrone	Filho de um machinista da estra de ferro	Garrido	Fogoeiro de locomotiva	Julio Andrade	Vendedor de frutas
Coretti	Vendedor de lenha e ex- soldado)	Cortés	Vendedor de lenha ex- soldado)	Alberto Corrêa	Negociante
Pedreirinho / Antonio Rabucco	Pedreiro e frequenta a escola noturna	Albañilito	Pedreiro	XXXXXX	XXXXXX
Garoffi	Filho de um vendeiro	Costa	Farmacêutico	XXXXXX	XXXXXX
Carlos Nobis – muito vaidoso.	Fidalgo	Carlos Nuñez – muito vaidoso.	Figura respeitada na sociedade	XXXXXX	XXXXXX
Cross	No início do livro o pai está ausente , depois é revelado que é um ex- prisoneiro.	Vianello	No início do livro o pai está ausente , depois é revelado que é um ex- prisoneiro. um ex-prisoneiro.	XXXXXX	XXXXXX
Precossi	É ferreiro	Serrano	É um ferreiro	XXXXXX	XXXXXX

Fonte: Dados da pesquisa

As crianças, exclusivamente do sexo masculino, são recrutadas pelos pais e precocemente iniciam-se no trabalho e conseguem conciliar o estudo com os afazeres.

Quadro 18 – Situações em que as crianças são recrutadas pelo pai para trabalhar

CITAÇÃO	LIVRO
“Passando perto de uma carroça parada em frente de uma loja, [...], era Coretti, o meu companheiro de escola; [...] estava todo suado e alegre com um grande feixe de lenha às costas. Um homem de pé sobre a carroça passava-lhe uma braçada de lenha, que elle por sua vez tomava e levava para o armazem do pae, onde com pressa e trabalho a ia empilhando. — Que fazes Coretti? Perguntei. — Não estás vendo? — Respondeu estendendo os braços para receber o feixe, estou estudando a lição. Eu ri-me, porém elle falava sério, e tomando a braçada de lenha ia correndo a dizer: Chamam-se accidentes do verbo...as suas variações...segundo o numero e a pessoa. [...] Meu pae saiu com o caixeiro para uma fazenda; minha mãe está doente. Toca-me este trabalho. Nesse tempo vou recordando a grammatica”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 31).
Enrique encontrou seu colega Cortés carregando lenha, este argumentou: “Mi padre há tenido que salir con el peón, y mi mader está enferma. Tengo que descargar yo la leña...y al mismo tiempo repaso la gramática.”¹⁰⁹.	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 39).
“Pela manhã frequentava o menino a escola da povoação, e, terminada a aula, seguia com seu pae, para o mar , á procura do sustento diario da familia..”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p. 79)

Fonte: Dados da pesquisa

Nos livros *Cuore/Coração* e *Corazón*, o pai participa efetivamente da educação dos filhos. Em vários textos de leitura, esse personagem aparece repreendendo, orientando, aconselhando e transmitindo valores como: respeito e cuidado para com o outro, gratidão, exaltação ao trabalho.

Quadro 19 – Exemplos de valores trabalhados pelos pais

CITAÇÃO	LIVRO
“Que te não saia nunca mais da bocca uma só palavra dura para aquella que te deu a vida. E se uma te escapar, ainda não seja o temor de teu pae, mas o impulso da alma que te lance aos pés d’ella, a supplicar-lhe que com o beijo de perdão te arranque da frente a nodoa da ingratidão”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 30).
“O trabalho não emporcalha. Nunca digas d’um operario que vem do trabalho: «Está porco.» Dize: « Tem nas roupas os signaes e os indicios de seu trabalho.» Recorda-te bem. Ama o pedreiro, porque é teu companheiro, e porque é filho de um operario”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 55)
“Desde el balcón te estaba observando hoy cuando volvíais de casa de tu Maestro, y vi que pegaste un empujón a una mujer.	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p. 246).

¹⁰⁹ “— Meu pai teve que sair com um peão e minha mãe está doente. Tenho que descarregar a lenha e ao mesmo tempo repasso a gramática” (Tradução nossa).

(Continuação)

Tem más cuidado cómo caminas por la calle. También en ella tenemos deberes a cumplir” ¹¹⁰ . “Toda vez que veas que a una persona la amenaza un vehículo, si es un niño, apártale; si es un hombre, avísale del peligro...” ¹¹¹	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.180).
---	---

Fonte: Dados da pesquisa

Em algumas narrativas, o pai também leva o filho e seus colegas, do sexo masculino, para passear pela cidade, conhecer outros lugares e pessoas. Essas experiências vivenciadas com o pai propiciam momentos de prazer e de aprendizagem. Essas narrativas, como as demais veiculadas nos livros, são repletas de um conjunto de valores a que o autor recorre constantemente, como: obediência, amor, ordem, trabalho, honra, estudo, bondade para com os pobres, que refletem um modelo familiar e social a ser seguido.

Quadro 20 - Exemplos dos lugares que o pai levava o filho e colegas

CITAÇÃO	LIVRO
Enrico/Henrique relata: “Meu bom pae perdoou-me ainda desta vez, e deixou-me ir ao passeio que tínhamos combinado na quarta-feira com o pae de Coretti, o vendedor de lenha. [...] Coretti estava sentado ao lado do pae, com as pernas cruzadas; e pareciam mais dous irmãos do que pae e filho, ao vê-los assim juntos ambos, corados a rir com uns dentes muito alveos. O pae trincava com gosto, esvasiava também os copinhos e canécas que deixávamos em meio, e dizia:— Para vocês que estudam, o vinho faz muito mal”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 252-253).
“Anoche me condujo mi papá a misma Escuela, en la que se dicta clases nocturnas, para que conociese éstas.[...] Nunca había podido imaginar que fuese tan bella la Escuela de noche.” ¹¹² .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.119).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos livros pesquisados, são recorrentes aos pais os ensinamentos sobre patriotismo. No livro *Alma e Coração*, a memória do pai sempre é lembrada atrelada ao seu espírito patriota. No período investigado, os valores ligados ao nacionalismo foram amplamente explorados e inculcados via instituição escolar. Devido à intensidade com a qual esses valores são apresentados, optou-se por explorá-los também separadamente em outra parte deste trabalho.

¹¹⁰ “Hoje da varanda eu te observava quando você retornava da casa de seu professor, e vi que você esbarrou em uma mulher. Tenha mais cuidado como andas pela rua. Também na rua temos deveres a cumprir” (Tradução nossa).

¹¹¹ “Toda vez que vê que uma pessoa é ameaçada por um veículo, se é um menino, afaste-o; se é um homem avise-o do perigo” (Tradução nossa).

¹¹² “A noite meu pai me levou a mesma escola, onde acontecem aulas noturnas, para que eu as conhecesse [...] Nunca havia imaginado que fosse tão bela a escola noturna.” (Tradução nossa).

Quadro 21 – Orientações dos pais sobre patriotismo

CITAÇÃO	LIVRO
O pai de Enrico/Henrique comenta sobre o amor a pátria -“Porque amas a Italia. Não te acodem cem respostas? Amo a Italia porque minha mãe é italiana; porque o sangue que me corre nas veias é italiano; porque é italiana a terra aonde estão sepultados os mortos que minha mãe chora e meu pae venera; porque nasci, a lingua que falo, os livros que me educam, meu irmão, minha irmã e eu, meus collegas, o grande povo no meio do qual vivo, a bella natureza que me cerca, tudo que vejo, que amo, que estudo e que admiro, é italiano”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p.91-92).
O pai de Enrique comenta sobre o amor a pátria “Amo a la República Argentina, que es mi Patria, porque he nacido en ella; y, al nacer en ella, mi cuerpo no es más que un poquito de su tierra bendita, amasado con unas gotas del agua que el cielo le manda en forma de lluvia, fecundando sus campos, y corre por éstos en forma de ríos [...] porque argentinos são mi padres, mis hermanos [...]” ¹¹³ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.119).
“Sua alma de patriota não podia mais supportar essa mystificação profunda e cynica da soberania popular, e o seu grande espirito soffria horivelmente, quando examinava a indiferença e o servilismo d’este povo, que elle sabia ser bom e generoso, paciente e soffredor”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.6)

Fonte: Dados da pesquisa

A relação entre irmãos também é apontada nos livros. Em alguns textos, são apresentadas crianças que cumprem seus deveres de irmãos. Os valores destacados nessas narrativas são: amor fraternal, responsabilidade para com o irmão menor, cumplicidade, amizade, proteção.

Quadro 22 – Relação entre irmãos

CITAÇÃO	LIVRO
Sylvia irmã de Enrico/Henrique escreve para o irmão “Não sabes que, quando o papá e a mamá deixarem de existir, serei a tua melhor amiga, a única com quem possas falar dos nossos mortos e da tua infancia, eu que, se fosse necessario, trabalharia por ti, Henrique, para ganhar-te o pão e fazer-te estudar? Eu que te amarei sempre quando estiveres longe, porque crescemos juntos e temos o mesmo sangue?”	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 158).
“Franti foi-se safando, muito maltratado; e Stardi ficou com a cara arranhada e um olho pisado, mas vencedor, alli, ao lado da irmã, que chorava, enquanto que algumas raparigas apanhavam os livros e os cadernos espalhados pela rua”.	<i>Cuore/Coração</i> – (AMICIS, 1924, p. 143).

¹¹³ “Amo a República Argentina, que minha Pátria, porque nasci nela; e, ao nascer nela, meu corpo não é mais que um pouquinho de sua terra bendita, amassado com umas gotas de água que o céu manda em forma de chuva, fecundando seus campos, e corre por estes em forma de rios [...] porque argentinos são meus pais, meus irmãos[...].” (Tradução nossa).

(Continuação)

“En la calle no había más que niñas, de las que salían de la Escuela, incapaces de separles ni de poner término a aquella lucha desigual, pero no de manifestar su admiración por el pequeño que tan gallardamente acudía a defender a su hermana, y su indignación contra el grandote” ¹¹⁴ .	<i>Corazón</i> – (AMICIS, 1932, p.185).
“Teus irmãos diariamente perguntam por ti, e ao receberam as tuas lembranças, exclamaram jubilosos: - Como é bom o nosso Ernesto e como elle nos ama! ”.	<i>Alma e Coração</i> – (AMANAJÁS, 1905, p.19)

Fonte: Dados da pesquisa

Enfim a família é apresentada como peça fundamental na felicidade individual. A criança que tem família e desempenha os bons costumes é privilegiada e consegue alcançar a felicidade. “— Feliz tu! disse-me elle. — Ah! não, Coretti; não!tu sim é que és o mais feliz; tu, porque estudas e trabalhas mais; porque és mais util a teu pae e a tua mãe; porque és bom, cem vezes melhor do que eu, ó querido companheiro!” (AMICIS, 1924, p. 158).

O modelo de escola nas obras analisadas

A cidade da Luz¹¹⁵

A escola

Luís Delfino

Vós que buscais a senda da esperança,
Entraí: aqui há mundos luminosos
Num céu, que mão, por mais pequena, alcança.

A alma aqui se refaz de eterós gozos;
Vinde para o país da primavera,
Vós que deixais os mundos tenebrosos.

Tanta luz aqui dentro vos espera,
Que saíreis estrelas redivivas,
Como as que brilham na azulada esfera.

Almas, das trevas lúgubres cativas,
Abri as vossas asas rutilantes;
Entraí, bando de pombas fugitivas.

Nas curvas destes pórticos gigantes
Haveis de ler uma inscrição, que alente
Os vossos vãos inda vacilantes.

¹¹⁴ “Na rua não havia mais que meninas, as que saíam da Escola, incapazes de separar e de por fim àquela luta desigual, mas não de manifestar sua admiração pelo pequeno que tão galantemente veio a defender sua irmã, e sua indignação contra o grandão” (Tradução nossa).

¹¹⁵ Texto retirado de FONTES, Henrique. *Quarto Livro de Leitura*. Florianópolis: Typ. Livraria Central, 1949; p. 54. (Série Fontes)

É aqui o país do amor ardente.
Quem entre, leva um peso aos pés atado,
Como o mergulhador do mar Oriente,

Que sobe à tona leve e festejado,
E vem de tantas pérolas coberto,
Que nem se lembra do labor passado.

Para encravar um éden no deserto,
Fazer um sol de um monte de granito,
E para ver melhor o céu de perto,

Encostar uma escada no infinito,
Entrar pela estelífera voragem,
Ser razão o fanal, verdade o mito,

E armado de tenaz, feroz coragem,
Arrasando os enigmas da vida,
Cavar nas trevas lúcida passagem...

A isto esta cidade vos convida.
Entrai! Por mais que a noite em vós se note,
Tereis um astro à frente na saída.

Da cidade moderna é luz o mote
Que na porta da entrada arde e flameja.
Entrai! A escola é catedral, igreja;
Hóstia – a ciência; o mestre – o sacerdote.

Como apontada no poema “A cidade da Luz – a escola”, de Luís Delfino, a escola seria, naquele contexto, a instituição capaz de iluminar e acabar com a escuridão em que se encontrava a sociedade brasileira desde o Império. A escolarização, enquanto dispositivo¹¹⁶, utiliza estrategicamente de livros como *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* para alterar as formas de pensar do povo, mudar os hábitos da população, reafirmar conhecimentos e costumes tidos como necessários ao processo de civilização. Nesses livros, tem-se reforçado um modelo de escola capaz de educar e instruir a família e toda a sociedade através das crianças.

A escola é reconhecida como *locus* privilegiado do saber. Através da frequência a esse espaço, do estudo e da obediência aos professores, o acesso ao conhecimento seria garantido e asseguraria um bom futuro. A escola era o lugar que preparava para a vida.

No livro *Cuore/Coração* e *Corazón*, a escola é o cenário a partir do qual se desenrola todas as narrativas. Já no livro *Alma e Coração*, é a partir do dia-a-dia da vida de Ernesto que

¹¹⁶ Estabelece “uma rede heterogênea de elementos que lhe dá visibilidade e ocultamento, nas formas discursivas e não-discursivas[sic]” (VEIGA, p.91, 2002).

as narrativas tomam forma e a escola é o pano de fundo nessa obra. Os livros fornecem indícios sobre a organização do espaço e do tempo escolar.

Quadro 23 – Indícios sobre a organização do tempo escolar

CITAÇÃO	LIVRO
O ano escolar inicia-se no mês de outubro e se encerra no mês de julho.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924).
O ano escolar inicia-se no mês de março e se encerra no mês de novembro.	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932).
O ano escolar inicia-se no mês de janeiro e se encerra no mês de novembro.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905)

Fonte: Dados da pesquisa

A forma como a escola encontra-se organizada é destaque nos três livros. Nos livros *Cuore/Coração* e *Corazón*, logo na primeira narrativa, tem-se a descrição da estrutura física da escola. No livro *Alma e Coração*, na terceira lição, o autor apresenta a escola e descreve alterações realizadas nessa instituição com a mudança do regime político: do Império para a República. Dessa forma, o autor sinaliza “a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (CARVALHO, 2003, p. 143). O que contribuiu com o imaginário do modelo de escola republicana.

Quadro 24 – Organização da escola

CITAÇÃO	LIVRO
“Com saudade tornei a ver aquella sala grande, larga, de sete portas que davam para as aulas, por onde todos os dias eu preocupado passava. A gente era de mais, e os professores iam e vinham. A minha mestra da primeira classe cumprimentou-me da porta, dizendo e olhando-me com tristeza: —Tu vaes agora para o andar de cima, para a classe adiantada, e nem ao menos te verei passar! [...] A’s dez, estavam todos na aula; cincoenta e quatro”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 4).
“Sentí cierta alegría al volver a ver la vasta galería de la planta baja, a cuyos lados se abren la puertas de los grados inferiores y por la que había yo pasado casi todos los días durante tres años. [...] A las ocho y media, estábamos ya todos reunidos en la clase. Eramos, más o menos, unos cuarenta [...]” ¹¹⁷ .	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932).
canção e tédio, e no fundo a figura do mestre, rispido, temeroso, ameaçador, com a palmatoria em punho!... Ao contrario d’isto encontro uma sala espaçosa, arejada com elegantes carteiras bem dispostas, os meninos satisfeitos, o mestre com aspecto risonho e amável, e a sua banca coberta de flores!”	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p.16).

Fonte: Dados da pesquisa

¹¹⁷ Sentí certa alegría ao voltar a ver a grande galeria do andar de baixo, cujos lados se abrem as portas dos anos (séries) inferiores e por lá eu havia passado quase todos os dias durante três anos. [...] Às oito e meia, já estávamos todos reunidos na classe. Éramos, mais ou menos, uns quarenta” (Tradução nossa).

No livro *Cuore/Coração*, a intensidade com que são apresentados elementos vinculados à organização escolar é tão forte que, no Estado do Pará no início do século XX, João Gualberto De Campos — Director do Grupo Escolar Gonçalves Ferreira, em seu relatório do ano de 1903, afirmou:

De Amicis, escrevendo o seu primoroso livro *O Coração*, não somente legou à mocidade de sua patria um thesouro do mais subido valor, como promoveu uma propaganda efficaz sobre o regimen das escolas agrupadas, mostrando nos seus bellos contos infantis as vantagens que advém da uniformidade do ensino.

Ao que nos parece, foi principalmente a leitura desse livro inimitavel, na phrase autorizada de José Verissimo, o que mais concorreu para a adopção d'aquelle systema de educação, o mais aperfeiçoado de quantos se há até hoje cogitado. (RELATÓRIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS AO GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 1903, p. 396)

Nos livros investigados, a escola é um espaço democrático que atende às crianças de todas as classes, oferece as mesmas lições, possibilita a mesma educação a todos, com referências e valores comuns, em conformidade com os objetivos dos projetos educativos. No projeto educativo brasileiro, esse modelo de escola ia de encontro com proposta de unidade nacional preconizada pelos republicanos.

Na escola, são trabalhados valores e sentimentos como: honestidade, persistência, atenção, complacência, amizade, solidariedade para com o próximo, esforço individual, valorização do trabalho. Estes aparecem em narrativas que retratam o dia-a-dia escolar e, principalmente, em diálogos estabelecidos entre professor e alunos.

Quadro 25 - Valores e sentimentos trabalhados na escola

CITAÇÃO	LIVRO
No texto intitulado <i>Um rasgo de generosidade</i> , Garrone assume a culpa por algo que não fez, apenas para proteger um colega indefeso. “[...]— Vós, disse o mestre, insultastes a um companheiro que não vos provocára, escarnecestes e zombastes d’um infeliz, e batestes num ente fraco que não póde defender-se. Praticastes a acção mais baixa, a mais vergonhosa que possa manchar uma creatura. Sois uns covardes! Dito isto, desceu entre os bancos, levantou com a mão o queixo de Garrone, que tinha a cabeça curvada, fel-o erguer o rosto, fitou-o nos olhos e disse-lhe: — És uma alma nobre![...]”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 11-12).
con un débil que no puede defenderse. Han cometido acciones de las más ruines y más vergonzosas que pueden manchar a una criatura humana. Dicho esto descendió de la tarima; llegó delante de Garrido, y	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p. 12).

(Continuação)

levantándole la cara que tenía inclinada, le contempló con cariño y le dijo: -¡Qué hermoso Corazón tienes! [...]” ¹¹⁸ .	
Ernesto relata um fato acontecido em sala. Um colega atrasou o relógio que ficava na sala de aula e depois se arrependeu e confessou para o professor seu ato. “— Eis aqui, meus filhos, a revelação da consciencia, disse o mestre. [...] Felizmente a sua consciencia despertou a tempo, e eil-o com animo de confessar seu erro. Vem cá, Carlito; quero abraçar-te na presença de todos, para que o teu procedimento sirva de estímulo aos teus colegas. Serás um homem digno; eu te perdôo”.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p.31-32).

Fonte: Dados da pesquisa

Nas obras pesquisadas, a escola pode ser considerada uma extensão da família, se tomada como exemplo a representação da figura do professor, que, muitas vezes, tem-se afirmada a sua condição de se encontrar no lugar do pai dos alunos.

Quadro 26 - O professor

CITAÇÃO	LIVRO
O professor falou para os alunos. “- Attendam. Nós temos que passar juntos um anno. Estudem. Sejam bons. Sejam a minha familia que eu já não tenho. Tinha mãe, e morreu. Fiquei só. Os meus discipulos são os meus filhos. Quero-os amigos; não quero castigar nenhum”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 6).
“[...] Seréis mis hijos; yo os quiero, y es necesario que vosotros me queráis a mí. Quisiera no tener que aplicar la menor penitencia a ninguno. Hacedme ver que tenéis Corazón, y nuestra clase será una familia y vosotros constituiréis mi consuelo y mi orgullo” ¹¹⁹ .	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p. 4).
“[...] O nosso professor é um home de trinta e tantos annos. Dephysionomia nobre e sympathica, parece bondoso e instruido, e basta a sua presença para manter o respeito e a disciplina na escola.[...]. Assim pode-se amar a escola e o estudo. Não há terror, mas a confiança. A criança encontra um pae, em vez de um algôz”.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p. 16).

Fonte: Dados da pesquisa

¹¹⁸ “[...]— Eles insultaram você — disse o professor — a um companheiro que não lhes havia feito nenhum mal; eles mexeram com um fraco que não pode se defender. Eles cometeram as piores e mais vergonhosas ações que podem manchar uma criatura humana

Dito isto, desceu o estrado; chegando diante de Garrido e levantando-lhe o rosto que estava abaixado, observou-o com carinho e disse:

— Que belo coração você tem! [...]” (Tradução nossa).

¹¹⁹ “[...] Vocês serão meus filhos; eu os amo, e é necessário que vocês gostem de mim. Gostaria de não ter que castigar nenhum. Faça-me ver que tens coração, e nossa classe será uma família e vocês constituirão meu consolo e meu orgullo”. (Tradução nossa).

Nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, o professor ocupa um lugar de destaque. A quem os alunos deviam obediência e respeito. Ele seria a pessoa capaz de iluminar o caminho escuro da ignorância no qual se encontram os estudantes.

Quadro 27 – A representação de professor

CITAÇÃO	LIVRO
O pai de Enrico/Henrique recomenda ao filho: “Ama a teu mestre, porque pertence áquella grande familia de cincoenta mil professores elementares, espalhados por toda a Italia, que são paes intellectuaes de milhões de crianças que crescem contigo; são elles, trabalhadores mal compreendidos e mal recompensados, que preparam para o nosso paiz uma geração melhor que a presente. [...] Ama-o sempre. E pronuncia sempre com reverencia este nome – mestre – que depois do de pae é o mais nobre e o mais doce dos nomes que possa um homem dar a outro homem”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 72).
“[...] Ama a tu Maestro porque pertenece a la benemérita legión docente, repartida por toda la República; porque es uno de esos abnegados a quienes los millones de niños que hay desde Los Andes, Formosa y Misiones hasta la Tierra del Fuego, deben mirar como sus padres intelectuales; porque es uno de esos obreros desconocidos y mal recompensados que preparan para nuestra patria de mañana un pueblo mejor que el presente. [...] Amale siempre. Y pronuncia siempre con veneración el nombre de Maestro que, después del de padre, es el más dulce y el más noble que puede un hombre dar a outro hombre” ¹²⁰ .	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p.89).
A mãe de Ernesto recomenda ao filho: “E o mestre é o nosso segundo pae; para elle devemos ter o mesmo respeito e amor, que aos nossos progenitores tributamos”.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p.70).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos livros investigados, a temática sobre nacionalismo aparece com intensidade. Por isso, optou-se por analisá-la separadamente, buscou-se conhecer e compreender o motivo pelo qual os autores direcionaram tantos esforços a esse assunto.

¹²⁰ “[...] Ame a seu professor porque pertenece a benemérita legião de docente, distribuída por toda a República; porque é um desses abnegados a quem milhões de crianças que existem desde os Andes, Formosa e Missões até a Terra do Fogo, devem olhar como seus pais intelectuais; porque é um desses trabalhadores desconhecido e mal remunerados que preparam para nossa pátria de amanhã um povo melhor que o presente. [...] Ame-o sempre. E pronuncie sempre com veneração o nome de professor que, depois do pai, é o mais doce e mais nobre que pode um homem dar a outro homem”. (Tradução nossa).

3.3 Nacionalismo: um tema de destaque

No movimento ao qual se inseriu a Proclamação da República nos discursos proferidos por atores revolucionários palavras como civilidade, modernidade, progresso, racionalidade, cidadania, ordem, permeavam o projeto educativo.

Após a Proclamação da República, a necessidade da formação de uma identidade nacional, que até então era latente, tornou-se notória e paulatinamente foram mobilizados esforços intelectuais, políticos, sociais e econômicos, na tentativa viabilizar essa formação. Os intelectuais “começaram a perceber a distância entre a realidade brasileira e o pensamento que eles próprios produziram” (REIS, 2007, p. 89). Havia um vazio de abasileiramento nas produções intelectuais que precisava ser preenchido. Afinal, quem era o brasileiro? Que indivíduo era esse que dentro de seu próprio país desconhecia a sua realidade? Qual seria o modelo ideal de cidadão? Como promover e fortalecer uma identidade nacional?

Para promoção e fortalecimento de uma identidade nacional, era necessário difundir conhecimentos acerca de elementos tidos como imprescindíveis àquele contexto: uma história geral, única, capaz de evidenciar um passado comum aos habitantes, suscitando a identificação por parte de todos; sentimentos e valores comuns ao povo; delimitação do território brasileiro e valorização da unificação linguística.

Em relação à construção de uma história comum, Romero (1888, p. 25)¹²¹ considera que:

A theoria da história d'um povo parece-me que deve ser ampla e comprehensiva, a ponto de fornecer uma explicação completa de sua marcha evolutiva. Deve apoderar-se de todos os factos, firmar-se sobre elles para esclarecer o segredo do passado e abrir largas perspectivas na direção do futuro.

Seu fim não é mostrar o que esse povo tem de commum com os outros, sua obrigação é ao contrario exhibir os motivos das originalidades, das particularidades, das differenciações d'esse povo no meio de todos os outros.

Esse cuidado com a escrita da história de um povo, com o objetivo de estreitar os laços sociais existentes, era um desafio a ser superado pelos intelectuais da época. Nessa história, caberia também a divulgação das delimitações territoriais do Estado-nação e, na medida do possível, a inserção de sentimentos e valores comuns ao povo, destacando a unidade

¹²¹ Obra disponibilizada no site: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01615110#page/71>
mode/lup> Acesso em: 10 mai. 2012.

linguística. Esses dispositivos considerados promotores e fortalecedores de uma identidade nacional poderiam ser explorados em conjunto ou separadamente.

Devido à relevância do conceito de identidade nacional no desenvolvimento deste trabalho, tornou-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de: nação, identidade nacional e pátria patriotismo. Buscou-se também compreender como e em que medida elementos constituintes desses conceitos se apresentaram nos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Acredita-se que esses elementos foram fundamentais na formação do modelo de sociedade e de indivíduo almejados no período da Primeira República.

A constituição das nações: alguns apontamentos

Segundo Pomer (1994), como fenômeno histórico, aquilo que hoje denominamos nação é algo relativamente novo, surge com a Revolução Industrial em meados do século XVIII. Para Reis (2007, pág. xiv), “os povos se transformam em nações no momento em que a revolução capitalista acontece porque percebem que, se tiverem como instrumento o Estado, terão uma condição muito melhor de lograr seus objetivos políticos de liberdade, bem-estar e justiça”.

O fenômeno nação é algo que vai se construindo paulatinamente, ao longo dos séculos, agregando complexidade crescente. Pomer (1994, p.11-12) aponta que:

A nação é uma forma particular de agrupamento humano e, ao mesmo tempo, uma forma muito própria de pensar esse agrupamento, por parte dos homens que o compõem. Nem todo agrupamento humano é uma nação. Não o é uma tribo, nem o foram os impérios Inca e Romano.

Dessa forma, o surgimento dos Estados nacionais origina-se com o projeto do Estado Moderno, que objetivava a organização dos povos e a existência social de cada um deles e visava uma vida melhor para todos. O termo nação já era utilizado anteriormente a essa época e significava “simplesmente o agregado de habitantes de uma província, de um país ou de um reino e também um estrangeiro” (HOBSBAWM, 1990, p. 27). Ao entender a nação como forma de organização de um povo, considera-se o Estado¹²² como a instituição capaz de lhe dar vida.

¹²² O conceito de Estado adotado neste trabalho é o mesmo apresentado por Dallari (1989), que o entende como ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território.

Em relação ao projeto do Estado Moderno, Bauman (1999, p. 29) assevera que este “fornecia os critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas”.

Essa analogia sinaliza a intensidade da luta travada para implantação e implementação do Estado Moderno. Sociologicamente falando, é a partir desse período que o Estado passa a fazer o uso legítimo da força para alcançar seus objetivos. Dentre eles, encontrava-se a busca pela garantia da integridade territorial contra as ameaças externas e a preservação da ordem social.

Atrelado ao Estado Moderno, o termo nação foi sendo ampliado, novos significados foram agregados. A nação passou a ter como uma de suas principais características a aceitação de uma identidade comum por um número maior de pessoas. As pessoas se reconhecem como membros de uma nação e aceitam como seus co-nacionais todos aqueles que vivem ou nascem dentro do mesmo Estado nacional. Percebe-se que as identidades são criadas e mantidas pelos próprios indivíduos. Em relação à identidade nacional brasileira, Reis (2007, p. XVIII) afirma que

é “histórica”, isto é, (re)construída em cada presente, em uma relação de recepção e recusa de passados e de abertura e fechamento aos futuros. E cada brasileiro continua a “reconhecer” em sua diferença a identidade histórica brasileira, apesar de reconstruída, heterogênea, contraditória, plural e múltipla.

Essa afirmação fornece indícios sobre a complexidade que envolve a construção da identidade nacional brasileira, devido à diversidade cultural existente. Reflexões realizadas por autores como Holanda (1995) e Reis (2007) permitem inferir que no Brasil há identidades nacionais. Holanda (1995) expõe conceitos e aspectos da mentalidade e cultura tanto ibérica quanto brasileira, que ao final se integram para construir o perfil do brasileiro, nesse trabalho, tem-se retratada uma linha histórica sobre o desenvolvimento do Estado-Nação brasileiro.

A intensidade do movimento nacionalista difere de nação para nação. De acordo com Reis (2007, p. xiv), “o nacionalismo que existe em um país não é apenas uma emoção ou um sentimento; ele é a ideologia da formação do Estado-nação porque traz consigo os interesses reais da nação”. Ao corroborar com essa concepção de nacionalismo, Hobsbawm, citado por Cucuzza (2007, p.24-25), assegura que:

Fundamentalmente, el nacionalismo es un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política. Ya sea como sentimiento, ya como movimiento, la mejor manera de definir el nacionalismo es atendiendo este principio. Sentimiento nacionalista es el estado de enojo que suscita la violación del principio o el de satisfacción que acompaña a su realización. Movimiento nacionalista es aquel que obra impulsado por un sentimiento de este tipo¹²³.

Grande parte dos Estados que se organizaram em nações, em meados do século XVIII, tinha em sua gênese a luta pelo reconhecimento enquanto Estado. Outros Estados, detentores do poder como as chamadas monarquias absolutas, impunham sua dominação sobre amplos espaços sociais e geográficos. Assim, são sinalizadas as diferenças na concepção dos Estados nacionais.

A construção de uma Nação era algo almejado pela sociedade italiana, desde o início do séc. XIX. Em relação ao conceito de Nação, Hobsbawm assevera:

A definição de Stalin é provavelmente a mais conhecida entre essas tentativas, embora de modo nenhum seja única. "Uma Nação é uma comunidade desenvolvida e estável, com linguagem, território, vida econômica e caracterização psicológica manifestos em uma comunidade cultural". (HOBSEBWM, 1990, p. 15)

Mesmo que não seja a única característica de uma Nação, o sentimento de pertencimento é uma mola propulsora importante que deve ser estimulado constantemente. Para Reis (2007, p. ix), “uma nação não existe independente da solidariedade, do sentimento de pertencimento e de destino comum que une seus membros. Ernest Renan disse que a nação é uma construção de todos os dias”. Conforme Bauman (2005, p. 17-18):

Tornamo-nos conscientes de que o "pertencimento" e a "identidade" não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o "pertencimento" quanto para a "identidade". Em outras palavras, a idéia[sic] de "ter uma identidade" não vai ocorrer às pessoas enquanto o "pertencimento" continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada. (Grifos do autor)

¹²³ Fundamentalmente, o nacionalismo é um princípio político que defende que deve haver coerência entre a unidade nacional e a política. Seja como sentimento, e como um movimento, a melhor maneira de definir o nacionalismo é atender a este princípio. Sentimento nacionalista é o estado de cólera despertado pela violação do princípio ou a satisfação que acompanha o seu desempenho. Movimento nacionalista é aquele que funciona impulsionado por um sentimento desse tipo (Tradução nossa).

Nesse período, a escola era considerada instituição capaz de desenvolver um processo paulatino de construção e reafirmação do sentimento de pertencimento e de identidade. Destarte, o projeto político dos países que buscavam legitimar sua condição de Nação estava atrelado ao projeto educativo. E, neste, o livro ocupava um lugar de destaque.

A Itália, no início do século XIX, apresentava uma configuração político-territorial esfacelada, passou a ser constituída por vários principados dominados por estrangeiros. Um movimento pró-unificação territorial se desenvolveu no período de 1815 a 1870, nesse movimento de *Risorgimento*, a doutrina nacionalista tornou-se fundamental. Nesse contexto, Edmundo de Amicis (1846-1908) escreveu *Cuore*, um livro texto, em 1886.

Na Argentina, no final do século XIX, com o aumento do número de imigrantes, surge a necessidade de difundir preceitos nacionalistas. Esse movimento de ampliação da quantidade de imigrantes era paradoxal. Por um lado, era considerado e reconhecido por políticos da época como importante fator econômico, por possibilitar o aumento da força de trabalho, o que, para muitos, significava uma garantia de progresso do país. Segundo Cucuzza (2007), nos discursos políticos da época, encontram-se indícios que evidenciavam essa percepção:

Considero excusado entrar en demostraciones sobre los beneficios que el país reporta con el establecimiento de tan crecido número de extranjeros que viene a fundar nuevas industrias y a proporcionar brazos fuertes para la agricultura y la ganadería, las dos fuentes principales de nuestra riqueza¹²⁴ (CELMAN¹²⁵ citado por CUCUZZA, 2007, p.40).

Por outro, ao longo dos anos com o crescente número de estrangeiros, esse movimento passou a comprometer o projeto de nação. Uma vez que, os estrangeiros passaram a cultuar sua pátria mesmo ausente, contagiavam a população nativa, principalmente, crianças e jovens. Segundo Zeballos¹²⁶, citado por Cucuzza (2007, p.42):

Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos europeos, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas as partes palpitando el

¹²⁴ Considero justificado iniciar em demonstrações sobre os benefícios que representa para o país o estabelecimento de um número tão grande de estrangeiros que vêm para fundar novas indústrias e oferecer braços fortes para a agricultura e pecuária, as duas principais fontes de nossa riqueza

¹²⁵ Miguel Juárez Celman - presidente da Argentina no período de 1886 a 1890.

¹²⁶ Estanislao Zeballos – político influente na Argentina, no final do séc.XIX e início do séc. XX. Foi por três vezes Ministro das Relações Exteriores.

sentimiento de la pátria ausente, porque no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente¹²⁷.

O *Cuore* é publicado na Itália em 1886. Em 1887, é traduzido por Hernán Giner de los Ríos, revisado por Edmundo de Amicis e autorizado para o uso na Espanha e na Argentina. Tem-se por hipótese que essa obra já surge legitimada na Argentina. Isso porque Edmundo de Amicis já havia estado no país, em 1884, proferido uma série de conferências, o que possibilitou o seu reconhecimento como célebre escritor.

Em um primeiro momento, a obra traduzida do *Cuore* atendia às demandas sociais estabelecidas na Argentina, mesmo apresentando uma realidade italiana, pois era significativo o número de imigrantes italianos presentes naquele país. No entanto, na medida em que o movimento nacionalista argentino foi se intensificando, a obra traduzida do *Cuore* se tornou inconveniente, sua circulação aos poucos enfraquecida, e, em alguns momentos, proibida, como relata Sardi (2011) e Cucuzza (2007). Nesse contexto, foram publicadas adaptações do *Cuore* para a Argentina, que buscavam difundir e reforçar o sentimento nacionalista.

No Brasil, no final do séc. XIX e início do XX, foram operadas mudanças intensas, essas transformações se encontram imbricadas a fatores socioeconômicos e culturais irradiados a partir dos movimentos da Proclamação da República e da efervescência econômica decorrente do crescimento das economias agrícola (cafeeira) e extrativista (borracha), e do início da industrialização. O ideário republicano pautava-se na construção da cidadania, para tanto, a *Constituição Republicana de 1890* contemplava dentre seus artigos: o desmembramento da Igreja Católica do Estado, ao tornar laica a sociedade e a educação; elimina o voto censitário e institui o voto do cidadão alfabetizado do sexo masculino; ao ter por base a *Constituição Americana*, as províncias passam a ser Estados com relativa autonomia política e financeira.

A instrução vive um período considerado áureo, o ensino primário passa por importantes reformulações. Intelectuais, políticos e autoridades mobilizaram esforços para a (re)construção da escola elementar, de modo a superar as condições precárias e negativas em que se encontrava esse nível de ensino — desde as estruturas físicas dos prédios escolares, tidos por muitos como pocilgas, pardieiros, até as práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas. Nesse ensejo, nas décadas que se seguiram após a proclamação da república, os Estados brasileiros realizaram reformas educacionais. As reformas do ensino aconteceram em

¹²⁷ Percorra a cidade de Buenos Aires, e você verá em todas as partes bandeiras estrangeiras, as escolas subsidiadas pelos governos europeus, ensinando idioma estrangeiro; em suma, em todas as partes latejando o sentimento da pátria ausente, porque não acendermos nas massas o sentimento de patriotismo (Tradução nossa).

momentos distintos nos Estados porque nem todos gozavam de condições financeiras propícias para realizá-las.

No que tange ao livro, esse era considerado dispositivo de destaque no movimento em prol da construção de uma identidade nacional. Ao mesmo tempo, a escassez de impressos nacionais era objeto de denúncia de intelectuais. Veríssimo¹²⁸ (1985, p. 122) alertou:

Aqui na capital do Pará, onde escrevo (e o mesmo, sei, acontece em geral nas outras capitais dos estados) cidade de população talvez não inferior a 80 mil habitantes, é mais difícil encontrar ou obter um livro (ou outro qualquer produto) brasileiro que qualquer obra estrangeira, alemã ou italiana. As principais revistas europeias têm aqui assinantes. A recente Revista de Portugal possui talvez mais de trinta. A malograda Revista Brasileira, creio apenas tinha uns quatro. Livro ou periódico publicado fora do Rio de Janeiro, é para nós como se o fora na China.

Nesse contexto, foram publicados no Brasil os livros *Coração*, tradução do *Cuore* (1891)¹²⁹, e *Alma e Coração* (1901). Além desses livros, o *Cuore* e o *Corazón*, tomados como objetos desta investigação, serviram, cada um dentro da sua realidade sociopolítica, ao propósito de difundir identidades nacionais. O panorama sociopolítico desenhado permitiu desvendar e compreender possíveis motivos que levaram esse tema a aparecer com tamanha intensidade nas obras analisadas.

Elementos constituintes da nação: Pátria, patriotismo, datas cívicas, símbolos, heróis

Nas obras analisadas, a preocupação com a construção da nação é evidenciada em vários textos para leitura. O manuseio dos textos possibilitou a identificação, em alguns desses textos, de elementos emotivos que são priorizados em detrimento da racionalidade e acabam por instituir um discurso com tendência histórica. Observa-se, nesses textos, que os processos conflitivos que envolvem a implantação e implementação de Estados nacionais são pincelados e naturalizados.

Os livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* trazem, em alguns de seus textos, a palavra pátria. Nesses textos, as narrativas buscam despertar, nos leitores, um sentimento de identificação com uma coletividade, provida de um território e de uma

128 Essa citação faz parte da obra *A Educação Nacional*, cuja 1ª edição é de 1890.

129 Essa data corresponde à publicação da tradução do **Cuore** pela Livraria Francisco Alves. Existem indícios que essa obra já havia sido traduzida para o Português e se encontrava em circulação em escolas primárias brasileiras.

memória em comum, que possibilitaria o desenvolvimento da sensação de pertencimento, ou melhor, de patriotismo.

Em relação ao conceito de pátria, Catroga (2008, p.9) afirma que:

Recorde-se que é costume situar a genealogia do vocábulo “pátria” em Homero, onde patris, (e seus derivados: patra, patrões, pátrios, patriôtes) remetem para “a terra dos pais” (hê patris) e possuem uma semântica que engloba, tanto o enraizamento natalício, como a fidelidade a uma terra e a um grupo humano identificado por uma herança comum, real ou fictícia.

O costume apontado por Catroga pode ser considerado recorrente e atual. Santos (2008), ao discutir as relações existentes entre os conceitos de pátria e cidadãos, traz à lume o conceito de pátria (QUADRO 28) publicado por Constâncio (1877) e Aulete (1883):

Quadro 28 Conceitos de pátria

Autor	Conceito de pátria
Francisco Solano Constâncio (1877)	De pater, pai, a terra em que alguém nasceo “a terra he pátria das dores” Vieira. A pátria celeste, ceo.
Francisco Júlio de Caldas Aulete (1883)	paiz ou estado em que cada um que nasceu, e ao qual pertence como cidadão. //Província, cidade, villa, etc. em que se nasceu; terra natal.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao tomar como referência esses conceitos, que provavelmente serviam de parâmetro para o significado da palavra pátria no período investigado, buscou-se elucidar como esse termo foi apresentada nas obras analisadas.

No livro *Cuore/Coração*, o leitor torna-se parte dessa comunidade imaginária ao deparar com os textos: “O menino calabrez”, “Os funeraes de Victor Manoel”, “O amor da pátria” e “Italia”; em que a palavra pátria vem acompanhada de um pronome possessivo ‘nossa’ ou quando o próprio texto apresenta uma justificativa para o pertencimento do leitor à comunidade citada.

Na narrativa “O amor da pátria”, o pai de Enrico/Henrique comenta sobre o amor que o filho deve sentir em relação à pátria e o alerta que esse amor é construído ao longo da vida, que, como criança, ele ainda não percebe a intensidade desse sentimento, mas o filho já teria

elementos suficientes para escrever uma redação intitulada “Porque amas a Itália”. O pai sugere que ele escreva da seguinte maneira:

Amo a Itália porque minha mãe é italiana; porque o sangue que corre nas veias é italiano; porque é italiana a terra aonde estão sepultados os mortos que minha mãe cora e meu pae venera; porque a cidade em que nasci, a língua que falo, os livros que me educam, meu irmão, minha irmã, eu, meus collegas, o grande povo no meio de qual vivo, a bella natureza que me cerca, tudo que vejo, que amo, que estudo e que admiro, é italiano (AMICIS, 1924, p. 92).

Nesse trecho, é explicitada a relação entre a pátria e o indivíduo, o apelo emotivo é intenso. Mesmo que o autor apresente apenas no título a palavra ‘Pátria’, o autor trabalha o termo em um sentido ampliado, que vai além dos significados apontados por Constâncio (1877) e Aulete (1883). Essa ampliação pode ser percebida também no texto “Italia” o sentido atribuído à palavra ‘pátria’ está mais próximo ao significado do termo nação.

O livro *Corazón* além de apresentar, nos textos que falam sobre pátria, uma abordagem bem próxima às trabalhadas nos demais livros investigados, expõe também uma em que a generosidade da pátria é exaltada por receber e acolher bem o estrangeiro.

[...] para el niño argentino la palabra extranjero no tiene la significación de extraño, y mucho menos la de enemigo, sino la de huésped, a quien se recibe con amor, porque viene a unir sus esfuerzos a los nuestros en la obra grande del progreso nacional¹³⁰ (AMICIS, 1932, p. 8).

No livro *Alma e Coração*, a palavra pátria é associada ao despertar de sentimentos de amor e respeito e está presente em trechos das cartas escritas por Ernesto à mãe. Logo na primeira carta do livro, Ernesto comenta a morte do pai e como este era patriota. Nos relatos, ele acaba por descrever a realidade política da época e sinaliza a importância do momento “Pobre pae! Morreu alguns dias antes de ver realizado o seu sonho, e nem sequer passou-lhe pelo espírito a possibilidade de que, dentro em pouco tempo, a sua pátria querida seria livre” (AMANAJAS, 1905, p. 6). Implicitamente tem-se a ideia de que o protagonista do texto herdou a pátria do pai.

No livro *Cuore/Coração*, é apresentada a palavra pátria associada à concepção de família, mais especificamente, à percepção dos membros da pátria como irmãos. O que contribui com a intensificação de um sentimento de proximidade entre a pátria e o indivíduo. Em relação ao novo aluno, o professor diz: “amae-o bem, de modo que elle não se lembre

130 “[...]para a criança argentina a palavra estrangeiro não significa estranho, e muito menos inimigo, e sim hóspede, a quem se recebe com amor, porque veio somar seus esforços aos nossos na grande obra do progresso nacional”. (Tradução nossa).

mais ter nascido longe; fazei-lhe vêr que, em toda a escola italiana, um italiano, seja d'onde for, só encontra irmãos” (AMICIS, 1924, p. 8).

Nos livros analisados, são apresentados relatos de festas cívicas e datas comemorativas, espaços aproveitados para enaltecer a pátria, a escola, a família e os bons costumes. Nessas narrativas, tem-se clara a intenção de solenizar algumas datas consideradas importantes na história do país.

Quadro 29 – Festas cívicas e datas comemorativas

CITAÇÃO	LIVRO
“Hoje foi um dia mais alegre que o de ontem. Treze de Março! Vespera da distribuição dos premios no teatro Victor Manoel, a bella e grandiosa festa de todos os annos. [...] O municipio quis este anno que os dez ou doze meninos que têm de apresentar os premios sejam filhos de todas as partes da Italia, tirados das diversas secções das escolas publicas”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 149-150).
“25 de Mayo [...] Esta fecha gloriosa para la República, que en ella comemora sua aparición en el mundo como nación libre e independiente, debiera ser, no sólo la fiesta nacional argentina, sino la de toda la América del Sur, ya que esse día se dio el primer paso para la emancipación de todas las antiguas colonias del continente” ¹³¹ .	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p. 4).
“31 de Maio. [...] Não vireis amanhã á escola, disse-nos hontem o nosso professor, ao terminar a aula; a patria celebra um dos seus mais gloriosos dias, e a idéia republicana, a sua primeira conquista ao governo de herança, com a promulgação da lei aurea, que iniciou a redempção dos escravos no Brazil”.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p. 62)

Fonte: Dados da pesquisa

Símbolos cívicos também são citados ao longo das narrativas e servem para reforçar o imaginário coletivo da unidade nacional. Segundo Carvalho (2008, p. 14):

Modernamente, alguns símbolos nacionais se tornaram de uso quase obrigatório, como a bandeira e o hino. Tornaram-se identificação oficial de países. Mas todos eles possuem uma história, nem sempre pacífica, quase sempre ligada seja ao nascimento da nação, seja a implantação de um regime político.

Nos livros investigados a bandeira é o símbolo cívico que aparece mais vezes depois o hino. A esses são destinados respeito e reconhecimento como objetos mais importantes de uma nação.

131 “25 de Maio [...] Esta data gloriosa para a República, que nela comemora sua aparição no mundo como nação livre e independente, devia ser, não somente a festa nacional argentina, e sim de toda a América do Sul, já que nesse dia se deu o primeiro passo para emancipação de todas as antigas colônias do continente”. (Tradução nossa)

Quadro 30 – Símbolos cívicos

CITAÇÃO	LIVRO
“A bandeira, empenhada por um official, passava diante de nós, toda rota e desbotada, com as medalhas presas á haste...Todos nós saudamos ao mesmo tempo. O official olhou para nós, sorriu-se, e com um gesto retribuiu-nos o cumprimento. [...] - Bravo! Dizia o velho official a encarar-nos. Quem em criança sabe respeitar a bandeira, homem saberá defendel-a.”.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924, p. 37).
“Esta mañana hemos ido a la Escuela para cantar el Himno Nacional y oír un breve discurso que nos há dirigido el Director” ¹³² . Ao assistirem um desfile juntamente com o diretor este os orientam: “— Saludadla, hijos míos — nos dijo el Director —. Es el símbolo de nuestra patria”.	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p. 130). <i>Corazón</i> (AMICIS, 1932, p. 47).
Ernesto descreve o desfile de 15 de Novembro. “[...] Formou-se tropa em frente do palacio do Governo e fez a continencia ao pavilhão nacional, saudado então pelo Hymno e pelas desrgas da infantaria”.	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905, p. 158).

Fonte: Dados da pesquisa

Nos livros pesquisados, são contemplados heróis e personagens ilustres da história do país. Essa referência é compreensível, uma vez que, conforme Carvalho (2008, p.55):

Heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias[sic] e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o Coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos.

Assim, ao atender à especificidade de cada país, os livros *Cuore/Coração* na Itália, *Corazón* na Argentina e *Alma e Coração* no Brasil, provavelmente tiveram dentre seus objetivos o de contribuir para a construção da galeria de heróis e cidadãos ilustres, honrados e venerados na nação.

132 “25 de Maio [...] Esta data gloriosa para a República, que nela comemora sua apariçãono mundo como nação livre e independente, devia ser, não somente a festa nacional argentina, e sim de toda a América do Sul, já que nesse dia se deu o primeiro passo para emancipação de todas as antigas colônias do continente”. (Tradução nossa)

Quadro 31 – Heróis e cidadãos ilustres

Relação	LIVRO
O pequeno Lombardo; Rei Victor Manoel II; O rapaz do tambor; Conde Cavour; Rei Humberto; José Mazzini; Garibaldi.	<i>Cuore/Coração</i> (AMICIS, 1924).
Don Domingo Faustino Sarmiento; El guachito salteño; Nicolas Avellaneda; Don Martín; Manuel Edmundo Arias.	<i>Corazón</i> (AMICIS, 1932).
General Gurjão; Frei Caetano Brandão; Dr. Malcher; D. Antonio de Macedo e Costa; D. Jeronymo; Visconde da Pedra Branca; Tiradentes; Visconde do Rio Branco; Benjamin Constant Barão de Cotegipe Silva Jardim João Alfredo Deodoro da Fonseca Floriano Peixoto Ruy Barbosa Frederico Solon Prudente de Moraes Tenente-coronel Fontoura	<i>Alma e Coração</i> (AMANAJÁS, 1905).

Fonte: Dados da pesquisa

Outros temas também fazem parte do universo dos livros *Cuore/Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. O trabalho e a religiosidade são dois desses temas que aparecem ao longo das narrativas.

O trabalho é apresentado como algo importante, edificante e fundamental para o homem. Além dos valores anteriormente citados, algumas narrativas contemplam condutas e normas que contribuem para a construção da mentalidade do homem trabalhador.

Geralmente, a voz que fala sobre a temática do trabalho é a de um adulto: pai, mãe, professor; que aconselha, recomenda e ensina a valorizar o trabalho e o trabalhador. Nos texto de leitura “A escola” (em *Cuore/Coração*), “La Escuela” (em *Corazón*) e na carta de Angelina do dia 15 de fevereiro (em *Alma e Coração*), o estudo é considerado trabalho e seria a ocupação do protagonista. O trabalho de criança para ajudar aos pais é considerado ato

nobre e significava que ela era útil. Essa temática perpassa todas as três obras e se encontra diluída nas análises apresentadas anteriormente neste estudo.

Aspectos que valorizam a religiosidade estão presentes nos conselhos dos pais (em *Cuore/Coração* e *Corazón*), e veementemente nas recomendações do professor (em *Alma e Coração*). Nos dois primeiros livros, essa temática é pouco explorada, já no terceiro livro, é dada uma ênfase maior. Por isso, optou-se por retomar esse assunto no Capítulo IV, quando é trabalhado mais minuciosamente *Alma e Coração*.

Capítulo IV – *Alma e Coração*: um Coração brasileiro

Neste Capítulo, buscou-se explicar sobre o lugar ocupado pela Educação, mais precisamente pelo Ensino Primário, no Estado do Pará, durante o contexto de produção, divulgação e circulação do livro *Alma e Coração*.

Um estudo historiográfico sobre a trajetória intelectual e profissional de Hygino Amanajás (1852-1921) é apresentado, seu nome é inserido, nos quadros da História da Educação, como personalidade política do Estado do Pará envolvido com a Educação e autor de livros escolares destinados ao Ensino Primário.

Realizou-se uma análise comparativa das obras *Noções de Educação Cívica* e *Alma e Coração*, com intuito de identificar aspectos que indicassem aproximações e distanciamentos existentes nessas obras, que pudessem servir de indícios sobre a relação, de inspiração estabelecida pelo autor, entre o livro *Cuore/Coração* e a produção do livro *Alma e Coração*.

4.1 A Educação no Pará: o ensino primário em destaque

Durante o período colonial, na Capitania do Grão Pará¹³³, como nas demais Capitanias da Colônia, as iniciativas educacionais recebiam apenas a influência dos jesuítas e de outras ordens religiosas. O modelo de ensino era pautado na catequese e instrução dos gentios, nesse período, foram criadas escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais religiosos.

As referências que permanecem na historiografia da educação brasileira sobre as escolas no período do império retratam um cenário de precariedade e atraso, a estrutura física dos estabelecimentos de ensino era considerada inadequada e comprometedora da qualidade do ensino. Após o Ato Adicional de 1834 que criou sistemas de ensino nas províncias, com o intuito de descentralizar as iniciativas educacionais, o sistema educacional nacional continuou precário, os investimentos destinados às províncias eram insuficientes para o custeio da instrução pública. Nesse contexto, foram criadas escolas particulares que ofereciam ensino primário para atender aos filhos das famílias abastadas. A instrução pública recebeu, de forma paulatina, investimentos financeiros e intelectuais. Os reflexos desses investimentos puderam ser percebidos nas estatísticas escolares que apontam a ampliação do número de escolas na

133 Hoje, Estado do Pará da República Federativa do Brasil.

província. Nos períodos de 1837 a 1839, havia 33 escolas; de 1840 a 1888, o número saltou para 159 escolas e, em 1889, havia 577 escolas no Estado.

Na província do Grão Pará, as décadas finais do século XIX e iniciais do século XX foram marcadas por mudanças políticas, culturais, econômicas, sociais. Por volta de 1880, com o surgimento do Ciclo da Borracha¹³⁴, a economia da província estava em alta e atraiu muitos imigrantes. A prosperidade era tão grande que Belém passou por uma transformação urbanística e ficou conhecida como a “*Petite Paris*”¹³⁵. Foram erguidos suntuosos prédios públicos e casas residenciais, o centro da cidade foi intensamente arborizado com mangueiras trazidas da Índia, o comércio local expandiu-se com a inauguração de grandes lojas, bancos, casas seguradoras e firmas dos mais diversos segmentos.

A influência da Europa podia ser facilmente reconhecida nas ruas de Belém, em busca da modernidade europeia, símbolos da civilidade como escolas, associações literárias e cafés foram criados. Essa expansão foi retrada em jornais da época, como o jornal *Folha do Norte*, de 28 de fevereiro de 1898, que apontava o surgimento de instituições como

a Escola Normal, O Lyceu Paraense, (...) tendo além do curso integral de Ciências e Letras, o Comercial e o de Agrimensura, a Escola de Belas Artes, o Conservatório de Música, O Lyceu Benjamin Constant; o Colégio do Amparo, o Instituto de Educandos e Orfelinato Paraense. Há além disso um avultado número de casas particulares de instrução primária e secundária entre as quais salientam-se no sexo masculino o Atheneu Paraense, o Colégio Minerva, o Colégio Pará e Amazonas, o Seminário do Carmo e o Colégio da Imaculada Conceição; e no sexo feminino o Colégio e Asilo e Santo Antonio, e os colégios de Santa Luzia, o Antunes e o Progresso. Na arena literária: (...) a Mina Literária (...) Acabam de fundar-se o Grêmio Paraense e a Sociedade Médico-Farmacêutica Paraense.¹³⁶

As luxuosas construções eram motivo de orgulho da população, divulgadas em jornais, revistas e livros, retratavam o progresso. Na contracapa do livro *Noções de Educação Cívica*, de Hygino Amanajás, é reproduzida a fotografia (FIG. 42) do Theatro da Paz, fundado em Belém nesse período áureo do Ciclo da Borracha.

134 O Ciclo da Borracha foi um momento importante da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração e comercialização da borracha. Esse ciclo viveu seu auge entre 1879 e 1912, depois experimentou uma sobrevida entre 1942 e 1945, durante a II Guerra Mundial (1939-1945). Disponível em: <http:

135 Antônio Lemos era o intendente da província do Grão Pará na época da reforma urbanística em que a cidade de Belém ficou conhecida como a pequena Paris.

136 *Folha do Norte*. Belém, 28 de fevereiro de 1898, p. 1.



Figura 42 Theatro da Paz-Belém

Fonte – Dados da pesquisa

O progresso propiciado com o início da “era da borracha” possibilitou o desenvolvimento da industrialização e da urbanização. Juntamente com esses fatores, outros elementos, como o advento da República, o fim da escravidão, a imigração, demandaram uma nova organização social presumida mais moderna e civilizada.

Destarte, no final do século XIX, logo após o advento da República, o Estado do Pará encontrava-se inserido em um movimento no qual a educação da população era considerada um elemento propulsor, capaz de viabilizar o processo de evolução da sociedade paraense. A supervalorização da Educação como instrumento estimulador da modernidade, civilidade e unidade nacional era um dos pressupostos republicanos¹³⁷.

Nesse contexto, repercutiam no Brasil diferentes teorias que buscavam explicar e organizar a sociedade da época. A maioria dos intelectuais republicanos que se encontram à frente do movimento de redenção da sociedade via educação se embasavam em teorias vinculadas ao darwinismo social, ao positivismo, ao higienismo e aos princípios racionais de organização do trabalho. “Todas essas concepções teóricas de uma maneira ou de outra, de

¹³⁷ Em cada Estado do país, de acordo com sua singularidade, foram despendidos esforços na tentativa de materializar esse pressuposto, os estudos de Veiga (2000) e Carvalho (1989) trazem informações sobre esforços despendidos, no campo educacional nos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

forma mais ou menos intensa, davam sustentação a uma série de medidas de modernização do país, mas em moldes bastante conservadores” (SOUZA, 2006, p.163).

No Estado do Pará, a partir de 1890, no que tange à Educação, no governo de Justo Chermont, a instrução pública passou por transformações significativas que visavam a prosperidade nacional. Medidas adotadas nesse período favoreciam a uniformidade e o caráter patriótico do ensino. Dentre essas, estavam a reorganização do ensino primário; a determinação de que o diretor geral da instrução pública expedisse um regimento interno, com programas de ensino meticulosos, prevendo horário e instruções pedagógicas para sua execução. O ensino primário foi dividido em elementar e integral. O nível elementar com duração de três anos, o nível integral foi dividido em três cursos: elementar, médio e superior, com duração de seis anos.

Nessa atmosfera de mudanças, José Verissimo Dias de Mattos assumiu a direção geral da instrução pública e, em sua primeira reunião com o professorado, encerrou o seu discurso com as seguintes palavras:

Pelo regulamento de 7 de maio, pela instituição do Conselho Superior, dos conselhos escolares, das garantias de que tem cercado o professorado, estorvos que tem posto ao favoritismo no provimento das cadeiras, é muito o que já deve a instrução pública do Pará ao dr. Justo Chermont, mas é muito mais o que temos todos o direito de reclamar e esperar do seu patriotismo, da sua ilustração e do seu amor por esta terra.

Com essa declaração, tem-se sinalizada a relevância das medidas adotadas pelo governo para a instrução pública. O regulamento da instrução pública de 7 de maio de 1890 (FIG. 43) serviu de base para as demais reformas realizadas ao longo das primeiras décadas da República no Estado do Pará. Nele estavam materializadas as normas e condutas necessárias ao bom andamento da instrução primária no Estado do Pará. Constituído de programas de ensino, horário e instruções pedagógicas, esse documento elucida aspectos importantes do projeto educativo da época, nesse Estado.

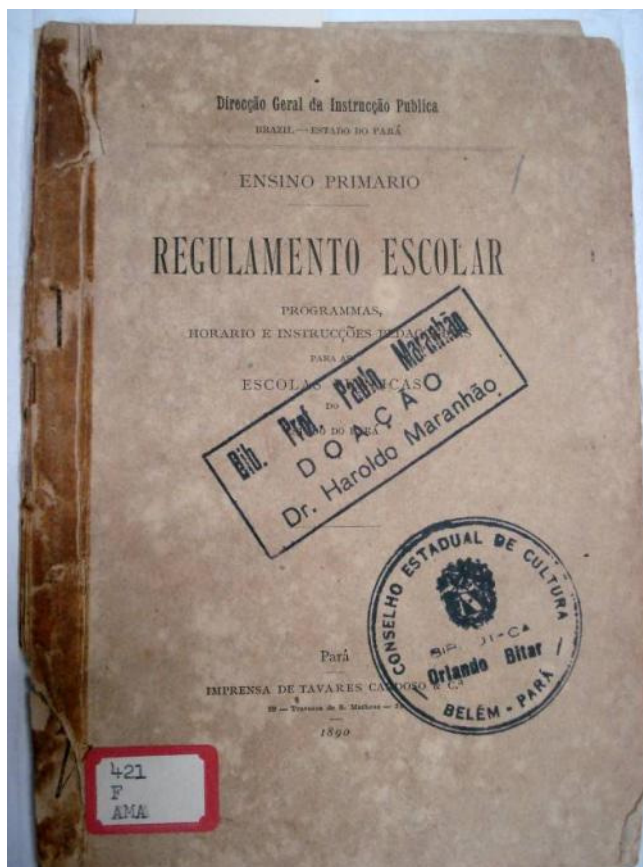


Figura 43 Regulamento Escolar do Ensino Primário 1890

Fonte – Dados da pesquisa

Em consonância com o projeto de civilização e modernidade instituído, esse documento revela o lugar de destaque ocupado pelo Higienismo e pelos princípios racionais de organização do trabalho. O que se observa, por divulgar intensamente hábitos tidos como burgueses considerados padrões ideais de civilidade e que deveriam ser disseminados e reforçados pelas escolas. Dentre esses hábitos, chamam a atenção os indícios do processo de higienização dos corpos, que se dava pelo ordenamento do espaço e do tempo.

Art. 7º - A sala da escola será caiada todos os annos. Deve ser conservada com o maximo de aceio, sendo varrida e espanada duas vezes todos os dias, antes da entrada da manhã e da tarde, e lavada ao menos uma vez por mez. As janellas serão conservadas abertas, e não só a sala da escola como a casa em que funciona, será objecto de minuciosos cuidados hygienicos.

Art. 13º - Os meninos devem se apresentar na escola aceiados e decentes.

Art. 14º - A primeira meia hora da entrada da manhã será em todas as escolas consagrada à inspecção de aceio, verificação do estado dos dentes, orelhas, cabelo, unhas dos alumnos, acompanhada de observações moraes e recomendações sobre a necessidade e hygiene dos cuidados corporaes.

Art. 23º - Antes de começar a lição da escripta, o professor repetirá sempre as regras e observações sobre a posição do corpo, da mão e do papel, corrigindo por si mesmo as posições defeituosas e contrarias á hygiene.

Art. 26º - Os cadernos serão conservados em estado de escrupuloso aceio e ordem, e guardados pelo professor, [...]

Art. 30º - O local dos recreios deve ser perfeitamente sêcco e arejado, e será conservado em rigoroso aceio. (REGULAMENTO ESCOLAR DO ESTADO DO PARÁ, 1890).

O regulamento também contempla a concepção da escola almejada, naquele período, ao ensino primário caberia a tarefa de preparar a criança para a vida.

A educação intellectual não consiste em mobiliar o cerebro de noções mal adqueridas e mal digeridas. A organização do ensino por grãos ou cursos, e a sua distribuição systematica e logica, como o emprego muito recommendado dos methodos activos ou intuitivos no distribuil-o, tem um fim educativo: o de desenvolver as facultade de discernimento e apreciação; o de excitar a intelligencia a exercer-se independentemente, garantindo-a das surpresas das leituras mal feitas e mal assimiladas.

Dissemos a palavra que convém para caracterisar o ensino primário. Que o menino assimile perfeitamente o que se lhe ensina, que o ensino penetre a sua intelligencia, estimule o seu sentimento e toque o seu Coração, que faça parte do seu ser como as materias assimilaveis dos alimentos que consome – eis o que deve procurar alcançar a escola. (REGULAMENTO ESCOLAR DO ESTADO DO PARÁ, 1890, p.44).

Ao analisar o texto do regulamento escolar de 1890, pode-se observar que a cultura escolar é dinâmica e se encontra imbricada a outras dimensões da sociedade. Os valores e conhecimentos tratados, naquele contexto, contribuiriam para formação do cidadão republicano.

Ao comentar sobre a evolução da escola primária no Pará, no início do regime republicano, Cardoso (1915) declarou que a partir do regulamento de 1890, aconteceram muitas reformas no campo educacional, apesar de alguns percalços, a escola primária transformou-se, com uma nova orientação, mais pedagógica e proveitosa. No entanto, o verdadeiro problema educativo não se consistia em reformar o ensino primário e sim reorganizá-lo com melhores métodos e possibilitar a melhoria da qualidade da formação dos professores.

Mesmo com os esforços e investimentos financeiros e intelectuais destinados à melhoria da instrução pública, os resultados positivos alcançados foram poucos significativos, como apontou Alexandre Vaz Tavares¹³⁸ em 1894:

138 Relatório do Diretor geral da instrução publica ao governo em 1894.

O estado intellectual das escolas primárias, sinto profundamente em dizer-lo, ainda não é animador, devido a circumstancias multiplas e complexas. Uma dellas era a grande variedade de compendios acceitos em cada escola para o estudo de uma mesma materia. A segunda causa do estorvo ao progredimento do nosso ensino primário é a falta de livros para classe dos pauperrimos. A terceira causa capital, dentre os motivos que tem contribuido entre nós, para o embaraço na marcha da instrucção primaria, é a falta que ainda temos de mobilia escolares de varios generos.

O educador Alexandre Vaz Tavares, ao denunciar a precariedade das escolas primária do Pará, enfatiza dados importantes como a falta de uniformidade na instrução pública e a limitação dos investimentos financeiros que não atendia às necessidades do aparelhamento escolar demandado pelo modelo de escola adotado. Acredita-se que o governo, nesse período, utilizava, como estratégia para minimizar essa situação, a distribuição gratuita de livros escolares. No *Anuario de Belém*, são apresentadas informações sobre a estatística escolar de 31 de dezembro de 1893, de acordo com esses dados, o governo distribuiu gratuitamente 26.385 obras escolares, cujos títulos são listados a seguir:

Quadro 32 - Livros distribuídos no Estado do Pará

Título	Autor
<i>Primeiros livros de leitura</i>	Augusto Pinheiro
<i>Lições de Cousas</i>	E. Zaluar
<i>Grammatica Portugueza</i>	João Ribeiro
<i>Terceiro Livro de Leitura</i>	Dr. Freitas
<i>Coração</i>	Edmundo de Amicis ¹³⁹
<i>História Pátria</i>	Moreira Pinto
<i>Geographia Primaria</i>	Dr. Novaes
<i>Geometria Elementar</i>	A. da Gama
<i>Arithmetica</i>	Antonio Trajano

Fonte: Dados de pesquisa

O livro *Coração*, de Edmundo de Amicis, inserido nessa lista, sugere que a obra foi adotada em escolas do ensino primário paraense com a chancela do governo do Estado. Acredita-se que a apropriação dessa obra, no campo educacional, deu-se para além da formação das crianças. Como apresentado no Capítulo III, o educador João Gualberto de Campos, diretor do Grupo Escolar Gonçalo Ferreira, em seu relatório do ano de 1903 ao governo do Estado do Pará, suscita possíveis influências dessa obra na reorganização estrutural pela qual passava o ensino primário. Ao partir desse pressuposto, considera-se que o

139 Grifo nosso.

livro *Coração* tenha, em alguma medida, contribuído com a reflexão acerca da organização escolar paraense.

Em seu relatório, João Gualberto de Campos, sinaliza o progresso alcançado pelo ensino primário no Estado ao asseverar que:

As estatísticas publicadas sobre matrícula e frequência dos Grupos Escolares em nosso Estado, são a prova mais eloquente deste modo de pensar.

Ao benemerito Snr. Dr. Jose Paes de Carvalho, secundado, ao depois pelo illustrado Snr. Dr. Augusto Montenegro, actual Governador do Estado, devemos nós a instituição desse estabelecimento de ensino, cujos resultados proficuos vão de dia para dia se manifestando.

Julgamos já ser tempo de poder-se affirmar que, tanto na Capital, como em muitas localidades do interior, a instrucção da infancia vae despertando do lethargo em que permanecia.

Tal progresso, devemos accentuar, é devido a instituição dos Grupos Escolares (CAMPOS, 1906, p. 396).

No Estado do Pará, foram utilizadas várias estratégias com intuito apresentar e garantir as mudanças ocorridas com as reformas do ensino primário. Em 1897, por exemplo, realizou-se o primeiro Congresso Pedagógico Paraense, no período investigado, observa-se que, no país, a organização desse tipo de evento se deu em vários Estados da federação como: Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Essa organização pode ser interpretada como um esforço do governo de aprimorar e capacitar os profissionais do ensino para a operacionalização dos projetos educativos que se estabeleciam no país. O primeiro Congresso Pedagógico Paraense teve como temas:

- Limites da instrucção primaria,
- Instrucção profissional do ensino primário,
- Educação nacional e civica infantil,
- Escolha do mestre,
- Auxilio ao alumnos pobres,
- Obrigatoriedade e liberdade do ensino primario,
- Hygiene escolar,
- Edificações escolares,
- Solidariedade do professor primario.

Em 1898, quando José Paes de Carvalho assumiu o governo do Estado do Pará, este comentou acerca do legado que recebeu de seu antecessor, Lauro Sodré, forneceu indícios

sobre o lugar ocupado pela a instrução pública, no Estado do Pará, a partir da República, ao pontuar que:

[...] Desde 1890, sob o regimen novo, recebeu impulso esse importantissimo ramo de serviço publico, cujo movimento acelerado nunca mais padeceu interrupção.

Ninguém deixará de notar, pondo os olhos na história recente da nossa vida, esse contraste que pelas cousas do ensino oppõe o regimen republicano, em que ellas constituem a primeira preocupação dos poderes publicos, e o regimen antigo em que o possuíamos uma organização deficiente, cheia de lacunas de um systema politico que não poderia viver alumiando o espirito do povo.

Essa reforma de 1890, feita sobre o governo do dr. Justo Chermont, e ao tempo em que a instrução publica obedecia á direcção criteriosa e intelligente do dr. José Verissimo, um excellent servidor dessa grande causa, é o marco inicial dessa jornada, que vamos fazer sem parar. (CARDOSO, 1915, p. 68).

Em relação ao ensino primário, percebe-se que um marco importante foi a reforma de 1890, que serviu de base para as demais reformas do ensino. Essas tinham por objetivos melhorar o que já estava instituído, suprir lacunas existentes e adequar o projeto educativo de maneira que fosse viabilizada a formação do cidadão republicano.

Dentre as medidas adotadas, era considerada imprescindível a criação de grupos escolares, essa necessidade foi apontada antes mesmo do advento da República, como pode ser conferida nas falas de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas e Raymundo Nina Ribeiro¹⁴⁰: “Acho conveniente que se construam annualmente duas casas de escolas, começando pela capital, para chegar depois ás localidades do interior, segundo a sua importancia” (FREITAS citado por CARDOSO, 1915, p. 69). Para Raymundo Nina Ribeiro, a construção de grupos escolares representava muito para o ensino primário:

O grande dispendio que faz a provincia com o ensino publico, as melhores reformas que emprehender o mais habil professorado que crear, tudo será desperdicio incompleto e improficuo, se não for acompanhado da resolução de, desde já, se dar principio às construcções dos edificios escolares” (RIBEIRO citado por CARDOSO, 1915, p. 69).

Mesmo com sua importância reconhecida, no processo de ensino aprendizagem do ensino primário, o primeiro grupo escolar a ser instalado em Belém foi criado pelo decreto nº

140 Diretores gerais da Instrução Pública Paraense, o primeiro em 1881 e o segundo em 1889.

935 de 7 de Janeiro de 1901, sob a denominação de José Verissimo. E no interior do Estado, foi o da cidade de Alenquer, criado pelo decreto nº 722 de 10 de Julho de 1899¹⁴¹.

Medidas que abarcaram a formação de professores, ampliação da inspeção escolar, ampliação do aparelhamento escolar e outras fizeram parte das reformas operadas no ensino primário no Estado do Pará, no entanto, o mapeamento e aprofundamento sobre esse assunto não fez parte desta investigação.

Em relação ao ensino primário no Estado do Pará, dados estatísticos apresentados por Cardoso (1915) apontaram uma crescente evolução desse nível de ensino na primeira década do século XX. Em 1912, havia, na capital, 7 grupos escolares com 3.578 alunos, escolas isoladas com 515 alunos; no interior, 29 grupos escolares com 5.381, 92 escolas isoladas com 3.733 alunos; nos Institutos do Estado, 1.147; perfizeram 14.354 alunos matriculados. O número de alunos matriculados podia não corresponder ao número de alunos frequentes às aulas, entretanto, a quantidade de crianças matriculadas era significativa naquele contexto histórico.

Nesse cenário de ampliação do ensino primário, Hygino Amanajás escreveu seus livros escolares.

4.2 Hygino Amanajás e suas obras¹⁴²

Hygino Amanajás (FIG. 44) nasceu em 15/05/1852 na antiga Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, hoje cidade de Abaetetuba, na localidade Rio Maracapucu, no Estado do Pará, faleceu em 17/01/1921. Estudou o primário em sua cidade natal e fez o secundário no Seminário Episcopal, sob a responsabilidade do sacerdote D. Antonio de Macêdo Costa. Ainda estudante, já colaborava no semanário *Estrella do Norte*. Foi jornalista (um dos fundadores do jornal *O Abaeteense* e seu diretor por 10 anos e jornalista em Belém/Pará), advogado, escritor (escreveu diversas obras), procurador de Abaeté, deputado da Assembleia Legislativa por 3 mandatos sucessivos, foi o 1º secretário dessa casa em 1886, iniciou no 1º mandato do Governador Lauro Sodré até a proclamação da República, no governo do Dr. João Coelho, e o 1º diretor da Imprensa Oficial do Estado por 26 anos (11/6/1891-26/11/1917). Colaborador de diversos periódicos paraenses. Publicou livros que

141 Dados coletados em CARDOSO, 1915, p. 69.

142 Os dados apresentados neste capítulo foram coletados em Cardoso (1915); *Blog do Rocha* Disponível em: <<http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2012>> Acesso em: 10 abr. 2012; *Grande Enciclopédia da Amazônia* e *Enciclopédia de Literatura Brasileira*(1968).

foram utilizados em escolas paraenses e em outros Estados, dentre esses, estão *Contos e Lendas Paraenses*, *Noções de Educação Cívica* e *Alma e Coração*¹⁴³.

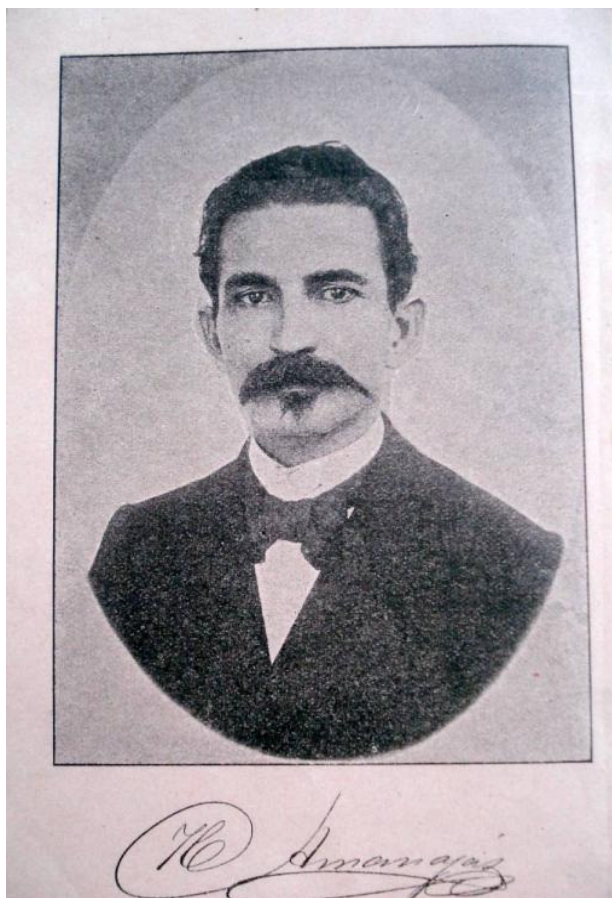


Figura 44 Hygino Amanajás
Fonte – Dados da pesquisa

Hygino Amanajás participou ativamente da imprensa republicana, onde, como colaborador em alguns periódicos e diretor da Imprensa Oficial, escreveu, defendeu e propôs medidas relativas às questões sociais e educacionais.

É lembrado por muitos paraenses como o autor do projeto responsável pela adoção da bandeira do Estado do Pará. Considerado exímio patriota, em sessão da Câmara dos Deputados de 3 de junho de 1898, o então deputado Hygino Amanajás ao pronunciar o seguinte discurso, apresentou sua proposta:

Sr. Presidente, pedi a palavra para apresentar à consideração da casa um projecto de lei. V. Exc. Sabe que, sómente talvez por consenso unanime da população do Estado do Pará, a bandeira que servia de distinctivo ao Club Republicano Paraense, antes da Proclamação da Republica, tem sido adoptada como bandeira do Estado. Neste character, sr. Presidente, ella seguiu para São Paulo, quando o Pará, dando provas evidentes de civismo e

143 Nesta investigação, optou-se por trabalhar com as obras *Noções de Educação Cívica* e *Alma e Coração*.

patriotismo, manifestou o quanto lhe era agradável mostrar ao Brazil inteiro a consideração que tinha por esse grande genio da musica que se chamou Carlos Gomes. Foi ainda nesse caracter que as senhoras paraenses, por intermedio do Governador do Estado, offereceram-na ao Regimento Estadoal, quando, ainda por egual acto de civismo e patriotismo, o Estado do Pará expontaneamente correu em defeza da liberdade e da lei, postergadas então nos antros de Canudos.

Mas, sr. Presidente, a bandeira de um Estado é como que a ampliação da bandeira nacional; é o symbolo de sua autonomia, e não é por simples consenso, por um simples convenio que deva ser reconhecida como tal. Por isso, lembrei-me de submeter á consideração da Camara um projecto de lei, mandando reconhecer a bandeira que servia de distinctivo ao antigo Club Republicano Paraense, como bandeira do Estado (MOURA, 1915, p. 83).

O projeto na Câmara dos Deputados foi aprovado após sua terceira submissão. Isso porque o Senado paraense não tinha aprovado. Inicialmente, o pretexto para o indeferimento do projeto residia no fato de que o município de Belém já adotava essa bandeira, outro argumento frágil era que o Estado não podia ter bandeira própria. Essas justificativas foram superadas pela defesa realizada por Hygino Amanajás, autor do projeto. Esse embate em relação à adoção de uma bandeira é compreensível, uma vez que esse é um símbolo importante na construção e manutenção da legitimação de um regime político.

Hygino Amanajás, adepto aos ideais republicanos, acreditava que seria, sobretudo, por meio da educação e da conscientização do povo que o país poderia se desenvolver, via na instrução da população a garantia de acesso ao progresso. Logo após o advento da República, a educação foi tomada como instrumento de consolidação do novo regime político e de manutenção da ordem social. Ao visar contribuir com a formação exigida para o novo cidadão almejado pela República, escreveu os livros *Noções de Educação Cívica* e *Alma e Coração*. No prefácio do livro *Noções de Educação Cívica*, tem-se indícios sobre a percepção do autor em relação à educação, como se observa em uma das páginas do citado prefácio a seguir (FIG. 45).

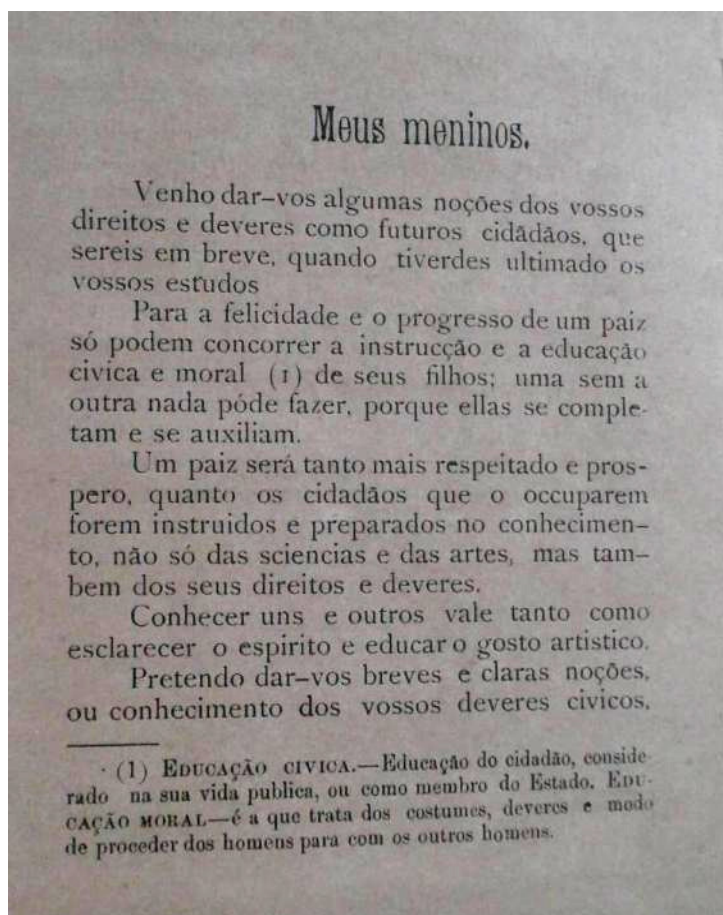


Figura 45 Página do Prefácio do livro *Noções de Educação Civica*
Fonte – Dados da pesquisa

No processo de produção de um livro, encontram-se inseridos protocolos de leitura¹⁴⁴ organizados em dois conjuntos de dispositivos distintos que, ao longo do processo, interagem-se, complementam-se e acabam por guiar o leitor para uma leitura autorizada da obra. Esses dois conjuntos são constituídos por: procedimentos de produção do texto e de produção de livros.

Os procedimentos de produção do texto estão diretamente ligados à elaboração do texto são “senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção” (CHARTIER, 1998, p. 95). No livro *Noções de Educação Civica*, identificou-se vestígios desses procedimentos no prefácio intitulado *Ao Leitor*, quando o autor comenta:

Impressionado pela ignorancia dos meninos, que frequentam as nossas escolas, no que diz respeito aos seus deveres de cidadãos da patria, resolvi escrever este despretencioso trabalho, em linguagem simples, e ao alcance da comprehensão de creanças, persuadido de que assim presto algum serviço aos meus conterraneos (AMANAJÁS, 1898, Prefácio, *Ao Leitor*).

¹⁴⁴ Sobre protocolos de leitura ver CHARTIER(1998).

Nesse trecho, o autor orienta sobre o tipo de leitura que é oferecida em sua obra e quem estaria autorizado a realizá-la. Aponta elementos que permitem a identificação do leitor, tais como: o tipo de linguagem utilizada, os conteúdos abordados que estariam ligados à concepção de pátria.

Em relação aos procedimentos de produção de livros, que são aqueles que estão diretamente ligados à impressão do livro, “é composto pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração”(CHARTIER, 1998, p. 95). Tem-se por hipótese que Hygino Amanajás participou ativamente no desenvolvimento desses procedimentos por exercer o cargo de diretor da Imprensa Oficial, lugar onde eram publicados livros escolares. Já que esses procedimentos consistiam, basicamente, na organização dos conteúdos, na disposição dos elementos textuais e pré-textuais, na apresentação das páginas, na escolha do papel, etc. e estavam ligados diretamente ao processo de editoração.

O editor¹⁴⁵ é o responsável por dar forma ao texto, por seu aspecto visual; cabia-lhe a tarefa de tornar o produto mais atraente para o seu consumidor, o leitor. Além dessas atribuições, Bragança (2005, p.222) pontua que: “... insere implicitamente como encargo do editor a publicação, não apenas no sentido de dar à luz o livro impresso, mas na ação de torná-lo conhecido, isto é, difundido, distribuído conhecido e lido”. No período investigado, era também do autor a tarefa de divulgar a obra, dado a ser abordado neste Capítulo.

4.2.1 Os livros: *Noções de Educação Cívica e Alma e Coração*

Na figura 46, na citação de Castilho, pode-se identificar indícios de aspectos vinculados ao positivismo, o que sugere a simpatia do autor, Hygino Amanajás, por essa teoria. De certa forma, sugere, ainda, preocupação com a realidade educacional das crianças e com uma possível tentativa de adequação da sequência pedagógica dos conteúdos a serem ensinados.

¹⁴⁵ Segundo Bragança (2005), a palavra “editor”, de origem latina, indica dois movimentos “dar à luz” e “publicar”.

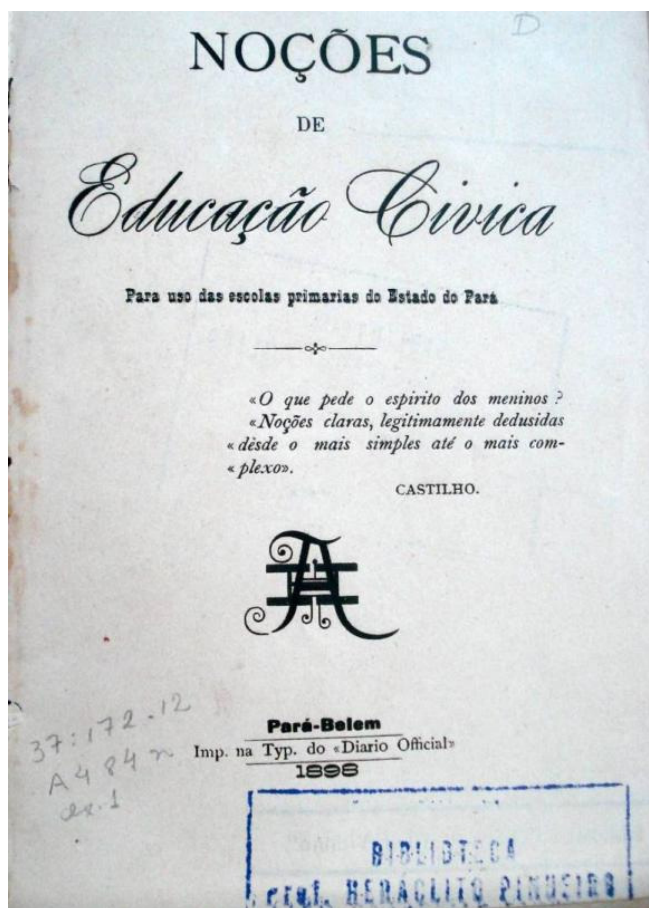


Figura 46 Folha de Rosto do livro *Noções de Educação Civica*
Fonte – Dados da pesquisa

O livro *Noções de Educação Civica* foi utilizado neste trabalho com o intuito de contrapor ao livro *Alma e Coração*, para que fossem identificados elementos semelhantes e diferentes capazes de sugerir em que medida a obra *Coração* de Edmundo de Amicis serviu de inspiração ao autor Hygino Amanajás. A primeira obra foi publicada em 1898, no prefácio desse livro, o autor fez referência ao livro *Coração*, para indicar uma lacuna no que diz respeito à inexistência de livros escolares direcionados à formação de crianças, enquanto futuros cidadãos republicanos. “Nenhum livro temos neste genero: o *Coração* de Amicis, que se usa nas escolas, é um bellissimo livro; mas escripto para italianos e talvez em linguagem um pouco elevada para quem começa apprender” (AMANAJÁS, 1898, Prefácio, Ao Leitor).

Esse comentário evidencia a utilização do livro *Coração* em escolas paraenses e sinaliza uma intimidade entre o autor Hygino Amanajás e essa obra. Ao expor sobre o nível da linguagem veiculada no *Coração*, este autor deixa transparecer indícios que sugerem que ele detinha um conhecimento aprofundado sobre o mesmo, pois esse tipo de informação dificilmente é apreendido em uma leitura breve. Acredita-se que, a partir da constatação da

inexistência de textos nacionais de cunho patriótico nas escolas primárias, o autor tenha empreendido esforços e escrito o livro *Alma e Coração*.

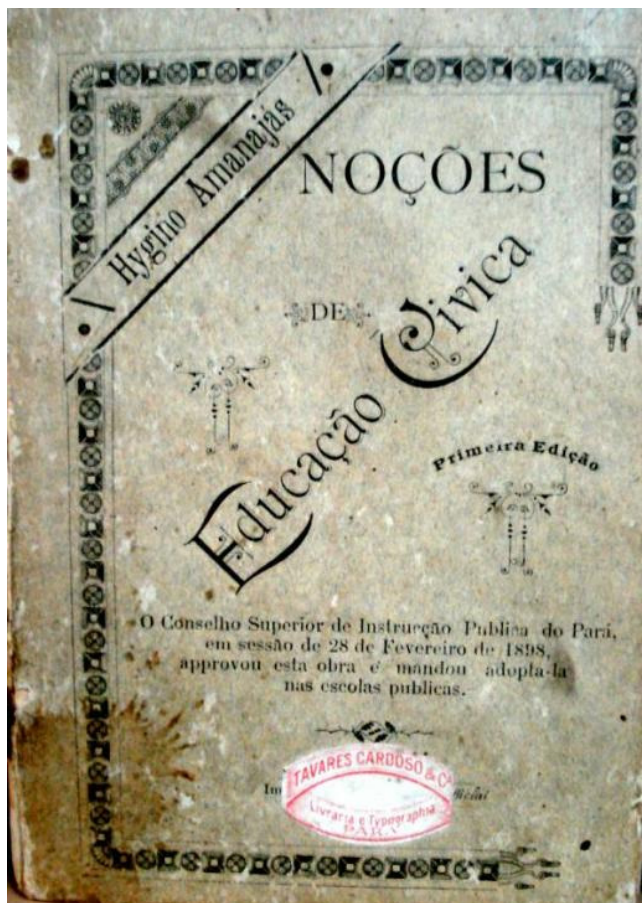


Figura 47 Capa do livro *Noções de Educação Cívica*
Fonte – Dados da pesquisa

A Capa adotada para essa obra (FIG. 47) é bem diferente da Capa do livro *Alma e Coração*¹⁴⁶, que se constitui basicamente do título da obra e do nome do autor, é toda verde-clara, com o nome do autor (em caixa alta) e o título (em negrito) organizado em forma de cascata. Que coincidentemente lembra a Capa do *Cuore*¹⁴⁷. Após ter conhecimento dos comentários sobre a escassez de obras escolares nacionais que atendessem à demanda da formação da criança patriota, tem-se por hipótese que a cor utilizada na Capa do livro *Alma e Coração* está relacionada ao sentimento de esperança que essa obra poderia, naquele contexto, representar ao ensino primário paraense.

146 Ver Figura 37, no capítulo II deste trabalho.

147 Ver Figura 34, no capítulo II deste trabalho.

O sumário é outro componente do livro *Noções de Educação Cívica* que evidencia o distanciamento deste com o livro *Alma e Coração*.

Quadro 33 - Sumário do livro *Noções de Educação Cívica*

Títulos	Páginas
APPOVAÇÃO N 40	-----
PARECER	-----
AO LEITOR	-----
MEUS MENINOS	-----
A PATRIA	PAG. 1
OS SIMBOLOS DA PATRIA A BANDEIRA NACIONAL	PAG. 5
A BANDEIRA DO PARA	PAG. 9
O HYNO NACIONAL	PAG. 13
A NAÇÃO BRASILEIRA	PAG. 16
CONSTITUIÇÃO POLITICA DO BRASIL	PAG. 22
CONSTITUIÇÃO PARAENSE	PAG. 26
GOVERNO DO PAÍS	PAG. 28
O PODER LEGISLATIVO	PAG. 32
O PODER EXECUTIVO	PAG. 37
O GOVERNO ESTADUAL	PAG. 44
OS GOVERNADORES DO PARÁ	PAG. 50
O PODER JUDICIÁRIO	PAG. 57
GOVERNO DO MUNICIPIO	PAG. 66
ATTRIBUIÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL	PAG. 68
ATTRIBUIÇÕES DO INTENDENTE	PAG. 71
DIREITO DOS CIDADÃOS	PAG. 77
A POLITICA	PAG. 82
DIREITO DE VOTO ELEIÇÃO	PAG. 87
DEVERES SERVIÇO MILITAR - JURY	PAG. 90
REGISTRO CIVIL NASCIMENTOS E OBITOS	PAG. 94
CASAMENTO CIVIL	PAG. 102
DEVERES DA MULHER PARA COM A PATRIA	PAG. 110
HINO A PATRIA	PAG. 113
BRAZÃO D'ARMAS BRAZÃO D'ARMAS DE SANTA MARIA DE BELÉM	PAG. 116
NOTA FINAL (MEMBROS DO CLUBE REPUBLICANO PARAENSE)	PAG. 118- 120

Fonte – Dados da pesquisa

Ao analisar o Quadro 33, pode-se inferir que, de acordo com os títulos, os textos privilegiavam temáticas voltadas aos elementos constitutivos da nação: a pátria, os símbolos nacionais, o constitucionalismo, os direitos e deveres do cidadão. E são apresentados no gênero textual explicativo. Já o livro *Alma e Coração*, além de ter seus textos no gênero textual epistolar, o que o aproxima mais do livro *Coração*, cujo gênero textual adotado é o diário, tem ampliadas as temáticas exploradas. Como apontado no parecer do Conselho Superior de Instrução Pública, o livro *Alma e Coração* adota o mesmo plano do *Coração*, traz em seu conteúdo lições que apregoam valores cívicos e patrióticos e, ainda, valores como

obediência, respeito, carinho, amor, bondade para com os menos afortunados, importância aos estudos e ao trabalho, controle dos pensamentos e dos atos reconhecidos como inconvenientes. Por tudo isso, considera-se o livro *Alma e Coração* um coração brasileiro.

4.2.2 *Alma e Coração*: alguns aspectos

O livro *Alma e Coração* teve sua 1ª edição publicada em Belém, pela Imprensa Oficial, no ano de 1900. Nesta pesquisa, utilizou-se um exemplar xerografado (FIG. 48) da 5ª edição, publicado em 1905, pela Imprensa Oficial do Estado do Pará.

Em relação ao processo de divulgação desse livro escolar, utilizou-se dados referentes à 1ª edição. Como estratégia de divulgação dessa obra, adotou-se a publicação de anúncios no jornal *Diário Oficial do Estado do Pará* e na revista *A Escola – Revista Oficial de Ensino*. Ambos editados pela Imprensa Oficial em Belém.

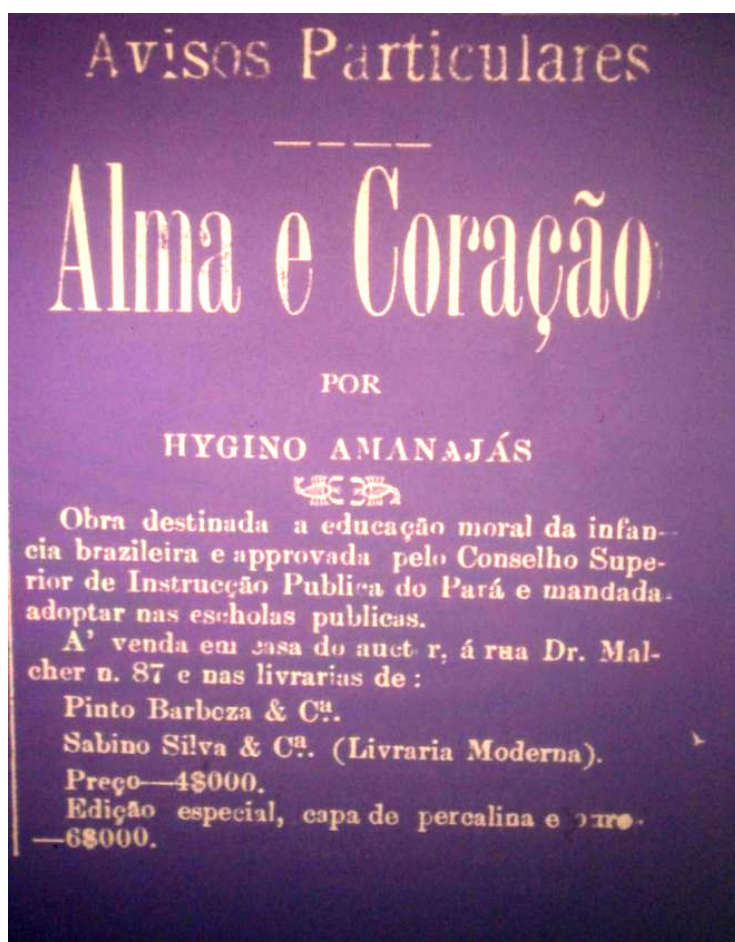


Figura 48 Anúncio publicitário do livro *Alma e Coração*

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Fotografia da microfilmagem do Anúncio do livro *Alma e Coração* publicado no *Diário Oficial do Estado do Pará* em 13 de setembro de 1900.

Esse anúncio (FIG. 48) foi publicado no *Diário Oficial do Estado do Pará*, na seção dos avisos particulares, dezesseis vezes, entre 13 de setembro e 09 de outubro de 1900. Tem-se por hipótese de que a recorrência da divulgação do livro *Alma e Coração*, no *Diário Oficial do Estado do Pará*, esteve atrelada ao fato do seu autor encontra-se na direção dessa instituição. Essa hipótese foi reforçada na medida em que, ao se pesquisar os exemplares desse periódico, publicados no espaço de tempo entre 1900 a 1907, foram visualizados anúncios com a divulgação de outras obras didáticas. No entanto, a quantidade de anúncios publicados era bem menor, não ultrapassava a quatro, com uma alternância maior em relação ao período publicado, ou seja, um anúncio publicado a cada semana.

No anúncio, apresentado na FIG. 47, consta indícios sobre a obra e sua materialidade. Ao divulgar o público para o qual a obra era destinada, percebe-se a consonância com o projeto educativo da época, em que a educação moral das crianças era considerada um dispositivo capaz de contribuir com a unificação nacional apregoada pelos republicanos. No final do século XIX e início do século XX, a aprovação pelos Conselhos Superiores de Instrução Pública dos Estados era, em muitos Estados, condição para que o livro pudesse ser utilizado em escolas públicas. Em Minas Gerais, nesse período, o Conselho Superior de Instrução Pública era o

órgão responsável pela emissão de pareceres técnicos sobre os livros didáticos a serem adotados pelo governo. Cabia a este Conselho aprovar ou reprovar os livros escolares a serem utilizados nas escolas mineiras e que o governo deveria adquirir para distribuir para as crianças pobres (MACIEL, 2004, p. 9).

As experiências de Hygino Amanajás no campo educacional¹⁴⁸, intelectual e seus contatos políticos contribuía para a aprovação de suas obras didáticas. Para Bittencourt (2004, p. 482), “a concepção de livro didático e a sua destinação eram determinações quase exclusivas do poder político educacional, que procurava, no grupo da elite intelectual, apoio para a produção desse tipo de literatura”. Pode-se considerar Hygino Amanajás um desses intelectuais, uma vez que, sua trajetória profissional, descrita anteriormente, permite inferir que ele pensava e problematizava a educação naquele período.

Outro dado interessante fornecido pelo anúncio é o local de venda do livro. A residência do autor como local de referência para a venda da obra retrata uma estratégia comum ao período estudado. A divulgação e venda das obras, principalmente das primeiras

148 Hygino Amanajás já possuía outras obras didáticas aprovadas.

edições, geralmente eram realizadas pelos próprios autores aos diretores e professores das escolas.

As empresas Pinto Barboza & C^a e Sabino Silva & C^a (Livraria Moderna) figuravam entre as livrarias, categoria empresarial, que simbolicamente representavam a civilidade e modernidade possibilitadas pela época áurea da borracha. O comércio livreiro de Belém apresentava “relativa importância na última parte do século XIX, pode ser avaliada pelo catálogo da Garraux de 1883, onde os colofões de Belém, em quantidade, vinham logo após os do Rio de Janeiro, do maranhão (§44), de São Paulo (§97), Pernambuco e Minas Gerais (§24)” (HALLEWELL 2005, p. 192).

Outro aspecto da materialidade da obra contemplado no anúncio diz respeito ao tipo de capa¹⁴⁹ utilizada, que seguramente refletiu no preço do livro. A edição especial era de percalina¹⁵⁰ e ouro e custava 6\$000, já a edição comum custava 4\$000. Sabe-se que “a capa funciona como uma arma de sedução para que o livro seja aberto e/ou comprado” (HASLAM, 2007, p. 160). Entretanto, o referido material é uma incógnita, uma vez que, não foi encontrado exemplar da 1ª edição dessa obra.

Ao utilizar como estratégia de *marketing* e com o objetivo de difundir sua obra no campo educacional, o autor enviou à revista *A Escola*¹⁵¹ um exemplar do seu livro conforme nota abaixo (Figura 49), que faz a divulgação do livro *Alma e Coração* em 30 de setembro de 1900.

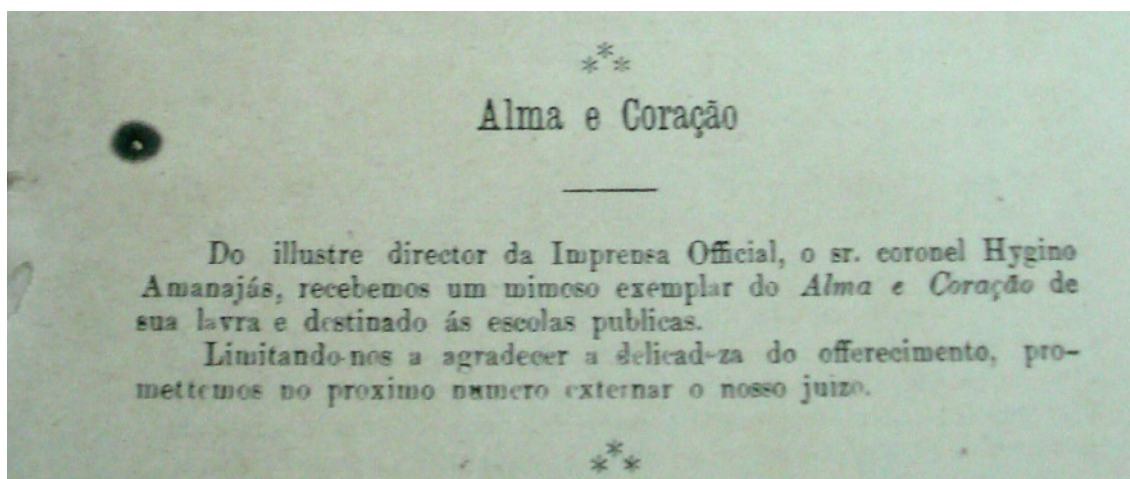


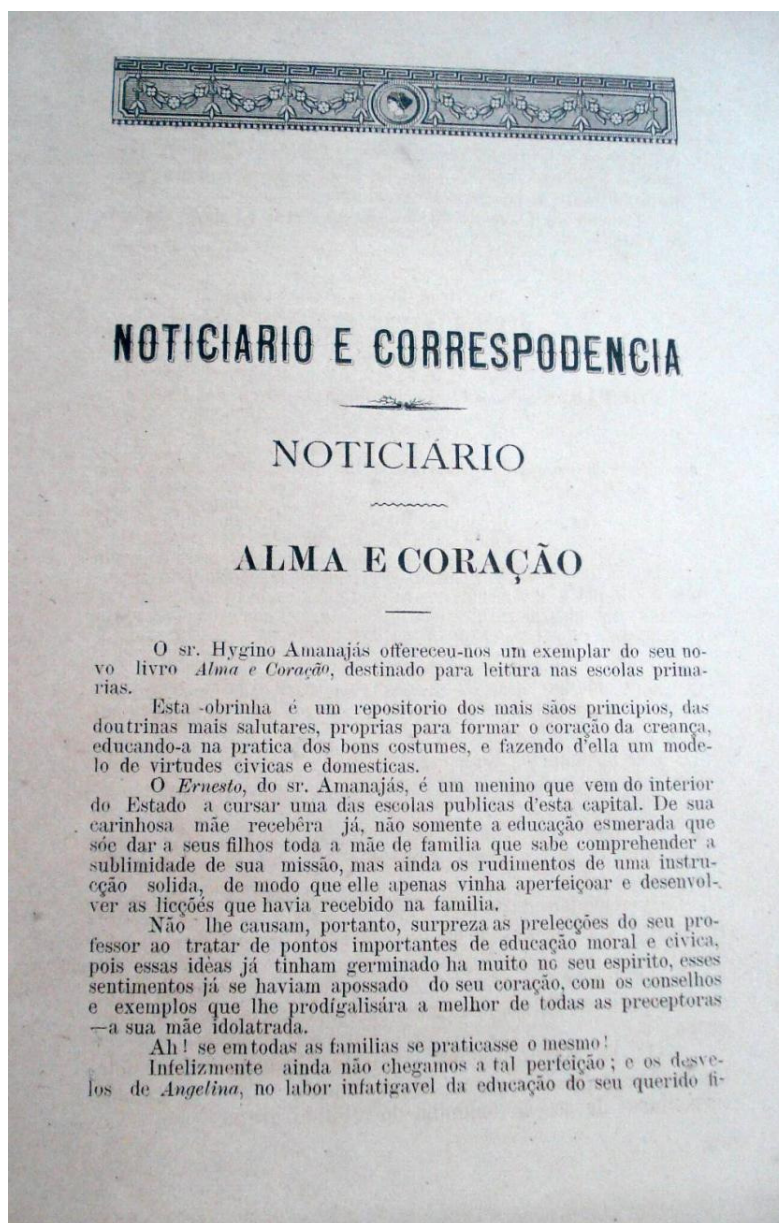
Figura 49 Estratégia de divulgação do livro *Alma e Coração*
Fonte – Dados da pesquisa

149 O Capítulo II deste trabalho traz a análise pormenorizada das capas dos livros investigados.

150 Tecido utilizado para revestir a capa.

151 *A Escola* era a revista oficial de ensino, com publicação mensal, foi fundada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Vigilio Cardoso de Oliveira, que também detinha o cargo de redator-chefe. Tal impresso constituía um importante instrumento de divulgação das novidades instituídas pelo governo para os professores. Era enviada às escolas do Estado do Pará.

Como prometido, no número seguinte da revista, publicado em outubro de 1900, na seção noticiário e correspondência, tem-se uma resenha do livro. Essa é muito interessante e apresenta elementos cruciais para esta investigação, por isso, optou-se por agregá-la ao trabalho (FIG. 50).



lho, constituem antes um exemplo para ser imitado, do que uma regra geral. Descura-se ainda muito da educação domestica: entretanto, d'ella depende principalmente a sorte, boa ou má, dos futuros cidadãos; d'ella depende principalmente a formação de exemplares mães de familia, adornos da sociedade, exemplos de virtudes no seio do lar domestico, typos de perfeição moral, e consequentemente principaes motoras do progredimento social.

Em vez de mandar os filhos para a escola—unicamente para se verem livres d'elles em casa—, quanto não lucraria mais a sociedade se as mães fossem as primeiras a abrir a seus filhos as portas da sciencia! se quizessem servir de mentoras a essas tenras vergonteas do seu ser, a esses pedaços da sua alma, encaminhando com mão firme e segura os seus primeiros passos na estrada da vida!

* * *

Vamos dar ao leitor uma ligeira idéa dos assumptos tratados no formoso livrinho *Alma e Coração*.

A carta de *Ernesto* a sua mãe, datada de 11 de Janeiro, é uma apreciavel descripção da cidade de Belém.

A de 15 do mesmo mez descreve a entrada do menino na aula, e as impressões que sentiu naquella occasião solenne. O professor examina o novo alumno, admira-se do gráu de adiantamento do mesmo, e pergunta-lhe em que escola havia aprendido.

«—Ainda não frequentei escola alguma, sr. professor. Aprendi com minha mãe, que mora em um sitio muito longe d'aqui. E' a primeira vez que venho á cidade, para continuar os meus estudos.

«—Pois dou os parabens a sua mãe—respondeu o professor— e mais ainda ao menino, que teve tão boa, intelligente, cuidadosa e dedicada mestra. O menino podia já presfar exame de estudos primarios; bem pouco lhe falta para apresentar-se sem receio á essa prova. E preciso porem methodisar os seus conhecimentos, e por isso acho bom que fique aqui durante este anno. O senhor vai para o segundo anno do curso superior.»

A carta de 23 de Fevereiro contém uma bella prelecção sobre a data da promulgação da Constituição do Estado (24 de Fevereiro), em que o auctor expende, em phrases curtas, correctas e incisivas, principios de educação civica, completamente ao alcance das intelligencias infantis.

O mesmo podemos dizer da de 21 de Abril, que trata da commemoração dos precursores da Independencia Brasileira, resumidos em Tiradentes. O feito revolucionario ministrou tambem ensejo para uma dissertação sobre a *adulação*, a *hypocrisia* e a *trahição*, estereotypadas em Joaquim Silverio dos Reis.

A de 13 e 14 de Novembro visam o mesmo escopo: despertar e desenvolver na alma das creanças os sentimentos do amor da patria. A primeira trata da escravidão, e a segunda da proclamação da Republica.

Os assumptos moraes foram muito bem tratados pelo auctor como provam as seguintes cartas:

De 11 de Março, em que disserta sobre a consciencia.—o bem e o mal.

De 25 de Março e 2 de Maio, sobre a *existência de Deus e a immortalidade da alma*.

De 3 de Abril, em que estuda o *homem*, physiologica e psychologicamente.

De 26 de Agosto, na qual mostra os effeitos perniciosos da terrivel paixão do jogo.

De 23 de Setembro, em que fala sobre o *orgulho e a humildade*.

De 16 de Outubro, sobre a *intriga e a inveja*.

De 3 de Novembro, na qual trata da *commemoração dos finados* e do respeito á morada sacrosanta dos extinctos.

De 17 de Novembro, cujo assumpto é o *amor para com os paes*.
 Alem d'estes, tratou ainda de outros assumptos, intercalados episodicamente nestas cartas, ou desenvolvidos em cartas especiaes.

*

O *Alma e Coração* do sr. Amanajás segue o mesmo plano do *Coração* de Edmundo de Amicis, como confessa nobremente o auctor no prefácio da obra. Isto, longe de ser um facto digno de censura, éo contrario muito para louvar, porque aproveitando o auctor os mesmos moldes do excellente livro do escriptor italiano, deu-nos um *Coração* brasileiro, genuinamente brasileiro, em que se trata de homens e factos da nossa querida patria, os quaes deve o menino conhecer, para que possam desenvolver-se-lhe no espirito os sentimentos de patriotismo.

O *Coração* de Edmundo de Amicis, como livro de educação civica, é uma joia de subido valor para os italianos; mas para nós, perde muito do seu inestimavel merito, porque trata de factos e datas e personagens estranhos, e por isso o nosso espirito não se enthusiasma, não sentimos vibrar as fibras intimas do nosso sêr,—embora admiremos, como artistas, as riquezas e louçanias d'aquelle estylo aprimorado e, diremos até, inimitavel.

E' verdade que, á vista dos superiores predicados do livro de Amicis, mais palpaveis se tornam as difficuldades de uma imitação ou adaptação: mas essas difficuldades não são insuperaveis. Basta uma intelligencia sufficientemente desenvolvida, alguma pratica de escrever, e uma grande força de vontade, para que os obices desapareçam e se possa fazer um trabalho apreciavel.

Nem sempre são os grandes talentos os que produzem obras de merito real. A's vezes acontece que, enquanto esses sêres privilegiados dormitam, ou contentam-se com receber lufadas de insenso de thuriferarios inconscientes,—outros, os pequenos, os desherdados da sorte, lançando-se com afino ao trabalho, fazem do melhor modo possivel aquillo justamente que não quizeram fazer os que para isso julgavam-se plenamente auctorizados e habilitados.

E' o caso de applicar-se o proloquio popular: Val' mais quem quer, do que val, quem póde.

E vai assim o publico servindo-se do *bom* que existe, enquanto espera pelo *optimo* que talvez nunca virá.

A prova da possibilidade que atraz deixamos apontada, é o bello livro do sr. Amanajás, inteiramente apropriado para a educação civica e moral em nossas escolas primarias.

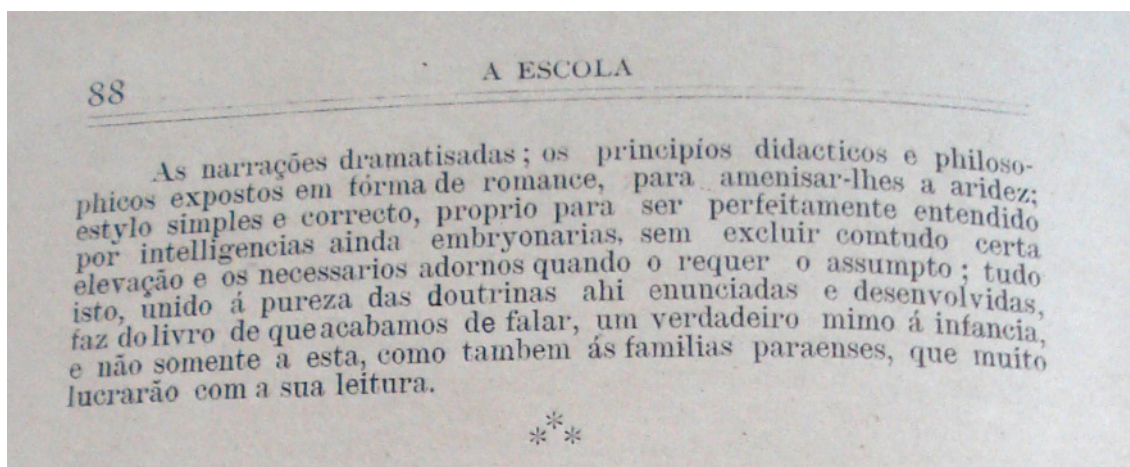


Figura 50 Resenha publicada na Revista A Escola
Fonte – Dados da pesquisa

Acredita-se que a resenha supracitada (FIG. 50) tenha cumprido seus objetivos: apresentar, em sua totalidade, a obra *Alma e Coração* e servir de elemento persuasivo a sua aquisição. Tem-se por hipótese que, devido à qualidade do texto apresentado na resenha e o público ao qual era destinada a revista *A Escola*, essa estratégia de divulgação do livro tenha contribuído para sua adoção em escolas paraenses.

O autor Hygino Amanajás, no prefácio da 5ª edição, revela indícios sobre a ampla aceitação de sua obra tanto na família quanto na escola, comenta ainda que, a 1ª edição, com tiragem de cinco mil exemplares, teria se esgotado em três anos. O reconhecimento desse livro, no contexto social e escolar, é apontado pelo próprio autor quando declara que: “De professores e particulares recebi congratulações animadoras, que me deram coragem, para fazer uma segunda tiragem, corrigido o texto, libertando-o dos erros que escaparam na primeira, e modificando-o ou ampliando-o, onde julguei necessario” (AMANAJÁS, 1905, s/p.).

No que tange ao processo de circulação do livro *Alma e Coração*, dados coletados em fontes como a *Revista do Ensino*¹⁵², do Estado de Minas Gerais, confirmam sua ampla circulação. E permite afirmar que, além da circulação em escolas no Estado do Pará, esse livro também circulou em escolas do Estado de Minas Gerais.

Na *Revista do Ensino* mineira, tem-se publicada uma listagem com os títulos dos livros existentes na sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo”, do Grupo Escolar Barão do Rio

¹⁵² A *Revista do Ensino* – publicada pela Diretoria de Instrução Pública, constituía um importante instrumento de divulgação das novidades instituídas pelo governo para os professores. Era enviada às escolas em Minas Gerais. Exemplares dessa revista podem ser encontrados para consulta na biblioteca do Centro de Referência do Professor de Belo Horizonte.

Branco, no ano de 1926. Na seção de livros educativos e instrutivos, encontram-se vários títulos de livros, dentre eles, o *Alma e Coração*.

Quadro 34 - Livros educativos e instrutivos existentes na sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo”, do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, ano de 1926

Títulos	Autor
<i>Coração</i>	Edmundo de Amicis
<i>Alma e Coração</i>	Hygino Amanajás ¹⁵³
<i>Imitação de Christo</i>	Trad. Affonso Celsao
<i>A retirada da Laguna</i>	Visconde de Taunay
<i>Céus e terras do Brasil</i>	Visconde de Taunay
<i>Atravez do Brasil</i>	O. Bilac e Bomfim
<i>A alegria de viver</i>	Orison Marden
<i>Sê perfeito em tudo que fizeres</i>	Orison Marden
<i>A arte de viver na sociedade</i>	M. Amalia Vaz de Carvalho
<i>O valor</i>	C. Wagner
<i>A vida simples</i>	C. Wagner
<i>Collecção de livros</i>	Samuel Smiles
<i>Os vegetaes, sua vida e utilidade</i>	C. Souza Pinto
<i>Pão Nosso</i>	Trindade Coelho
<i>A fada Hygia</i>	Renato Kehl
<i>As heroínas do Brasil</i>	General Carlos Campos
<i>Continentes e oceanos</i>	V.J.C.
<i>Grandes do Brasil (biographia)</i>	E. de Abreu
<i>Licções de cousas</i>	Saffray Sampaio
<i>Criança, meu amor</i>	Cecília Meirelles
<i>Quando veio o salvador</i>	Dr. Donato (trad. M. Mattoso Ribeiro)
<i>Atlas de animaes brasileiros</i>	R. Von Ihering
<i>A arvore</i>	Julia Lopes e Affonso Lopes
<i>Minha historia Sagrada</i>	(trad. Carlos de Laet)
<i>Pelo sertão</i>	Affonso Arinos
<i>Geographia Commercial</i>	L. Xavier

Fonte – *Revista do Ensino*, nº 9, p. 261, 1925.

Acredita-se que o livro *Alma e Coração* encontrava-se nessa seção dessa biblioteca escolar, por apresentar um caráter moralizante, típico dos livros de leitura utilizados em escolas primárias da época, que produziam, em suas páginas, ideias e sentimentos relacionados aos valores morais e cívicos. Nessa perspectiva, reconhece-se os livros de leitura como:

Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o saber “ser”) os quais em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se (CHOPPIN, 2002, p. 14).

153 Grifo nosso.

Nas primeiras páginas do livro *Alma e Coração*, o *Parecer* elaborado por uma comissão representante do Conselho Superior de Instrução Pública dá voz a um conjunto de justificativas teórico-metodológicas que favorecem a aprovação, por essa comissão, da obra.

Este livro é escripto segundo o plano do Coração de Amicis, como confessa o proprio autor no prefacio. A originalidade está por tanto somente na escolha dos assumptos e no modo de os expôr e desenvolver.

Ora os assumptos são excellentes, e exposição muito bem trabalhada.

O autor trata ahi de espertar no espirito das creanças, por meio de agradeaveis prelecções: a crença na existencia de Deus e na immortalidade da alma, o amor filial, o amor fraterno, a perseverança no trabalho, a humildade, o amor para com Deus e para com a patria, os sentimentos de caridade, etc.

Especialisaremos os artigos de commemoração aos grandes dias da patria, muito bem escriptos.

Há tambem algumas descrições dignas de nota; e o maior mérito d'ellas é tratar de cousas nossas, de factos passados entre nós, e que o menino com facilidade comprehende.(AMANAJÁS, 1905, s/p).

As considerações sobre a obra, apresentadas no *Parecer*, chamam atenção para sua originalidade e revelam a sua relevância por possibilitar o preenchimento do vazio de livros que contemplassem a realidade paraense. É destacada a primazia empregada na escolha e adequação dos conteúdos às necessidades demandadas para a formação do cidadão republicano. Segundo Bittencourt (1993, p. 154):

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os efeitos dos “grandes homens”, de seres predestinados, haviam criado a nação e representantes destas mesmas elites cuidariam de levar a nação ao seu destino.

Dessa forma, esse livro atenderia ao objetivo de contribuir na construção e manutenção de um imaginário coletivo, que reforçava a existência de uma ordem social estruturada que deveria ser seguida sem questionamentos.

A preocupação com valores morais e cívicos é sinaliza desde o prefácio, pelo autor, nas dedicatórias que esse fez aos filhos (FIG. 51) e aos patrícios (FIG. 52) em 1905, como se vê a seguir:

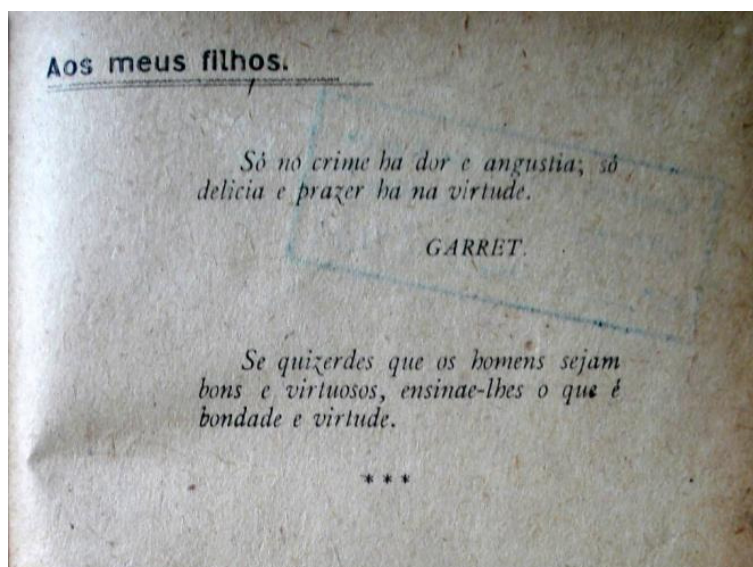


Figura 51 Dedicatória aos filhos

Fonte – Dados da pesquisa

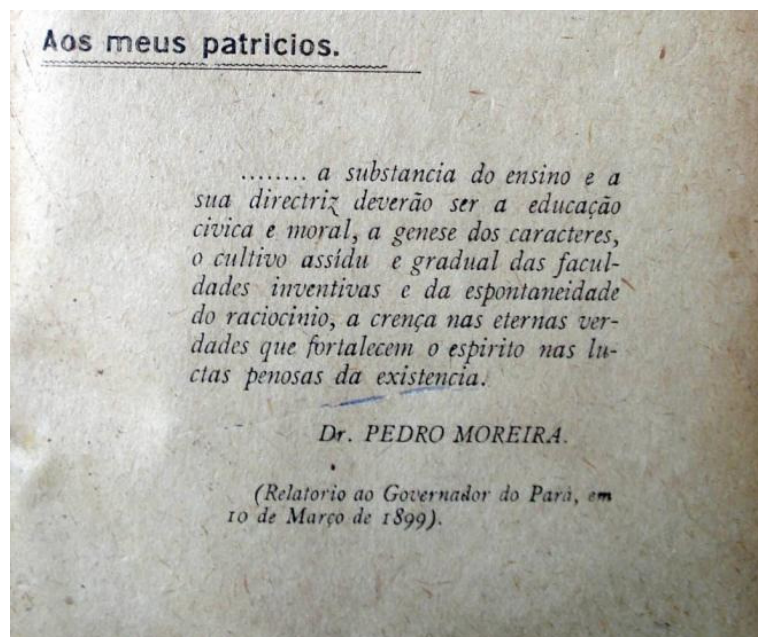


Figura 52 Dedicatória aos patrícios

Fonte – Dados da pesquisa

Esses valores permeiam toda a obra. Realizou-se uma análise mais acurada desses valores, juntamente com os valores trabalhados nos demais livros objetos desta investigação, e discutiu-se sobre no Capítulo III desta tese. Como a religiosidade é um tema apresentado com maior intensidade nesse livro, optou-se por analisá-lo separadamente.

Por um lado, essa intensidade sugere a existência de um paradoxo, no diz respeito ao seu contexto de produção, naquela época a sociedade se estabelecia como laica. Os livros de leitura eram considerados mecanismos viabilizadores das luzes da ciência, da civilidade e do patriotismo. Por outro, permite considerar que o autor trabalhou na perspectiva da civilidade

cristã¹⁵⁴. As virtudes e o combate aos vícios, apontados pelo autor em seu livro, fortificariam a ação republicana.

Hygino Amanajás nas páginas de seu livro *Alma e Coração* deixa entrever aspectos que valorizam a religiosidade. Isto é, no reconhecimento da existência de um Ser supremo, no entendimento de que a vida dos homens é moldada pelos desígnios de Deus, com ensinamentos de caridade, fé e bondade ou até mesmo com a vinculação da religiosidade ao patriotismo. Como explicitados nos exemplos a seguir:

Só um Ser infinitamente poderoso fôra capaz de produzir o universo; só um Ser extremamente bondoso poderia crear tudo o nos cerca para nossa utilidade e recreio; só Deus, — a força e intelligencia supremas — poderia crear o homem, esse *mundo abreviado*, organização excepcional, dotado de alma, isto é, — espirito — e de corpo ou — materia, — tão intimamente unidos, produzindo o phenomeno da *vida* e da *morte* (AMANAJÁS, 1905, p. 36)

E deveis amal-a ainda mais, se é possível; porque Deus vos deu por patria esta esplendida terra da luz e da fecundidade, que se chama Brazil, permitindo que a forma do seu governo fosse a mais liberal e mais digna do homem civilisado (AMANAJÁS, 1905, p. 22).

A religiosidade entremeia quase todas as narrativas, torna-se, de certa forma, pano de fundo no desenrolar da história de Ernesto. Ela ocupa um lugar de destaque nessa obra. Mesmo quando o assunto poderia ser abordado de maneira científica, o autor optou por explaná-lo via religiosidade. Como exemplo, tem-se o relato de Ernesto sobre uma aula: “— Hoje, disse-nos, falaremos do homem, meus amiguinhos, do homem, que é a obra mais perfeita do Creador” (AMANAJÁS, 1905, p. 46).

Alguns textos são compostos por elementos que despertam o civismo e a religiosidade. “Só há uma soberania, e essa é a da lei, emendada do proprio povo. Amai a Republica; porque amando-a engrandecereis a vossa patria, e a patria deve ser objecto do vosso maior amor, depois de Deus” (AMANAJÁS, 1905, p. 22). Estes sugerem que o sentimento patriótico é necessário e importante, porém a religiosidade se encontra acima de tudo que é terreno.

Em outra aula, o professor aconselha seus alunos: “Conservai-vos dignos de vós mesmos; honrai a vossa qualidade de seres racionaes, e provai, pelos vossos actos de moralidade e religião, que abaixo de Deus, no mundo, está o homem” (AMANAJÁS, 1905,

154 Em relação à civilidade cristã, Chartier (2004, p. 64. Grifo do autor) explicita: “A civilidade é, então ao mesmo tempo, honestidade e piedade e abrange tanto ‘a glória de Deus e salvação’ como a conveniência social”.

p.30). Essa religiosidade propagada nesse livro contribuía para legitimar valores cristãos universais.

Em algumas narrativas, a religiosidade aparece de forma naturalizada, é aludida em ações cotidianas. Como quando Ernesto tenta ajudar o seu amigo Luciano: “— Mas, isso é também orgulho, Luciano, e no entanto Deus sabe que não te quero ofender. Aceita esta bolsa, meu amigo; ella contém muito pouco para o que necessitas...” (AMANAJÁS, 1905, p. 94). Assim, a religiosidade se fez presente em várias narrativas.

Em seu livro, *Alma e Coração*, Hygino Amanajás agregou o valor religioso aos conteúdos trabalhados na escola, logo forneceu pistas sobre sua posição em relação à religiosidade no ensino.

Outro aspecto interessante, trabalhado nessa obra, está vinculado às evidências de singularidades regionais, como apontado no *Parecer* elaborado pela comissão representante do Conselho Superior de Instrução Pública, o que permitiria ao leitor paraense uma maior aproximação com a obra.

Além da divulgação de heróis e paraenses ilustres, citados no Capítulo III, o autor prioriza situações que possibilitam a identificação do leitor com o texto. Uma dessas situações é a descrição que Ernesto faz da cidade de Belém na carta que envia à mãe:

A cidade, que me havieis descripto, foi absorvida por uma outra, mais enfeitada pelo progresso. D’aquella que conhecieis, bem pouca cousa resta. As praças da Independencia, Republica, Frei Caetano Brandão, Rio branco e Baptista Campos estão todas ajardinadas (AMANAJÁS, 1905, p. 8).

Em outras narrativas, ao mesmo tempo, quando explicita valores republicanos, o autor busca uma aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade local. Ao escrever para a mãe relatando a aula que tivera sobre a data festiva referente à promulgação da lei áurea, Ernesto tece o seguinte comentário:

É certo que entre nós, os paraenses, o escravo foi menos infeliz. Fazia parte da familia, era estimado e recebia, às vezes, instrucção e educação; mas não era livre, não era homem: era um objecto de seu dono, uma cousa que representava apenas um valor monetario, sujeito ás transacções commerciaes, como uma mercadoria qualquer. Abençoados os que tiveram a coragem de lutar com os preconceitos e o egoismo de muitos, para darem a carta de alforria aos captivos braziliros. (AMANAJÁS, 1905, p.68).

Por tudo que foi apresentado, considera-se que esse autor demonstrava uma preocupação em acompanhar a realidade educacional, isto é, as mudanças teóricas e metodológicas que ocorriam na tentativa de adequar da melhor forma suas obras ao público ao qual eram destinadas.

Considerações Finais

Nesta tese, analisou-se comparativamente os livros *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*. Para tanto, utilizou-se de procedimentos teóricos metodológicos que viabilizaram o trabalho de investigação e a elaboração deste texto.

A análise comparativa não ocorreu de forma fragmentada ou dissociada de um contexto educacional. Por esse motivo, ao longo do texto, surgiram muitos assuntos já discutidos e outros a discutir, que acabaram por lançar luzes e sombras tanto para o intramuros como para o extramuros da instituição escolar.

Os livros, as revistas, os jornais, os relatórios de diretores, os documentos do arquivo escolar, os regulamentos, a legislação foram fontes cruciais para a realização desta pesquisa.

Responder às indagações que foram o cerne deste trabalho não foi uma tarefa simples, seja pela complexidade do objeto de estudo, seja pelo recorte temporal escolhido, seja pelas circunstâncias das fontes dispersas e distintas. O desafio desse trabalho de pesquisa, que contemplou uma abordagem historiográfica da leitura, consistiu-se em descobrir indícios e utilizá-los para recompor um cenário que contribuísse para o entendimento do contexto sócio-histórico no período delimitado para esta investigação.

Trabalhar com uma abordagem histórica significa construir um discurso coerente com as interpretações que se faz das fontes. Certeau (1995) pontuou que o historiador produz seu trabalho a partir da sua realidade presente, das preocupações vivenciadas, faz de seu discurso um “discurso particularizado”, que tem um emissor, o historiador, e um destinatário, seja ele qual for: a academia, a sociedade de forma geral ou um grupo específico. Essa perspectiva da construção da história acaba corroborando com a tese, defendida por esse autor, de que não se pode falar de uma verdade, mas, sim, de verdades.

Portanto, ao longo desta investigação, construiu-se uma verdade acerca do tema pesquisado, reconhecendo-se a impossibilidade de apreender o passado plenamente, não apenas pela limitação dos métodos historiográficos, mas também por fazer parte de outra época.

Os motivos que levaram à escolha do tema foram explicitados no início deste trabalho. Entretanto, para entender e executar os procedimentos necessários ao desenvolvimento do estudo, a partir dessas escolhas, tomou-se como referência Chartier (1999), que alerta para importância de pesquisar outras dimensões do livro, a de sua circulação e usos. A exploração dessas dimensões permitiu o aprofundamento sobre aspectos da materialidade dos livros *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração* para além do impresso.

Portanto, várias questões e análises puderam ser desdobradas e se estabeleceu fortes evidências que permitiram vislumbrar a complexidade que envolvia os livros tomados como fontes e objetos de pesquisa neste estudo.

Elementos como os prefácios das obras disseram muito sobre o contexto de produção e das concepções, dos seus autores e dos tradutores, de educação e sociedade. Embora tenham surgido como livros destinados ao uso escolar, indícios presentes nos prefácios indicaram o uso dessas obras também pelas famílias em seus lares.

O livro *Alma e Coração* foi destaque nessa investigação, por considerá-lo uma obra genuinamente brasileira. Empreendeu-se esforços no sentido de conhecê-lo em sua totalidade. Para tanto, realizou-se um estudo historiográfico sobre a trajetória intelectual e profissional, do autor Hygino Amanajás (1852-1921), buscou-se compreender aspectos sobre os processos de produção e circulação dessa obra, bem como identificar lugar ocupado por esse objeto no ensino primário paraense. A partir das fontes e dos dados trabalhados, pôde-se inferir que essa obra atendeu, naquela época, aos objetivos propostos pelo projeto educativo do Estado do Pará. E que circulou também no Estado de Minas Gerais.

Os elementos apresentados ao longo deste trabalho e a análise pormenorizada do livro *Alma e Coração*, permitiram, ao tomar o livro *Cuore* como matriz, considerá-lo um Coração brasileiro.

O livro *Cuore* de Edmondo de Amicis é uma obra emblemática, mesmo após cem anos da publicação de sua primeira edição na Itália, continua circulando em vários países, de forma traduzida, adaptada ou até mesmo servindo de inspiração. Atribui-se o sucesso alcançado por essa obra aos efeitos que esta exerce em seus leitores.

Ao reportar a Chartier (2002), que aponta e analisa os efeitos de sentidos dos textos, efeitos que podem ser diversos dentro de um mesmo texto, considerou-se que a ampla aceitação do *Cuore* está atrelada ao fato dos seus textos mobilizarem a sensibilidade e favorecer “a abolição de toda a distinção entre o mundo do livro e do leitor”. Assim, como “as obras de Richardson, por revelarem a humanidade na sua própria essência mostram uma verdade superior válida em todos os lugares, em todas as épocas” (CHARTIER, 2002, p.106), o *Cuore* apresenta valores e sentimentos que intensificam a universalidade de características humanas, tornando-o atemporal e adequado para ser adotado em qualquer lugar.

Outro aspecto que chama atenção é maneira como o autor descreve as cenas narradas pelo protagonista, o elevado nível de detalhamento dos ambientes e das relações estabelecidas faz com que o leitor, ausente na cena, consiga ‘visualizar’ e de certa forma materializar-se no contexto, assim torna a ficção mais próxima da realidade.

Por tudo isso, ao longo deste trabalho, compreendeu-se o motivo pelo qual uma matriz textual (*Cuore*) foi tomada e resultou, dentre tantas outras, na tradução (*Coração*), adaptação (*Corazón*) e inspiração (*Alma e Coração*). Reconheceu-se que o movimento estabelecido pelo livro *Cuore* foi e é muito além de demarcações geográficas ou culturais.

Com a análise comparativa, foi possível conhecer e descrever aproximações e distanciamentos existentes entre as obras. Viu-se também o quanto elementos e personagens envolvidos nos processos de produção, circulação e usos repercutem no movimento do livro.

Dessa forma, a análise comparativa dos livros *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, mais do que evidenciar a relevância desses objetos no contexto escolar, ampliou as possibilidades de pesquisa sobre o assunto. Por fornecer elementos para outras discussões, outros olhares, para que a história da leitura possa ser conhecida e reconhecida, explorada e ressignificada.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda. J; GEWANDSZNADER, F. **O método nas ciências sociais e naturais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMANAJÁS, Hygino. **Alma e Coração.** Belém: Imprensa Oficial, 5. ed., 1905.
- AMICIS, Edmondo De. **Coração.** São Paulo: Cosac Naif, 2011.
- AMICIS, Edmondo De. **Cuore.** Milano: Fratelli Treves, Editori, 1910.
- AMICIS, Edmundo De. **Coração.** Trad. João Ribeiro. Brasília 34. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.
- AMICIS, Edmundo De. **Corazón.** Adaptação Prof. Isidoro Vera Burgos. Buenos Aires: Librería del Colegio – Alsina y Bolívar, 1932.
- AMICIS, Edmundo De. **Corazón.** Trad. Elena Martínez. Madrid: Gadir, 2009.
- AMICIS, Edmundo De. **Corazón.** Trad. H. Giner de los Ríos. Santafé de Bogotá: Panamericana Editorial, 1998.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** / Michael W. Apple; Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre : Artmed, 2006. 288 p.
- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL - Instituto Nacional do Livro, 1986.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Márcia da A. **Em busca da tradução consagrada de Mario Quintana.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARROS, José D'Assunção. História Comparada - Um novo modo de ver e fazer a História. **Revista de História Comparada**, v.1, n.1 p.1-30, jun/2007.
- BASTOS, Maria Helena. Leituras de formação: Coração, de Edmundo De Amicis (1886). **Anais eletrônicos do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 8 a 11 de novembro de 2004.
- BATISTA, Antonio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In **Leitura, História e História da leitura.** Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; FAPESP; 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi.** Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERMAN, Antonie. **A prova do estrangeiro:** cultura e tradução na Alemanha Romântica. Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). São Paulo, **Revista da Faculdade de Educação da USP**, 30 (03): 475-491, set/dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F.. **Livro didático e conhecimento histórico: uma historia do saber escolar.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Ed. Papirus. 1996.

BRAGANÇA, Aníbal. **Sobre o editor: notas para sua história.** In: Em Questão, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: v. 11, n 2, p. 219-237. Jul./Dez. 2005.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacoes/doimpério>. Acesso em 08 de mai. 2010.

CAMPOS, João Gualberto. **Relatório do Grupo Escolar Gonçalo Ferreira.** In: Relatório apresentado ao Governo do Estado do Pará, 1903. Belém, Pará: Instituto Lauro Sodré, 1906.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares:** uma introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A, 2003.

CARDOSO, Firmo. **Evolução da escola primaria no Pará.** In: Moura, Ignacio (Org.). Anuario de Belém: em comemoração do seu tricentenário; historico, Litterario e Commercial. Imprensa Oficial, 1915.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Luís M. **Desafios na Fronteira da História Comparada da Educação.** In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, São Paulo. EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta M. C. de. **Por uma história cultural dos saberes pedagógicos**. In: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CASTRO, Rui Vieira et al. (Orgs.). **I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares**: estatuto, funções, historia. Braga, Portugal: Lusografe, 1999.

CATROGA, Fernando. **Pátria, nação, nacionalismo**. In: TORGAL, Luís Reis et. al. (Coord.) *Comunidades Imaginadas: nação e nacionalismos em África*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008, p. 09-40.

CECCANTINI, João L. C. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis-São Paulo: ANEP, 2004.

CERTEAU, Michael de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary del Priore. Brasília: Universidade, 1999.

CHARTIER, Roger. **Do livro à Leitura**. In: Chartier, Roger (Org.) *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, p. 77-106.

CHARTIER, Roger. **Do palco à Página**: publicar teatro e ler romances na época moderan: séculos XVI - XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos**. São Paulo. Revista Estudos Avançados/USP. Nº 69, 2010.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria & Educação, nº 2, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Pannonica, 1990, p.177-229.

CHOPPIN, Alain. **Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica.** In: SILLER, Javier Pérez; GARCIA, Verena Radkan. *Identidade en el imaginario racional: reescritura y enseñanza de la historia.* Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1998.

CHOPPIN, Alain. **Les manuales: historie et actualité.** Paris: Hachette, 1992.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar.** In: História da Educação/ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL, nº 11, abril 2002.

CHOPPIN, Alain. **Pasado y presente de los manuales escolares.** In: BERRIO, Julio R. (Ed.) *La cultura escolar de Europa: Tendencias históricas emergentes.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p.107-141.

COELHO, Maricilde. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940).** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CORREIA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar:** elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto escolar amazonense, 1852 – 1910. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

CUBAN, Larry; TYACK, David. **Razões da persistência da gramática escolar.** Texto correspondente à tradução do Capítulo 4. *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform.* Boston: Harvard University Press, 1999.

CUCUZZA, Héctor Rubén. **Yo argentino.** La construcción de la Nación en los libros escolares (1873 - 1930). Argentina: Miño Dávila Editores, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado.** 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da rainha Loana.** Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ELIAS, Norbert e SCOTSON J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ENCICLOPÉDIA DE LITERATURA BRASILEIRA. 2. ed., São Paulo: Global Editora, 2001.

FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano M. **História da Educação.** Vol.3. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2003. (Coleção Veredas)

FARIA FILHO, Luciano M.; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história**

da educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano M; VIDAL, Diana G. **História da educação no Brasil: a constituição do campo e sua configuração atual.** Educação em Foco. Juiz de Fora, v.7, n.2, p.28-47, 2003.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961).** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **Desarrollismo mudial de la educación.** In: FERRER, Alejandro Tiana *et al.* (Coord.). Historia de la educación (Edad Contemporânea). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.

FERREIRA, Élida P.; SILVA, Karin, H. S. Edgar **Allan Poe em português: os limites entre tradução e adaptação.** Domínios de linguagem. Revista Eletrônica de Linguística. Volume 5, nº3, 2º semestre de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 12 de jun. 2011.

FONTES, Henrique. **Quarto Livro de Leitura.** Florianópolis: Typ. Livraria Central, 1949. (Série Fontes)

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Trad. Laura Frga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 5. ed., 1999.

FRADE, Isabel C. A. S. **Um passeio pelo arquivo público mineiro, estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX.** Anais do 26 Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-Minas Gerais, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1999).** Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GRANDE ENCICLOPÉDIA DA AMAZÔNIA. Belém do Pará: Amazônia Editora, 1968.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** Trad. Maria da Penha Villabolos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HASLAM, Andrew. **O livro e o design II: como criar e produzir livros**. São Paulo: Rosari, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Trad. Maria Celia Paoli, Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KLINKE, Karina. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906 – 1930)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed., São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil: histórias, autores e textos**. 2. ed., São Paulo: Global, 1996.

LEFEVERE, André. **Tradução, escrita e manipulação da fama literária**. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007.

LUGARINHO, Airton. **No mundo dos livros**. Brasília, Distrito Federal: Editora Universa, 2005.

MACIEL, Francisca I. P. **Livraria Francisco Alves em Minas Gerais - 1893-1930**. In: Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 27, 2004. Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM

MACIEL, Francisca I. P. **Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da Alfabetização em Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Francisca. I. P. **História da alfabetização: perspectivas de análise**. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 227-252.

MAGALHÃES, Justino. **O mural do tempo: manuais escolares em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

MASSAUD Moisés. **Dicionário de Termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1988.

MOGARRO, Maria J. **Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: Preservar a informação, construir a memória.** Revista Pró-posições, v.16, n.I (46) – jan./abr. 2005.

MORAES, Didier D. C. D. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MOURA, Ignacio (Org.). **Anuario de Belém: em comemoração do seu tricentenário; historico, Litterario e Commercial.** Imprensa Oficial, 1915.

OSSENBACH, Gabriela. Prólogo. In: CUCUZZA, Héctor Rubén. **Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873 - 1930).** Argentina: Miño Dávila Editores, 2007.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Amarildo G. **O livro didático na educação brasileira.** Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG, Belo Horizonte 1995.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudia Z. **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

POMER, Leon. **O surgimento das nações.** 8. ed. São Paulo: Atual, 1994.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil.** Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUEIROZ, Sônia. **Glossário de termos de edição e tradução.** Fae/UFMG. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/glossarioedicaoetraducao-site.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** 9. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REVEL, Jacques. **Os usos da civilidade.** In: ARIÈS, P. & CHARTIER, R. História da vida privada 3: Da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REVEL, Jacques. **Un momento historiográfico: trece ensayos de historia social.** 1. ed. Buenos Aires: Manantial, 2005.

ROCHA, Ademar. **Blog do Ademar Heleno Rocha.** Disponível em: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2012>. Acesso em 23 de mai. 2012.

SARDI, Valeria. **Políticas y prácticas de lectura: El caso Corazón de Edumundo De Amicis.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. **Revista de História da Educação**, v. 5, n.10, p.5-16, set.2001.

SOUSA, Moizes de S. **Um roteiro de leitura para Amor de Perdição**. Revista Desassossego. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/desassossego/conteudo/05/moizes-castelobranco.pdf>. Acesso em: 18 de nov.12

SOUZA, Rita de C. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SPREGELBURD, Roberta Paula. **De los Apeninos a los Andes: lãs lecturas de «Corazón» en La escuela argentina**. In: CUCUZZA, Héctor *et al.* Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina: Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2002.

TAMBARA, Elomar. **Trajetória e natureza do livro nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil**. In: História da Educação. Pelotas, n.11, p. 25-52, abril, 2002.

VALDEMARIN, Vera T.; Souza, Rosa F. Apresentação. Cad. CEDES, Nov 2000, vol.20, n. 52.

VEIGA, Cynthia G. **A escolarização como projeto de civilização**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2002, n. 21, pp.90-103.

VEIGA, Cynthia Greive. **Educação estética para o povo**. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Vidal, Diana. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p. 399-422.

VERA BURGOS, Isidoro. **Prefácio**. In: AMICIS, Edmundo De. Corazón. Adaptação Prof. Isidoro Vera Burgos. Buenos Aires: Librería del Colegio – Alsina y Bolívar, 1932.

VERISSIMO, José. **A Educação Nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p.63-82, set./dez. 1995.

XAVIER, Libânia N. **Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000)**. Educação no Brasil História e Historiografia. Campinas: SBHE & Autores Associados, p. 214-234, 2001.

ZOTTI, Solange A. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). Navegando pela história da educação brasileira. 1. ed. Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006.

ANEXOS

Anexo 01 - Banco de dados

A Figura 53 corresponde a uma página do banco de dados desenvolvido durante a pesquisa, com o objetivo de coletar e organizar melhor os dados a serem trabalhados. Dessa forma, ao ler os livros *Cuore*, *Coração*, *Corazón* e *Alma e Coração*, coletou-se as seguintes informações:

LIVRO	TEXTO
CUORE	1
TITULO	
II PRIMO GIORNO DI SCUOLA	
TEMA	
ESCOLA	
DATA	
OUTUBRO, SEGUNDA-FEIRA, 17	
SINTESE	
DESCREVE O PRIMEIRO DIA DE AULA, ALUNOS E PROFESSORES.	
PERS_PRINCIPAL	
ENRICO	
PERS_SECUNDARIOS	
PROFESSORA DA PRIMEIRA CLASSE, O NOVO PROFESSOR, MÃE.	
SENTIMENTOS	
MAU HUMOR, SAUDADE DO ANTIGO PROFESSOR.	
VALORES	
RESPEITO	
FALA SOBRE PATRIA	
NÃO	
SOBRE PATRIA	
-	

Record: 1 of 400

DADOS_LIVROS	
SOBRE_PATRIA	.
IDENTIDADE_NACIONAL	NÃO
ASPECTOS_CULTURAIS	INÍCIO DAS AULAS - PAIS LEVAM AS LIVRARIAS PARA COMPRAR OS MATERIAIS ESCOLARES.
CULTURA_ESCOLAR	INDÍCIOS SOBRE: - A FALTA DE VAGAS PARA TODOS; - O HORÁRIO QUE TODOS ESTAVAM NA AULA (ÀS DEZ) - A ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES (EM BAIXO AS CONSIDERADAS ATRASADAS E EM CIMA AS ADIANTADAS).
CITACAO_HEROI	NÃO
IDENTIFICACAO_HEROI	.
TIPO_LETRA	IMPRESSA
REGIONALISMO	
OBSERVAÇÃO	

Record: 1 of 400

Figura 53 Página do Banco de Dados

Fonte – Dados da pesquisa

Anexo 02 – Exemplos dos adornos tipográficos veiculados no livro *Alma e Coração*

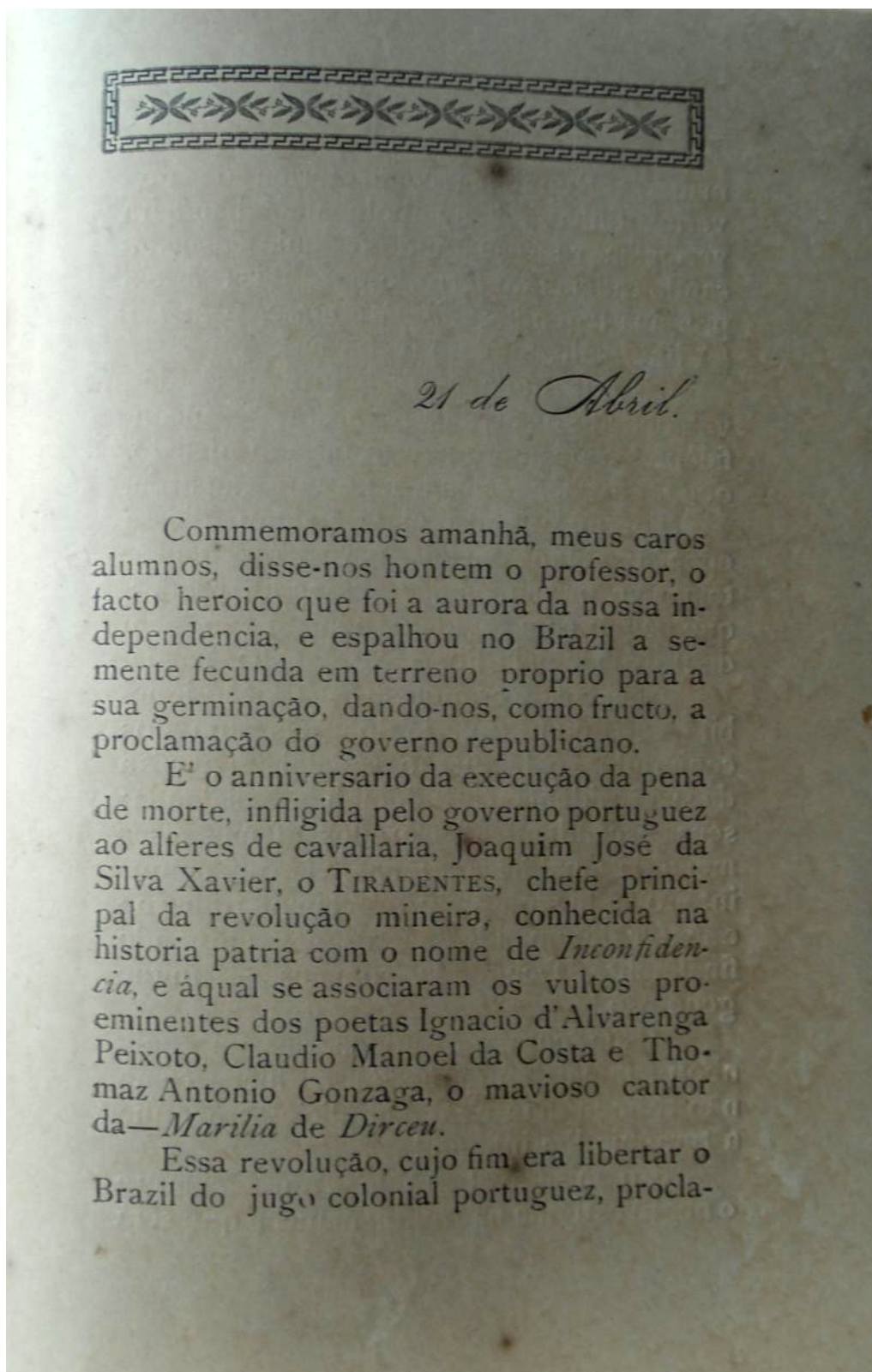
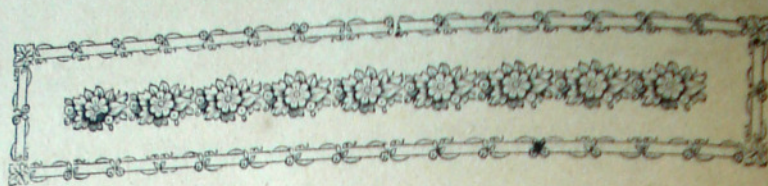


Figura 54 Exemplo de adorno tipográfico
 Fonte – Dados da pesquisa



13 de Julho.

Um novo collega tivemos hoje.

Trouxe-o á escola um cavalheiro, que esteve a conversar demoradamente com o professor.

E' um rapaz sympathico, de 14 annos de idade, physionomia insinuante, denotando energia e resolução.

A têz denuncia a sua origem : é um mestiço, descendente dos nossos caboclos.

Quando aquelle cavalheiro se retirou, disse-nos o professor :

—Apresento-vos, meus amiguinhos, um novo collega, que é digno da vossa estima, e deve occupar honroso lugar entre vós; porque já deu prova evidente do seu amor á patria, e de quanto sabe prezar a sua nacionalidade.

Este senhor, que pedio a sua matricula e o recommendou, contou-me a sua historia,

Figura 55 Exemplo de adorno tipográfico

Fonte – Dados da pesquisa



6 de Setembro.

Entre os nossos condiscipulos ha um pobre aleijadinho, Julio Andrade, aliás muito estudioso, cuja triste historia vou relatar-vos; porque se liga a um facto violento, hontem por mim praticado na escola.

Este rapazinho, dotado de prudencia, modestia e paciencia admiraveis, é filho de um pobre vendedor ambulante de fructas, que o ama extremosamente.

Seu pae demasiava-se na bebida e muitas vezes entrava em casa, após o trabalho diurno, em completa embriaguez, e, neste deploravel estado, brigava com a mulher, espancava os filhos, quebrava os poucos moveis que tinha em casa, e inutilizava o fructo de seu trabalho.

A pobre mulher aturava-o com paciencia, e, quando elle voltava á razão, admo-

Figura 56 Exemplo de adorno tipográfico
Fonte – Dados da pesquisa

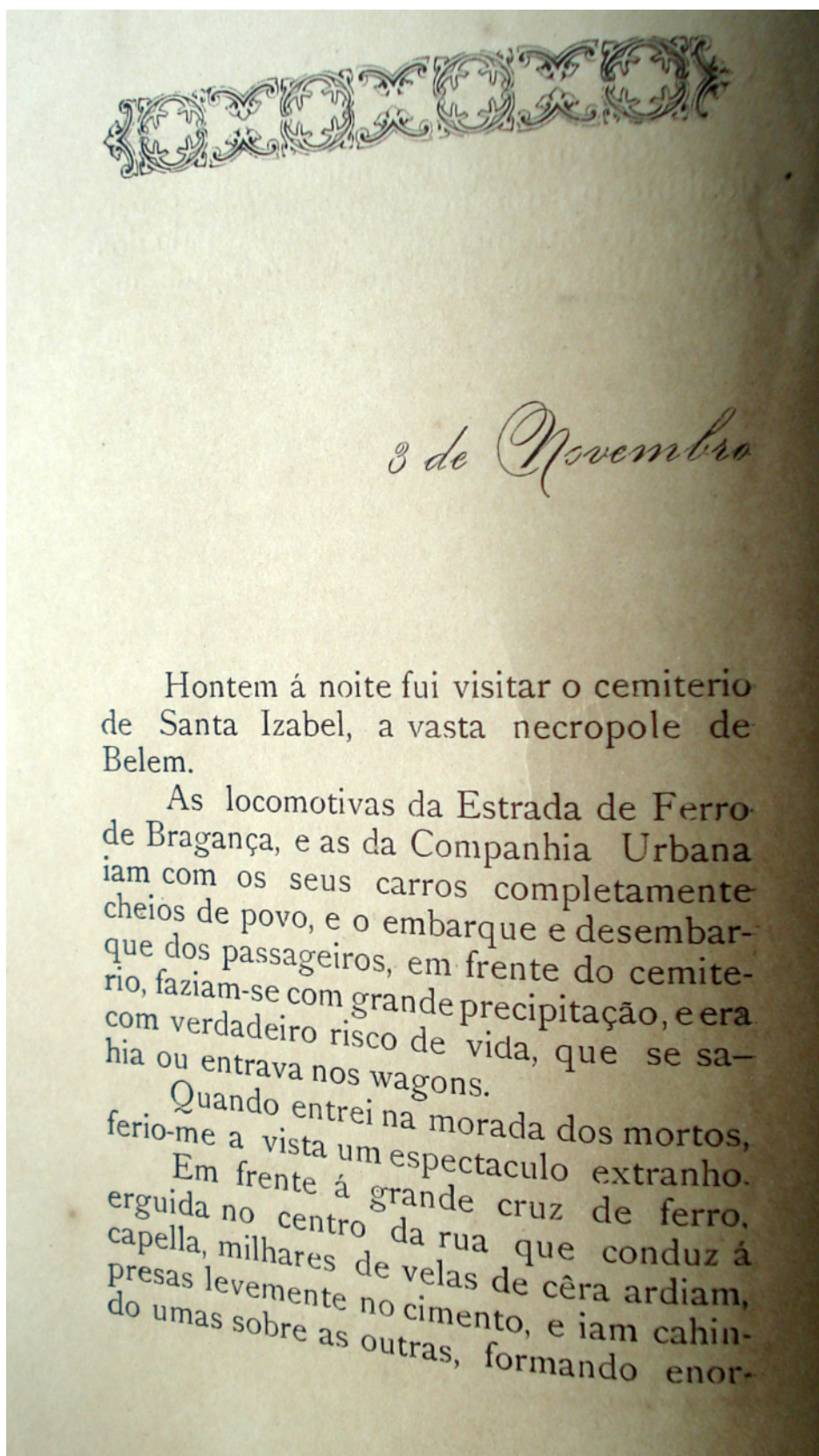


Figura 57 Exemplo de adorno tipográfico
Fonte – Dados da pesquisa

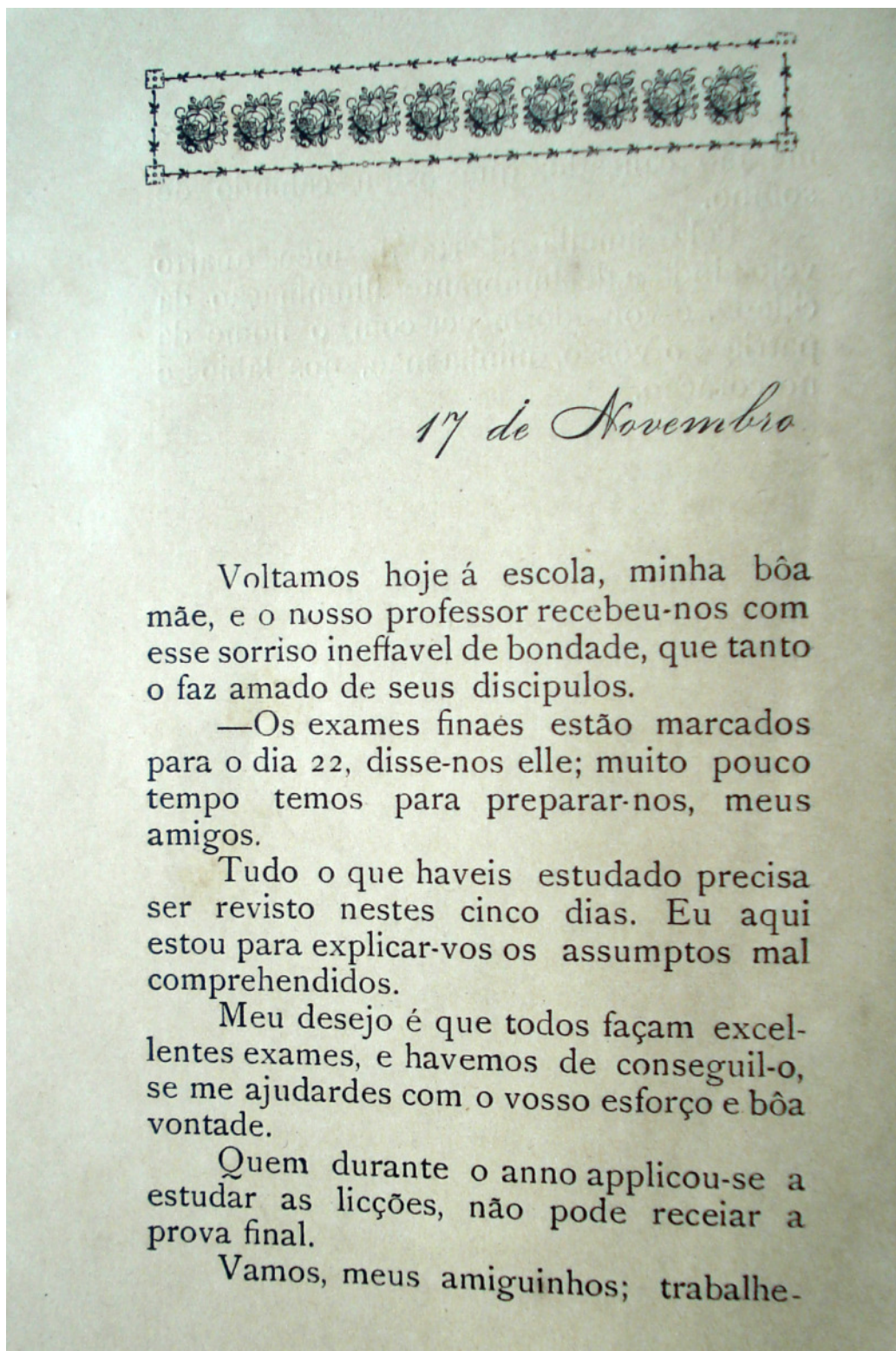


Figura 58 Exemplo de adorno tipográfico

Fonte – Dados da pesquisa