

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EVILÁSIO PAULO NOVAIS JUNIOR

**A PRODUÇÃO INFANTIL DE OLAVO BILAC E DE MANOEL BOMFIM E OS
IDEAIS ESCOLANOVISTAS:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Maringá
2023

EVILÁSIO PAULO NOVAIS JUNIOR

**A PRODUÇÃO INFANTIL DE OLAVO BILAC E DE MANOEL BOMFIM E OS
IDEAIS ESCOLANOVISTAS:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Maringá, como requisito parcial para
a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado

Maringá

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

N936p

Novais Junior, Evilásio Paulo

A produção infantil de Olavo Bilac e de Manoel Bomfim e os ideais escolanovistas :
uma relação possível / Evilásio Paulo Novais Junior. -- Maringá, PR, 2023.
110 f.tabs.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de
Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Bilac, Olavo, 1865-1918 - Literatura infantil. 2. Bomfim, Manoel, 1868-1932 -
Literatura infantil. 3. Educação - 1ª República - Brasil. 4. Escola nova. I. Prado, Márcio
Roberto do, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 370.981

EVILÁSIO PAULO NOVAIS JUNIOR

**A PRODUÇÃO INFANTIL DE OLAVO BILAC E DE MANOEL BOMFIM E OS
IDEIAS ESCOLANOVISTAS:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovado em Maringá, **17 de maio de 2023**.

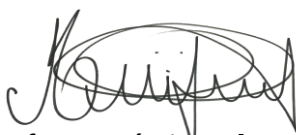
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Alice Áurea Penteadó Martha
Membro Titular - UEM/PLE



Thiago Alves Valente
Membro externo (UENP- Cornélio Procópio/PR)



Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Presidente-Orientador

Agradecimentos

Ao reler este texto para enviar a meu programa, percebi que traz marcas da minha família, dos meus professores, dos meus amigos, dos lugares aonde fui, dos livros que li, dos filmes a que assisti.... Isso me fez imaginar quem nomear nestas linhas. Não posso cometer nenhuma injustiça e prometo tomar os maiores cuidados. É certo que, ao chegar ao termo desta caminhada, eu me encho de gratidão.

Agradeço a

Deus, princípio e base de tudo.

Meu pai, Evilásio Paulo Novais. Infelizmente, não posso vê-lo se alegrar com esta conquista. Não tive a sorte das personagens de *Através do Brasil*, Carlos e Alfredo, que, no fim da história, reencontraram o pai que julgavam morto. Com toda a certeza, o suor de meu pai banha estas páginas. Durante o percurso do Mestrado, não houve um só dia em que não me lembrasse dele. E esse dia — eu estou certo — não chegará!

Minha mãe, Irondina Bertoão Ribeiro Novais. Tive e tenho a graça de vê-la e abraçá-la. Seu carinho e sua atenção caminharam comigo. Como é bom saber de seu orgulho por mim!

Minha irmã Ana Vitória Ribeiro Novais. Seu companheirismo, sua amizade estiveram bem perto de mim. Quantas risadas arrancadas me fizeram continuar!

Júlio, Lola, Lupe e Tobi. O carinho canino com que me enterneceram me fez mais feliz nesta empreitada.

Professores do curso de Pedagogia da UEM. Os ensinamentos que recebi em minha formação inicial permitiram que esta dissertação fosse escrita. A sabedoria e o afeto com que meus mestres me conduziram me fizeram conceber o mundo de outra maneira.

PET-Pedagogia da UEM. Que belo grupo de que participei! A convivência, as risadas, as brincadeiras e as frustrações me incentivaram a ser uma pessoa melhor. Se hoje posso me declarar um acadêmico e um pesquisador, em muito devo ao PET.

Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, o PLE. As discussões por eles conduzidas me ajudaram a ser um pesquisador. Os conceitos a que esses docentes me levaram estão neste texto.

Funcionários da Biblioteca Central dos Estudantes da UEM (BCE), que me atenderam com exímia atenção e profissionalismo.

Grupo de pesquisa *Aplicação do pensamento de S. Zizek na análise literária*. Senti-me mais pertencido à área e ao programa com nossas discussões e nossos encontros, sejam eles na tela do computador ou na sorveteria.

Grupo de pesquisa *Poéticas da contemporaneidade*. Os debates que promovemos me foram muito profícuos.

Professora Ligiane Aparecida Silva, quem sugeriu o tema à minha sala e deu o pontapé para esta pesquisa. Enviou-me também material sem o qual a investigação não seria possível.

Professora Maria Cristina Gomes Machado, quem primeiro me conduziu nesta temática.

Professora Sandra Cassol Carbello pelas contribuições no exame de qualificação.

Professora Alice Áurea Penteado Martha pelas sugestões no exame de qualificação e na defesa pública de dissertação.

Professor Thiago Alves Valente pelos apontamentos na defesa pública de dissertação.

Professor Márcio Roberto do Prado, meu orientador. Sou grato pela confiança. Sua percepção aguda me conduziu neste trabalho.

CAPES pelo incentivo financeiro.

Povo paranaense, que subsidia a nossa universidade.

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

(MILTON NASCIMENTO; WAGNER TISO, 1999)

Resumo

Esta dissertação objetiva investigar a relação entre a literatura infantil de Olavo Bilac e Manoel Bomfim e os ideais da Escola Nova. O intuito consiste em identificar quais são as proximidades/ e os distanciamentos entre tais fenômenos. Os escritos para crianças do poeta e do romancista emergiram no início da República brasileira. Nesse período, consolidou-se a produção de livros destinados à infância no país, conforme nos citam Lajolo e Zilberman (1984). A Escola Nova, por sua vez, nasceu na Europa e na América do Norte no fim do século XIX. É uma pedagogia que se levantou contra o tradicionalismo no ensino. Para atingirmos nosso objetivo, analisamos três livros de Bilac e Bomfim: *Através do Brasil* (1910), *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias* (1899) e *Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primarias* (1899). Os materiais foram destinados às salas de aula e, por isso, nossa investigação se volta bastante ao ensino. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, visto que, para satisfazermos nosso propósito, precisamos valer-nos de material já produzido. A investigação tem também cunho qualitativo, pois a abordagem do contexto de nosso objetivo é necessária para o desenvolvimento do estudo. Por essa razão, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels. Tal teoria se debruça sobre as ideias e as relações da sociedade. O presente estudo se faz relevante, porque preenche uma lacuna no conhecimento. Não existe nenhuma pesquisa que, incisivamente, objetivou tecer a relação entre os escritos do poeta e do romancista e as ideias escolanovistas. Como resultado, identificamos que há convergências entre os fenômenos, sobretudo, no que tange à atenção ao processo de aprendizagem. Aproximam-se na crítica à memorização no ensino e na defesa da espontaneidade e das capacidades naturais da criança.

Palavras-chave: Bilac; Bomfim; Escola Nova; livro infantil.

Abstract

This dissertation reports aims to investigate the relationship between the children's literature of Olavo Bilac e Manoel Bomfim and the ideals of the New School. The aim to identify the proximity and distances between such phenomena. The children's writings of the poet and the novelist emerged in the early Brazilian Republic. During that period, the production of books for children in the country was consolidated, as cited by Lajolo and Zilberman (1984). The New School, in turn, was born in Europe and North America at the end of the nineteenth century. It's a pedagogy that has risen up against traditionalism in teaching. To achieve our goal, we analyzed three books by Bilac and Bomfim: *Através do Brasil* (1910), *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias* (1899) e *Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primarias* (1899). The materials were intended for the classrooms and, therefore, our investigation turns a lot to teaching. This is a bibliographic research, because in order to satisfy our purpose, we need to make use of material already produced. The investigation is also qualitative, since the approach of the context of our objective is necessary for the development of the study. For this reason, we rely on the historical-dialectical materialism elaborated by Karl Marx and Friedrich Engels. This theory focuses on the ideas and relations of society. The present study is relevant because it fills a gap in knowledge. There is no research that incisively aimed to weave the relationship between the writings of the poet and the novelist and the ideas of New School. As a result, we identified that there are convergences between the phenomena, especially with regard to attention to the learning process. The two phenomena are close in the critique of memorization, in teaching and in the defense of spontaneity and the natural capacities of the child.

Kewwords: Bilac; Bomfim; New School; children's book.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	12
1.1	Olavo Bilac.....	23
1.2	Manoel Bomfim.....	30
2	Escola Nova.....	37
2.1	Inatismo escolanovista.....	46
2.2	Ideal escolanovista e considerações a seu respeito.....	48
3	Através do Brasil.....	51
4	Livro de Composição.....	68
4.1	Exercícios do Livro de Composição.....	77
5	Livro de Leitura.....	86
	Considerações finais.....	98
	Referências.....	101
	Anexo.....	108

1. Introdução

Este texto se refere a uma pesquisa em nível de Mestrado. O objetivo da investigação é relacionar a produção infantil de Olavo Bilac e de Manoel Bomfim e os ideais escolanovistas. Para tanto, procuramos identificar os ideais presentes nos livros para crianças dos mencionados autores. Tecemos relações com o contexto de nosso objeto, a fim de verificar de que maneira os materiais analisados atuaram nas escolas e nos meios a que foram destinados.

Os livros da dupla intelectual analisados nesta pesquisa são *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias* (1899), *Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primarias* (1899) e *Através do Brasil* (1910). Selecionamos esse corpus, porque compreende todos os materiais que Bilac e Bomfim escreveram juntos. São obras que foram destinadas às crianças e, mais especificamente, às instituições de ensino primário (hoje correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental). Correntemente naquele período, os textos infantis eram destinados às escolas.

Como já é possível constatar, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Isso porque, para atingirmos nosso objetivo, precisamos debruçar-nos sobre material produzido por outros autores. Para realizar nossa análise, consultaremos livros, dissertações, teses e artigos científicos. Nossa investigação é também de caráter qualitativo, visto que é essencial abordarmos o contexto de nosso objeto a fim de atendermos nossa proposta.

A base teórica em que nos fundamos para o desenvolvimento desta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels. Tal teoria compreende que a sociedade deve ser apreendida a partir de seu modo de produção. Com base no modo de formação da existência humana de uma comunidade, são forjadas as relações sociais. Estas geram as ideias, os princípios e as concepções do meio, a partir dos quais os sujeitos são condicionados (MARX, 2001/1847). Isso porque o pensar humano nasce do modo de produção do homem, cuja essência é formada pelas relações sociais (ENGELS; MARX, 1986).

A produção infantil e, mais especificamente, a literatura infantil tinham estreita relação com a escola, no princípio republicano (MARTINELLI, 2014). O ensino foi, assim, condicionante dos textos destinados às crianças. Nossa pesquisa entende a

escola nessa perspectiva. Isso contribui com pesquisadores dos Estudos Literários, visto que a literatura, segundo Eagleton (2006), recebe influência dos elementos sociais. A educação formal, em nosso caso, é um forte interferente dos materiais direcionados ao público infantil e, portanto, deve ser analisado.

No caso desta investigação, não tratamos somente de literatura infantil. Nosso corpus é composto por duas obras que se caracterizam como livros didáticos, *Livro de Composição* (1899) e *Livro de Leitura* (1899). Os escritos infantis e escolares estiveram e são bastante unidos; a distinção, conforme Arroyo (1968), nem sempre foi evidente. No início da República brasileira, inclusive, a separação entre os dois fenômenos não era nada nítida.

A justificativa da presente investigação se estende em sua originalidade. Conforme nos cita Luna (2017), o objetivo da pesquisa é produzir conhecimento novo e fidedigno. Acreditamos que nosso trabalho cumpre esse requisito. O ineditismo da nossa proposta pode ser comprovado na consulta que realizamos no banco de teses e de dissertações da Capes, em dezembro de 2022. Com a palavra-chave *Bilac*¹, encontramos 31 investigações que apresentamos em anexo no fim do texto. Dois desses trabalhos relacionavam os escritos bilacianos com a educação formal. Apenas quatro se debruçavam sobre a parceria entre Bilac e Bomfim.

Os estudos que se propõem a vincular a obra de Bilac a ideais pedagógicos são *Dando vida a uma raiz: o ideário pedagógico da primeira república na poesia infantil de Olavo Bilac*, de Andrea Cordeiro (2005) e *O universo infantil e escolar em Poesias Infantis, de Olavo Bilac*, de Ana Paula Silva (2018). O primeiro trabalho objetiva analisar as ideias educativas em discussão no início da República brasileira. A atuação dos intelectuais, dos escritores e, particularmente, de Bilac também é abordada. A autora ressalta o nacionalismo presente nas obras infantis do período; comenta que o intuito era enaltecer a língua e a pátria, a fim de vincular o amor pelo país ao progresso. Cordeiro (2005) ressalta que *Poesias Infantis* (1904), de Bilac, tem sua função artística relegada a segundo plano. A mensagem pedagógica e moralista é privilegiada.

Silva (2018) também menciona que havia no início republicano um movimento de produzir livros para a escola, com vistas a moralizar as crianças. Foi em meio a

¹ Escolhemos a palavra-chave *Bilac*, porque, com esse termo, encontraríamos tanto trabalhos voltados aos escritos do poeta quanto pesquisas acerca da parceria entre o literato e Bomfim.

essa efervescência que Bilac desenvolveu seu ideal para as crianças, consubstanciado em seus livros infantis. A pesquisadora argumenta que as obras para crianças escritas por Bilac pautavam-se nos ideais republicanos. Estes compreendem, sobretudo, a ordem e o progresso.

Os quatro trabalhos que abordam a parceria intelectual entre Bilac e Bomfim se intitulam: *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*, de Giselle Fernandes (2001); *Viajando com Bomfim e Bilac “Através do Brasil”*, de Claudefranklin Santos (2003); *A vida sob efeito do transe: tecnologia do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac*, de Rodrigo Guimarães (2004), e *Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)*, de Alexsandro Santos (2010). Fernandes (2001) analisa o *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias* (1899). A autora comenta que a obra pode ter se destacado à época, porque se voltou a questões linguísticas. A pesquisadora cita que o material prega o pragmatismo na escrita; rechaça o estudo exaustivo da gramática normativa e compreende que o ato de escrever exige a estruturação do pensamento. Fernandes (2001) se mostra contrária a algumas medidas adotadas pelo livro, como a defesa do uso de frases curtas e a solicitação de que o aluno evite conectivos para ligar períodos. A estudiosa argumenta que tais meios retiram a fluência do texto.

A pesquisa de Claudefranklin Santos (2003), em sua íntegra, não foi encontrada em nenhuma plataforma. Guimarães (2004) analisa *Através do Brasil* (1910) e outros livros de Bilac e de Bomfim. O autor cita que o romance defende a unidade nacional; defende que os sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais devem aliar-se a fim de atingir os objetivos do país. Tal união, no entanto, é hierarquizada. Os brancos são considerados superiores, pois racionais e afeitos ao poder. O sertanejo é caracterizado enquanto possuidor de uma mentalidade infantil. O indígena é tido como não-civilizado. O negro, por sua vez, é associado ao trabalho, e seu saber é relacionado ao passado, ao arcaico.

Santos (2010) analisa *Livro de Leitura* (1899) e *Através do Brasil* (1910). Em relação ao primeiro, o autor debruça-se sobre a seleção dos textos e dos autores realizada por Bilac e por Bomfim. Segundo o estudioso, a escolha se relaciona a um ideal que se queria difundir. Os dois livros analisados, ainda conforme Santos (2010), valorizam a natureza brasileira; consideram a colonização portuguesa como

promotora do desenvolvimento; desqualificam os indígenas ao considerá-los ingênuos e místicos.

Como averiguamos, dentre os trabalhos encontrados, há aqueles que se ocupam da relação entre os escritos de Bilac e de Bomfim e a educação. Não se atentam, no entanto, ao objetivo que elencamos aqui. Ao longo deste texto, identificamos pesquisas que mencionam a proximidade entre o pensamento de Bomfim e os ideais escolanovistas. Trata-se apenas de alusões. Tal questão não configurou em objetivos primordiais. A presente pesquisa, portanto, possui caráter original. Não houve ainda, na academia científica, um contundente esforço de associar a obra infantil de Bilac e de Bomfim e a pedagogia nova.

Para empreendermos a análise proposta, precisamos voltar-nos ao contexto social em que as obras foram publicadas, a Primeira República do Brasil (1889-1930). A instauração desse regime foi resultado de um longo processo. Um movimento de insatisfação contra a Monarquia e um anseio de mudanças foram efetuados pelos grandes proprietários de terra. A ideia da implantação do regime republicano tem início antes mesmo da Independência (1822) (CASALECCHI, 1982).

A produção de café se expande na década de 1830. Seu crescimento acelera e, a partir de 1850, gera transformações significativas no país. O cultivo da planta impulsionou o aparecimento de grandes fazendeiros, a construção de ferrovias, o incremento do comércio e da indústria, o desenvolvimento de consideráveis centros urbanos, onde os grandes produtores de café foram residir. Vigorava um movimento de progresso econômico e de comunicação. Nos fortes centros citadinos, as relações sociais se modificavam. Não se tratava de mudanças apenas estruturais; concepções rodavam nesses círculos; duas delas eram a abolição da escravatura e a instauração da República. Criticavam-se o regime monárquico pelo caráter centralizador e a união entre Estado e Igreja Católica. Eram requeridos mais autonomia e eleições em que a população escolhesse seus governantes. A Monarquia não acompanhava essas exigências. Sua passividade diante dessas reivindicações descontentou os opositores e levou apreciadores a desistirem de dar o seu apoio (CASALECCHI, 1982).

Atentemo-nos ao fato de que essa revolta não teve sua força em todo o país; concentrou-se no Centro-Sul, sobretudo, nas grandes cidades. Foi uma mobilização feita pelos grandes proprietários de café. O povo esteve alijado dessas mudanças. Apesar disso, a República era reivindicada para garantir a democracia. Os

republicanos se reuniram em um partido em 1870. Tal organização acreditava que a Monarquia era o regime dos privilégios; criticava o poder soberano do imperador e a ignorância pela vontade popular (CASALECCHI, 1982).

As ideias republicanas repercutiram pouco. Sua propagação se deu, principalmente, no estado de São Paulo. Para difundir suas concepções, o Partido Republicano pretendeu eleger parlamentares. Tal anseio, entretanto, não encontrou forte satisfação. Na região onde mais se observava o republicanismo, a organização partidária tinha apenas um quarto do eleitorado. Houve, porém, um acontecimento que buscou novos adeptos para a causa da República. Tratou-se da Abolição da Escravatura (1888). Desgostosos com a medida, antigos senhores de escravizados se voltaram contra a Monarquia (CASALECCHI, 1982).

Os republicanos viam nos militares uma força capaz de derrubar o imperador e instaurar um novo regime. A ação do Exército na Guerra do Paraguai (1864-1870) fez com que tal agremiação fosse muito bem estimada. Os militares eram entendidos enquanto cheios de patriotismo e de dignidade. Tais ideias eram alimentadas pelos defensores da República, que conseguiram o apoio das Forças Armadas (CASALECCHI, 1982).

Entre os militares, existia uma simpatia pelos desejos que vigoravam àquele período; dois deles eram a abolição do regime escravocrata e a implantação da República. Além disso, a relação entre governo e integrantes do Exército torna-se animosa na década de 1880. Os políticos monarquistas disferem críticas e punições aos militares. Estes expressam seus descontentamentos e encontram apoio em seus superiores. Um deles é Manoel Deodoro da Fonseca, marechal muito estimado, antigo presidente da província do Rio Grande do Sul.

Deodoro também tinha dissabores com o então regime. Os republicanos viam nele um líder e buscavam seu apoio, o que ocorreu no dia 11 de novembro de 1889. Nesse dia, alguns poucos articuladores do movimento republicano se reuniram na casa do militar, que declarou sua oposição à Monarquia. Na ocasião, acordou-se que, no dia 20, a República seria instaurada com a prisão da família imperial. Entre os governistas, entretanto, cresceu a suspeita em relação a essa conspiração. Houve rumores de que Fonseca seria preso. Por isso, a revolução teve uma antecipação de cinco dias (CASALECCHI, 1982).

Na manhã do dia 15 de novembro, Marechal Deodoro e aliados rumaram ao Quartel-General, onde se reunia o Gabinete da Monarquia, cujo chefe, Visconde de Ouro preto, foi preso. Posteriormente, os republicanos se dirigiram ao arsenal da Marinha, a fim de aumentar a tropa. Fonseca, já um senhor, encaminhou-se à sua residência, devido ao agravamento de seus batimentos cardíacos. À tarde, a República foi proclamada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. À noite, o motim foi à casa de Deodoro aclamá-lo (CASALECCHI, 1982).

No dia seguinte, é publicado um manifesto do novo regime. O documento afirma que a Monarquia foi destituída e um governo provisório foi instalado, a fim de assegurar a liberdade e os direitos dos brasileiros. O grupo dirigente era composto por Marechal Deodoro, presidente; Aristides da Silveira Lobo, Ministro do Interior; Ruy Barbosa de Oliveira, Ministro da Fazenda; Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro da Guerra; Eduardo Wandenkolk, Ministro da Marinha; Quintino Bocaiuva, Ministro das Relações Exteriores. Nesse mesmo dia, o imperador recebeu uma carta do chefe do Executivo. O presidente solicitava ao rei que partisse do país junto de sua família, no prazo de 24 horas (CASALECCHI, 1982).

As causas da Proclamação da República, no entanto, não se restringiram ao âmbito nacional. A Grande Depressão (1873) gerou uma superprodução nas metrópoles capitalistas. Caracterizou-se uma crise que levou a muitas falências no mercado de investimento desses países. Isso fez com que tais metrópoles aplicassem seus recursos em outras nações, sobretudo, nas então atuais e antigas colônias. Os capitais advindos objetivavam fomentar os meios de comunicação, de transporte e de extrativismo. Esse movimento forneceu aos países periféricos condições de acompanhar o progresso europeu. Desenvolveu-se, assim, uma homogeneidade no mundo. Os costumes, as ideias, os comportamentos procuravam assemelhar-se aos padrões europeus (SEVCENKO, 1999).

Esse imperialismo desencadeou conflitos sociais nas nações periféricas; dentre esses embates, figurou a Guerra do Paraguai (1864-1870). O evento deu início a uma série de movimentos que levaram ao fim da Monarquia brasileira e à instauração da República. Em meio a esses vários atos, encontram-se a criação do Partido Republicano e a Abolição da Escravatura, sobre as quais já discorreremos. O recebimento de incremento financeiro da Europa levou o Brasil a desenvolver uma imagem de estabilidade a fim de angariar credibilidade internacional. O intuito foi

formar uma nação moderna. E a modernidade e o progresso, no entresséculos XIX e XX, significavam assemelhar-se ao Velho Mundo (SEVCENKO, 1999).

O estudioso que ora parafraseamos, Nicolau Sevcenko, privilegiou, em sua pesquisa, a cidade do Rio de Janeiro. Esta, segundo o autor, foi o centro comercial e político do Brasil. Para os fins desta investigação científica, vale voltarmos a esse município, visto que foi nesse local que Bilac e Bomfim publicaram e divulgaram as obras que aqui analisamos. No início da nossa República, a então capital do Brasil impulsionou significativamente a atividade econômica e comercial. A cidade vivia um período de modernização, de adesão à novidade, de consumismo. A estrutura do local já não se adequava a essa atmosfera. Houve uma remodelação da capital com construções e demolições de prédios do antigo regime (SEVCENKO, 1999).

As mudanças promovidas não se restringiram à estrutura física. Procurou-se propagar ideias e comportamentos. A boemia, a serenata e o violão foram rechaçados, pois entendidos enquanto elementos da vadiagem. As festas populares, as expressões de candomblé são exemplos de manifestações reprováveis para o processo de aburguesamento. O vestuário da população também se modificou. Enquanto no Império utilizavam-se a sobrecasaca e a cartola pretas, na República, os homens começaram a vestir ternos claros e chapéus de palha, trajes mais suaves (SEVCENKO, 1999).

O valor estético da moda ganhou relevo, pois as formas de distinção social entraram em desequilíbrio. A ideia de democracia alastrou-se entre a população e mesmo os setores mais humildes exigiam tratamento igualitário. Para diferenciarem-se, as classes altas se valeram da aparência, da exterioridade (SEVCENKO, 1999). Conforme Lajolo e Zilberman (1984), as classes médias utilizavam o conhecimento como forma de destacar-se; procuravam na leitura, no saber uma forma de distinguir-se da população pobre e identificar-se com a camada dominante.

A remodelação do Rio de Janeiro gerou, como afirmamos, um crescimento econômico. Isso favoreceu a imigração e a urbanização. A população da cidade aumentou consideravelmente. Nesse meio, as condições do povo tornaram-se precárias. Os trabalhadores viviam sob baixos salários; o desemprego e o subemprego se expandiram; o preço dos aluguéis e da alimentação subiu, o que obrigou os pobres a residirem nas periferias e nas favelas. A mendicância e a

criminalidade se intensificaram e eram ambas combatidas pelas forças policiais (SEVCENKO, 1999).

A urbanização e a imigração, no contexto da Primeira República, também são aspectos analisados por Jorge Nagle (1974). Segundo suas proposições, tal processo contribuiu para o rompimento da relação entre cidade e campo, visto que o primeiro consistia num prolongamento do segundo. Com a imigração, o Brasil iniciou a mudança baseada em atividades agrícolas para um país urbano-industrial, porém a população rural permaneceu significativamente superior à urbana. Com o intuito de sustentar esse argumento, o autor cita que os habitantes citadinos no Brasil totalizavam 1.200.000, em 1890, enquanto a população geral consistia, aproximadamente, em 14.300.000; e, em 1920, a população urbana totalizava mais de 3 milhões, sendo que a população total compreendia cerca de 30.600.000.

Se em Casalecchi (1982) vislumbramos a influência política dos grandes proprietários de terra, em Nagle (1974), esses senhores são entendidos enquanto elementos muito fortes àquele período. O pesquisador educacional comenta que a República fortaleceu o coronelismo, movimento que delegava poder aos fazendeiros, que dominavam os trabalhadores que sobre suas terras viviam. O coronelismo foi um meio de direcionar, de forma arbitrária e autoritária, os eleitores a determinado candidato, o que fez com que o voto se tornasse um ato sem consciência.

Ocorriam ainda fraudes nas mesas eleitorais, o que, de acordo com Nagle (1974), possibilitava a quase totalidade de votos ao candidato da situação. Assim, o autor cita que inexistia, na Primeira República, povo conscientemente político. Para atestar tal afirmação, o pesquisador apresenta a porcentagem do comparecimento da população de 20 anos ou mais nas eleições presidenciais: 1910 — 6,7% e 1922 — 6,53%.

Sevcenko (1999) comenta que as mudanças e o ritmo frenético instaurados pela República geraram modificações de sentimentos morais e virtuosos. O pensamento e as ambições da população transformaram-se. Imperou uma atitude consumista, o desejo de ascensão social e financeira. Vigorou a concepção mercantilista. As relações pessoais foram pautadas por esse critério. Já não se amavam mais as pessoas e sim as mercadorias. Os laços de solidariedade, ainda vivos no Império, dissolvem-se na República (SEVCENKO, 1999).

A literatura sofreu as influências dessas mudanças. A aceleração social limitou o papel dessa arte. Já não havia tanta disposição para a fruição literária. Houve certa banalização dessa manifestação cultural. Atuava certa homogeneidade nas obras. Observavam-se muitas semelhanças entre os textos. Tratava-se de um espaço em que vigoravam as repetições nas narrações e poesias (SEVCENKO, 1999).

A produção intelectual desse período é peculiar. Os estudiosos se propunham a difundir os ideais europeus, com vistas a formar uma nação democrática, moderna e desenvolvida. Esse grupo era, em sua maioria, abolicionista e republicano; ansiava pela reforma estrutural e política. Com o imperialismo empreendido pelas grandes nações e com o intenso fluxo de imigrantes, havia o receio de assistir ao Brasil perder seu território ou sua autonomia. Não bastava, portanto, propagar as ideias europeias. Era preciso conhecer o país a fim de garantir um governo eficiente (SEVCENKO, 1999).

Os intelectuais, no entanto, não tinham carreira promissora num país cuja população analfabeta era de mais de 80% na primeira década republicana (ensaios Unicamp apud CORDEIRO, 2005). Não tinham prestígio social e não podiam viver da venda de seus escritos. No início do século XX, entretanto, esse cenário mudou. O governo, o Estado começaram a proteger e a favorecer instituições ligadas à intelectualidade. A coisa pública passou a oferecer oportunidades de emprego aos autores. Estes foram entendidos como contribuidores da formação da imagem de um país próspero e merecedor do amparo financeiro europeu (SEVCENKO, 1999).

O jornalismo foi o espaço que mais empregou os intelectuais. Nesse período, tal meio de informação sofreu mudanças consideráveis. Sua produção aumentou, e seu preço diminuiu. Tornou-se um elemento de consumo obrigatório da burguesia. Tal âmbito de comunicação influenciou, fortemente, as massas populares e aumentou, portanto, o poder dos intelectuais (SEVCENKO, 1999).

No princípio da República, o mercado editorial começou a investir em livros voltados à infância, o que inclui obras de caráter literário e didático. As editoras viam nessas publicações um meio para angariar recursos financeiros. Os escritores também assim entendiam; acreditavam que os escritos infantis pudessem recompensar-lhes economicamente (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Além do retorno financeiro, o que impulsionou esses intelectuais a voltarem-se a esse público foi o protagonismo das obras estrangeiras entre as crianças. No fim do

século XIX, havia o descontentamento em relação aos textos infantis que circulavam. Os escritos, por serem traduzidos e terem edições portuguesas, não ofereciam uma linguagem familiar à criança brasileira. A produção de literatura infantil era, entre outras funções, um empreendimento patriótico (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Tais materiais tinham um destino certo, a escola. Antes da República, circulavam escritos para crianças no Brasil, mas de forma esporádica. No início desse regime político, o saber adquire novo papel. Atribuiu-se uma maior importância ao conhecimento. Havia uma mais forte preocupação em levar as crianças à educação, em instruí-las. Houve campanhas a favor da alfabetização e da educação. Criticava-se a falta de livros para as crianças. A leitura começou a ser entendida enquanto essencial para forjar o cidadão brasileiro (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Nesse contexto, há um aumento da produção de obras literárias para a infância, cujo destino eram as escolas. Educação formal e literatura infantil, no Brasil, eram interdependentes. Ambas, em conjunto, objetivavam formar cidadãos laboriosos, respeitosos, solidários, como requeria a emergente República (MARTINELLI, 2014).

A relação entre ensino e literatura infantil data desde a emergência dos textos literários destinados às crianças. Tal laço se constata, primeiramente, no fato de a escola habilitar a criança para a leitura. Isso fez com que os escritos literários à infância se subordinassem aos objetivos pedagógicos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Durante o percurso da história, o entrelaçamento entre os dois fenômenos manteve-se estreito. Arroyo (1968) argumenta que não são totalmente distinguíveis a literatura escolar e a literatura infantil e que esta nasceu daquela.

Existe ainda outra origem dos textos destinados à infância. Trata-se da literatura oral. Conforme nos informa Cecília Meireles, essa influência remete ao início da literatura infantil. A poeta nos salienta que Charles Perrault, os irmãos Grim e Madame d'Aulnoy são exemplos de intelectuais que escreveram as lendas que circulavam de "boca em boca". Expõe-nos Cecília Meireles que a atividade de narrar histórias é remota. Nisto, sempre esteve presente o valor estético consubstanciado na trama, nas diferentes vozes empenhadas, na interpretação, na desenvoltura do contador. A infância foi e é povoada por narrações orais. Antes de se debruçarem sobre os livros, as crianças, geralmente, deleitaram-se ao ouvir enredos (MEIRELES, 1979).

No Brasil colonial, foi marcante a presença de estórias narradas verbalmente por adultos. Eram lendas e mitos que nos vinham de Portugal, da África e recebiam a contribuição indígena. Leonardo Arroyo nos mostra depoimentos de escritores que afirmaram deliciar-se, quando crianças, com as histórias contadas por seus responsáveis. São exemplos Coelho Netto, Madalena Antunes e Sílvia Romero. Críticos afirmam, inclusive, que o estilo literário de alguns escritores possui marcas evidentes da literatura oral, como é o caso de José Lins do Rego (ARROYO, 1968).

As estórias narradas possuíam, como afirmamos, marcante influência das culturas africana, portuguesa e indígena. As origens dessas narrativas, no entanto, são diversas. É mesmo difícil identificar os países em que nasceram essas histórias. Isso porque, nos contos, é possível identificar elementos presentes em diferentes nações. Tal quadro dá mostras do caráter universal das literaturas oral e infantil (ARROYO, 1968).

Aquilo a que chamamos literatura oral é ainda literatura. Meireles (1979) argumenta que a literatura oral precede a escrita. Povos ágrafos possuem sua arte literária. De forma correlata, aquilo a que chamamos literatura infantil é também literatura. A peculiaridade da primeira é sua destinação, o público infantil. Não é, no entanto, tão simples classificá-la. Obras que não foram pensadas para as crianças foram, posteriormente, consideradas literatura infantil. São exemplos disso *As Viagens de Gulliver*, de Swift, e *Robinson Crusóé*, de Defoe (MEIRELES, 1979).

De acordo com Cecília Meireles (1979), o livro infantil não deve ser julgado a partir da experiência do adulto. O mais correto, segundo a educadora, é subordinar o material ao gosto da criança. A literatura infantil compreende os textos pelos que, durante a história, as crianças têm se interessado e têm preferido.

Os fatores influentes da produção literária voltada à infância não se esgotam no ensino e na oralidade. Outras formas e fenômenos podem ser observados. No século XIX, circulavam no Brasil textos didático-pedagógicos que eram lidos pelas crianças nas escolas. A literatura infantil, entre nós, era escassa. Contávamos com as traduções de livros infantis que nos vinham, sobretudo, de Portugal. A Europa exercia uma marcante influência não só nas letras, mas em toda a cultura brasileira. As escolas recebiam professores estrangeiros. O estilo europeu — sobretudo o francês — era enaltecido.

Os textos voltados ao público infantil imbuíam-se de um caráter religioso e moralizante. Objetivava-se inculcar conhecimentos escolares e virtudes nas crianças. Havia nas escolas a circulação de escritos que não eram propriamente infantis, como é exemplo de *Os Lusíadas*, de Camões. Em decorrência de um pudor, essa obra apresentava vários cortes e censuras, que eram comuns nos materiais destinados às instituições de ensino (ARROYO, 1968).

A literatura infantil objetivava apresentar as virtudes que a escola fazia internalizar em seus alunos. A bondade, o respeito, a solidariedade, o patriotismo eram enaltecidos. Por essa razão, produziam-se textos para crianças. Há, no entanto, outros motivos. No período a que nos voltamos, a Primeira República, cresceu um incômodo quanto à falta de livros infantis. Mais que isso, sentia-se a falta de livros infantis brasileiros. Isso porque, como discurremos, predominavam as traduções do gênero em questão (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

O saber, o conhecimento, a leitura se tornaram mais relevantes no princípio da República. Eram elementos necessários ao progresso da nação (CARVALHO, 1989). Por isso, a produção de escritos para as crianças fazia-se relevante. Diante desse e dos outros fatores por nós assinalados, muitos intelectuais foram elaborar textos ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Dentre esses autores, encontramos

1.2 Olavo Bilac

Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac nasceu no dia 16 de dezembro de 1965, na cidade do Rio de Janeiro. O parto se deu em sua casa, que se localizava na rua da Vala, esquina com a rua do Ouvidor. Era filho do senhor Brás Martins dos Guimarães Bilac e da dona Delfina Belmira Martins dos Guimarães Bilac. Seu pai nem sempre teve o último nome. Quando criança, teve um padrinho português que lhe chamava de *belhaco*. O menino, para imitar, dizia *bilaque*. Tornou-se moço e encontrou um exato homônimo. Insatisfeito e para diferenciar-se, decidiu unir a seu nome o termo pelo qual o padrinho lhe referia: *Bilac*.

Os pais eram baianos e tiveram três filhos no Rio de Janeiro. Nosso escritor era o filho do meio e único homem entre os rebentos. No período em que sua mãe o esperava no ventre, o senhor Brás teve que partir para a Guerra do Paraguai, a fim de trabalhar como médico (PONTES, 1944). José de Nicola (1989) comenta que Bilac

conheceu seu genitor apenas com cinco anos de idade incompletos, na volta dos soldados. O retorno, inclusive, foi lembrado com deslumbramento pelo poeta, como nos informa Pontes (1944). A mencionada batalha marcou a infância do menino Olavo. O receio da perda dos familiares, as esperanças, as saudades, tudo isso esteve presente na casa de dona Delfina e de tantos outros lares no período (PONTES, 1944).

Talvez date desse momento a simpatia que Bilac nutria pelo serviço militar. Pontes (1944) argumenta que o pai do poeta costumava convidar amigos militares para sua casa. Os senhores iam enfardados e ostentavam medalhas no peito. Gostavam de recordar os feitos das batalhas de que participaram. Bilac se deliciava ao ouvir essas histórias, que lhe marcaram a imaginação.

Na infância, Bilac estudou na escola do Padre Belmonte. Foi um espaço recordado com certa angústia. A rigidez e a hostilidade marcaram tal cenário. Posteriormente, foi estudar no Colégio Vitório, onde fez os preparatórios para o curso de Medicina. Nessa ocasião, Bilac tinha 15 anos incompletos, fora da idade legal para ingressar a cursos superiores: 18 anos. Brás Martins usou de sua influência para fazer com que o imperador agisse em favor do filho. O próprio Dom Pedro II expediu decreto para que Bilac fosse aceito na instituição (PONTES, 1944). Silva (2010) comenta que era comum que os rapazes sem a idade prescrita recebessem autorização referendada pelo imperador. De todo modo, Pontes (1944) nos assegura que o pai do poeta era monarquista e amigo pessoal do soberano.

Começou a estudar Medicina em 1881. Durante o curso, não se mostrou mau aluno. Mesmo assim, não se interessou pela ciência médica. Inclinou-se, isto sim, pela literatura, pelos poemas, pelos jornais. Fundou junto a colegas estudantes, em 1883, a *Gazeta Acadêmica*, cujo objetivo era publicar artigos de interesse do curso e afins. Nosso poeta era um de seus diretores. Posteriormente, o jornal se imbuíu de forte cunho literário. Foi nele que Bilac publicou seus primeiros versos (PONTES, 1944). O jornalismo, de fato, era o meio em que os amantes da literatura podiam dar vazão às suas expressões. Não foi diferente com nosso autor. Em 1885, o poeta já era colaborador de quatro jornais no Rio de Janeiro: *A Estação*, *A Semana*, *Diário de Notícias* e *Gazeta de Sapucaia*. Sabe-se que a paixão de Bilac era a arte literária; mas sua renda foi adquirida majoritariamente mediante o jornalismo (SILVA, 2010).

Nosso literato tinha um outro forte ardor, a vida boêmia. Essa inclinação, o desinteresse pelos estudos, a simpatia pelos ideais republicanos geraram intrigas com o pai, que queria vê-lo médico e com carreira promissora. A relação com o senhor Brás tornou-se insustentável. Esse fato e a mudança da família para o Engenho Novo, local mais afastado, fizeram com que Bilac saísse da casa materna. O poeta preferiu residir com três colegas, no centro da cidade, perto da faculdade e da boemia (PONTES, 1944).

Como já afirmamos, Bilac não nutria atração pela área médica. Na sua escrita, não podemos evidenciar traços de um estudante de Medicina. A rigidez acadêmica não lhe aprazia. Suas ideias filosóficas nunca se consolidaram nem se cristalizaram em suas obras. O poeta, inclusive, tomou aversão à ciência médica. No quarto ano do curso, retira-se da faculdade (PONTES, 1944).

Como estudante, Bilac conseguia trabalhos em que podia sustentar-se razoavelmente. Desistente do curso, encontrou-se sem renda. Teve grandes dificuldades financeiras nesse momento. Apareceu-lhe, no entanto, uma oportunidade. Certa feita, veio-lhe um porteiro de uma repartição pública, com uma peça de teatro nas mãos. O homem precisava aumentar dez páginas do texto; mas não achava meio para tal. Foi, então, pedir para Bilac, já conhecido pela bela escrita. O valor a ser pago pelo serviço era médio. O poeta, com as incertezas econômicas, não demorou para cumprir o trabalho. Depois dessa aventura, o escritor se envolveu ainda mais na imprensa. Seu nome começou a ser mais conhecido e estimado (PONTES, 1944).

Data desse momento o engajamento brasileiro ao Parnasianismo. Como é sabido, Bilac pertenceu a essa escola e formou, junto a Alberto de Oliveira e Raimundo Correia, a tríade parnasiana. Os três, como tantos outros, aprenderam sobre o referido movimento artístico por intermédio de Arthur de Oliveira. Esse cronista adquiriu, em Paris, os saberes dessa manifestação poética (PONTES, 1944).

O Parnasianismo tem como característica principal o culto à forma (NICOLA, 1989) e nasceu em Paris-França. Com o objetivo de agrupar as tendências correntes, fundou-se, nessa cidade, a revista *Parnasse contemporain* em 1866. O periódico reuniu escritores como Charles Baudelaire, Théodor Banville, Theophile Gautier e outros. Eram, pejorativamente, chamados de parnasianos, termo que se referia a ridículo. Bilac foi imitador e admirador de alguns do grupo francês. Apesar disso,

recusava o título de parnasiano (PONTES, 1944). É, no entanto, considerado um poeta ilustre da mencionada escola. Nicola (1989) comenta que Bilac foi o único da tríade parnasiana a engajar-se ao movimento desde o início da carreira.

O escritor carioca noivou com Amélia de Oliveira, irmã de Alberto de Oliveira, amigo e admirado por Bilac. Um casamento exigia que o rapaz pretendente tivesse condições financeiras razoáveis. Nosso pobre poeta, entretanto, vivia com inseguranças econômicas. O trabalho de bacharel em Direito parecia-lhe promissor para angariar alguma renda. Observava seus colegas advogados e vislumbrava ocupar espaços semelhantes (PONTES, 1944). No fim de 1886, decide partir para São Paulo, para cursar Direito na Faculdade do Largo do São Francisco (DIMAS, 1996).

Pontes (1944) nos oferece relatos de que Bilac não ficou muito satisfeito com a nova cidade e lá viveu com saudades do Rio de Janeiro. Reclamava do frio e da falta de sol. O mesmo autor, porém, afirma que foram apenas exageros do escritor. Na cidade paulista, elaborou poemas; seu trabalho como jornalista perdurou. Por influência de Raimundo Correia, entrou no *Correio Mercantil*, cuja direção era de Gaspar Silva. Como os vencimentos eram muito baixos, Bilac não se demorou nesse periódico e começou a trabalhar no *Vida Semanária*, jornal bastante político e de cunho republicano (PONTES, 1944).

Em São Paulo, suas inclinações não mudam. Continua assíduo nas rodas boêmias. Não se dedica ao curso. Ocupa-se da escrita de poemas. Torna-se um exímio poeta. Debruça-se, sobretudo, na elaboração de seu primeiro livro. Volta-se a essa obra de poemas durante os dois anos que residiu em São Paulo e até mesmo antes disso. Com o texto pronto em mãos, volta ao Rio de Janeiro para comemorar a conquista. Reencontra os amigos que o felicitam pela escrita do material. Festeja alegremente nos bares da cidade. Precisa visitar a noiva; mas não consegue se desvencilhar da comemoração. Passam-se os dias e vai ter com os irmãos de sua namorada. Na reunião, decide-se romper o noivado (PONTES, 1944). Silva (2010) comenta que o irmão mais velho de Amélia, José Mariano, via com maus olhos a vida “desregrada” do poeta.

Após algum tempo, Bilac desiste de retornar à cidade paulista e de concluir o curso de Direito. Fixa-se mesmo no Rio de Janeiro. Por influência de Alcindo Guanabara, começa a colaborar no jornal *Novidades*. Posteriormente, levado por

Coelho Netto, trabalha no *Cidade do Rio*, de José do Patrocínio. Emprega-se também no Correio do Povo. Mora em mansardas. Passa muitas dificuldades financeiras, apesar de seu livro render-lhe diversas homenagens de autores da época; dentre eles, Machado de Assis (PONTES, 1944).

Diante da efervescência republicana, Bilac não buscou uma neutralidade. Posicionou-se a favor da mudança de regime. Como o leitor observará na biografia de Bomfim, o dono do *Cidade do Rio*, José do Patrocínio, rendeu louvores à princesa Isabel após a Abolição da Escravatura. Isso fez com que funcionários republicanos evadissem do periódico; entre esses empregados, estava Bilac. O grupo fundou *A Rua*, com vistas a defender a queda da Monarquia (AGUIAR, 2000). Por ironia do destino, conforme o jargão popular, foi José do Patrocínio que proclamou a República na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Após isso, seu jornal começou a acolher os escritores republicanos, inclusive, nosso poeta (PONTES, 1944).

Em 1890, Bilac torna-se colaborador na *Gazeta de Notícias*, jornal tão afamado na cidade fluminense. Já houvera, por influência de Alberto de Oliveira, publicado, em 1884, seus versos no periódico. Que alegria o poeta sentiu ao ver suas letras no jornal

Nunca esquecerei, em cem anos que viva, a manhã do ano de 1884, em que vi um dos meus primeiros sonetos na primeira página desta amada folha que hoje faz anos. Doce e clara manhã! Talvez fosse, realmente, uma agreste amanhã, feia e chuvosa; mas a minha alegria, o meu orgulho de rimador novato, a minha vaidade de poeta “impresso” eram capazes de acender um sol de verão na mais nevoenta alvorada de inverno (BILAC, 1996/1903, p. 56).

Bilac, no entanto, queria ser colaborador da *Gazeta*. Isso porque o respectivo periódico “eram as duas portas de ouro da fama e da glória” (BILAC, 1996/1903, p. 53), visto que “a *Gazeta*, naquele tempo, era a consagradora por excelência. Não era eu o único que a namorava; todos os da minha geração tinham a alma inflamada nessa mesma ânsia ambiciosa” (BILAC, 1996/1903, p. 55). Nosso escritor foi cronista no jornal. Em 1897, substituiu Machado de Assis na coluna *Crônicas*. Seus textos nesse espaço eram heterogêneos, pois tanto levantam voz contra o sistema vigente quanto se imbuíam de conservadorismo (DIMAS, 1996)².

² Os trechos de Bilac a respeito da *Gazeta de Notícias* e de outros assuntos, nós os encontramos no livro de Antônio Dimas. O pesquisador realizou um compilado de crônicas do literato. A obra se intitula *Vossa Insolência: crônicas*.

Após iniciar sua colaboração na *Gazeta de Notícias*, em 1890, Bilac não se retirou dos demais jornais em que trabalhava. Nesse mesmo ano, o poeta conseguiu um emprego que o agradou bastante. Foi para Paris ser correspondente da *Cidade do Rio*. Na capital francesa, como no Brasil, o poeta viveu com poucos recursos (PONTES, 1944). Silva (2010) comenta que Bilac amava Paris. Pontes (1944) acrescenta que o escritor era deslumbrado com as catedrais parisienses. O estudioso afirma que o poeta carioca pensou em fixar-se na cidade da luz; mas isso não foi possível. Ainda em 1890, volta para o Rio de Janeiro. Seus vencimentos não possibilitam a permanência na Europa.

De volta à sua terra, um conflito político se faz evidente. O presidente Deodoro fecha o Congresso Nacional, em 1891, em decorrência da oposição dos parlamentares. A atitude gera descontentamentos e tumultos. O marechal renuncia e, em seu lugar, assume o vice-presidente Floriano Peixoto. Este ascendeu não sem muitas resistências. Acreditava-se que deveria haver novas eleições, o que Bilac defendia (PONTES, 1944).

O nosso autor escrevia, nos jornais, contra o governo e foi perseguido por isso. Enquadrado pela polícia, foi interrogado durante a noite, por um período de quatro horas. Foi ameaçado e ofendido. Isso para que fosse desvendada uma suposta conspiração liderado pelo ex-presidente. Depois do interrogatório, foi conduzido para a fortaleza da Laje, onde ficou preso por quatro meses. Mesmo solto, não estava seguro. Em decorrência da perseguição que sofria, teve que se exilar em Ouro Preto-MG (PONTES, 1944).

Para fugir, Bilac penhorou as joias de sua mãe. Ao retornar ao Rio de Janeiro, em 1894, soube que os pertences seriam leiloados. Foi pedir socorro a seu amigo Coelho Netto. Este foi ao editor Francisco Alves, tão afamado na época, e ofereceu um livro de contos. O material foi aceito. Bilac e seu amigo tiveram pouco tempo para escrever o texto e, assim, obter o dinheiro necessário; mas conseguiram entregar a obra no prazo. Assim, publicou-se o livro *Contos pátrios* (1894). Foi dessa maneira que nosso poeta ingressou ao universo das letras para as crianças. Tudo por um apuro financeiro (CORDEIRO, 2005).

Em 1897, nosso poeta, junto a Machado de Assis e outros 38 escritores, funda a Academia Brasileira de Letras (ABL). É o primeiro ocupante da cadeira número 15. Escolheu para patrono do assento o ilustre Gonçalves Dias. Segundo pontes (1944)

Bilac já havia declarado sua admiração ao maranhense ao entendê-lo como maior poeta brasileiro. Ao ver, num artigo, Castro Alves equiparado ao poeta romântico, tece críticas para engrandecer o último, o que lhe rende dissabores com Lúcio Mendonça, conforme ainda cita o biógrafo.

Nesse período, Bilac já era amigo de Manoel Bomfim. Este, como o leitor perceberá, era influente na cidade do Rio de Janeiro. Cordeiro (2005) comenta que, àquele período, os poucos escritores formavam uma rede de solidariedade entre si. É por influência do médico que o poeta, em 1898, torna-se diretor interino do Pedagogium, um instituto de educação. A interferência de Bomfim faz com que Bilac assuma, em 1899, o cargo de inspetor escolar. É Bomfim quem convida o escritor carioca para a parceria intelectual, a escrita de *Livro de Composição* (1899) e *Livro de Leitura* (1899) (CORDEIRO, 2005).

Bilac sempre exerceu a profissão de jornalista e de escritor; mas no fim de sua vida, sua imagem mudou consideravelmente. Em 1915, discursou na Faculdade de Direito de São Paulo e criticou a falta de unidade nacional. Para resolver tal questão, defendeu o serviço militar. A palestra impulsionou a criação de duas entidades: *Liga da Defesa Nacional*, no Rio de Janeiro, e *Liga Nacionalista*, em São Paulo. A primeira tinha como objetivo principal o serviço militar obrigatório. Bilac fez muito em favor dessa instituição. Viajou pelo Brasil para divulgar seus ideais. A *Liga Nacionalista*, por sua vez, tinha o intuito de mudar a realidade do país por meio do ensino. Dessa agremiação, o poeta foi presidente honorário. A imagem de homem patriota envolveu como nunca a figura de nosso escritor (HANSEN, 2015).

Na aurora do dia 28 de dezembro de 1918, Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac falece na cidade do Rio de Janeiro, aos 53 anos de idade. A causa do óbito foi insuficiência cardíaca e pulmonar e deu-se na casa do falecido, na rua Barão de Itambé, nº 35 (rioprevidência, 2023). Seu corpo foi velado no saguão da Academia Brasileira de Letras (AGUIAR, 2000). Seus restos mortais encontram-se sepultados no Cemitério São João Batista (rioprevidência, 2023).

Pontes (1944) menciona que Bilac foi um poeta apaixonado pelas estrelas. Nos seus poemas, elas são constantes. Na certidão de óbito, consta que o falecimento ocorreu às 6 horas, no romper da manhã. Gosto de pensar que Bilac passou a noite a contemplar as estrelas e, ao vê-las desvanecerem, esforçou-se em alcançá-las.

1.3 Manoel Bomfim

Agora discorreremos a respeito de um intelectual que foi esquecido pela crítica, um homem cujas ideias fizeram frente aos princípios de seu contexto (AGUIAR, 2000). Antes de iniciar a descrição, é preciso fazer algumas considerações. Elaborar biografias de autores que viveram no mesmo tempo, na mesma cidade e exerceram profissões semelhantes gera reincidências de assuntos e de fatos. O leitor deve ter isso em mente e não se aborrecer com as repetições.

Manoel José do Bomfim entendia que as educações primária e popular eram os meios de impulsionar o Brasil ao desenvolvimento. Foi um cidadão que se voltou às camadas mais humildes da população: pretos, indígenas, mestiços, pobres, analfabetos. Um sergipano que foi senhor de engenho, médico, professor, escritor, jornalista e político (AGUIAR, 2000).

O literato nasceu no dia 8 de agosto de 1868 na cidade de Aracaju-Sergipe. Veio ao mundo em sua casa, que se localizava na rua Aurora (hoje, Avenida Rio Branco), no centro municipal. Era filho do senhor Paulino José do Bomfim e da dona Maria Joaquina do Bomfim. O pai, quando solteiro, era um homem muito humilde. Não conheceu seus progenitores e não tinha nenhum documento de identificação. Na cidade sergipana de Laranjeiras, conheceu Maria Joaquina, uma rica viúva, filha de comerciantes portugueses. Os dois se aproximaram e envolveram-se num romance, o que levou a um noivado (AGUIAR, 2000).

Um matrimônio exigia que Paulino José emitisse documentos para si. Precisava, assim, de um sobrenome. Decidiu formá-lo a partir do lugar em que nasceu, o povoado de Bom Fim do Carira. O sertanejo passou a chamar-se Paulino José do Bomfim. Este e sua esposa foram residir na recente capital do estado, Aracaju. Lá tiveram 13 filhos, já excluídos os natimortos. O sexto entre eles foi Manoel José ou Nezinho, como a família o chamava (AGUIAR, 2000).

Paulino e Maria Joaquina instalaram a loja *Casa Bomfim e Cia*, onde vendiam utensílios domésticos, de construções, louças e afins. Os dois conseguiram adquirir muitos imóveis na cidade. O aluguel de residências rendeu boas finanças à família. Os negócios dos Bomfim não pararam por aí. O açúcar era o principal produto de exportação de Sergipe. O canavial era um elemento rentável à época. Em 1867,

Paulino José comprou um engenho de açúcar na cidade de Nossa Senhora do Socorro (AGUIAR, 2000).

Fica mais do que provado que Bomfim nasceu e cresceu em condições financeiras bastante favoráveis. O pai não demorou muito para agir com o intuito de colocar o filho a par dos negócios da família. Com cerca de 11 anos, Nezinho foi trabalhar no engenho. A atitude do patriarca era esperável, visto que Bomfim era o primeiro homem entre seus rebentos (AGUIAR, 2000).

Não se sabe ao certo o que Bomfim fez no engenho. É certo, porém, que brincava nos campos e no rio, junto a um menino filho de escravizados, Juvêncio, quem o leitor logo conhecerá. Isso porque Bomfim, junto a Bilac, dá a uma das personagens de *Através do Brasil* o nome de seu antigo amigo (AGUIAR, 2000).

Ao contrário das expectativas do pai, Bomfim, aos 16 anos, decide retornar a Aracaju, para realizar os preparatórios com vistas a ingressar ao curso de Medicina. Em 1865, o jovem retornou à sua cidade natal; realizou os exames e foi admitido, no ano seguinte, à Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador. Nesse município, morou na pensão Santa Terezinha, junto a outros rapazes estudantes. Foi nessa residência que conheceu um moço com quem travou estreita amizade, Alcindo Guanabara, cuja influência futura conduziu Bomfim algumas vezes (AGUIAR, 2000).

Os estudos na instituição baiana não eram tão promissores quanto na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (AGUIAR, 2000). O Distrito Federal era não só o centro político, como também o centro cultural e intelectual do país, conforme observamos em Sevcenko (1999). Alcindo Guanabara partiu para o Rio de Janeiro a fim de ingressar à carreira jornalística. O jovem desistente do curso de Medicina influenciou o amigo Bomfim a rumar para a cidade fluminense (AGUIAR, 2000). O estudante sergipano se convenceu e dirigiu-se à capital do país, em 1888, para concluir o curso superior.

Silva (2017) argumenta que tal decisão se deveu a outras causas. A Faculdade de Medicina da Bahia — comenta a autora — entendia que a miscigenação era o motor dos males sociais, do atraso brasileiro. Os médicos cariocas, por sua vez, concorriam para descobrir e curar doenças tropicais. O pensamento de Bomfim é bastante divergente dos então pressupostos baianos. O autor foi contundente em criticar o racismo científico. Por esse ideal, Silva (2017) afirma que o autor resolveu terminar sua graduação na instituição fluminense.

Na nova cidade, o rapaz foi logo apresentado a Olavo Bilac, de quem se tornou forte amigo. Os dois não só tinham uma relação profissional. Os escritores participavam juntos da vida boêmia carioca. Foi, inclusive, por influência de Bilac e de Guanabara que Bomfim se enturmou na vida e nos meios intelectuais do local (AGUIAR, 2000).

No princípio de sua estadia no Rio de Janeiro, Bomfim, conduzido por Bilac, frequentou o jornal *Cidade do Rio*, de propriedade de José do Patrocínio, o chamado *Tigre da Abolição*, devido à sua luta pela extinção do sistema escravocrata. Após essa grande mudança, Patrocínio começou a escrever louvores à Princesa Isabel, assinante da Lei Áurea (AGUIAR, 2000). Houve mesmo um culto à integrante da família imperial. Casalecchi (1982) argumenta que um grupo de ex-escravizados, gratos pela atitude da princesa, formou a *Guarda Negra*, com o objetivo de defender a família de Dom Pedro II.

A atitude do proprietário do jornal divergia do anseio republicano, tão efervescente naquele momento. Insatisfeitos com seu superior profissional, Luís Murat, Olavo Bilac, Pardal Mallet e Raul Pompéia saíram do periódico. Esse grupo de dissidentes fundou o noticiário *A Rua*, que tinha cunho bastante republicano. Nesse semanário, Bomfim foi colaborador (AGUIAR, 2000).

Como o leitor pode deduzir, nosso escritor era abolicionista e defendia a República. A implantação desse sistema político, no entanto, não contentou Bomfim. Isso porque o ato da instauração e o início da República contaram com a intervenção militar. Nosso autor era contra a intromissão das Forças Armadas na política. Tal atitude, segundo seu pensamento, acentuaria os privilégios dessa camada. O médico sergipano acreditava que a revolução deveria partir do povo. Tal reforma deveria ter em mente a distribuição de terras, a necessidade de moradia, o direito de greve, a educação e a saúde públicas (AGUIAR, 2000).

A República também descontentou Bomfim pelo seu cunho positivista. Para o escritor, tal doutrina defendia, de maneira oculta, a exploração do trabalhador pelo capitalismo. O princípio positivista que mais incomodou Bomfim, por sua vez, foi o entendimento de que o ensino não deve ser obrigatório. A justificativa consistia na compreensão de que a medida poderia ferir os direitos dos cidadãos. Bomfim não acreditava nisso. A escolaridade obrigatória, segundo ele, combatia a possibilidade

de os pais e os responsáveis condenarem as crianças à ignorância e ao analfabetismo (AGUIAR, 2000).

Bomfim, mesmo que republicano, foi contra a República que se instaurou no Brasil. A mudança não promoveu melhores condições para o povo. A miséria e os males sociais se intensificaram. Por isso, o sergipano via com maus olhos o regime nascente (AGUIAR, 2000). Sevckenko (1999) assinala a piora das condições do povo fluminense após a queda da Monarquia. O autor afirma que os trabalhos se imbuíram de piores situações e que até mesmo as relações pessoais se investiram de um caráter capitalista.

Em 1890, Bomfim se formou em Medicina. Nesse mesmo ano, conheceu a jovem portuguesa Natividade Aurora, por quem se apaixonou e com quem noivou. A situação em que se encontrava o levou a buscar empregos mais rentáveis. Por interferência de Alcindo Guanabara, tornou-se médico da Secretaria de Polícia e, logo depois, médico-cirurgião da mesma instituição (AGUIAR, 2000).

Nesse emprego, no ano de 1891, participou de uma expedição para o baixo Rio Doce, com vistas a averiguar a situação dos indígenas. Cabe mencionar que Bomfim foi um estudioso da condição social do indígena e um defensor desse indivíduo. O autor criticava a asserção de que esse sujeito era preguiçoso. O médico declarava que o indígena era um amante da liberdade, pela qual resistiu até a morte (AGUIAR, 2000).

Em agosto de 1891, Bomfim se casou com Natividade, que veio a ser sua viúva depois de 41 anos de matrimônio. Os dois tiveram os filhos Aníbal e Maria³. No fim desse mesmo ano, em novembro, o presidente Deodoro dissolveu o Congresso Nacional. A atitude do chefe do Executivo foi motivada pelo intenso descontentamento dos parlamentares com o seu governo. O ato tirano gerou resistência dos políticos e das Forças Armadas. Nesse meio conturbado, Deodoro renunciou. O vice-presidente Floriano Peixoto assumiu em seguida (AGUIAR, 2000).

A posse de Peixoto gerou insatisfações. Entendia-se que novas eleições deveriam ser convocadas. Para piorar a situação, o então governante era um autoritário; perseguiu os opositores e não respeitou os princípios democráticos. A gestão do marechal promoveu uma ruptura entre os intelectuais. Havia aqueles que

³ Bomfim teve outra filha anos mais tarde, fruto de um relacionamento com uma senhora cujo pseudônimo era Madame Louisante. Não se sabe, no entanto, a identidade da menina (AGUIAR, 2000).

acreditavam que a firmeza do militar guardaria a República de uma restauração monárquica. Em contrapartida, houve pensadores que receavam a tirania do político. Entre esses últimos, estava Bomfim (AGUIAR, 2000).

Como opositor do general Floriano, em 1893, o médico recebeu a notícia de que seria preso. Decidiu, então, refugiar-se no interior de São Paulo, no município de Mococa. Lá residia seu irmão José Augusto. Nosso autor fixou residência e clínica médica. Viveu no local uma temporada tranquila e discreta. Aquela cidade sofria com o descarte irregular do lixo, com águas estagnadas e, conseqüentemente, com a proliferação de doenças; entre elas, o tifo. Maria, a filha de Bomfim, contraiu a enfermidade e veio a falecer em 1894 (AGUIAR, 2000).

Esse acontecimento tão doloroso marcou profundamente a vida de Bomfim. Ele, um médico, ficou impotente diante do agravamento da doença da filha. Tão angustiante foi essa situação, que Bomfim abandonou a Medicina. Voltou ao Rio de Janeiro e, para sustentar-se, ministrou aulas particulares de Língua Portuguesa, Ciências e História Natural. Fez também revisões gráficas e escreveu artigos nos jornais da cidade (AGUIAR, 2000).

Em 1896, tornou-se subdiretor do *Pedagogium*, por nomeação do prefeito. A instituição foi fundada em 1890 por Benjamin Constant. A entidade tinha o objetivo de impulsionar a instrução pública no país, de coordenar as atividades do ensino nacional. Sete anos depois, em 1897, Bomfim se tornou o diretor do instituto. No mesmo ano, fundou o periódico *Educação e Ensino*, meio em que se debatia a respeito da instrução. O intelectual entendia que o ensino era o principal meio de retirar o Brasil do atraso. Bomfim se voltava, sobretudo, à instrução primária e popular. Criticava que a União não se atentava a essa fase, que ficava a cargo dos municípios. O educador era contra a descentralização promovida pela Constituição de 1891, pois compreendia que a medida fortalecia as oligarquias locais e não trazia melhorias para o ensino (AGUIAR, 2000).

Em 1897, deu-se um acontecimento que marcou a vida literária brasileira, a inauguração da Academia Brasileira de Letras (ABL). Naquele período e ainda hoje, pertencer a tal instituição é motivo de prestígio e é um desejo de muitos escritores. Bomfim teve essa oportunidade, mas recusou. Foi chamado para ser um dos membros-fundadores pelo próprio Machado de Assis, primeiro presidente da entidade. Sabe-se que Bomfim não tinha aversão à ABL, pois, enquanto diretor do *Pedagogium*,

cedeu uma sala do prédio para a inauguração, evento em que esteve presente (AGUIAR, 2000).

Em 1898, nosso autor se tornou diretor da Instrução Pública do Distrito Federal — hoje equivalente ao cargo de secretário de educação. É nesse momento que começa sua produção voltada para crianças (SILVA, 2017). Gisele Fernandes (2001) comenta que *Livro de Composição* (1899) e *Livro de Leitura* (1899) — de Bilac e Bomfim —, possivelmente, foram adotados pela municipalidade por influência do médico, que, no período, ocupava um cargo de poder.

Um livro de destaque de Manoel Bomfim é *A América Latina: males de origem* (1903). Talvez seja sua obra mais famosa. Nela, faz críticas ao racismo científico, que acreditava que pretos e indígenas eram inferiores ao sujeito branco. Essa pseudociência, segundo o educador, vigorava para justificar a dominação das metrópoles sobre as colônias. Para o intelectual, o atraso do Brasil não se devia à sua composição étnico-racial, mas a elementos sociais, sobretudo, à ignorância. A publicação do livro gerou fúria em um escritor bastante estimado na época, Sílvio Romero. O veterano escreveu 25 artigos para condenar *A América Latina* e seu autor. Bomfim respondeu uma única vez, por meio de uma carta em que discorre a respeito de seu opositor (AGUIAR, 2000).

O Sr. Romero foi sempre um endeusador prejudicial e enfadonho, ou um xingador destemperado, xingador sem veemência, sem verve e sem brilho, na abundância da “logomaquia” dos degenerados mentais. Dos que o conhecem, os que o estimam têm-lhe dó; os outros desprezam-no, como bem merece ser desprezado o crítico que só se agita movido pelo ódio invejoso, ou pela curiosidade do elogio (BOMFIM, 1906 apud AGUIAR, 2000, p. 352).

Era comum os escritores se gladiarem nos artigos. As brigas geravam ofensas das mais profundas. Sílvio Romero era afeito a essas empreitadas. Apesar de ter sido severo em sua réplica, acreditamos que Bomfim não se debruçava nas intrigas, já que respondeu apenas uma vez seu ferrenho crítico (AGUIAR, 2000).

Bomfim teve uma rápida passagem na Câmara dos Deputados. Em 1906, o educador substituiu o deputado Oliveira Valadão, que partia para o Senado Federal. O mandato de nosso pensador encerrou-se no fim de 1908. Tentou reeleger-se, mas não obteve êxito. Em 1919, o *Pedagogium* foi extinto. Após isso, Bomfim se dedicou

à ministração de aulas na Escola Normal e à escrita de livros. Manteve uma vida um pouco mais reclusa (AGUIAR, 2000).

No fim da década de 1920, Bomfim descobriu um tumor em sua próstata. O impacto da doença não impediu que o pensador continuasse seus trabalhos. Publicou *O Brasil na América*, *O Brasil na História*, *O Brasil Nação e Cultura e Educação do Povo Brasileiro*. Esse último, Bomfim o ditou para Joracy Camargo, pois seu estado de saúde era verdadeiramente crítico (AGUIAR, 2000).

Na noite do dia 21 de abril de 1932, Manoel José do Bomfim falece na capital do Rio de Janeiro, aos 63 anos de idade. O óbito se deu na casa de sua irmã Maria José, que morava na rua Teixeira, nº 12. Nesse local, ocorreu o velório. Os restos mortais do escritor encontram-se sepultados no cemitério São João Batista (AGUIAR, 2000). Bomfim deixou ideias a serem consideradas ainda hoje. Infelizmente se trata de um autor esquecido; mas sua lembrança pode elucidar o contexto de sua época e o nosso.

2. ESCOLA NOVA

Para efetuarmos a análise pretendida, é preciso elucidar a respeito dos elementos a serem relacionados, a produção infantil de Bilac e de Bomfim e os princípios da Escola Nova. Começamos, pois, por essa teoria do ensino. A referida pedagogia nasceu no século XIX, em meio à Revolução Industrial, mais especificamente, em sua segunda fase. Na Europa e nos Estados Unidos, figuravam a urbanização e as transformações econômicas. Descobertas impulsionavam o funcionamento das fábricas. O contexto era pragmático. O conhecimento era absorvido para atingir objetivos imediatos das empresas (MONARCHA, 2009). A produção fabril, de fato, promoveu novas maneiras de agir e de pensar. Atentemo-nos à asserção de Engels e Marx (1976), segundo a qual a realidade, o modo de produção transformam a sociedade e a consciência humana.

O pensamento de Engels e Marx (1976) pode ser observado no campo da educação do período. Conforme Monarcha (2009), a produção fabril levou a sociedade a uma nova atmosfera. Isso provocou mudanças no ensino. Teóricos da educação condenavam ideais abstratos; eram contrários à formação voltada à filosofia vazia. De forma resumida, divergiam do verbalismo, do método livresco e enciclopédico da pedagogia tradicional, conforme cita Monarcha (2009).

Esses pensadores educacionais objetivavam harmonizar o eu individual burguês e a sociedade (MONARCHA, 2009). O movimento escolanovista concorreu para efetuar o projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2011). Há nítida relação entre o pragmatismo da industrialização e o ensino ativo. Vigorava a ideia de uma educação pela ação. No período, consolidou-se um estudo acerca da criança para o qual convergiram diferentes áreas do saber. Tratou-se de uma reestruturação da pedagogia (MONARCHA, 2009).

Como observamos em Monarcha (2009), foram vários os teóricos que se dedicaram a formular essa nova concepção de educação: Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, entre tantos outros. Em base, esse grupo de educadores defendia que o centro de ensino era a criança, que possui suas particularidades. Não havia, porém, uma total comunhão de ideias entre os pensadores escolanovistas. Monarcha (2009) e Saviani (2011) comentam que o

movimento educacional em questão foi heterogêneo. Para se ter uma ideia dessa diversidade ideológica, podemos voltar-nos ao caso brasileiro.

Afirmamos que a Escola Nova emergiu como resultado da industrialização e em defesa da burguesia. Contraditoriamente, em nosso país, o líder do movimento renovador foi Fernando de Azevedo. Este, conforme Saviani (2011), considerava-se um socialista, um homem de esquerda. Como tinha interesses intelectuais diversos, sua adesão à Escola Nova deu-se de forma eclética. Azevedo, inclusive, comenta que a reforma educacional que empreendeu apenas mencionou os grandes escolanovistas. O educador afirma que não se voltou ao cenário contraditório da pedagogia ativa e sim ao fundo comum (SAVIANI, 2011).

Foi Fernando de Azevedo quem redigiu o Manifesto dos pioneiros da educação nova. Saviani (2011) ressalta o caráter contraditório do texto, com a inserção de pensamentos de autores díspares, como Dewey e Fichte. O documento, mais do que uma defesa da Escola Nova, foi uma defesa da escola pública. O Manifesto foi a expressão daqueles que queriam a hegemonia do ensino (SAVIANI, 2011).

Além de Fernando de Azevedo, no Brasil, houve um outro grande adepto da pedagogia ativa, Anísio Teixeira, cujas ideias divergiam do educador mineiro. Enquanto Azevedo era um homem socialista, de esquerda, Teixeira não pretendia mudar a forma de produção capitalista, apesar de desejar empreender uma revolução democrática. A disparidade ideológica fica evidente até mesmo entre os ícones escolanovistas brasileiros (SAVIANI, 2011).

Diante do esboço, fica mais do que provado que a Escola Nova teve um ideal diverso. Como então apresentar seus princípios? Para resolver tal questão, selecionamos os autores para debruçarmo-nos. Essa escolha exigiu que considerássemos nosso recorte histórico. Nossas obras foram publicadas no fim do século XIX e no início do século XX. Podemos, portanto, atentarmo-nos às origens da pedagogia nova. Se assim compreendemos, nada melhor que apresentar as discussões de Adolphe Ferrière, Édouard Claparède e John Dewey.

Para ter uma ideia das fortes influências desses autores, apoiemo-nos em Émile Planchard (1971, p. 9). Segundo o estudioso, “Ferrière aparece um pouco como o ‘profeta’ do movimento, enquanto se podem considerar Claparède como o seu psicólogo-chefe e J. Dewey como o seu filósofo oficial”. É possível que, entre os três,

haja divergências e, por isso, procuramos expor o ideário comum defendido por esses pedagogos.

De acordo com John Dewey, o movimento escolanovista emergiu como uma oposição à pedagogia tradicional. Esta se voltava ao saber do passado, sem qualquer relação com o presente e com o meio social do aluno (DEWEY, 1979). A Escola Ativa emergiu contra o formalismo, a rigidez, o verbalismo vão da antiga teoria da educação, que exigia dos alunos a obediência (FERRIÈRE, 1971). As normas e os conteúdos eram impostos ao discente. Havia uma forte distância entre o ensino e a experiência do estudante, cuja participação era passiva, visto que sua função era, simplesmente, apropriar-se de um saber estático (DEWEY, 1979).

Diferentemente desse ideal pedagógico, a Escola Nova preza pela individualidade do discente e por fazê-lo sentir o mundo em transformação. Esse movimento defende que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, com vistas a alcançar fins relacionados à vida e ao meio do aluno. A principal ideia da Escola Ativa é a preconização de uma relação próxima entre a educação e a vivência do sujeito. As experiências educativas devem impulsionar o estudante e prepará-lo para práticas futuras. Tal abordagem é um meio para rejeitar a ideia de que a pedagogia em questão não se vale da atuação docente (DEWEY, 1979).

A educação ativa se centra na criança. Os interesses e as aptidões do aluno são o núcleo das práticas pedagógicas. Isso não significa, no entanto, que a Escola Nova não se atenta à ação do professor. Se uma educação se baseia nas experiências pessoais, as vivências do docente devem ser consideradas. Por ter internalizado mais práticas, o adulto pode oferecer ao estudante uma direção profícua. No ideal escolanovista, é possível que haja relações fortes entre as experiências dos mais velhos e dos mais novos (DEWEY, 1979).

A Escola Nova compreende que as práticas modificam quem por elas passa e, portanto, influenciam conjunturas futuras. Há, assim, um crescimento envolvido nesse processo; no entanto, é preciso dar-lhe direção. O desenvolvimento deve ser conduzido pelo princípio da continuidade e ter forte abrangência para o sujeito. Ou seja, a experiência deve possibilitar novas aprendizagens e novas condições; suscitar desejos e vontades e munir o sujeito de habilidades para viver situações futuras diversas (DEWEY, 1979). O objetivo do ensino é formar o aluno de forma integral (FERRIÈRE, 1971). Isso significa que a instituição escolar deve reconhecer o aluno

inteiramente; deve compreender que o discente é um sujeito que age com todo o seu ser. A criança, no estabelecimento de ensino, não pode ser concebida apenas como um indivíduo que deseja aprender uma matéria escolar determinada (MACHADO; WERRI, 2018).

Dewey (1979) também concorda com tal ideia. Segundo o estudioso, o crescimento a que almeja a educação deve impulsionar o crescimento geral. É papel, portanto, do professor identificar quais experiências promovem esse desenvolvimento. Para isso, o docente precisa conhecer e compreender as capacidades e as necessidades de seu alunado. Esses elementos não eram objeto da pedagogia tradicional, cujos egressos, segundo Dewey (1979), não conseguiam utilizar, em seu cotidiano, os conhecimentos adquiridos na escola. Isso porque, como afirma o filósofo, o antigo ensino não traçava relação entre a educação formal e a vida.

Como enunciamos anteriormente, o ensino se baseia em experiências que preparam para experiências futuras. Não podemos, porém, incorrer no erro de crer que a pedagogia nova defendia que a escola preparava para a vida. Conforme Claparède (1958/1931), a criança possui sua autonomia; não se trata de um ser que se caracteriza por faltar algo. Assim, a educação que lhe oferecemos não é preparação para a vida; mas a própria vida, visto que, durante nossa existência, empreendemos experiências diversas e de forma constante e, assim, aprendemos e nos educamos.

Dewey (1979) argumenta que a escola deve desenvolver, principalmente, o desejo de aprender. Ferrière (1971) comenta que o sujeito possui um impulso vital, que tem como aspecto o interesse. Trata-se da vontade de saber, de crescer, de entender. Esse processo suscita, segundo o autor, o esforço alegre. Não se pretende cultivar o esforço sofrido, visto que a felicidade, o prazer são sinais do desenvolvimento do poder espiritual. A função da educação formal, no entendimento de Ferrière (1971), é ampliar esse impulso vital, com vistas a levar o aluno a viver melhor.

Cabe explicarmos a respeito de uma expressão empregada há pouco, “poder espiritual”. Trata-se de um dito utilizado por Ferrière (1971), segundo quem o ser procura as causas do prazer e, a elas, entrega-se. Isso ocorre pela ampliação do poder espiritual. O indivíduo, em contrapartida, procura desvencilhar-se daquilo que lhe causa dor e decorre da diminuição da potência em questão. Conforme o autor, o

sujeito realiza isso em seu meio, no qual satisfaz as necessidades produzidas por seus instintos. Estes criam desejos, vontades que são supridos no ambiente em que se insere o aluno.

Ferrière (1971) argumenta que o sujeito possui leis, sentidos, forças que o regem. Esses elementos estão organizados a partir de um Eu profundo. Este é o impulso vital. Tal propriedade abarca o processo que leva o sujeito à procura ilimitada do poder de espírito, da superação de si mesmo. Esse dinamismo, segundo o autor, é chamado pelos teólogos de deus. Assim, o pedagogo infere que o impulso vital — presente em todo indivíduo — comporta o próprio divino.

A partir do que discorremos, é possível entender que Ferrière teve uma posição mística em relação ao ensino. Por isso, vale fazermos uma ressalva. O autor formulou sua teoria na língua francesa. Nesse idioma, o vocábulo *esprit* — espírito — não possui somente um cunho fantasmagórico. A palavra é polissêmica; remete também ao intelecto, à cognição. Dessa forma, Ferrière se referiu à potencialidade do pensamento do aluno, à sua capacidade de raciocínio, de elevação intelectual. Claparède (1958/1931), inclusive, rechaça a ideia de que a educação é um culto divino. Isso evidencia que a pedagogia nova não esteve numa seara religiosa.

O autor a que nos voltamos aqui, Adolphe Ferrière, foi um dos maiores formuladores da pedagogia nova. Sua obra de maior difusão é *Escola Activa* (PLANCHARD, 1971). Nesse livro, o pesquisador afirma que a teoria do ensino que defende tem como base o trabalho espontâneo, pessoal e produtivo. Tal atividade, em síntese, pede que o indivíduo coloque seu empenho, seus sentimentos ou sua consciência na ação que desenvolve. Esse apoio, conforme o autor, também tiveram Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Froebel, Michel Eyquem de Montaigne, entre outros teóricos que conceberam a inovação na educação.

Apesar de apoiar-se nesses pensadores, Ferrière afirma que não compreenderam a singularidade infantil, na qual se envolvem afetividade, intelectualidade e vontade. A criança “cresce como uma plantazinha, segundo leis que lhe são próprias” (FERRIÈRE, 1971, p. 21). O indivíduo, em sua infância, possui virtualidades ocultas, que florirão em tempo propício. Para que essas faculdades despertem de uma maneira melhor, mais salutar, é preciso que a criança possua uma vida saudável e um ambiente em que possa seguir seus interesses. Faz-se fundamental que o jovem ser se insira num meio imbuído de diversas atividades. O

autor argumenta ainda que o indivíduo possui instintos, que promovem necessidades, vontades, atitudes que o levam ao mundo, no qual procura satisfazer essas tendências inatas.

Claparède (1958/1931) argumenta que a função do professor é colocar a criança em meios que lhe despertem necessidades. Assim, o aluno moverá ações para satisfazê-las e, com isso, aprenderá. Num ambiente favorável, o aluno tem mais possibilidades de florescer capacidades, no momento em que a natureza as reclama. A criança, geralmente, realiza suas ações de forma espontânea. É preciso, porém, que não haja impedimento, como desvio para outras atividades ou coação à imobilidade (CLAPARÈDE, 1958/1931).

Ferrière (1971) critica as escolas que não se voltam à individualidade infantil e, em decorrência disso, pedem atividades inadequadas aos alunos. O pesquisador rechaça a ação de exigir ao discente uma abstração a que não consegue alcançar. A criança não consegue exprimir seus pensamentos. Sua noção é pouco desenvolvida e indiferenciada. O autor compara o pequeno ser com o primitivo, cuja consciência se atrelava, fortemente, ao concreto. Assim, o pedagogo salienta que a reflexão sugerida à criança deve nascer e voltar-se ao tangível. Não deve haver separação entre as ideias e seus elementos palpáveis. Há a necessidade de dar aos discentes oportunidades para trabalharem com seus corpos e com suas mãos. A escola, segundo o autor, deve desenvolver a abstração por meio do constante contato com o concreto. Por isso, Ferrière (1971) propõe atividades manuais aos alunos mais novos.

As ações que envolvem o trabalho com as mãos são a marcenaria, a agricultura, a carpintaria e outras. Ferrière se recusa a cunhar determinados ofícios como ideais para a Escola Nova. Para o autor, essa escolha se atrela à localidade do estabelecimento, aos recursos disponíveis, à formação do professor e a questões afins. Segundo o pedagogo, os trabalhos manuais satisfazem a necessidade que a criança tem de movimentar-se; permitem ao aluno conhecer as propriedades do objeto utilizado. O discente também aprende a utilizar as diferentes matérias-primas. Essas ações desenvolvem a atenção e a imaginação, porque é preciso projetar mentalmente o resultado do trabalho a fim de alcançá-lo. As atividades manuais levam a entender a relação entre teoria e prática. A primeira nasce e volta-se à segunda, a fim de melhorá-la. Sobre tal questão, um trecho de Ferrière (1971) é elucidativo.

A criança aprende que agir vale mais do que falar, que o conhecimento e a prática correctas de um simples ofício têm mais valor que as teorias mais frequentes. Abandonará a tendência para considerar o trabalho manual como um inferior, e toda sua visão futura das questões sociais e operárias se tornará mais sã e mais justa (FERRIÈRE, 1971, p. 83).

Isso é exposto para explicar o progresso moral promovido pelos ofícios manuais, que modificam a compreensão acerca de questões sociais e operárias. As ações apuram a sinceridade, visto que não é possível mentir diante de um trabalho que pode ser visualizado e examinado. As atividades de que tratamos demonstram e formam o caráter da criança, pois as aprendizagens adquiridas nos trabalhos manuais não são limitantes e são utilizadas em todas as tarefas. Isso porque as ações pedagógicas com as mãos deixam suas marcas no espírito da criança. Há a promoção da maleabilidade, da persistência, da firmeza. Tais características repercutem no caráter (FERRIÈRE, 1971).

Cabe explicar aqui que os trabalhos manuais se destinam ao espírito. O fim profissional não era abordado na escola primária, pois prejudicaria a abrangência da curiosidade. Os objetivos estritamente utilitários poderiam impedir o florescimento de objetivos espirituais, dos quais se ocupa a escola. Uma percepção profunda e ampla é necessária em todos os campos, até mesmo, no campo profissional, pois um operário com saberes abrangentes é mais habilidoso. A escola deve atentar-se a isso. A instituição de ensino precisa ser o lugar onde figura o conhecimento de forma desinteressada, onde as curiosidades podem ser satisfeitas. Apesar disso, a Escola Nova não exclui o saber profissional. A partir dos 12, 14 anos, o indivíduo pode fixar-se em ofícios, a fim de aprender técnicas de uma maneira sistemática e profunda. Nessa idade, o aluno já consegue avaliar as atividades e chegar à eficiência no campo do trabalho (FERRIÈRE, 1971).

Vasconcellos (2015) afirma que os trabalhos manuais permitem que o professor possa identificar os gestos, os interesses, as aptidões do aluno. Munido desses saberes, o docente pode orientar a criança de modo mais eficaz. Essas atividades, para o autor, são formas de expressar sentimentos, conhecimentos, necessidades e, portanto, são tão relevantes quanto qualquer outra atividade pedagógica. O pesquisador ainda ressalta que tais ações possibilitam a aplicação de conhecimentos. Para realizar determinada tarefa, o sujeito pode recorrer aos cálculos, à Física, à Geografia e a outras áreas científicas, como nos salienta o autor.

Segundo Vasconcellos (2015), os trabalhos manuais, como forma de exprimir necessidades e sentimentos, são meios para iniciar os alunos à vida prática, à vida real. São instrumentos para ensinar como se cria no ambiente social em que se insere a escola. Mediante essas atividades pedagógicas, os discentes podem contribuir com sua comunidade. Isso constitui uma educação social, que, junto ao ensino intelectual, encontra, nas atividades manuais, um meio, uma base. Vasconcellos (2015) se coaduna a Ferrière (1971) no entendimento de que tais ações modificam e desenvolvem conhecimentos sobre questões sociais.

As atividades manuais não esgotam o empenho do ensino ativo. Ferrière (1971) comenta que há a ideia de que a Escola Nova se volta somente aos trabalhos manuais e ignora a educação do espírito. Pelo que constatamos neste texto, tal entendimento não condiz com a pedagogia em questão. Segundo Ferrière (1971), essas atividades se destinavam à formação do intelecto. Existem, entretanto, outros aspectos dessa teoria a serem estudados. Um deles é a autonomia que se quer desenvolver nos estudantes. Para abordar esse elemento, atentemo-nos à escola criada em Bierges, na Bélgica, em 1912, por Faria de Vasconcellos. A instituição, segundo o próprio fundador, foi elaborada com base na educação nova. Seus alunos se reuniam em assembleia para tomar decisões e delegar funções entre si.

No estabelecimento de ensino, existiam várias oficinas destinadas ao trabalho em diferentes áreas do conhecimento. Cada laboratório desse ficava a cargo de um aluno que devia zelar pelas atividades pedagógicas, pelos materiais. O responsável reportava os pedidos e as queixas dos discentes e dos professores à direção e realizava outras questões concernentes ao cuidado com a oficina. Na escola, havia outras funções delegadas pela assembleia estudantil. Os estudantes se responsabilizavam pela aquisição de materiais, pela organização dos dispêndios econômicos, pela supervisão da ordem e da limpeza em diferentes lugares da instituição, entre outras atribuições. Os alunos deviam desenvolver as ações que lhes foram incumbidas até o momento estipulado, salvo alguns casos, que eram julgados pela assembleia (VASCONCELLOS, 2015).

Para entender melhor como a autonomia era delegada aos alunos na escola em questão, cabe discorrermos a respeito das viagens empreendidas. A instituição prezava bastante por essa atividade, que é um meio de aprendizagem. A organização de tal ação era desenvolvida por um reduzido grupo de alunos nomeados. Tais

discentes deviam atentar-se a questões como datas, pousada, alimentação, custos. Os estudantes escolhiam os pontos a serem visitados e incumbiam-se de oferecer informações aos colegas a respeito dos locais e do percurso da viagem. Os organizadores preparavam a turma e guiavam-na durante a visita de estudos (VASCONCELLOS, 2015). Tratava-se de uma intensa responsabilidade conferida aos alunos, que não eram esquecidos pelo professor. Este, segundo Vasconcellos (2015), tinha a incumbência de orientar os discentes na organização da ação pedagógica; mas o jovem era quem realizava as experiências, pois, por meio delas, adquiria conhecimento.

Ferrière (1971) associa a autonomia estudantil à formação do espírito crítico. O autor rechaça as proposições da escola tradicional que procuravam a passividade e a obediência do aluno. A antiga pedagogia não cultivava a solidariedade entre os estudantes e, ainda, incitava-os à competição, com classificações que os colocava entre bons e maus discentes. O pesquisador comenta que a criticidade já existe na criança; basta que a escola a desenvolva. O ensino, aliás, possui esta incumbência: aflorar as capacidades inatas dos indivíduos.

A competência de formar grupos compõe o rol de aptidões do sujeito. Trata-se de um processo que ocorre, naturalmente, entre as crianças. Na organização desses grupos, os discentes podem exercer a autonomia. Inserir-se em círculos sociais auxilia a constituição da identidade infantil. Isso porque a individualidade se enriquece por meio da aquisição de saberes relacionados ao mundo em termos químicos, físicos, psicológicos e sociais. Esses conhecimentos são adquiridos mediante o contato com os sujeitos e com os objetos (FERRIÈRE, 1971).

Ferrière comenta que o regime de autonomia consiste num método pedagógico que objetiva levar o estudante à compreensão, à habilidade, ao saber. Conforme o autor, não se trata de liberdade total ao aluno, pois, como afirmamos, são consideradas a situação e a intervenção docentes. Essa autonomia estudantil gera o contato intenso entre os discentes. A partir dessa aproximação, o sujeito conhece os problemas da vida social, saber que desenvolve a vontade necessária para a aprendizagem. O regime aqui abordado impulsiona o estudante a ser mais participativo, a posicionar-se, a organizar-se. A energia, a força da criança movimentam-se e, a partir disso, o professor consegue conhecer melhor seu aluno e, portanto, conduzi-lo de forma mais profícua (FERRIÈRE, 1971).

O pesquisador afirma ainda que a autonomia estudantil torna as relações na escola mais saudáveis e leva os discentes a concorrerem para a ordem e para a disciplina, cujo sentido é compreendido. As regras são mais respeitadas, porque feitas coletivamente. A autoridade docente se fortalece. O professor não exerce a tirania e pode tecer vínculos mais afetivos com os alunos. O regime em questão promove a alegria, que se desenvolve pela prestação de serviços, pela solidariedade. Há, ainda, o impulso pela vontade de cooperar, de acercar-se dos interesses e dos problemas da coletividade. A autonomia estudantil é um meio eficaz para a formação cívica, porque prepara indivíduos que possam auxiliar no progresso. É um instrumento mais salutar que o verbalismo moralista e as punições de que se valeu a pedagogia tradicional para formar cidadãos passivos e acríticos (FERRIÈRE, 1971).

2.1 Inatismo escolanovista

Como mencionamos, a criança possui leis, instintos, virtualidades, funções que lhe são próprias. A Escola Nova tem por base esses elementos. Essa pedagogia se atenta à singularidade infantil. O ensino se adequa aos interesses, às aptidões, às demandas dos alunos. Trabalha-se a partir de como a criança é, como se configura. Um dos objetivos consiste em satisfazer as necessidades dos discentes. É necessário seguir a maturação do aluno, com intervenções que não prejudiquem sua evolução (FERRIÈRE, 1971).

Apoiado em Jean-Jacques Rousseau, Claparède (1958/1931) discorre acerca da singularidade infantil. O pedagogo argumenta que se trata de um período autônomo. A criança não é um ser incompleto, um adulto em miniatura. A infância, segundo o pesquisador, é necessária para o desenvolvimento humano. Se a criança não fosse frágil, não suscitaria o auxílio de adultos, que nem mesmo conheceriam suas necessidades. É, portanto, uma fase necessária ao florescimento de aptidões. Isso porque o desenvolvimento carece de um contínuo movimento dos órgãos. A infância, segundo Claparède (1958/1931), é o ínterim destinado a essa atividade. Por isso, o educador deve permitir as ações infantis, como correr, saltar e outras.

O apreço pela atividade do aluno se dá pela crença de que o indivíduo aprende mediante sua própria experiência e não por meio de vivências alheias. Faz-se necessário que o estudante realize experimentos, que aja, que invente

(VASCONCELLOS, 2015). Tal teoria do ensino defende não a assimilação acumulativa de conteúdos, mas a construção, a descoberta, a partir das quais o sujeito aprende (FERRIÈRE, 1971).

Ao mencionar a respeito da criação na infância, referimo-nos à dedicação espontânea a uma atividade. A ação desenvolvida é feita por inspiração. Não se trata de uma feitura impulsionada pela ordem, pelo exterior. Tal criação envolve afetividade e expressão e é relativamente nova, pois não se iguala a uma imitação. A atividade criadora da criança amplia sua experiência, seu campo de contato, sua vida. A espontaneidade está bastante presente nessa ação e é a base do trabalho da Escola Nova. O apoio dessa pedagogia é o interesse da criança, que, a partir de seus sentimentos, esforça-se em exprimir-se de forma criadora (FERRIÈRE, 1971).

Educar é ampliar as possibilidades do indivíduo, conforme nos explica Ferrière. O autor, para explicar o processo em questão, menciona a forma da palavra em latim, *ex-ducere*. O vocábulo significa conduzir para além das oportunidades presentes. Claparède (1958/1931, p. 3) concorre para essa afirmação. O estudioso menciona que o objetivo da educação é “expandir a vida”. Trata-se de tornar o sujeito preparado para migrar para o estado superior. Isso se relaciona ao “aumento do poder de espírito” (FERRIÈRE, 1971, p. 38). Para realizar isso, o indivíduo deve adaptar-se às leis da natureza, “da Razão Universal” (FERRIÈRE, 1971, p. 48) e estabelecer contato constante com o impulso vital, presente em todo ser. Esses elementos — já, por nós, aludidos — são a força humana, a luz no interior do homem, a base da vida. A educação tem o objetivo de ampliar esse impulso vital, a fim de levar a uma vida melhor (FERRIÈRE, 1971).

Talvez, já tenha sido possível constatar a partir deste texto que a Escola Nova se apoia em conhecimentos biológicos para desenvolver seu trabalho. Isso é atestado por Ferrière (1971, p. 23), segundo quem “a Educação, se nos fins que persegue é filha da Filosofia, nos meios que emprega é-o da Biologia”. O autor argumenta que há relação entre a evolução humana e a evolução industrial. Até os seis anos, a criança se assemelha ao primitivo, como afirmamos anteriormente. Isso porque sua atenção se volta aos sentidos, ao concreto. Trata-se do período que o pesquisador denomina de patriarcal, pois o pequeno ser depende, totalmente, da família. O teórico compara o indivíduo de 6 a 12 anos aos agricultores e aos artesãos da Idade Antiga. A criança imita e submete-se ao grupo social. Essa fase é cunhada pelo pedagogo de autoridade

consentida, visto que o jovem não é inteiramente dependente dos adultos, mas ainda vive sob o poder de um responsável. O ínterim subsequente se denomina anarquia relativa. É a adolescência, caracterizada por uma confusão de pensamentos e, por isso, relacionada “às obscuridades da Idade Média” (FERRIÈRE, 1971, p. 58). O sujeito se revolta contra a autoridade; deseja a liberdade; desenvolve um senso crítico. Assim, essa fase também é associada à Reforma Protestante e ao Renascimento. Dos 18 aos 24 anos, figura o estado racional em que se procura o pensamento profundo. Segundo Ferrière, a humanidade ainda não chegou a essa fase.

Etapas	Predominação
Primeira infância (0 a 6 anos)	Sensorialidade
Segunda infância (6 a 12 anos)	Imitação
Adolescência (12 a 18 anos)	Intuição
Juventude (18 a 24 anos)	Reflexão

Evidentemente, a divisão atrelada às idades não deve ser entendida de forma rígida. Consideram-se as diferentes circunstâncias em que vivem os sujeitos, pois interferem no desenvolvimento. Os estados que apresentamos são também tipos psicológicos. Todo indivíduo possui um tipo, que pode ser revelado pela preponderância da sensorialidade, da convencionalidade, da intuição ou da racionalidade. A caracterização da criança é hereditária e, portanto, perpétua. A educação não tem poder para modificá-la; no entanto, pode desenvolver e harmonizar as faculdades do aluno (FERRIÈRE, 1971).

O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) defendeu o direito de o indivíduo educar-se até o estado em que suas capacidades inatas permitirem. Tal documento também se levantou contra a escola tradicional, que servia aos interesses de classe. A educação pretendida, ao contrário, não quer mais favorecer privilégios econômicos; mas atrelar-se às potências biológicas do sujeito. É preciso oferecer as mesmas oportunidades educacionais a todos, de modo que vigore apenas o que os pioneiros cunham de hierarquia das capacidades.

2.2 Ideal escolanovista e considerações a seu respeito

Para maior compreensão do leitor, podemos realizar um resumo da exposição deste capítulo. De acordo com o que observamos nos autores mencionados, os ideais escolanovistas compreendem o exímio respeito à individualidade da criança, a seus interesses, a suas curiosidades, a suas vontades. O ensino deve adaptar-se às particularidades de cada aluno. A pedagogia ativa acredita que o ser infantil possui capacidades inatas. O objetivo da educação é levar essas aptidões ao florescimento de uma forma profícua. Nessa perspectiva, a escola não está nunca dissociada da vida. Os saberes apropriados devem servir para a realidade do discente. A prática pedagógica se volta ao estudante, que aprende por meio de sua experiência. O ideal escolanovista preza pela ação da criança, pela sua atuação, pelo seu agir.

Antes de encerrarmos este capítulo, precisamos explicar nossa posição. O ideal pedagógico sobre o qual discorreremos não compõe aquilo que entendemos como salutar para o ensino. Não acreditamos que existe, em cada indivíduo, um elemento profundo que gera o anseio por um poder intelectual. O sujeito não é regido por leis que lhe são próprias; não possui capacidades naturais, aptidões. A criança não é como uma planta, que deve receber as condições necessárias para percorrer seu ciclo.

A criança também não se assemelha ao primitivo; não está sempre voltada ao palpável. A educação que nasce e dirige-se ao concreto, preconizado pelos defensores da Escola Nova, é ineficaz. Isso quem nos demonstra é Lev Semyonovich Vygotsky. O autor criticou o ensino destinado às crianças com deficiência. Esse ensino entendia que seus alunos não conseguiam alcançar o pensamento abstrato. Por isso, concebia-se que a escola deveria ater-se ao concreto. Vygotsky (1994) afirma que tal prática não gerou resultados satisfatórios. O teórico argumenta que o fato de os estudantes não possuírem ainda a noção de abstrair o pensamento é um motivo para a escola mover esforços para promover essa habilidade. Vygotsky (1994) não quis discorrer, nesse caso, especificamente sobre o ensino de pessoas com deficiência. O pesquisador afirmou, com essas ideias, que a aprendizagem não deve voltar-se aos desenvolvimentos já completados. A aprendizagem precisa atingir aqueles conhecimentos ainda não alcançados pelo aluno; precisa impulsionar o desenvolvimento.

O fato de atrelar o ensino às aptidões do sujeito, talvez, tenha aberto a ideia de hierarquia das capacidades. Trata-se da concepção de que a educação deve atender

o indivíduo na medida e até o momento em que permitirem suas competências. O sujeito progride conforme suas potencialidades. Essa ideia responsabiliza o aluno pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Isso parece isentar o ensino da incumbência de promover o desenvolvimento de todos os cidadãos.

Educação, para nós, é social. É um elemento específico do ser humano, como nos menciona Saviani (2006). O estudioso afirma que o nascimento da educação se deu no nascimento do próprio ser humano. Marx e Engels (1986) argumentam que a humanidade emergiu no momento em que os sujeitos transformaram a natureza para sua existência, isto é, a partir do trabalho. Com base nisso, Saviani (2006) cita que a essência humana é o trabalho e, portanto, é produzida pelo homem. Trata-se, assim, de um processo de educação. Segundo o autor, nas comunidades primitivas, em que figurava o comunismo primitivo, os sujeitos, em conjunto, transformavam a natureza em prol da sobrevivência e, nesse processo, aprendiam, educavam-se. O pesquisador afirma que, nesses grupos, a educação coincidia com a vida. O autor menciona que a ideia de que a educação não é preparação, mas vida — que foi difundida e está presente neste capítulo — era naquele tempo uma verdade prática.

Apesar do exposto, não podemos ignorar os avanços trazidos pela Escola Nova. A relação entre o ensino e a vida, defendida por essa pedagogia, deve mesmo ser seguida. A dissociação entre esses dois elementos não permite que o aluno se valha dos saberes adquiridos em seu cotidiano. O conhecimento não pode ser tratado como um arsenal de ideias para serem repetidas ao se solicitar ao indivíduo. O sujeito precisa integrar os conteúdos em seu cotidiano. Conferir certo protagonismo ao aluno também foi uma grande proficuidade da educação nova. Valorizar as experiências, a atividade dos discentes é salutar, pois descarta a ideia de que o estudante é um repositório em que o professor despeja os conhecimentos de que é detentor.

3. Através do Brasil sob análise

Autores já aludiram a aproximação dos estudos empreendidos por Manoel Bomfim e as concepções da Escola Nova. O livro *A educação funcional*, de Claparède, foi traduzido para a língua portuguesa por Damasco Penna. Nessa obra, o tradutor comenta que as ideias de Bomfim relacionam-se à psicologia funcional. Esta, segundo Claparède, entende os fenômenos como meios de adaptação aos meios físicos e sociais e é a base da pedagogia nova. Penna argumenta que os estudos de Bomfim concorrem para essas ideias. O literato, conforme o tradutor, compreendia que o psiquismo objetiva levar o sujeito a adequar-se às condições externas.

Marcos Freitas (2002) e Ligiane Silva (2017) também assinalam essa relação. O primeiro menciona que as concepções acerca da psicologia da educação defendidas por Bomfim foram prenúncios da pedagogia nova. Silva (2017), por sua vez, afirma que existe aproximação entre o que Bomfim pensou para a nação e as ideias de John Dewey. A pesquisadora, no entanto, afirma que o literato pertenceu à pedagogia moderna, movimento que antecedeu à Escola Nova⁴.

Aqui nosso objetivo é mais específico tecer relações entre as ideias escolanovistas e a produção infantil de Bilac e Bomfim. Em *Através do Brasil* (1910), observamos pontos que se coadunam a esse ideal pedagógico. Isso é identificado já no capítulo introdutório, intitulado *Advertência e explicação*, em que os autores elucidam o teor do livro. Nessa seção inicial, é perceptível a adequação à singularidade infantil. É identificável a preocupação em tornar o texto acessível. Bilac e Bomfim (2014/1910, p. 4) comentam que procuraram “dar a estas páginas o tom singelo e a linguagem natural que mais convêm à inteligência infantil”. Há também a busca pelo sentimento. Conforme os escritores, era preciso que a narrativa atraísse, emocionalmente, o leitor, porque “Não se pode influir eficazmente, sobre o espírito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao sentimento” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 2).

Os autores criticam a acumulação de conteúdos nos livros destinados a uso pedagógico. O amontoamento de conhecimentos de diferentes áreas num mesmo material é ineficaz. Isso porque, segundo os literatos, a criança se desorienta ao

⁴ Nosso intuito não consiste em apontar nos autores um pertencimento a um movimento pedagógico. Objetivamos tecer relações, semelhanças entre nossos literatos e a Escola Nova.

trabalhar com tal recurso. Em vez desse instrumento, o aluno precisa do professor para guiá-lo. Bilac e Bomfim (2014/1910) afirmam que o docente tem o papel de oportunizar meios para que o estudante aprenda.

Como fonte de conhecimentos, a verdadeira enciclopédia do aluno é o professor. E' ele quem ensina, é ele quem principalmente deve levar a criança a aprender por si mesma, isto é: a Pôr em contribuição todas as suas energias e capacidades naturais, de modo a adquirir os conhecimentos mediante um esforço próprio (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 1).

Tal excerto encerra dois ideais. Primeiramente, o trecho argumenta que o docente é “fonte de conhecimentos”. Isso significa que o professor é o início, o centro do ensino e da aprendizagem. Se o mestre é o princípio do processo de educação, o aluno perde seu protagonismo. Observamos nisso um conceito da pedagogia tradicional. Machado e Werri (2018) opõem as escolas tradicional e nova bem nesse ponto. As autoras argumentam que, enquanto a educação tradicional se baseia no professor, a educação nova se volta ao aluno.

Após a primeira frase, o teor do excerto se modifica. Os autores argumentam que a função do professor é conduzir o discente à aprendizagem; mas é o aluno que “aprende por si mesmo”. O educando internaliza saberes mediante seu esforço, suas experiências. Nesse segundo momento do trecho, o docente tem o objetivo de favorecer as aptidões do discente. Ideia similar encontramos em Claparède (1958/1931). O pedagogo, como afirmamos, defende que o professor deve oferecer um ambiente em que a criança possa se desenvolver. Esse local deve ser munido de condições que favoreçam a ação infantil para que as capacidades naturais da criança possam florescer. Como podemos observar, o trecho se num ponto aproxima-se da pedagogia tradicional, em outro, afasta-se e assemelha-se à Escola Nova.

No *Livro de Composição*, Bilac e Bomfim (1930/1899) tecem um comentário semelhante ao excerto anterior. Os autores abordam o trabalho com a escrita na escola; oferecem vários meios para que o estudante escreva de forma inteligível. Nesse processo, “É forçoso que o professor (**sem tolher a espontaneidade da composição**) vá apontando ao estudante os meios de saber ver e de saber transmitir a outrem a impressão que lhe deixou aquillo que viu.” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 13, grifos nossos).

Esses trechos, como já afirmamos, lembram-nos a Escola Nova, que entende que o sujeito aprende por meio de suas experiências. O verbalismo, a explanação vazia são rechaçados. A função do professor não é impor seus conhecimentos; é auxiliar, orientar o aluno a aprender, a desenvolver-se a partir de suas próprias vivências. Isso ocorre conforme a maturidade do estudante, cujas experiências são realizadas segundo seus interesses, suas necessidades e suas capacidades inatas. Bilac e Bomfim parecem coadunar-se também a essa ideia. A menção de que o aluno deve dispor “suas energias e capacidades **naturais**” evidenciam a concepção de que o sujeito possui aptidões, competências inatas.

A atenção que Bilac e Bomfim direcionam à espontaneidade infantil nos remete à educação nova, cuja base, segundo Ferrière (1971), é a espontaneidade da criança. Esse elemento, segundo o autor, possibilita a iniciativa, a realização alegre de atividades e transforma o aluno num indivíduo com ampla capacidade, firme e calmo. Há um excerto do pedagogo que vai ao encontro do trecho em que Bilac e Bomfim abordam a espontaneidade. Ferrière (1971) também comenta a respeito do papel do professor:

aguardar com paciência até que a necessidade de um estudo, neste ou naquele domínio, se manifeste nitidamente no aluno; não fazer nada que possa suscitar qualquer desses “reflexos de defesa” que provocam a inibição de toda a ação progressiva espontânea (FERRIÈRE, 1971, p. 215)

A semelhança de *Através do Brasil* (1910) com as ideias escolanovistas já são identificadas nesse capítulo inicial. Essa introdução denuncia o caráter pedagógico da obra literária. Tivemos oportunidade de abordar o cunho escolar da literatura infantil no entresséculos XIX e XX e, mais especificamente, da obra a que nos voltamos. No enredo propriamente dito, o ideal educativo também pode ser verificado. A diegese compreende, basicamente, a viagem de dois irmãos, Carlos e Alfredo. O primeiro tem quinze anos e o segundo, 10. São órfãos de mãe e residem em Recife-PE, com o pai. Este é um engenheiro e precisa dirigir-se ao interior do estado, para trabalhar na construção de uma estrada de ferro. Após sua partida, os irmãos recebem um telegrama com a notícia de que o familiar está doente. Os dois meninos partem a seu encontro; chegam a Garanhuns, de onde se enviou a mensagem, e descobrem que o pai tomou novo paradeiro. A busca pelo familiar torna-se incessante.

Durante o percurso, Carlos se porta de forma responsável e se incumbe de organizar os deveres da viagem. Alfredo, por sua vez, desfruta das novidades que encontra pela paisagem, dos costumes dos povos que conhece. Uma característica marcante dessa personagem é a curiosidade. Logo no segundo capítulo, no episódio em que o trem que os leva parte para Garunhuns, já é possível identificar esse aspecto: “Alfredo, que ia junto à janela, começou a olhar a paisagem, e entrou em breve, com a sua curiosidade de criança, já um pouco esquecido do desgosto que o oprimia, a interessar-se por aquele espetáculo que nunca vira” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 6).

O interesse do menino o leva a indagar o irmão. Pergunta sobre a paisagem, os pontos encontrados. Carlos, solícito, responde aos questionamentos e, para isso, aborda conteúdos escolares. A partir de sua curiosidade, Alfredo adquire saberes. Com o intuito de atestar essas ideias, tomemos alguns exemplos. No início da viagem, o garoto pergunta ao irmão mais velho sobre a natureza que se desvela pela janela da locomotiva.

- Oh! Carlos! Que beleza! Mas só vejo campos e matas. Onde está o mar?
- O mar ficou lá atrás; - responde o irmão – nós nos vamos afastando dele.
- E que é aquilo ao longe, aquela altura?
- É' uma serra. (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 6 e 7).

Esse trecho é abordado pelos próprios autores, no capítulo *Advertência e explicação*. Segundo os escritores, o excerto poderia ser utilizado pelo professor para explanar sobre como os agrupamentos terrestres e aquáticos se dispõem, sobre os diferentes acidentes geográficos e suas localizações. Esses ensinamentos se direcionam ao leitor, ao trabalho em sala de aula, haja vista que o livro foi elaborado para as escolas primárias, como afirmamos. É possível oferecer outro exemplo em que se verifica o objetivo de inculcar saberes escolares no receptor da obra.

Em certa altura, o trem passou junto, quase rente de um velho casarão em ruínas, com um alpendre na frente e as paredes velhas, esburacadas e negras, quase caindo.
Um canavial, na época do corte de canas, que são transportadas para a usina num pequeno trem. (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 8).

Esse excerto objetiva inculcar conhecimentos acerca da produção agrícola brasileira. Conforme Lajolo (1982), a narrativa parece pretexto para ensinar conteúdos escolares. Também é interessante atentarmos-nos, nesse trecho, à referência ao progresso nacional. A menção de usinas remete ao desenvolvimento econômico do país. O motivo da partida do pai consiste no trabalho numa estrada de ferro, construção que possibilita o acesso a materiais, facilita o trânsito de pessoas e de mercadorias. Também se trata de uma representação do desenvolvimento do país. A narrativa se reveste desse símbolo. Talvez, isso seja uma tentativa de formar cidadãos condizentes com a modernidade que se queria implementada na Primeira República.

A suscitação da curiosidade é defendida pela Escola Nova e está presente na obra. Alfredo, durante um momento do percurso, sente-se cansado. O vivo interesse que tanto o envolvia se arrefece. Carlos o anima com saberes acadêmicos. O trecho que se segue apresenta esse episódio.

Mas, depois de duas horas de viagem Alfredo começou a sentir-se fatigado: doíam-lhe as costas e as pernas; voltava-se, ora para um, ora para outro lado, procurando uma posição mais cômoda. Carlos compreendeu o seu sofrimento, e tentou distraí-lo:

- Sabes para onde vamos?

- Não. Para onde – Perguntou o pequeno, já com os olhos acesos de curiosidade.

- Vamos para o Estado de Alagoas, e na direção do Estado da Bahia. Não te lembras da capital da Bahia, por onde passamos há cinco anos? É a cidade mais velha do Brasil. Foi na Bahia que viveu o Caramuru.

- Que Caramuru?

- Caramuru – começou Carlos a narrar – foi o nome que os índios deram a um certo Diogo Álvares, português, que naufragou na Bahia ali por volta de 1510. Aprisionado pelos índios, Diogo Álvares ia ser por eles comido... (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 12 e 13).

O excerto comporta ensinamentos da história do Brasil, da chegada ao país de Diogo Álvares, de Martins Afonso e outros acontecimentos nacionais. Essa explanação é oferecida por Carlos, que objetiva amenizar o cansaço, o mal-estar do menino. O irmão mais velho consegue favorecer a curiosidade de Alfredo, que se mostra interessado nos saberes expostos. A atitude de Carlos coaduna-se a ação que a educação nova solicita ao professor. Segundo Ferrière, o ensino deve atender às necessidades do aluno. O professor, segundo o teórico, tem a incumbência de “Observar a criança, despertar nela a curiosidade” (FERRIÈRE, 1971, p. 215). As ideias de Claparède (1958/1931) concordam com essas proposições. O teórico

argumenta que o educador, mais que suscitar a atenção, deve desenvolver no aluno um interesse, um desejo, uma necessidade.

Claparède (1958/1931) argumenta que o indivíduo é uma unidade que tende a conservar-se. A ruptura desse equilíbrio gera necessidade. A fome, por exemplo, produz a necessidade de procurar comida, a fim de restaurar a unicidade. O crescimento também é promotor de descontinuidades psíquicas. A criança, portanto, sente que precisa saber, experimentar (CLAPARÈDE, 1958/1931). É possível inferir que a curiosidade de Alfredo seja a necessidade de internalizar conhecimentos, nascida de seu desenvolvimento como ser humano. Talvez por isso, o garoto explore tanto seu meio.

A própria diegese da narrativa já nos indica uma aproximação ao ideário escolanovista. É preciso que nos lembremos da escola de Bierges, onde, segundo Vasconcellos (2015), prezava-se pela autonomia dos alunos. Para desenvolver essa característica, a instituição ofertava viagens que deveriam ser organizadas pelos próprios discentes. Ora, em *Através do Brasil* (1910), Carlos e Alfredo realizam uma longa viagem. Nesta, os dois meninos têm muitas oportunidades de desvendar saberes, de efetuar experiências. São os próprios garotos — mais especificamente, Carlos — que arcam com os custos da viagem, pensam em maneiras de empreendê-la. Os meninos se tornam responsáveis pelo percurso. Isso desenvolve a autonomia, de que trata a Escola Nova.

Prado e Valente (2020) afirmam que o próprio trajeto empenhado pelos protagonistas pode configurar-se em um processo formativo. Neste se envolvem adversidades que exigem enfrentamentos. A jornada leva as personagens principais à aprendizagem. Com isso, também os leitores aprendem (PRADO; VALENTE, 2020).

Lajolo (1982) sinaliza a relação professor-aluno na obra. A autora menciona que as muitas indagações de Alfredo possibilitam a vazão do discurso docente, que, nesse caso, é proferido por Carlos. São, no entanto, muitos os adultos a satisfazerem o interesse do menino. A pesquisadora argumenta ainda que existem recursos que clamam ao leitor sua imersão na obra. O leitor é levado a identificar-se com as personagens crianças a quem se solicitam atitudes morais.

No episódio que analisamos, a postura docente é evidente, visto que Carlos explana conteúdos escolares. Alfredo toma a atitude do aluno atento. Sobre a ação discente na literatura infantil, Lajolo (1982) aborda o conto *Civilização*, de Bilac,

presente em *Contos Pátrios* (1904). A autora sinaliza que a relação entre o protagonista e seu pai representa a situação ideal que devem traçar professor e aluno. O primeiro fala, e o segundo ouve de forma passiva e obediente. Não acreditamos que esse caso possa ser generalizado à situação de Alfredo, de Carlos e de outros adultos da narrativa. Isso porque o garoto, interessado, sempre indaga e procura as respostas de que necessita.

A atitude de Alfredo se reveste de vivacidade, pois permeia experiências que lhe trazem conhecimentos. Seu interesse o impulsiona a buscar respostas. A personagem parece encarnar a singularidade infantil preconizada por Bilac e Bomfim. Os autores argumentam que a criança é inclinada ao sentimento, à emoção. Mencionam também que o pequeno ser necessita de uma escrita adequada a seu entendimento: “em um simples livro de leitura, que deve ser acessível à inteligência infantil” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 1). Os autores acreditam que o sujeito, em sua infância, ainda não possui a compreensão desenvolvida. Em *Livro de Composição* (1899), Bilac e Bomfim (1899/1930) afirmam que o jovem ser possui dispersão e instabilidade.

Lajolo (1982) aborda a escrita adaptada à criança. A autora cita que a literatura infantil precisa, de uma forma mais intensa, de comunicação. Para que haja internalização de virtudes, o texto deve ser compreendido. Existe, portanto, uma simplicidade na linguagem que prejudica a obra literária. A autora menciona que tal acessibilidade ao entendimento infantil mutila a manifestação artística. A forma textual e a comunicação determinam o modo por que o leitor se apropria das virtudes ostentadas pelo enredo. Por isso, esses elementos são tão visados.

A apresentação de virtudes está expressa, de forma evidente, em *Através do Brasil* (1910) e, mais especificamente, em seus protagonistas. Parece que o leitor é levado a reconhecer-se nas personagens principais. Essa identificação foi objetivo dos próprios autores, que confessam isso na introdução da obra. Os escritores mencionam que os dois protagonistas são apresentados para que o leitor os admire. Fica evidente que os valores morais presentes nas personagens servem de modelo ao jovem leitor. Um trecho da introdução da própria demonstra isso.

os heróis principais destas simples aventuras, não os apresentamos, está claro, para que sejam imitados em tudo, mas para que sejam amados e admirados no que representam de generoso e nobre os

estímulos que os impeliram, nos diversos transe por que passaram (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 2)

O reconhecimento do receptor nas personagens é garantido por outros fatores. Segundo Guimarães (2004), Bilac, Coelho Netto e Bomfim escreveram obras infantis para estudantes brancos, ricos, citadinos. Tais características pertencem a nossas personagens protagonistas, que são destinadas a formar a nova elite. Isso pode ser evidenciado mediante a afirmação de Juvêncio dirigida a Alfredo, depois que este expressa seu desejo de ser um sertanejo: “— Não diga isso! O senhor é um menino de boa família... O senhor e seu irmão hão de estudar, hão de ser engenheiros como seu pai, ou médicos, e nunca mais hão de pensar no sertão, nem em mim...” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 85).

Maria Cristina Gouvêa (2005) aborda o negro na literatura infantil brasileira. A autora discorre a respeito dessa manifestação artística no início do século XX. Segundo seus estudos, até 1920, o negro é pouquíssimo representado. Isso demonstra a tentativa de afastar essa população do centro. Os retratos do negro, nesse período, apresentam personagens obsoletas, associadas ao passado. A partir de 1920, conforme a pesquisadora, a figura do preto velho começa a ser constante. O negro é representado como residente da zona rural, afastado da urbanidade, que é símbolo da modernidade. Esse sujeito é também retratado enquanto possuidor de práticas religiosas, místicas e inferiores. A docilidade e a servilidade também compõem essas personagens. Tais elementos remetem à perpetuação do sistema escravocrata.

Durante sua viagem, Carlos e Alfredo travam contato com pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Logo que os garotos saem de Recife, essa aproximação já se faz presente. No trem, os rapazes conhecem uma senhora negra, africana, tão idosa que “Vira nascer quase todo o povo que ali vivia” (BILAC; BOMFIM, 2014, p. 9). Posteriormente, os viajantes encontram, por coincidência, a mulher em Garanhuns. Ela que lhes dá abrigo. Sua casa é completamente simples; localiza-se na cidade; mas lembra a zona rural, pois é feita de barro, conta com um quintal com horta e local para a criação de animais. Tudo isso é cuidado com muito esmero pela anfitriã.

A africana é retratada como uma personagem de pouca inteligência, já que Carlos, “sempre pensando no pai, aproveitou o ensejo que se lhe oferecia, de obter

algumas informações. Mas a preta velha pouco sabia” (BILAC; BOMFIM, 2014/1899, p. 9). Seu conhecimento está relacionado ao passado, pois ia “contando histórias daqueles lugares, e daquelas gentes” (BILAC; BOMFIM, 2014/1899, p. 9). Isso nos lembra a afirmação de Gouvêa (2005, p. 84). A pesquisadora afirma que a literatura infantil brasileira retratava negros como contadores de histórias carregadas de afetividade. Essas narrações eram relatadas “por pretas velhas, associadas à ingenuidade, ao primitivismo, apresentando uma estereotipia e simplificação características”.

A ingenuidade da personagem de Bilac e de Bomfim (2014/1910, p. 9) pode ser atestada no ato em que ela fala sem ser ouvida “numa tagarelice infindável”. Isso indica que a idosa não possuía uma percepção ativa e, talvez, fosse distraída. Podemos inferir também que o motivo de suas histórias não serem alvo de atenção se deva ao fato de pertencerem a um passado que já não é interessante, que não possui importância.

A personagem também é retratada como afável, caridosa e generosa. Com grande hospitalidade, a mulher acolhe os dois meninos em sua casa e deixa-lhes, à disposição, uma mesa de alimentos. É possível perceber, na narrativa, que o tratamento entre as três personagens é de afabilidade: “Abraçamos a boa preta, agradecendo-lhe a hospitalidade generosa. Alfredo ainda levou um grande embrulho com amendoins torrados, — último presente da caridosa africana” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 11). De acordo com Gouvêa (2005), o negro era retratado na literatura infantil como dócil, afetivo e subserviente. A personagem de *Através do Brasil* (1910) condiz com essas características, visto que serve aos meninos com tamanha satisfação. Parece que a mulher encontra alegria ou um lugar cômodo na servidão.

A análise da senhora africana em *Através do Brasil* (1910) remete-nos a um conto de Olavo Bilac, *O velho trabalhador*. O texto foi publicado no *Livro de Leitura* (1899), organizado pelo poeta e por Bomfim. O material possui semelhanças com o que discutimos, pois narra a história de um homem negro, Pai João, um ex-escravizado e extremamente idoso, “que a morte parecia ter esquecido no lindo recanto do sertão fluminense”. O senhor era “tão velho que já não podia andar e que já todos os seus dentes tinham caído” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 99).

O protagonista reside na fazenda em que trabalhou no período escravocrata. Isso, de acordo com o narrador, deve-se à “gratidão dos donos da terra” (BILAC;

BOMFIM, 1930/1899, p. 99), que lhe cederam aquele canto para seu repouso. É desconcertante imaginar que alguém que tenha trabalhado a vida toda num local dependa dos “bons sentimentos” de terceiros para, nesse lugar, morar. O senhor mora numa casa simples, longe, até mesmo, dos trabalhadores do sítio. Tal retrato associa o homem ao passado rural e agrário. Conforme Gouvêa (2005), essa representação era típica na literatura infantil do período. A personagem é colocada distante da agitação, da produção e do progresso. O narrador situa seu olhar na morada de Pai João e afirma: “Lá estavam, longe, as casas dos colonos, os paiões, **as grandes casas das machinas**, a capella pequena e branca, e, cercando tudo, de um lado, as plantações ricas, e, de outro lado, o campo vasto, em que o gado passeava, numeroso e médio” (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 100, grifos nossos).

Parece que Pai João vivia longe de qualquer comunidade, de qualquer civilização e, sobretudo, da modernidade. A afirmação de que o homem morava distante das máquinas é elucidativa quanto a isso. A urbanização e a industrialização eram sinais ou símbolos do progresso do país. Os maquinários e as engrenagens representavam esses processos de que o protagonista se encontrava afastado. Essa ideia pode ser asseverada pelo fato de o homem ser extremamente idoso e, portanto, relacionado a um passado, a um tempo que se findava. Por causa de sua idade, o senhor fica impossibilitado de trabalhar e resta-lhe apenas esperar pelo seu próprio fim, como lemos na obra: “a morte parecia ter esquecido” (BILAC; BOMFIM, 1922/1899 p. 99). O ex-escravizado é descrito como obsoleto e completamente excluído das atividades de produção, que levam o país à modernidade.

Assim como a idosa africana de *Através do Brasil* (1910), Pai João também é representado enquanto dócil. No início do conto, encontramos a expressão “velho e meigo João” (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 99). O personagem é tão subserviente, que se torna amigo de quem tinha sido escravizado, de seu antigo proprietário. O texto não aborda a escravidão como um período bárbaro, como hoje reconhecemos. O tratamento dado a esse íterim histórico é marcado por bastante suavidade. Uma fala do protagonista é evidente quanto a isso:

e, depois, o captiveiro no tempo em que havia isso, era uma grande maldade. Mas, se houve senhores máus que castigavam barbaramente os captivos, também houve senhores bons que não gostavam de ver o sofrimento delles (BILAC, 1922/1899, p. 101).

Conforme Lajolo (1982), esse conto ofereceu um modelo de comportamento diante da escravidão. Essa posição sugerida bania qualquer radicalidade; solicitava o apaziguamento e o equilíbrio. A autora ressalta que Pai João é representado como conformado com sua situação e com seu passado, o que reforça ainda mais a compreensão que se quer transmitir sobre o período escravocrata.

A divisão de classes na obra é explicitada por Lajolo (1982). A autora comenta que a posição social que exercem os protagonistas assenta-se no fato de serem estudantes internos, filhos de engenheiro. Os meninos travam relações com sujeitos que não pertencem a sua classe. Trata-se de trabalhadores braçais, lavadeiras, boiadeiros e outros. Tais contatos, segundo a pesquisadora, deve-se à excepcionalidade da situação em que vivem Carlos e Alfredo. Os dois buscam o pai doente e, depois, movem esforços para comunicarem-se com os parentes do Rio Grande do Sul.

Lajolo (1982) defende que as relações dos meninos com sujeitos de outras classes são regidas pela solidariedade. Isso escamoteia as desigualdades e a violência da organização populacional brasileira. Na obra, a divisão de camadas sociais, segundo a pesquisadora, é entendida como uma necessidade e está presente na convivência entre os protagonistas e Juvêncio. Este é um jovem sertanejo que encontra os dois irmãos, em Juazeiro-BA. O rapaz nasceu e criou-se na roça, num ambiente humilde. Segundo Lajolo, é desigual o tratamento entre os irmãos e o sertanejo. Este chama de *senhores* os dois meninos, que se referem a ele pelo pronome *você*.

Ao abordar a obra *Através do Brasil* (1910), Lajolo (1982) menciona que o companheirismo e o auxílio mútuo não são suficientes para sustentar o vínculo entre classes distintas, no enredo. Isso é atestado mediante a separação entre as personagens protagonistas e Juvêncio, no fim da narrativa. Os irmãos partem para o Rio Grande do Sul, enquanto o sertanejo procura emprego no Amazonas. Podemos inferir que a apartação seria inevitável, visto que a ligação que possuíam era fruto de uma excepcionalidade, como informou Lajolo (1982). As personagens, portanto, retomariam as situações que lhes foram preparadas. Carlos e Alfredo voltariam a preparar-se para um futuro em que ocupariam cargos de direção, de destaque. Juvêncio, por sua vez, partiria para exercer funções de trabalho destinadas à sua classe.

A escola e a literatura infantil, em conjunto, objetivavam formar uma nova classe dirigente. Tais instituições se voltaram ao estudante que, mais facilmente, se identificaria com os protagonistas da narrativa aqui abordada. Assim, faz-se necessário discorrermos a respeito das nossas personagens. Começemos por Alfredo, que, como afirmamos, possui as características infantis anunciadas pelos autores.

A infantilidade reveste o irmão mais novo desde o início da narrativa. Ao ouvir a decisão de Carlos de ir à procura do pai, Alfredo manifesta sua vontade de também realizar essa empreitada. O rapaz, no entanto, adverte o irmão caçula: “Mas tu és pequeno, a viagem é longa, o dinheiro é pouco” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 6). Em Garanhuns, o engenheiro, colega de trabalho do pai desaparecido, tem a mesma posição diante do menino: “Essa não é viagem para uma criança” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 12). Isso mostra que Alfredo era visto como um ser frágil, como alguém que não pode correr perigo e enfrentar situações difíceis.

O menino, por ser frágil, é retratado enquanto necessitado de proteção. Esse amparo é, geralmente, encontrado ou buscado em Carlos. Este se volta ao garoto a fim de dar-lhe custódia. O irmão mais velho sempre se preocupa com Alfredo; torna-se seu responsável. O garoto é bastante cuidado pelos sujeitos da narrativa. Sua condição de criança é reconhecida pelas outras personagens. Um episódio é elucidativo quanto a isso. Trata-se do momento em que os rapazes encontraram um condutor de carro de bois. “O homem, vendo que Alfredo ia fatigado, propôs-lhe que se acomodasse sobre o carro. O menino, contentíssimo, empoleirou-se sobre a lenha” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 42). É evidente que as condições em que percorreram a longa jornada foram árduas para os três viajantes. A escolha, no entanto, em amparar apenas Alfredo se pauta no entendimento de que, por ser criança, precisa de mais cuidados, de mais tutela.

Esse acolhimento à criança dá-se em outras situações, como na casa das lavadeiras. Nessa ocasião, o garoto machucou os pés e, por isso, recebeu todos os cuidados dos anfitriões e de Carlos. Os dois irmãos precisavam ir ao encontro de Juvêncio, que estava em outra cidade. O mal-estar de Alfredo, no entanto, não permitia tal ação. Carlos compreendeu que não poderia seguir sem o garoto. Mesmo diante da possibilidade da melhora de saúde, o irmão mais velho resolveu não partir: “— Não é isso! — explicou o mocinho — o que digo é que **Alfredo não poderá ir**

sozinho até Riachinho. E quem sabe se amanhã já ele poderá caminhar? Não! Mais vale ficarmos ambos aqui...” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 60, grifos nossos).

Carlos entende que o irmão não pode ser negligenciado, pois ainda é frágil, precisa de cuidados. Nessa ocasião em que Alfredo se fere, o filho mais velho do engenheiro preocupa-se muito. O rapaz pensa em perder o companheiro Juvêncio, no adoecimento do pequeno familiar. Alfredo, por sua vez, distrai-se e diverte-se com Maria das Dores, a filha da anfitriã. Esse contraste entre os rapazes mais velhos e o garoto é constante. Enquanto Carlos e Juvêncio se preocupavam com o percurso da viagem, Alfredo se deleitava com a paisagem ou entretinha-se com alguém ou alguma coisa.

Para uma compreensão mais profunda, voltemo-nos a outro episódio. No fim do dia, após longa caminhada, os três viajantes encontraram um rancho. Entraram e acomodaram-se. Carlos e Juvêncio foram cozinhar o alimento; mas Alfredo não se interessou pelo preparo da comida. O menino foi contemplar “os bois, os bezerros, as cabras, os carneiros que passavam com a cabeça baixa, num tropel cerrado e confuso” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 42). Em outra ocasião, a disparidade de atitudes também se faz notar. Os rapazes se depararam com tropeiros que conduziam burros. Com o intuito de lograr alguma renda, os rapazes mais velhos auxiliam a guiar os animais a seu destino. Alfredo, no entanto, não se incumbe de tarefa alguma; continuou “a caminhar ao lado do irmão; mas o tropeiro condoeu-se dele, e autorizou-o a montar um dos burros da tropa” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 46, 47).

As personagens não somente aceitam que o menino não se responsabilize por nenhuma ação, mas lhe dão guarita. O garoto não participa das decisões no percurso da viagem. Isso atesta a fragilidade com que Alfredo é caracterizado. Trata-se da criança sobre a qual aborda Claparède, amparado em Rousseau. A vulnerabilidade infantil permite que terceiros se aproximem; assim, pode a criança se desenvolver e conhecer suas necessidades. O fato, no entanto, de Alfredo privar-se de decisões é um grande afastamento do pensamento escolanovista. Esse ideal pedagógico defende a autonomia do estudante, seu movimento, sua própria experiência. A posição do menino, por sua vez, é contrária a isso, pois toma uma atitude passiva.

O garoto é retratado como ingênuo. Esse aspecto envolve a personagem de uma forma evidente. Há um trecho que demonstra essa particularidade. Os dois irmãos se dirigiam a Boa Vista-PA. Auxiliava-os um empregado do engenheiro, colega

do pai dos meninos. Ao pararem próximos a um córrego, o menino age de forma ingênua e recebe uma explicação do empregado, Benvindo:

Alfredo, quando acabou de comer, correu para o riacho, e foi mergulhando as mãos na água, para lavá-las. Mas exclamou, **ingenuamente**:

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

— Ora, patrãozinho! Não vê que a água está correndo sempre? — disse rindo o camarada. — A água suja vai embora, e a que vem está sempre limpa! (BOMFIM; BILAC, 2014/1910, p. 16, grifos nossos).

Observemos que a atitude de Benvindo se assemelha a reação que os adultos costumam ter diante da inexperiência dos pequenos. O homem ri em frente à inocência de Alfredo. Ao mesmo tempo, o funcionário elucida o problema. Não podemos deixar de assinalar, nesse trecho, a relação desigual entre as duas personagens. Apesar da pouca idade do menino, Benvindo o trata como um superior. O funcionário o chama de “patrãozinho”. Essa questão já foi sinalizada por Lajolo (1982), segundo quem os dois protagonistas tecem relações patronais com as outras personagens.

Não podemos eximir-nos de discorrer sobre a característica mais acentuada do pequeno Alfredo, a curiosidade. Esse aspecto permeia as atitudes do garoto. Logo no início da obra, o narrador afirma que o menino possui uma “curiosidade de **criança**” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 6, grifos nossos). Parece-nos que há o entendimento de que a curiosidade é própria do ser infantil, é-lhe natural. Essa particularidade de Alfredo lhe é inerente. Como vimos em Ferrière, o sujeito possui um impulso vital. Esse elemento é fonte de interesses, do desejo de saber. Isso joga o sujeito para o mundo a fim de satisfazer essas vontades, essas necessidades. Alfredo parece tomar esse rumo. O menino realiza diversos questionamentos com o intuito de atender a sua curiosidade. Esse atributo o impulsiona a conhecer novos lugares. A personagem entra em contato com diferentes meios; descobre costumes, tradições; toma conhecimento da história e da geografia do seu país. Isso não ocorre simplesmente pelas explicações que recebe do irmão, de Juvêncio e de adultos. Alfredo aprende, conhece por meio de suas próprias experiências.

O menino contempla a natureza, a paisagem, os animais, as manifestações dos povos com quem tem contato. Carlos, por sua vez, atenta-se a conhecimentos considerados mais relevantes. Num íterim da viagem, os rapazes se hospedam numa fazenda e ajudam na colheita de algodão. Nesse sítio, os moradores se reuniam

à noite para cantar. Esse ato era visto, pelo narrador, como “ingênua graça” (BILAC; BOMFIM, 2014/1971, p. 47). Alfredo e Juvêncio se uniam à ação dos trabalhadores. Parece-nos que o sertanejo se aproximou dessa manifestação, porque também é ingênuo. A classe a que pertence essa personagem é, no enredo, revestida de inocência. O irmão caçula, por sua vez, participa da diversão, porque é uma criança. Carlos, no entanto, “de espírito mais ponderado, conversava às vezes com o fazendeiro, e procurava instruir-se. Interessava-se pela cultura do algodão, e elogiava a abundância da colheita durante esses dias” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 47 e 48).

A partir da passagem, observamos que havia o entendimento de que o ato prestigioso era atentar-se a conhecimentos relacionados à economia. Alfredo desenvolve esse interesse no fim da narrativa. Na viagem feita de trem até a Bahia, o menino dialoga com um negociante de fumos. É identificável o interesse na economia gerada por essa cultura. O garoto indaga ao homem:

— E é um negócio que dá bastante dinheiro?

— Bastante... — respondeu o negociante, lisonjeado pela curiosidade do menino. — A Bahia produz muito fumo, e todo de primeira qualidade. Mais de trinta municípios do Estado cultivam e exportam em grande escala este produto. Há fumo, também, em outros Estados do Brasil; mas a produção mais notável é a da Bahia. Ainda acabo de ler, em uma gazeta, que ultimamente, durante cinco anos, a exportação só de fumo em folhas, excedeu cento e trinta milhões de quilos, no valor de mais de cem mil contos de réis! E exportam-se ainda milhões de quilos em rolos, em charutos, em cigarros

— E a cultura é fácil? (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 86).

Observemos como a atitude de Alfredo é diferente nesse trecho. A personagem não se distrai com elementos desprestigiados. Sua atenção se volta ao desenvolvimento, à cultura brasileiros. Isso ocorre depois de tomar conhecimento sobre a história do Brasil, sobre os vários trabalhos desempenhados pelo povo; enfim, após diversas experiências. Podemos afirmar que é isso que se esperou do leitor da obra. O aluno deveria aprender acerca da economia de seu país. Isso porque o estudante seria a classe dirigente que promoveria o progresso da nação. Silva (2017) comenta que muitos intelectuais, no início da República, defendiam que a educação era um meio de levar a nação ao progresso. Essa ideia parece fazer-se presente em *Através do Brasil* (1910). O livro, destinado às escolas primárias, valoriza o saber relacionado aos elementos que promovem o desenvolvimento nacional.

Ao discorrermos sobre Alfredo, abordamos seu irmão mais velho. Não pretendemos ser repetitivos; mas faz-se necessário voltarmos-nos à personagem Carlos. Este se preocupa com o percurso da viagem, com o pai doente e com o irmão, ainda frágil. O rapaz fica a cargo das decisões a serem tomadas no trajeto. É muito responsável. Na despedida ao companheiro Benvindo, isso se faz notar. Nesse momento, todos ficaram comovidos, e o funcionário pensou em unir-se aos irmãos por mais tempo. Carlos se opôs a essa resolução: “— Não, Benvindo, não! **Antes de tudo, o dever**” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 22, grifos nossos).

Mesmo em situações difíceis, o jovem se mostra altivo e sensato. Os irmãos recebem a notícia da morte do pai e visitam sua sepultura. Apesar do episódio doloroso, Carlos consegue pensar em decisões. Nessa circunstância, assim o narrador o descreve: “o mais velho dos irmãos, com a energia moral que felizmente não o abandonava nunca, encarou de frente o futuro, e procurou o meio mais fácil de sair de tão crítica situação” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 27).

Lajolo (1982) comenta que Carlos é retratado como um adulto em miniatura. Podemos asseverar tal informação mediante uma passagem da obra. Ao hospedarem-se na casa do capitão Paulo da Silveira, o rapaz trava um diálogo com o anfitrião. “O aspecto sério e tristonho de Carlos inquietava o capitão, que começou a conversar com ele, **como se conversasse com um homem feito** (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 18, grifos nossos).

Martineli (2014) sinaliza que, no início da República, havia autores que retratavam crianças como se fossem adultos. Essas personagens possuíam fortes responsabilidades. Dentre os autores desse período, a pesquisadora cita Olavo Bilac. O objetivo, segundo a estudiosa, era suprimir as peculiaridades infantis por meio da apresentação de características de sujeitos experientes. O intuito consistia em incutir no leitor os comportamentos empenhados por essas personagens.

Em *Através do Brasil* (1910), é possível afirmar que Carlos é o representante da criança cujas peculiaridades infantis são apagadas. Isso para que a personagem possa exercer funções adultas. O rapaz procura meios de angariar recursos financeiros com que possa prosseguir a viagem. Torna-se responsável pelo irmão e auxilia-o na satisfação de suas necessidades. Carlos se mostra sempre preocupado com os problemas que os cercam. Juvêncio se une ao jovem nessa seara. O sertanejo também é retratado como um garoto com funções e comportamentos de adultos. Os

dois, juntos, tomam decisões quanto ao percurso da viagem e concorrem para realizá-lo.

A diferença entre os dois rapazes é evidente. Carlos usufrui de uma posição mais elevada, pois pertence à elite. Essa categorização da personagem é elucidativa numa passagem da narrativa. Para atravessar todo o estado de Alagoas, os dois irmãos são acompanhados por Benvindo, contratado por um engenheiro que encontram durante a viagem. Durante um momento de descanso, o funcionário trava diálogo com conhecidos. Como a conversa demorasse muito, Carlos “chamou a atenção de Benvindo, que se despediu dos amigos” (BILAC; BOMFIM, 2014/1910, p. 17).

A autoridade exercida pelo irmão mais velho atesta seu comportamento adulto. Essa atitude contrasta com a configuração de Alfredo, imbuído de características infantis. O livro *Através do Brasil* (1910), de fato, suprime peculiaridades concernentes às crianças. Isso pode ser constatado mediante a personagem Carlos. Concomitantemente, a obra valoriza as singularidades infantis em Alfredo. Podemos afirmar que o irmão mais novo é o aluno da Escola Nova, pois sempre curioso, sempre em busca de conhecer. A maneira com que Carlos é retratado, por sua vez, é contrária aos pressupostos escolanovistas. Isso porque o rapaz é destituído de suas características infantis. É um adulto em miniatura. Em um aspecto, no entanto, essa personagem se assemelha à pedagogia em questão. O moço ensina Alfredo e desperta-lhe a curiosidade. Carlos é, portanto, em alguns momentos, representante do professor da educação nova.

4. Livro de Composição

O *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias* (1899) foi escrito por Bilac e Bomfim. Como o próprio nome indica, o material se destinou ao ensino primário. No Rio de Janeiro, havia um decreto que regulamentava essa etapa da educação. Era de número 981/1890 e foi elaborado por Benjamin Constant. Conforme esse documento, a escola primária era dividida em três períodos: elementar, médio e complementar. Cada fase tinha duração de dois anos. A obra que analisamos voltou-se à última etapa. O *Livro de Composição* (1899) objetivou levar os alunos a escrever de forma inteligível. O guia abordou os seguintes escritos: enumeração, exposição, narração, descrição, conto, carta, dissertação e resumo. A cada um, destina-se um capítulo, com exceção da descrição, que conta com sete. Isso porque os autores se dedicaram a tecer sobre a descrição de objetos, de locais, de animais, de indivíduos, de paisagem, do cotidiano e de estados emocionais.

O guia é constituído por exercícios que solicitam a produção escrita do aluno. As atividades são divididas em *summario*, *direcção* e *modelo*. No primeiro, apresentam-se os componentes do texto. Na segunda, figura uma condução para a composição. O modelo, por sua vez, é um texto em que o aluno poderia basear-se. O livro também conta com um preâmbulo e com notas preliminares nos capítulos *Narrações*, *Descrições*, *Cartas* e *Dissertações*. Essas introduções tecem direcionamentos concernentes à escrita, aos gêneros e tipos textuais abordados na obra.

Anexo ao material, há um parecer do *Conselho Superior de Instrução Publica da Capital Federal* escrito por José Pinheiro, um dos integrantes da instituição. Segundo esse documento, Bilac e Bomfim solicitaram que as duas obras — *Livro de Composição* e, seu complemento, *Livro de Leitura* — fossem adotadas e impressas pelo município. O Conselho acata o pedido com louvor. Pinheiro comenta que o material elaborado pelos autores é o primeiro guia para a redação. Essa ideia também é anunciada por Bilac e Bomfim no preâmbulo do livro. Os literatos citam que o motivo por que elaboraram o material foi a inexistência de obras destinadas à composição escrita.

O ineditismo do material é refutado por Fernandes (2001). A pesquisadora argumenta que, antes do *Livro de Composição* (1899), publicou-se *Exercícios de*

Estylo (1885), de Felisberto de Carvalho, obra voltada à redação. A estudiosa comenta que, naquele período, houve um aumento de obras didáticas; por isso, é possível duvidar da originalidade do guia de Bilac e Bomfim. Para Fernandes (2001), a declaração de que o livro é inaugurador objetivou atrair o público. A autora também tem algo a mencionar sobre a adoção e a impressão das obras pelo município do Rio de Janeiro. A pesquisadora afirma que Bomfim foi diretor da *Instrução Publica* dessa cidade. Por essa razão, era esperável que o Conselho Superior de ensino enaltecesse a obra.

No parecer, Pinheiro argumenta que os exercícios estão dispostos em ordem crescente de dificuldade. No preâmbulo, Bilac e Bomfim afirmam que as atividades devem ter uma gradação de complexidade. Isso para que o aluno, paulatinamente, internalize o vocabulário necessário. Essa organização das ações pedagógicas, segundo Pinheiro, conferia ao estudante maior independência. O discente poderia imprimir ao trabalho seu modo de sentir, de movimentar-se. A autonomia, no entanto, não dispensava a condução empenhada pelo livro. O direcionamento possibilitava que o escrevente efetuasse os exercícios independentemente de seu grau de desenvolvimento.

E taes exercicios são apresentados de modo a deixar a cada alumno inteira independencia, para que dê ao seu trabalho a fórmula mais compativel com o seu temperamento; mas ao mesmo tempo a criança é guiada, dirigida e estimulada de tal fórma, que nenhuma, qualquer que seja o seu grau de **aptidão** para esse genero de exercícios, deixará de fazel-os (PINHEIRO, 1899, p. 8, grifos nossos).

Essas ideias se coadunam às propostas escolanovistas, pois reafirmam a autonomia do estudante. Identificamos, no excerto, a defesa de que o discente coloque seu sentimento no trabalho que empenha. Tal concepção encontramos em Ferrière (1971), segundo quem o indivíduo precisa conferir um pouco de si a cada atividade que realiza. No que tange à independência afirmada por Pinheiro, Bilac e Bomfim parecem confirmar essa ideia no preâmbulo. Os autores mencionam que “É forçoso que o professor (sem tolher a **espontaneidade** da composição) vá apontando ao estudante os meios de saber ver e de saber transmitir” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p.13, grifos nossos). Tal afirmação dá a ideia de que se deve conferir certa liberdade ao discente. O trecho exposto valoriza a expressão, a espontaneidade do aluno. Essa característica, conforme Ferrière (1971), é a base da Escola Nova.

Voltemos ao último trecho recuado, escrito por Pinheiro. Observemos que o autor utiliza a palavra aptidão, que remete à capacidade natural, inata. Bilac e Bomfim se aproximam do pensamento do integrante do Conselho. No capítulo introdutório, os literatos afirmam que “Para ser um escriptor, é preciso ter **talento** creador e estylo” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p.12, grifos nossos). O vocábulo em destaque também se refere a uma noção inata. O ensino defendido na obra baseia-se na ideia de que existem forças naturais no sujeito. Como percebemos, a Escola Nova defende essa concepção. Para essa pedagogia, o ensino deve atentar-se às particularidades da criança — que lhe são inerentes — e levá-las ao florescimento.

Como afirmamos, o *Livro de Composição* (1899) possui um complemento, o *Livro de Leitura* (1899), que também trabalha os mesmos escritos: conto, carta, descrição, dissertação, enumeração, exposição, narração e resumo. Os textos são apresentados para a compreensão e para a produção. Essas duas práticas estavam imbricadas, no entendimento de Bilac e de Bomfim. No *Livro de Leitura* (1899), a indissociabilidade entre as duas ações é expressa de forma elucidativa. Os autores mencionam que

Os exercicios de composição e de redação não podem ser utilmente desempenhados sem o uso frequente da boa leitura, e só ahi é que ella é verdadeiramente util, porque só ahi é que a criança póde ter a noção do estilo, a noção da beleza de forma (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 10).

Os autores afirmam que, a partir da leitura e com o auxílio docente, os alunos podem observar as diferentes formas de escrita; os recursos linguísticos, sintáticos; as qualidades, entre outros. Não é explicitado, de forma profunda, como esse trabalho se daria, mas fica evidente que a análise de escritos compõe a atividade de redação proposta por nossos literatos.

A abordagem conjunta das aprendizagens da escrita e da leitura foi objeto de atenção científica. Conforme Santos (2010), a apropriação desses dois elementos não se dava, necessariamente, de maneira concomitante. A leitura era privilegiada. A posição de Magda Soares se coaduna a essa ideia. A autora afirma que, até 1880, no campo da alfabetização, havia referências a métodos e a livros de leitura, prática da qual — acreditava-se — resultaria a aprendizagem da escrita. O predomínio da leitura, segundo a pesquisadora, dá-se em outros países, como Estados Unidos e França.

Bilac e Bomfim unem dois objetos de ensino que não eram abordados pela escola de forma concomitante.

Antes de apresentar os exercícios, os autores expõem um capítulo inicial intitulado *Preambulo*, sobre o qual já aludimos brevemente. Nessa introdução, explicam-se o livro, seus objetivos, sua organização. O guia de redação em questão atenta-se bastante aos recursos, à construção escrita, aos chamados segredos dessa prática. As regras gramaticais, por sua vez, são entendidas enquanto insuficientes para aprender a expressar-se de forma inteligível.

O aluno póde perfeitamente estar senhor de todas as regras da grammatica, e não saber dizer o que pensa e o que sente. A grammatica secca, abstracta e arida, com que se cança o cerebro das crianças, não ensina a escrever. Ninguém cuida de lhe negar utilidade e valor: mas querer habituar o alumno ao manejo da língua só com o estudo da grammatica e começar esse ensino pelas regras abstractas da lexicologia e da syntaxe, é o mesmo que querer ensinar mathematica só com o estudo da geometria analytica (BILAC; BOMFIM, 1899, p. 11).

Os autores entendem que não é suficiente atentar-se ao estudo da gramática normativa. É preciso que o professor apresente as expressões mal-empregadas, os vocábulos pouco precisos. Isso porque, conforme os próprios escritores, a língua tem — além de regras — segredos, recursos. A esses elementos, o escrevente deve voltar-se. Esse afastamento do estudo exaustivo das regras da língua escrita indica um distanciamento da pedagogia tradicional, centrada na acumulação de conhecimentos, no ensino livresco, na memorização. Essa posição, entretanto, não é inauguradora, como pode aparentar num primeiro momento. Fernandes (2001) argumenta que Bilac e Bomfim não foram vanguardistas ao proporem tal afastamento. Isso porque era comum, àquele período, a crítica ao ensino que se debruçava somente nos preceitos da norma padrão.

Para aprender a compor textos, é preciso da prática. É disso que se ocupou o material, cujo objetivo não foi só levar o estudante a escrever com coerência, mas a expressar-se de forma entendível, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. A necessidade de apresentar os sentimentos mediante os vocábulos é indiscutível, visto que o sujeito reflete por meio das palavras, conforme apresentaram os autores.

Ainda no preâmbulo, Bilac e Bomfim (1930/1899) defendem que os exercícios de composição precisam de uma organização; devem partir do simples e dirigir-se ao mais complexo, como já aludimos anteriormente. Por isso, conforme os autores, o livro possuía uma sequência para abordar os textos. Primeiro, apresentavam-se, respectivamente, os seguintes escritos: enumeração, exposição, narração e descrição. Posteriormente, desenvolviam-se os assuntos complexos, que eram expostos nesta ordem: carta, conto, dissertação e resumo. Esses textos eram tratados num momento seguinte, porque “nessas composições o individuo tem, muita vez, de narrar, descrever, etc” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 14). Ao que parece, os textos do primeiro grupo formavam os textos do segundo grupo. Por exemplo, num conto, o escrevente deve valer-se de narrações e de descrições. Tal questão nos recorda a afirmação de Marcuschi (2002), segundo a qual os gêneros são compostos por tipos textuais.

Para nossa abordagem, devemos distinguir as tipologias e os gêneros textuais. Estes pertencem à cultura e à sua estrutura comunicativa. O centro da definição desse elemento compreende a inserção nas práticas de comunicação. Os gêneros textuais estão nas modalidades oral e escrita e compõem a cotidianidade, pois são indispensáveis para o indivíduo interagir. Trata-se de construções empíricas que atuam na vida comum, no âmbito das relações humanas (MARCUSCHI, 2002).

De forma diferente aos gêneros, constituem-se os tipos textuais, que são construções teóricas, definidas pela forma linguística. Sua caracterização se refere mais a sequências retóricas do que a textos materializados. Ao tratar desses elementos, voltamo-nos a enumerações, a narrações, a descrições, a dissertações, a resumos, entre outros. Isto é, muitas composições propostas no material que ora analisamos são tipos textuais. Esses escritos não são gêneros, pois o sujeito não os utiliza para se comunicar e porque sua definição se atrela a critérios linguísticos e estruturais, à forma propriamente dita (MARCUSCHI, 2002).

Com a presente discussão, não pretendemos insinuar que gêneros e tipologias textuais são excludentes. Os primeiros são formados pelos segundos. Para exemplificar, podemos abordar a carta pessoal, um gênero. Esse texto pode ser composto por narrações, exposições, descrições e outros (MARCUSCHI, 2002). Esse exemplo pode ser encontrado no *Livro de Composição* (1899). Para explicar a feitura das cartas, Bilac e Bomfim (1930/1899, p. 188) mencionam que tal escrito abarca

todos os outros, pois nele “nós expomos, narramos, descrevemos, criticamos, resumimos, dissertamos”.

O *Livro de Composição* (1899) defendia a necessidade de o professor apresentar os modos por que o aluno poderia discorrer e expor suas impressões. Para isso, antes de iniciar a composição, o estudante deveria acercar-se do conteúdo a ser abordado, refletir sobre a matéria, formular e organizar aquilo que deveria ser expresso. Num momento inicial, o discente escreveria os aspectos gerais e, depois, apresentaria os elementos específicos. Nessa ordem, o leitor poderia fazer as relações necessárias à compreensão do texto.

O escrevente deveria manter a coerência, o que é uma dificuldade para os iniciantes. Por isso, era preciso que o discente não se valesse das copulativas para ligar os períodos. Trata-se dos advérbios, das locuções adverbiais, das conjunções, como *entretanto*, *porém*, *contudo*, *desse modo* e outros. A relação das frases deve dar-se pelas ideias e não pelas palavras. Com o objetivo de evitar esses conectivos, o estudante deveria utilizar períodos curtos, pois facilitam a compreensão, a coesão e a concisão. Esta é tratada como a melhor qualidade da escrita (BILAC; BOMFIM, 1930/1899).

O uso de frases pequenas, no entanto, foi indicado somente para os principiantes na ação de escrever. Para Bilac e Bomfim (1930/1899), os escritores experientes podiam valer-se de períodos longos compreensíveis; mas tal capacidade é receosa nos novos escreventes. Ao mencionarem que uma escrita profícua sintetiza o conteúdo, os autores afirmam que as características infantis são contrárias a esse processo de condensação. “Escrever é condensar o pensamento, e como no espírito da criança ha, pelo contrario, uma tendencia natural á difusão e á volubildade, é preciso combatel-a e corrigil-a” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 18).

Os autores argumentam que é preciso fazer frente contra as particularidades infantis para ensinar a escrever. Atentemo-nos como isso é contrário ao que encontramos em *Através do Brasil* (1910). Nessa obra, percebemos a valorização de características infantis na personagem Alfredo. O combate a propriedades da criança também é contra o ideal escolanovista.

Se a concisão era a maior qualidade a ser buscada na redação, era preciso evitar o excesso de orações subordinadas, de detalhes, de adjetivos. Fazia-se necessário “eliminar da escripta tudo o que não for indispensavel para a boa

compreensão do pensamento ou para a harmonia da phrase” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 20). Do contrário, a composição ficaria vazia, pouco entendível e, até mesmo, contraditória.

Outra virtude a que deveria aspirar o estudante era a simplicidade. A escrita deveria ser tão simples quanto a fala, pois as duas não eram entendidas, pelos autores, como excludentes. Segundo Bilac e Bomfim (1930/1899), acreditava-se que a fala era a expressão natural, enquanto a escrita consistia numa ação complexa e estimada. Essa visão é rechaçada pelos dois escritores. Mesma posição têm os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, segundo os quais fala e escrita não são contraditórias. De acordo com esse documento, a escrita não representa a fala. Esta não é a linguagem vernacular, e a escrita não é o espaço da norma culta.

A simplificação das frases sugeridas aos alunos é reforçada pela solicitação em utilizar períodos curtos. Essa característica, talvez, possa incluir-se no rol de elementos que empobrecem os materiais destinados ao público infantil. Vetar a possibilidade de escrever frases mais complexas pode ser uma forma de impedir o desenvolvimento de habilidades necessárias à redação. O ensino deve sim partir de bases concretas e conhecidas, mas precisa atingir saberes abstratos e ainda não apreendidos.

Bilac e Bomfim (1930/1899) sugeriram ainda que o aluno evitasse a repetição de palavras e de ideias e o uso de dizeres populares. A pontuação deveria merecer atenção, pois compõe as concepções presentes no texto. A ortografia, por sua vez, deveria ser uniforme. Havia a sugestão de seguir o modo por que a maioria dos literatos escrevia os vocábulos, mas não se tratava de uma determinação. Cabe mencionar que, no século XIX, a implantação de uma ortografia oficial estava em processo, conforme citam Pagotto e Callou (2020). Os autores afirmam que, à época, vigorava uma anarquia na maneira de grafar as palavras.

No decorrer da introdução, Bilac e Bomfim (1930/1899) enfatizam a necessidade da leitura para a composição. O discente deveria avaliar seu próprio texto a fim de identificar vocábulos e frases mal-empregados. A partir desse exercício, o aluno perceberia se seu escrito se aproxima das indicações dos autores. A correção e os direcionamentos do professor seriam também profundamente necessários para levar o escrevente ao aprimoramento.

Como afirmamos, em alguns capítulos da obra, há notas preliminares a fim de explicar o escrito abordado. São estas divisões que possuem introdução: *Narrações*, *Descrições*, *Cartas* e *Dissertações*. No que tange à primeira, Bilac e Bomfim comentam que deve ser interessante, ter vivacidade. É preciso eliminar todos os elementos que não concorram para o desfecho. Segundo os autores, a narração é dividida em três componentes: exposição, enredo e desfecho. O primeiro compreende uma apresentação do local, das personagens e dos aspectos necessários. O segundo é a ação, a movimentação dos sujeitos. O desfecho, por sua vez, é o resultado. Não é necessário que sempre haja essas três instâncias. Há narrações em que se exclui a exposição ou essa divisão é apresentada junto ao enredo, entre outras possibilidades. Para que não se desvie a atenção, todos os elementos desnecessários ao resultado devem ser excluídos, pois a narração interessante e viva é breve. Faz-se necessário também que o escrevente utilize termos diretos e pense em todos os episódios, os aspectos antes de compor. Isso para que os elementos guardem semelhança com a realidade. Não se pode discorrer sobre fatos ilógicos ou sem verossimilhança.

A fidelidade à realidade também é ressaltada nas notas preliminares do capítulo *Descrições*. Os autores comentam que essa tipologia deve ser exata e, para isso, precisa representar o objeto da forma como é. Assim, o leitor pode projetar mentalmente o elemento. É preciso evitar a abundância de detalhes, eliminando os aspectos desnecessários à impressão do leitor. A concisão também é aqui enfatizada. Existe uma preocupação em tornar o texto direto, objetivo, rápido.

Em relação à carta, Bilac e Bomfim afirmam que esse gênero consiste numa conversa escrita. Deve, portanto, atrair, interessar como um diálogo. Isso exige empenho do remetente, porque, numa carta, faltam os incidentes de uma conversa. Numa comunicação verbal, existe a resposta, a réplica, que são elementos ausentes no gênero em questão. O escrevente deve ter em mente essas instâncias. O sujeito precisa discorrer com desafetação. A carta, conforme os autores, deve ser simples.

Bilac e Bomfim mencionam que a dissertação solicita que se teça sobre um assunto, um tema a partir de ideias colhidas em livros, em observações. Essa tipologia exige bastante estudo, pois consiste em raciocinar, em refletir sobre um mote. Nesse escrito, segundo os autores, o sujeito é quem escolhe a ordem para apresentar as ideias, os pensamentos. É preciso que o escrevente comece com as questões gerais,

com os argumentos mais aceitáveis. Assim, o leitor, ao fim do texto, pode acolher a ideia principal com maior abertura.

Ao abordar a dissertação, os elaboradores da obra trazem um exemplo. Ao fazê-lo, expõem um modelo de educação. A ideia defendida está presente numa estrofe do poema *Conselhos a meus filhos*, de Alvarenga Peixoto: “Não basta somente ler,/ É preciso ponderar./ Que a lição não faz saber:/ Quem faz sabios é pensar” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 209). Bilac e Bomfim argumentam que, para defender tais concepções, é preciso ter em mente que “a verdadeira sciencia não está em ter de memoria as lições estudadas, ou recebidas, mas em saber servir-se d’ellas para pensar e raciocinar” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 209). Observemos que esses argumentos indicam uma atenção aos meios pelos quais o indivíduo aprende, ao processo de aquisição de saberes. Parece-nos também que os autores se posicionam contra a memorização. O que é enfatizado é o suporte que as ideias oferecem para a reflexão. Em outro momento, os literatos retomam seu ataque:

Se nos voltamos para o viver comum, vemol-a comprovada. É de hontem, é de hoje ainda, a pratica de mandar a criança, e todos os que aprendem, decorar, ler, estudar a lição, na suposição de que só com apanhar de memoria as palavras de um livro póde alguém ficar de posse do saber (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 210)

Como podemos observar, os escritores entendiam que a aprendizagem não dependia da decoração de lições. A reflexão, o raciocínio, o pensamento eram indispensáveis para internalizar conteúdos. Bilac e Bomfim acreditavam que os saberes adquiridos deveriam ser aplicados na vida. Isso comprovaria que, de fato, o sujeito aprendeu: “Sem muita difficuldade se verifica que essas sciencias só são uteis, quando o individuo, que lhes conhece as theorias e as leis geraes, é capaz de applical-as aos casos particulares da sua vida” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 211). Isso nos remete à Escola Nova, segundo a qual educação e vida se imbricam. O docente dessa pedagogia deve ter em mente que o processo de ensino precisa atrelar-se ao meio do aluno, a seu cotidiano.

A atenção ao processo de aprendizagem feita por Bilac e Bomfim aponta uma semelhança com a Escola Nova. Machado e Werri (2018) comentam que esse movimento educacional se atentava mais ao curso por que o aluno aprendia do que aos resultados da aprendizagem. A crítica à memorização de conteúdos empenhada

pelos autores também é indicativa da aproximação à educação nova. Esta se posicionou contra a escola tradicional, que exigia a decoração de saberes. Para Dewey (1979), essa pedagogia entendia que a aprendizagem consistia em adquirir ideias presentes em livros, conceitos estáticos, acabados. A memorização parece adequar-se a tal concepção. Segundo o teórico, o indivíduo aprende mediante suas próprias experiências. Bilac e Bomfim se avizinham de tal compreensão. Os autores levantam a possibilidade de o sujeito aprender por meio de sua vivência: “Alguns ultimos argumentos e exemplos ainda caberiam aqui, mostrando: ‘indivíduos que, fóra dos livros, fóra das lições, só pela **experiencia**, chegaram a esse estado de espirito, podendo pensar e deduzir” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 213, grifos nossos).

4.1 Exercícios do Livro de Composição

Conforme Fernandes (2001), os temas dos exercícios presentes no *Livro de Composição* (1899) remetem ao ambiente escolar e ao cotidiano dos alunos. De fato, as atividades abordam bastante a escola, o estudo. O primeiro trabalho para os alunos intitula-se *Material escolar* e é seguido por *Sala de aula*. Os motes também lembram a cotidianidade dos discentes, como *O corpo humano*, *O quarto de dormir*, *Um serão em família* e tantos outros. Além disso, os exercícios se ligam a um ideal. A obra pretende despertar valores e virtudes em seus leitores.

Para elucidar esse objetivo, faz-se relevante tecer alguns exemplos. No fim do capítulo *Enumerações*, os autores oferecem sugestões de temas. Uma dessas propostas é “— Serviços que uma criança póde prestar a seus pais” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 36). O material apresenta uma atividade cujo título é *O aceio*. Na direção desse exercício, lemos: “Começar mostrando que o aceio é quasi uma virtude: é o respeito do individuo por si mesmo. — Dizer que esses cuidados têm duas especies de vantagens: *physicas* e *moraes*” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 46). O mote seguinte é *Lavagem da baixela*, em cujo sumário, consta: “A criança ajuda a mamãi a lavar a baixela. Menciona os cuidados e modo de trabalho” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 47). É possível identificar que há a tentativa de incutir a solidariedade nos leitores. Existe, portanto, um ideal de comportamento no livro que analisamos.

Na seção *Exposições*, figura um exercício que se intitula *Conducta na rua*. O sumário apresenta o seguinte: “Como deve proceder na rua uma criança bem

educada” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 39). Essa atividade elucida bastante a pretensão do material. No modelo, identificamos virtudes, como solidariedade, gentileza, comedimento. Não é possível negar o intuito de levar o leitor a internalizar esses valores. Voltemo-nos, portanto, ao modelo:

Nas ruas é preciso andar tranquillamente, mantendo um ar serio; cumprimentar as pessoas conhecidas; ceder a calçada às senhoras, aos velhos e aos que parecem doentes.

Devemos evitar as conversas demoradas, gritos, grandes gestos, e tudo, enfim, que possa chamar a atenção para nossa pessoa. Devemos desviar-nos dos carros e das carroças; evitar os lamaçães, e carregadores levando grandes fardos. (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 40).

A obra apresenta a narração *O incendio da “Barca Terceira”*. O modelo de texto conta a história de Camillo, uma criança que reside em Niterói e dirige-se ao Rio de Janeiro, a pedido de sua mãe. O jovem vai à cidade entregar uma encomenda de costura. Para voltar a seu município, o menino toma a terceira barca. De repente, o veículo incendeia. Os passageiros começaram a atirar-se ao mar. Camillo também se joga na água. Nada em direção a uma moça que se afogava. O garoto a toma em seus braços e leva-a até a praia de Niterói, que já não se encontrava tão longe da barca. Ao chegar à costa, volta ao mar a fim de resgatar um idoso negro.

Essa narração ostenta atos de heroísmo que pretendem ser internalizados pelo leitor. Primeiramente, devemos voltar-nos aos motivos que levam o garoto ao Rio de Janeiro, o trabalho e o pedido da mãe. Nisto, já está um comportamento que deseja ser exemplar. Atentemo-nos ao fato de que são salvos uma mulher e um idoso negro. Trata-se de pessoas entendidas como frágeis. O público do livro eram os alunos ricos que seriam a nova classe dirigente que cuidaria da população, segundo cita Guimarães (2004). Por isso, há o intuito de incutir a solidariedade para com os segmentos tidos como fracos. Lajolo (1982) comenta que, na literatura infantil bilaquiana, a relação entre negros e brancos é marcada pelo paternalismo. A autora menciona que personagens negras são retratadas em situações em que são alvos da piedade dos brancos.

Os autores também apresentam uma descrição que evidencia bastante nossa discussão. *Um premio* solicita que o aluno descreva uma condecoração que recebeu e o sentimento decorrente disso. Na direção, lemos: “Não é nem vaidade nem orgulho; nem está satisfeito porque tenha feito brilhante figura, nem porque tenha suplantado

os colegas: o que sente é satisfação por ter cumprido os seus deveres” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 157). No modelo de texto, o narrador comenta em relação ao prêmio que ganhou por ser o melhor de sua turma: “Tenho a certeza de que o mereci; porque não perdi o meu tempo e estudei, todo o anno, com afinco” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 157). É evidente que se busca a identificação do leitor. Como sabemos, o *Livro de Composição* (1899) foi destinado a estudantes primários. O fato de a descrição discorrer acerca de uma homenagem escolar confirma a identificação que se quer despertar.

Encontramos na obra o patriotismo, o enaltecimento à República, a figuras brasileiras. Na descrição *Uma praça publica*, os autores abordam a praça Coronel Tamarindo. Para esse espaço, desembocam muitas ruas. A principal delas é a de nome Moreira César, que também foi um coronel. Esses dois militares mencionados são compreendidos enquanto mártires da República. Isso porque morreram na Guerra de Canudos para defender esse regime político. No espaço público citado, existe a estátua de José Bonifácio, pois “foi um homem notavel que, pelos altos serviços prestados à pátria, mereceu a sua gratidão e o seu amor” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 103). Essa figura é entendida como o construtor da Independência do Brasil (1822).

Observemos como é descrita a aparência do primeiro presidente da República, Marechal Manoel Deodoro da Fonseca. A fisionomia do político é apresentada de forma imponente: “Alto, de tronco largo, esbelto, de apparência nobre e altiva, era um bello espectáculo vel-o a cavalo, á frente das tropas [...] Tinha qualquer cousa da physionomia de um leão e ao mesmo tempo, da physionomia de uma aguia” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 136 e 137). O texto pretende enaltecer essa figura para assim enobrecer a pátria.

No conto *A proclamação da Republica*, também há uma menção honrosa ao militar. Explica-se que, nesse evento, o exército obedecia “às ordens do glorioso marechal Deodoro da Fonseca” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 171). Esse texto engrandece a República e a entende como a esperada salvação do povo.

Um menino, que, acompanhando o pai, assistia áquella scena, perguntou: — Que é isso, papai? que é a Republica?

O pai tomou-o nos braços, beijou-o, com as faces coradas de jubilo e os olhos flammejantes de orgulho, e disse-lhe: — A Republica, meu filho, é a liberdade! a Republica é a felicidade do povo! Agora, a

tua terra já não é governada por um senhor; a tua patria já não é a propriedade de uma familia real; agora o Brazil é uma nação digna de estar ao lado das suas irmãs americanas. A Republica vem acabar com os privilegios do throno; vamos ser governados por um de nós, livremente escolhido por nós. A Republica, meu filho, é o governo do povo pelo povo! é a nossa carta de alforria! Grita tambem, meu filho, grita tambem: — Viva a Republica!

E o menino, batendo as mãos no ar, gritou com alegria: — Viva a Republica! (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 172 e 173).

No texto, é possível inferir que a criança assume o papel do aluno e busca que o discente-leitor da obra se identifique. O pai assume o papel do professor, do discurso docente, sobre o qual discorre Lajolo (1982) em relação a *Através do Brasil* (1910). Percebamos como o trecho se imbui de euforia, de entusiasmo. Os vários pontos de exclamação atestam a emoção presente no texto. No início, existe a repetição do sintagma “A Republica”. Logo em seguida, aparecem os sintagmas “a tua terra” e “a tua patria”. São quase sinônimos de república. No fim do primeiro parágrafo, a expressão “A Republica” volta a repetir-se. Essas anáforas parecem querer desenvolver uma expectativa. A solicitação do pai ao filho confirma esse intuito: “Grita também, meu filho, grita também” (outra anáfora). Parece que as emoções se intensificam até desembocarem no brado da criança: “Viva a Republica”. Essa atitude representa um ápice. Tanto é assim que a ação do menino é narrada em único parágrafo. Isso indica a ênfase dada ao ato do garoto.

No trecho, percebemos que o enaltecimento à República perpassa a crítica ao regime imperial. Este é entendido como um atraso, como um impedimento para a dignidade da nação. Parece que é preciso negar o passado. Na descrição *Uma cidade da era colonial*, os autores discorrem sobre São José d’El-Rey, uma cidade mineira do tempo da Colônia. Trata-se de um município pacato, silencioso, sem aglomeração de habitantes. Nessa cidade, foi jurada a Constituição do Império. Menciona-se que o local em que o ato se deu — a casa da Câmara — está envelhecendo. O município representa a Colônia e o Império. Estes se revestem de esquecimento; são deixados no passado. Na dissertação *A Escola e a Instrução*, identificamos bem a crítica ao Império. Os autores solicitam que o aluno comente que é precária a situação do Brasil, cuja maioria da população é analfabeta. Isso é devido, segundo Bilac e Bomfim (1930/1899), ao Império, que nada fez para melhorar a educação do país.

Nesse exercício, os elaboradores da obra citam que, na escola, aprende-se aquilo que é necessário para a vida. Mencionam ainda que é preciso desenvolver o

espírito à medida que o indivíduo cresce. Isso porque “se vão aumentando as nossas necessidades, os nossos desejos, as nossas forças e aptidão para o trabalho” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 226 e 227). Lembremos que a Escola Nova defende que o ensino deve concorrer para a satisfação das faculdades inatas do sujeito. Esse movimento educacional também compreende que a educação formal deve atrelar-se à vida. A partir disso, observamos que Bilac e Bomfim parecem coadunar-se com tais propósitos escolanovistas.

Em nosso *Livro de Composição* (1899), averiguamos preceitos religiosos, mais especificamente, cristãos. Isso é, certamente, influência da sociedade daquele período. O meio em que a obra foi publicada era majoritariamente cristão. Nada mais esperável que o material em questão absorvesse as crenças em circulação. No exercício *Meu quarto de dormir*, o último do capítulo *Exposições*, observamos bem a ação dos conceitos religiosos presentes na sociedade. A atividade aborda uma mãe que deseja mobiliar o quarto de sua filha. Esta deve oferecer informações quanto a seu gosto. Na direção, pede-se para o escrevente conferir modéstia às personagens. Adiante, lemos: “Sem ser vaidosa, uma menina deve mostrar que tem gosto” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 49).

A atividade *A gulosa*, presente no capítulo *Narrações*, solicita que se escreva sobre uma menina que tem o hábito de comer sempre e demasiadamente. Por esse costume, a garota sofre um castigo; aproxima-se do cesto de frutas e, ao estender a mão para apanhá-las, é fisgada por um caranguejo. A narração *O mentiroso* conta a história de Antonico, um menino de doze anos que tem o hábito de mentir, sobretudo, para a irmã, Laurita, de cinco anos. Certa vez, o garoto ganhou uma moeda de valor considerável (dois mil réis). Mostrou-a à irmã e disse-lhe que colheu numa *moedeira*, um pé de moedas. Antonico esquece a quantia na sala de jantar e sai de casa. A pequena familiar, crente na confissão do irmão, toma o objeto e o planta a fim de obter mais moedas. Antonico, portanto, fica sem a importância do presente como castigo de suas mentiras.

Na dissertação *A Caridade*, no sumário, lemos: “Quando não podemos fazer caridade com as mãos, devemos fazê-la com o coração. - - A verdadeira caridade não está nas mãos, está no coração” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 213). No modelo de texto, afirma-se que há duas formas de caridade, a oferta de bens materiais e a que se faz por meio do sentimento. Esta última é a essencial. O indivíduo não pode

dar elementos financeiros a terceiros com o objetivo de ser apreciado. Isso não constitui solidariedade para com o próximo. É preciso que o sujeito, ao praticá-la, busque apenas uma satisfação íntima.

A obra rechaça os pecados delineados pelo cristianismo, como a gula, a inveja, a mentira. As virtudes cristãs, como a caridade, são enaltecidas. O moralismo, presente no material, atrela-se ao cristianismo. Parece uma atitude que se quer impor às crianças; mas existe também uma inclinação àquilo que é conhecido pelos alunos, aos temas de seu meio.

Como cita Fernandes (2001), os temas dos exercícios atrelam-se ao cotidiano dos estudantes. Isso permite que o discente escreva sobre o que já viveu, já experienciou. Na atividade *Panorama de uma cidade á noite*, após a explicação, os autores alertam “(A descrição não pôde ser feita se a criança não tiver contemplado um espectáculo d’esses)” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 122). A experiência do discente, no exercício, é indispensável. Em outros trechos, podemos averiguar a atenção à vivência do estudante.

Summario:

Expôr o trajecto que faz todas as manhãs de casa para a Escola (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 40).

Summario:

O alumno descreve a casa que mora (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 104).

Summario:

O alumno descreve o que vê da janela de sua casa, ou da janela da escola (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 121).

Summario:

O alumno descreverá a sua própria pessoa (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 143).

Summario:

O alumno fará o retrato physico de um velho que conheça (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 143).

Para uma exemplificação, voltemo-nos aos primeiros temas da obra: *Material escolar, Sala de aula, O corpo humano, as peças do vestuario masculino, Os braços, O que bebemos, As pernas, Uma rua, O quarto de dormir*. São elementos com os quais o aluno já teve contato. Como o leitor que nos acompanha desde o início deste texto pode inferir, o fato de a obra voltar-se à experiência da criança indica uma

aproximação à Escola Nova. Conforme John Dewey (1979), a educação deve basear-se nas experiências. Estas promovem a aprendizagem.

Um exemplo de valorização da vivência do aluno, encontramos nas notas preliminares das *Descrições*. Os autores mencionam que esse tipo textual consiste em expor aquilo que o escrevente viu: “O seu fim é transmittir, aos outros, os elementos de impressões que determinaram em nós umas tantas imagens, de fôrma que o leitor possa ver, nas páginas da descrição, o mesmo que nós *vimos*, observando” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 78). A citação confirma a volta à experiência.

É preciso, no entanto, fazer algumas ressalvas. Ainda nas notas preliminares das *Descrições*, Bilac e Bomfim citam que, para descrever, “precisamos determinar o nosso ponto de vista. Sem isso não ha paisagem, não ha descrição possivel, porque o escritor só pôde descrever **imaginando-se** num ponto e assignalando o que d’ahi se vê” (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 81, grifos nossos). Observemos que os autores não firmam a necessidade de o sujeito entrar em contato com o objeto para descrevê-lo. Basta imaginar-se a observá-lo. Se o aluno da Escola Nova tivesse a atribuição de descrever qualquer objeto, os métodos seriam diferentes. Essa educação preza pela atividade, pelo movimento, pela exploração do meio. Seu discente, provavelmente, teria, à disposição, o elemento ou a paisagem sobre os quais escreveria.

Os temas, como mencionamos, são da realidade do aluno. Não se tratou, entretanto, de uma afirmação generalizante. Há motes na obra que, possivelmente, não compõem o cotidiano do estudante. É exemplo disso o exercício *O carro mal assombrado*, que solicita a escrita de uma narração em que as personagens seguem no funeral de um homem. Pernoitam antes do enterro. No romper da manhã, topam com um homem correndo de onde estava o falecido. Tomam-no pelo morto e apavoram-se. Outro exemplo é *Uma cidade da era colonial*, cuja direção pede que se descreva o município mineiro de São José d’El-Rey. Não é provável que as crianças conhecessem tal local. A atividade *Um leão* elucida nossas ideias. A tarefa solicita que caracterize tal animal.

Gisele Fernandes (2001) comenta que o *Livro de Composição* (1899) apresenta temas ligados à área da Biologia. A pesquisadora cita que isso se deve à repercussão dos estudos relacionados às ciências naturais, àquele período. Para exemplificar, a

autora cita alguns exercícios da obra: *O corpo humano*, *As pernas*, *Os braços* e *Os órgãos que se encontram na cabeça*. Existe também a atividade *Uma borboleta*, que evidentemente pretende ensinar conceitos de Biologia ao leitor. É afirmado que a borboleta, como todo inseto, possui o corpo dividido em três componentes — cabeça, peito e ventre — e conta com três pares de perna.

Na Escola Nova, para aprender as propriedades de qualquer ser, é preciso examiná-lo. Faz-se necessário ter o elemento à disposição. O exercício *Uma borboleta* não obriga o aluno, de forma taxativa, a empreender tal ação. Observemos, no entanto, alguns trechos da atividade:

Direcção:

Entrar em assumpto dizendo si a borboleta está viva ou morta. —

Como foi apanhada

Modelo:

Hontem minha irmã voltou do jardim trazendo uma borboleta morta [...] O que primeiro prende a atenção de **quem a examina** é a formosura das suas azas [...] **Já uma vez examinei com uma lente** as azas de uma borboleta, e vi que ellas possuem uma especie de penugem excessivamente fina (BILAC; BOMFIM, 1930/1899, p. 126 e 127, grifos nossos).

Não aparece, em momento algum, que o discente deve ter, em mãos, esse inseto. Ao menos, isso não ocorre de maneira categórica. Existe o direcionamento que pede ao aluno para expressar o modo por que se capturou a borboleta. Não se pode, entretanto, inferir que se trate de um ato indispensável ao exercício. Os trechos, no entanto, dão-nos informes para averiguar como o estudo dos seres é compreendido pelo material. Se o exame do inseto em questão não é obrigatório, é, pelo menos, incentivado.

Como podemos averiguar, o *Livro de Composição* (1899) possui semelhanças com as proposições escolanovistas. É possível mencionar algumas ideias convergentes: a crítica à decoração, a defesa da relação educação e vida, a crença em capacidades naturais e a atenção que a escola deve conceder-lhes. No que tange à realidade do aluno, podemos afirmar que os temas dos exercícios são do meio dos estudantes. Isso, no entanto, não é uma asserção válida para todos os motes, como afirmamos. Para descrever, os autores, às vezes, exigiram a experiência com o elemento descrito e, em outras vezes, não. Parece-nos uma questão a ser analisada

mais atentamente, o que podemos realizar mais adiante. Ainda nos falta um livro a ser analisado a fim de identificarmos as relações com a Escola Nova. Vamos a ele!

5. Livro de leitura

O *Livro de Leitura* (1899), assim como o *Livro de Composição* (1899), conta com o parecer do *Conselho Superior de Instrução Publica da Capital Federal*. O material também apresenta um capítulo introdutório que se intitula *Explicação*. Nessa seção, os autores abordam a organização da obra. Afirmam que o livro possui os mesmos gêneros e tipos textuais presentes em *Livro de Composição* (1899). Isto é, o material expõe cartas, contos, descrições, enumerações, exposições, narrativas e resumos. Trata-se de um compilado de textos de diferentes escritores. O objetivo era oferecer aos alunos modelos da língua escrita.

No capítulo *Explicação*, Bilac e Bomfim (1922/1899) mencionam que a obra se diferencia dos livros de leitura comuns da época. Estes, segundo os autores, eram um agrupado de conteúdos escolares e de normas morais. Esses materiais eram trabalhados nas escolas e substituíam os livros didáticos referentes às diferentes disciplinas. Havia a ideia de que, no ensino primário, só se poderia abordar o livro de leitura. Para os autores, essa postura deveria vigorar apenas nos cursos elementar e médio. Nessas etapas iniciais, não se deve trabalhar os materiais didáticos, os escritos voltados sistematicamente aos saberes escolares. Era preciso abordar somente textos literários, porque, por meio deles, o professor “Ensina as cousas, mas ensina-as incidentemente a proposito da leitura” (BILAC; BOMFIM, 1899/1922, p. 10).

Podemos indagar se esses materiais tinham o intuito de inculcar valores de forma a divertir o leitor. É preciso ter em mente que a literatura infantil, durante sua história, atrelou-se a um ideal pedagógico. Esse gênero literário sempre carregou uma instrução moralizante. Compreendeu-se que era preciso dar uma justificativa para a literatura infantil. Fazia-se necessário que o texto despertasse valores e ensinasse saberes acadêmicos.

Bilac e Bomfim parecem afirmar que procuraram afastar-se desse objetivo. Os autores, como já mencionamos, comentam que se distanciaram dos livros de leitura comuns. Estes não passavam “de compilações de conhecimentos uteis, de lições de cousas e de regras de moral” (BILAC; BOMFIM, 1899/1922, p. 9). O intuito do material era outro, oferecer modelo da língua escrita. Mesmo diante desse posicionamento, podemos indagar se realmente não houve o propósito de despertar virtudes nos leitores. Já nos certificamos que, no *Livro de Composição* (1899), há esse intuito. É

esperável que, no seu complemento — o *Livro de Leitura* (1899) —, possamos encontrar semelhante objetivo.

Alexsandro Santos (2010) analisou a obra em questão em sua dissertação de Mestrado. O estudioso afirma que a seleção de textos e de autores engendra valores considerados legítimos. Santos (2010) comenta ainda que a leitura e os livros são elementos que selecionam aquilo que é considerado adequado em uma dada comunidade. Ao mesmo tempo, esses mesmos elementos sofrem a influência das ideias de seu meio, conforme argumenta Eagleton (2006).

Vale atentarmo-nos à escolha dos autores da obra. Como afirmamos, Bilac e Bomfim selecionaram textos a fim de realizar um compilado. Essa ação consubstanciou-se no *Livro de Leitura* (1899), cujo objetivo era apresentar um modelo da língua escrita corrente. O intuito consistia em levar o leitor a expressar-se de forma inteligível tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Para isso, os autores escolheram textos de escritores modernos para que a linguagem exposta fosse a usual. Bilac e Bomfim acreditavam que a leitura dos clássicos confundiria a compreensão do aluno e não lhe serviria de apoio para a expressão. Ao mencionarem sobre os literatos antigos, os autores afirmam

Mas são esses os mestres da lingua! — allegarão. Sim, não o negamos. São os mestres da lingua, os que crearam suas fórmulas grammaticas; e todos, hoje, admittimos que a boa *collocação de pronomes* é aquella que elles usavam, assim como aceitamos que o uso do *infinito pessoal* se deve restringir aos casos em que elles o empregavam; mas uma linguagem não é feita só de grammatica. Dentro das regras grammaticas, ha mil modos de dizer as cousas, e o modo porque elles o diziam não era o melhor, — tanto assim que ninguem, hoje, se exprime como elles se exprimiam (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 12).

O trecho nos recorda uma ideia defendida no início do *Livro de Composição* (1899). Como nos certificamos, esse guia de redação criticava o estudo exaustivo das regras da norma padrão da língua. No *Livro de Leitura* (1899), observamos semelhante posicionamento. Os autores defendem que o estudo da gramática normativa não leva o indivíduo a exprimir-se proficuamente. Isso porque a língua tem muitos outros recursos, que devem ser abordados pelo aluno. Apesar de compreenderem que as regras da norma culta se baseiam nos clássicos, Bilac e Bomfim acreditavam que

A leitura dos seus escriptos só servirá para gerar no pobre alumno muita confusão, uma verdadeira tortura de espirito. Basta ponderar que elle não possuindo, educada, a faculdade de expressão, não conhecendo o verdadeiro papel dos classicos, é levado a lêr, nesses trabalhos, uma linguagem archaica, desusada, arrevesada, incomprehensivel muitas vezes; e saindo dessa leitura, vae para a vida comum, e lê nos jornaes, e lê nos livros didacticos, e ouve de todos, uma outra linguagem, que é a corrente... Como é que ha de assentar um modo perfeito de dizer o que pensa e o que sente? (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 12).

Observemos que Bilac e Bomfim criticam a dissociação entre o modelo de língua escrita e a vida comum dos alunos. Os autores procuram proporcionar textos cuja organização e cujo vocabulário estejam em consonância com o cotidiano do estudante. Mais uma vez, encontramos a tentativa de atrelar educação e vida, posição empenhada pela Escola Nova. Bilac e Bomfim, como essa pedagogia, criticaram a dissonância entre o ensino e o meio do discente.

Os autores, portanto, tiveram em mente a linguagem usual para escolher os textos. Santos (2010) realizou um levantamento dos literatos que possuem mais excertos na obra. Foram identificados os intelectuais com três ou mais textos, são eles: Eça de Queiroz, com 10; Machado de Assis, com 10; Olavo Bilac, com 10; Coelho Neto, com 8; Medeiros e Albuquerque, com 6; Raul Pompéia, com 6; José de Alencar, com 5; Afonso Celso, com 3; Alexandre Herculano, com 3; Arthur Azevedo, com 3; Carlos de Laet, com 3; Oliveira Martins, com 3; Ramalho Ortigão, com 3 e Ruy Barbosa, com 3.

Santos (2010) cita que a seleção se pautou no pertencimento à Academia Brasileira de Letras (ABL) e no convívio com Bilac e com Bomfim. Dos quatorze escritores, sete eram membros da ABL. Esse quadro indica, segundo o autor, que havia um projeto ideológico a ser disseminado. Segundo o pesquisador, por se tratar de escritores da rede de convivência de Bilac e de Bomfim, é possível inferir que havia certa comunhão de ideias. Essas concepções poderiam presentificar-se nos textos.

A escolha dos literatos pode ser fruto de questões pessoais, de admiração. Bilac, como mencionamos, trabalhou na Gazeta de Notícias, do Rio de Janeiro. Numa crônica, o poeta explica o seu desejo de escrever no periódico. Cita nomes de grandes escritores que tinham seus textos publicados no jornal em questão: “como eu lhes silabava os nomes com ciúme e admiração! Eram **Eça de Queirós, Machado de**

Assis, Ramalho de Ortigão, tantos outros...” (BILAC, 1996, p. 55, grifos nossos). Observemos que os dois primeiros citados, junto a Bilac, possuem mais textos no *Livro de Leitura* (1899). Ortigão também é citado por Santos (2010) como escritor que conta com bastantes excertos na obra.

Evidenciar o motor pessoal da escolha dos literatos atesta a ideia de Alessandro Santos (2010). Na obra, havia concepções defendidas pelos autores. Uma seleção de valores, de virtudes estava presente. Uma ideologia pretendia ser disseminada. Para asseverar tal ideia, podemos voltarmos a um aspecto que nos chama a atenção na seleção apresentada por Santos (2010). Trata-se da predominância de escritores brasileiros. Dos quatorze autores, somente dois eram estrangeiros, mais especificamente, portugueses: Eça de Queiroz e Ramalho Ortigão.

Santos (2010) argumenta que o material valoriza as riquezas naturais do país, como forma de engrandecê-lo. Um exemplo disso — e que é abordado pelo autor — é a enumeração *O Brasil*, de Afonso Celso. A nota de rodapé que apresenta o texto menciona que o trecho foi retirado do livro *Lupe*. Trata-se de uma imaginação de uma conversa em que o narrador relata a um estrangeiro as riquezas do Brasil. Discorre-se sobre os rios, as florestas, a fauna, as minas de pedras preciosas. Aborda-se também o progresso econômico e social da nação. O narrador cita a criação de fábricas, de fios telegráficos e de estradas de ferro; afirma que a educação formal está em expansão e que o Brasil possui crédito equivalente a de prósperos países. Há ainda a apresentação de comentários de cientistas a respeito do país. Um deles é de Darwin, que o qualifica como grandioso. No texto, é plenamente perceptível o sentimento patriótico presente nas descrições de recursos naturais e sociais.

Cabe mencionar que, no início da República, havia a necessidade de incutir o patriotismo na população. Segundo Santos (2010), havia a pretensão de produzir uma identidade nacional. Naquele momento, a imagem do Brasil que se quis despertar atrelava-se bastante ao progresso, ao desenvolvimento. Conforme Sevckenko (1999), o patriotismo mudou na República; enquanto no Império, havia o desejo de produzir uma cultura e de pertencer ao país, no sistema republicano, havia a vontade de ser estrangeiro.

A dissertação *Similia similibus*, de Olavo Bilac, atesta a ideia de Sevckenko (1999). O texto está presente em *Livro de Leitura* (1899). Nele, o autor discorre acerca das preocupações que afligem o indivíduo, as divergências entre os cidadãos, as

tragédias e as confusões da cidade. Para Bilac, a solução para tais conflitos consiste no enfrentamento de conflitos maiores. O escritor comenta que, para delegar pouca relevância a esses eventos, é recomendável ler as notícias dos países estrangeiros. Menciona que empreendeu esse método e foi colher informações de Boston, onde se deram “graves desordens” (BILAC, 1922/1899, p. 49) O literato faz um alerta: “Notai que Boston é a capital de Massachussets, é uma grande cidade livre, da mais livre, da mais adeantada, da mais tolerante, da mais civilisada republica do mundo” (BILAC, 1922/1899, p. 50). O texto dá a impressão de que, se num lugar tão desenvolvido também ocorrem conflitos, não é preciso fazer alarde com as divergências do Brasil. Este é posto num nível inferior. Por ainda não alcançar o patamar das nações estrangeiras, Bilac (1922/1899, p. 51) ameniza os problemas do país: “Patria! fica sabendo que te desculpo! com os olhos em Boston, dou a minha absolvição á rua do Ouvidor”.

Em outro excerto presente na obra, podemos inferir a mesma ideia. Trata-se da narração *Plebiscito*, de Arthur Azevedo. Conta-se um episódio em que um menino pergunta ao pai o que é plebiscito. O senhor, envergonhado, disfarça quanto pode para não responder. Só dá a explicação após, escondido, consultar o dicionário. Existe no texto uma nota de rodapé que aborda a definição desse ato. Afirma-se que se trata de respostas do povo às consultas feitas pelo poder público. Há, na explanação, um elogio à Suíça, país onde o ato foi implantado, conforme cita Santos (2010). Observemos a citação: “Há paizes, como a Suissa, onde as leis, depois de estudadas pelas assembléas, são aceitas ou rejeitadas pelo povo, por meio de plebiscito”(BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 60).

Atentemo-nos ao fato de como esses textos apresentam uma submissão aos países estrangeiros. Existe um patriotismo que se quer ostentar; mas essa virtude, na obra, possui suas particularidades. O sentimento de louvor à nação se mistura ao entendimento de que outros países tinham maior estima. Isso é característico daquele período em que, conforme Sevcenko (1999), almejava-se assemelhar-se às nações europeias, sobretudo, a francesa. Essa subordinação é confirmada pelos próprios autores no capítulo *Explicação*.

Eis a razão porque limitamos os nossos excerptos aos escriptores modernos: porque queremos dar bons modelos de linguagem corrente, linguagem moderna

E' este tambem o motivo porque fomos obrigados, mais de uma vez, a recorrer a escriptores estrangeiros, traduzindo-os. Queriamos que os nossos modelos fossem os mais completos possiveis... e todos sabem que a nossa litteratura é ainda bem pobre (BILAC; BOMFIM, 1922/1899, p. 13).

Em outros textos, no entanto, é possível identificar a exaltação ao país sem a subordinação a outras nações. Um exemplo disso é a descrição *Na selva amazonica*, de Alberto Rangel. O excerto, como *O Brasil*, de Affonso Celso Figueiredo, enaltece a natureza da nação a fim de engrandecer o país. O trecho descreve a viagem de barco na floresta amazônica, na época em que o lugar alaga e é possível percorrê-lo. Leiamos alguns trechos:

Mas a viagem era linda. Na sombra completa de um bosque fechado, o “furo” insinuava-se num murmur brando. Ora, esbarrava bruscamente num tronco, espumejava e seguia para desfiar-se, mais tarde, num balseiro, que nelle ensopava a cabelleira emmaranhada e aspera. Ramos de cacaorana, socorros e oruás debruçavam-se na agua, e um toldo estendia-se por todo o “furo”, que, assim, era deleitosa estrada de verdura e de sombras ininterruptas (RANGEL, 1922, p. 103).

Estridulavam os japiyys e os japós na alta ramada de alguma enorme sumaumeira, pinica-paus martellavam nos troncos, sururinas e macucauas piavam, um tampurúpará somnolento adormecia (RANGEL, 1922, p. 104).

E indifferente á belleza, mergulhava a pá do remo no extendal molle das folhas das victorias regias, boiando solitarias, na gloria de rainhas de toda uma vasta flora vegetal (RANGEL, 1922, p. 104).

A enumeração *O Brasil* também exalta o país e elenca os elementos positivos da nação. Anteriormente comentamos que esse escrito, além de exaltar a natureza, elogia o progresso econômico do país. Para uma maior elucidação, voltemo-nos a alguns fragmentos:

Demonstrei que eramos a primeira nação latina do Novo-Mundo, dispondo de recursos inesgotaveis, em pleno progresso commercial, industrial e agricola, fabricas surdindo activamente, fios telegraphicos e estradas de ferro annullando a cada hora as distancias, a instrucção se expandindo numa ascenção rapida e estavel, a riqueza publica augmentando, a immigração estrangeira affluindo em escala assombrosa, o credito nacional cotado a par do dos prosperos Estados (FIGUEIREDO, 1922, p. 74)

Observemos como o progresso financeiro e as mudanças socioeconômicas eram honrados. Conforme o excerto, parece ser elogioso parear com países prósperos. Novamente, o louvor ao estrangeiro. Atentemo-nos, assim, ao modo pelo qual a imigração é enaltecida. Logo após louvar a imigração, o escritor enaltece a libertação dos escravizados: “o governo e os proprietários libertando os escravos remanescentes no meio de festas, elevando-os desde logo ao nível de cidadãos, sem preconceitos de raça, aristocracias de sangue ou dinheiro, nem distinções de cor” (FIGUEIREDO, 1922, p. 74).

Como é evidente, nesse trecho, a defesa do mito da democracia racial. Existe, no Brasil, a ideia de que negros e brancos vivem de forma harmônica, sem qualquer discriminação. Conforme Araujo (2016), a cordialidade do racismo neste país tem seu início em meados da Abolição da Escravatura (1888). A autora defende que, no Brasil, a discriminação étnico-racial se imbuí de sutilidade⁵. Trata-se do discurso de que os indivíduos estão no mesmo nível: “elevando desde logo ao nível de cidadãos, sem preconceito de raça” p. 74. O trecho atesta tal ideia.

No que tange ao mito da democracia racial presente no *Livro de Leitura* (1899), não podemos deixar de citar *O velho trabalhador*, conto aqui já abordado. O protagonista Pai João, um idoso ex-escravizado, dialoga com o narrador. Nessa conversa, a personagem principal comenta a respeito de seus descendentes: “Esses netos andam por ahi, ganhando a sua vida, como os brancos, sustentando as famílias, trabalhando para si e para os seus” (BILAC, 1922, p. 101). Mais uma vez, a ideia de que pretos e brancos se igualam socialmente.

Voltemos ao patriotismo presente na obra. Os autores expõem a carta *A Frei F. do Monte Alverne* [Francisco do Monte Alverne], um religioso bastante influente do Império. A missiva é escrita por António Feliciano de Castilho, um literato português. Parece que o escrito foi enviado após a vinda de Castilho ao Brasil, onde conheceu o religioso. O texto exalta o frade e as terras brasileiras.

Viajantes sempre têm que narrar, e viajantes europeus que uma vez saudaram essas magnificas regiões não têm só muito que narrar; hão de poetar, ainda que o não queiram. Quanto a mim, a mais interessante, a mais poetica de quantas noticias eu trouxe do Brasil, e me ufano de espalhar aqui, é ter conhecido a vossa reverendissima,

⁵ A argumentação de que o racismo, no presente país, reveste-se de sutileza não ignora as diferentes formas de discriminação racial que vigoram no Brasil. A agressão contra negros também é marcada por violência extrema e evidente.

ter apertado essa mão que tão ricamente dotou a língua e litteratura comum dos nossos dois paizes (CASTILHO, 1922, p. 91).

Por ser escrita por um estrangeiro, parece que a exaltação é ainda mais enfatizada. Isso, mais uma vez, dá mostras de como o enaltecimento à nação é tributário dos países estrangeiros. Consideremos que o escritor se vale, principalmente, da exuberância da literatura de língua portuguesa e da literatura do religioso. Existe, no entanto, uma atenção aos elementos naturais. A expressão “magnificas regiões” indica isso. A natureza é um meio utilizado para enobrecer o país.

Na Exposição *O Rio Mar*, de Eliseu Reclus, há uma exaltação ao rio Amazonas. Conforme o próprio texto elucida, o curso de água não se localiza somente no Brasil, visto que “Ao entrar no territorio brasileiro, o poderoso rio [...] tem já perto de tres quilômetros de margem a margem” (RECLUS, 1922, p. 121). Apesar disso, o rio recorda o país. Na exposição em questão, existe a impressão de que o enaltecimento desse elemento natural recai sobre o Brasil, visto que a nação é mencionada diversas vezes.

O rio das Amazonas, o mais abundante da America do Sul, e do mundo inteiro, é já um dos grandes cursos d’agua do continente quando penetra no território brasileiro (RECLUS, 1922, p. 120). finalmente, une-se ao Javary, cujo leito constitue o limite politico entre o Perú e o Brazil. Ahi, a sua massa liquida ultrapassa a do maior rio da Europa (RECLUS, 1922, p. 121). Finalmente os brasileiros applicaram á sua magestosa corrente o sobrenome poetico de “Rio-Mar” (RECLUS, 1922, p. 121).

O patriotismo se une à natureza. É uma característica do nacionalismo em *Livro de Leitura* (1899). A partir da análise do enobrecimento ao Brasil, observamos a forma pela qual a natureza é enfatizada na obra, independentemente de vincular-se ao culto à nação. Os elementos naturais são muito abordados. Um exemplo é a descrição *Madrugada no deserto*, de Guy de Maupassant. Apesar do título, o texto discorre acerca do amanhecer naquele lugar. Menciona-se que “Ergue-se o sol sobre esta terra que devastou e devasta, e olha-a como senhor, — para ver se nella existe ainda algum ser vivo” (MAUPASSANTE, 1922, p. 78). Podemos identificar como o sol é retratado de forma imponente no excerto.

Na descrição *Ave-Maria*, de José de Alencar, lemos a representação do pôr do sol na floresta. O texto aborda esse fenômeno de forma bastante exuberante. A

natureza é tida como um elemento suave, harmonioso. Temos que ter em mente que José de Alencar pertenceu ao Romantismo. Esse movimento literário se valeu da paisagem local para enobrecer o país, segundo informa Candido (2000). Observemos um trecho a fim de apercebermo-nos da opulência da descrição.

Como é solemne e grave, no meio das nossas matas, a hora misteriosa do crepusculo, em que a natureza se ajoelha aos pés do Creador para murmurar a prece da noite!

Essas sombras das arvores que se estendem pela planície; essas gradações infinitas da luz pelas quebradas da montanha; esses raios perdidos, que, esvasando-se pelo rendado da folhagem, vão brincar um momento sobre a areia; tudo respira uma poesia imensa que enche a alma (ALENCAR, 1922, p. 92 e 93).

A exposição *Formigas agrícolas*, de Houssay, aborda as *Pogomyrmex barbatus*, insetos que se alimentam de sementes. Tais seres cultivam as plantas que produzem os grãos de que se valem para sua sobrevivência. As informações trazidas pelo texto se fazem curiosas, visto que o trabalho das formigas é retratado como um trabalho humano. “A arte de amanho a terra com o fim de augmentar os productos que ella possa dar, é certamente, de todas as manifestações da actividade humana, aquella que menos se poderia esperar encontrar entre os animaes” (HOUSSAY, 1992, p. 110). O labor desses seres é tido como de alto nível, de bastante esmero.

Verdadeiramente falando, lavram o seu campo, arrancando com as mandibulas todas as hervas daminhas, á proporção que vão nascendo.

Empregam neste trabalho a maior diligencia possivel; nem uma só escapa. Assim tratada, a cultura torna-se florescente, e na época da maturidade, os grãos são apanhados, um a um, e transportados para o celeiro (HOUSSAY, 1922, p. 111).

No texto em questão, a natureza e o trabalho são enobrecidos. No que tange ao labor, trata-se de uma virtude que se quer suscitar no leitor. O trabalho é revestido de certa magnificência. A natureza é colocada num patamar superior. O *Livro de Leitura* (1899), como um todo, aborda os elementos naturais de forma a enaltecê-los. Tal postura nos remete ao ideal escolanovista. Conforme comenta Vasconcellos (2015), a natureza é uma das bases da Escola Nova. O autor considera a calma e a suavidade do ambiente rural. Tal local, para o teórico, influencia positivamente o desenvolvimento da criança. Ferrière (2015) afirma que a unidade de ensino deve

localizar-se no campo, pois permite que o aluno se empenhe em divertimentos antigos e em atividades agrícolas, consideradas por Vasconcellos (2015) bastante pedagógicas.

A partir dos apontamentos feitos, observamos que a obra possui um ideal. Parece que houve, de fato, uma seleção que privilegiou determinados temas. Não constatamos verdadeira a asserção dos autores feita no capítulo inicial *Explicação*, segundo a qual o *Livro de Leitura* (1899) não é um rol de normas morais. Isso porque existem sim virtudes e valores a serem inculcados nos alunos. Um exemplo disso é *Uma festa escolar*, de Medeiros e Albuquerque. Trata-se de uma descrição em que o protagonista, Alves, lembra-se de uma conquista do filho. Este havia sido condecorado como o primeiro da classe. De forma evidente, o texto leva o leitor a nutrir sentimentos positivos em relação à dedicação do estudante e ao orgulho do pai. Não deixa de ser uma forma de inculcar virtudes, como o esmero, nos alunos.

A dissertação *O pessimismo nas escolas*, de Araripe Junior, apresenta, de forma negativa, a falta de entusiasmo no ensino e na sociedade. Esse defeito, conforme o texto, impede a formação de cidadãos que concorram para o progresso da nação. Isso porque tal falha reduz a coragem. Mediante essa crítica, elementos são enfatizados, como o ardor, a inspiração. O leitor é levado a reprovar o pessimismo abordado e a enaltecer sentimentos opostos.

Outro excerto que elucida a inculcação de princípios é do escritor francês Ernest Renan, *Como se faz o progresso*. O trecho afirma que, à frente da humanidade, estão três categorias de homem. O primeiro é o virtuoso, aquele que busca fazer o bem. O segundo é o que se ocupa com o conhecimento. O terceiro é o artista. É perceptível que o autor objetivava fazer com que o leitor aspirasse a essas qualidades, a essas virtudes.

A descrição *Tia Angelica*, de Julia Lopes de Almeida, também aborda valores sociais. A protagonista, cujo nome intitula o texto, é uma mulher solteira e sem filhos — aspectos bastante enfatizados — que vive a cuidar dos sobrinhos e de outras crianças. É uma pessoa extremamente virtuosa; cultiva a modéstia, a delicadeza, a instrução, a dedicação ao trabalho, a afabilidade. O leitor não é levado a identificar-se com a personagem, mas a admirar suas qualidades e, de certa forma, a internalizá-las.

O conto *Capuchinho*, de Claude Adh  mar André Theuriet, expõe valores a serem internalizados. O texto narra a história de um frade que vivia a pedir esmolas. Em troca da caridade recebida, o religioso orava. Era sabido que as orações do homem eram atendidas. Certa vez, o monge foi acolhido pela esposa de um pescador. Era uma mulher hospitaleira e bondosa. Não p  de, no entanto, permanecer com o hóspede, pois o marido, ao chegar em casa, expulsou o frade. Este fugiu e foi pedir abrigo em um castelo. A dona da grande casa era uma mulher muito arrogante e recebeu o homem com desgosto. A senhora começou a humilhar o pobre religioso e, como este permanecia em silêncio, a castel  a o expulsou.

O frade comparou as características das duas mulheres por quem foi recebido e encontrou nisso um forte erro. O homem rezou para pedir que as duas trocassem de lugar, o que aconteceu. A esposa do pescador tornou-se uma castel  a, e a rica senhora foi parar numa humilde cabana. O desfecho traz a posição do texto. Como podemos averiguar, o conto rechaça a arrogância e defende a solidariedade, a caridade e a mod  estia.

A ostentação de virtudes    encontrada nas três obras aqui analisadas. Isso, como afirmamos,    uma característica da literatura infantil da época. Conforme nosso objetivo, cabe relacionarmos tal quest    o aos preceitos escolanovistas. Ferri  re (2015) argumenta que o ensino moral não deve ser imposto. Os valores devem ser aprendidos de “dentro para fora”. Isso    realizado mediante a experiência e a prática da liberdade. Para exemplificar o modo por que as escolas desenvolvem a educação moral, Ferri  re (1971) menciona a autonomia estudantil. Trata-se de um regime em que os alunos e a comunidade escolar elaboram as regras da instituição. Para efetivar o ensino em quest    o, o autor considera as narrativas que suscitam rea     es naturais e que portam juízos de valor. Essas virtudes, ao serem repetidas, transformam-se em princípios que guiam a prática dos alunos. Por tal raz    o, segundo o teórico, existia, na maioria dos estabelecimentos escolanovistas, o hábito do que chama de “leitura da noite”. Conforme Meireles-Coelho (2015), o ensino de valores não se d  a mediante narrativas, mas pela reflex    o que trazem e pela análise que o indivíduo empreende sobre suas próprias atitudes.

Apesar de considerar as narrativas para a educação moral, a Escola Nova defende principalmente, para essa aprendizagem, a liberdade e as vivências. As virtudes resultam das experiências do aluno. As rela     es que o discente trava na

escola também são fundamentais à internalização de ideais. As atividades em grupo levam o estudante a entender que está inserido numa coletividade. Os trabalhos manuais, tão ostentados pela pedagogia nova, são meios para desenvolver a moralidade. Nessas atividades, o aluno aprimora a paciência, o rigor, a solidariedade. Mediante tais ações, o sujeito aprende a colaborar coletivamente com vistas a um objetivo comum (VASCONCELLOS, 2015).

A educação intelectual também atua nessa seara. Seu intuito consiste em levar o discente a entender que a ciência é resultado de um esforço coletivo da humanidade. A criança compreende a necessidade da firmeza, da coragem para a produção de conhecimento. Desse modo, os valores não são ensinados pelo verbalismo nem pelo autoritarismo; mas a partir da vivência, da liberdade e da compreensão de que se vive em uma coletividade (VASCONCELLOS, 2015).

A extensa apresentação de comportamentos modelares parece não se adequar, exatamente, ao que propõe a Escola Nova. Bilac e Bomfim, nesse quesito, não convergem com a referida pedagogia. Durante a análise do *Livro de Leitura* (1899), no entanto, observamos aproximações com o movimento educacional. Tais convergências, majoritariamente, já foram apontadas ao longo deste texto. Cabe agora elencá-las de uma forma mais sintética.

Considerações finais

Conforme conseguimos identificar ao longo deste texto, a produção infantil de Bilac e de Bomfim apresenta semelhanças e dessemelhanças com os ideais da Escola Nova. Nos escritos que analisamos, há a defesa da liberdade, da atuação da criança; existe a crença em aptidões, em capacidades inatas. Observamos nas obras a valorização da infância; esta é entendida com suas peculiaridades. Nos materiais, vigora a tentativa de adequar os temas, a escrita ao entendimento e à realidade da criança. Figura um respeito por esse ser. Os textos analisados apresentam a valorização à autonomia das personagens infantis.

Os distanciamentos do ideário escolanovista, por seu turno, nós os encontramos na tentativa de tornar Carlos um adulto e na menção do *Livro de Composição* (1899) de que é preciso combater a difusão e a volubilidade presente em todo ser infantil. A eliminação das características infantis de uma personagem criança é contrária ao respeito às peculiaridades pueris que afirmamos proclamarem as obras de Bilac e de Bomfim. A citação em *Livro de Composição* (1899) também difere da atenção à criança.

O que podemos mencionar a respeito da falta de decisão de Alfredo? O garoto é aliado das responsabilidades da viagem. Isso, com certeza, diverge da concepção escolanovista. A pedagogia em questão concorre para que seus alunos desenvolvam a autonomia. Lembremo-nos da escola de Bierges, onde os alunos mesmos planejavam viagens.

Apesar disso, afirmamos que Alfredo pode ser considerada o aluno da Escola Nova, pois sempre curioso, sempre à procura da descoberta, sempre em aprendizagem a partir de seu próprio agir. O garoto é caracterizado pela vontade de saber, de conhecer e pela alegria. O aumento do poder de espírito — abordado por Ferrière (1971) — encontra-se no menino. É nessa personagem que as características infantis são valorizadas.

A própria diegese já é um processo de formação, como citam Prado e Valente (2020). Isso porque, segundo os autores, as personagens precisam encarar diversos contratempos. Com o percurso, aprendem e levam o leitor à aprendizagem. Nós podemos acrescentar que esse processo de formação é marcado pelas concepções da Escola Nova.

No *Livro de Composição* (1899), constatamos a tentativa de desenvolver a autonomia do aluno. O material foi elaborado com vistas a dar vazão à independência do estudante. A disposição dos exercícios dá mostras disso. As atividades foram organizadas em ordem crescente de complexidade. Isso para que o sujeito pudesse resolvê-las com maior liberdade.

No material, há a compreensão de que o ensino não deve pautar-se na memorização, na exaustão das lições. Lembremos o rechaço ao estudo extenuante das regras da gramática normativa. Recordemos a asserção de que a ciência consiste em saber estudar, saber aprender e não em decorar diversos conceitos. Os conhecimentos devem impulsionar a reflexão, conforme percebemos em nossa fonte. Há nisso tudo uma forte defesa do processo de aprendizagem.

O *Livro de Leitura* (1899) apresenta a sensibilidade à realidade da criança. Os textos expostos deviam ter relação com a realidade do aluno. Houve a intenção de tecer vínculo entre vida e educação, como bem prega a Escola Nova. Existe na obra, no entanto, um afastamento dessa pedagogia. Trata-se da ostentação de virtudes, como o leitor há pouco tomou conhecimento.

Os livros aqui analisados foram destinados à escola. Como era característico desses escritos, nossos textos ostentavam virtudes e regras morais que queriam ser exemplares. Isso se opõe ao que valoriza a Escola Nova. Esta proclama uma educação integral; recebe o aluno como um ser completo e trata, portanto, de valores. Não compreende, porém, que as virtudes devam ser impostas, como salienta Ferrière (2015).

Por ser obras cujo destino era a escola, nossos livros também pretendiam explicar conteúdos e habilidades pedagógicos. A composição dos materiais permitiu-nos voltarmos a questões diferentes da relação a que pretendemos traçar. Isso possibilitou a ampliação de nossa exposição e da relevância de nosso estudo. Uma das questões levantadas é a relação entre literatura infantil e escola. A primeira tinha como condicionante a educação formal, pois, para sua circulação, precisava adequar-se aos parâmetros pedagógicos.

Esperamos que a discussão por nós promovida suscite ideias para novas pesquisas. A inconclusão presente nesta investigação — e em todas as outras — pode promover debates e trabalhos científicos. Acreditamos que as ideias

consubstanciadas neste texto possibilitam o fomento de reflexões e do movimento da ciência, já que preenche uma lacuna do saber.

No decorrer da pesquisa, observamos que Bilac e Bomfim se aproximam das ideias escolanovistas; mas, em outros momentos, distanciam-se delas. Os autores defendem princípios tidos modernos e, posteriormente, parecem comungar com conceitos reacionários. É possível vislumbrar certa diversidade nos textos desses escritores. E não poderia ser diferente. Os dois possuíam muitas dessemelhanças entre si. Bomfim era um rebelde, um homem que atentou contra o ideário vigente; guiava-se por concepções revolucionárias. Bilac já não tinha esse fervor pela mudança. Mesmo assim, os dois juntos escreveram três livros. Os escritores, além disso, foram muito amigos. Isso, por si só, mostra que fenômenos diferentes podem cruzar caminho.

Referências

AGUIAR, Ronaldo C. **O Rebelde Esquecido**: Tempo, Vida e Obra de Manoel Bomfim. 1ª ed. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2000.

ARAUJO, Camilla L. de. **Racismo e humor**: o impacto de piadas nas expressões de racismo. 2016. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2016.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

BILAC, Olavo B. M. dos G.; BOMFIM, Manoel J. **Livro de Leitura para o curso complementar das escolas primarias**. ed. 25. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922.

BILAC, Olavo B. G.; BOMFIM, Manoel J. **Livro de Composição para o curso complementar das escolas primarias**. ed. 3 Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BILAC, Olavo B. M. dos. G. Gazeta de Notícias. In.: DIMAS, Antonio. Vossa Insolência. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BILAC, Olavo B. M. dos G.; BOMFIM, Manoel J. **Através do Brasil**. 4 ed. São Paulo: Poeta Editor Digital, 2014.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Palacio do Governo Provisorio**, 8 de novembro de 1890, 2º da Republica.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado, 1891.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah; PAGOTTO, Emilio. Porta, janela e alpendre: o ensino escolarizado e a constituição da norma no Brasil. In.: CALLOU, Dinah; LOBO, Tânia. **História social do português brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 396-413.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, Marta M. C. de. **A escola e a República**. 1ª ed. São Paulo: editora brasiliense, 1989.

CASALECCHI, José Ê. **A proclamação da república**. 2 ed. São Paulo: brasiliense, 1982.

CLAPARÈDE, Édouard. Introdução. Psicologia, Biologia, Educação. In.: CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. 5ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1958. p. 1-68.

CLAPARÈDE, Édouard. J-J. Rousseau e a concepção funcional da infância. In.: CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. 5ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1958. p. 69-97.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. **Dando vida a uma raiz: o ideário pedagógico da Primeira República na poesia infantil de Olavo Bilac**. 2005. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3ª ed. São Paulo: COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 1979.

DIMAS, Antonio. **Vossa Insolência**: crônicas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENGELS, FRIEDRICH; MARX, Karl. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

FERNANDES, Giselle. Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias. In: FERNANDES, Giselle. **Livros de Redação no Brasil**: o começo de uma história. 2001. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. p. 94-124

FERRIÈRE, Adolphe. PREFÁCIO. In.: VASCONCELLOS, António F. de. **Uma escola nova na Bélgica**. 3ª ed. Aveiro: teoria poiesis práxis, 2015. p. 7-20.

FERRIÈRE, Adolphe. **A Escola Activa**. 3ª ed. Lisboa: Colecção pedagógica, 1971.

FREIRAS, Marcos C. de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In.: FREITAS, Marcos C. de.; KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **A vida sob efeitos do transe**: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac. 2004. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HANSEN, Patrícia Santos. Golpe de Memória: usos políticos de Olavo Bilac no século XX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 61, p. 122-139, ago. 2015.

LAJOLO, Marisa. P. **Usos e Abusos da Literatura na Escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. 1ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1984. p. 21-43.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2017.

MACHADO, Maria C; WERRI, Ana P. Tendências educacionais no Brasil: o conteúdo e o método em debate. In.: NAGEL, Lizia H.; CARVALHO, Elma J. G.; MACHADO, Maria C. **Bases teóricas e práticas da educação básica brasileira**. 1ª ed. Maringá: Eduem, 2018.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais e Ensino. **Editora Lucena**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 19-36.

MARTINELI, Laís Pacífico. OS LIVROS PARA LEITURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA. In.: MARTINELI, Laís Pacífico. 2014. **Monteiro Lobato e a educação**: da crítica à produção de uma nova literatura infantil brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2014. p. 23-116.

MARX, Karl; Friedrich, Engels. **A ideologia alemã**. 5ª ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1986.

MARX, Karl. A metafísica da economia política. In: MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 93-112.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

MEIRELLES-COELHO, Carlos. Pós-fácio. In.: VASCONCELLOS, António F. de. **Uma escola nova na Bélgica**. 3ª ed. Aveiro: theoria poiesis práxis. 2015. p. 240-265.

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NAGLE, Jorge. Os setores da sociedade brasileira. In NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 1974.

NICOLA, José de. Paransianismo. In.: NICOLA, José de. **Literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 1ª ed. São Paulo: editora Scipione, 1989.

PLANCHARD, Émile. Prefácio In: FERRIÉRE, Adolphe. **A Escola Activa**. 3ª ed. Lisboa: Colecção pedagógica, 1971. p. 7-13.

PONTES, Eloy. **A Vida Exuberante de Olavo Bilac**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1944.

PRADO, Márcio R.; VALENTE, Thiago A. Ao fim da jornada, “tudo se explica”: Através do Brasil, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim. In.: Lopez, Isabel S.; RECHOU, Blanca-Ana R.; RODRIGUEZ, Marta N. **CAMIÑO E PEREGRINACIÓNS NA LIX** (compostela no horizonte). 1ª ed. Vigo: XERAIS, 2020. p. 239-247.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola paulista. 1 edição. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIOPREVIDÊNCIA. Pensão Olavo Bilac. Disponível em https://www.rioprevidencia.rj.gov.br/CEDIM/Documentacao_Cedim/RP_005900, acesso realizado em 21 de novembro de 2023.

ROZANTE, Ellen Lucas. **A educação dos sentidos no método intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910)**. 2013. Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos XXIX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd). 2206. **Anais da XXIX ANPEd**. Caxambu:UniCAMP, 2006. p. 17-30.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVCENKO, Nicolau. A inserção Compulsória do Brasil na Belle Époque. In.: SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 25-77.

SEVCENKO, Nicolau. O Exercício Intelectual como Atitude Política: os escritores-cidadãos. In.: SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão**. 5ª ed. São Paulo: brasiliense, 1999. p. 78-118.

SILVA, Mônica P. Olavo Bilac: um cronista carioca da *gemma*. In.: SILVA, Mônica P. **O sonho de Bilac ou como transformar Sebastianópolis em vitrine do Brasil moderno**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010, p. 38-50.

SILVA, Ligiane A. da. **Um intelectual iconoclasta**: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim. 2017. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2017.

SILVA, Ana Paula S. M. da. **O universo infantil e escolar em Poesias Infantis, de Olavo Bilac**. 2018. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

VASCONCELLOS, António F. de. **Uma escola nova na Bélgica**. 3ª ed. Aveiro: theoria poiesis práxis. 2015.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In.: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1994. p. 103-119.

ANEXO

JUNIOR, ALVARO SANTOS SIMOES. **BILAC EM VERSOS MENORES.** 01/10/1995 276 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: undefined

JÚNIOR, ÁLVARO SANTOS SIMÕES. **A SÁTIRA DO PARNASO. ESTUDO DA POESIA SATÍRICA DE OLAVO BILAC PUBLICADA EM PERIÓDICOS DE 1894 A 1904** 01/05/2001 389 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FCL - UNESP/ASSIS.

Fernandes, Giselle. **Livros de Redação no Brasil: o começo de uma história.** 01/06/2001 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

CARDOSO, GILBERTO. **Bilac, o outro caçador - o instinto de nacionalidade na poesia bilaquiana** 01/08/2001 98 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Centro de Humanidades.

Marins, Deolinda Aguilã. **Olavo Bilac: poesia e erotismo** 01/08/2002 156 f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE – UnB.

Gomes, Robson Teles. **Da estética da recepção ao imaginário: as multifaces da poesia de Olavo Bilac.** 01/08/2002 320 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: BC, PGLETRAS.

Santos, Claudefranklin Monteiro. **Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"** 01/03/2003 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN/UFS.

FERREIRA, ROSEMARI GLOWACKI. **(Re) Descobrimo Olavo Bilac: Um Jornalista Moderno.** 01/08/2003 120 f. Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE MARÍLIA, MARÍLIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Zilmar Parente de Barros – Unimar.

GUIMARÃES, RODRIGO BELINASSO. **A VIDA SOB EFEITOS DO TRANSE: TECNOLOGIAS DO EU E SUGESTÕES ESCOLARES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MANOEL BOMFIM E OLAVO BILAC** 01/05/2004 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: B.U

CORDEIRO, ANDREA BEZERRA. **Dando vida a uma raíza: o ideário pedagógico da primeira república na poesia infantil de Olavo Bilac.** 01/02/2005 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

Gontijo, Marisa Helena Simões. **Francisco Braga: uma análise poética e musical de sua canção Virgens Mortas, sobre o soneto homônimo de Olavo Bilac** 01/04/2006 138 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária.

NOGUEIRA, CLARA MIGUEL ASPERTI. **Bilac e a reurbanização do Rio de Janeiro: estudo da "Crônica" dominical da Gazeta de Notícias (1897-1908)** 01/02/2007 372 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: UNESP/Assis.

Scherer, Marta Eymael Garcia. **Bilac sem poesia - Crônicas de um Jornalista da Belle Epoque** 01/02/2008 260 f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU / UFSC.

Ribeiro, Adriana Sardinha. **João do Rio e Olavo Bilac cronistas: duas visões da Belle Époque carioca**' 01/03/2008 74 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca da Pós-Graduação em Letras.

SILVESTRE, FERNANDA MUNHÃO MARTINS. **AS CRÔNICAS DE BILAC NAS REVISTAS ILUSTRADAS A CIGARRA (1895) E A BRUXA (1896-1897)**' 01/07/2008 303 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: FCL/Assis – UNESP.

Nunes, Radamés Vieira. **Sobre crônicas, crônicas e cidade: Rio de Janeiro nas crônicas de Lima Barreto e Olavo Bilac - 1900-1920**' 01/02/2009 194 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: Biblioteca UFU - Campus Santa Monica.

Silva, Mônica Proença da. **O SONHO DE BILAC OU COMO TRANSFORMAR SEBASTIANÓPOLIS EM VITRINE DO BRASIL MODERNO**' 01/03/2010 103 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Educação e Humanidades.

Santos, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)**' 01/08/2010 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP.
NOGUEIRA, CLARA MIGUEL ASPERTI. **CRONISTAS DO RIO: O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NAS CRÔNICAS DE OLAVO BILAC (KOSMOS, 1904-1908) E LIMA BARRETO (CARETA, 1915-1922).**' 01/07/2012 286 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: FCL- UNESP/ASSIS.

PINTO, LUIZ RENATO DE SOUZA. **Historiografia literária e formação do cânone: Ana Miranda, Augusto dos Anjos e Olavo Bilac**' 01/08/2012 169 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: IBILCE – UNESP.

SANTANA, JOAO RODRIGO ARAUJO. **A modernização do Rio de Janeiro nas crônicas de Olavo Bilac (1890-1908)**' 30/04/2013 173 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Isaias Alves - FFCH/UFBA.

BARRONCAS, RAMON RIBEIRO. **A última flor do Lácio: Olavo Bilac e a Antiguidade Clássica**' 29/04/2013 143 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE – UnB.

SCHERER, MARTA EYMAEL GARCIA. **Jornalismo em tempos modernos - os espaços e as gentes nas crônicas de Olavo Bilac.**' 22/02/2013 382 f. Doutorado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU – UFSC.

MONTILHA, THIAGO ROZA IALDO. **"A República e os Políticos nas crônicas de Olavo Bilac (1897-1908)"**' 28/03/2014 170 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá – UFF.

LAURITI, THIAGO. **"Palimpsesto e análise literária: proposta para uma 'arqueologia do autor' de Literatura Infantil"**' 14/09/2018 219 f. Doutorado em LETRAS (EST.COMP. DE LITER. DE LÍNGUA PORTUGUESA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

SILVA, ANA PAULA SERAFIM MARQUES DA. **O universo infantil e escolar em Poesias Infantis, de Olavo Bilac**' 20/02/2018 123 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

BORNEMANN, NEILA BARBOSA DE OLIVEIRA. **REPÚBLICA BRASILEIRA E A DEFINIÇÃO DE UMA LÍNGUA NACIONAL: AS POSIÇÕES DISCURSIVAS DE OLAVO BILAC E MÁRIO DE ANDRADE**' 21/05/2019 240 f. Doutorado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT.

CORREA, LETICIA AREDES. **Contos Para Velhos (1897), de Bob: Olavo Bilac e a literatura licenciosa**' 04/11/2020 100 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Centro de Educação e Humanidades da UER

PINTO, MIRELLA RIBEIRO. **Entre crônicas e folhetins: a literatura de Olavo Bilac e a repressão de Floriano Peixoto à imprensa (1893-1894)**' 28/09/2020 undefined f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Patos de Minas Biblioteca Depositária: undefined

SA, NATALIA CRISTINA MARTINS DE. **PAISAGEM E TEMPO NA POESIA DE OLAVO BILAC: EXPRESSÕES DA LINEARIDADE E DO CÍCLICO**' 16/01/2020 82 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: undefined

COLETTI, LARA. **"OS GRANDES HOMENS DO PASSADO SÃO FONTES DE INSPIRAÇÃO: OS USOS DA IMAGEM DE OLAVO BILAC PELA DITADURA CIVIL-MILITAR NA BUSCA PELO CONSENSO {1965-1974}."**' 27/08/2021 133 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: PUCRS