

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***Raimunda Dias Duarte***



***A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra 'Compendio de Civilidade Cristã', de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)***

BELÉM-PA  
2015

***Raimunda Dias Duarte***

***A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra ‘Compendio de Civilidade Cristã’, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)***

Tese apresentada como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

***Raimunda Dias Duarte***

***„A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra ‘Compendio de Civilidade Cristã’, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)’***

Tese apresentada à Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovação:

Data: 20/05/2015

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA - orientadora)

---

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI)

---

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Avelino de França (UEPA)

---

Prof. Dr. César Augusto Castro (UFPA/UFMA)

---

Profa. Dra. Lucia Izabel da Conceição Silva (UFPA)

## DEDICATÓRIA

*Ao meu Deus, amigo de todas as horas, minha fonte de sabedoria.*  
*Aos meus filhos, Alan, Lucas e Daniel, meu maior tesouro e minha maior inspiração.*  
*Ao meu esposo Aguinaldo, companheiro sempre.*  
*Aos meus familiares, que sempre se orgulharam de mim.*  
*A todos que me ajudaram a realizar esse sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Dizem que a escritura de uma tese é um trabalho solitário. Não discordo desse ponto de vista. Mas a experiência me mostrou que esse trabalho solitário envolve uma força tarefa de muitas pessoas. As duas mãos que escreveram esta tese foram apoiadas por dezenas de outras mãos que permitiram que esse trabalho solitário se concretizasse de forma plena. E na base dessas dezenas de mãos está uma mão todo-poderosa: a mão de Deus. Portanto, reconheço que este estudo é um trabalho realizado por muitas mãos. Meu coração se enche de gratidão por todas essas mãos que se estenderam para mim e me ajudaram a realizar este sonho.

Primeiro, e acima de tudo, agradeço a Deus, meu grande amigo de todos os momentos, autor da sabedoria infinita. Sem esse amigo incomparável, eu jamais teria chegado ao final deste trabalho. Foi Ele quem me deu sabedoria e inspiração para desenvolver este estudo. Foi Ele quem colocou tantas pessoas especiais na minha vida para me ajudarem nessa caminhada. Toda a honra e glória sejam dadas ao Teu nome, meu grande e poderoso Deus.

À minha orientadora, professora Dra. Laura Alves, que percorreu comigo essa caminhada cheia de altos e baixos e me ajudou a caminhar com mais segurança.

Aos professores que enriqueceram este trabalho com suas intervenções tão pertinentes tanto na Banca de exame de qualificação quanto na Banca de defesa da tese.

Aos meus filhos, Alan, Lucas e Daniel, que suportaram as minhas longas ausências quando eram bem garotinhos, quando eu ainda os carregava no colo, e que agora celebram comigo esse título já como adolescentes. Filhos que suportaram minhas angústias, decepções, frustrações, meus longos momentos de estresse sem deixar de me amar incondicionalmente.

Ao meu esposo, Aguinaldo, meu grande companheiro, meu cúmplice. Que muitas vezes carregou sozinho as responsabilidades pelos nossos filhos sem reclamar. Que esteve do meu lado sempre. Que sofreu comigo as minhas angústias, as minhas inquietações. Que sempre me apoiou, foi meu ombro amigo, meu braço forte, meu porto seguro.

À minha mãe Maria (*in memorian*), por ter-me ensinado, por preceito e pelo exemplo, virtudes importantes como: determinação, persistência, perseverança, abnegação. Pelo apoio incondicional aos meus projetos de estudo e pelo legado de vida que me deixou.

Ao meu pai Cláudio (*in memorian*) que, com suas poderosas palavras, me projetou para o futuro quando eu ainda era uma menininha. Que me fez acreditar que eu poderia “ir longe” e me fez viver por esse ideal.

À minha sogra, Elza, tão admirável, tão generosa e tão altruísta! Que cuidou dos meus filhos, deu a eles amor, carinho e atenção quando eu estava ausente.

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos David, Sandra, Ângela, Cláudio, Cláudia e Alessandra, pelo incentivo e o apoio incondicional. Porque sempre acreditaram em mim e se orgulharam das minhas conquistas.

Ao meu saudoso amigo Kleber (*in memoriam*) e ao meu sobrinho Kardo Ênio, que tantas vezes foram buscar os meus filhos na escola para que eu pudesse estudar.

Às secretárias Estela, Linda, Olinda, Darcilene e Chavelle que cuidaram da minha casa nas minhas longas ausências e deram amor, atenção, carinho e proteção aos meus filhos.

Aos professores do doutorado, que compartilharam comigo o seu saber. Aos gestores e servidores do PPGED e do ICED, prontos a atender as minhas demandas acadêmicas.

Aos funcionários das empresas terceirizadas que deixavam as salas do PPGED refrigeradas e limpas para desenvolvermos as atividades acadêmicas.

Aos meus colegas do doutorado que dividiram comigo seu precioso saber. Em especial, aos amigos Sérgio, Socorro, Antonino, Dário, Ednardo, Luana, Lúcia, Marcos, Nazaré, Neide e Leandro, pelo incentivo, pela generosidade e atenção.

Ao meu amigo Janderson Martins dos Santos que tão prontamente fez o *resumen* da tese e ao meu amigo Carlos Henrique Lopes de Almeida por também dar a sua colaboração.

À amiga Kelly Gaignoux por ter feito o *abstract* da tese.

Ao amigo Benedito Costa, tão atencioso, tão prestativo e tão generoso!

Aos professores do Campus de Abaetetuba, pela torcida e incentivo sempre.

À direção da Faculdade de Ciências da Linguagem (FACL/UFPA) e à Coordenação do Campus de Abaetetuba, pelo apoio em todos os momentos.

Aos servidores e bolsistas do Campus de Abaetetuba pela boa vontade, educação e interesse em resolver minhas demandas acadêmico-administrativas. Em particular, ao secretário da FACL, Wagner Araújo, e aos servidores Marcos, Ladyana e Andréa.

Aos servidores e bolsistas da biblioteca do Tribunal de Justiça Estado do Pará que atenderam às minhas demandas com muita educação e interesse.

Aos meus amigos na fé que oraram por mim.

Enfim, a todos que passaram pela minha vida e deixaram um pouco de generosidade, atenção, prestatividade, lealdade, bondade, paciência, bom humor. Mas também àqueles que marcaram a minha vida de forma não tão positiva, mas que também me deixaram grandes e preciosas lições de vida.

A todos, minha eterna gratidão.

*Amarás o Senhor, Teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. O segundo, semelhante a este é: amarás o teu próximo como a ti mesmo.*

*Jesus Cristo*

## RESUMO

Nos últimos anos, tem havido um grande interesse de pesquisadores em história da educação no Brasil em debruçar-se sobre a história do livro e das edições didáticas. Contudo, a Amazônia ainda carece de trabalhos nessa área. Das poucas pesquisas sobre história dos livros didáticos desenvolvidas na (e sobre a) região, não encontrei indícios de teses que tenham como objeto de investigação livros escolares de leitura. Neste estudo, trago contribuições no sentido de atender a essa necessidade ao apresentar o tema **A ORDEM DE EDUCAR MENINOS NA AMAZÔNIA PARAENSE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA OBRA ‘COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ’, DE DOM MACEDO COSTA (1880 a 1915)**. O objetivo geral do estudo é analisar os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos no final do século XIX e início do século XX no *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa. Para alcançar esse objetivo, analiso a obra a partir de duas perspectivas: como objeto físico e como texto. No domínio da investigação que considera o livro escolar de leitura como objeto físico, busco compreender a relação entre autor e editor na produção e edição da obra; situar historicamente a editora no contexto da produção de livros didáticos no Brasil; identificar os indicativos implícitos e/ou explícitos que Dom Macedo Costa inscreve na obra para produzir uma leitura de acordo com a sua intenção e impor um sentido para ela e identificar as ideologias que atravessam os elementos impressos nas formas tipográficas. No que diz respeito à análise da obra como texto, tenciono entender os diferentes significados e sentidos dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ e sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural do *Compendio de Civilidade Cristã*; compreender as ideologias sobre prescrições e regulamentos disciplinares atravessados na obra; compreender a importância das ideias educacionais de civilidade dirigidas aos meninos paraenses nos discursos de Dom Macedo Costa e a relação dessas ideias com a política do ideário republicano paraense e identificar na obra o pensamento cristão sobre a educação de meninos que atravessou o Império e a República. A discussão do *Compendio* como objeto físico está fundamentada na História Cultural postulada por Roger Chartier, com foco na história da leitura em confronto com a história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos. A análise da obra como texto está ancorada na Análise Dialógica do Discurso, de Mikhail Bakhtin. Os livros escolares de leitura constituem objetos de estudo e fontes documentais importantes para a compreensão da história da infância no contexto do Estado Brasileiro, em particular, da Amazônia paraense. Os dados mostraram que os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, são atravessados por uma ideologia que legitima as ideias defendidas pela elite brasileira, tencionando imprimir no menino uma ideia de civilidade que valoriza a produção cultural importada da Europa, a qual busca transformar esse garoto num sujeito monofônico, silenciado, e distanciá-lo dos usos e costumes da cultura paraense. Contudo, os mesmos discursos que tentam impor um padrão de comportamento nos moldes da cultura europeia trazem vozes de um menino impregnado de usos e costumes paraenses que o legitimam como sujeito situado histórica e socialmente dentro do contexto cultural da Amazônia paraense que, independentemente de classe social, se constitui como criança que pode ser educada dentro de um padrão de civilidade que quebra as barreiras da escala das condições e valoriza o ser humano dentro de um padrão de conduta que envolve a consideração pelo outro, revelado nas virtudes universais da moral cristã.

Palavras-chave: história do livro; análise do discurso; leitura; civilidade; moral cristã.

## ABSTRACT

In recent years, there has been tremendous interest from educational history researchers in Brazil to seek into the history of the book and instructional issues. However, Amazon still needs more contributions in this area. About the few studies developed in the region, there is no work yet that has as its object of investigation textbook reading. In order to meet this needs, this work gives contributions by presenting the theme **THE ORDER OF EDUCATING BOYS IN THE PARAENSE AMAZON: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ‘WORK *CHRISTIAN CIVILITY COMPENDIUM*’ FROM DOM MACEDO COSTA (1880-1915)**. The overall goal of this research is to analyze the speeches made on civility ordering the education of boys in the late nineteenth century and early twentieth century in the *Christian Civility Compendium* from Dom Macedo Costa. To achieve this goal, the work is analyzed from two perspectives, as an object and as a text. In a research that considers the textbook reading as an object of investigation, we seek to understand the relationship between author and publisher in the production and edition of the work; to identify elements in printed typographic forms and contextualize the publisher historically in the production of textbooks in Brazil; to identify the implicit and / or explicit indications that Dom Macedo Costa inscribed in the work to produce a reading according to their intention and impose a meaning for it. With regard to the analysis of the work as a text, it is intended to understand the different meanings and senses of the terms ‘civility’ and ‘civilization’ and its relation to the socio-historical and cultural *Christian Civility Compendium*; to understand the ideologies of prescriptions and crossed disciplinary regulations in the work; to understand the importance of the educational ideas of civility to the boys of Pará in the speeches of Dom Macedo Costa and its relationship with the political ideology of the Republican in Para and, to identify the Christian thought about the boys’ education that crossed the Empire and the Republic. The discussion of the Compendium as an object is based on the Cultural History of Roger Chartier and it is focused on the history of Reading in contrast to the history of the book, the edition or the typographic objects. The analysis of the work as a text is anchored on Dialogic Discourse Analysis by Mikhail Bakhtin. The school reading books are important objects of studies and documental sources to better understand the history of childhood in the context of the Brazilian State, especially, in the Amazon of Pará. The data showed that the speeches about civility, which demanded the boys’ education from Para at the end of XIX century and the beginning of XX century in the reading book *Christian Civility Compendium*, are influenced by an ideology that legitimizes the ideas defended by the Brazilian elite. Such thoughts are intended to print in the boy’s mind an idea of civility that values cultural production imported from Europe, which seeks to transform this kid in a monophonic, muted subject, and keep him far from his cultural practices and customs of Para. However, the same speeches that try to impose a pattern of behavior along the lines of European culture voices bring an impregnated boy uses and customs Pará that legitimize him as a historical subject socially situated within the cultural context of Amazon of Pará that regardless of social class, is constituted as child, which can be brought into a pattern of civility that breaks the scale of barriers to the conditions and values human being into a pattern of behavior involving the consideration for the other, which is revealed in the universal virtues of Christian morality.

**KEY-WORDS:** book history; discourse analysis; reading; civility; christian morality

## RESUMEN

En los últimos años, ha habido un interés muy grande de investigadores en historia de la educación en Brasil en dedicarse a la historia del libro y de las ediciones didácticas. Sin embargo, la Amazonía todavía necesita trabajos en esa área. De las pocas investigaciones sobre historia de los libros didácticos desarrolladas en la (y sobre la) región, no encontré evidencias de tesis que tengan como objeto de investigación libros escolares de lectura. En este estudio, traigo contribuciones con vistas a atender a esa necesidad al presentar el tema: **EL ORDEN DE EDUCAR NIÑOS EN LA AMAZONÍA PARAENSE: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA OBRA ‘COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ’, DE DOM MACEDO COSTA (1880 a 1915)**. El objetivo principal del estudio es analizar los discursos constituidos sobre civilidad que ordenaban la educación de niños en el final del siglo XIX e inicio del siglo XX en *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa. Para alcanzar ese objetivo, analizo la obra a partir de dos perspectivas: como objeto físico y como texto. En el dominio de la investigación que considera el libro escolar de lectura como objeto físico, busco comprender la relación entre autor y editor en la producción y edición de la obra; situar históricamente la editora en el contexto de la producción de libros didácticos en Brasil; identificar los indicativos implícitos y/o explícitos que Dom Macedo inscribe en la obra para producir una lectura de acuerdo con su intención e imponerle un sentido e identificar las ideologías que atraviesan los elementos impresos en las formas tipográficas. En cuanto al análisis de la obra como texto, tengo la intención de comprender los diferentes significados y sentidos de los términos ‘civilidad’ y ‘civilización’ y su relación con el contexto socio histórico y cultural de *Compendio de Civilidade Cristã*; comprender las ideologías sobre prescripciones y reglamentos disciplinares atravesados en la obra; comprender la importancia de las ideas educacionales de civilidad dirigidas a los niños paraenses en los discursos de Dom Macedo Costa y la relación de esas ideas con la política del ideario republicano paraense e identificar en la obra el pensamiento cristiano sobre la educación de niños que atravesó el Imperio y la República. La discusión de *Compendio* como objeto físico está fundamentada en la Historia Cultural postulada por Roger Chartier, con foco en la historia de la lectura en confronto con la historia del libro, de la edición o de los objetos tipográficos. El análisis de la obra como texto está anclado en el Análisis Dialógico del Discurso, de Mikhail Bakhtin. Los libros escolares de lectura constituyen objetos de estudio y fuentes documentales importantes para la comprensión de la historia de la infancia en el contexto del Estado Brasileño, en particular, de la Amazonía paraense. Los datos mostraron que los discursos constituidos sobre civilidad que ordenaban la educación de niños paraenses en el final del siglo XIX e inicio del siglo XX en el libro de lectura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, son atravesados por una ideología que legitima las ideas defendidas por la elite brasileña, con la intención de imprimir en el niño una idea de civilidad que valora la producción cultural importada de Europa, la cual busca transformar ese niño en un sujeto monofónico, silenciado, y alejarlo de los usos y costumbres de la cultura paraense. Sin embargo, los mismos discursos que intentan imponer un patrón de comportamiento en los moldes de la cultura europea traen voces de un niño impregnado de usos y costumbres paraenses que lo legitiman como sujeto situado histórica y socialmente dentro del contexto cultural de la Amazonía paraense que, independientemente de clase social, se constituye como niño que puede ser educado dentro de un patrón de civilidad que rompe las barreras de la escala de las condiciones y valora el ser humano dentro de un patrón de conducta que involucra la consideración por el otro, revelado en las virtudes universales de la moral cristiana.

Palabras-Clave: historia del libro; análisis del discurso; lectura; civilidad; moral cristiana.

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1:	Categorias de pesquisa das teses	31
Gráfico 2:	Relação entre os eixos de análise e os objetivos	69
Gráfico 3:	Relação entre o texto/objeto e as categorias de análise	74
Gráfico 4:	Relação entre as categorias de análise e os objetivos – I	75
Gráfico 5:	Relação entre as categorias de análise e os objetivos – II	76
Gráfico 6:	Divisão formal do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>	158

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa do Estado do Pará em 1908	24
Figura 2:	Verso da capa e folha de rosto da obra ‘Collocação de Pronomes’, de Paulino de Brito, livraria Allaud & Cia, 1907	90
Figura 3:	Folha de rosto e verso da folha de guarda de ‘Paraenses illustres’, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, editora J. B. dos Santos & Cia, 1900	91
Figura 4:	Capa dos livros de leitura ‘Paraenses Illustres’, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, editora J. B. dos Santos & Cia, 1900 e ‘Ensaio sobre leitura’, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, livraria Jablonski Vogt & Cie, 1910	92
Figura 5	Capa da ‘Grammatica Portugueza’, de Julio Ribeiro, 6ª. Edição, 1900, editora Miguel Melillo	94
Figura 6:	Capa do paleógrafo de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, nova edição (19?)	95
Figura 7:	Folha de rosto da obra ‘O problema da colocação de pronomes’, de Cândido de Figueiredo, 6ª. edição, Livraria Teixeira, 1937	96
Figura 8:	Folha de rosto das obras de Paulino de Brito ‘Collocação dos Pronomes’, Livraria Aillaud & Cia, 1907, e ‘Brasileirismos’, Livraria Azevedo, 1908	116
Figura 9:	Dom Macedo Costa	119
Figura 10:	<i>Compendio de civilidade cristã</i> , capítulo I, página 15	163
Figura 11:	Capa do Compendio de Civilidade Cristã	177
Figura 12:	Contracapa do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>	180
Figura 13:	Texto de apresentação da obra ao leitor	187
Figura 14:	Folha de guarda do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>	194
Figura 15:	Verso da folha de guarda do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>	195
Figura 16:	Página de advertência do <i>Compendio de civilidade cristã</i>	196

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1:	Síntese dos procedimentos teórico-metodológicos	71
Quadro 2:	Livros de leitura produzidos no Pará no período de 1850 a 1920	98

**ANEXO**

*Compendio de Civilidade Cristã*, edição de 1915 (cópia)

272

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DO OBJETO	17
1.2	OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	33
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: BAKHTIN E CHARTIER</b>	39
2.1	JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA TEÓRICA	40
2.2	ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD) - BAKHTIN	45
2.2.1	<b>Ideologia</b>	45
2.2.2	<b>Enunciado</b>	48
2.2.3	<b>Gêneros do discurso</b>	49
2.2.4	<b>Significado e sentido</b>	52
2.2.5	<b>Alteridade</b>	53
2.2.6	<b>Polifonia</b>	55
2.3	TEXTO, IMPRESSO E LEITURA EM CHARTIER	57
2.4	O <i>COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ</i> COMO OBJETO DE ESTUDO	65
2.5	QUADRO SINTÉTICO DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	71
<b>3</b>	<b>HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA</b>	78
3.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LIVRO DIDÁTICO	79
3.2	A PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	82
3.3	IMPRESSÃO, EDITORAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA OBRA DIDÁTICA NA AMAZÔNIA PARAENSE	88
3.4	AUTORES DE LIVROS ESCOLARES DE LEITURA NO PARÁ: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA	97
3.5	O LIVRO DIDÁTICO E AS IDEOLOGIAS SOBRE A EDUCAÇÃO NACIONAL NO BRASIL: O CASO DO PARÁ	104
<b>4</b>	<b>VIDA E OBRA DE DOM MACEDO COSTA E A CONTRIBUIÇÃO DO INTELLECTUAL PARA A EDUCAÇÃO NO PARÁ</b>	118
4.1	A VIDA DE DOM MACEDO COSTA	119

4.2	A RELAÇÃO IGREJA-ESTADO NO EPISCOPADO DE DOM MACEDO COSTA	123
4.3	DOM MACEDO COSTA E A EDUCAÇÃO NO PARÁ	134
4.4	A OBRA DE DOM MACEDO COSTA	148
<b>5</b>	<b>OS DISCURSOS INSCRITOS NO COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ COMO OBJETO FÍSICO</b>	155
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ	156
5.2	AS IDEOLOGIAS REVELADAS NO COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ COMO OBJETO FÍSICO: O GÊNERO DO DISCURSO	159
5.3	AS IDEOLOGIAS REVELADAS NO COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ COMO OBJETO FÍSICO: EDITOR, EDIÇÃO E AUTOR	175
<b>6</b>	<b>OS DISCURSOS INSCRITOS NO COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ COMO TEXTO</b>	200
6.1	ANÁLISE POLIFÔNICA DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS TERMOS ‘CIVILIDADE’ E ‘CIVILIZAÇÃO’: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI	201
6.1.1	<b>Civilidade</b>	201
6.1.2	<b>Civilização</b>	209
6.2	O ‘EU’ CIVILIZADO NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE LEGITIMA A CULTURA EUROPEIA	213
6.3	O ‘OUTRO’ BÁRBARO NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE NEGA A CULTURA PARAENSE	223
6.4	O ‘EU E O ‘OUTRO’ NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE LEGITIMA OS PRINCÍPIOS UNIVERSAIS DA MORAL CRISTÃ	238
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	250
	<b>REFERÊNCIAS</b>	260
	<b>ANEXO: CÓPIA DA OBRA ‘COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ’</b>	272

**Seção I**  
**Introdução**



*Temos para nós que é tempo de darmos ao ensino da civilidade christã o logar importante que elle deve occupar na educação domestica e publica.*

*Para isso faltava-nos um compendio, que em boa linguagem e com ordem facil e methodica exposesse o complexo das regras de civilidade, baseando-as no principio christão.*

*Dom Macedo Costa*

## 1.1 MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DO OBJETO

Com formação inicial em Letras/habilitação em Língua Portuguesa e Mestrado em Letras/Linguística, falo de um lugar de onde se discute muito tanto o ensino da língua portuguesa sob o ponto de vista social, histórico e cultural quanto o papel do livro didático na educação. As minhas investigações a respeito da leitura e da escrita, por meio das quais venho analisando os fatos da língua do ponto de vista sincrônico (como a língua se comporta social e culturalmente em determinado estado de tempo), e diacrônico (como o sistema se desenvolve do ponto de vista da sua história), me motivaram a debruçar-me sobre obras de autores paraenses produzidas no final do século XIX e início do século XX, voltadas para o ensino da leitura na educação primária. Essas obras eram chamadas de ‘livros de leitura’.

A decisão de trabalhar com livros didáticos me motivou a fazer uma investigação bibliográfica sobre livros escolares de leitura produzidos na Amazônia paraense na segunda metade do século XIX e no início do século XX. A pesquisa foi realizada nas obras ‘O livro didático paraense, de Eidorfe Moreira, e ‘História do Pará’, de Theodoro Braga. Moreira (1979) divide os livros didáticos em: leitura, gramática, matemática, geografia, história e moral e cívica. Braga (1913) agrupa os livros didáticos da seguinte forma: leitura, higiene, gramáticas portuguesas, aritmética, geometria, mapas geométricos, desenho, geografia, cartografia, sistema métrico, elementos de meteorologia, história do Brasil, história do Pará, religião, educação cívica, caligrafia e contos infantis.

Na investigação, documentei vinte e uma obras<sup>1</sup> do gênero<sup>2</sup> ‘livro escolar de leitura’. São eles: *1.º Livro* (Américo Marques de Santa Rosa), *1.º, 2.º e 3.º Livros* (Augusto Ramos Pinheiro), *Alforge da boa razão* (Bruno Henrique de Almeida Seabra), *Flores e frutos* (Bruno Henrique de Almeida Seabra), *Poemetos* (Bruno Henrique de Almeida Seabra), *Compêndio elementar para o ensino dos primeiros rudimentos de leitura da língua nacional* (Camilo Henrique Salgado), *1.º Livro* (Camilo Henrique Salgado e Sebastião José Salgado Guimarães), *O livro de Nina* (Eponina de Oliveira), *Miscelânea Literária* (Francisco Ferreira de Vilhena Alves), *Seleção Literária* (Francisco Ferreira de Vilhena Alves), *Crestomatia* (Heráclito Vespasiano Fiock Romano), *Alma e coração* (Hygino Amanajás), *Contos e lendas paraenses* (Hygino Amanajás), *Paleógrafo Moderno* (João Gualberto da Costa), *Ensaio de leitura (1.º, 2.º e 3.º Livros)* (Joaquim Pedro Corrêa de Freitas), *Paleógrafo ou Arte de*

<sup>1</sup> Eu documentei os três volumes das séries graduadas de leitura como sendo uma obra apenas.

<sup>2</sup> A concepção de gênero que utilizo neste estudo é o que Bakhtin chama de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados com uma função social. Para melhor compreensão, ler a seção 2 deste estudo.

*aprender a ler a letra manuscrita* (Joaquim Pedro Corrêa de Freitas), *1º. e 2º. Livros* (Luiz Alfredo Monteiro Baena), *Compêndio elementar de leitura da língua nacional* (Luís Alfredo Monteiro Baena), *Serões da mãe preta* (Luís Demétrio Juvenal Tavares), *Novo método de leitura* (Paulino de Brito), *1º. Livro* (Vicente Carmino Leal e Luiz Demetrio Juvenal Tavares).

Feito esse mapeamento, elegi, inicialmente, como objeto de estudo as séries graduadas de leitura. A escolha se justifica por dois motivos: primeiro porque esses livros reuniam o maior número de obras do gênero, logo, no meu entendimento, seria mais fácil encontrá-las no acervo da biblioteca pública do Estado do Pará; depois, porque julgava que as séries graduadas de leitura estariam mais próximas dos trabalhos sobre leitura que venho desenvolvendo na minha vida acadêmico-profissional por estarem assentadas em uma metodologia de aprendizagem com concepções pedagógicas bem definidas e por serem destinadas ao ensino sistemático e didático da leitura.

Ao visitar o acervo de obras raras da biblioteca pública do Estado do Pará<sup>3</sup> à procura das séries graduadas de leitura, só encontrei um livro da série de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, o *1º. Livro de leitura*. Da relação de obras documentadas, encontrei também: *Seleção literária* e *Miscelânea literária*, de Francisco Vilhena Alves; *Alma e coração*, de Hygino Amanajás; *Paleógrafo ou arte de aprender a ler a letra manuscrita*, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas e *Serões de mãe preta*, de Juvenal Tavares.

Esse fato me fez revisitar as obras de Theodoro Braga e Eidorfe Moreira para ver se eu poderia considerar outros livros que não estavam na relação do que eles denominaram de livros de leitura, mas que efetivamente eram usados para o ensino da leitura. Deparei-me, então, com obras que Braga (1913, p. 78) categoriza como livros religiosos e outras que tanto Braga (1913, p. 78) quanto Moreira (1979, p. 59) consideram como livros de educação moral e cívica. Eu não tinha certeza se poderia considerá-las como livros de leitura, contudo, a leitura de Batista (2009) me ajudou a esclarecer as dúvidas. Para o teórico

Muitos dos livros, textos e impressos que a escola considerou adequados para auxiliar o desenvolvimento de suas tarefas não foram, originalmente, destinados à escola, mas por ela utilizados. Assim, por exemplo, livros de catecismo e \_ tal como prescrevem a Constituição do Império e a lei de 1827 \_ o Código Criminal e a Bíblia foram, em maior ou menor grau, utilizados pela escola para servir como livros de leitura, seja porque o pensamento pedagógico de então considerasse que o objetivo fundamental da leitura se identificava ao aprendizado dos conteúdos dos textos que se liam (era o catecismo e o código que deveriam, antes de tudo, ser aprendidos por meio da leitura), seja porque vivia-se, então, numa sociedade em que o impresso

---

<sup>3</sup> Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR).

destinado à escola possuía, ainda, uma produção e circulação muito restritas (Batista, 2009, p. 46-7).

Avaliei, então, que tanto os livros religiosos quanto os livros de educação cívica poderiam ser incluídos no grupo de livros de leitura. Na categoria de livros religiosos, documentei quatro obras: *História bíblica* (D. Antonio de Macedo Costa), *Narrações bíblicas* (D. Antonio de Macedo Costa)<sup>4</sup>, *Manual completo de sólida piedade ou guia espiritual nas práticas de verdadeira devoção* (D. Romualdo Antônio de Seixas) e *Catecismo Civil ou Instrução familiar sobre a conduta do homem para encher dignamente os fins de sua criação* (em 2 volumes) (D. Romualdo de Souza Coelho). Na categoria educação cívica, encontrei sete obras: *Compendio de Civilidade Cristã* (Antonio de Macedo Costa), *Noções de educação cívica* (Hygino Amanajás), *Máximas e pensamentos* (José Andrade Pinheiro), *Ensino cívico* (Luiz Demétrio Juvenal Tavares), *Paraenses ilustres* (Raymundo Cyriaco Alves da Cunha), *Leitura cívica* (Virgílio Cardoso de Oliveira), *Pátria brasileira* (Virgílio Cardoso de Oliveira) e *Mosaico infantil* (Virgílio Cardoso de Oliveira). Neste caso, ampliei o número de livros de leitura de vinte e um para trinta e dois.

Nesse momento da investigação, achei importante fazer uma descrição científica das características físicas das obras didáticas, por isso, baseei-me no estudo morfológico \_ feito por Batista e Galvão (2009b) \_ dos livros escolares de leitura que fazem parte do acervo do Setor de Documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Batista e Galvão (2009b) descrevem seis modelos<sup>5</sup> de livros escolares de leitura, dos quais localizo cinco nas obras didáticas documentadas<sup>6</sup>: modelo religioso, modelo de leitura manuscrita, modelo instrutivo, modelo formativo e modelo retórico-literário.

- a) **Modelo religioso:** os autores postulam que esse modelo deixou poucos registros nas bibliotecas escolares porque teve uma vida curta como livro didático. Na relação de obras

---

<sup>4</sup> Não incluo nessa relação o ‘Catecismo do Pará’ porque, embora Braga (1913, p. 78) atribua a autoria dessa obra a D. Macedo Costa, Moreira (1979, p. 60-61) revela que o clérigo não foi o autor da obra, mas foi quem a mandou publicar. No verso da folha de guarda do *Compendio de Civilidade Cristã*, o editor cita como obras religiosas do bispo apenas as duas obras já citadas.

<sup>5</sup> “Entende-se por modelos de livros construções abstratas \_ que não se identificam aos livros mesmos \_ que permitem descrever princípios de didatização da leitura postos em funcionamento na produção dos livros” (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 92).

<sup>6</sup> Os autores não dão nenhuma denominação ao sexto modelo como o fazem com os outros. Contudo, mostram que é um modelo que surge no final da primeira metade do século XX, quando a leitura “parece ganhar certa autonomia em relação aos conteúdos dos textos” (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 96-7). Como exemplo desse modelo, os autores citam a série de livros de leitura *Pedrinho*, de Lourenço Filho, cuja primeira edição data de 1953 (Cunha, M., 2011, p. 86).

por mim documentadas, aparecem quatro obras desse modelo: *História bíblica e Narrações bíblicas*, de D. Antonio de Macedo Costa, *Manual completo de sólida piedade*, de D. Romualdo Antônio de Seixas e *Catecismo Civil*, de D. Romualdo de Souza Coelho.

- b) **Livros de leitura manuscrita ou paleógrafos:** esse gênero reúne uma “antologia de textos manuscritos, redigidos em diferentes caligrafias e impressos e reproduzidos pelo processo litográfico” (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 93). Esse é um modelo híbrido, com uma leitura formativa, que possui um conjunto de diferentes gêneros de textos, tais como: leis, fragmentos literários, cartas familiares e comerciais e documentos comerciais (recibos, declaração de dívidas etc.). O *Paleógrafo Moderno*, de João Gualberto da Costa e o *Paleógrafo ou Arte de aprender a ler a letra manuscrita*, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, estão inseridos neste modelo.
- c) **Livros instrutivos e enciclopédicos:** Esses livros de leitura são os compêndios que se caracterizam como “uma exposição didática de um conjunto de conteúdos voltados para o ensino sistemático da leitura, organizados de forma progressiva” (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 90). Cito como obras representativas desse modelo as séries graduadas de leitura de Augusto Ramos Pinheiro e as de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, e os compêndios de Camilo Henrique Salgado e Luis Antônio Baena.
- d) **Modelo formativo:** são livros escolares de leitura “voltados para a transmissão de valores e atentos a características de um público pensado como detentor de especificidades” (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 94). A principal característica desse modelo é o ensino da leitura articulado aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos. Como obras representativas desse modelo, citamos: *Ensino cívico*, de Juvenal Tavares; *Paraenses ilustres*, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, e *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa.
- e) **Modelo retórico-literário:** os livros escolares de leitura que estão inseridos neste modelo se organizam por meio de uma seleção que visa à formação do gosto literário. Ao mesmo tempo, esse gênero também é usado como modelo para a produção textual. O Pará tem um acervo muito significativo de livros escolares de leitura desse gênero. Citamos as seguintes obras representativas desse modelo: *O livro de Nina*, de Eponina de Oliveira, *Miscelânea Literária* e *Seletas Literárias*, de Vilhena Alves, e *Alma e coração*, de Hygino Amanajás.

Utilizo esses modelos para tornar o trabalho mais didático. Contudo, entre um modelo e outro a linha é muito tênue, pois muitos deles se entrecruzam e se imbricam.

Na segunda visita à Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR) para procurar o segundo grupo de obras didáticas documentadas, encontrei as seguintes obras, todas de ensino moral e cívico: *Paraenses ilustres*, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha; *Noções de educação cívica*, de Hygino Amanajás; *Máximas e pensamentos*, de José Andrade Pinheiro; *Ensino cívico*, de Juvenal Tavares; *Pátria brasileira e Leitura cívica*, de Virgílio Cardoso de Oliveira.

Então, dos trinta e dois livros escolares de leitura documentados<sup>7</sup>, apenas onze foram encontrados na biblioteca pública. Em termos percentuais, esse número representa apenas 34% do total de obras documentadas. Se levarmos em consideração apenas os livros escolares produzidos para o ensino sistemático da leitura (paleógrafos, séries graduadas, compêndios etc), aqueles que Batista (2009, p. 46) situa<sup>8</sup> como sendo os textos ou impressos *utilizados* pela escola, ou seja, com vistas ao mercado escolar, esse percentual cai para 6%. Esse dado comprova o que Galvão e Batista (2009) afirmam quando argumentam que o livro didático é um objeto pouco valorizado e, por ser considerado pouco digno de catalogação e guarda, não costuma ocupar as prateleiras dos acervos públicos.

Trata-se de um tipo de obra efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 26).

Choppin (2002, p. 8) defende que a falta de interesse em conservar esse patrimônio cultural \_ em razão da banalização, da abundância e da difusão em larga escala dessas produções escolares \_ o ameaça ao desaparecimento físico.

A profusão de títulos, mas também a longevidade e a multiplicidade de reedições que caracterizam os manuais até as últimas décadas, não instigam os bibliógrafos a empreender trabalhos de catalogação comparáveis àqueles que dizem respeito aos incunábulo ou às edições raras [...]. Pouco interesse demonstrado, até estes últimos vinte anos, pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido a grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada (CHOPPIN, 2002, p. 8).

---

<sup>7</sup> Nesse momento da investigação, como eu já mencionei acima, só havia feito pesquisa bibliográfica nas obras de Eidorfe Moreira e Theodoro Braga. Posteriormente, fiz também uma pesquisa no catálogo de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna e encontrei um acervo muito grande de obras literárias usadas para o ensino da leitura, o que resultou no número de obras listadas no quadro 2 da subseção 3.4.

<sup>8</sup> Eu discuto detalhadamente essa questão na seção 3.

A partir dessa constatação, fiz uma “garimpagem” em bibliotecas virtuais e encontrei, na ‘Estante virtual’<sup>9</sup>, site ligado a sebos de diferentes regiões do Brasil, o *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa.

De todas as obras encontradas, escolhi o *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto de estudo. A escolha se deu pelas seguintes razões:

- a) O Conselho de Instrução Pública do Estado do Pará reconheceu a importância do *Compendio de Civilidade Cristã* e de outras obras didáticas<sup>10</sup> para a educação da criança paraense. Braga (1913, p. 78) confirma esse dado e defende a importância dessas obras para a educação no Pará. Depois de apresentar uma lista significativa de obras didáticas produzidas no Pará \_ entre as quais está o *Compendio de Civilidade Cristã*<sup>11</sup> \_ o autor diz o seguinte:

Como se vê, é grande a bibliotheca dos livros didacticos e de litteratura pedagogica produzidos no Pará.

O valor e importância dessas obras serão facilmente aferidos pela capacidade dos nomes que as firmam, aliás notoria, e pela aprovação unanime do Conselho da Instrucção Pública do Pará e mesmo da de outros Estados, com que a maioria desses trabalhos foi merecidamente recompensada.

Do seu elogio como valor didáctico, falam por si as repetidas edições com que o poder público as tem sagrado, preenchendo, de facto, lacunas antes sentidas no **ensino primário** (grifo nosso).

- b) A obra foi reconhecida não apenas no Pará, mas também em outros Estados da federação, conforme atesta Braga no texto acima. Corrêa (2006, p. 209, 212-14) mostra que o *Compendio* foi oficialmente adotado no ensino primário no Amazonas e circulou pelas escolas daquele Estado nas duas últimas décadas do século XIX. O autor afirma que “nas escolas públicas da província do Amazonas as obras religiosas de Dom Macedo Costa parecem ter sido as preferidas” (CORRÊA, 2006, p. 130), entre as quais o autor cita o *Compendio de Civilidade Cristã*. A circulação do *Compendio* em outros Estados também atesta a importância da obra.
- c) A autoria da obra também despertou o meu interesse. Dom Antonio de Macedo Costa foi um intelectual muito importante para a história da educação no Pará, “não só pelos

<sup>9</sup> www.estantevirtual.com.br.

<sup>10</sup> No capítulo XV da obra de Braga (1913, p. 76 a 79), ao falar da evolução dos livros didáticos do Pará, o autor apresenta uma lista de obras didáticas aprovadas pela Instrução Pública do Estado. O *Compendio* está na lista de obras voltadas para a educação cívica. Além do *Compendio de Civilidade Cristã*, o autor cita *Paraenses Ilustres*, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, *Alma e coração* e *Educação Cívica*, de Hygino Amanajás, e muitas outras obras de diferentes gêneros didáticos.

<sup>11</sup> Durante a pesquisa, não consegui encontrar o documento que aprovou o *Compendio de Civilidade Cristã*.

trabalhos que elaborou como pela influência que exerceu”, principalmente por meio de suas obras (MOREIRA, 1979, p. 60)<sup>12</sup>. O autor também foi importante para a história da educação em outros Estados, pois teve um grande prestígio nas escolas do Amazonas (conforme visto acima) e de Pernambuco. Neste último Estado, o bispo tinha tanto prestígio que obras que ele escreveu ou traduziu eram aprovadas pela comissão de instrução pública tão somente por carregar o nome ‘D. Macedo Costa’ (GALVÃO, 2005, p. 12).

- d) A temática levantada pelo autor me pareceu muito interessante. Dom Macedo Costa postula regras de civilidade cristã, defendendo que “princípios e regras devem ser inculcados diligentemente aos meninos<sup>13</sup>, desde os mais tenros annos” (COSTA, M., 1915, p. 7). Essa temática provocou em mim o interesse de compreender as ideologias que atravessam os discursos sobre civilidade no *Compendio*.

Neste estudo, utilizo a ‘edição nova’ do *Compendio de Civilidade Cristã*, publicada em 1915, pela livraria Francisco Alves<sup>14</sup>. Nessa edição, é incluído o texto de apresentação da primeira edição do *Compendio*, publicada em 1880 (MOREIRA, 1979, p. 60) pela editora Braine-Lecomte (SANTANA, 2012, p. 10), em que o intelectual apresenta a obra ao leitor, defendendo a importância do ensino da civilidade cristã na educação doméstica e pública. Para Dom Macedo Costa, faltava “um compendio, que em boa linguagem e com ordem facil e methodica expozesse o complexo das regras de civilidade, baseando-as no principio christão” (COSTA, M., 1915, p. 8). E continua: “É o que tentamos fazer no presente opusculo, cujo plano geral tomamos a um muito acceito nas escolas de França” (COSTA, M., 1915, p. 8). Trata-se de um livro escolar de leitura destinado a meninos do ensino primário, oferecido às famílias e às escolas brasileiras (COSTA, M., 1915).

Por meio de regras de civilidade, o educador tenciona formar o menino paraense a partir de padrões de comportamentos considerados desejáveis à criança do final do Império e início da República. Nesse sentido, desenvolvo o seguinte tema: ***A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra ‘Compendio de Civilidade Cristã’, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)***<sup>15</sup>.

A data inicial da investigação é 1880, ano de publicação da primeira edição do livro de leitura. Como utilizo neste estudo a edição de 1915, delimito esse ano como data final do

<sup>12</sup> Trato da vida e da obra de Dom Macedo Costa na seção 4.

<sup>13</sup> O direcionamento da obra para a educação de meninos despertou em mim um grande interesse, especialmente porque eu tenho três meninos.

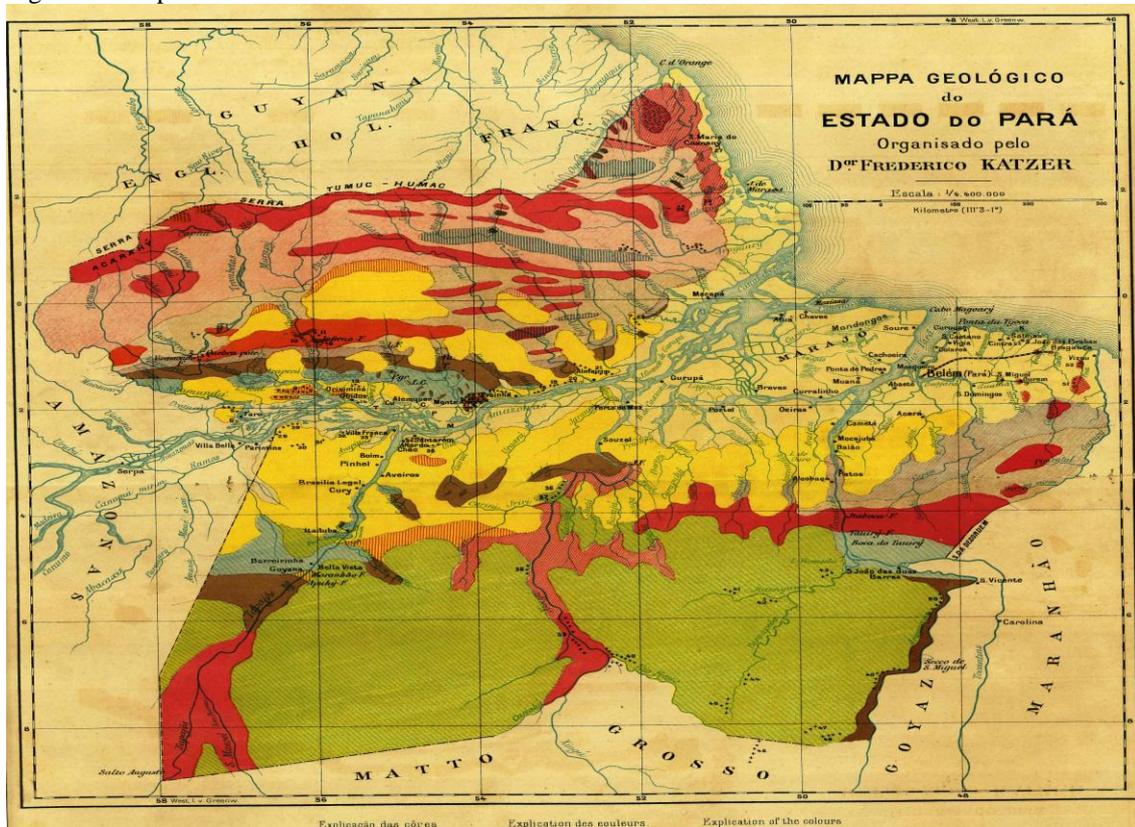
<sup>14</sup> Não consegui encontrar um exemplar da 1ª. edição, por isso, utilizo neste estudo a edição de 1915. Essa edição foi reeditada em 1932, pela mesma editora.

<sup>15</sup> Problematizo esse tema na segunda seção.

período investigado. Desta forma, o período demarcado para o desenvolvimento do estudo começa no final do Império e atravessa as duas primeiras décadas da Primeira República.

No estudo, concentro minhas investigações na Amazônia paraense, por isso, considero importante situar geograficamente o Estado do Pará no período estudado.

Figura 01: mapa do Estado do Pará em 1908



Fonte: Album do Pará, 1908 (seção de obras raras da biblioteca pública Arthur Vianna).

O Pará é um Estado da federação brasileira. No Império brasileiro, foi denominado de ‘Província do Grão-Pará’. Após a Proclamação da República (1889), passou a chamar-se de ‘Estado do Pará’, nome legitimado por meio da Constituição do Estado do Pará de 1891 (PARÁ, 1891, Art. 1º). O Estado faz parte da região Norte do país. Conforme podemos perceber na figura 1, no início do século XX seus limites são: Guianas (inglesa, holandesa e francesa) no extremo norte; Oceano Atlântico ao norte; Mato Grosso ao sul; Amazonas a oeste e Goiás e Maranhão a leste.

Belém é a capital do Estado do Pará. No início do século XX, a população só da capital era composta de 192.230 habitantes. Situada à margem direita da baía do Guajará<sup>16</sup>, a cidade de Santa Maria de Belém, como era chamada, é considerada “a mais importante de

<sup>16</sup> Ver imagem da folha de rosto desta seção.

todo o Estado, pela sua população, pelo seu patrimonio municipal de terras, pela sua renda e pelo seu vasto commercio” (PARÁ, 1908, p. 37).

Uma das principais temáticas do compêndio sob análise é a civilidade cristã. Ao discutir a civilidade e a cadeia semântica que circunda esse termo (civilização, civilizar, civilizador, etc.), Elias (2011, p. 42) mostra que o processo civilizador constitui um movimento contínuo, dirigido, estruturado, que institui uma modelagem específica sobre ações e sentimentos e argumenta que

Caso se quisesse tentar reduzir o problema-chave de qualquer processo civilizador à sua fórmula mais simples, então poder-se-ia dizer que é o problema de como as pessoas conseguem satisfazer suas necessidades animais elementares sem reciprocamente se destruírem, frustrarem, humilharem ou de algum outro modo causarem repetidos danos umas às outras em busca dessa satisfação \_ em outras palavras, sem que a realização das necessidades elementares de uma pessoa ou grupo de pessoas seja obtida à custa das de outra pessoa ou grupo.

Elias tem como foco de estudo as sociedades europeias ocidentais, contudo, “ele não vê europeus e ‘primitivos’<sup>17</sup> como oposições” (QUINTANEIRO, 2010).

O livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã* é produzido num contexto em que a elite brasileira \_ composta de grandes comerciantes, seringalistas, religiosos, intelectuais, profissionais liberais (políticos, médicos, juristas etc.) vindos de famílias ricas e formados em universidades europeias (SARGES, 2010, p. 20; VAINFAS, 2002, p. 141) \_ tenciona transformar a criança em sujeito do mundo “civilizado” nos moldes da cultura importada da Europa, seja na roupa, nos gestos, nos costumes, nos modos, etc. (COELHO, G., 2011, p. 145). Nesse sentido, à escola é conferido o papel de instituição civilizadora. “Estratégias escolares de instrução, formação e civilização instituem maneiras de preparar a infância e a adolescência para habilidades e saberes que lhe serão, por suposto, requeridas na vida adulta” (BOTO, 2010, p. 4). Considerando que a escolarização, nesse contexto, assume a finalidade de civilizar, é importante entender a relevância dos estudos de Dom Macedo Costa para a educação da criança na Amazônia paraense dentro desse processo civilizador.

Para estudar o *Compendio de Civilidade Cristã*, achei importante compreender a função dos livros escolares, para isso, evoco um dos trabalhos de Alain Choppin, pesquisador do *Service d’histoire de l’éducation do Institut National de Techerche Pédagogique – INRP-URA CNRS 1937*, França, referência mundial em história do livro e das edições didáticas.

---

<sup>17</sup> Neste texto, parece que o autor postula que todas as culturas que não são europeias são primitivas.

Para o historiador (CHOPPIN, 2004, p. 552-554), as obras escolares possuem quatro funções essenciais, que podem sofrer variações conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas: a) função referencial; b) função instrumental; c) função ideológica e cultural e d) função documental.

O livro didático tem função referencial (curricular, programática) quando se revela como reprodução do programa de ensino ou \_ dependendo da concorrência editorial \_ como uma das interpretações desse programa. “O depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553) constitui o principal suporte dos conteúdos educativos do livro didático com função referencial.

O livro possui função instrumental quando desenvolve métodos de aprendizagem com diferentes objetivos, entre os quais: facilitar a memorização dos conhecimentos e possibilitar a apropriação de habilidades, métodos de análise, resolução de problemas, aquisição de competências etc.

A função ideológica e cultural dos livros didáticos constitui, segundo o teórico, a mais antiga, posto que, revela a importância do livro didático para a disseminação da cultura, da língua e dos valores das classes dominantes. O livro, nesse sentido, assume papel político fundamental, na medida em que é um importante instrumento de construção de identidade, doutrinação e aculturação, cujo poder pode manifestar-se de forma explícita ou velada.

Por último, o livro didático pode exercer função documental, podendo fornecer “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Essas funções do livro didático não precisam ser consideradas de forma estanque, fragmentada. Nesse sentido, eu levo em consideração as funções ideológica e cultural e documental do compêndio sob análise<sup>18</sup>, embora reconheça que a obra reproduz um programa de ensino posto na época (função referencial) e se sustenta numa metodologia de aprendizagem (função instrumental).

Para discutir sobre o *Compendio de Civilidade Cristã*, precisei fazer uma investigação a respeito dos livros escolares de leitura a fim de compreender como esse objeto vem sendo tratado nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Realizei a pesquisa nos meses de abril, agosto, setembro e dezembro de 2012, fazendo uma incursão em periódicos e no banco de teses da CAPES, da UFMG, da UNICAMP, da UNESP, da USP e da PUC-SP. A pesquisa teve como

---

<sup>18</sup> Mas não apenas isso, conforme mostrarei mais à frente.

filtro teses publicadas no período de 2005 a 2012, em programas de pós-graduação em Educação e Letras com conceitos 5, 6 e 7, com as seguintes palavras-chave: ‘livros escolares de leitura’, ‘livros de leitura’ e ‘livros didáticos’. Como resultado da investigação, contabilizei 65 trabalhos.

A leitura do resumo dos trabalhos me exigiu um refinamento da busca, posto que, havia trabalhos que não estavam relacionados com o objeto de estudo focalizado. Considerei apenas os trabalhos vinculados a programas de pós-graduação em Educação Letras, Linguística e Semiótica<sup>19</sup> e que tinham como objeto de estudo livros escolares de português ou leitura. A partir desse filtro, reuni 32 teses relacionadas a livros escolares de leitura.

Para categorizar os trabalhos encontrados, baseei-me no estado da arte sobre história dos livros e das edições didáticas, de Alain Choppin, publicado na Revista Educação e Pesquisa, em 2004. Choppin, em sua investigação, tem como objetivo abarcar “as principais problemáticas identificadas e temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas” (CHOPPIN, 2004, p. 549) no mundo.

O teórico aponta quatro dificuldades para fazer-se pesquisa sobre livros didáticos (CHOPPIN, 2004, p. 549-50). A primeira diz respeito à definição do objeto, que na maioria das línguas recebe inúmeras designações, o que dificulta explicar suas características específicas. Muitos estudiosos, inclusive, não se arriscam a definir ‘livro didático’.

Outra dificuldade apontada pelo autor é que a publicação voltada para livros didáticos é muito recente, pois mais de 75% da produção científica mundial tem menos de 20 anos e 45% têm menos de 10 anos.

Choppin aponta também a barreira da língua como uma dificuldade igualmente grave. As principais revistas especializadas fornecem, na maioria dos casos, em inglês os resumos das publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por um número significativo de pesquisadores, o que não substitui a leitura do original<sup>20</sup>.

Finalmente, o autor aponta o fato de o campo de pesquisa sobre a história dos livros didáticos ser muito recente, pois “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (CHOPPIN, 2004, p.549). O teórico mostra que muito da produção científica que trata da história da leitura e das edições didáticas ainda se

---

<sup>19</sup> Não entraram os programas de pós-graduação em literatura, estudos literários e teoria e história literária, embora estejam vinculados à grande área de concentração em Letras, porque as obras literárias não eram o foco da investigação.

<sup>20</sup> Ver: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Intitus. Ver <<http://www.gei.de/geihome.htm>>; <<http://www.open.ac.uk/OU/Academic/Arts/TEXTCOLL>>; revista Paedagogica Historica; revista Histoire de l'éducation; site <<http://www.inrp.fr/she/accueil.htm>>; <<http://www.digital.library.ptt.edu/nietz/webbibn.htm#journal>>.

constitui de artigos publicados em revistas ou livros e em *sites*. Contudo, é importante dizer que há trabalhos de grande envergadura no Brasil voltados para o livro didático de autores como: Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993)<sup>21</sup>, Carlota Boto (1997)<sup>22</sup>, Diane Valdez (2006)<sup>23</sup>, Diana Vidal (1995)<sup>24</sup> e (2004)<sup>25</sup>, Ana Maria de Oliveira Galvão (2000)<sup>26</sup> e Karine Klinke (2003)<sup>27</sup>.

Ressalto que em 2004 a revista científica ‘Educação e Pesquisa’ fez uma edição especial sobre ‘História, produção e memória do livro didático’<sup>28</sup>, com trabalhos publicados por autores brasileiros como Circe Bittencourt, Carlota Botto e Antônia Fernandes. Essa edição foi muito importante para o estudo das diferentes orientações teórico-metodológicas das pesquisas em história dos livros e das edições didáticas no Brasil.

Na Amazônia, há um trabalho importante sobre livros escolares que circularam no Amazonas: trata-se da tese de Carlos Humberto Alves Corrêa, intitulada *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910*, publicada em 2006<sup>29</sup>.

Na minha investigação, não encontrei nenhum outro trabalho voltado para a Amazônia que tenha como objeto de estudo o livro escolar. A dificuldade de encontrar trabalhos focados na Amazônia aponta para a necessidade de pesquisas sobre a história dos livros didáticos nesta região do país. Contudo, cito um trabalho importante no campo da história da educação que, embora não tenha como objeto de estudo ‘livros didáticos’, traz algumas informações sobre a circulação dos livros didáticos no Pará. Trata-se da tese *A escola primária no Estado do Pará (1920 – 1940)*, defendida por Maricilde Oliveira Coelho, em 2008, na Universidade de São Paulo. Na tese, a autora analisa as normas e legislações para a educação primária, os

<sup>21</sup> BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de Doutorado. 369p. Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1993.

<sup>22</sup> BOTO, Carlota Josefina M. C. dos Reis. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. Tese de Doutorado. Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1997, vols. 1 e 2.

<sup>23</sup> VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)**. Tese de doutorado. 319p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

<sup>24</sup> VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação**. Tese de Doutorado. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1995.

<sup>25</sup> VIDAL, Diane Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX**. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

<sup>26</sup> GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)**. Tese de Doutorado. 544p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

<sup>27</sup> KLINKE, Karine. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese de Doutorado. 236p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

<sup>28</sup> Revista Educação & Pesquisa v.30 n.3 São Paulo set./dez. 2004

<sup>29</sup> Tratarei melhor dessa tese mais abaixo.

saberes gerais e específicos ministrados aos alunos em escolas primárias localizadas em diferentes espaços paraenses, a formação do professor primário e os dispositivos pedagógicos que facilitavam ao aluno a aquisição de conhecimentos e habilidades, os conceitos de nacionalidade e civilidade, o que nos permite compreender a cultura da escola primária no Estado do Pará dentro de um quadro social, político, cultural e econômico da sociedade brasileira/paraense nas décadas de 1920 a 1940 (COELHO, M., 2008).

Ao falar dos saberes e caminhos da escola primária, a autora trata, de forma geral, de livros e cartilhas que circularam nas escolas paraenses nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Como resultado dessa investigação, Maricilde Coelho publicou importantes artigos sobre livros escolares de leitura em eventos nacionais e regionais, dos quais cito 3: *Um livro proveitoso para a mocidade estudiosa da Belém do Pará no começo do século XX: Alma e Coração* (2011)<sup>30</sup>; *Para despertar no coração da mocidade o sentimento de amor à Pátria: o livro Seleta Literária do Professor Francisco Ferreira Vilhena Alves* (2013)<sup>31</sup> e *Leitura para meninas no Brasil oitocentista* (2014)<sup>32</sup>. Nos dois primeiros trabalhos, a autora faz uma breve análise do conteúdo das obras e no terceiro trabalho, a autora faz comentários sobre quatro obras usadas para a educação de meninas no Brasil oitocentista. Esses trabalhos nos ajudam a pensar sobre a importância de nos voltarmos para a história dos livros escolares de leitura paraenses para compreendermos a importância dessa cultura material escolar para a formação da criança nesta região do país.

A investigação por mim realizada trás dados importantes sobre como tem sido a abordagem da análise científica dos conteúdos dos livros escolares de leitura nos trabalhos produzidos no Brasil. Mais uma vez, evoco o estado da arte de Choppin (2004, p. 555) sobre a história dos livros didáticos no mundo para discutir essa categoria. O historiador, ao tratar da análise científica dos conteúdos, aponta duas grandes tendências: a) a crítica ideológica e cultural dos livros didáticos, privilegiada pelos pesquisadores durante muito tempo e que ainda persiste na atualidade; b) a análise dos livros didáticos sob a perspectiva epistemológica (didática). Esta tendência é recente, mas vem crescendo desde o final da década de 1970. Para o teórico, essas duas abordagens quase sempre são tratadas de maneira estanque, excludente. Contudo, elas são indissociáveis.

---

<sup>30</sup> Publicado nos anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em maio de 2011 em Vitória/Espírito Santo. ISSN 2236-1855.

([www.Sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_VI\\_cbhe/conteúdo/res/trab\\_506.htm](http://www.Sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_VI_cbhe/conteúdo/res/trab_506.htm)).

<sup>31</sup> Publicado nos anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em maio de 2013 em Cuiabá/Mato Grosso. ISSN 2236-1855).

<sup>32</sup> Publicado nos anais do VII Encontro Maranhense de História da Educação, realizado em abril de 2014 em São Luís/Maranhão. ISSN: 2236-3971. Publicação em CD-room.

Em suas investigações, Choppin (2004, p.556) mostra que, na França, nos últimos vinte anos<sup>33</sup>, as pesquisas referentes ao “conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares ou da imagem que eles representam da sociedade têm se mantido como essencial da produção científica”. No Brasil, essa informação se confirma porque, de acordo com os dados analisados, 97% dos trabalhos focalizam livros escolares de leitura a partir da perspectiva ideológica e cultural. Os historiadores geralmente se interessam pela análise das intenções dos autores, que provoca um rompimento entre a ficção e o real. No entanto, além de focar aquilo que eles escrevem, é importante também ao pesquisador atentar para aquilo que eles silenciam.

Choppin reconhece a importância da abordagem ideológica e cultural, entretanto, ressalta que investigar os livros didáticos apenas sob esse ponto de vista é tratá-los tão somente como documentos históricos. Galvão e Batista (2009, p. 15) argumentam na mesma direção quando defendem que os manuais que se constituíram durante os séculos XIX e XX (e também os da contemporaneidade), “estiveram sempre fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção de uma identidade nacional”.

Alan Choppin, ainda em seu estado da arte sobre história dos livros e das edições didáticas, ao analisar esses compêndios sob o ponto de vista da pesquisa histórica, aponta duas grandes categorias de pesquisa<sup>34</sup>: a) as pesquisas que analisam o livro didático tão somente como um **documento histórico** (fonte), em nada diferente de outros documentos, as quais estão interessadas apenas no conteúdo ensinado por meio dos livros e b) as pesquisas que consideram o livro didático como **objeto físico**, isto é, “como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido \_ e avaliado \_ em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554-555).

A discussão de Choppin (2004, p. 554-555) sobre as duas categorias de pesquisa histórica exige o esclarecimento de alguns pontos importantes:

- a) **Fonte e objeto de estudo**: os livros escolares podem ser estudados como **fonte** (documentos históricos) para a investigação de um objeto de estudo específico<sup>35</sup>. Choppin (2004, p.554-555) esclarece que, neste grupo de pesquisa, o historiador não escreve a história dos livros didáticos, mas de um tema, de uma personagem, de uma disciplina, de

<sup>33</sup> Tenha-se como referência o ano de 2002, quando esse artigo foi publicado na Revista Paedagogica Histórica, v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49. Tradução de Maria Adriana Cappello.

<sup>34</sup> Trata-se de uma distinção meramente esquemática, posto que, em uma única pesquisa pode-se trabalhar as duas categorias.

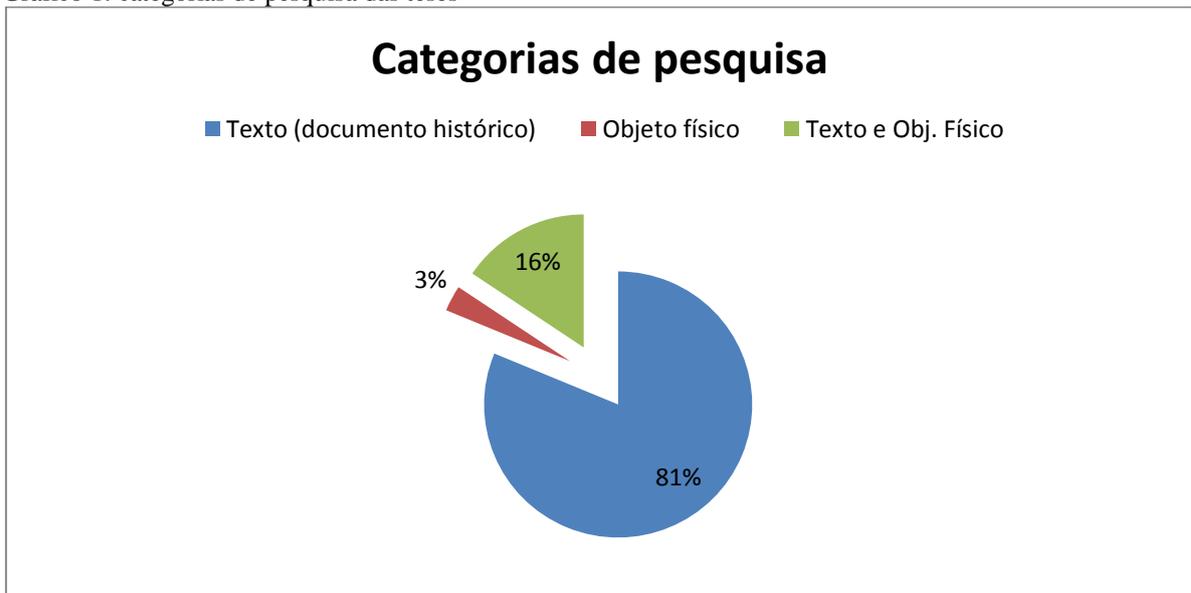
<sup>35</sup> Neste caso, os livros não são objeto de estudo.

uma noção, de uma literatura escolar etc, posto que, o livro didático constitui apenas uma das fontes de investigação do historiador. Os livros escolares podem ser estudados como **objeto de estudo**. Neste caso, ao tornar-se objeto de estudo, os livros também se tornam fontes históricas, ou seja, o livro se torna objeto e fonte ao mesmo tempo.

- b) **Objeto de estudo e objeto físico**: ao eleger os livros escolares como objeto de estudo, o pesquisador pode estudá-los do ponto de vista do seu conteúdo (abordagem ideológica e cultural e/ou epistemológica) e/ou estudá-los como objeto físico (produto fabricado) “recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Portanto, de acordo com Choppin, ‘objeto de estudo’ não é a mesma coisa que ‘objeto físico’.
- c) **Texto e objeto físico**: estudar o livro como **texto** é estudá-lo a partir do seu conteúdo ideológico e cultural e epistemológico e estudar o livro como **objeto físico** é estudá-lo em sua materialidade física.

De acordo com a divisão estabelecida por Choppin, encontrei no estado da arte que desenvolvi sobre o livro escolar de leitura no Brasil as seguintes pistas:

Gráfico 1: categorias de pesquisa das teses



Fonte: Teses de doutorado, 2005 a 2012 (gráfico produzido pela autora, 2014).

Constatei que 81%<sup>36</sup> das teses encontradas se inserem no primeiro grupo de pesquisas, uma vez que se concentram no texto, no conteúdo ensinado por meio do livro. Os temas abordados nesses trabalhos são: práticas escolares, preceitos epistemológicos, saberes,

<sup>36</sup> Todos os percentuais foram arredondados sem casa decimal.

modelos de escolarização, prática docente, disciplinas escolares, formação do aluno, história de intelectuais e autores de livros didáticos, entre outros. Os dados confirmam a argumentação de Choppin de que esse grupo de pesquisas não trata da história dos livros, mas de um tema específico, cujo livro, em muitos casos, funciona apenas como uma fonte de investigação. Os dados também comprovam o argumento de Choppin de que a maioria das pesquisas no mundo tem se concentrado apenas no conteúdo dos livros ou no livro apenas como documento histórico, tratando-o apenas como fonte de pesquisa.

Na investigação, encontrei um trabalho em que o autor estuda o livro apenas como objeto físico. Trata-se da tese de Carlos Humberto Alves Corrêa<sup>37</sup>, já mencionada, que tem como objeto o funcionamento do circuito organizado em torno de livros escolares ao longo da segunda metade do século XIX e na primeira década do século XX no contexto escolar amazonense. A tese coloca em cena os sujeitos, as práticas e os dispositivos que estiveram envolvidos na dinâmica de funcionamento do circuito de comunicação percorrido pelos livros no contexto amazonense em diferentes fases que servem de marco à sua existência. Essa tese mostra que muitos dos livros que circularam no Estado do Amazonas, nesse período, circularam também no Estado do Pará. Na relação de obras que circularam no Amazonas figuram autores paraenses, tais como Hygino Amanajás, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas e D. Macedo Costa.

Dos dados investigados, 16% das teses estudam o livro como objeto físico e texto, focalizando, portanto, as duas categorias de pesquisa acima discutidas. Nessas pesquisas, os autores buscam compreender melhor a materialidade física do livro e ao mesmo tempo analisam o texto sob uma perspectiva ideológica e cultural e/ou epistemológica.

Os objetivos principais dos trabalhos que se concentram na obra como texto e objeto físico são: 1) investigar indícios do que acontecia na escola além do discurso; 2) compreender a representatividade de livros escolares em determinados Estados, bem como a representação destes no ensino por meio de sua produção e das indicações do seu uso em instituições públicas e particulares; 3) analisar produção, circulação e prescrições de livros escolares; 4) analisar os modelos de leitura escolar, investigando sobre ideias educacionais, sociais e culturais de determinado período histórico; 5) analisar percursos de aprendizagem de autores de obras didáticas; 6) discutir sobre o fazer do livro; 7) analisar a relação editor-autor; 8) investigar sobre a comunicação oral e escrita a partir das obras didáticas; 9) investigar a

---

<sup>37</sup>Ver referências.

respeito de diferentes usos e interpretações de mídias impressas como difusores de projetos políticos e de ideologias formadoras do modo de vida de seus usuários, entre outros.

Neste grupo encontram-se dois trabalhos bem recentes, ambos defendidos em 2012. O primeiro é de Camila Beltrão Medina<sup>38</sup>, intitulado ‘Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907 a 1945): a história da educação pela clivagem do impresso’, defendido na Universidade de São Paulo (USP). Essa tese analisa livros de leitura produzidos entre os anos de 1907 e 1945. O segundo trabalho é o de Samuel Luis Velazquez Castellanos<sup>39</sup>, ‘O livro escolar de leitura no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições’, defendido na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O objetivo central do trabalho é analisar a produção, a circulação e as prescrições dos livros escolares, verificando sua representatividade na instrução do Maranhão Império. Esta tese, ao focar-se no império, permite entender um pouco da história desse período e verificar, por meio das temáticas tratadas nas obras, se a criança que se constituiu no início do século XX traz vozes da criança do Império.

Ao perceber a necessidade de trabalhos que investiguem o livro didático como texto e objeto físico, decidi analisar o livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã* a partir dessa abordagem, buscando analisar o livro como texto a partir da análise do discurso de concepção bakhtiniana e o livro como objeto físico com base nos postulados de Roger Chartier.<sup>40</sup> O diálogo com esse objeto me provocou uma série de questões sobre as quais discuto na subseção 1.2.

## 1.2 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao analisar os discursos sobre civilidade no livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, buscando entender as ideologias que nortearam os princípios e regras que deveriam ser inculcados aos meninos do final do século XIX e início do século XX, estabeleci como objetivo geral<sup>41</sup> do trabalho: analisar os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos no final do século XIX e início do século XX no *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa.

---

<sup>38</sup> Ver referências.

<sup>39</sup> CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições**. Tese de Doutorado. 453p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012.

<sup>40</sup> Desenvolvo melhor esta discussão na segunda seção.

<sup>41</sup> Problematizo os objetivos (geral e específicos) e a tese na segunda seção.

Para alcançar esse objetivo, faço uma análise do *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto físico e como texto. Na análise da obra como objeto físico, busco: *compreender a relação entre autor e editor na produção e edição da obra; situar historicamente a editora no contexto da produção de livros didáticos no Brasil; identificar os indicativos implícitos e/ou explícitos que Dom Macedo Costa inscreve na obra para produzir uma leitura de acordo com a sua intenção e impor um sentido para ela e identificar as ideologias que atravessam os elementos impressos nas formas tipográficas.*

Ao estudar o *Compendio de Civilidade Cristã* como texto, tenciono: *entender os diferentes significados e sentidos dos termos 'civilidade' e 'civilização' e sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural do Compendio de Civilidade Cristã, compreender as ideologias sobre prescrições e regulamentos disciplinares atravessados na obra; compreender a importância das ideias educacionais de civilidade dirigidas aos meninos paraenses nos discursos de Dom Macedo Costa e a relação dessas ideias com a política do ideário republicano paraense e identificar na obra o pensamento cristão sobre a educação de meninos que atravessou o Império e a República.*

As investigações me levaram à tese de que os *discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura 'Compendio de Civilidade Cristã', de Dom Macedo Costa, são atravessados por uma ideologia que legitima as ideias defendidas pela elite brasileira, tencionando imprimir no menino uma ideia de civilidade que valoriza a produção cultural importada da Europa, a qual busca transformar esse garoto num sujeito monofônico, silenciado, e distanciá-lo dos usos e costumes da cultura paraense. Contudo, os mesmos discursos que tentam impor um padrão de comportamento nos moldes da cultura europeia trazem vozes de um menino impregnado de usos e costumes paraenses que o legitimam como sujeito situado historicamente e socialmente dentro do contexto cultural da Amazônia paraense que, independentemente de classe social, se constitui como criança que pode ser educada dentro de um padrão de civilidade que quebra as barreiras da escala das condições e valoriza o ser humano dentro de um padrão de conduta que envolve a consideração pelo outro, revelado nas virtudes universais da moral cristã.*

Ao discutir o *Compendio de Civilidade Cristã*, fundamento minha análise nos postulados de Roger Chartier e de Mikhail Bakhtin. Chartier se empenha no seu projeto intelectual sobre a história das práticas da leitura relacionada com os objetos impressos e com os textos a que servem de suporte. Para o teórico, a tensão central da história das práticas da leitura envolve a leitura como prática criadora e o leitor pensado pelo autor, pelo editor. É

importante, então, “considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 1990, p. 123).

Para dar conta dessa tensão fundamental, Chartier argumenta que numa pesquisa histórica é importante fazer a identificação da diversidade das leituras antigas por meio dos seus vestígios e reconhecer as estratégias usadas pelos autores e editores no sentido de impor uma ortodoxia do texto, uma leitura direcionada, forçada. Algumas dessas estratégias são explícitas, pois se inscrevem nos discursos inscritos nos prefácios, nas advertências, nas notas, nas glosas, etc. Outras estratégias são implícitas, inscritas nos próprios discursos, impondo ideologicamente uma determinada compreensão.

Sendo orientado ou condicionado pelo que está implícito no texto, o leitor se inscreve neste. Este, por sua vez, também se inscreve no leitor. Nesse sentido, Chartier argumenta que é importante estudar as práticas de leitura sob duas perspectivas: uma é estudar como a leitura se organiza por meio dos textos e dos impressos que lhe servem de suporte e a outra é recolher efetivamente essas leituras por meio de confissões individuais e/ou das comunidades de leitores. A pesquisa aqui desenvolvida estuda a prática da leitura sob o ponto de vista da primeira perspectiva, em razão da dificuldade (ou impossibilidade) de encontrar leitores vivos do final do século XIX e início do século XX.

Para o trabalho de investigação do historiador, tem-se, por um lado, o escrito conservador, fixo, durável, monológico e, por outro, as leituras que operam na ordem do dinâmico, do efêmero, do variável, do dialógico. Então, a leitura não está fixa, inscrita no texto por meio do sentido que lhe é imposto. Ela vai se constituindo na relação do leitor com o texto num processo dialógico, polifônico.

A tarefa do historiador é, então a de reconstruir as variações que diferenciam os “espaços legíveis” \_ isto é, os textos nas suas formas discursivas e materiais \_ e as que governam as circunstâncias de sua “efetuação” \_ ou seja, as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1999b, p. 12).

A história da leitura se define, portanto, em três polos: a) “a análise dos textos [...] decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, em suas pretensões”; b) “a história do livro, além de todos os objetos e de todas as formas que toma o escrito” e c) “o estudo das práticas que se apossam de maneira diversa desses objetos ou de suas formas, produzindo usos e significações diferenciados” (CHARTIER, 1999b, p. 12). Nesta pesquisa, concentro a investigação nos dois primeiros polos sem, contudo, deixar de entender as práticas.

As contribuições de Bakhtin, por meio da Análise Dialógica do Discurso, também são importantes para a análise do *Compendio de Civilidade Cristã*. Bakhtin considera a ideologia como um conceito chave em seus estudos. Para o teórico, a ideologia, longe de ser algo pronto, mecânico, acabado ou inscrito tão somente na consciência individual, é um acontecimento vivo, dialógico, histórico, social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). O autor a concebe como uma posição social, um índice social de valor que gera atitudes responsivas e está diretamente articulada com o estudo da linguagem.

Bakhtin, ao tratar da linguagem, se concentra na natureza real dela enquanto código ideológico realizado na esfera única da relação social organizada, em que os interlocutores (sujeitos) pertencem à mesma comunidade linguística e estão integrados na unicidade da situação social imediata. Logo, a linguagem se institui a partir do diálogo.

O sujeito constitui o seu discurso a partir do discurso do outro. Trata-se de um processo de troca dialógica em que o ‘eu’ interage com o ‘outro’. Então, o discurso é atravessado por outros discursos \_ momento histórico, meio social determinado \_ por meio de várias vozes cruzadas. Assim, compreende-se que as relações dialógicas podem dar-se numa relação contratual de convergência, de acordo, ou numa relação polêmica.

Nas teses analisadas, 81% dos trabalhos se têm debruçado na análise do conteúdo como técnica de análise de dados. Contudo, além da análise do conteúdo, há outras técnicas de análise de dados encontradas nas teses investigadas, embora ainda sejam pouco recorrentes, tais como: análise semiótica (9%), análise ideológico-literária (9%) e análise discursiva (22%). Essas técnicas de análise parecem ser relativamente mais complexas que a análise do conteúdo. Neste estudo, analiso o *Compendio de Civilidade Cristã* com base na análise do discurso. Além dessa técnica de análise de dados, estudo o livro como objeto físico por meio da análise do suporte do ponto de vista da sua edição. Na seção 2, eu discuto de forma mais detalhada a orientação teórico-metodológica que norteia este estudo. Antes, porém, considero importante mostrar como organizei o trabalho.

Depois de discutir de forma geral, na primeira seção, a problemática, os objetivos e as técnicas de análise de dados do estudo, apresento a seguir como o trabalho está estruturado a partir da segunda seção:

Na segunda seção, discuto a ancoragem teórico-metodológica do estudo: a Análise/Teoria Dialógica do Discurso (ADD) de Mikhail Bakhtin e a História Cultural de Roger Chartier. Promovo as devidas aproximações entre as duas teorias para a compreensão do *Compendio de Civilidade Cristã* como texto, por meio da análise do discurso, e como suporte, em sua materialidade física. É na relação entre as ideologias reveladas nos discursos

veiculados no texto escrito e as ideologias presentes no livro como suporte (objeto físico) que busco fazer a articulação entre Bakhtin e Chartier.

Na terceira seção, faço um estudo sobre a história do livro didático no Brasil, do Império à Primeira República, destacando a produção, a impressão, a edição e a caracterização do livro didático na Amazônia paraense. Além disso, faço uma compilação de autores de livros didáticos no Pará imperial (a partir da segunda metade do século XIX) e republicano (três primeiras décadas da Primeira República). Por fim, discuto a relação entre o livro didático e as ideologias sobre a educação nacional (Brasil/Pará).

Na quarta seção, faço uma abordagem sobre a vida e a obra de D. Macedo Costa e a relação Igreja-Estado no episcopado do Pará no século XIX. Dou destaque ainda à contribuição do clérigo para a educação no Pará por meio da criação de instituições e projetos educacionais. Por fim, apresento as principais obras publicadas por D. Macedo Costa ao longo do episcopado do intelectual como bispo do Pará.

Na quinta seção, faço uma análise do livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto físico<sup>42</sup>, buscando entender as ideologias inscritas na materialidade física da obra que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX. Para isso, tenciono situar historicamente a editora Francisco Alves (que editou o *Compendio*) no contexto da produção de livros didáticos no Brasil; compreender a relação entre autor e editor na produção e edição da obra; identificar os indicativos implícitos e/ou explícitos que Dom Macedo Costa inscreve na obra para produzir uma leitura de acordo com a sua intenção e impor um sentido para ela e identificar as ideologias que atravessam os elementos impressos nas formas tipográficas: disposição e divisão do texto nas páginas, formatação das letras, estrutura do texto, funções dos pequenos textos localizados nos elementos pré-textuais e do texto impresso na contracapa. Para entender como autor e editor deixam marcas no texto (protocolos de leitura) com o objetivo de impor uma leitura e um sentido único para um público visado, trago para a discussão os pressupostos da História Cultural postulada por Roger Chartier em diálogo com a categoria ‘gêneros do discurso’, preconizada por Bakhtin.

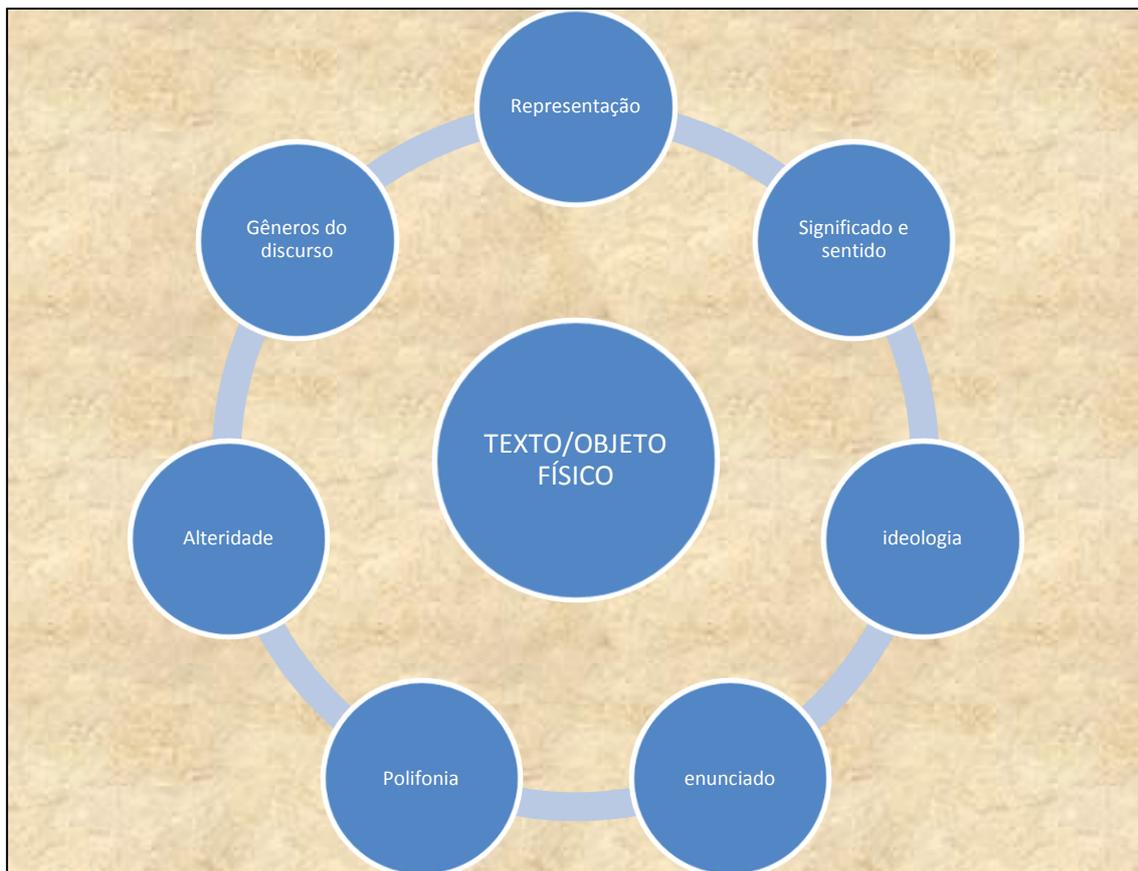
Por último, na sexta seção analiso as ideologias inscritas no livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã* como texto à luz da análise dialógica do discurso de Bakhtin, buscando compreender os elementos culturais e ideológicos inscritos nas ideias de Dom Macedo Costa que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e

---

<sup>42</sup> Nesta seção, interessa-me fazer a relação entre autor e editor para entender a materialidade física da obra. Para a análise discursiva do texto escrito, dedico a seção 6.

início do século XX na Amazônia paraense. Para isso, busco entender os diferentes significados e sentidos dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ e sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural do *Compendio de Civilidade Cristã*, compreender as ideologias sobre prescrições e regulamentos disciplinares atravessados na obra, compreender a importância das ideias educacionais de civilidade dirigidas aos meninos paraenses nos discursos de Dom Macedo Costa e a relação dessas ideias com a política do ideário republicano paraense e identificar na obra o pensamento cristão sobre a educação de meninos que atravessou o Império e a República. Para a análise discursiva da obra, utilizo as seguintes categorias de Bakhtin: ideologia, enunciado, gêneros do discurso, significado e sentido, alteridade e polifonia.

**Seção 2**  
**Procedimentos teórico-metodológicos:**  
**Bakhtin e Chartier**



*As categorias de análise de Chartier e Bakhtin dialogam e se articulam em torno de um eixo comum: a análise do Compendio de Civilidade Cristã como texto e como objeto físico. Não pretendo silenciar o meu objeto de estudo como se fosse uma criança sem voz. Por outro lado, os discursos representados nesse objeto não me exigem de deixar as minhas impressões no trabalho.*

*A autora*

## 2.1. JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA TEÓRICA

Este estudo tem como base teórica a Análise Dialógica do Discurso (ADD) postulada por Mikhail Bakhtin e a História Cultural preconizada por Roger Chartier<sup>43</sup>. Nesta subseção, apresento a relação dialógica que justifica a escolha das duas teorias.

Escolhi a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como um dos referenciais epistemológicos primeiro porque em pesquisas em história da educação ainda há pouquíssimos trabalhos de investigação que tenham como referencial teórico a análise do discurso preconizada por Bakhtin<sup>44</sup>. Depois, porque Bakhtin defende uma indissociável relação entre língua, linguagem, história e sujeitos, postulando que o sujeito se constitui social, histórica e culturalmente por meio de processos ideológicos. As análises filosóficas de Bakhtin têm como eixo a linguagem, que é concebida como um produto histórico-social. Na dualidade entre o mundo da teoria, das generalizações, e o mundo da vida, isto é, das ações realizadas pelo homem, da historicidade viva, das ações irrepetíveis, o mundo da vida será sempre o foco de Bakhtin. Portanto, o teórico se preocupa com o evento, com o ato particular, com o singular, voltando-se para o ser humano concreto e colocando a interação verbal no centro das relações sociais.

O teórico defende que a linguagem se institui a partir do diálogo. As relações dialógicas só se concretizam na esfera do discurso, cujo material linguístico se transforma em um enunciado, fixando a posição de um sujeito social. É só nesse domínio que é possível estabelecer relações de sentido com a palavra do outro, as quais geram atitudes responsivas provenientes do encontro de posições avaliativas. As relações dialógicas são, portanto, “relações entre índices sociais de valor” que constituem “parte inerente de todo enunciado” (FARACO, 2009, p. 66).

Chartier, por sua vez, tem como principal objeto de estudo “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p. 16 e 17). Para o historiador, a cultura assume um papel primordial, traduzida em

---

<sup>43</sup> A obra principal de Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, parece indicar uma falta de dialogismo entre Bakhtin e Chartier porque este último busca romper com o materialismo. Contudo, Fiorin (2008, p. 15-17) defende o que ele chama de “diversos Bakhtins”. Dentre essas múltiplas “faces” do teórico, há uma em que ele não adere propriamente ao marxismo e se coloca como interacionista, em que trata fundamentalmente da relação do ‘eu’ com o ‘outro’ nas relações sociais. Nessa perspectiva, Bakhtin se preocupa com o contexto sócio-histórico e cultural em que o sujeito está inserido. Neste estudo, é esse Bakhtin que chamo para o diálogo com Chartier.

<sup>44</sup> Na investigação sobre livros escolares de leitura por mim realizada em 2012 não foi encontrado nenhum trabalho baseado nessa teoria (ver seção 1).

[...] obras e gestos que configuram e justificam uma demarcação intelectual do mundo; práticas comuns que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 1990, p. 16).

Chartier discute um termo importante para a concepção de cultura: a utensilagem mental. O autor define utensilagem mental como sendo

o estado da língua, no seu léxico e na sua sintaxe, os utensílios e a linguagem científica disponíveis, e também esse ‘suporte sensível do pensamento’ que é o sistema de percepções, cuja economia variável comanda a estrutura da afectividade (CHARTIER, 1990, p. 37).

Os diferentes suportes \_ linguísticos, conceituais, afetivos \_ ao se cruzarem em uma determinada época, constituem as diferentes maneiras de pensar e sentir. A utensilagem, portanto, considera que as categorias do pensamento não podem ser universais e, portanto, não se reduzem àquelas utilizadas pelos sujeitos do século XX. Nesse sentido, ela vale pela época que a utiliza, pela civilização que foi capaz de forjá-la.

Para Bakhtin, ao lado do sistema ideológico oficial, constituído, relativamente dominante, que procura “implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELLO, 2012, p. 169), está a ideologia do cotidiano, “que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2012, p. 169).

Então, o intelectual considera que a ideologia do cotidiano “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 123). Essa ideologia acompanha, portanto, os nossos atos, os nossos gestos, os nossos estados de consciência.

Segundo Chartier, a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações. Então, o texto não tem um significado universal, por si mesmo. Os significados se constituem nas leituras que os constroem histórica, social e culturalmente.

Restituir essa historicidade exige em primeiro lugar que o ‘consumo’ cultural ou intelectual seja ele próprio tomado como uma produção, que evidentemente não fabrica nenhum objecto, mas constitui representações que nunca são idênticas às que o produtor, o autor ou o artista, investiram na sua obra (CHARTIER, 1990, p. 59).

O historiador defende que a interpretação do autor é apenas uma entre tantas. Então, não encerra uma verdade da obra suposta como única e definitiva. O autor tem um lugar que precisa ser considerado, contudo, sua intenção já não comporta toda a compreensão da sua criação, embora sua relação com a obra não deva ser suprimida. Logo, o consumo cultural possibilita que a leitura de um texto escape à passividade que lhe é atribuída.

Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que \_ longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar \_ permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1990, p. 60).

Bakhtin defende que o discurso congrega múltiplas e heterogêneas línguas sociais (heteroglossia) que expressam uma determinada interpretação do mundo. Os muitos dizeres (vozes) sociais são orquestrados na obra. Diante disso, o escritor/autor já encontra seu tema envolto em uma aura heteroglóssica e vai posicionar-se nessa aura de forma responsiva (BAKHTIN 2010<sup>a</sup>, p. 279). Esse movimento nos faz repensar a relação entre um público dito popular e os produtos variados postos ao seu consumo.

Chartier coloca em suspense a oposição entre o historiador das economias e das sociedades, que busca reconstituir o que existiu, e o historiador das mentalidades e das ideias cujo objeto é compreender como os homens pensam e transpõem o real. Aquilo que é real, para o autor, “não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade de sua produção e na intencionalidade de sua escrita” (CHARTIER, 1990, p. 63)

Para Bakhtin, o foco de estudo da linguagem deve concentrar-se num sistema dinâmico, concreto, heterogêneo, flexível, variável. Portanto, a linguagem é, por natureza, viva, móvel, plurivalente, ideológica, histórica, cultural; possui um significado e remete a algo situado fora de si mesma (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127-9).

Ao defender essa ideia, Bakhtin também coloca em discussão o conceito de cultura postulada como universal, baseada nas concepções positivistas. Bakhtin argumenta que a cultura, longe de ser um sistema fechado em suas possibilidades, é uma unidade aberta, marcada pela mobilidade no espaço e no tempo. A linguagem, na mesma medida, é postulada como múltipla, heterogênea, dialógica, cujas posições avaliativas em suas múltiplas inter-relações responsivas são a grande força que move o universo das práticas culturais, visto que, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva [...]”;

toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 271). No ato cultural, portanto, assume-se uma posição avaliativa diante de tantas outras posições valorativas.

Chartier traz importantes contribuições nesse sentido quando argumenta que a história que se concebe hoje já não está mais baseada no tratamento serial (quantitativa, na tradição historiográfica francesa) do material histórico. O tratamento serial, baseado no positivismo, é extremamente redutor porque concebe que os fatos culturais e intelectuais se revelam em objetos passíveis de serem contados ou captados em suas expressões repetitivas, mecânicas, direcionadas apenas a um conjunto fechado de fórmulas. A história cultural pensada pelo historiador está mais centrada nas práticas e nas produções de significações do que nas distribuições e nas repartições de objetos.

Bakhtin preconiza que os processos semióticos refletem e, ao mesmo tempo, refratam a realidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 32). Logo, não se trata meramente da reprodução de um mundo objetivo, mas, sobretudo, da remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado, visto que, os sujeitos interpretam o mundo de diferentes modos, de acordo com a sua experiência sócio-histórica e cultural. Então, as práticas culturais também agregam múltiplas e heterogêneas coordenadas.

O autor argumenta que as diferentes manifestações da cultura se realizam por meio dos gêneros do discurso. Estes são formas relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 262) com função social. Como dispositivos de interação social realizados em contextos culturais específicos, os gêneros são elos capazes de unir e dinamizar relações interpessoais ou sistemas de linguagem. Não se pode concebê-los fora da dimensão que compreende espaço e tempo. Então, eles abrigam formas de representação que se orientam pelo espaço-tempo, adquirindo, portanto, uma existência cultural e tornando-se a expressão de um grande tempo das culturas e civilizações (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 406-7).

Na teoria do dialogismo, o gênero é uma espécie de ‘memória criativa’ da cultura, pois, além de revelar as grandes conquistas das civilizações, eles comportam as ações do homem no tempo e no espaço. A experiência e a representação são categorias que, na cultura, são marcadas pela temporalidade. E considerando que os gêneros estão inseridos na cultura e que se orientam pelo espaço e o tempo, pode-se dizer que o espaço é social e o tempo é sempre histórico, organizado por convenções.

O gênero, por ter uma existência cultural, não tem nascimento original nem morte definitiva, uma vez que, se constitui nessa relação espaço-tempo. Machado (2012, p. 159-60)

aponta os principais pontos de abordagem cronotrópica<sup>45</sup> dos gêneros em Bakhtin, quais sejam:

“(a) as obras, assim como todos os sistemas de cultura, são fenômenos marcados pela mobilidade no espaço e no tempo”. Significa dizer que as obras rompem com os limites do tempo onde surgem, pois se constituem tanto do passado quanto do futuro e se deslocam em relação a esses tempos, enriquecendo-se com novos sentidos, novos significados, deixando de ser o que eram quando foram criadas.

“(b) A cultura é uma unidade aberta, não um sistema fechado em suas possibilidades”. Logo, um sistema de cultura não constitui coisa do passado porque sempre tem a dizer algo para o tempo presente.

“(c) Compreender um sistema cultural é dirigir a ele um olhar extraposto”. Não se compreende uma cultura só porque se está inserido nela porque não é possível estabelecer os seus limites absolutos. Então, Bakhtin usa a categoria ‘extraposição’ para mostrar que entender a cultura alheia exige que o observador se coloque de um ponto de vista exterior a ela, ou seja, a cultura se revela mais profundamente nos olhos de outra cultura.

“(d) As possibilidades discursivas num diálogo são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros discursivos criam elos entre os elementos heterogêneos culturais”. As formas discursivas, tanto quanto a cultura, são atravessadas por deslocamentos, transformações, em que a imagem que se cria de uma linguagem é feita a partir do ponto de vista de outra linguagem.

Desde suas primeiras produções, Bakhtin critica o racionalismo, que postula o universal, a lei geral, o sistema, o objetivo como único espaço de racionalidade, de compreensão lógica, em detrimento do evento, do ato individual, do subjetivo, do singular como espaço do fortuito, daquilo que não se reduz à compreensão lógica. Logo, tanto Bakhtin quanto Chartier buscam romper com as correntes filosóficas que postulam conceitos, proposições e leis universais do mundo. Para o historiador, o social não se restringe à hierarquia das fortunas e das condições sociais, ou seja, à oposição entre dominantes e dominados. Diferenças fundadas nas pertencas sexuais, territoriais ou religiosas são também sociais.

A história cultural postulada por Roger Chartier mostra uma maneira diferente de pensar as evoluções e posições intelectuais, expressas nos *habitus* disciplinares, articulando a história cultural com outros campos do saber. Então, levar em consideração as questões

---

<sup>45</sup> Relação espaço-tempo.

histórico-sociais é fundamental para a apreensão do real, pois “criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O historiador defende que as percepções do social, longe de serem neutras, produzem estratégias e práticas capazes de impor uma autoridade à custa de outros, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Tanto Chartier quanto Bakhtin postulam o sujeito como um ser social, histórico e cultural. Contudo, é importante discutir as principais categorias desses dois teóricos que sustentam a análise do *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa.

## 2.2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO (ADD) DE BAKHTIN

As análises filosóficas de Bakhtin têm como princípio de análise o **Dialogismo**, cujo eixo é a linguagem, concebida como um produto histórico-social e cultural. Considerando que, para Bakhtin, a língua não pode ser descolada do sujeito, nem este da cultura, o dialogismo se revela como princípio constitutivo da linguagem. Mas as relações dialógicas “não são o diálogo face a face, mas as relações entre as posições sociais” (FIORIN, 2006, p. 15). Essas posições se materializam nos enunciados, em que, o “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 19) ou no interior dos enunciados (FARACO, 2009, p. 66).

Bakhtin fundamenta seus princípios teórico-metodológicos em importantes categorias. Para compreender melhor o pensamento de Bakhtin e a importância da ADD para a análise do livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, discuto 6 categorias da teoria bakhtiniana. São elas: ideologia, enunciado, significado e sentido, gêneros do discurso, alteridade e polifonia.

### 2.2.1 Ideologia

Para Bakhtin, a ideologia constitui um acontecimento dialógico, por isso, não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva marxista que a vê como falsa consciência, mascaramento\ocultamento da realidade social, a serviço do poder, das classes dominantes.

Bakhtin considera que o estudo da ideologia se articula com o estudo da linguagem porque as mudanças de ideologia provocam profundas modificações na língua. O signo<sup>46</sup> se constitui ideologicamente por meio da interação social. É por isso que o autor argumenta que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Se os signos são ideológicos, então, são de natureza social. Logo,

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio do signo: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Ao refletir, o signo também refrata o mundo. Neste caso, o signo não produz uma mera reprodução do mundo objetivo, mas faz remissão a um mundo interpretado de forma múltipla e heterogênea em cada momento de sua experiência histórica.

Para o teórico, o signo, além de ter uma natureza físico-material e sócio-histórica, apresenta um ponto de vista, um posicionamento social valorativo, uma dimensão avaliativa, determinados sócio-historicamente. Assim sendo, ele está marcado por uma época e por um grupo social determinado e possui um índice de valor social. “Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47) que se entrecruzam, tornando o signo vivo, dinâmico. Entretanto, nessa arena ideológica a classe dominante, por meio do sistema ideológico oficial, tencionando dar ao signo um caráter intangível, busca abafar, ocultar “a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 48).

A refração ideológica da realidade sempre vem acompanhada de uma refração ideológica verbal. Logo, a palavra (signo) constitui “o objeto fundamental dos estudos das ideologias” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 39). O autor justifica essa tese ao apresentar as propriedades definidoras da palavra, quais sejam: a) sua pureza semiótica, isto é, seu funcionamento e circulação como signo ideológico em todas as esferas sociais, em diferentes contextos discursivos; b) sua neutralidade ideológica, em que a “palavra pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em um enunciado concreto” (STELLA, 2012, p. 179). A palavra é considerada um signo neutro porque sua função ideológica só se constrói no contexto discursivo; c) sua implicação na

---

<sup>46</sup> Palavra, discurso.

comunicação humana, considerando que ela, a palavra, está presente em todos os atos conscientes, tanto de compreensão quanto de interpretação e d) sua possibilidade de interiorização, pois “constitui o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) constituído por palavras, e o mundo exterior construído por palavras” (STELLA, 2009, p. 179), considerando-se que a consciência constitui um fato socioideológico.

Há, portanto, um confronto entre o sentido da palavra que circula na consciência do sujeito e os valores que ela adquire nas interações sociais. Esse embate possibilita que a palavra adquira diferentes sentidos, permitindo ao sujeito interiorizar novos significados à palavra e instaurar na sua consciência um novo ponto de vista sobre ela.

Considerando que a palavra tem uma natureza social, sendo o “modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN\VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36), Bakhtin (2010a) postula que ela (a palavra) está impregnada de significado e de sentido<sup>47</sup>. Considerada como o fenômeno ideológico por excelência, a palavra não pode ser separada de sua função ideológica, logo, ela não pode ser deslocada da sua história, da sua historicidade. Então, numa perspectiva histórica e social, a linguagem e a criação ideológica podem ser apreendidas, considerando-se que o sujeito se forma no conjunto das relações sociais. A concepção ideológica aqui defendida pressupõe que, no discurso, a palavra constitui uma visão de mundo que está em contraponto com outras. Contudo, toda palavra se constitui a partir de outras palavras. Então, a língua, manifestada em interações sociais, não pode ser separada do seu conteúdo ideológico.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 42) defendem que as “palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Elas expressam pontos de vista em relação aos valores preconizados pela ideologia oficial provocando, mesmo que seja lentamente, modificações na base da sociedade e nas estruturas oficiais estabelecidas. Miotello (2012, p. 172) defende que a palavra funciona como agente e memória social. No campo das palavras, fazem-se ouvir diferentes vozes, “coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOTELLO, 2012, p. 172). Por meio dela (a palavra), podem-se perceber as transformações sociais, sejam elas as mais íntimas ou as mais efêmeras.

---

<sup>47</sup> Ver item 2.2.4 desta seção.

### 2.2.2 Enunciado

Bakhtin (2010a, p. 269) postula que o enunciado é a “unidade real da comunicação discursiva”. Todo discurso<sup>48</sup> existe na forma de enunciados concretos e singulares, os quais pertencem a sujeitos discursivos. Portanto, longe de ser uma unidade da língua, o enunciado se constitui como unidade da interação social, “como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66).

Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da interação social. Mantém relações dialógicas com outros enunciados por possuir um caráter responsivo, ou seja, já nasce como resposta a outros enunciados, que tanto podem ser os anteriores a ele quanto os que os seguem. Ele (o enunciado) “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010a, p. 272).

Bakhtin (2010<sup>a</sup>, p. 274-6) aponta três peculiaridades que constituem o enunciado como unidade da comunicação discursiva: a) a alternância dos sujeitos do discurso, b) a conclusibilidade do enunciado e c) a relação do enunciado com o falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

A alternância dos sujeitos do discurso define os limites de cada enunciado concreto, em que, antes do início deste há os enunciados dos outros e após o seu fim há os enunciados responsivos dos outros, mesmo que se trate tão somente de uma compreensão ativamente responsiva.

A conclusibilidade do enunciado está intimamente ligada à alternância dos sujeitos do discurso porque é uma espécie de aspecto interno desta, considerando-se que em determinado momento, e sob determinadas condições de produção, o falante disse ou escreveu tudo o que pretendia. Percebe-se essa conclusibilidade do enunciado por causa da possibilidade de se ocupar uma posição responsiva em relação a ele, a qual poderá ser garantida quando o enunciado for concluído.

A terceira peculiaridade do enunciado está relacionada às suas características estilístico-composicionais e expressivas. O falante toma uma posição ativa no processo discursivo por meio do modo como produz seu texto, do conteúdo semântico-discursivo do texto e da forma como expressa sua posição valorativa.

O enunciado se constitui tanto de uma dimensão verbal quanto de uma dimensão social. Aquela diz respeito à organização textual, esta está relacionada a sua situação de

---

<sup>48</sup> Entenda-se discurso como a língua em sua integridade concreta e viva.

interação, que leva em consideração não só o tempo e o espaço históricos, mas também os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa. Portanto, o enunciado tem “autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social” (RODRIGUES, 2004).

O destinatário pode ser o interlocutor direto da interação, pode ser uma coletividade de algum campo da comunicação cultural, um povo, um adversário etc., mas também pode ser um *outro* indefinido, não concretizado. Cada um dos gêneros do discurso<sup>49</sup>, em cada campo da interação discursiva, tem uma concepção típica de destinatário. Essa concepção determinará o gênero nas relações sociais.

### 2.2.3 Gêneros do discurso

As esferas de atividades nas quais os sujeitos agem (seja na escola, na igreja etc.) implicam o uso de enunciados. Estes são determinados pelas condições de interação em cada uma dessas esferas. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010a, p. 263). Os gêneros, portanto, estão vinculados a situações típicas da comunicação social.

Bakhtin concebe os gêneros sob o ponto de vista sócio-histórico, fazendo uma articulação entre as dimensões históricas e normativas dos gêneros e acentuando a sua relativa estabilidade. Então, o gênero é uma forma concreta e histórica, por isso, está presente em todas as manifestações discursivas. O discurso, ao materializar-se na forma de enunciados, o faz em determinado gênero. Assim sendo, o gênero tem uma natureza sócio-ideológica e discursiva. Este estudo opera com o gênero ‘livro escolar de leitura’.

Os gêneros do discurso se caracterizam por conteúdo temático, construção composicional e estilo. Eles vão se constituindo a partir de novas situações sociais de interação. Se houver algum tipo de mudança nessa interação, haverá também no gênero. O conteúdo temático é mais do que o assunto específico do texto. Trata-se de um domínio de sentido de que o gênero se ocupa. Fiorin (2006, p. 62) dá um exemplo das cartas de amor que possuem um conteúdo temático das relações amorosas, mas cada uma trata de um assunto específico (rompimento, saudade etc).

---

<sup>49</sup> Essa categoria será discutida na subseção 2.2.3.

A construção composicional diz respeito ao modo de organização do texto. O livro de leitura, como todos os outros gêneros discursivos, possui características importantes: a) ancoragem no tempo; b) ancoragem no espaço e c) relação de interação.

O estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos (lexicais, fraseológicos, gramaticais etc.), levando-se em consideração o interlocutor e sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Bakhtin (2010a, p. 263-4) classifica os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são aqueles relacionados à vida cotidiana. Estão no domínio da comunicação espontânea, relacionados aos contextos mais imediatos, e são predominantemente orais, mas também, escritos (piada, bate-papo, email, whatsApp, bilhete, conversa telefônica etc.). Os gêneros secundários, por sua vez, surgem na comunicação cultural mais elaborada, mais complexa e mais desenvolvida e organizada. São predominantemente escritos, mas não exclusivamente escritos (livro didático, artigo científico, sessão de júri, conferência científica, discursos em plenárias etc.). No seu processo de formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 263). Quando os gêneros secundários entram em contato com os gêneros primários, as duas esferas se modificam e se complementam.

Como as possibilidades de ação humana são inesgotáveis, a natureza e a variedade dos gêneros são infinitas. Então, Bakhtin não tenciona fazer um catálogo de gêneros, mas mostrar o “processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera da atividade” (FIORIN, 2006, p. 63).

Ao insistir que os gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados, Bakhtin pretende mostrar a importância de que se considere a historicidade dos gêneros, o seu inacabamento, a imprecisão das suas características e das suas fronteiras. O gênero analisado neste estudo, como todos os outros, padece de inacabamento porque cada interlocutor como um sujeito histórico, situado no espaço e no tempo, dá o seu tom a ele.

Além de estarem em constante alteração, os gêneros também estão em mudança contínua no seu repertório. “À medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido” (FIORIN, 2006, p. 65). A internet trouxe novos gêneros: hoje temos o *chat*, *o blog*, *o email*, *o facebook*, *o e-book*, *o whatsApp*, etc. Por outro lado, não se ouve mais falar em telex.

Por meio dos gêneros (enunciados concretos), a língua integra a vida. A compreensão desses enunciados concretos é de natureza responsiva. Entretanto, a atitude responsiva nem

sempre se realiza imediatamente. Muitas vezes, a compreensão responsiva pode permanecer no silêncio, o que Bakhtin chama de compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. “Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2010a, p. 272). Muitos dos gêneros de comunicação cultural complexa são concebidos para dar uma resposta de efeito retardado. Nesse contexto, podemos situar as obras especializadas de diferentes gêneros acadêmico-científicos e artísticos, entre as quais cito o *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo deste trabalho.

A obra, portanto, como uma unidade discursiva, apresenta uma atitude responsiva em relação a outras obras já produzidas ou àquelas que ainda o serão, ao mesmo tempo em que “determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura” (BAKHTIN, 2010a, p. 279). Então, como diz Bakhtin, a obra é uma espécie de elo no processo discursivo, posto que, ao funcionar como réplica de um diálogo, está vinculada a outras obras (enunciados), tanto aquelas às quais responde quanto aquelas que foram produzidas como respostas a ela. E como réplica de diálogo, a alternância dos sujeitos do discurso é o limite que separa uma obra das outras.

Bakhtin/Volochínov (2009, p. 127-8) confirmam esses argumentos no texto abaixo, quando falam do caráter dialógico do livro:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, [...] é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...]. Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

A comunicação discursiva não poderá ser compreendida e explicada fora do contexto da situação concreta. O estudo do *Compendio de Civilidade Cristã* como gênero discursivo constitui um estudo de material linguístico concreto relacionado a um campo da atividade humana.

### 2.2.4 Significado e sentido

Em suas análises filosóficas, Bakhtin discute a relação entre significação e tema. A significação está relacionada a um sentido único e definido ligado aos elementos linguísticos que a compõem. O tema, por sua vez, é o sentido de uma situação histórica, concreta: a enunciação. Neste estudo, à significação eu chamo de ‘significado’ e ao tema denomino de ‘sentido’.

O significado diz respeito à palavra no sistema da língua, ou seja, a palavra dicionarizada. Trata-se de elementos abstratos, fundados sobre uma convenção, que tendem à permanência, à estabilidade. Não possuem existência concreta independente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134).

O sentido, conforme já foi postulado neste estudo, se realiza numa situação histórica, concreta. Ele tende a ser fluido e dinâmico. Partindo do sistema de significação, tende a renovar-se, a recriar-se a todo momento. Só é possível apreender o(s) sentido(s) por meio de uma compreensão ativa, resultado das relações concretas entre os sujeitos. A situação sócio-histórica em que os sentidos são utilizados faz com que eles se modifiquem ou se atualizem.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

A compreensão é dialógica. Ela se realiza num processo ativo e responsivo. Compreender é, então, opor à palavra do outro uma contrapalavra. Não é possível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre significado e sentido porque não há sentido sem significado e vice-versa.

Toda palavra usada na forma real possui significado e sentido. Mas também possui um valor, ou seja, um acento apreciativo determinado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137). Na palavra se confrontam índices de valor contraditórios. Esse valor reflete diferentes realidades, cujos sentidos são atribuídos dependendo do lugar de onde os sujeitos realizam seus discursos. Do ponto de vista de Bakhtin, palavra é discurso, por isso “palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é síntese das práticas discursivas historicamente construídas” (CEREJA, 2012, p. 204). Em cada momento da existência histórica, a linguagem tem um tom pluridiscursivo em virtude das contradições sócio-ideológicas que atravessam

presente e passado, que envolvem diferentes épocas do passado e diferentes grupos sócio-ideológicos.

### 2.2.5 A alteridade

Bakhtin, ao tratar do sujeito como um ser concreto, se assenta na estrutura do ‘eu’ moral, que se percebe único (dentro de sua própria existência). Essa unicidade compele o sujeito a posicionar-se, a responder a ela, a realizar ações. O agir é em relação a tudo que não é ‘eu’, portanto, é em relação ao ‘outro’. É, porém, na contraposição de valores que as ações concretas efetivamente se realizam. Isto significa que o ‘eu’ para se constituir precisa do ‘outro’. Bakhtin defende que

a vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos (BAKHTIN, 1919/1921 apud FARACO, 2009, p. 21).

Então, a contraposição concreta **eu/outro** é um princípio constitutivo do ato realizado. Considerando que eu/outro são um universo de valores, então, o mesmo mundo, ao relacionar-se com o ‘eu’ ou com o ‘outro’, receberá valores diferentes. A interação exige uma tomada de posição em relação a valores. Logo, os nossos atos constituem gestos axiologicamente responsivos.

Considerando que o sujeito está sempre em relação com o ‘outro’, então, podemos dizer que a apreensão do mundo se situa historicamente porque a constituição discursiva do sujeito é um processo contínuo em que as vozes sociais vão sendo apreendidas nas interações sociais.

Ao tratar do processo de constituição do sujeito, Bakhtin (2010<sup>a</sup>, p. 49-51) apresenta três importantes categorias para a constituição do ‘eu’ e do ‘outro’:

**O eu-para-mim:** essa categoria se refere à autopercepção, auto-reflexo, ou seja, como eu me percebo aos olhos do outro.

**O eu-para-o-outro:** qual a percepção que os outros têm de mim ou como apareço aos olhos do outro.

**O-outro-para-mim:** a minha percepção em relação ao outro.

Diante disso, Bakhtin percebe a importância do outro na formação do ‘eu’ porque por meio do ‘outro’ o sujeito toma consciência das coisas e de si mesmo. O autor postula que

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 2010b, p.88).

Considerando que o sujeito se forma nas relações sociais, a linguagem tem papel fundamental nesse processo. O sujeito se constitui no contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. Então, a palavra, fenômeno ideológico por excelência, tem papel fundamental porque se constitui a partir de outras palavras. “Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro” (BAKHTIN, 2010a, p. 300).

Bakhtin (2010a, p. 294) preconiza que, para o falante, a palavra existe sob três pontos de vista: como palavra neutra da língua, a qual não pertence a ninguém; como palavra *alheia* que, por pertencer aos outros, configura-se repleta de ecos de outros enunciados e, enfim, como *minha* palavra porque ao usá-la em um contexto específico, com determinada intenção discursiva, ela já comporta a minha expressão. Nos dois últimos aspectos da palavra esta adquire valor discursivo na situação concreta de interação social. É nessa condição que ela expressa a “posição valorativa do homem individual [...] como abreviatura do enunciado” (BAKHTIN, 2010a, p. 294).

Nas relações sociais, seja em que momento histórico for, há enunciados que se investem de autoridade nos quais os sujeitos se baseiam. É por isso que Bakhtin defende que a experiência discursiva individual dos sujeitos é formada e desenvolvida na interação com os discursos dos outros. Então, nossos discursos se constituem das palavras dos outros, as quais têm sua própria expressão, “o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010a, p. 294).

As expressões individuais são, muitas vezes, “um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (BAKHTIN, 2010a, p. 294).

É por isso que uma das peculiaridades básicas do enunciado é a alternância dos sujeitos do discurso. Isto significa que os enunciados não se constituem isoladamente, indiferentes uns aos outros. Eles interagem, refletem uns aos outros, uns conhecem os outros.

São os ecos e as ressonâncias que ligam um enunciado a outro(s) na esfera da comunicação discursiva. O enunciado é uma resposta aos que o precedem em um determinado campo discursivo. E essa resposta pode rejeitar, confirmar, completar os enunciados anteriores, ou pode tão somente basear-se neles ou recontá-los com grau diverso de reassimilação. “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2010a, p. 297).

Então, o enunciado é, em certa medida, uma resposta ao que já foi dito sobre determinado objeto, sobre alguma questão. As tonalidades dialógicas são inerentes a todo enunciado, visto que, a nossa ideia não apenas nasce mas também se forma e se desenvolve no processo interacional e trava uma luta com os pensamentos alheios. “Em qualquer enunciado, quando estudado em profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatóentes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2010a, p. 299).

Isto implica que o sujeito, ao desenvolver seu discurso sobre determinado objeto, não é o primeiro a falar sobre ele, pois se trata de algo que já foi contestado, avaliado, discutido; o discurso é atravessado por diferentes pontos de vista e visões de mundo. Ele se constitui, portanto, de outros discursos. Por outro lado, o próprio discurso sobre determinado objeto também está voltado para o discurso dos outros sobre este objeto e se constrói levando em conta as atitudes responsivas, ou seja, o papel do outro.

### **2.2.6 Polifonia**

Ao tratar dessa categoria, Clark (1998, p. 261) defende que “o que Bakhtin chama de ‘polifonia’ é simplesmente aquele fenômeno cujo outro nome vem a ser dialogismo”. Contudo, Barros (1996, p. 36) distingue os dois termos: para a estudiosa, dialogismo é o princípio dialógico da linguagem e do discurso e polifonia constitui um tipo de texto em que se deixa perceber o dialogismo, ou seja, o texto em que se percebem muitas vozes, por oposição ao que a autora chama de textos monofônicos, os quais escondem os diálogos que os constituem. Alves (2006, p. 257) defende, na mesma linha, que o dialogismo “constitui um princípio filosófico que serve de orientação, de investigação”.

É no contexto ideológico que as múltiplas vozes emergem e se entrecruzam. O sujeito se apropria dessas vozes. Às vezes, dá um tom pessoal a elas. Outras vezes, as reproduz tais qual o discurso do outro. É por isso que Bakhtin/Volochínov defendem que o enunciado é

tecido polifonicamente por fios ideológicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 p. 42).

Considerando que o homem é um ser social e, neste caso, a sociedade se divide em grupos sociais, então, pode-se dizer que os enunciados são espaços de luta entre vozes sociais. Porém, numa formação social, as vozes que circulam têm uma dimensão político-ideológica, pois circulam dentro do exercício do poder em que estão em jogo todas as relações de poder.

Segundo FIORIN (2006, p. 30)

Numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade.

Então, pode-se dizer que os enunciados se constituem em relação a enunciados já constituídos (anteriores) e, também, em relação àqueles que os sucedem, que se formam depois deles. Neste caso, o discurso solicita uma resposta que ainda não existe.

No texto, articulam-se falas que não são falas do autor (narrador), mas falas de outras pessoas como se o diálogo do autor (narrador) não pertencesse só a ele mas a várias outras pessoas, e é justamente nisto que se constitui o princípio da polifonia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Considerando que o enunciado revela sempre pelo menos duas posições, a sua e aquela à qual se opõe, “a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se do ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais” (FIORIN, 2006, p. 25).

Assim como Bakhtin, Roger Chartier considera que as questões histórico-sociais são fundamentais para a apreensão do real, pois “criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Discutiremos os postulados de Roger Chartier na seção 2.3, a seguir.

### 2.3 TEXTO, IMPRESSO E LEITURA EM CHARTIER

Neste estudo, concentro minhas investigações numa área específica estudada por Chartier, a saber: história da leitura em confronto com a história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos<sup>50</sup>.

Ao tratar do campo das práticas da leitura segundo Chartier, Pécora (Chartier, 2009) defende que esse campo possui três vias: a primeira é de matriz histórica, a segunda diz respeito à apropriação do texto pelo leitor e a terceira está relacionada à observação e à descrição dos múltiplos empregos do termo leitura. Tratarei brevemente de cada uma dessas vias.

a) matriz histórica: levanta maneiras de leitura que não estão no presente, em que o *corpus* analisado diz respeito a atitudes antigas, práticas de leitura datadas. O estudo da leitura por esta via possibilita que se reponha as referências históricas de uma pragmática que já se dissolveu no presente.

Nesse viés, não há possibilidade de captar as leituras *in loco* e muitas vezes o leitor já não vive mais ou deixou poucos testemunhos de sua prática, por isso, Chartier propõe que o pesquisador investigue nos próprios textos e na materialidade do impresso os índices das práticas que suscitaram a leitura. Trata-se de marcas que permitem que se faça a reconstrução do leitor que foi pensado pelo autor/editor quando da produção do objeto de leitura.

As intenções do autor e do editor da obra se manifestam nessas marcas, chamadas de **protocolos de leitura**, que são índices que permanecem nos textos e que revelam a antiga pragmática que os suscitou, permitindo a reconstrução do leitor ideal, aquele pensado pelo autor/editor quando da produção e da edição do objeto de leitura. Galvão e Batista (2009, p. 29) consideram protocolo de leitura

uma espécie de acordo formal e explicitamente escrito (ou inscrito) que o autor ou editor de uma obra propõem ao seu provável leitor, para norteá-lo, para estabelecer como deve conduzir a leitura do livro, sinalizando o tipo de leitura apropriado.

---

<sup>50</sup> Chartier concentra seus trabalhos de investigação e análise em cinco áreas específicas: 1) as instituições de ensino e das sociabilidades intelectuais; 2) a marginalidade, os intelectuais frustrados, a festa ou a morte e síntese da França urbana à vida privada; 3) a história da leitura em confronto com a história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos; 4) a cultura política com foco nos discursos escritos e 5) o ofício do historiador.

Contudo, embora tanto o autor quanto o editor almejem um leitor ideal, Chartier argumenta que a diversidade de interpretações, de sentidos dados à obra, são produzidos culturalmente.

Os protocolos de leitura podem ser de dois tipos: a) podem remontar a elementos que o autor dissemina pelo texto inscrevendo neste a imagem de um “leitor ideal” que tem a competência de decodificar o sentido com que o autor pretende descrevê-lo; b) podem ser produzidos na matéria tipográfica, que já é de responsabilidade do editor (cor, disposição do texto, formatação dos parágrafos etc.).

Chartier postula que a história das práticas da leitura se faz privilegiadamente por meio do levantamento dos usos históricos dos livros e das diferentes, variadas e particulares formas de impresso. O livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã* será analisado a partir da matriz histórica. Investigo na obra tanto as marcas produzidas pelo autor quanto as disseminadas pelo editor.

b) Apropriação do texto pelo leitor: esta matriz está relacionada à história das práticas da leitura, em que o autor se apropria do texto. Muitas vezes, essa apropriação escapa completamente ao que estava estabelecido ou previsto no texto. As apropriações se fazem conhecer por meio das confidências dos leitores sobre os seus modos de ler e os sentidos que descobrem no texto. A leitura, portanto, se efetua por um processo de aprendizado particular, que resulta em diferentes competências e se constitui por meio do produto cultural. Cada comunidade de leitores, num momento e lugar determinados, comporta seus gestos específicos, seus próprios usos do livro, o seu texto de referência etc. Então, são os próprios leitores que constroem o significado de um livro. Os sentidos de um texto lhe são atribuídos historicamente, conforme os modos de sua recepção, de suas leituras.

c) Observação e descrição dos múltiplos empregos do termo ‘leitura’: essa matriz possibilita romper com a perspectiva tradicional da leitura que a concebe monolítica e homogênea. Contudo, a ideia de leitura não deixa de ter relação com a prática de decifração letrada nela suposta. Ao tratar das fronteiras da leitura, Chartier parece concentrar seu interesse na relação histórica entre texto e imagem, investigando se é possível estabelecer uma relação estrutural entre o legível e o visível, tipo a codificação de certos livros e quadros.

O projeto intelectual de Chartier postula uma história das práticas da leitura relacionada com os objetos impressos e com os textos a que servem de suporte. As contribuições de Bakhtin são importantes para se pensar uma concepção histórica da leitura, visto que o ponto chave dos pressupostos bakhtinianos é que o discurso é dialógico, dinâmico e se constitui sócio-histórica e culturalmente.

Chartier argumenta que não existe texto ideal, abstrato, estável, justamente porque a compreensão do texto depende das formas pelas quais ele chega ao seu leitor. As transformações tipográficas têm efeitos relevantes no estatuto dado às obras e nos modos de ler.

Para esclarecer melhor isso, o historiador analisa a *Bibliothèque blue*<sup>51</sup>, coleção de livros feitos em brochura com capa de papel azul<sup>52</sup>, que circularam na França, a um baixo preço, entre o começo do século XVII e meados do século XIX. Essas obras eram impressas em grande número e divulgadas por meio da venda ambulante.

Com o objetivo de adequar esse material às supostas capacidades de leitura, às competências e às expectativas culturais de seus leitores, os editores vão procedendo um trabalho de modificação das edições anteriores.

encurtam os textos, suprimem os capítulos, episódios ou divagações considerados supérfluos, simplificam os enunciados aliviando as frases das orações relativas e intercalares. Dividem os textos, criando novos capítulos, multiplicando os parágrafos, acrescentando títulos e resumos. Censuram as alusões tidas por blasfematórias ou sacrílegas, as descrições consideradas licenciosas, os termos escatológicos ou inconvenientes (CHARTIER, 1990, p. 129-130).

Esse trabalho de “adaptação” do gênero<sup>53</sup> tem um fim ideológico, em que, movidos pelas ideologias da Contra-Reforma, os editores os submetem às exigências da religião e da moral ao mesmo tempo em que tencionam fazer com que esses textos pareçam ser de melhor compreensão por parte de leitores considerados inábeis. Implicitamente, há uma leitura suposta e visada pelas modificações feitas, as quais imprimem como protocolos de leitura<sup>54</sup> os títulos antecipadores, os resumos recapituladores, as gravuras etc. As condições de fabrico<sup>55</sup> do gênero pressupõem uma maneira de ler que não é das elites letradas, cuja leitura dos leitores “parece ser uma leitura descontínua, salteada, que se acomoda às rupturas e às incoerências (CHARTIER, 1990, p. 130). Nas particularidades formais (tipográficas) se reconhece, então, a leitura dita popular, cujo relacionamento com o texto, para os editores, parece distinguir-se daquele que teria a cultura letrada.

Os editores deixam suas marcas nas obras. Há muitas vezes, como já foi visto, remodelação das estruturas textuais \_\_ veja-se, por exemplo as séries que constituem redes de

---

<sup>51</sup> Biblioteca azul.

<sup>52</sup> Esses livros também podiam ser encontrados com capas de cor vermelha ou mármore.

<sup>53</sup> Entenda-se gênero à luz dos pressupostos bakhtinianos, conforme já discutido acima.

<sup>54</sup> Ou lugares de memória do texto que classificam o texto, sugerem uma leitura, constroem um significado.

<sup>55</sup> São edições baratas, com folhas mal cortadas, problemas de ortografia, muitas gralhas etc.

textos que “remetem explicitamente uns para os outros, que trabalham sobre os mesmos motivos, reproduzidos, alterados ou invertidos” (CHARTIER, 1990, p. 174), tais como as séries graduadas de leitura do final do século XIX e da primeira metade do século XX no Brasil em que, cada nova edição vem com multiplicação ou condensação dos capítulos, modificação no número, na forma e na extensão dos parágrafos, recapitulações, resumos etc. Há também estratégias de redução, simplificação e corte de textos considerados supérfluos ou inúteis, os fenômenos gramaticais também passam por modificações no nível da sintaxe, da semântica, do léxico etc. Tudo é feito em função dos leitores que os editores desejam ou pensam atingir, pois as formas produzem sentidos e os textos investem-se de sentidos inéditos quando os dispositivos usados para a sua interpretação são modificados. A análise material do livro está relacionada ao estudo do texto.

Para Chartier (1990, p. 131), o trabalho histórico precisa reconhecer os paradigmas de leitura que são válidos “para determinada comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados”, pois, “cada uma destas ‘maneiras de ler’ comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, o seu texto de referência [...], cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras”.

Entretanto, embora o leitor se encontre sempre inscrito no texto, este, por sua vez se inscreve de diferentes formas nos leitores porque cada leitor é um sujeito histórico, cultural, e os discursos são atravessados por outros discursos e se constituem sócio-histórica e culturalmente. Desta forma, deve-se separar “o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhe servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita” da “recolha das leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores” (CHARTIER, 1990, p. 124).

Caracterizar essas leituras é importante para a reconstituição da maneira como se poderiam apreender, compreender e manejar os textos de determinado tempo. Uma questão importante ao se trabalhar com texto do ponto de vista histórico é que a indicação do gênero do texto “aproxima o texto a ler de outros já lidos, e que aponta ao leitor qual o pré-saber onde inscrevê-lo” (CHARTIER, 1990, p. 132). A essa questão, Bakhtin defende que os discursos são atravessados por outros discursos.

Chartier postula a imbricação entre a palavra falada e a escrita, pois muitas vezes a fala se fixa na escrita e, inversamente, muitas vezes um texto volta à oralidade. Os escritos também estão imbricados com os gestos porque muitos textos visam “anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis” (CHARTIER, 1990, p. 135).

Falando especificamente dos livros, autor e editor buscam, muitas vezes, controlar a produção de sentido da obra, tentando impor uma compreensão por parte do leitor sem nenhum tipo de variação cabível e possível, buscando impor sua vontade prescritiva. As produções didáticas de leitura do início do século XX mostram muito bem a intenção de “civilizar” a criança por meio da leitura.

Entretanto, a apropriação do texto pelo leitor muitas vezes frustra essa intenção aculturante de moldar os pensamentos e as condutas. “As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e normas” (CHARTIER, 1990, p. 136). A leitura é subversiva, rebelde. Os leitores muitas vezes subvertem as lições impostas. “A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto fundamental da história cultural” (CHARTIER, 1990, p. 137).

Para Chartier, a apropriação pressupõe diferentes práticas que devem ser entendidas como concorrências, cujas diferenças se organizam por meio de estratégias de imitação ou de distinção. Logo, os diferentes empregos dos mesmos bens culturais se fundamentam nas disposições dos *habitus* de cada grupo. Sobre isso, Bakhtin trata da ideologia como valoração, ponto de vista que perpassa por uma comunidade. O sujeito, portanto, se constitui nas relações com o outro.

Chartier (1999b, p. 8) postula uma ordem para os livros, seja esta “a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação”. Contudo essa ordem não pode anular a liberdade do leitor de (res)significar a leitura de acordo com seu contexto sócio-histórico e cultural. A apropriação é dialógica, pois, como defende Bakhtin, os discursos são constituídos e construídos sócio-histórica e ideologicamente na relação com o outro.

Logo, as obras, longe de terem sentido estático, universal e fixo, estão investidas

de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam (CHARTIER, 1999b, p. 9).

Então, embora sejam produzidas em uma determinada ordem, com suas convenções e suas regras próprias, as obras, escorregadias como são, se revestem de sentido plural, construído e constituído social, histórica e culturalmente.

Chartier discute as práticas da leitura a partir de uma sociologia histórica, cujo objetivo é

identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler \_ as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais \_, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação (CHARTIER, 1990, p. 121).

Nesse sentido, o leitor é um produtor inventivo dos diferentes sentidos produzidos no ato da leitura. Sobre isso, Bakhtin dialoga com Chartier, pois quando trata da linguagem, a coloca num processo dinâmico, histórico, social. Esta não pode ser descolada do sujeito e este não pode concebê-la descolada da cultura e do seu contexto sócio-histórico. Bakhtin, ao defender as diferentes vozes que atravessam o texto, postula não apenas um, mas vários sentidos para o texto a partir do momento histórico em que ele está situado, ou a partir do momento histórico em que se encontra o leitor desse texto, com toda a sua bagagem histórica, social e cultural.

Uma categoria importante nos trabalhos de Chartier é o conceito de **representação**. Trata-se de uma noção muito importante no Antigo Regime, cujos sujeitos buscam compreender como funciona a sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes possibilitam compreender o mundo. Ao argumentar que a história cultural tem como principal objetivo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-7), o historiador insere a noção de representação. Pode-se, então, pensar uma história cultural que “tome por objetivo a compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19). O teórico postula que as representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí haver um estreito “relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Segundo Chartier (1990, p. 23), a noção de representação articula três modalidades da relação com o mundo social:

- a) “O trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos;”
- b) “as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”;
- c) “as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns ‘representantes’ (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”.

O mundo como representação é moldado por meio dos discursos que o apreendem e o estruturam. Do ponto de vista das práticas da leitura, os sentidos são produzidos e as significações são construídas sócio-historicamente.

Ao reconstituir-se, dentro da história das práticas culturais, a trajetória “da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitura” (CHARTIER, 1990, p. 136), Chartier introduz a noção de **apropriação**, uma categoria muito importante na abordagem da história cultural, que focaliza a “pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras” (CHARTIER, 1990, p. 26). Essa categoria postula a invenção criadora que subjaz ao processo de recepção do texto. O ato de ler pressupõe os diferentes modos de apropriação dos materiais que circulam socialmente. Trata-se de uma história social das interpretações, determinadas social, histórica, institucional e culturalmente e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Está, portanto, longe de ser postulada como universal.

Para Chartier (1990), as apropriações dos textos pelo leitor implicam obrigatoriamente a consciência de que a possibilidade de leitura ocorre por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências diversas.

Contudo, a apropriação cultural possibilita considerar que os textos que tencionam moldar os pensamentos e as condutas não são completamente eficazes ou radicalmente aculturantes, uma vez que,

As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objecto fundamental da história cultural (CHARTIER, 1990, p. 136-7).

Sabe-se, porém, que toda produção cultural emprega materiais impostos ou pela tradição ou pelo mercado ou pela autoridade e está sempre submetida à censura daqueles que têm poder tanto sobre as palavras quanto sobre os gestos. Mas, é necessário o reconhecimento de como as liberdades condicionadas e as disciplinas derrubadas se articulam.

O autor defende que compreender a historicidade e as apropriações do texto exige o rompimento com a noção de sujeito universal e abstrato, tal como preconizado pela fenomenologia e pela estética da recepção.

Chartier critica as abordagens que concebem o ato de ler como atividade passiva, abstrata, reduzida ao seu conteúdo semântico, e o leitor como um ser passivo, abstrato, completamente desvinculado das práticas históricas e socialmente variáveis pelas quais o sujeito se apropria dos textos. O historiador considera a leitura como um ato concreto que

requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais<sup>56</sup> (CHARTIER, 1990, p. 25 e 26).

Nesse sentido, para o autor, a produção de sentido, a relação texto leitor, se dá de maneira móvel, diferenciada. Então, depende das variações do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura<sup>57</sup>. Evocando os pressupostos bakhtinianos, podemos acrescentar que a produção do sentido também depende dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, do gênero discursivo.

Outra categoria que Chartier discute são as práticas, mais especificamente as **práticas de leitura**, em que “as representações do social [...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros” (CHARTIER, 1990, p.17). Assim, é possível perceber a intrínseca ligação entre as representações e as práticas dela geradas, visto que, “[...] mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência [...] a partir do momento que comandam atos” (CHARTIER, 1990, p. 18).

Em sua análise, Chartier confere destaque ao papel das práticas, considerando “[...] que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (1990, p. 23).

---

<sup>56</sup> Os dispositivos formais são os tipográficos, no caso dos textos impressos.

<sup>57</sup> Silenciosa ou oral, pública ou privada etc.

Para o historiador, é preciso pensar a histórica cultural como análise do trabalho de representação, pois

São essas demarcações, e os esquemas que a modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado como um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando (CHARTIER, 1990, p. 27).

A história cultural é concebida como a história da construção de sentidos. Ela rompe com a ideia de que os textos têm um sentido único, absoluto e aponta para as práticas plurais que dão significado ao mundo. Neste contexto, temos as práticas discursivas e as práticas de apropriação cultural que produzem formas diferenciadas de interpretação, determinadas histórica, social e culturalmente. Então, ao articular o trabalho entre texto e leitura, o historiador busca “compreender as práticas, complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação” (CHARTIER, 1990, p. 28).

Nesta subseção, eu discuto as três principais categorias desenvolvidas por Chartier sobre suas investigações a respeito da história da leitura: representação, apropriação e prática. Contudo, interessa para este estudo apenas a categoria **representação** porque concentro toda a minha investigação na matriz histórica dos trabalhos desenvolvidos por Chartier, buscando entender como um tempo e um espaço se configuram social e conceitualmente. Nesse sentido, as estruturas do mundo social, longe de ser um dado objetivo, se constituem historicamente por meio de práticas articuladas \_ tais como as políticas, as sociais, as discursivas \_ as quais constroem as suas figuras. Procuo compreender as representações da realidade social paraense do final do século XIX e início do século XX no livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, ou seja, como essa realidade foi construída, pensada, dada a ler a partir dos sujeitos que a forjaram no gênero analisado.

#### 2.4 O COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ COMO OBJETO DE ESTUDO

O Brasil da segunda metade do século XIX e do início do século XX é marcado por ideias civilizatórias cujos saberes e valores transmitidos pela escola visam formar condutas, modelar comportamentos por meio de padrões tidos como universalmente válidos. A escola assume, portanto, uma função civilizadora e utiliza o livro como principal instrumento de

circulação das ideologias civilizatórias. O *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, objeto de estudo deste trabalho, é um livro escolar de leitura editado nesse período. A obra é carregada de ideologias relacionadas a princípios e regras sobre a educação de meninos.

O período de publicação da obra (1880) marca o período inicial de investigação desta pesquisa, que vai até 1915, ano de publicação da ‘edição nova’ do *Compendio*. Por não ter tido acesso à primeira edição do livro de leitura, nesta investigação utilizo a edição de 1915.

Na citação dos textos da obra, obedeco rigorosamente a ortografia prescrita no *Compendio*, que é norteada pelo que, em história da língua portuguesa, os estudiosos da linguagem chamam de período pseudo-etimológico, que vai do século XVI até o ano de 1911, quando é regulamentada, em Portugal, a nova ortografia portuguesa baseada na obra ‘Ortografia Nacional’ de Gonçalves Viana (COUTINHO, 1976, p. 75-7).

No período pseudo-etimológico, a acentuação gráfica não seguia as regras prescritas pela ortografia oficial atual. As proparoxítonas [‘proximo’] e as paroxítonas terminadas em ditongo [‘compendio’] não eram acentuadas; o pronome de tratamento ‘senhor’ era abreviado de forma diferente [‘Snr.’], o fenômeno da crase era marcada com o acento agudo [á] etc. Nesse período, muitas palavras eram escritas com ‘th’ [catholicos], ‘ph’ [blasphemias] etc, cuja intenção dos intelectuais era imitar os clássicos latinos e gregos<sup>58</sup>.

Por meio dos discursos sobre prescrições e regulamentos disciplinares, Dom Macedo Costa tenciona formar o menino paraense para habilidades, saberes, costumes e comportamentos considerados desejáveis à criança do final do Império e início da República. Mas que conduta é desejável na ordem de educar meninos postulada no *Compendio*? Essa ordem atende a que ideologia(s)? Para isso, desenvolvo o seguinte tema: **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915).**

Desenvolvo o tema a partir da seguinte questão: que discursos constituídos sobre civilidade ordenavam a educação de<sup>59</sup> meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa?

Para responder a essa questão, estabeleço como objetivo geral do estudo: **analisar os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos no final do século XIX e início do século XX no *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa.**

<sup>58</sup> Desenvolvo este assunto na seção 5.3.

<sup>59</sup> Utilizo a preposição ‘de’ para mostrar que não se tratava de todos os meninos paraenses.

Faço a abordagem do *Compendio* a partir de duas categorias de pesquisa:

a) como suporte, considerando as ideologias presentes no livro como objeto físico<sup>60</sup>. Neste caso, levo em consideração os processos técnicos que envolvem a produção e a edição da obra e as posições ocupadas pelos atores que a produziram e a editaram. Considero que o texto pressupõe um suporte que o dá a ler (CHARTIER 1990, P. 127), cujas estratégias de produção e de edição estão ideologicamente voltadas para um público visado. Desenvolvo essa categoria na seção 5 deste estudo. Nessa seção, o foco da análise está nos elementos impressos nas formas tipográficas. Então, interessa estudar a materialidade física da obra. Os conteúdos ideológicos que subjazem a essa materialidade física não são aprofundados na seção 5.

b) como texto (documento histórico), buscando analisar o conteúdo ideológico e cultural da obra a partir da análise dialógica do discurso, orientada pelo tema principal: civilidade. Essa categoria de pesquisa será desenvolvida na seção 6, na qual analiso os discursos de Dom Macedo Costa, sobre civilidade, que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX.

Investigo, portanto, as ideologias presentes no *Compendio de Civilidade Cristã*, articulando os discursos presentes na materialidade física da obra (seção 5) com os discursos que atravessam o texto escrito (seção 6).

Estudar o *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto físico me provocou a seguinte questão: que ideologias inscritas na materialidade física da obra ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX? Essa questão me fez atentar para as seguintes categorias: a relação autor/editor na produção/edição da obra, a autoria e a edição da obra. Sobre a primeira categoria, busco *compreender a relação entre autor e editor na produção e edição da obra*. No que diz respeito à autoria, tenciono *identificar os indicativos implícitos e/ou explícitos que Dom Macedo Costa inscreve na obra para produzir uma leitura de acordo com a sua intenção e impor um sentido para ela* e em relação à edição, busco *identificar as ideologias que atravessam os elementos impressos nas formas tipográficas*: disposição e divisão do texto nas páginas, formatação das letras, estrutura do texto, funções dos pequenos textos localizados nos elementos pré-textuais, a ortografia adotada na obra, os textos impressos na contracapa, além de *situar historicamente a editora no contexto da produção de livros didáticos no Brasil*.

---

<sup>60</sup> Objeto físico não é a mesma coisa que objeto de estudo. O meu objeto de estudo (o *Compendio de Civilidade Cristã*) é também estudado como objeto físico, ou seja, como objeto analisado em sua materialidade física.

Choppin (2004, p.559) mostra a importância de se analisar as características formais dos livros didáticos e destaca que

A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações.

Analiso o livro como objeto físico, buscando alcançar os objetivos acima descritos, por meio das marcas que o **autor** e o **editor** deixaram na obra, as quais permitem a reconstrução do leitor que foi pensado por esses sujeitos. Esses índices que permanecem no texto e que revelam as intenções do autor e do editor da obra \_ permitindo a reconstrução do leitor ideal, aquele pensado pelo autor/editor quando da produção e da edição do objeto de leitura \_ são chamados de **protocolos de leitura**<sup>61</sup> (CHARTIER, 1990; 1999b). Chartier defende que as obras adquirem sentido por meio do texto, do objeto que lhe serve de suporte e da prática que se apropria dele<sup>62</sup> (CHARTIER, 1990).

Ao considerar que “não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler” (CHARTIER, 1990, p. 127), o historiador postula que o escrito é compreendido na sua relação com as formas por meio das quais o texto chega ao leitor. As estratégias de produção e edição do texto postulam uma leitura suposta e visada que se caracteriza por sinais visíveis de identificação, todos funcionando como protocolos de leitura (lugares de memória do texto).

Estudar o *Compendio de Civilidade Cristã* como texto me levou à seguinte pergunta: que elementos culturais e ideológicos inscritos nas ideias de Dom Macedo Costa ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX? Para isso, busco: 1) *entender os diferentes significados e sentidos dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ e sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural do Compendio de Civilidade Cristã;* 2) *compreender as ideologias sobre prescrições e regulamentos disciplinares atravessados na obra;* 3) *compreender a importância das ideias educacionais de civilidade dirigidas aos meninos paraenses nos discursos de Dom Macedo Costa e a relação dessas ideias com a*

---

<sup>61</sup> Ver subseção 2.3.

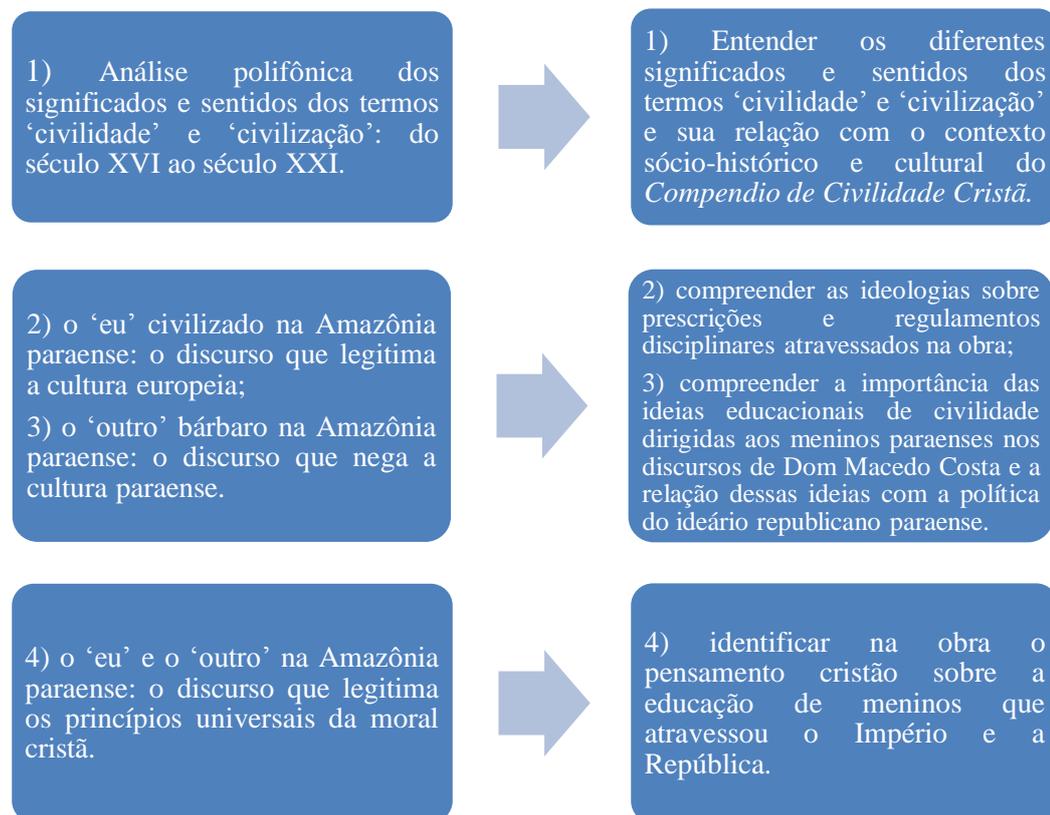
<sup>62</sup> Conforme já disse, neste estudo não focalizo as práticas.

*política do ideário republicano paraense e 4) identificar na obra o pensamento cristão sobre a educação de meninos que atravessou o Império e a República.*

Para alcançar esses objetivos, desenvolvo quatro eixos de análise: 1) análise polifônica dos significados e sentidos dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’: do século XVI ao século XXI<sup>63</sup>; 2) o ‘eu’ civilizado na Amazônia paraense: o discurso que legitima a cultura europeia; 3) o ‘outro’ bárbaro na Amazônia paraense: o discurso que nega a cultura paraense e 4) o ‘eu’ e o ‘outro’ na Amazônia paraense: o discurso que legitima os princípios universais da moral cristã.

Os eixos de análise estão relacionados aos objetivos, conforme gráfico 2:

Gráfico 2: relação entre os eixos de análise e os objetivos.



Fonte: a autora, 2014.

O período de análise desse estudo termina em 1915 (início do século XX), contudo, estendo a discussão sobre civilidade e civilização até o século XXI porque considero, com Bakhtin (2009; 2010a), que a palavra pode constituir uma atitude responsiva a palavras que

<sup>63</sup> O recorte temporal deste estudo vai até o início do século XX. Contudo, estendo a discussão sobre civilidade e civilização até o século XXI para mostrar, baseada nas concepções teóricas de Bakhtin, como as ideologias do século XXI são atravessadas por vozes que se constituíram no século XIX.

ainda serão produzidas. Neste caso, será possível perceber se os discursos constituídos no século XXI encontram ecos das vozes sociais que se constituíram no século XIX.

Para dar conta dos eixos de análise do livro de leitura, estabeleço um dialogismo entre esses eixos e os enunciados presentes em diferentes passagens da obra. Neste caso, não faço uma análise cronológica da obra (capítulo por capítulo), nem analiso frases descontextualizadas.

Para atender ao que preconiza a teoria bakhtiniana, que defende a íntima relação entre texto, linguagem, história e sujeito, analiso enunciados concretos, postulados por Bakhtin (2010<sup>a</sup>) como unidades da interação social. Com isso, pretendo também possibilitar ao leitor o prazer da leitura de passagens do *Compendio*, para que este sujeito possa constituir a sua própria leitura, o seu próprio ponto de vista sobre uma obra que, longe de estar limitada às intenções do autor ou do editor \_ sujeita a um sentido monológico, único, a uma compreensão tida como correta e a uma leitura dita autorizada \_ constitui uma obra inacabada que produz sentidos singulares. Então, cada leitor pode dar o seu próprio tom ao *Compendio de Civilidade Cristã*.

Chartier argumenta que as imagens e os textos antigos propõem uma variabilidade e pluralidade de compreensões das representações do mundo social e natural que pode ter a função de fabricar o respeito e a submissão. As representações construídas nos suportes fabricam ações culturais na sociedade, ações estas que podem servir à manutenção de uma dada ordem política e religiosa ou ao questionamento de seus pilares e a substituição por outro sistema.

O historiador postula que a interação entre texto e leitor é permeada pelo suporte textual que muda em função de sua forma de disseminação e da percepção do texto durante a leitura. Autor e editor almejam um leitor ideal. Entretanto, Chartier defende que a diversidade de interpretações, de sentidos dados à obra são produzidos culturalmente.

O livro seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos [...] Durante muito tempo, uma necessária sociologia da desigual distribuição do livro mascarou essa pluralidade de usos e fez esquecer que o impresso, sempre, é tomado dentro de uma rede de práticas culturais e sociais que lhe dá sentido. A leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade (CHARTIER, 2004, p.173).

Os livros didáticos, em sua forma concreta e histórica e sua natureza sócio-ideológica e discursiva constituem gêneros discursivos. Toda a constituição interna desses compêndios, tanto em sua caracterização física (construção composicional/modo de organização, estilo/meios linguísticos) quanto em seu conteúdo temático (domínio de sentido do gênero), vai se constituindo no contexto sócio-histórico, ideológico e cultural.

No quadro 1, abaixo, apresento uma síntese dos procedimentos teórico-metodológicos, relacionando os objetivos do estudo com as categorias de análise e articulando esses elementos com as ideias do autor e dos teóricos.

## 2.5 QUADRO SINTÉTICO DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sintetizo os procedimentos teórico-metodológicos no quadro a seguir:

Quadro 1: síntese dos procedimentos teórico-metodológicos.

Tema: <b>A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915).</b>			
Problemática: que discursos constituídos sobre civilidade ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> , de Dom Macedo Costa?			
Objetivo geral: analisar os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos no final do século XIX e início do século XX no <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> , de Dom Macedo Costa.			
<b>PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>			
Estudo do livro <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> como <b>objeto físico</b> e como <b>texto</b> . <b>Objeto físico</b> (suporte): livro impresso <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> . Marcas do autor e do editor. Há um discurso ideológico e cultural materializado no suporte. <b>Texto</b> : discurso ideológico e cultural manifestado na produção escrita do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> .			
<b>Roger Chartier</b>			
Área de investigação: história da leitura em confronto com a história do livro, da edição ou dos objetos tipográficos. “Não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler” (CHARTIER, 1990, p. 127). Análise do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> como <b>objeto físico</b> (livro impresso).			
Questão norteadora: que ideologias inscritas na <b>materialidade física</b> da obra ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX?			
CATEGORIA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBRA	IDEIAS DE CHARTIER
	Situar historicamente a editora no contexto da produção de livros didáticos no Brasil.	A editora Francisco Alves se enquadrou no contexto da <i>Belle Époque</i> , com ideias impregnadas da cultura francesa. Francisco Alves lançou as bases modernas da edição escolar no Brasil.	As marcas tipográficas têm efeitos ideológicos relevantes no estatuto dado às obras e nos modos de ler. Os editores deixam suas marcas nas obras.
	Compreender a relação	Em muitas obras	O leitor é pensado pelo

<p><b>Representação</b> Diz respeito ao modo como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17).</p> <p>O 2º., o 3º. e o 4º. objetivos serão trabalhados por meio dos <b>protocolos de leitura</b> (marcas que o autor deixa na obra por meio de suas escolhas linguísticas e <b>índices</b> que o editor fabrica na matéria tipográfica). As intenções do autor e do editor da obra se manifestam nos <b>protocolos de leitura</b>.</p>	<p>entre autor e editor na produção e edição da obra.</p>	<p>produzidas no século XIX havia uma relação tensa entre o autor e o editor porque eles defendiam ideologias diferentes. No <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>, essas marcas indicam o tipo de relação que havia entre o autor Dom Macedo Costa e o editor Francisco Alves.</p>	<p>autor, pelo editor, sempre sujeito a um sentido monológico, único, a uma compreensão tida como correta e a uma leitura dita autorizada.</p>	
	<p>Identificar os indicativos implícitos e/ou explícitos que Dom Macedo Costa inscreve na obra para produzir uma leitura de acordo com a sua intenção e impor um sentido para ela.</p>	<p>D. Macedo Costa pautou seu trabalho em dois pontos principais: a religião e a civilização.</p>	<p>As <b>marcas</b> que o editor imprimiu na forma tipográfica da obra (capa, contracapa, folha de rosto, epígrafe, folha de guarda, disposição e divisão do texto nas páginas, formatação das letras, estrutura do texto etc.) legitimam as ideologias sobre a educação de meninos defendidas no <i>Compendio</i>.</p>	<p>As representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam e podem fabricar o respeito e a submissão.</p>
	<p>Identificar as ideologias que atravessam os elementos impressos nas formas tipográficas.</p>	<p>As <b>marcas</b> que o editor imprimiu na forma tipográfica da obra (capa, contracapa, folha de rosto, epígrafe, folha de guarda, disposição e divisão do texto nas páginas, formatação das letras, estrutura do texto etc.) legitimam as ideologias sobre a educação de meninos defendidas no <i>Compendio</i>.</p>	<p>As representações construídas nos suportes fabricam ações culturais na sociedade que podem servir à manutenção de uma dada ordem política e religiosa ou ao questionamento de seus pilares e a substituição por outro sistema.</p>	

### Mikhail Bakhtin

Área de investigação: Análise do discurso. Entenda-se discurso como a língua em sua integridade concreta e viva.

As análises filosóficas de Bakhtin se sustentam no dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. As relações dialógicas são as relações entre as posições sociais. A língua não pode ser descolada do sujeito, nem este da cultura em que está inserido (BAKHTIN).

Análise do *Compendio de Civilidade Cristã* como **texto** por meio dos discursos inscritos na produção escrita.

Questão norteadora: que elementos culturais e ideológicos inscritos nas **ideias** de Dom Macedo Costa ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX?

CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBRA	IDEIAS DE BAKHTIN
<p><b>Significado e Sentido</b> Significado: palavra dicionarizada, sentido único e definido ligado aos elementos</p>	<p>Entender os diferentes significados e sentidos dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ e sua relação com o contexto</p>	<p>Os sentidos veiculados no <i>Compendio de Civilidade Cristã</i> estão vinculados ao contexto sócio-histórico e</p>	<p>Só é possível apreender o(s) sentido(s) por meio de uma compreensão ativa, resultado das</p>

<p>linguísticos que a compõem. Sentido: realizado numa situação histórica, concreta. É fluido e dinâmico.</p>	<p>sócio-histórico e cultural do <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>.</p>	<p>ideológico em que a obra está inserida.</p>	<p>relações concretas entre os sujeitos. A situação sócio-histórica em que os sentidos são utilizados fazem com que eles se modifiquem ou se atualizem.</p>
<p><b>Ideologia:</b> acontecimento vivo, dialógico, histórico e social postulado como uma posição social, um índice social de valor que gera atitudes responsivas.</p>	<p>Compreender as ideologias sobre prescrições e regulamentos disciplinares atravessados na obra.</p>	<p><i>O Compendio de Civilidade Cristã</i> prescreve aos meninos regras de civilidade em relação ao corpo e às ações comuns e ordinárias.</p>	<p>A palavra (discurso) é o fenômeno ideológico por excelência. Um discurso pode distorcer a realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Ele está sujeito a critérios de avaliação ideológica.</p>
<p><b>Enunciado:</b> unidade real da comunicação discursiva.</p>	<p>Compreender a importância das ideias educacionais de civilidade dirigidas aos meninos paraenses nos discursos de Dom Macedo Costa e relação dessas ideias com a política do ideário republicano paraense.</p>	<p>No livro escolar de leitura em análise, as ideias educacionais de civilidade se sustentam na concepção europeia de civilidade nos moldes da cultura francesa.</p>	<p>Os discursos produzidos existem na forma de enunciados concretos e singulares. Um enunciado mantém relações dialógicas com outros enunciados que podem ser os anteriores a eles ou os que vêm depois dele.</p>
<p><b>Alteridade:</b> o sujeito concreto se assenta na estrutura do 'eu' moral que age em relação a tudo que não é 'eu', portanto, em relação ao 'outro'.</p>	<p>Identificar na obra o pensamento cristão sobre a educação de meninos que atravessou o Império e a República.</p>	<p>No final do século XIX, há um discurso que se impõe e se constitui socialmente na elite brasileira. Esse discurso constitui uma atitude responsiva ao discurso sobre um nacionalismo voltado para a cultura nacional.</p>	<p>Viver significa posicionar-se em relação a valores. A mesma situação recebe diferentes valorações quando correlacionada com o 'eu' ou com o 'outro' porque cada sujeito fala de um lugar que lhe é próprio.</p>
<p><b>Polifonia:</b> Um texto em que se percebem muitas vozes sociais que emergem e se entrecruzam no contexto ideológico.</p>		<p>No <i>Compendio de Civilidade Cristã</i>, os discursos são atravessados por vozes sociais que vão constituindo ideologicamente o menino paraense.</p>	<p>O enunciado é tecido polifonicamente por fios ideológicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras.</p>

<p><b>Gêneros do discurso:</b> são tipos relativamente estáveis de enunciados que estão vinculados a situações típicas da comunicação social.</p>		<p><i>O Compendio de Civilidade Cristã</i> se caracteriza como um gênero do discurso denominado de ‘livro escolar de leitura’.</p>	<p>Os discursos, ao materializar-se na forma de enunciados, o fazem em determinado gênero.</p>
---	--	--	--

Fonte: a autora, 2014

Conforme descrito no quadro 1, discuto neste estudo a categoria ‘representação’ da História Cultural, postulada por Roger Chartier, e seis categorias da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin. São elas: significado e sentido, ideologia, enunciado, alteridade, polifonia e gêneros do discurso. No quadro, por questões didáticas, eu separo os dois autores, bem como as categorias. Contudo, ao longo do estudo, desenvolvo um diálogo entre os dois teóricos. Neste caso, as categorias de análise também dialogam e se articulam em torno de um centro comum: a análise do *Compendio de Civilidade Cristã* como texto e como objeto físico.

Gráfico 3: Relação entre o texto/objeto e as categorias de análise<sup>64</sup>.



Fonte: a autora, 2014.

<sup>64</sup> Figura da folha de rosto desta seção.

O dialogismo entre as categorias de análise e o eixo central da investigação que focaliza o texto e o objeto físico também acontece entre as categorias de análise e os objetivos do estudo. Não se deve fazer uma relação monológica entre uma categoria e um objetivo, como parece estar demonstrado no quadro. As categorias circulam pelos objetivos de forma dialógica, conforme mostro nos gráficos 4 e 5:

Gráfico 4: relação entre as categorias de análise e os objetivos - I



Fonte: a autora, 2014.

Gráfico 5: relação entre as categorias de análise e os objetivos – II



Fonte: a autora, 2014.

O processo dialógico que busco desenvolver neste estudo envolve teóricos e teorias \_ Bakhtin com sua Análise Dialógica do Discurso e Chartier com a História Cultural \_ objeto e categorias de análise, categorias de análise e objetivos, mas também envolve um pesquisador e um sujeito pesquisado. Tanto este quanto aquele produzem discursos e, portanto, estão inseridos num processo sócio-histórico e cultural. Não pretendo, com o meu texto como pesquisadora, silenciar o meu objeto de estudo como se fosse uma criança sem voz, mas “restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades” (AMORIM, 2012, p. 98), múltiplos olhares. Por outro lado, os discursos representados no meu objeto de estudo não me eximem de colocar as minhas impressões no trabalho.

Neste estudo, eu procuro manter o caráter dialógico entre os dois olhares, revelador das diferenças e tensões que eles travam entre si. Sem ter um caráter simétrico, nesse diálogo, faço intervenções carregadas dos meus valores, do meu contexto sócio-histórico, da

problemática por mim criada, para revelar algo que parece não ter sido visto pelo autor da obra sob análise. Bakhtin (2010<sup>a</sup>), ao analisar o trabalho de compreensão do texto do outro, revela um princípio importante para as pesquisas.

Em um primeiro momento, a tarefa consiste em compreender a obra como a compreendia o próprio autor, no interior dos limites da compreensão que lhe era própria. Dar conta desta tarefa é difícil e necessita geralmente que se recorra a um material considerável. Em um segundo momento, a tarefa consiste em tirar partido de sua exotopia temporal e cultural \_ incluir a obra em seu próprio contexto (estrangeiro ao autor) (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup> ).

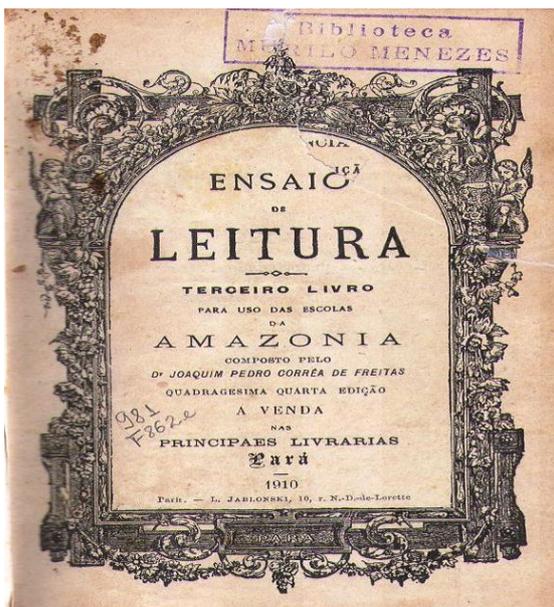
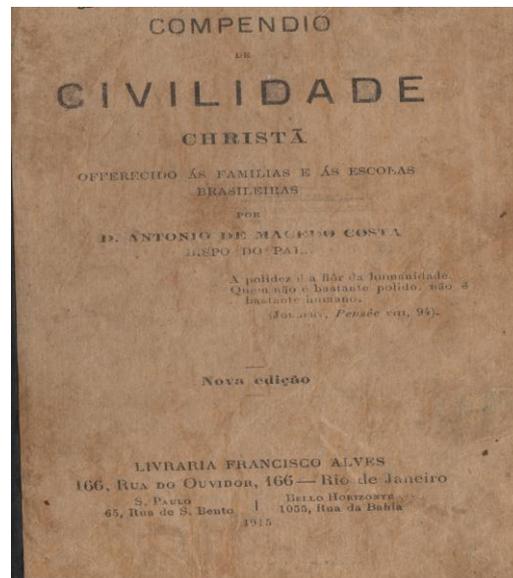
O conceito de exotopia, além de designar uma posição no tempo (no caso do meu estudo, o final do século XIX e início do século XX), leva em consideração a dimensão espacial, fixando um trabalho de enquadramento e de movimento que se inscreve e deixa suas marcas. O trabalho de fixação “distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro *devenir* e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora” (AMORIM, 2012, p. 101). A objetivação produzida pressupõe o extrair-se do puro movimento, considerando que o acontecimento do qual o pesquisador participa já não é mais o mesmo, é o acontecimento do pensar, em que o lugar do autor é singular e único. Esse lugar motiva o autor a responsabilizar-se pelo seu pensamento em face do outro, atribuindo valor à sua obra dentro de um contexto.

O autor, portanto, é imbuído de uma singularidade que está em relação com a alteridade em um determinado contexto social. Essa singularidade é tanto originalidade quanto responsabilidade. O trabalho de pesquisa envolve esse duplo movimento: o pesquisador tenta enxergar com os olhos do outro e, ao mesmo tempo, se desloca para uma posição externa para intervir com o seu próprio olhar, apresentando sua posição única, singular, num contexto específico com os valores inerentes a ele.

Então, há sempre dois olhares, duas vozes (no mínimo) que se fazem ouvir com espaço e tempo próprios os quais são carregados de valores. É a partir desse dialogismo que analiso o livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, nas seções 5 e 6. Antes, porém, considero importante discutir sobre a história do livro didático no Brasil, fazendo uma incursão pelo Império e pela República.

### Seção 3

## *História do livro didático no Brasil: do Império à República*



*Entre os setores culturais em que o Pará comporta honroso confronto com o que de melhor existe no País inclui-se sem dúvida o setor de letras didáticas.*

*Eidorfe Moreira*

### 3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LIVRO DIDÁTICO

Ao tratar da história do livro didático, Darnton (2010, p. 122) postula que a finalidade dessa área de estudo é “entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e o comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos”, desde a invenção da imprensa por Gutenberg. Eurocentrismo à parte, eu diria que, muito antes da invenção da imprensa no Ocidente, o registro da palavra escrita em pedra, papiros, pergaminhos, madeira já afetava o pensamento e o comportamento da humanidade, contudo, “a invenção de Gutenberg tornou possível a reprodução de textos em grande número de cópias, transformando, assim, as condições de transmissão e recepção de livros” (CHARTIER, 1999c, p. 22).

A contribuição de Darnton é importante para entender o objetivo do estudo da história do livro didático. Contudo, para discorrer sobre a história do livro didático no Brasil, a primeira questão que surge é: o que é um livro didático? Choppin (2004), em seu estado da arte sobre a história dos livros e das edições didáticas, aponta que um grande problema de se estudar os livros didáticos é encontrar uma definição adequada para esse objeto porque nem sempre o suporte por excelência é o livro e a forma de registro é o impresso (resultado de uma produção editorial)<sup>65</sup>. Além disso, nem sempre ele foi produzido para ser usado nas escolas ou está vinculado a determinada área do conhecimento, tal como Português, Ciências etc. Hoje, o livro didático também pode ser “uma imagem digital presa a uma tela de computador” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 13). No passado, era também tabela, translado, folheto, cartas pessoais, documentos de cartório, “livro de doutrina cristã, gramática, exemplares da constituição, cartazes com diferentes combinações de sílabas” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 13-4), todos destinados ou adequados à instrução. Na verdade, “o livro é apenas *um* dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias formas didáticas assumem formas outras que não a de um livro” (BATISTA, 2009, p. 42).

Embora o livro didático se configure em diferentes suportes e apresente diferentes formas de registro, neste trabalho, o livro didático que utilizo como objeto de estudo, a saber, o *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, tem como suporte o **livro na forma impressa**. É sobre esse gênero de livro didático que discorro ao longo deste trabalho.

---

<sup>65</sup>Muitos textos tem uma reprodução gráfica mais simples ou foram feitos por meio da escrita manuscrita. No século XIX, o Brasil usava muito o texto manuscrito para o ensino da leitura. Na Província do Pará, o paleógrafo de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas atravessou o Império e foi usado também nas primeiras décadas da República. Esse livro didático foi usado em vários Estados brasileiros.

Bittencourt (2013), ao discutir sobre o livro didático, argumenta que ele é um objeto de múltiplas facetas. Desta forma, a historiadora apresenta quatro caracterizações do livro didático. São elas:

- a) O livro didático como mercadoria, “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2013, p. 71). Nesse sentido, o livro didático é um objeto da indústria cultural, cujos profissionais envolvidos na sua fabricação e comercialização (autor, editor, programadores visuais, ilustradores etc.) impõem uma forma de leitura de acordo com o leitor visado.
- b) O livro didático como depositário dos conteúdos escolares postulados pelas propostas curriculares. “É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 2013, p. 72).
- c) O livro didático como instrumento pedagógico. Além dos conteúdos das disciplinas, o livro didático também propõe como esse conteúdo deve ser ensinado, apresentando métodos e técnicas de aprendizagem.
- d) O livro didático como “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2013, p. 72), voltados, geralmente, para ideologias de grupos dominantes.

Ao tratar da produção dos livros didáticos, Batista (2009, p. 46) argumenta que os “manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos *utilizados* pela escola quanto aqueles a ela propositadamente destinados”. Esse dado é importante porque muitos livros, textos e impressos que a escola adotou, considerando-os adequados para a instrução/educação de crianças e jovens no Império e na Primeira República<sup>66</sup> não foram, em sua origem, destinados à escola, mas foram utilizados por ela para auxiliar no desenvolvimento das atividades didáticas. No Estado do Pará, há um grande acervo de obras didáticas que, embora não tenha sido, a princípio, destinado ao ensino da leitura, foi usado para esse fim, conforme veremos na subseção 3.4.

Por outro lado, há os textos que foram produzidos e impressos com vistas ao mercado escolar. “É nesses livros que, em geral, pensamos quando nos referimos a livros didáticos. Trata-se daqueles textos e impressos que, desde o processo de concepção são gerados tendo em vista finalidades escolares” (BATISTA, 2009, p. 46).

---

<sup>66</sup> Cito apenas esses dois períodos porque eles abarcam o contexto do meu estudo.

Nos livros didáticos subjaz um contrato de leitura que está relacionado aos leitores a quem se destinam essas obras. Os leitores visados nas produções didáticas geralmente se alternam entre o professor e o aluno. Contudo, por ser um mediador cultural, o livro alcança outros públicos. Cito o *Compendio de Civilidade Cristã*, o qual é destinado tanto aos professores quanto às famílias brasileiras (COSTA, M., 1915) porque é uma obra de conteúdo moral cristão que seu autor, Dom Macedo Costa, julga importante que seja ensinado também nos lares.

Bittencourt (2013) declara que, no século XIX, o livro didático se direcionava principalmente para o professor porque era este sujeito que deveria se apropriar dos conteúdos básicos e, desta forma, “garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino”. A partir do século XX, prevalece o modelo de livro didático que se destina ao aluno, embora ainda encontremos alguns destinados a professores.

O livro didático propõe a maneira como o professor fará a mediação entre o aluno e os saberes e práticas. Batista (2009, p. 56) aponta duas tendências dessa mediação: uma “que possibilita ao professor um alto grau de autonomia em relação ao manual” (é o docente quem define quais os textos que serão lidos, que exercícios serão aplicados etc). A outra tendência é oposta à primeira, cujos manuais “tendem a se organizar como estudos dirigidos”, os quais propõem uma seleção dos conteúdos a serem ensinados e o modo como estes conteúdos serão distribuídos nas atividades escolares por meio de atividades, exercícios, todos distribuídos em unidades progressivas. Nessa tendência, toda a orientação didática é dirigida ao aluno por meio de enunciados (“faça..., leia...”) e acaba assumindo, “sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino” (BATISTA, 2009, p. 56).

O contrato de leitura proposto pelos livros didáticos também está relacionado ao modo como essas obras se articulam com a forma de organização do ensino nas instituições educativas, sejam elas a escola, a família etc. “A opção pelo suporte dos textos, a organização de livros em forma de questionários, a adoção de um mesmo livro para uma turma e a criação de séries graduadas são elementos relacionados ao método mais geral de ensino” (BATISTA, 2009, p. 57).

Observadas as características gerais do livro didático, é importante saber como tem se configurado a produção do livro didático no Brasil. Trato desse assunto na subseção 3.2, buscando: estabelecer uma relação entre a produção nacional e a produção francesa, mostrar a importância da regulamentação de legislação para a produção do livro didático no Brasil e mostrar a relevância de editoras para a história do livro no Brasil.

### 3.2 A PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Na França, na primeira metade do século XVII, os impressores da Champagne “adotam uma fórmula editorial da qual eles talvez não sejam os inventores, mas que graças a eles se impõe durante mais de dois séculos sob a denominação de *Bibliothèque Bleue*” (HÉBRARD, 2002, p. 10), de onde são conhecidos os almanaques e os romances medievais. As duas principais dinastias instaladas em Troyes, a saber, os Oudot e os Garnier, propõem-se a tratar de textos que não eram considerados como pertencentes à tradição letrada, adaptando-os a “um público maior, eventualmente mal alfabetizado e com poder de compra módico” (HÉBRARD, 2002, p. 10). Os textos, bem diferentes entre si, não eram exclusivamente populares, mas foram publicados em edições que se pretendia baratear ao máximo a fim de que pudessem alcançar um maior número possível de leitores. Trata-se dos livros de cordel, divulgados por vendedores ambulantes em cidades da zona rural.

Na produção dos impressores da *Bibliothèque Bleue*, encontram-se livros destinados aos escolares. Os impressores de Troyes se interessam em fabricar livros didáticos porque na França, no século XVII, já há uma comunidade bem alfabetizada, a qual é proveniente de escolas paroquiais. Nesse sentido, o gênero didático representa um tipo de renda muito importante.

Entre os livros de uso escolar, o abecedário é aquele que, certamente, representa a maior promessa de venda. Com o nome de *Instruções cristãs* – é assim que são chamados na França do Leste –, ele é por excelência livro do escolar iniciante e, freqüentemente, o único livro que ele possui. É verdade que ele oferece, em um mesmo conjunto, os instrumentos da primeira alfabetização e os textos essenciais da liturgia católica. (HÉBRARD, 2002, p. 12).

Com uma ideologia voltada para a doutrina católica, o abecedário não é monopólio das empresas de Troyes. Na verdade, esse gênero constitui uma produção de base dos pequenos impressores. Entretanto, além dos abecedários, há outros títulos usados para a instrução de crianças e jovens na França dos séculos XVII e XVIII. Hébrard (2002, p. 16-7) menciona as edições ditas clássicas das humanidades latinas, a saber: Cícero, Virgílio, Horácio, Ovídio etc. Essas edições são acompanhadas de manuais escolares, tais como gramáticas, dicionários, livros de retórica e coletâneas de lugares-comuns, os quais subsidiam a leitura das obras clássicas. No decorrer do século XVIII, desenvolvem-se as escolas privadas com ideologias iluministas, em que o estudo se concentra mais no francês que no latim, o que implica outro

olhar para os saberes escolares, cujas obras adotadas nos colégios substituem às da antiguidade clássica e se concentram nas gramáticas francesas (não mais nas latinas), em livros de história da França, de geografia, de ciências, entre outros. Esse espírito nacionalista, que impregnou a França no século XVIII, se fez notar no Brasil no final do século XIX, quando intelectuais brasileiros defendem que o livro didático deve ser brasileiro “pelo assunto, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poemas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime” (VERÍSSIMO, 1985, p. 55)<sup>67</sup>.

Na França do Antigo Regime, também são encontradas escolas rurais, escolas paroquiais ou particulares, escolas de caridade urbanas e tantas outras que utilizam diferentes obras didáticas para a instrução de crianças e jovens. Entre essas obras, encontramos: livros de conta, catecismo, a Bíblia, artes de confissão ou de comunhão, artes de morrer, livros de salmos, exercícios cristãos, coletâneas de preces e cantos, etc. Com isso, percebe-se que o uso de livros escolares em diferentes classes na França do Antigo Regime não é uniforme, mas obedece a aspectos sócio-históricos, ideológicos e culturais. Essa experiência da França foi vista no Brasil até a primeira metade do século XIX, cujo material usado para o ensino da leitura era, geralmente, documentos de cartório, cartas pessoais, códigos criminais e a própria Bíblia Sagrada (BATISTA; GALVÃO, 2009a).

Na primeira metade do século XIX, a escolarização não era obrigatória no Brasil e parecia não haver interesse institucional de investir na produção de material didático para o ensino. Todavia, os primeiros livros escolares foram publicados pela Impressão Régia (depois, chamada de Imprensa Nacional), departamento de imprensa do governo português no Brasil criada em 1808, no Rio de Janeiro, com um dos propósitos de “auxiliar a expansão da educação pública”, conforme argumenta Hallewell (2005, p. 111). O historiador cita algumas obras publicadas pela Impressão Régia, entre as quais destaca os seguintes livros de leitura: *O tesouro dos meninos*, de Pierre Blanchard \_ cuja temática se concentra na moral, na virtude e em boas maneiras \_ e a obra literária *O Uruguai*, de Basílio da Gama.

Nesse período, o mercado de livro didático era pequeno e parecia não interessar muito às editoras nacionais. Além disso, os métodos de ensino adotados nas escolas dispensavam o uso de livros. Um exemplo disso é o método de ensino monitorial, adotado nas escolas de Primeiras Letras.

---

<sup>67</sup> Discuto melhor esse assunto na subseção 3.5.

As escolas de Primeiras Letras, criadas por meio da lei imperial de 1827 (BRASIL, 1827), eram classes isoladas ou avulsas que adotavam o ensino mútuo<sup>68</sup> (art. 4º.), também chamado de monitorial ou lancasteriano.<sup>69</sup> A principal característica do ensino monitorial era “utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor” (FARIA FILHO, 2008, p. 141). Por meio desse método, esperava-se atingir em pouco tempo e a custos bem baixos um número considerável de alunos. Isso porque o professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados usados como monitores, “poderia atender até mil alunos em uma única escola” (FARIA FILHO, 2008, p. 141). Portanto, instruir várias pessoas ao mesmo tempo, e a um baixo custo, era o objetivo principal do modelo, não importava que tipo de instrução as crianças iriam ter. Nesse modelo, o livro didático não tinha muito importância.

O ato adicional de 1834, Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, (BRASIL, 1834) transferiu para as províncias a responsabilidade pela instrução pública primária e secundária. Dessa forma, o Governo Central desobrigou-se da educação primária nas províncias e se incumbiu da responsabilidade sobre o ensino primário e o secundário apenas na Capital Federal. E como o interesse da União era formar a elite dirigente, o Governo Federal não deu atenção adequada à educação primária e secundária e se voltou quase que exclusivamente para o ensino superior, concentrando sua atenção no projeto de criação das universidades com o fim de formar a elite que iria dirigir o país. Nesse sentido, quase nada foi investido no ensino primário que, por isso, não se desenvolveu de forma satisfatória. Em 1850, havia uma grande carência “de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais” (HALLEWELL, 2005, p. 216).

A partir da segunda metade do século XIX \_ mais precisamente com a reforma Couto Ferraz, instituída por meio do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), o qual regulamentou o ensino primário e secundário no Município da Corte (a cidade do Rio de Janeiro) \_ a escola é institucionalizada no Brasil como principal espaço social destinado à educação.

O Decreto destaca a instrução pública primária, tornando obrigatório o ensino a crianças maiores de 7 anos livres (art. 64). Um fato interessante da Reforma Couto Ferraz é que a obrigatoriedade do ensino primário não se aplica aos filhos de escravos. Considerando

---

<sup>68</sup> Pelo método, haveria apenas um professor por escola em que, para cada grupo de dez alunos (decúria) seria destinado um aluno mais adiantado (decurião) para transmitir os conhecimentos recebidos do professor (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 102). O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores (SAVIANI, 2011, p. 128).

<sup>69</sup> Este último em homenagem a um dos seus fundadores, Joseph Lancaster . Joseph Lancaster e Andrew Bell, ambos ingleses, foram os fundadores do ensino mútuo.

que em 1854 a comunidade de escravos era predominantemente negra, isso mostra que, historicamente, o negro foi privado da educação oficial e dos resultados que a inserção da criança no ensino formal trouxe e continua trazendo a ela, como cidadã, e à sociedade. Portanto, o Estado nacional tem uma dívida histórica à comunidade negra deste país que precisa ser reparada não apenas por meio da criação e implementação de leis que amenizem esse prejuízo histórico causado ao negro, mas principalmente, por meio de políticas públicas que possam colaborar para uma mudança de mentalidade e de atitude dos sujeitos e para uma inserção efetiva e real do negro na sociedade.

A Reforma Couto Ferraz trouxe também mudança no método de ensino, que passou a ser o simultâneo (art. 73), em que as crianças, classificadas por série, recebem os mesmos estudos, no mesmo espaço, por meio dos mesmos livros e deveres. O modelo de ensino é seriado, em que a aprendizagem é progressiva, cujos alunos passam, gradativamente, de série em série (da primeira para a segunda, da segunda para a terceira etc.).

Segundo Faria Filho (2008, p. 142),

o estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o 'quadro negro', que possibilitam ao professor fazer com que os diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo.

Para garantir a produção e a adoção de livros didáticos nas escolas, o governo prevê na Reforma Couto Ferraz prêmios aos professores ou a qualquer pessoa que produzisse compêndios ou obras para usos das escolas ou que traduzisse os compêndios publicados em língua estrangeira (art. 56). O mesmo artigo postula que nas escolas públicas os livros deveriam ser autorizados por órgãos competentes. Os livros relacionados ao ensino religioso deveriam ser avaliados pelo bispo da diocese local. As despesas com os livros didáticos seriam à custa dos cofres públicos.

A partir de então, passou a haver um grande interesse pela produção de livros no país. Bragança (2002, p. 75), confirma esse dado quando argumenta que

A segunda metade do século XIX, além de ter sido um período de grande desenvolvimento das forças produtivas no mundo e também no Brasil, as lutas político-ideológicas, especialmente, em favor da Abolição da escravatura e pela República, criaram um ambiente muito favorável à ampliação do público leitor.

Muitos livros para a infância voltados para o ensino da leitura foram produzidos em séries graduadas, (1º. livro, 2º. livro etc.) para atender ao novo modelo de ensino e à regulamentação do ensino da leitura e da escrita no currículo oficial (art. 47). Na Amazônia paraense, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas foi um grande representante de livros didáticos para a infância na segunda metade do século XIX. Seus compêndios didáticos *Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscripta, para uso das escolas da província do Pará* e *Ensaio de Leitura (1º., 2º. e 3º.)* foram usados em vários Estados brasileiros.

O estabelecimento pleno do método simultâneo no Brasil só foi possível a partir da última década do século XIX, com a construção de espaços próprios chamados de grupos escolares (FARIA FILHO, 2008, p. 142) ou escolas graduadas, conforme mostrarei mais abaixo.

Em 19 de abril de 1879 foi sancionado outro preceito legal de regulamentação do ensino primário: trata-se do Decreto n. 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho<sup>70</sup> (BRASIL, 1879). Essa legislação trás uma inovação no método de ensino, instituindo o método do ensino intuitivo, regulamentado como ‘noções das coisas’ (art. 4º.), no componente curricular da escola primária.

O método intuitivo recebe essa denominação por estar focado na intuição, na observação, “enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana” (FARIA FILHO, 2008, p. 143). Esse método tencionava dar as lições de uma forma mais prática e mais viva, por meio da importância da observação das coisas e da educação dos sentidos.

Despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las, este é o objetivo das lições de coisas no ensino primário (SCHELBAUER, s/d, p. 12).

A observação minuciosa e organizada “inicia-se pelas ‘lições de coisas’, momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos” (FARIA FILHO, 2008, p. 143). Esse procedimento poderia ser realizado de várias maneiras: utilizando-se os objetos escolares ou os objetos levados para a escola, observando-se gravuras, cartazes produzidos para o trabalho com o método etc. (FARIA FILHO, 2008, p.143).

---

<sup>70</sup> Essa reforma trás à tona “um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo” (SAVIANI, 2011, p. 136).

Com a implementação de um método “concreto, racional e ativo” (SAVIANI, 2011, p. 139), novos materiais didáticos foram criados para subsidiar o novo método, entre os quais: peças do mobiliário escolar, quadros-negros, gravuras, objetos de madeira, mapas, diagramas, globos etc.

Os manuais didáticos elaborados a partir de então passaram a ser norteados por uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro que, em lugar de subsidiar a aprendizagem do aluno, passa a ser um instrumento essencial para o professor, cujas atividades são elaboradas nos moldes da orientação metodológica instituída. O americano Norman Allison Calkins foi o autor do mais famoso desses manuais, denominado *Lições de Coisas*, que tem sua primeira publicação editada em 1861, com reforma e ampliação em 1870.<sup>71</sup> O trabalho com o referido método na escola primária brasileira atravessou a Primeira República e perdurou até a década de 30 do século XX (FARIA FILHO, 2008, p. 144).

No novo modelo de organização escolar, Baptiste Garnier foi “o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender as necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa” (HALLEWELL, 2005, p. 216). O autor aponta Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho como principal autor de livros didáticos da Garnier. Entre as obras de Felisberto de Carvalho cito os seguintes livros destinados à escola primária: *Instrução Moral e Cívica* (2ª. edição de 1892) e *Primeiro e segundo livro de leitura* (1892). Nesse período, houve um grande interesse das editoras pela educação elementar.

No Brasil, o final do século XIX e o início do século XX constitui uma fase de transição do Império para a República. Nesse momento histórico, muitos autores que já publicavam obras didáticas na fase imperial reeditam seus compêndios a fim de adequá-los às ideias republicanas. Outros intelectuais já começam no mercado editorial produzindo seus compêndios didáticos nos moldes das ideologias republicanas. Contudo, muitas dessas obras didáticas ainda são atravessadas por vozes que se constituem no Império Brasileiro.

Se Garnier foi um editor muito importante para a edição de livros didáticos no século XIX, Francisco Alves atravessou o século XIX e “lançou as bases modernas da edição escolar no Brasil” (BRANGAÇA, 2002, p. 76). Nas primeiras décadas do século XX, ele detinha uma grande parcela do comércio livreiro brasileiro. Esse editor e livreiro foi muito importante para a história do livro no Brasil por sua dedicação à publicação de livros didáticos.

Além de conquistar o comércio livreiro nacional, Francisco Alves teve uma grande inserção no comércio livreiro exterior, tendo adquirido a importante ‘A editora’ e parte da

---

<sup>71</sup> No Brasil, essa obra foi traduzida por Rui Barbosa em 1881 e publicada em 1886 (SAVIANI, 2011, p. 139).

‘Livraria Bertrand’, em Portugal. Comprou, também, parte da ‘Livraria Aillaud’, em Paris. Foi considerado, portanto, “um editor brasileiro que, de forma pioneira e, até hoje, incomum, teve empresas afiliadas no estrangeiro” (BRAGANÇA, 1999, p. 454). Essa Editora é especialmente importante para esta pesquisa porque foi a que editou o *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo do trabalho. Na subseção 5.3, retomo a discussão sobre essa editora no contexto da edição do referido compêndio.

Dentro do contexto de produção do livro didático no Brasil, o Pará ocupa uma posição de destaque na segunda metade do século XIX. Então, é importante discutir o movimento das editoras paraenses nesse contexto e as principais características da nossa publicação. É importante também destacar os autores que foram referência em relação à produção de livros didáticos de português no Pará.

### 3.3 IMPRESSÃO, EDITORAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA OBRA DIDÁTICA NA AMAZÔNIA PARAENSE

Ao investigar sobre a história dos livros didáticos no Pará, percebo que este Estado se inseriu no campo da impressão e da editoração a partir da Independência do Brasil. Contudo, “as primeiras oficinas gráficas eram muito rudimentares e desaparelhadas, por isso, não podiam imprimir livros” (MOREIRA, 1979, p. 11). Vicente Sales fala do esforço pioneiro de João Francisco de Madureira para implantar a imprensa no Pará, em 1820. Ele construiu, em sua modesta oficina, “uma tipografia rústica, na qual teria feito a impressão do folheto *O Despotismo Desmascarado ou a Verdade Detonada*” (SALES, 1992, p. 34-5). Filipe Patroni instala em Belém o jornal *O Paraense*, cujo primeiro número foi publicado em 22 de maio de 1822. O conteúdo ideológico desse jornal reflete “as ideias da liberdade de imprensa e da liberdade política, que se traduzia na campanha pela independência” (SALES, 1992, p. 43).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos editores na primeira metade do século XIX no Pará, destaco duas publicações importantes nesse período: a primeira foi o *Ensaio coreográfico sobre a Província do Pará*, de Antônio Ladislau Monteiro Baena, publicada em 1839. A obra foi impressa pela Typographia de Santos e Menor, pertencente a Honório José dos Santos. Em 1840 foi publicada a *Cartilha Imperial*, de Felipe Patroni (MOREIRA, 1979, p. 11-2).

Foi só a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento econômico da Província por causa da era da borracha, que foi legitimada efetivamente a impressão e a

editoração de obras didáticas no Pará. Hallewell (2005, p. 192) mostra que, comparando o ano de 1848 com o ano de 1854, verificou-se que a cidade de Belém havia se transformado devido aos lucros do comércio da borracha. Foram criadas muitas livrarias na Capital. “A importância relativa do comércio livreiro de Belém, na última parte do século XIX” foi significativa porque os colofões<sup>72</sup> de Belém, em quantidade, vinham logo após os do Rio de Janeiro, do Maranhão, de São Paulo, de Pernambuco e de Minas Gerais. Entre as casas ou firmas editoriais destacam-se as seguintes:

F. M. da Silva & Cia, substituída posteriormente por J. B. dos Santos & Cia., estabelecida na Rua dos Mercadores, que depois se chamaria João Alfredo, onde pontificava e esteve durante muito tempo a sua movimentada Livraria Clássica; Taveira & Serra, também na Rua dos Mercadores; Pinto Barbosa & Cia, na Rua Formosa, a atual 13 de Maio, esquina da Trav. 7 de Setembro; a Loiola, na Rua de Santo Antônio; Porto de Oliveira & Cia, na Trav. Campos Sales, com a sua acreditada Livraria Escolar (MOREIRA, 1979, p. 12).

A Livraria Clássica foi fundada em 1855<sup>73</sup>. Essa editora passou à responsabilidade de várias firmas, mas foi só a partir da gerência da firma J. B. dos Santos & Cia que atingiu o apogeu das suas atividades editoriais. “Guardadas as devidas proporções, exerceu entre nós papel equivalente ao da Livraria Francisco Alves no Rio de Janeiro” (MOREIRA, 1979, p. 12). A Livraria Clássica foi recordista de obras escolares no Pará.

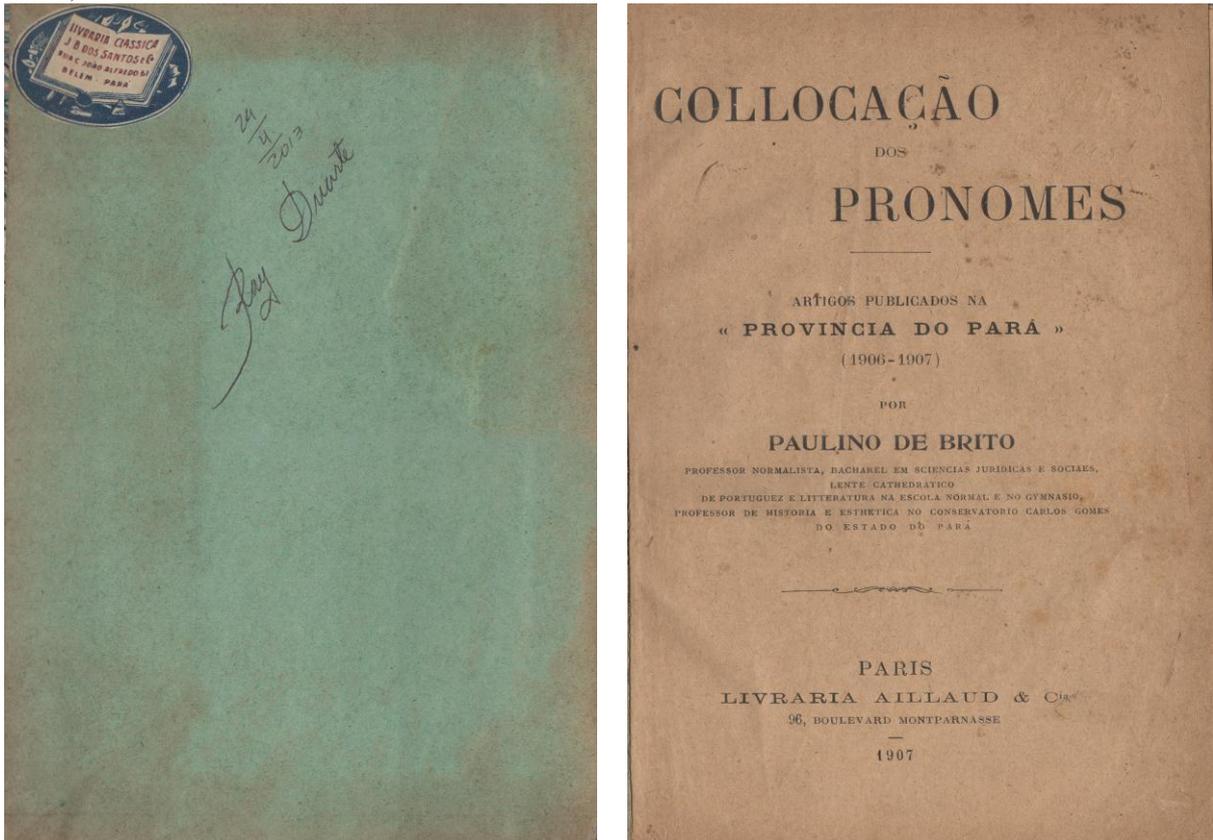
A obra ‘Collocação de Pronomes’, do autor Paulino de Brito, publicado em 1907 pela Livraria Aillaud & Cia, foi uma das obras que a Livraria Clássica editou em Paris. Nesse período, a editora já estava sob a gerência da firma J.B. dos Santos e Cia, localizada na rua João Alfredo n. 61. O selo impresso na extremidade superior esquerda do verso da capa contém o nome da livraria Clássica, o nome da firma J.B. dos Santos e a localização desta, conforme vemos na figura 2.

---

<sup>72</sup> Colofão: s.m. Inscrição relativa ao autor, lugar de publicação e data da edição de uma obra, que se colocava nos manuscritos medievais, e que os modernos puseram novamente em voga (<http://www.dicio.com.br/colofao/>).

<sup>73</sup> Não confundir com a livraria Clássica, fundada em 1854, no Rio de Janeiro, pelo imigrante português Nicoláo Alves, e que depois, sob a gestão de Francisco Alves, se transformou em Livraria Francisco Alves.

Figura 2: verso da capa e folha de rosto da obra ‘Collocação de Pronomes’, de Paulino de Brito, livraria Allaud & Cia, 1907.



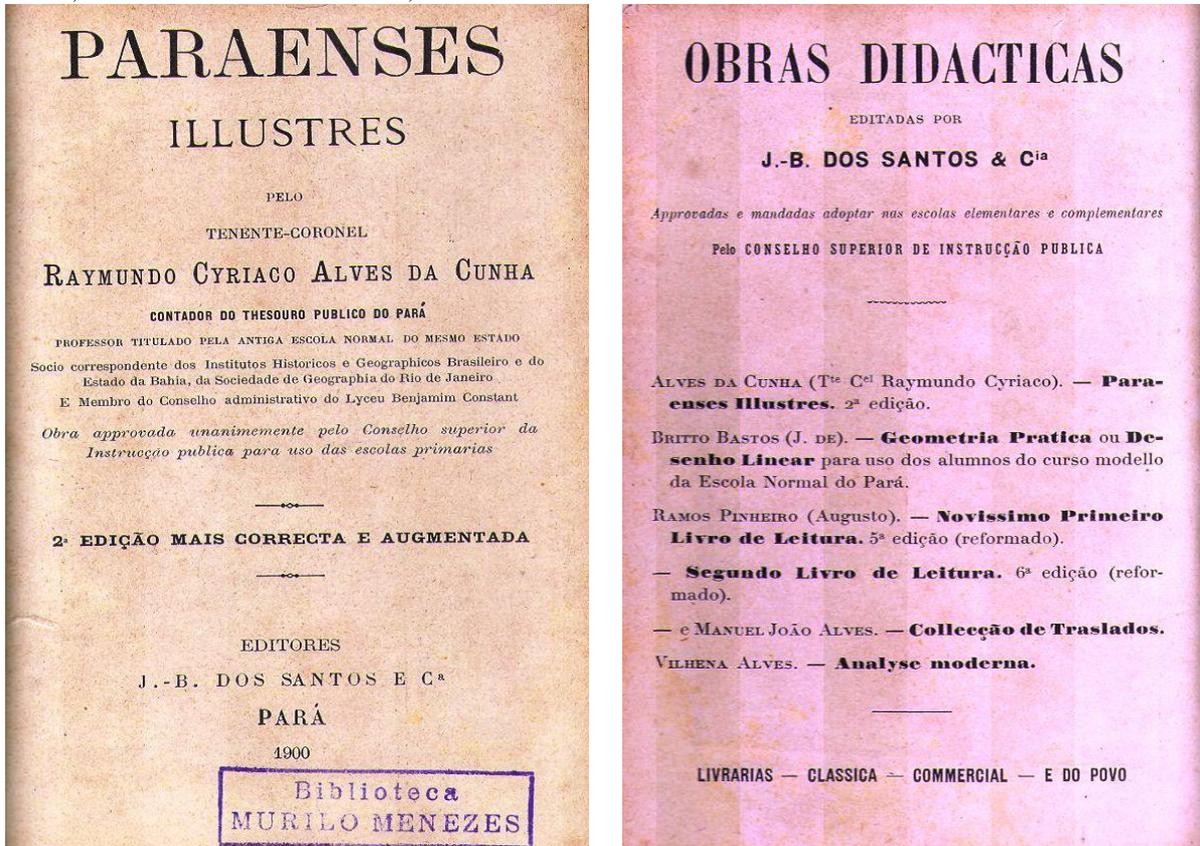
Fonte: biblioteca particular da autora, 2014.

Moreira (1979, p. 13) argumenta que embora as nossas mais importantes livrarias do passado tenham exercido atividades editoriais, “se não evitaram fazer editoração para fins escolares, pouco fizeram nesse sentido”. Contudo, o autor destaca algumas editoras que atuaram nessa frente: a Livraria Universal, de Tavares Cardoso & Cia, que se notabilizou por meio do lançamento de obras de fundo histórico, como *Estudos de História Paraense* e *Jesuítas no Grão-Pará*, de João Lúcio de Azevedo. O estudioso cita também a editora e oficina gráfica de Alfredo Augusto Silva \_ onde foram publicadas as mais importantes obras literárias paraenses, entre as quais *Cantos Amazônicos*, de Paulino de Brito \_ e o Instituto Lauro Sodré, que “teve também participação importante na impressão de muitas das nossas obras didáticas, sobretudo no início deste século”<sup>74</sup> (MOREIRA, 1979, p. 13). Cito a editora J. B. dos Santos que publicou em 1900 o livro de leitura *Paraenses Illustres*, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha. No verso da folha de guarda da obra constam outros livros didáticos publicados pela J. B. dos Santos. São eles: *Geometria Pratica* ou *Desenho Linear*, de J. de Britto Bastos; *Novíssimo Primeiro Livro de Leitura* e *Segundo Livro de Leitura*, de Augusto

<sup>74</sup> O texto faz referência ao início do século XX.

Ramos Pinheiro; *Collecção de Traslados*, de Emanuel João Alves e *Analyse moderna*, de Vilhena Alves.

Figura 3: folha de rosto e verso da folha de guarda de 'Paraenses illustres', de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, editora J. B. dos Santos & Cia, 1900.



Fonte: acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR), 2014.

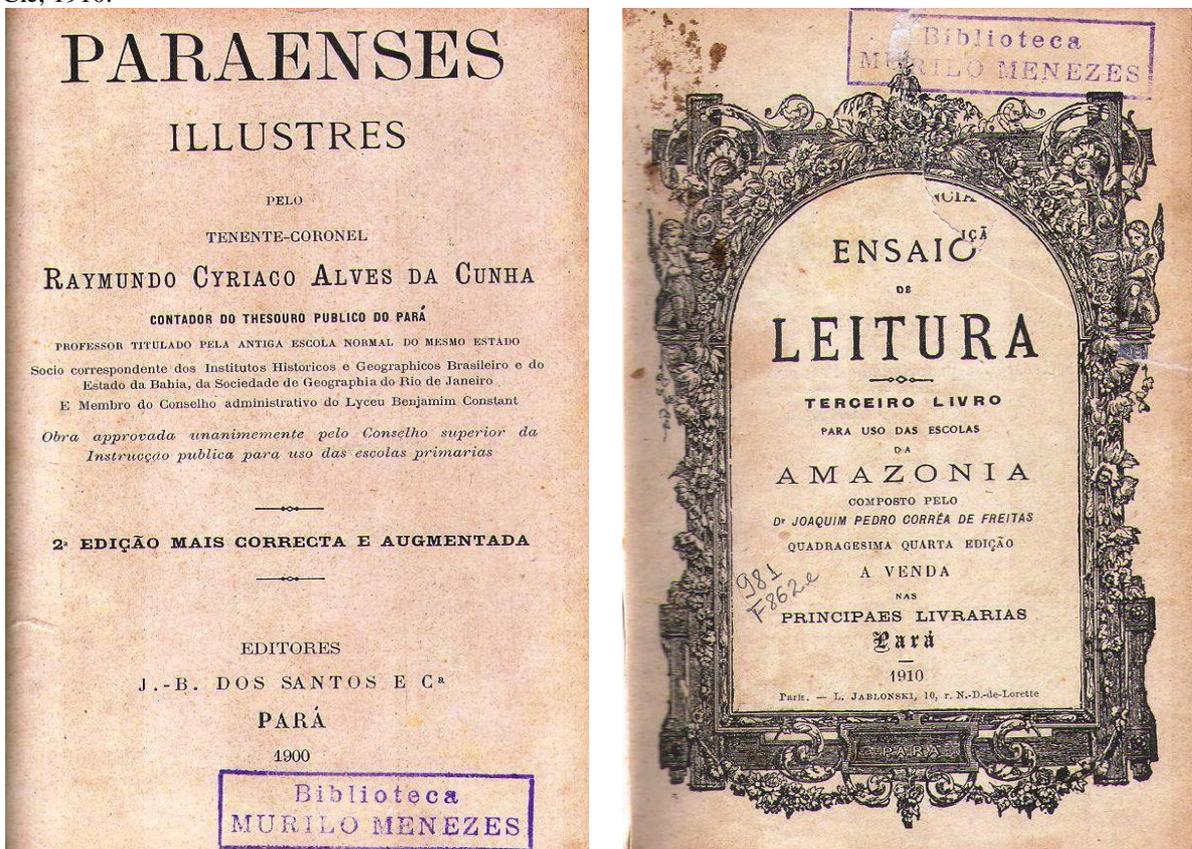
Moreira descreve as nossas primeiras obras didáticas da seguinte maneira:

De um modo geral, nossas primeiras obras didáticas são materialmente pobres, de pequeno formato, com desinteressante apresentação gráfica. Não havia ainda comércio editorial organizado, de modo que essas obras eram quase sempre impressas às expensas dos próprios autores. Só com o advento da fase áurea da borracha é que surgiu verdadeiramente mercado para essas obras, cujo ritmo de editoração cresceu por isso consideravelmente nessa fase, permitindo até mesmo a impressão de algumas delas no estrangeiro, principalmente na França, onde se notabilizaram neste particular os estabelecimentos gráficos de Aillaud & Cie e Jablonski, Vogt & Cie, da capital francesa (MOREIRA, 1979, p. 14).

Compare-se a capa do livro escolar 'Ensaio de Leitura', de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, publicado pela editora francesa Jablonski Vogt & Cie em 1910, com a capa do livro 'Paraenses Illustres' (figura 3) e verifique-se que a publicação paraense se enquadra na

descrição feita por Moreira (pobre, de pequeno formato, com desinteressante apresentação gráfica). Ao contrário, a publicação editada na França apresenta um *design* mais bem trabalhado, em consonância com as modernas gráficas francesas.

Figura 4: capa dos livros de leitura ‘Paraenses Illustres’, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, editora J. B. dos Santos & Cia, 1900 e ‘Ensaio sobre leitura’<sup>75</sup>, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, livraria Jablonski Vogt & Cie, 1910.



Fonte: acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR), 2014.

Moreira afirma que a Livraria Clássica foi a que mais utilizou gráficas estrangeiras. O autor defende que

O fato de imprimirmos obra no exterior mostra não só o grau de prosperidade que alcançáramos como as facilidades que então tínhamos no plano internacional. Poucos Estados em nosso país se favoreceram como nós sob este aspecto (MOREIRA, 1979, p. 14).

A bibliografia didática paraense da segunda metade do século XIX, voltada para o ensino primário, deixou o Estado do Pará numa posição honrosa em relação a outros Estados

<sup>75</sup> Esta figura, junto com a figura da capa do *Compendio de Civilidade Cristã*, compõem a folha de rosto desta seção.

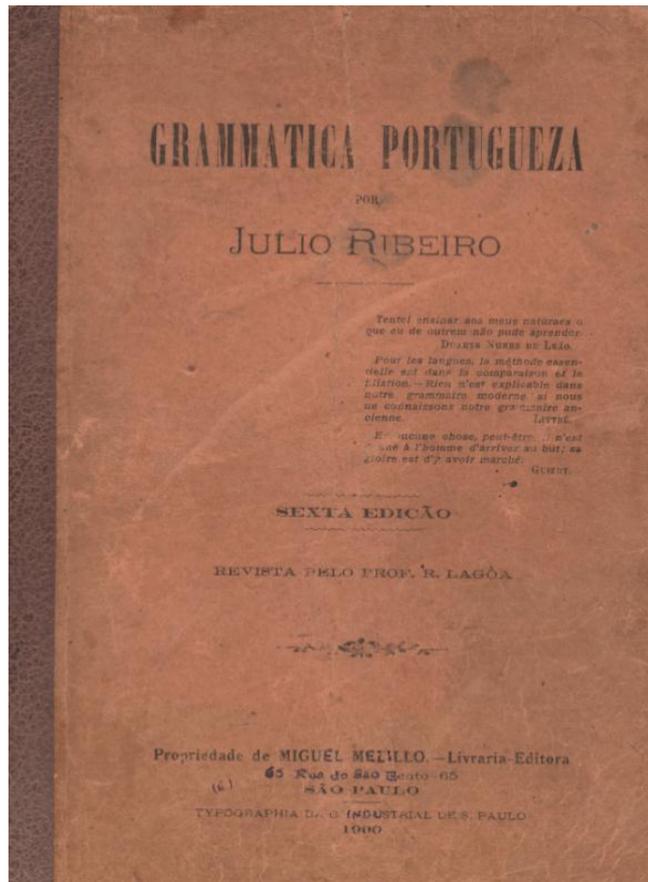
da Federação. No que diz respeito às obras voltadas para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais, tanto no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita quanto ao ensino da gramática, não dependíamos de livro didático de fora do Estado ou do país, pois tínhamos suprimento próprio.

Acho importante mencionar dois autores que publicaram livros didáticos de português no período Imperial, um representa os autores de gramáticas escolares e outro representa os autores de livros escolares de leitura, respectivamente. São eles: Júlio Cesar Ribeiro de Sousa e Joaquim Pedro Corrêa de Freitas.

Moreira (1972, p. 30-1), ao discutir sobre os livros didáticos de português, mostra que Júlio Ribeiro de Sousa, autor da *Grammatica Portugueza*, foi o primeiro intelectual que publicou gramática escolar no Estado do Pará. Cunha, R., (1970, p. 111) o inclui na relação dos paraenses ilustres, descrevendo-o da seguinte forma: “Julio Cezar nasceu em 13 de junho de 1843, na Villa do Acará [...]. Desde os mais verdes anos manifestou uma inteligência privilegiada; e, havendo sido matriculado no Seminário desta capital, distinguiu-se notavelmente entre os seus colegas”.

Para Moreira, a *Grammatica Portugueza* apareceu em 1872, tendo sido aprovada pelo Conselho Diretor de Instrução Pública, que premiou o gramático Júlio Ribeiro por considerar seu compêndio o melhor dos que havia na época, comparado com os compêndios que foram editados em outros lugares e adotados na Província do Pará. Em termos de editoração, o compêndio de Julio Ribeiro de Sousa é uma “obra de pequeno formato e singela apresentação gráfica, impressa na ‘Tipografia Comercial’, de Francisco da Costa Junior, estabelecimento situado na então Rua Formosa, hoje 13 de Maio” (MOREIRA, 1979, p. 30). Segundo Restaino (2005, p. 1), o compêndio de Júlio Ribeiro deu início ao processo de gramatização do português no Brasil.

Figura 5: capa da ‘Grammatica Portugueza’, de Julio Ribeiro, 6ª. Edição, 1900, editora Miguel Melillo.

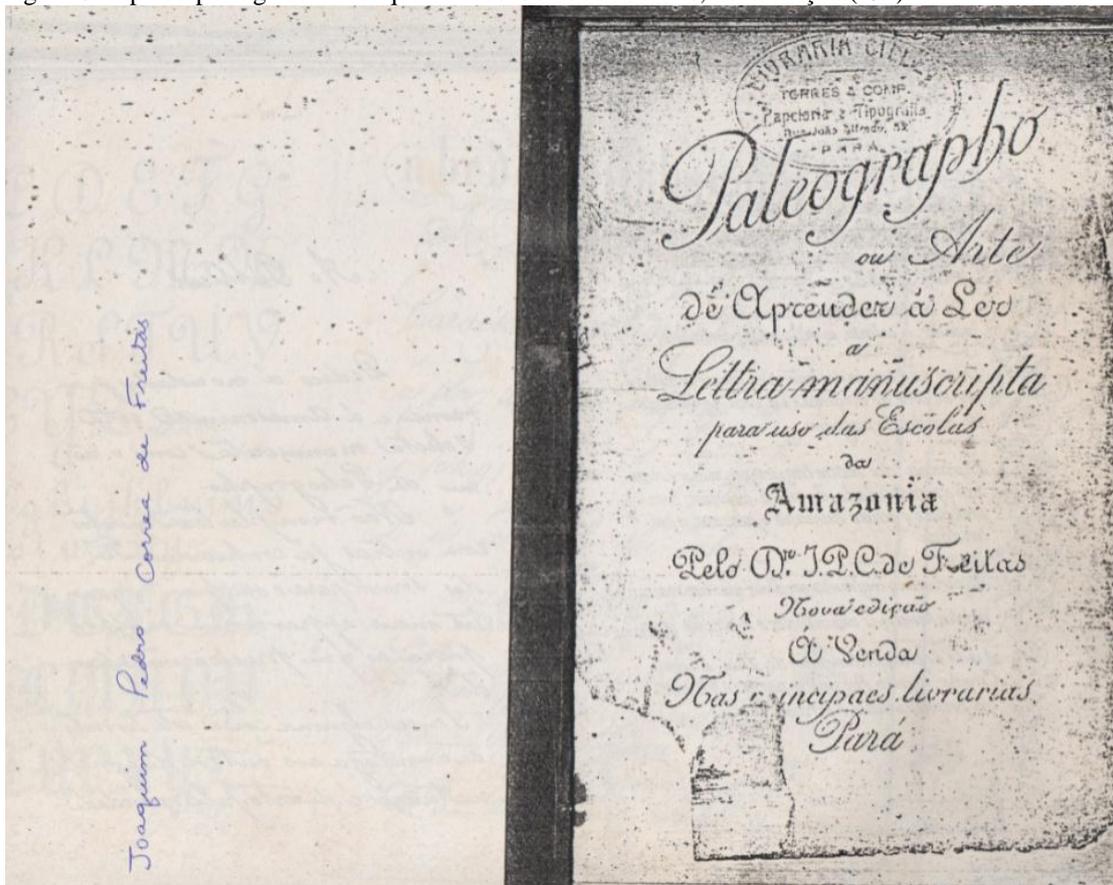


Fonte: biblioteca particular da autora, 2014.

Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, paraense de Cametá, foi um dos homens que mais se interessou pela instrução pública. Ele foi considerado a figura mais ilustre do ensino paraense na fase imperial (MOREIRA, 1979, pág. 21). Suas obras foram produzidas durante o Império e atravessaram a República. Freitas foi um professor emérito. O *Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscripta, para uso das escolas da província do Pará*<sup>76</sup> foi pioneiro do gênero no Brasil.

<sup>76</sup> Esse título foi mudado mais tarde para ‘Paleographo ou a arte de aprender a ler a letra manuscripta, para uso das escolas da Amazônia’, a fim de adequar-se aos ideais republicanos.

Figura 6: capa do paleógrafo de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, nova edição (19?).



Fonte: biblioteca particular da autora, 2014.

A obra de maior sucesso de Freitas, durante o século XIX, foi a série graduada de leitura, *Ensaio de Leitura* (1.º, 2.º e 3.º), a qual só começou a declinar no início do século XX, tendo sido suplantada pela obra de Augusto Ramos Pinheiro. A série graduada de Freitas foi editada muitas vezes, com quase todas as edições feitas na França. A série compunha o 1.º, o 2.º e o 3.º livros de leitura para as escolas do Pará. A 44.ª edição do 3.º Livro de leitura foi lançado em 1910, pela livraria Jablonski, da França, com o título modificado para *Ensaio de leitura: terceiro livro para uso das escolas da Amazônia*, de acordo com a figura 4.

É importante saber, porém, que do ponto de vista da produção voltada para o ensino da língua portuguesa, o livro didático estrangeiro levava muita vantagem em relação à produção local<sup>77</sup>. A produção cultural vinda da Europa, principalmente de Portugal e da França, dominava a mentalidade da elite brasileira que pretendia “civilizar” a criança brasileira nos moldes da cultura europeia. A obra ‘O problema da colocação de pronomes’, de Cândido de Figueiredo, gramático português, com sua primeira edição publicada em 1909, circulou

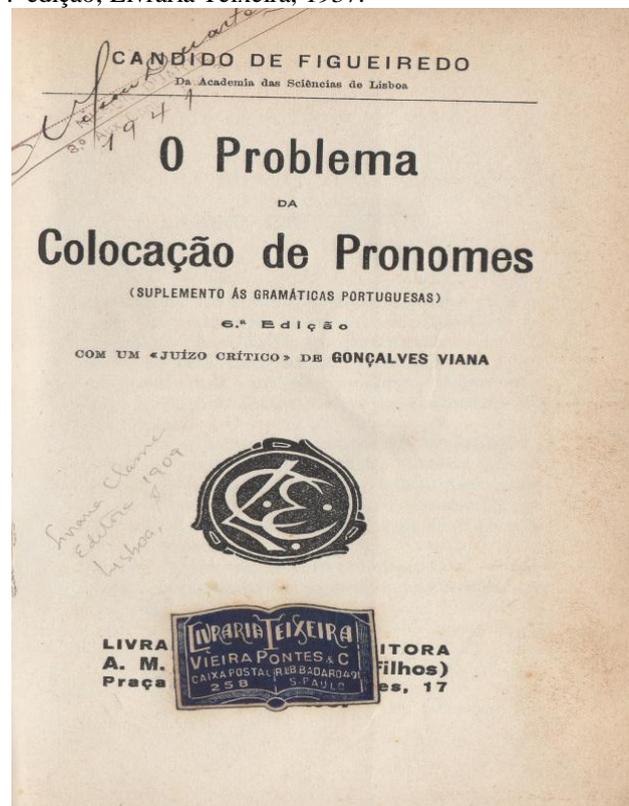
<sup>77</sup> As gramáticas de Cândido de Figueiredo, autor português, norteavam o ensino de gramática no Brasil.

amplamente no Brasil até a década de 1950, pois tenho registro<sup>78</sup> de uma publicação da obra editada em 1952<sup>79</sup>. Esse longo período de circulação da obra mostra a grande aceitação dela no cenário da educação brasileira. Curiosamente, só há registro da edição única da gramática de Paulino de Brito, publicada em 1906-1907.

Cândido de Figueiredo produziu o compêndio como réplica à obra ‘Colocação de pronomes’ (figura 2), de Paulino de Brito, gramático paraense<sup>80</sup>, pois

Como se sabe, a primeira parte deste volume é resposta directa aos artigos que o sr. Paulino de Brito, professor da Escola Normal do Pará, publicou em um diário da sua terra contra a exacta colocação dos pronomes pessoais atônicos. Êsses artigos, segundo me consta, reuniu-os ele depois em opúsculo, dando-lhes assim mais vistosa publicidade (FIGUEIREDO, C., 1937, apêndice).

Figura 7: folha de rosto da obra ‘O problema da colocação de pronomes’, de Cândido de Figueiredo, 6ª. edição, Livraria Teixeira, 1937.



Fonte: biblioteca particular da autora, 2014.

<sup>78</sup> Fiz uma pesquisa no site da ‘Estante Virtual’, que reúne os obras de sebos espalhados pelo Brasil ([www.estantevirtual.com.br](http://www.estantevirtual.com.br)).

<sup>79</sup> Não consegui identificar a edição, mas talvez seja a 8ª. ou 9ª. edição, posto que há registro da 7ª. edição publicada em 1944.

<sup>80</sup> Paulino de Brito e Cândido de Figueiredo travaram uma discussão intelectual e ideológica em torno do fenômeno da colocação de pronomes, que resultou nas obras: ‘Colocação de pronomes’, 1906-7, e ‘Brasileirismos na colocação de pronomes’, 1908, de Paulino de Brito, e ‘O problema da colocação de pronomes’, 1909, de Cândido de Figueiredo.

José Veríssimo já declarava, no final do século XIX<sup>81</sup>, que a formação educacional dele (de 1867 a 1876) estava assentada na produção didática estrangeira, sobretudo na produção portuguesa. O intelectual postula que “são os escritores estrangeiros que, traduzidos, trasladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação de nossa mocidade (VERÍSSIMO, 1985, p. 54). Entretanto, Moreira argumenta que a concorrência do livro didático estrangeiro não ofuscou o florescimento da literatura escolar paraense,

convindo notar que foram precisamente livreiros e editores portugueses, aqui radicados, que mais concorreram para esse florescimento<sup>82</sup>. A eles se deve em grande parte a infra-estrutura que possibilitou a nossa afirmação cultural em termos editoriais (MOREIRA, 1979, p. 15).

A bibliografia escolar paraense relacionada à leitura e à gramática está entre as que mais se destacaram não só quanto ao número de obras mas também em relação ao número de edições. Obras de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (leitura), Augusto Ramos Pinheiro (leitura) e Paulino de Brito (gramática) foram publicadas em larga escala. Braga (1915, p. 76) fala da 56ª. edição do livro de leitura de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas. Tenho no meu acervo particular uma cópia da 31ª. edição da *Gramática Primária da Língua Portuguesa*, de Paulino de Brito, publicada em 1958.

Na subseção 3.4, faço uma compilação dos livros escolares de leitura produzidos na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX na Amazônia paraense. Mostro que o setor de obras didáticas paraenses se destaca no cenário nacional com uma produção significativa de livros escolares de leitura e apresento os principais modelos do gênero didático na produção do Pará.

### 3.4 AUTORES DE LIVROS ESCOLARES DE LEITURA NO PARÁ: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

Na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, houve uma produção significativa de livros didáticos na Amazônia paraense. Moreira (1979, p. 11), ao tratar das obras didáticas dessa época, confirma esse dado quando defende que “entre os

---

<sup>81</sup> A primeira edição da obra ‘Educação Nacional’ foi publicada em 1890.

<sup>82</sup> BRAGANÇA (2002, p. 67) informa que Silva Serva, português do Porto, foi o primeiro tipógrafo a conseguir licença para instalar-se no Brasil, tendo montado sua ‘Typographia de Manuel Antônio da Silva Serva em Salvador-BA, em 1811.

setores culturais em que o Pará comporta um honroso confronto com o que de melhor existe no *País* inclui-se sem dúvida o setor das letras didáticas”.

No nível do ensino primário, o Pará congrega um acervo muito rico de livros escolares de leitura, conforme se pode comprovar no quadro 2. Alguns dos autores das obras didáticas não são paraenses de nascimento, contudo, se radicaram no Pará e nesse Estado desenvolveram suas atividades didáticas. Porém, conforme já discuti na subseção 3.1, nem todos os livros de leitura utilizados nas escolas foram elaborados ou reproduzidos tendo em vista, originalmente, um destino escolar, “mas foram por esse universo apropriados” (BATISTA, 2009, p.66). Na produção didática paraense, há muitos casos de livros de leitura cujo destino inicial não era a escola, mas se destinaram ao contexto escolar. Entre essas obras, podemos citar os catecismos e obras literárias.

Como o período de investigação deste estudo vai de 1880 a 1915, achei importante investigar sobre os livros de leitura produzidos no Pará ao longo da segunda metade do século XIX, estendendo o período até a segunda década do século XX. Então, faço a compilação das obras, levando em consideração o período de 1850 a 1920. Entretanto, não foi possível verificar se todos esses livros foram efetivamente adotados na escola<sup>83</sup>.

A investigação foi realizada no catálogo de obras raras da seção de obras raras da biblioteca pública Arthur Vianna, em sebos virtuais e nas obras de Theodoro Braga (1913) e Eidorfe Moreira (1979). Ao todo, encontrei 96 obras de diferentes gêneros discursivos, conforme quadro 2, abaixo.

Quadro 2: Livros de leitura produzidos no Pará no período de 1850 a 1920.

AUTOR	OBRA	EDIÇÃO
Agostinho Monteiro Gonçalves D'Oliveira	1. <i>Chronica de Igarape'-Miry</i>	Belém: Typ. da Imprensa Official, 1899  Belém: Typ. e Encadernação do Instituto Lauro Sodré, 1904
Alves de Sousa	2. <i>Equatoriaes: versos</i>	Belém: Secção d' A Província do Pará, 1904
	3. <i>Crepusculários (versos)</i>	1904
Américo Marques de Santa Rosa	4. <i>1º Livro</i>	
Antonio de Macedo Costa (Dom)	5. <i>Narrações bíblicas</i>	
	6. <i>História Bíblica</i>	
	7. <i>O livro da família</i>	1879
	8. <i>Compendio de Civilidade christã</i>	nova edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915
Arnaldo Barreto	9. <i>Cartilha Analítica</i>	?
Augusto Ramos Pinheiro	10. <i>Livro de leitura (1º, 2º. e 3º.)</i>	1900 (?)
	11. <i>Novíssimo primeiro livro de leitura</i>	1900 (?)

<sup>83</sup> Penso que investigar a circulação dessas obras nas escolas paraenses exigiria outro objeto, outro estudo, outra tese.

Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha	12. <i>Obras litterarias de Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha</i>	Pará: Typographia de Santos, 1850
	13. <i>Melizo</i>	185- (?)
	14. <i>Ode ao general Manoel da Gama Lobo de Almeida</i>	185- (?)
	15. <i>Soneto a mamelluca Maria Barbosa</i>	185- (?)
	16. <i>Ode horaciana ao governador e capitão general Martinho de Souza e Albuquerque</i>	185- (?)
Bruno Henrique de Almeida Seabra	17. <i>Alforje da boa razão</i> (livro para meninos)	1870
	18. <i>Poemetos</i>	
	19. <i>Flores e frutos</i>	
Camillo Henriques Salgado	20. <i>Compêndio elementar para o ensino dos primeiros rudimentos de leitura da língua nacional</i>	
Camillo Henriques Salgado e Sebastião José Salgado Guimarães	21. <i>1º. Livro</i>	18—(?)
Carlos Barros de Souza	22. <i>Arco-Iris: contos e phantasias</i>	Belém: Paraense, 1913
Euclydes Faria	23. <i>Brizas da Amazonia: versos e prosas</i>	Pará: Typographia de A. Silva, 1897
	24. <i>Retratos a giz</i>	189- (?)
	25. <i>Arabescos: verso e prosa</i>	189- (?)
	26. <i>Micellanea: verso e prosa</i>	189- (?)
Eponina de O. Conduru Serra	27. <i>O livro de Nina</i>	1883
	28. <i>Cantos infantis</i> (o livro de rima)	188- (?)
Francisco Ferreira de Vilhena Alves	29. <i>Enlevos poeticos: collecção de versos</i>	Pará: C. Seidl, 1871
	30. <i>Miscellanea litteraria: collecção de artigos.</i> Pará:	Pará: R.L. Bittencourt [18--?]
	31. <i>Monodias: collecção de poesias</i>	Maranhão: Typographia de B. Mattos, 1868
	32. <i>Selecta litteraria</i>	2. ed. Pará: R.-L. Bittencourt, 1900
Henrique Salgado	33. <i>Compêndio elementar para o ensino dos primeiros rudimentos de leitura da língua nacional</i>	1878
Henrique Salgado e Sebastião José Salgado Guimarães	34. <i>1º. livro</i>	
Heráclito Vespasiano Fiock Ramalho	35. <i>Chrestomathia</i>	1867
Hygino Amanajás	36. <i>Noções de educação civica: para uso das escolas primarias do Estado do Pará</i>	1ª. edição. Pará. Typografia do Diário Oficial, 1898
	37. <i>Alma e coração</i>	5ª. edição. Pará. Imprensa Oficial, 1905
	38. <i>Contos e lendas paraenses</i>	?
Inglez de Souza	39. <i>O Missionário</i>	2 ed. rev. pelo autor e augm. com um prólogo do Dr. Araripe Junior. Rio de Janeiro: Laemmert, 1899. 2v.
	40. <i>História de um pescador</i>	1876
	41. <i>O Cacaulista</i>	1876
	42. <i>O Coronel Sangrado</i>	1877
	43. <i>Contos amazônicos</i> (escrito com o pseudônimo de	1892

	Luis Dolzoni, foi editado com o subtítulo de Cenas da vida amazônica; O Acauan , 1880)	
José Carvalho	44. <i>D. Barbara 1817 no Ceará</i> : drama em 5 actos, em verso	Belém: Typographia da Livraria Loyola, 1916. 208 p
José Eustáchio de Azevedo	45. <i>Anthologia Amazonica</i> : poetas paraenses	Belém: Typ. da Casa Editora P. Barbosa, 1904 2. ed. augm. Belém: J. A. T. Pinto, 1918
	46. <i>De capa e espada</i>	Belém: J. A. T. Pinto [19--?].
	47. <i>A Irmã Celeste</i> : drama em 4 actos, extrahido do romance de igual titulo, de Vieira da Costa, illustre romancista portuguez. Ensaio dramáticos	Belém: J. A. T. Pinto, 1916
	48. <i>Musa eclectica</i> : versos reeditados e inéditos	Pará: Typographia Santos, 1909
	49. <i>Vindimas</i> : artigos, contos, chronicas	Porto: Companhia Portuguesa, 1913
	50. <i>Orquídeas</i>	19-- (?)
	51. <i>Nevoeiro</i>	19-- (?)
João de Deus do Rego	52. <i>A Viúva</i>	19-- (?)
	53. <i>Primeiras rimas</i> : collecção de versos. Prefácio do Dr. Álvares da Costa	Belém: P. Barbosa, 1888. xiii, 207 p.
	54. <i>Ultimas rimas</i> : versos. Pará:	Typographia de A.A.Silva, 1905. 160 p.
João Gualberto da Costa	55. <i>1º, livro manuscripto (Paleógrafo Moderno)</i>	Paris. 1914
João Marques de Carvalho	56. <i>Contos do Norte</i>	Belém: A. A. Silva, 1900
	57. <i>Entre as nympheas</i>	Buenos Aires: A. Moen, 1896
	58. <i>Hortencia</i>	Pará: Moderna, 1888
Joaquim Pedro Corrêa de Freitas	59. <i>Paleographo ou arte de aprender a ler a letra manuscripta, para usos das escolas da Província do Pará</i>	13ª. edição. Paris. Léopold Bossange, 1886
	Obs: Na República, essa obra foi editada com o nome <i>Paleographo ou Arte de aprender á ler a letra manuscripta: para uso das escolas da Amazônia</i>	Paris: Jablonski [19--?]
	60. <i>Ensaio de Leitura (1º, 2º, 3º)</i>	
	<i>Ensaio de leitura: para uso das escolas da Amazônia (3o. livro)</i>	44. ed. Pará: L. Jablonski, 1910
José de Andrade Pinheiro (Cônego)	61. <i>Máximas e pensamentos</i> : extrahidos das obras do P. Antonio Vieira. Offerecido á mocidade estudiosa 1898	Pará: Typ. e Enc. da Livraria Bittencourt, 1902
	62. <i>Vida obscura</i> : versos	Pará: Typographia da Imprensa Official do Estado do Pará, 1917. il. retr. “ não paginado”
	63. <i>Ensaio religiosos e litterarios</i>	Paris: Guillard; Lisboa: Aillaud, 1898
Lucidio Freitas	64. <i>Átomos</i> : versos	2. ed. Belém: Bittencourt, 1919
Luís Queiroz Albuquerque	65. <i>Poemas singelos</i> : versos éditos e inéditos	Belém: Bittencourt, 1918
	66. <i>Flôres silvestres</i>	19-- (?)

	67. <i>Coroa de espinhos</i>	19-- (?)
	68. <i>1º. Livro de leitura (1º. e 2º.)</i>	(?)
Luiz Alfredo Monteiro Baena	69. <i>Compêndio Elementar de leitura da língua nacional</i>	1864 (?)
	70. <i>Ensino cívico: noções e princípios geraes educação cívica e direito pratico</i>	Belém: Typografia de P. Barbosa, 1898
Luiz Demetrio Juvenal Tavares	71. <i>Musa republicana: homenagem à pátria brasileira no seu dia mais glorioso.</i>	Pará: typ. e Encadernação do Livro do Ouro, 1892
	72. <i>Serões da mãe preta: contos populares para crianças</i>	Pará: Typographia de Alfredo Silva, 1896
	73. <i>Versos antigos e modernos</i>	Pará: Typ. de A. F. da Costa, (?)
	74. <i>A vida na roça: contos</i>	189- (?)
	75. <i>A Viola de Joana: versos populares</i>	189- (?)
Ovídio Ferreira da Silva Filho	76. <i>Escravonetas: poesias</i>	Pará: Typographia de A. Silva, 1898
Paulino de Brito	77. <i>Cantos amazonicos: poesias</i>	Pará: A. Silva, 1900
	78. <i>Historias e aventuras</i>	Lisboa: T. Cardoso, 1902
	79. <i>Noites em claro: poesias diversas. Com um prefácio por Marques de Carvalho</i>	Pará: Typ. D' A Província do Pará, 1888
	80. <i>Novo método de leitura</i>	(?)
Paulo Tavares	81. <i>Mário</i>	(?)
Raymundo Cyriaco Alves da Cunha	82. <i>Paraenses illustres</i>	PARIS: Jablonski, Vogt, 1896  2. ed. corr. Augm. Pará: J.-B. dos Santos, 1900
Romualdo Antônio de Seixas (Dom)	83. <i>Manual completo de sólida piedade ou guia espiritual nas práticas de verdadeira devoção</i>	(?)
Romualdo de Souza Coelho (Dom)	84. <i>Cathecismo civil (2 vol)</i>	(?)
Raul de Azevedo	85. <i>Artigos e chronicas: Pará-Brasil 1893-1894.</i>	Porto: Lello & Irmãos, 1896
	86. <i>Ternuras: contos</i>	189- (?)
	87. <i>Na rua: crônica</i>	189- (?)
	88. <i>A Esmo: crônica</i>	189- (?)
	89. <i>Doutor Renato: romance</i>	189- (?)
Theodoro Rodrigues	90. <i>Pallidos: poesias. Prefacio do Dr. Álvares da Costa</i>	Pará: Imprensa de T. Cardoso, 1894
Vicente Carmino Leal e Luiz Demetrio Juvenal Tavares	91. <i>1º. Livro</i>	(?)
Virgílio Cardoso de Oliveira	92. <i>A Pátria brasileira</i>	2a edição Augmentada. Bruxellas: C. Gouweloos, 1905
	93. <i>Leitura Cívica</i>	2ª. edição. Pará: Sabino Silva, 1900?
	94. <i>Nossa Pátria</i>	(?)
	95. <i>Mosaico infantil</i>	
	96. <i>Máxima infantil</i>	

Fonte: livros didáticos do período de 1850 a 1920 (quadro produzido pela autora, 2014).

Os dados que apresento no quadro 2 confirmam o argumento de Braga (1913, p. 76) de que “volumosa é a bagagem litteraria que tem servido à mocidade paraense para sua educação e instrução elementar” na segunda metade do século XIX e início do século XX. O autor, já no início do século XX, considera o Pará

um dos Estados da União Brasileira que mais tem produzido em livros didacticos para a infância<sup>84</sup>, no [...] empenho de lhe facilitar e aperfeiçoar o ensino, tornando-o ao mesmo tempo proveitoso (BRAGA, 1913, p. 76).

Comparando o Pará com Minas Gerais (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 79), observo que, no período de 1870 a 1910, Minas teve uma produção pequena de livros escolares de leitura, pois na tabela apresentada pelos pesquisadores, foram documentados apenas 16 exemplares. Se eu considerar apenas os títulos das obras, sem levar em consideração o número de exemplares de cada obra (incluindo as reedições), como fiz neste trabalho, com certeza, esse número será menor.

Dos 96 livros escolares de leitura compilados, 68 são do gênero literário. Em termos percentuais, esse número corresponde a 71% das obras. Conforme já tratei acima, muitas das obras literárias paraenses não visavam, originalmente, o contexto escolar. Eram usadas para o deleite, a fruição e a ampliação do contato do leitor com o mundo e, portanto, se descaracterizavam como livros didáticos. O público visado pelos intelectuais que produziam um número considerável de textos literários ultrapassava o domínio da escola e poderia ser qualquer pessoa que admirasse a arte literária. Contudo, editores e impressores destinaram textos literários à escola a fim de “auxiliar o processo de ensino de uma disciplina escolar”. (BATISTA, 2009, p. 47), os quais se tornaram livros didáticos e passaram a reunir um grande acervo de livros escolares de leitura no Pará.

Os manuais escolares produzidos para o estudo sistemático da leitura reúnem 17% dos livros escolares de leitura listados no quadro n. 2. Ao contrário dos gêneros literários, essas obras são produzidas e impressas com vistas ao mercado escolar. Paulino de Brito teve grande notoriedade nessa área com o livro *Novo methodo de leitura*, editada em Lisboa. Moreira (1979, p. 27) defende que é uma “obra revolucionaria na época, a começar pela maneira de associar a ilustração à leitura”. A obra não logrou muitas edições, possivelmente por ter sido um livro caro do ponto de vista editorial.

---

<sup>84</sup> Inclui-se nessa relação o volumoso acervo de gramáticas escolares para a infância.

No que diz respeito à catalogação desse gênero de livros de leitura, apenas a obra *Ensaio de leitura: para uso das escolas da Amazônia* (3º. Livro de leitura), de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, foi encontrado no acervo do CENTUR. Em termos percentuais, esse número corresponde a apenas 6%<sup>85</sup> do total de livros do modelo instrutivo ou enciclopédico<sup>86</sup>, no qual está inserido esse conjunto de livros de leitura. Conforme já foi discutido na primeira seção deste trabalho, esse fato comprova o argumento de Choppin (2002) de que o setor de livros didáticos desse modelo recebe pouca atenção dos bibliógrafos porque essas obras são consideradas de pouco valor pelo fato de serem uma mercadoria perecível. “Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixa sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações” (CHOPPIN, 2002, p. 6). A banalização das obras, a publicação em larga escala, a diversidade de títulos, a vida curta com constantes reedições “não instigam os bibliógrafos a empreender trabalhos de catalogação [...]: até os anos 1960, as bibliografias ou os catálogos especificamente consagrados à literatura escolar são [...] muito raros e muito parciais” (CHOPPIN, 2002, p. 8).

Na relação de livros escolares de leitura produzidos por autores paraenses, há dois paleógrafos: *O paleógrapho ou arte de aprender a ler a letra manuscripta para uso das escolas da Província do Pará*, de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, com sua primeira edição datada de 1871, e o *Paleógrafo Moderno*, de João Gualberto da Costa, publicado em 1914. Na Biblioteca Pública Arthur Vianna, encontrei a 13ª edição do paleógrafo de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas.

Dos livros de leitura do modelo religioso produzido por autores paraenses, documentei 5 obras, entre as quais o *Catecismo civil*, de Romualdo de Souza Coelho. O catecismo foi utilizado pela escola como livro de leitura porque, para o pensamento pedagógico, principalmente no Império, “o objeto fundamental da leitura se identificava ao aprendizado dos conteúdos dos textos que se liam” (BATISTA, 2009, p. 47). Contudo, “com uma maior afirmação do caráter laico da escola e sua maior autonomia em relação ao campo religioso”, (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p. 93), esse modelo deixou um número muito pequeno de registros nas bibliotecas escolares. No acervo do CENTUR, há registro do *Livro da família*, de Dom Macedo Costa.

Os livros de educação cívica somam 9 obras. Esse gênero de livro de leitura está inserido no modelo formativo e são os que, guardadas as proporções, reúnem um maior percentual de obras no acervo do CENTUR, a saber: 66%. Das nove obras, seis estão

---

<sup>85</sup> E representa 1,4% do total de livros escolares de leitura compilados.

<sup>86</sup> Ver seção 1.

catalogadas naquela biblioteca e uma foi encontrada na ‘Estante Virtual’: trata-se do *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, objeto de estudo deste trabalho.

Por meio do conteúdo dos livros de civilidade, pretende-se inculcar na mente da criança e da mocidade paraense sentimentos de patriotismo, nacionalismo e regras de moralidade, bons costumes, comportamentos etc.

De forma velada ou explícita, a produção didática paraense da segunda metade do século XIX e das duas primeiras décadas do século XX constitui resposta a ideologias sobre a educação nacional. Essa discussão é muito polêmica, pois envolve fatores de ordem social, política, econômica, histórica e cultural. Por isso, precisamos entender que ideologias sobre a educação nacional dominaram a mentalidade da elite brasileira/paraense no final do século XIX e início do século XX e como essas ideologias são reveladas no livro didático.

### 3.5 O LIVRO DIDÁTICO E AS IDEOLOGIAS SOBRE A EDUCAÇÃO NACIONAL NO BRASIL: O CASO DO PARÁ

No final do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro impõe-se como instituição dominante e usa a escola como foro privilegiado de suas intenções, uma das quais é inserir o país na lógica econômica do desenvolvimento industrial da Europa.

Na produção do livro didático brasileiro disputam duas ideologias que buscam manter-se e legitimar-se: aquela que valoriza os bens culturais importados da Europa, a qual é representada pela elite brasileira, que tenciona preservar os privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática (COELHO, G., 2011, p. 141), e aquela que busca desenvolver uma cultura nacional tanto na forma quanto no espírito (VERÍSSIMO, 1985, p. 54-5).

O Estado, como instrumento de controle, fundamentou as ideias educacionais nas ideologias iluministas e civilizatórias. Esse é um momento histórico em que a elite brasileira quer ser europeia e busca, portanto, importar as práticas culturais da Europa por meio de autores representantes da cultura das humanidades clássicas a fim de que, supostamente, os alunos elitizados se tornem cidadãos do mundo “civilizado”, mesmo que essa cultura representada seja superficial (COELHO, G., 2011, p. 141).

Os representantes dessa ideologia defendem um nacionalismo voltado para o pertencimento das futuras gerações de letrados ao mundo civilizado ocidental. O livro didático se torna uma grande ferramenta de legitimação dessa ideologia e as vozes que se fazem ouvir nos livros de leitura estão impregnadas, sobretudo, da cultura francesa. Para

estudo da língua portuguesa, são adotados autores portugueses, entre os quais está Candido de Figueiredo, com suas gramáticas portuguesas (ver figura 7). E muitos autores brasileiros também se tornam representantes dessa cultura do livro didático.

Contudo, paralelamente ao ensino elitista que busca tornar os filhos da elite sujeitos do mundo “civilizado”, há uma ideologia baseada nas ideias nacionalistas que valorizam a cultura nacional, a qual vai desde a educação moral e cívica até o ensino da leitura e da escrita. Esta posição ideológica constitui uma resposta à cultura importada da Europa.

Nesse cenário, surge uma grande preocupação de discutir-se os temas nacionais, tais como: a escravidão, a ocupação de terras, a economia do país, o racismo, o sertão etc. Por isso, muitos intelectuais não estavam afinados com as ideologias da elite.

José Veríssimo<sup>87</sup> foi um dos grandes defensores de uma educação nacional que efetivamente tratasse de questões brasileiras que pudessem contribuir para o progresso da nação. Em 1890, ano seguinte à Proclamação da República, esse intelectual publica a obra *Educação Nacional*, por meio da qual tenciona dar algumas diretrizes para a reforma na educação. Para o autor, essa reforma deveria ter como foco

a reconstrução do caráter nacional do povo brasileiro, definido como eixo da nova organização do ensino, a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações (SAVIANI, 2011. p. 169).

Veríssimo critica o sistema de instrução pública do final do século XIX no Brasil, que não valorizava a sociedade e a cultura brasileira e que, portanto, perdia “toda a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo” (VERÍSSIMO, 1985, p. 53) e, por isso, estava longe de ser chamada de educação nacional. Para o intelectual, nas escolas brasileiras, as disciplinas se voltavam para outras culturas, principalmente para a cultura francesa.

Veríssimo argumenta que os livros escolares de leitura traziam práticas civilizatórias importadas e as gramáticas escolares traziam em seu bojo fatos e fenômenos norteados e prescritos pela língua dita culta de Portugal. Não bastava, portanto, instruir as crianças e a mocidade, era preciso educá-las no ensino cívico e moral voltado para as coisas do Brasil.

---

<sup>87</sup> Professor, jornalista, diretor da Instrução Pública do Pará em 1891, Colaborador de O Liberal do Pará, fundador e dirigente da Revista Amazônica (1883-84) e do Colégio Americano, Fundador do Jornal Gazeta do Norte, em 1877, um dos fundadores e membro da Academia Brasileira de Letras e fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Patrono de Cadeiras da Academia Paraense de Letras (n.24) e do Instituto Histórico Geográfico do Pará (n. 26), autor da famosa obra ‘Educação Nacional (ARAÚJO, S., 2007).

O intelectual, ao defender a reforma na educação nacional, argumenta o seguinte:

[...] uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1985, p. 55).

Esse era um movimento importante para a produção dos livros de leitura no Brasil. José Veríssimo trouxe importantes contribuições para a ideia da educação moderna ao discutir temas voltados para uma educação nacional que fosse efetivamente brasileira na forma e no espírito. Essa ideia não se afinava muito com as ideologias educacionais da elite brasileira, a qual postulava que a modernização e a civilização da sociedade viriam por meio da educação importada da Europa.

Segundo Restaino (RESTAINO, 2005, p. 5, 7), por ser considerado um grande defensor da cultura nacional, José Veríssimo não figurava entre os intelectuais afinados com as ideologias da elite brasileira, que importava a cultura vinda da Europa, única que supostamente merecia influenciar os jovens estudantes brasileiros, filhos da elite que dominava o país. Além disso, os autores e editores de livros didáticos queriam conquistar o mercado internacional, então, precisavam desvincular-se da ideia de uma produção nacional na forma e no espírito.

O projeto de educação nacional que atravessou o Império e norteou o pensamento político pedagógico ao longo da Primeira República exigiu a reconstrução dos fundamentos da educação escolar no Estado do Pará, em razão da transição de regime político do Império para a República, mas sempre afinado com as ideias político-pedagógicas que norteavam a educação nacional. A educação teve seus conceitos alterados por meio das ideias positivistas que circulavam no mundo.

Com a Proclamação da República, em 1889, a instrução popular continuou sob a responsabilidade das antigas províncias, agora chamadas de Estados. No dia 08 de novembro de 1890, Benjamin Constant baixa o Decreto n. 981 (BRASIL, 1890b), que tencionava reformar o ensino primário e o secundário no Distrito Federal, o qual poderia constituir-se como referência para os outros Estados. Essa reforma, de corrente positivista, da qual (a corrente positivista) Benjamin Constant era um dos líderes, foi muito criticada na época, inclusive pelos adeptos do positivismo.

A reforma Benjamin Constant prevê a educação primária como livre, gratuita e leiga (art. 2º). A educação primária se divide em escolas primárias de 1º. Grau, com alunos de 7 a 13 anos, e escolas primárias de 2º. Grau, com alunos de 13 a 15 anos (art. 2º). O ensino primário de 1º. Grau se reparte em três cursos: o elementar, para alunos de 7 a 9 anos; o médio, destinado a alunos de 9 a 11 anos, e o superior, para alunos de 11 a 13 anos (art. 3º. § 1º). As disciplinas das escolas primárias de 1º. Grau compreendem: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa, contar e calcular, geometria prática, sistema métrico, geografia, história, lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural, instrução moral e cívica, desenho, música, ginástica e exercícios militares, trabalhos manuais (meninos), trabalhos de agulha (meninas) e noções práticas de agronomia (art. 3º). Nas escolas primárias de 2º. Grau acrescenta-se caligrafia, língua francesa, aritmética, álgebra, trigonometria, história natural aplicada à indústria, à agricultura e à higiene, noções de direito pátrio e economia política e desenho (art. 4º). Continua o método intuitivo como metodologia de ensino (art. 3º, § 2º).

Nesse período, José Veríssimo era Diretor de Instrução Pública do Estado do Pará (1890-1891). Ao tratar da reforma da instrução pública no Estado<sup>88</sup>, o educador critica o estado lamentável em que se encontrava a instrução pública no final do século XIX no Pará e aponta as causas desse problema: a primeira causa apontada pelo intelectual diz respeito à indiferença do poder público às demandas da educação, pois todos os programas de educação estavam apenas no plano teórico, da regulamentação de leis, sem, contudo, haver uma execução de fato. A segunda causa foi a invasão do partidarismo na instrução pública “procurando sempre fazer do professorado um corpo, e das diferentes funções da alta administração da instrução publica um factor eleitoral” (PARÁ, 1891). Veríssimo também aponta a instabilidade dos professores, as constantes reformas da organização escolar que atendiam a interesses pessoais e de determinados grupos e, finalmente, a impossibilidade material de os professores colocarem em execução os regulamentos e programas. Veríssimo argumenta sobre a necessidade de construção de prédios apropriados para o funcionamento das escolas primárias, que atenda condições de salubridade, bem-estar, comodidade e decência (FRANÇA, 2013, p. 1).

A reforma da instrução pública foi tema de debate e implementação em todo o país. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, essas reformas são previstas a partir da legislação de 1893 (VIDAL, 2006, p. 7), que regulamenta a criação de grupos escolares. O primeiro grupo

---

<sup>88</sup> Nesse período, Justo Leite Chermont governava o Estado do Pará.

escolar foi instalado no Estado de São Paulo, em 1894. Segundo Saviani (2011, p. 173-4), de São Paulo, esse modelo se espalhou pelos outros Estados da Federação.

Vidal (2006, p. 7) informa o ano em que essas instituições de ensino foram implantadas em outros Estados brasileiros: Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922). Saviani (2011, p. 173-4) acrescenta os grupos escolares criados em (na/no): Paraná (1903); Maranhão (1905); Bahia<sup>89</sup> (1908) e Santa Catarina (1911).

Nem Vidal nem Saviani tratam da implantação de grupos escolares no Estado do Pará. Entretanto, é importante dizer que no dia 2 de janeiro de 1899, o então governador do Estado do Pará, José Paes de Carvalho, instituiu o Decreto 625 (Regulamento Geral do Ensino Primário), o qual estabelece o ensino primário em escolas isoladas<sup>90</sup>, escolas modelos e grupos escolares do Estado do Pará. É nessa legislação que aparece, pela primeira vez, a referência aos grupos escolares neste Estado (FRANÇA, 2013, p. 5).

O primeiro grupo escolar instalado na Capital do Estado do Pará foi o Grupo Escolar José Veríssimo, instituído por meio do Decreto 935, de 7 de janeiro de 1901 (PARÁ, 1987). “Ele foi instalado em um prédio próprio construído de acordo com as exigências da higiene e da pedagogia. Localizado em frente à Praça Batista Campos, inaugurava um novo modelo arquitetônico, destinado ao ensino primário” (FRANÇA, 2013, p. 7). Construído pelo Governador José Paes de Carvalho, o grupo figurava, na opinião do Diretor Geral da Instrução Pública em 1900, Virgílio Cardoso de Oliveira, “entre as melhores construções escolares do regime republicano” (FRANÇA, 2013, p. 7).

O grupo escolar José Veríssimo não foi o primeiro grupo escolar instituído no Estado. O primeiro foi o Grupo Escolar de Alenquer, localizado na cidade de Alenquer, instituído em 1899, por meio do Decreto 722, de 10 de julho de 1899. Os mais antigos grupos escolares implantados na Capital e no interior do Estado do Pará são: Alenquer, 1899; Bragança, Curuçá, Cametá, Soure e Santarém, 1900; José Veríssimo, Wenceslau Braz, Vigia, Abaeté e Óbidos, 1901; Marapanim, 1903; Baião e Igarapé-Miri, , 1904; Paulo Maranhão e Gurupá, 1906; São Caetano de Odívelas e Igarapé-Açu, 1907 e Barão do Rio Branco, 1912 (PARÁ,

---

<sup>89</sup> Saviani (1911, p. 174) fala de uma data provável de implantação de grupo escolar na Bahia. Contudo, defende que efetivamente os “grupos escolares propriamente ditos se disseminaram na Bahia a partir da década de 1930”.

<sup>90</sup> “As escolas isoladas foram classificadas em elementares e complementares. A primeira delas, com duração de três anos de estudos, poderiam ser criada nas cidades, vilas e povoações com mais de 20 alunos em idade escolar. Já as segundas poderiam ser instaladas nos distritos da capital, nas cidades e vilas do interior com mais de 50 alunos. As escolas complementares compreendiam dois cursos: um médio e outro superior, cada um deles com dois anos de duração” (FRANÇA, 2013, p. 5).

1987). França (2013, p. 8) informa que no período de 1899 a 1905 já havia 25 grupos escolares implantados no Estado do Pará, a maioria no interior.

Saviani (SAVIANI, 2011, p. 174-5) mostra que no modelo de educação primária por meio da implantação de grupos escolares, a divisão do trabalho escolar era mais eficaz, possibilitando um melhor rendimento escolar, em razão da graduação de ensino que formava turmas de alunos com o mesmo nível de aprendizagem. Souza e Faria Filho (2006, p. 24) acrescentam que essas instituições “constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna”. Contudo, o modelo de organização conduzia a um alto padrão de exigência escolar que provocava muita repetência. Saviani (2011, p. 175) defende, então, que o modelo era “mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”.

Esse dado atesta que as ações reformadoras dos grupos escolares foram limitadas. Souza e Faria Filho (2006, p. 30) defendem que, efetivamente, “apenas os estados que possuíam significativa prosperidade econômica puderam implantar um sistema moderno de ensino ampliando vagas e multiplicando instituições modelares”.

Apesar da reforma do ensino primário e da implantação de grupos escolares em todo o Brasil, na Primeira República continuava a dualidade de sistemas e de competências no que se refere à educação, posto que, a União ainda concentrava o seu foco na formação das elites por meio dos cursos secundários<sup>91</sup> e superiores, sendo da sua competência privativa legislar sobre o ensino superior e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, ao passo que, os Estados se limitavam a organizar e manter, de forma muito precária, o ensino primário e o profissional.

Nesse momento histórico, foi colocado em questão o modelo educacional herdado do Império, o qual privilegiava a educação secundária e a superior, que visavam à formação da elite brasileira, em detrimento da educação primária e profissional tidas como educação popular. Foi erigida uma bandeira dos ideais republicanos que se projetavam para “um novo Brasil: uma federação democrática que favorecesse a convivência social de todos os brasileiros, promovesse o progresso econômico e a independência cultural” (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 113).

---

<sup>91</sup>Embora fosse de sua competência, o Governo Federal não criou instituições de ensino secundário nos Estados, pois limitou-se ao ensino superior e à instrução secundária somente no Distrito Federal.

Restaino (2005), ao analisar o livro de leitura *Antologia Nacional*, de Carlos Laet e Fausto Barreto, mostra que esses intelectuais não seguiram o modelo proposto por José Veríssimo,

que via no livro de leitura o instrumento adequado para incutir nos jovens o sentimento de patriotismo, utilizando os prosadores e poetas nacionais, temas brasileiros, especialmente aqueles ligados à história, à geografia, incluindo, também os relatos dos viajantes (RESTAINO, 2005, p. 5).

Para os intelectuais, obras com esses temas só interessariam a um público nacional e certamente não era esse o objetivo dos autores e do editor.

Quando os autores de *Antologia Nacional* fizeram a compilação da obra, Castro Alves, Gonçalves Dias e Olavo Bilac eram os poetas mais populares. Porém, as temáticas levantadas por esses poetas não entrou na pauta da discussão da organização de seletas literárias. Restaino (2005, p. 8) revela que, embora Castro Alves fosse um dos mais pronunciados abolicionistas, os autores das Seletas escolheram o poema “O livro e a América”, de autoria do poeta, o qual não aborda o tema principal de Castro Alves, considerado o ‘poeta dos escravos’. Parece que a temática sobre o negro no Brasil não interessava à formação da mentalidade dos jovens estudantes. Essa era uma questão social que merecia ser tratada e se tornou uma pauta de reivindicação de José Veríssimo ao discutir sobre o livro didático nacional.

Por não querer polemizar sobre a questão do negro no país, os compiladores perderam a oportunidade de discutir a inserção dessa comunidade no mercado de trabalho do país e de “auxiliar na formação da mentalidade da elite brasileira” (RESTAINO, 2005, p. 8). Na verdade, a ausência do tema histórico do racismo no trabalho dos compiladores legitimou tanto a exclusão do negro nos debates nas escolas e na formação da mentalidade da infância brasileira quanto às ideologias das classes dominantes que viam o negro apenas como força de trabalho e buscavam instituir esse conceito na mentalidade da criança brasileira. Observe-se que a institucionalização da obrigatoriedade do ensino primário no Brasil por meio da Reforma Couto Ferraz já trás em seu bojo uma ideologia discriminatória e racista ao excluir o negro do ensino formal (BRASIL, 1854, art. 54).

Historicamente, o Brasil estava vivendo nesse período uma questão social muito séria e importante, que foi a revolta de Canudos. Esse era outro tema delicado de tratar nos compêndios didáticos. Restaino (2005, p. 8-9), ainda falando da *Antologia Nacional*, revela que os compiladores silenciaram sobre as questões do sertão, portanto, não incluíram na

antologia os poemas de Bernardo Guimarães, um dos representantes dessa temática, porque “seus temas e seu português não representavam o Brasil escolhido para ser aprendido pelos jovens brasileiros” (RESTAINO, 2005, p. 8). Segundo a pesquisadora, a ‘Antologia Nacional’, em vez de se empenhar na diferenciação entre as culturas brasileira e portuguesa, mostrou a articulação entre essas duas culturas e procurou evitar polêmicas.

Percebe-se, então, que nas aulas de leitura não cabia tratar das coisas e dos temas nacionais, pois muitos não convinham à formação das crianças e jovens, filhos de senhores de escravos da elite brasileira. Os temas que mais interessavam eram os que provinham da cultura europeia.

Aqui no Pará, D. Macedo Costa, em seu livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, aborda temas relacionados aos comportamentos da criança à mesa, na hora de comer, de dormir, de brincar, e até de falar, nos moldes da cultura europeia, dando exemplos extraídos da cultura francesa, porque era essa a mentalidade que a elite queria inculcar na criança brasileira. Para mostrar como deve ser o comportamento na igreja, o clérigo conta uma “anedocta acontecida em Paris, haverá seis annos, que eu mesmo presenciei” num enterro de grande pompa de um Par de França (COSTA, M., 1915, p. 104). No que se refere às regras de civilidade que se deve observar quanto ao nariz, o educador estabelece que o menino bem educado deve:

1º. Assoar-se sempre com um lenço, com todo o asseio, volvendo o rosto um pouco para o lado, e sem estrondo.

2º. Não conservar o lenço na mão, nem gesticular com elle, nem trazel-o debaixo do braço, nem pôl-o sobre a mesa ou na cadeira, mas dentro da algibeira<sup>92</sup>, que é o seu logar (COSTA, M., 1915, p. 29).

Dom Macedo Costa, além de usar em sua obra um estilo de linguagem norteado pela norma padrão da língua, orienta sobre as regras de civilidade na conversação, que prescreve que o menino deve usar uma linguagem de acordo com as regras da norma “cultura”. O intelectual indica alguns “erros” gramaticais que deveriam ser evitados na conversação.

Alguns desses supostos “erros” faziam, e ainda fazem, parte da modalidade oral da língua (a conversação) e circulam por todas as classes sociais. Cito dois casos:

- a) “não é raro achar entre nós pessoas que pronunciam mal as vogaes” (COSTA, M., 1915, p. 80). O autor se refere à vogal média ‘e’ de pronomes oblíquos átonos que, na fala, recebe o fenômeno do alteamento e se pronuncia como vogal alta ‘i’.

<sup>92</sup> <sup>92</sup> ALGIBEIRA: bolso (FARIA, 1858, I, p. 56).

Então se diz: [lhi deu, mi deu, ti feriu, si matou] (COSTA, M., 1915, p. 80). Na fala, esse fenômeno de alteração das vogais médias ('e', 'o')<sup>93</sup> para vogais altas ('i', 'u') se realiza muito nas sílabas pós-tônicas de final de palavra como 'leite' [leiti], dente [denti], leite [deleiti], ovo [ovu], tesouro [tesouru]. Em alguns dialetos, como o de Belém do Pará e do Rio de Janeiro, esse fenômeno constitui uso comum, sejam os sujeitos escolarizados ou não. Contudo, a escrita é uma modalidade diferente da fala e, nos textos oficiais, deve obedecer à norma padrão da língua.

- b) “Outros aumentam as sílabas das palavras pela preguiça com que pronunciam as consoantes” (COSTA, M., 1915, p. 81): ‘objecção’ [objecção], ‘absurdo’ [abissurdo], ‘advogado’ [adivogado], ‘adquirir’ [adquirir]. Esse é um fato curioso porque essa ocorrência na fala também está presente em todas as classes e níveis sociais. Na estrutura da sílaba em língua portuguesa, que se originou do latim dito vulgar, há um padrão silábico do tipo vogal+consoante em que, na posição de consoante, a estrutura da língua reconhece ‘r’ (ar), ‘l’ (alto), ‘s’ (ostra), ‘n’ (anta), ‘m’ (ímpar) (SILVA, 2008). Mas as palavras com ‘b’, ‘d’, ‘p’ nessa posição geralmente são originadas ou do latim clássico ou de outras línguas (grego, árabe etc.) (CÂMARA JR, 1998) e, portanto, entraram na formação do léxico português depois que a língua já estava estruturada e consolidada. O falante nativo não reconhece essa estrutura, por isso, acrescenta uma vogal de apoio à consoante [adivogado, obijeto], transformando naturalmente a sílaba ‘ad’ em duas sílabas do padrão silábico da língua [‘a’- ‘di’] e dando à palavra uma característica recorrente na estrutura da língua portuguesa.

Outros “erros” apontados pelo intelectual são característicos de determinadas comunidades linguísticas que usam uma linguagem menos monitorada. Cito alguns casos:

- a) Alteamento vocálico: uma vogal que assimila as características da vogal alta [i]: acreditar [acriditar], appetite [apitite], gemido [gimido], concedido [concidido], seminário [siminário], sepultura [sipultura];
- b) Concordância verbal: “outros erram na conjugação dos verbos, dizendo, por exemplo:” (COSTA, M., 1915, p. 81) Eu fui [eu foi], trouxe [truxe], acarício [acareceio], alumio [alumeio], nós fomos [nós fumos], nós somos [nós semos] etc.

---

<sup>93</sup> Estou informando apenas a representação gráfica das vogais.

- c) Colocação de pronomes: “outros, menos ilustrados, erram na collocação dos pronomes reciprocos” (COSTA, M., 1915, p. 81): Mandaram-nos dizer [nos mandaram dizer], Reuniu-se a assembleia [se reuniu a assembleia], Fez-se assim [se fez assim].

O intelectual defende que para remediar a tantas “faltas e erros” cometidos, dever-se-ia “acostumar os meninos desde pequenos a pronunciar e falar correctamente a lingua nacional [...]” (COSTA, M., 1915, p. 83). Dom Macedo Costa argumenta que os meninos deveriam conviver com pessoas que falassem o português com “a devida correção” e observassem nessas pessoas as regras do decoro, da naturalidade e da elegância para que adquirissem essas qualidades e se tornassem “neste particular modelos de boa e primorosa educação” (COSTA, M., 1915, p. 83).

O discurso de Dom Macedo Costa, defendido ainda no Império (1880), estava em consonância com os debates que circulavam nas primeiras décadas do século XX (portanto, já na República) em torno da escolarização, cuja ideia central era transformar, por meio da escola, indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos (RIZZINI, Irma, 2004). O educador, como muitos intelectuais brasileiros, autores de livros didáticos, achavam que a melhor forma de “civilizar” a criança e o jovem brasileiro era incutir na mente deles as ideias importadas da Europa. Os fenômenos da linguagem apresentados acima \_ e que Dom Macedo Costa tratava como erros \_ faziam parte do dialeto paraense. Contudo, o modelo que norteava (e continua norteando) o uso da língua era o europeu, representado por Portugal. “Antenado” com as discussões importadas da Europa, D. Macedo Costa tinha uma concepção de educação e de civilidade sustentada nas ideologias europeias. Parece que pretendia ter um espírito crítico em relação aos fatos gramaticais que norteavam a cultura paraense.

O ensino de português e, em especial, o de leitura, estava focado nos “padrões internacionais da cultura, procurando provar que no Brasil existia produção cultural tal qual a europeia” (RESTAINO, 2005, p. 9).

Assim como os livros de leitura, as gramáticas escolares também estavam impregnadas das prescrições vindas da Europa. Para estudo da língua portuguesa são adotados autores portugueses. Conforme já discuti acima, muitos autores brasileiros também se tornam representantes dessa cultura, na medida em que o próprio livro escolar legitimou essa ideologia que estava a serviço de uma sociedade hierarquizada e aristocrática.

Os manuais primavam pelo estilo “elegante” usado para “bem formar” os jovens brasileiros, nos padrões da cultura de Portugal. Logo, os autores evitavam as ditas barbáries, os chamados “brasileirismos”. Candido de Figueiredo, filólogo e gramático português, em

sua gramática *Lições Práticas da Linguagem Portuguesa*, expressa sua aversão ao modo brasileiro de falar. E até nas obras literárias brasileiras que eram editadas em Portugal eram feitas revisões da linguagem para remover todos os brasileirismos (HALLEWELL, 2005).

Contudo, o português do Brasil, com suas alterações fonéticas variadas, sua sintaxe característica, se faz notar nos intelectuais que defendem o nacionalismo a partir dos fenômenos da variação da linguagem nas gramáticas escolares. No início do século XX, Paulino de Brito, autor paraense de várias gramáticas primárias, se tornou conhecido internacionalmente com a produção de duas obras polêmicas: *Colocação dos pronomes* (1907) e *Brasileirismos de colocação de pronomes: resposta ao Sr. Cândido de Figueiredo* (1908), nas quais defende uma língua brasileira com suas variações legítimas, diferente do que preconizavam os intelectuais portugueses, tal como Candido de Figueiredo, que defendia uma língua única, homogênea, prescritiva (ver figura 7).

Paulino de Brito, por ele mesmo considerado um modesto autor da província do Pará, ousou opor-se a Candido de Figueiredo, mestre português. Em sua obra *Colocação dos Pronomes*, publicada em 1907, o intelectual paraense analisa o fenômeno da colocação de pronomes sob um ponto de vista totalmente diferente do que foi postulado por Candido de Figueiredo, em seu primeiro volume da obra *Lições Práticas da Linguagem Portuguesa*, publicada em 1891.

Figueiredo, C., (1891, p 174) analisa o verso a seguir, extraído de um soneto a ele enviado por um certo admirador: *Um soneto pediste-me, criança*. Ao analisar o verso, o gramático defende: “*Um soneto pediste-me... é um **brasileirismo**, que deve rejeitar-se em bom portuguez*”. Paulino de Brito (1907, p 10-11) argumenta sobre essa ideia de Candido de Figueiredo, fazendo alguns questionamentos: “Deve rejeitar-se... deve substituir-se? ... Mas, por que?”. “É um *brasileirismo*’... Por que é *brasileirismo*?”. E continua: “Por que deve esse *brasileirismo*, se o é, rejeitar-se em bom portuguez?” Diante disso, passa a defender a variação linguística brasileira por meio das formas fonéticas, semânticas, sintáticas etc.

Note-se nesses dois discursos a luta ideológica em defesa de pontos de vista que polemizam entre si. Um que defende uma língua nacional nos moldes da cultura europeia e outro que defende uma língua nacional eminentemente brasileira. Candido de Figueiredo fala de um lugar em que a cultura europeia estava sendo exportada para diferentes lugares do mundo, inclusive para o Brasil, como a cultura da civilidade e da moralidade. Por meio da cultura material, buscava-se legitimar esse lugar. No que diz respeito ao ensino da gramática, Candido de Figueiredo, e autores brasileiros como João Ribeiro, atendiam às ideologias da elite brasileira.

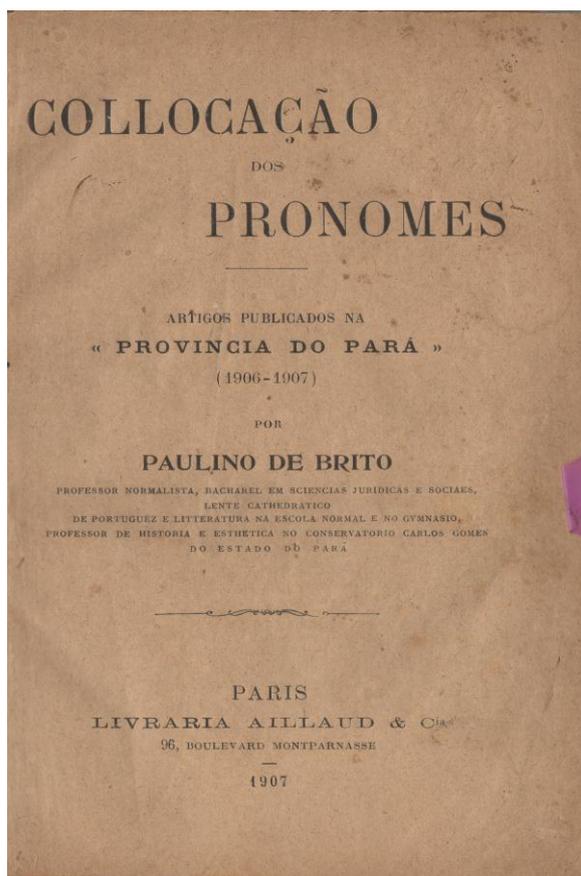
As crianças e jovens elitizados precisavam tornar-se cidadãos “civilizados” nos moldes da cultura europeia. O fenômeno da colocação de pronomes átonos regida segundo as normas postuladas pelos intelectuais portugueses e referendada por muitos autores brasileiros era uma forma de legitimar essa ideologia.

Por meio dos argumentos que defendem a variação linguística, como por exemplo, ‘Está a cantar (Portugal) e ‘Está cantando’ (Brasil), o intelectual paraense procura legitimar a língua brasileira, pois

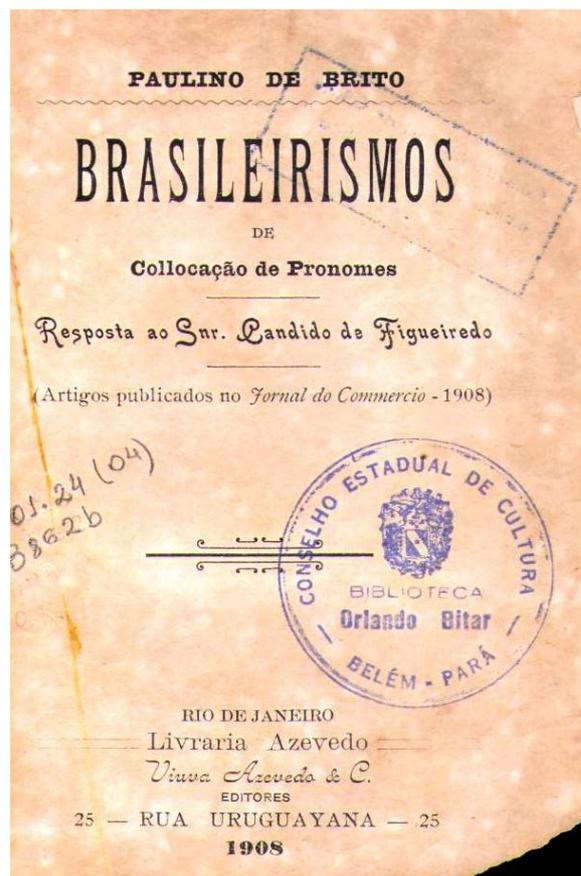
Se alguma coisa de líquido, de incontestável, se tem podido apurar d’essas controvérsias, é justamente isto: que o Portuguez, não sendo uma lingua morta, caso em que as línguas se immobilizam, se há de alterar no tempo e no espaço, queiram ou não queiram, e no Brazil essa alteração se fará de accôrdo com as condições do meio em que vivemos (BRITO, 1907, p. 13).

A defesa da ideia de uma variedade brasileira nem melhor nem pior que a portuguesa, mas apenas uma forma de falar característica do contexto sócio-histórico e cultural do Brasil, resultado da dinamicidade da língua, notabilizou Paulino de Brito como um brilhante intelectual da educação paraense.

Figura 8: folha de rosto das obras de Paulino de Brito ‘Collocação dos Pronomes’, Livraria Aillaud & Cia, 1907, e ‘Brasileirismos’, Livraria Azevedo, 1908.



Fonte: biblioteca particular da autora, 2014.



Fonte: seção de obras raras do CENTUR, 2014.

A polêmica levantada por Paulino de Brito nas duas obras (figura 8) foi muito significativa para o Brasil e para o Pará porque deu ao nome do autor projeção internacional e, principalmente, porque inaugurou uma fase de amadurecimento e independência do Brasil em relação ao que vinha de Portugal sobre os fenômenos da linguagem e fortaleceu a temática levantada sobre a língua nacional voltada para a cultura brasileira.

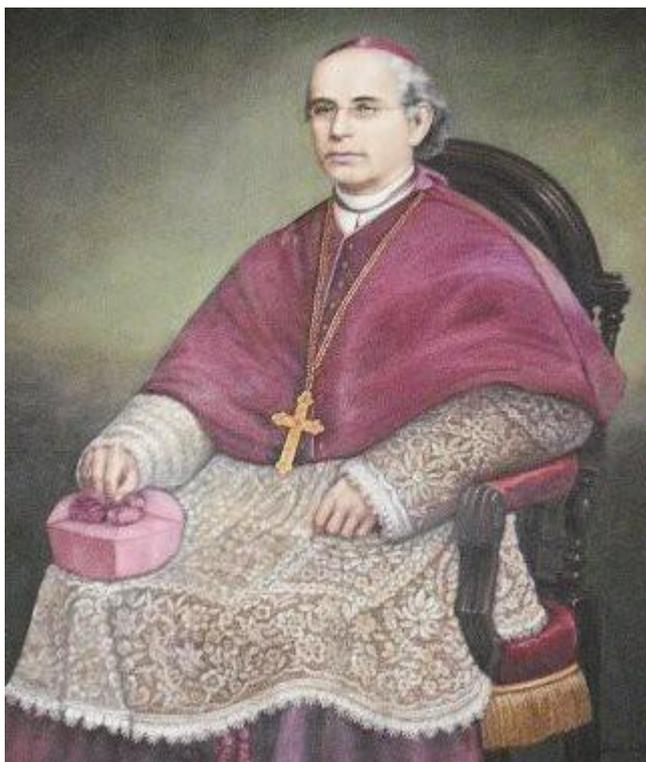
As ideias desse intelectual da Província do Pará foram muito importantes para as discussões sobre o nacionalismo brasileiro legítimo nas formas de falar do povo brasileiro em geral e do povo paraense em particular. O Cônego Ápio Campos (apud MOREIRA, 1979, p. 35) revela que Paulino de Brito “dava à língua popular e ao uso do povo uma importância raramente admitida pelos gramáticos contemporâneos”. Marques de Carvalho, ao prefaciar o livro de poesias de Brito, revela que este intelectual “é o maior orgulho da geração presente dos literatos amazônicos” (BRITO, 1900) porque não se rendeu às ideologias sobre as obras escolares vindas de Portugal e da França.

As duas ideologias discutidas nesta subseção estavam firmadas na ideia de civilização e, em princípio, sustentavam o discurso da educação nacional. Muitos autores, embora pregassem o sentimento nacionalista, não se afastavam da ideologia de que as gerações futuras de sujeitos letrados não deveriam perder o sentimento de pertencimento ao mundo “civilizado” ocidental.

Dom Macedo Costa, como um intelectual que teve sua formação em universidades europeias, defende ideias nacionais de educação em diálogo com os modelos europeus. Para compreender melhor o *Compendio de Civilidade Cristã*, de autoria do bispo, é importante conhecer o seu autor. Na seção 4, discuto a vida e a obra de Dom Macedo Costa, buscando entender a relação entre a Igreja e o Estado no episcopado do clérigo e a importância de D. Macedo Costa para a educação no Pará.

#### Seção 4

### *Vida e obra de Dom Macedo Costa e a contribuição do intelectual para a educação no Pará*



*É a civilidade, no conceito de todos, um complemento indispensável da boa educação. Seus princípios e regras devem ser inculcados diligentemente aos meninos, desde os mais tenros annos, e assim se costuma praticar nos paizes mais avantajados em civilisação, d'onde resulta tornar-se a sociedade ali tão ecommendavel pela fina urbanidade, primorosa elegancia e nobreza de trato.*

*Dom Macedo Costa*

#### 4.1 A VIDA DE DOM MACEDO COSTA

Figura 9: Dom Macedo Costa



Fonte: <http://pt.wikipedia.org>, 2015

Antonio de Macedo Costa nasceu no Engenho de Nossa Senhora do Rosário de Copioba, em Maragogipe, na Província da Bahia, no dia 7 de agosto de 1830. Seus pais se chamavam José Joaquim de Macedo Costa e Joaquina de Queirós Macedo. Segundo Lustosa (1992, p. 18), “o chefe dessa abençoada família era de espírito profundamente religioso. Em sua casa a doutrina cristã era vivida. Os filhos tinham no pai um modelo vivo a imitar”.

Aos 14 anos, Antonio de Macedo Costa iniciou seus estudos de latinidade na sua cidade natal. Um ano depois, em 1846, foi estudar na Capital de sua

província no colégio dirigido pelo Cônego Francisco Pereira de Souza. Antes de entrar no seminário, ainda estudou filosofia.

Em 1848, Antônio de Macedo Costa ingressou no seminário de Santa Tereza, na Bahia. Continuou seus estudos eclesiásticos na França: estudou no Seminário de São Celestino, em Borges, no período de 1852 a 1854 e estudou, também, no Seminário de São Sulpício, em Paris, de 1854 a 1857. Aos 27 anos, Macedo Costa foi ordenado ao presbiterato numa cerimônia realizada no dia 19 de dezembro de 1857, pelo Cardeal Arcebispo de Paris, Francisco Nicolau Marlot. Depois, seguiu para Roma. Frequentava as aulas da Academia de Santo Apolinário. Concluiu seu bacharelado em cânones. Em 28 de junho de 1859 recebeu o título de Doutor em Direito Canônico pela Pontifícia Universidade Gregoriana (NEVES, 2009, p. 15).

Ao retornar de Roma, o Dr. Antonio de Macedo Costa a princípio dedicou-se ao magistério. Lecionou no Ginásio Baiano, que era dirigido pelo Barão de Macaúbas, Dr. Abílio Cesar Borges, e no Liceu de Salvador. “Por esse tempo (1860), publicou sua primeira obra: ‘Pio IX, Pontífice e Rei’” (LUSTOSA, 1992, p. 24).

Ao vagar o cargo de bispo da Diocese de Santa Maria do Grão Pará \_antes ocupado por Dom José Afonso de Moraes Torres \_ Dom Romualdo de Seixas, Arcebispo da Baía e filho do Pará, apresenta o nome do Dr. Antonio de Macedo Costa ao Imperador do Brasil, Dom Pedro II. Este, então, apresentou o nome de Macedo Costa ao Papa Pio IX, indicando-o

para o cargo de Bispo do Pará. Em 20 de dezembro de 1860, “Pio IX confirma a nomeação do Padre Dr. Antonio de Macedo Costa como 10º. Bispo do Pará, aquele que irá sustentar a campanha da autonomia para a Igreja frente ao Estado” (NEVES, 2009, p. 14). No dia 21 de abril de 1861, aos 30 anos, Macedo Costa Foi sagrado bispo do Pará numa cerimônia realizada na Capela Imperial de Petrópolis. A nota tônica do episcopado de D. Macedo Costa é religião e civilização. Como o próprio autor defende (COSTA, M., 1915, p. 7 e 11): “Temos para nós que é tempo de darmos ao ensino da civilidade christã o logar importante que elle deve occupar na educação domestica e publica”. E completa: “[...] o máximo e primordial preceito: *Amarás ao Senhor teu Deus sobre todas as cousas e ao proximo como a ti mesmo*, é o principio e a base da verdadeira civilidade”.

Na década de 1870, o governo episcopal de D. Macedo Costa enfrenta a chamada “Questão religiosa”, em que, numa disputa ideológica dos prelados do Pará e de Pernambuco, D. Macedo Costa e D.Vital Lima, respectivamente, contra a maçonaria, o bispo suspende as funções religiosas de algumas irmandades e Confrarias que aceitaram a maçonaria mas que continuavam professando o catolicismo. São elas: as Confrarias Ordem 3ª. de Nossa Senhora do Carmo, Ordem 3ª. de S. Francisco e as Irmandades do Senhor dos Navegantes, dos Passos, do S. S. Sacramento de ‘Sant’Ana (LUSTOSA, 1992, p. 234). Os ofendidos recorrem ao Governo Imperial que, no dia 9 de agosto de 1873, ordena ao Bispo do Pará que levante, no prazo de 15 dias, a censura do interdito das Irmandades. Azzi (1982, p. 25) defende que é “em nome de uma posição centralizadora e autoritária, que D. Macedo Costa enfoca a luta da Igreja contra a maçonaria”.

Os dois bispos não obedeceram à determinação do Imperador, “crime que lesava a autoridade deste sobre os assuntos religiosos, até então da alçada do poder civil” (NEVES, 2009, p. 15). Eles acreditavam que a maçonaria refletia as ideias liberais, condenadas por Roma, e que o “liberalismo era o caminho para a subversão social e o advento do socialismo, ou seja, o povo no poder” (AZZI, 1982, p. 25), por isso, se mantiveram firmes em sua posição.

A consequência foi a prisão e, depois, a condenação do bispo no dia 28 de abril de 1874, por crime de sedição. D. Macedo deveria cumprir quatro anos de trabalhos forçados na Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro. Neves (2009, p. 15) defende que “essa condenação é o ápice do litígio entre estado e Igreja no Brasil do último quartel do século XIX, ganhando cada vez maior envergadura, levando à separação das duas instituições em 1890, pelo decreto da recente república”. Contudo, é importante dizer que não houve uma separação efetiva entre

Igreja e Estado porque o Clero continuou (e continua) tendo uma influência política e religiosa muito forte nas ações do Estado.

A ‘Questão religiosa’ teve um papel importante para a Proclamação da República, pois dividiu a nação brasileira em dois grupos: aqueles que apoiavam os bispos e, conseqüentemente, a igreja católica, e aqueles que se manifestavam favoráveis ao governo. O que, porém, desencadeou a crise na Igreja foi o fato de ela própria estar dividida, havendo vários padres e irmãos que professavam a maçonaria. A subordinação da Igreja ao Estado, por outro lado, já obedecia a uma tradição que remonta ao período colonial, embora o governo imperial tenha mantido o catolicismo como religião oficial.

A ‘Questão Religiosa’ também dividiu os republicanos, posto que, uns eram favoráveis aos bispos e outros apoiavam os maçons e as políticas do governo. Havia alguns republicanos chamados de *livres pensadores*, entre o quais estava José Veríssimo, que não concordavam com as ideologias da Igreja.

No programa do Partido Republicano constava a plena liberdade aos cultos, perfeita igualdade de todos os cultos perante a lei, abolição do caráter oficial da Igreja, sua separação do Estado e emancipação do poder civil pela supressão dos privilégios e encargos temporais outorgados a seus representantes, ensino secular separado do ensino religioso, constituição do casamento civil, sem prejuízo do voluntário preenchimento das cerimônias religiosas conforme rito particular dos cônjuges, instituição do registro civil de nascimento e óbitos, secularização dos cemitérios e sua administração pelas municipalidades (COSTA, E., 1977, p. 298).

Muitos clérigos foram solidários aos anseios populares e às ideias liberais. Entretanto, conforme já foi mostrado anteriormente, em algumas questões, a Igreja esteve dividida e muitos religiosos se mantinham ao lado das camadas dominantes e não do povo. No Império, havia padres republicanos e padres monarquistas. Costa, E. (1977, p. 299) cita o nome do padre João Manuel como republicano e eu cito o bispo Dom Macedo Costa como monarquista.

Sobre a contenda entre a igreja Católica e a Maçonaria, os jornais laicos assumiram uma posição político-ideológica de uma forma veemente.

*O liberal do Pará*, de 1877, por exemplo, não economizava nas críticas à diocese. Esse jornal lembrava aos redatores da folha *A Boa Nova*, que D. Macedo Costa era oportunista, já que recebia dinheiro dos maçons que tanto criticava (MARTINS, 2005, p. 102).

A Igreja estava sendo acusada de receber ajuda dos maçons e liberais da capital para a construção das capelas de hospitais e asilos, como a Beneficência Portuguesa. Os redatores do jornal *Boa Nova*, por sua vez, se defendiam dizendo que a igreja católica era contra as crenças dos maçons, não contra os maçons.

Martins (2005, p. 102) revela que o jornal *O Liberal do Pará* de 19 de maio de 1877 “publicou um artigo mostrando que D. Macedo Costa utilizava suas ‘obras de caridade’ no asilo Beneficência Portuguesa a fim de conseguir assinantes para a sua folha, além de outros benefícios”. Parecia contraditório que a diocese, por um lado, criticasse os maçons no que diz respeito às crenças destes e, por outro, recebesse seu dinheiro.

A parte conservadora do Clero Católico, onde figura D. Macedo Costa, considerava seus inimigos todos aqueles que entravam em conflito, de alguma maneira, com os dogmas da Igreja<sup>94</sup>. Essa é uma herança da Idade Média, em que a Igreja considerava hereges todos os que iam contra a autoridade dela. No *Compendio de Civilidade Cristã*, o clérigo defende que uma das regras da civilidade na conversação consiste em não falar contra a religião católica.

– *Em que consiste a sabedoria que deve reluzir na conversação?*

– Consiste em evitar todos os discursos máos, que corrompem os bons costumes, como diz o Apostolo, todas as palavras de perdição e de morte, que saem de coração pervertido, como diz S. Thiago; taes como impiedades e blasphemias contra a Religião e seus ministros; mofas<sup>95</sup> e gracejos contra as pessôas religiosas; juramentos e imprecações<sup>96</sup>: tudo em fim que póde escandalizar o proximo (COSTA, M., 1915, p. 71-2).

Depois de quase trinta anos da nomeação como bispo do Pará, no dia 16 de junho de 1890, D. Macedo Costa foi nomeado para a Arquidiocese de São Salvador da Bahia. No entanto, acabou por falecer em Barbacena, Minas Gerais, no dia 20 de março de 1891 (LUSTOSA, 1992, p. 579), sem ter ocupado o sólio primacial que era o topo da hierarquia católica (NEVES, 2009, p. 15). Contudo, sua formação intelectual nos moldes da cultura europeia, principalmente a francesa, e sua liderança e posição político-religiosa ecoaram na educação paraense e colaboraram para a constituição de crianças paraenses do final do século XIX e início do século XX.

<sup>94</sup> O Liberalismo, a Maçonaria, o Protestantismo, os cientistas, as filosofias modernas, como também a própria sociedade capitalista (COSTA, M., 1863a).

<sup>95</sup> MOFAS: zombarias (FARIA, 1859, II, p. 137).

<sup>96</sup> IMPRECAÇÕES: pragas, maldições (FARIA, 1859, II, p. 48).

#### 4.2 A RELAÇÃO IGREJA-ESTADO NO EPISCOPADO DE D. MACEDO COSTA

O século XIX foi marcado pela nova realidade social e política do final do século XVIII que marcou o mundo moderno: a Revolução Francesa. As ideias liberais da Revolução Francesa influenciaram até os pequenos espaços das colônias portuguesas, entre os quais figurava a Província do Grão-Pará. As ideias revolucionárias de muitos intelectuais<sup>97</sup> trouxeram para a ordem do dia discussões importantes, como a igualdade de direitos, que tinha como foco principal o combate às diferentes formas de escravidão.

A entrada e publicação de periódicos<sup>98</sup> no Grão-Pará também colaboraram para a formação de uma mentalidade nacionalista no povo paraense. O jornal *O Paraense*, que teve seu primeiro número publicado em 1822, divulgou muitas ideias nacionalistas e libertárias que ameaçavam ao sistema de governo da metrópole e que contribuíram para a Proclamação da Independência do Brasil, no mesmo ano. As ideias veiculadas nesse jornal também colaboraram para a emancipação política do Pará do Governo Português, por meio da Adesão do Pará à Independência do Brasil em 15 de agosto de 1823. A partir desse evento, é concluída a formação do Império brasileiro.

O Império não fez o Brasil se libertar, de fato, da sua posição de colônia. Os portugueses residentes no Brasil tinham como seus aliados políticos os ricos proprietários de terra, senhores de grandes haveres e de escravos. Segundo Costa, E. (1977, p. 11),

as elites brasileiras que tomaram o poder em 1822 compunham-se de fazendeiros, comerciantes e membros de sua clientela, ligados à economia de importação e exportação e interessados na manutenção das estruturas tradicionais de produção cuja base era o sistema de trabalho escravo e a grande propriedade.

Continuava, portanto, em vigor a ideologia colonial com seus mecanismos de opressão. Parece, então, que a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, não trouxe mudanças significativas para o quadro social em que se encontrava a Província do Grão-Pará. O cenário de pobreza extrema, impiedosa servidão e exploração, fome e doenças desencadeou um grande conflito no período de 1835 a 1840, chamado de Cabanagem. Os “cabanos eram os

---

<sup>97</sup> Cite-se o franciscano Luiz Zagallo, “apóstata e pedreiro livre, fanático da Revolução Francesa” (SALES, 1992, p. 16), Filipe Patroni, “paraense, estudante em Coimbra e partidário da revolução liberal no Porto” (idem, p.19), fundador da imprensa no Pará, tendo feito a impressão de *O Paraense*, primeiro jornal editado no Pará, e o padre Batista Campos.

<sup>98</sup> O periódico ‘O Português’ e a difusão de pasquins foram proibidos no Pará no final da segunda década do século XIX por veicularem ideologias ditas subversivas.

negros, caboclos e mestiços em geral, as populações marginalizadas ou expulsas dos capôs e que engrossavam cada vez mais, nos vilarejos e nas cidades, a classe dos peões” (SALES, 1992, p. 65). Sensível aos apelos libertários do movimento, essa população se constituiria no que Sales chamou de *exército libertador*.

A imposição do modelo europeu de civilização \_ o qual envolve o domínio de uma cultura sobre outra(s) ou de uma classe sobre outra(s) \_ que teve grande influência na mentalidade brasileira do século XIX, provocou a capitulação cultural dos que viviam à margem da sociedade. “A cabanagem devolve aos índios e mestiços, escravos e servos da gleba, sua identidade perdida; é a guerra dos esfarrapados colonizados contra a minoria de colonos detentora do poder e dos meios de produção” (SALES, 1992, p. 66). No centro do conflito, coloca-se também a oposição entre trabalho livre e trabalho escravo.

O Império brasileiro, ainda não liberto da sua posição de colônia, tencionava seguir o modelo europeu de cultura, ideologicamente julgada como vitória da civilização ocidental. Internamente, continuava em vigor a ideologia colonial com seus mecanismos de opressão. Sales aponta alguns desses mecanismos que atravessaram o período colonial \_ se é que se pode separar esse período do que se chamou de Império Brasileiro \_ e se instalaram no Império. Na Amazônia, alguns desses mecanismos legitimavam “diferentes formas de exploração econômica e de organização do trabalho por servos da gleba” (SALES, 1992, p. 61), envolvendo índios, caboclos e negros que trabalhavam na pesca, nas roças, nas fazendas, nas fábricas, em atividades extrativistas da madeira, da castanha, da borracha, do cacau etc. Logo, a escravidão continuava sendo uma realidade.

Sem entrar no mérito e nos resultados da Cabanagem, esse movimento trouxe um pouco de esperança à população amazônica que “caminhava nas primeiras décadas do séc. XIX, talvez um tanto às cegas” (SALES, 1992, p. 67). Um terço dessa população se constituía de escravos negros. Um grande número se compunha de caboclos, índios e mestiços que, embora considerados libertos, viviam “à margem dos recursos que pouco a pouco aprimoravam essa sociedade \_ a sociedade dos brancos” (SALES, 1992, p. 67). Tanto negros, quanto caboclos, índios e mestiços eram, efetivamente, trabalhadores da escravidão. Para essas pessoas, a Independência do Brasil não provocou as transformações esperadas porque o estatuto colonial ainda reinava supremo e, curiosamente, as posições administrativas e políticas permaneciam sob a tutela dos colonizadores apoiados pelo clero que, segundo Vainfas (2002, p. 350), nunca assumiu a defesa dos escravos.

Os ideais dos cabanos não se ligavam às ideologias europeias, a não ser como fonte de inspiração libertária, mas denunciavam o sistema colonial legitimado pelas leis da metrópole,

e representado por dois segmentos: a) o estabelecimento colonial, na gestão do qual figuravam donatários, grandes proprietários de terras, engenhos, fazendas e escravos e b) “o capitalismo da igreja que simulou a organização de um tipo de trabalho sem ‘classes’ nas missões e implantou o trabalho solidário em benefício da comunidade religiosa” (SALES, 1992, p. 129). A cabanagem tentou romper com esse sistema, mas se exauriu lentamente sem ter conseguido um sucesso efetivo.

Rizzini, Irma (2004, p. 52) postula que na metade do século XIX as autoridades locais ficaram preocupadas com outra possível deflagração de conflitos semelhantes aos que aconteceram na Cabanagem. Nesse sentido, a Igreja se tornou uma grande aliada do Estado nas missões de catequização dos povos da Amazônia, as quais assumiram um cunho político de doutrinação para o trabalho, por meio de um processo civilizatório, ao mesmo tempo em que fortaleciam as ideologias da Igreja e ampliavam o seu domínio na região norte. Essa ação “ajudou o poder secular na organização dos povoados, dos hábitos e dos modos de vida locais” (MARTINS, 2005, P. 146). Os religiosos assumiram vários cargos administrativos na Província do Pará, atuando como “professores públicos, diretores e visitantes da instrução pública, diretores de índios, deputados provinciais, vice-presidentes e até presidentes de província” (MARTINS, 2005, p. 146). O ensino religioso voltado para a educação primária despertava um grande interesse nos cléricos, uma vez que, estes pretendiam inculcar na mente dos meninos, desde a mais tenra idade, a formação moral e cristã nos moldes da religião católica.

Em meados do século XIX, a igreja católica no Brasil se configurava por meio de duas posições político-religiosas, reveladas por meio da conduta de dois tipos de padres:

O padre tradicional, imerso na vida do próprio povo, geralmente amasiado, e com frequência participando de atividades políticas; o sacerdote “reformado”, preocupado com a “cura das almas”, convictamente celibatário e alheio a qualquer participação na vida política (AZZI, 1982, p. 14).

O primeiro tipo, o tradicional, se constitui da herança dos jesuítas, cuja formação religiosa é oriunda do Brasil Colonial, assentada no regime do padroado. O segundo tipo de sacerdote é constituído pelo modelo de espiritualidade francesa, a qual tem uma completa fidelidade ao Pontificado Romano. O modelo é diocesano, visto que o clero assume função fundamental. É dessa ala que faz parte D. Macedo Costa.

A igreja católica no Brasil passou por um amplo processo de reforma, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, chamada de romanização. Esse modelo

desencadeou um controle de Roma sobre o clero, buscando desatar “as amarras do regime do padroado (de união entre a Igreja e o Estado) que tolhiam sua liberdade” (MAUÉS, 1998, p. 139), posto que, por meio da reforma, pretendia-se “tornar o catolicismo no Brasil mais ligado às diretrizes de Roma, leia-se da autoridade do papa” (VAINFAS, 2002, p. 660).

Maués (1998, p. 140) defende que um dos objetivos mais importantes da romanização foi a reforma do clero, em que a Igreja tencionava “prepará-lo, moral e intelectualmente, para suas funções”. Desta forma, este poderia ter maior autonomia e poder perante as autoridades imperiais (VAINFAS, 2002, p. 660).

Uma das estratégias de reforma do clero foi escolher “os seminaristas mais promissores e talentosos, enviando-os para completarem seus estudos na Europa”, no Seminário de São Sulpício, na França, cuja formação era toda sustentada nas ideologias da romanização. O clero paraense, inserido nesse contexto, enviava seminaristas para estudarem em Paris a fim de receberem uma formação europeia. Dom Macedo Costa pretendia, com isso, “preparar sacerdotes doutos que viessem depois lecionar no Seminário de Belém” (LUSTOSA, 1992, p. 27) a fim de que pudessem disseminar na capital paraense as ideologias da igreja católica sustentadas na doutrina da romanização. O bispo, grande defensor da educação nos padrões europeus, teve sua formação intelectual centrada em universidades da França e de Roma<sup>99</sup> (MAUÉS, 1998, p. 140).

A aproximação da liderança eclesiástica no Brasil à igreja romana implicou na observância das ideias defendidas pela cúria pontifícia, que estava envolvida numa “campanha política e ideológica contra o liberalismo, o racionalismo, o protestantismo e a Maçonaria” (VAINFAS, 2002, p. 660). Em publicação no jornal da diocese (jornal ‘Estrela do Norte’), Dom Macedo Costa considera todos esses como inimigos da igreja e ainda acrescenta os cientistas, as filosofias modernas e a própria sociedade capitalista (COSTA, M., 1863a).

Sobre o liberalismo, a Igreja era contra as bases do pensamento liberal que envolvia a liberdade de culto e expressão, a criação de instituições laicas, “como o registro e o casamento civis, a separação Estado-Igreja, o monopólio leigo da educação, a equivalência de todas as religiões e a crença em que o poder emana do povo” (VAINFAS, 2002, p. 349).

Os projetos da igreja católica para o desenvolvimento da instrução na diocese visavam criar mecanismos para deter os projetos liberais de secularização do ensino. D. Macedo Costa reprovava as ideias laicas porque, para ele “nas escolas laicas reinava a imoralidade e a estupidez.” (MARTINS, 2005, p. 110). Ideologicamente, o bispo queria a adesão do governo

---

<sup>99</sup> Ver subseção 4.1.

no sentido de dar maior atenção ao ensino religioso porque, na concepção dele, investir na ampliação do ensino religioso católico poderia enfraquecer e, se possível, eliminar os projetos liberais para o ensino secularizado e fortaleceria a cristianização na Amazônia nos moldes da religião católica.

Ao discutir os projetos liberais sobre a secularização do ensino no jornal *Boa Nova* de 1º. De setembro de 1877, A diocese criticou a instrução liberal, dizendo que era sinônimo de imoralidade e, com isso, provocaria a decadência humana. O ensino religioso, sustentado na religião católica, por sua vez, diminuiria mazelas sociais como a violência, a corrupção, o crime, a embriaguês, o suicídio, o concubinato, o divórcio, entre outras (COSTA, M., 1877).

Tratava-se de uma perspectiva de pensamento católico conservador, ortodoxo e tradicional (VAINFAS, 2002, p. 349), chamado de ‘ultramontanismo’, que teve uma adesão muito significativa dos representantes da elite eclesiástica no Brasil (VAINFAS, 2002, p. 660). Os ultramontanos “insistiam na autonomia do clero em matéria religiosa, o que os colocava como defensores da supremacia da autoridade do papa e conduzia à estratégia de sacralizar os locais de culto e as festas em homenagem aos santos” (VAINFAS, 2002, p.349).

No enunciado abaixo, o bispo orienta como deve ser o comportamento dos meninos durante a Missa, mostrando a atitude de respeito e reverência que se deve devotar tanto ao local e à liturgia quanto ao sacerdote.

\_ *Como se deve estar durante a Missa?*

\_ Como é o sacrifício da Missa o acto mais solene e augusto do Christianismo, deve-se acostumar os meninos a assistirem a elle com toda compostura e recolhimento. Nas Missas rezadas ninguém deve assentar, excepto no caso de incommodo; nas cantadas é permittido assentar-se durante os *Kiries* (depois que o Sacerdote sobe ao altar), enquanto se canta o *Gloria*, a *Epistola* e o *Gradual*; ao *Evangelho* e mais partes da Missa se assiste de pé; durante o *Canon* convém estarem todos de joelhos, fóra o caso de necessidade (COSTA, M., 1915, p. 98).

Contudo, Azzi (1982, p. 24) argumenta que o bispo, ao defender a doutrina católica como detentora do poder espiritual, afasta-a dos efetivos problemas da fé popular, portanto, assume uma posição antiliberal e opõe-se a qualquer ideia de participação popular. Para o prelado, “na Igreja, cabe aos bispos traçar os rumos a seguir, devendo os cristãos prestar-lhes sempre obediência” (AZZI, 1982, p. 24).

D. Macedo Costa pertence à ala dos ultramontanos e indica a sua posição no *Compendio de Civildade Cristã*. No enunciado acima, ele prescreve o comportamento na

igreja. No enunciado a seguir, o bispo relata a maneira como dois católicos “indesejáveis” foram tratados pela Igreja:

Estaes bem lembrados[...] d’aquelle homem que pelo cuidadoso esmero de sua pessoa julgava tornar-se recommendavel, e que eu não admitti no Clero, unicamente porque tinha um exterior adamado<sup>100</sup>; também do outro, que o achando eu já no Clero, lhe ordenei não se apresentasse mais diante de mim, porque me mortificava os olhos com a extravagancia de seu andar... Nem me enganou o meu juizo; um e outro apostatou da Igreja; tal era a perfidia<sup>101</sup> do animo, qual se mostrava em o seu modo de andar. Um deixou a fé, abraçando o partido Ariano; o outro, por dinheiro que se lhe deu, negou ser do partido dos Catholicos, para evitar ser julgado no tribunal da Igreja ( COSTA, M., 1915, p. 16).

A igreja católica no Brasil, conforme já mostrei anteriormente, passou por mudanças significativas no século XIX, principalmente na segunda metade do século, período no qual se insere o episcopado de D. Macedo Costa. Os diocesanos promoveram um grande movimento de reforma católica, com foco na liberdade e autonomia da Igreja e na defesa dos direitos dela. Defendiam que seu poder era oriundo diretamente do papa, não do imperador (AZZI, 1982, p. 17).

No início do episcopado de D. Macedo Costa, a Igreja não se imaginava separada do Estado porque este também não havia se mostrado de forma diversa da Igreja. Na Constituição de 1824 (BRASIL, 1824, art. 5º.), o catolicismo legitima o seu monopólio, sagrando-se como religião oficial do Império. Havia, então, um embricamento da Igreja com a política. O Estado fortalecia sua força política na relação com a Igreja, por isso, não a via como concorrente.

Na relação com o poder temporal no episcopado de D. Macedo Costa, a igreja católica buscava, em todo tempo, garantir a autonomia dos bispos imbuídos de sua função pastoral. Contudo, “julgava imprescindível continuar na dependência econômica do Estado” porque acreditava que, supostamente, a fé católica era a religião da **população inteira** do Brasil, por isso, o “governo tinha a obrigação de manter o culto e os ministros eclesiásticos” (AZZI, 1982, p. 16). Em contrapartida, a Igreja postulava um papel importante na manutenção da ordem social. Então, o Estado precisava da aliança com a Igreja para fortalecer o seu poder de intervenção e coesão social e esta “dependia decisivamente de recursos, levantados pelo Estado, para promover sua proposta de evangelização”. Havia, portanto, uma “solidariedade ativa na condução dos negócios civis e dos negócios eclesiais” (NEVES, 2009, p. 21).

<sup>100</sup> ADAMADO: Mole, efeminado (FARIA, 1858, I, p. 26).

<sup>101</sup> PERFIDIA: Traição, infração da fé prometida (FARIA, 1859, II, p. 199) .

A autonomia da Igreja estava bem marcada na esfera dos negócios eclesiásticos. Entretanto, os prelados defendiam que a distinção dos poderes civil e religioso, cada um atuando em sua esfera de ação, não implicava na separação ou ruptura entre eles. Segundo a liderança da Igreja, para que a “ordem” estabelecida permanecesse inabalável diante das ideologias liberais que a “ameaçavam”, era necessária a colaboração mútua entre a Igreja e o Estado. D. Macedo Costa defendia que “nem o governo deveria interferir nos negócios de caráter eclesiástico, nem a Igreja deveria imiscuir-se em questões de natureza política” (AZZI, 1982, p. 17).

O bispo ensinava que o catolicismo era o mediador das ações dos governos. Para ele, os homens vivem em ordem por causa da figura reguladora do Estado. “Ao lado deste, estaria a Religião como um canal de salvação aos homens” (MARTINS, 2005, p. 86). Na política, o catolicismo seria uma espécie de freio para os subversivos que não obedeciam as ordens do poder secular e as leis humanas. Igreja e Estado, para o prelado, gozavam de uma perpétua aliança que os fazia caminhar lado a lado e não em subjugação da Igreja pelo Estado.

Conforme já foi visto anteriormente, Dom Macedo Costa teve sua formação sustentada nos postulados da romanização, posicionando-se ao lado dos conservadores, os quais defendiam a permanência de um poder supremo e temporal para a Igreja e a infalibilidade papal em assuntos eclesiásticos. Para o educador, os religiosos ocupavam alta posição, tanto quanto os príncipes, que lhes permitia determinadas regalias, como se vê no texto do *Compendio de Civilidade Cristã* abaixo:

*\_ Estão todos obrigados a pagar as visitas que recebem?*

Sem duvida. Mas devem-se exceptuar d’esta obrigação os Príncipes, Cardeaes, Bispos e outros personagens, em razão da alta posição em que estão collocados, e da multidão e gravidade dos negocios de que se occupam. Se elles nos distinguem com uma visita, devemos agradecer-lhes tão subida<sup>102</sup> honra; mas não podemos exigil-a (COSTA, M., 1915, p. 70).

Pio IX determinava as medidas que deveriam ser adotadas no seio da Igreja. Entre o conjunto de medidas tomadas por Dom Macedo Costa, sob a determinação do Papa, para manter a hegemonia conservadora da Igreja contra um campo liberal e para fortalecer a nova visão clerical, estava a substituição dos padres liberais por um clero apolítico, conservador. Essa medida foi um dos pontos-chaves do movimento reformador, porque aqueles (os padres liberais) estavam sempre preocupados com os direitos do povo (AZZI, 1982, p. 14). Além disso, o bispo “procurou acompanhar de perto por meio de visitas pastorais o seu rebanho,

<sup>102</sup> SUBIDA: alta, elevada, eminente (FARIA, 1859, II, p. 327).

com a imposição dos valores da Santa Sé” (NEVES, 2009, p. 18), buscando sempre transformar a Igreja num escudo da tradição contra o secularismo. Em seu livro de leitura, o bispo reforça a obediência à autoridade da igreja como um ato de civilidade.

*Deve-se proceder nas Igrejas com todo o respeito e reverencia?*

\_ A civilidade, como a Religião, ordena que se esteja nas Igrejas com profundissimo respeito e reverencia. Os templos sagrados são *casas de Deus, casas de oração*, onde reside, bem que encoberta, a *plenitude da Divindade*. Prometteu Deus estabelecer ali a sua gloria e sua paz, e dar audiencia attenta a quantos com fé viva ahi o invocassem. *Eu encherei esta casa de gloria*, diz o Senhor, *e estabelecerei a paz neste lugar. Eu terei os meus olhos abertos e meus ouvidos attentos ás orações de quem neste templo vier supplicar-me*. O templo é, pois, um lugar que deve infundir n’alma um sentimento intimo de adoração e acatamento, o povo mostra-se civilisado, quando sabe respeitar os seus altares e a sua Religião (COSTA, 1915, p. 95-6).

Entretanto, o discurso clerical de autonomia da Igreja na defesa dos seus interesses sem a intervenção do Estado começou a ruir antes mesmo da ‘Questão Religiosa’<sup>103</sup>. A Santa Sé tinha autoridade sobre os assuntos espirituais, contudo, os clérigos passaram a ser submissos ao poder temporal, o que provocou um grande conflito entre Igreja e Estado. As ações e os dispositivos legais dos governos da Província começaram a cercear o poder de decisão da Igreja no Brasil. Em 10 de agosto de 1863, D. Macedo escreve um ofício ao Ministro do Império em resposta a um documento oficial do Estado que prescrevia que os presidentes das províncias podiam conceder licença aos vigários independentemente dos Prelados. D. Macedo considera essa nova legislação repugnante e defende o que ele chama de direito sagrado da igreja católica, supostamente conferido por Deus. D. Macedo considera privativo dos bispos autorizar licença aos párocos<sup>104</sup> (LUSTOSA, 1992, p. 41).

O jornal da diocese, *Estrela do Norte*, desempenha um papel muito importante para a Igreja nesse debate entre a Igreja e o Estado. Por meio dele, o bispo faz severas críticas ao poder civil, mostrando sua indignação diante do poder temporal nos assuntos da Igreja.

Ao criticar o presidente da Província do Pará, quando este prescreve sobre a concessão de licença aos vigários à revelia dos prelados, Dom Macedo Costa se manifesta da seguinte maneira:

Ora, Exmo. Sr. esta disposição nova na vossa legislação, é repugnante á antiga disciplina senpre observada na Igreja no Brasil [...].

<sup>103</sup> Tratada na seção 4.1.

<sup>104</sup> Ofício \_ Ao Exmo. Snr. Ministro do Império, em 10 de agosto de 1863.

V. Exc. em sua alta sabedoria bem vê que não podemos em consciencia aceitar taes doutrinas, sem abdicar logicamente todos os poderes que nós foram conferidos por Deos no acto da nossa sagração pontifical quando á administração e ao regimen da Igreja (COSTA, M., 1863a, p. 281-2).

No dia 22 de abril de 1863, D. Pedro II sancionou o Decreto 3.073 (BRASIL, 1863), que uniformizou os estudos das cadeiras dos seminários episcopais subsidiados pelo Estado. Esse decreto provocou mais um conflito entre a Igreja e o Estado.

Em resposta ao ato legislativo de D. Pedro II, D. Macedo Costa publicou, no dia 28 de julho de 1863, no jornal da diocese, um documento intitulado *Memória*. Nesse documento, o bispo discute vários pontos do referido decreto que, segundo ele, inflige à igreja católica “novas humilhações e aperta cada vez mais as cadeias com que se acha ela oprimida em nosso paiz” (COSTA, M., 1863b). Na *Memória*, o bispo acusa o Estado de ingerir-se na economia da Igreja, como se esta fosse, segundo o clérigo, um mero estabelecimento humano ou um ramo da administração civil, interferindo, inclusive, no salário dos lentes.

Em documento de 1877, D. Macedo Costa envia um ofício ao Exmo. Sr. Ministro do Império solicitando que os honorários dos lentes dos seminários não sejam suspensos durante as férias destes (LUSTOSA, 1992, p. 48). Esse episódio confirma o argumento de Martins (2005, P. 82) de que “os conflitos entre os poderes temporal e espiritual não se restringiam a questões filosóficas, mas atingia a vida cotidiana daqueles que, direta ou indiretamente, estavam ligados a esses poderes”.

Os jornais seculares também entravam na discussão ideológica entre Igreja e Estado. Martins (2005, p. 82) coloca como exemplo o jornal *O Liberal do Pará* que, em 1879, fez críticas severas à Igreja, acusando-a de usar o dinheiro público para gastar “com serviços religiosos, concertos em igrejas, compras de alfaias e paramentos, restaurações, pagamentos de côngruas [...] que durante muitos anos vinha sendo utilizado para esses fins”. Os liberais, ao contrário da Igreja, defendiam a liberdade de culto e a separação entre o Estado e a Igreja. Contudo, em 1880, ideologicamente Dom Macedo Costa faz questão de ensinar aos meninos das escolas brasileiras que é uma incivilidade imperdoável levantar-se contra a igreja católica. Ao contrário, uma pessoa bem educada deve doutrinar os semelhantes na religião católica:

Não imitemos a grosseria imperdoavel de certas pessôas que têm a mania de levantar por toda parte e todo proposito, polemicas contra a Religião, e que fazem garbo<sup>105</sup> de atacar o que há mais sagrado na crença dos outros. Esta

---

<sup>105</sup> GARBO: Gentileza, bizzarria, boa presença, graça, brio, valor (FARIA, 1859, II, p. 6); BIZARRO: gentil, bem posto, bem trajado, nobre, generoso, valoroso, magnânimo (FARIA, 1858, I, p. 177).

incivilidade merece ser condemnada com tanto mais energia, quanto ella se tem tornado commum na nossa sociedade.

Toda a pessôa bem educada evita na sua conversa o que póde incomodar e magoar aos mais, e segue sempre a regra da sabedoria, que manda só proferir palavras que possam encaminhar os nossos semelhantes pelas veredas da Religião e da virtude (COSTA, M., 1915, p. 72).

O jornal *A Regeneração*<sup>106</sup>, de caráter político-ideológico, também entrou na discussão sobre o princípio da autoridade da igreja católica, publicando conteúdos com temáticas sobre o papel da Igreja e do Estado. A autoridade que a igreja católica reclamava para si se estendeu à leitura da Bíblia, pois “no momento em que os protestantes incentivavam, através dos jornais, a livre leitura da Bíblia, o bispo do Grão-Pará divulgava a importância do sacerdote como mediador entre os homens e Deus na decifração do texto sagrado” (MARTINS, 2005, p. 92). Nesse sentido, até o final do Império, a igreja católica se considerava a única que teria autoridade para “interpretar” o texto Sagrado. Dom Macedo Costa orientava, em seu livro de leitura, os meninos a usarem o catecismo, principalmente ao acordar:

*\_ Quaes são as regras que se devem guardar quanto ao levantar?*

[...]

4º. Rezar de joelhos, logo em seguida, a oração da manhã<sup>107</sup>.

5º. Pôr neste acto religioso toda atenção e o mais profundo respeito, como requer a majestade de Deus (COSTA, M., 1915, p. 44).

Outros privilégios foram reclamados e mantidos pela igreja católica como religião oficial do Estado, entre os quais, “os cemitérios eclesiásticos, a exclusividade do casamento religioso e a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas” (AZZI, 1982, p. 20) nos moldes da religião católica.

A laicização do Estado foi o ponto chave do processo de separação entre Igreja e Estado. Segundo Neves, essa separação fragilizou a Igreja porque o governo temporal passou por um processo de modernização “pela constituição de um ente político com uma moral própria simétrica à cultura de um liberalismo tardio em oposição à Igreja” (NEVES, 2009, p. 20). De fato, ideologicamente, a igreja católica continuou tendo uma grande influência nos negócios do Estado, principalmente no que se refere à educação. As ideologias da Igreja influenciaram e continuam influenciando decisivamente na produção e circulação de livros didáticos e no ensino religioso no país. Embora, teoricamente, hoje haja uma relativa

<sup>106</sup> “Periódico de publicação bissemanal, de caráter político, comercial, noticioso e literário, que circulou entre 1873 e 1877” (MARTINS, 2005, p. 88).

<sup>107</sup> A oração da manhã é um texto do catecismo.

liberdade religiosa, a igreja católica continua detendo o poder religioso e político, criando e anulando leis, preceitos e princípios, baseada num poder que ela alega que lhe foi confiado por Deus.

A Igreja no Brasil manteve-se ao lado do regime Imperial até a queda deste. Esta conduta foi motivada por questões político-econômicas e também pela concepção religiosa de Estado, que se caracterizava como cristão. Com a Proclamação da República, porém, “o bispo do Pará assumiu logo uma atitude realista e procurou que a Igreja pudesse sobreviver vitoriosamente à mudança política” (AZZI, 1982, p. 21).

Logo após a queda da monarquia, D. Macedo Costa buscou articular a relação entre a Igreja e o Estado de modo harmonioso. Em sua estada no Rio de Janeiro, para cuidar da saúde, tratou da situação da Igreja com o novo governo e fez vários contatos com Rui Barbosa, quando este estava elaborando o decreto que iria legitimar a separação entre o Estado e a Igreja, a fim de que o documento consistisse numa “proposta que fosse admitida pela igreja católica” (AZZI, 1982, p. 22). Essa posição mostra que o não envolvimento da Igreja nas questões políticas do Estado estava apenas no nível do discurso. Na prática, a Igreja influenciava decisivamente em muitas questões políticas do Estado.

Na carta de 1889, D. Macedo Costa apresenta a sua posição referente ao decreto que estava sendo gestado. Segundo o prelado,

[...] taes podem ser as circunstancias deste ou daquele *paiz*, que esta tese geral não possa mais ahi ter a applicação pratica sem graves inconvenientes até para a nossa Igreja. Pode ahi a fé ter-se enfraquecido a ponto que toda a parte dirigente tenha-se tornado catholico só de nome, podem-se achar-se ahi já estabelecidas seitas poderosas e varias comunhões dissidentes; pode haver reclamações tão urgentes, uma torrente de opinião tão pujante composta de todos os elementos contrarios ao catholicismo, que o governo julgue não poder admitir, sem preço da perturbação da ordem publica, sem fomentarem-se discordias entre os cidadãos. Que fazer nesse caso? Recorrer ao principio moral que as leis positivas não obrigam com grande incomodo, e deixar as diversas religiões exercerem seus cultos sem constrangimento legal. Isto pode e deve mesmo o Estado fazer na hipotese que figuramos, mas só no ponto de vista civil, sob o imperio de circunstancias graves, por motivo urgente da ordem publica (COSTA, M., 1889).

Com essa declaração, o bispo pretendia não só evitar conflito com o Estado, visto que era inevitável esse encaminhamento político, mas também criar a possibilidade de que a posição política do Estado fosse revista quando se julgasse conveniente. O clérigo foi um grande articulador das ações entre a Igreja e o Estado, de maneira que o período republicano

não iniciasse de forma polêmica para os dois poderes. Paralelamente, trabalhou junto aos bispos brasileiros a fim de que estes, embora não aceitassem, se propusessem a conviver com o novo regime.

O Decreto n. 119-A (BRASIL, 1890a), assinado pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, entrou em vigor no dia 7 de janeiro de 1890. O *caput* do preceito legal anuncia a temática do documento: “Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias” (BRASIL, 1890a). O documento avança consideravelmente no que se refere ao respeito à liberdade religiosa no Brasil. No art. 1º, proíbe a União e os Estados a estabelecer ou proibir alguma religião como oficial ou discriminar os cidadãos em razão de religião; nos art. 2º e 3º, assegura a todas as religiões o direito de exercerem seu culto e de se constituírem como instituições; no art. 4º, extingue o padroado; no art. 5º, reconhece a personalidade jurídica das igrejas e confissões religiosas para adquirirem e administrarem seus bens. O art. 6º, fecha os dispositivos legais e parece estar, mais claramente, atravessado pelo discurso de D. Macedo Costa, visto que, preconiza que

O Governo Federal continúa a prover á congrua<sup>108</sup>, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes (BRASIL, 1890a).

Parece que a separação entre a Igreja e o Estado não se efetivou nem no papel. A influência da Igreja nos negócios dos Estados Nacionais continua a vigorar e tende a se fortalecer a cada dia.

#### 4.3 D. MACEDO COSTA E A EDUCAÇÃO NO PARÁ

Quando assumiu a Diocese do Grão-Pará, D. Macedo Costa buscou, junto ao Governo Imperial, uma política de investimento na educação religiosa de meninos e meninas da província. A diocese local, segundo ele, era pobre e sem recursos, por isso, precisava do apoio financeiro do Império. Os projetos da diocese visavam a instrução das crianças e jovens das

---

<sup>108</sup> CONGRUA: pensão que se dá aos curas, parochos (párocos, sacerdotes) e cônegos para se poderem sustentar (FARIA, 1858, I, p. 278).

famílias abastadas, mas também incluíam o incentivo à educação de crianças pobres por meio do ingresso destas nos seminários e nos asilos, como eram chamadas algumas instituições de abrigo da época.

Os projetos pedagógicos de Dom Macedo Costa estavam voltados para o apego ao solo e à propriedade, a lavoura sedentária, a organização da família e do trabalho, a preservação do lar com suas tradições transmitidas de pai a filhos, a boa administração da justiça, a religião, a escola e outros elementos que resultassem na “civilização” de um povo (COSTA, M., 1884 apud RIZZINI, Irma, 2004, p. 354).

A implementação dos projetos envolvia medidas fomentadas pelo clérigo para fortalecer a educação diocesana e, com isso, promover a cristianização de base católica na Amazônia. Entre essas medidas constava: criação de políticas de catequização tanto na cidade quanto nas regiões distantes da província, investimento na instrução dos jovens e da família, investimento na excelência intelectual e na autonomia dos seminários e criação e/ou fortalecimento de instituições técnicas e asilos (LUSTOSA, 1992).

Sobre a catequese, principalmente nas regiões inóspitas, D. Macedo defende que “Policiar os povos selvagens por meio da Religião é o grande ponto, para onde devem convergir às vistas de todos aqueles, a quem corre o dever de promover os melhoramentos sociais” (COSTA, M., 1863a, p. 170). Com essa conduta, o bispo estava repetindo o modelo jesuíta do período colonial. Na *Memória*, o bispo revela as intenções ideológicas que subjazem à catequese \_ como grande obra de restauração católica da Pátria \_ quando pede que o Governo Provincial promova

o desenvolvimento das missões e da Catequese católica, que chame enfim ao grêmio do Cristianismo e da civilização tantos centenares de tribus selvagens que erram ainda miseravelmente no fundo de nossas florestas (COSTA, M., 1963b).

Ao mesmo tempo, o bispo pede ao Governo da Província que dê preferência “à colonização católica sobre a protestante; uma, germe de vida deposto no seio da nossa sociedade, outra, fermento de morte que não pôde produzir senão dissolução e ruínas” (COSTA, M., 1863b). Nesse texto, o bispo enaltece a colonização católica (“germe de vida”) e discrimina a protestante, avaliando-a como “fermento de morte”.

Segundo Martins (2005, p. 109), para a infância, a Igreja postula uma formação baseada nos estudos clássicos. Para isso, a instrução consistia no ensino de História Sagrada, Filosofia, Retórica, Geografia, Latim, Francês e Português.

Conforme já discuti neste estudo, ‘religião e civilização’ é a tônica da Igreja no bispado de Dom Macedo Costa no Grão-Pará. Para o fortalecimento da religião, foram criadas escolas de catecismo, cujo objetivo principal era a evangelização das crianças e jovens, tencionando formar neles ‘verdadeiro sentimento religioso’ nos padrões do catolicismo. Os discursos sobre civilização têm como referência as nações “cultas” (COSTA, M., 1915, p. 9) europeias que representam “as sociedades polidas”, a “boa sociedade”. O *Compendio* legitima essa ideologia. Costa, M. (1915, p. 87), ao discutir a escala das posições no tratamento às pessoas, defende:

Em geral, cumpre tratar a todos, principalmente as auctoridades, com deferencia e cortezia, e acostumar a isso os meninos desde pequenos. [...]

Nas **sociedades polidas** observa-se rigorosamente esta regra.

– *Que pensar d’aquelles que desconhecidos e sem recommendação, se apresentarem com todo o desplante diante de uma pessoa consideravel, pedindo cartas de empenho, etc?*

– É mistér desconhecer completamente o que é decoro, e ignorar as regras da **boa sociedade**, para commeter tal erro [...] (grifo nosso).

No que diz respeito ao investimento na instrução de meninos e adolescentes, o clérigo abordou temas importantes no *Compendio de Civilidade Cristã*, como o cuidado que os pais devem ter em relação aos filhos no que diz respeito a: saúde, temperança, abstinência, higiene etc.

– *Que se deve pensar do uso de fumar, tomar tabaco ou rapé<sup>109</sup>, etc?*

– Aos meninos e adolescentes, deve, em regra, ser isso absolutamente prohibido. O cuidado que os paes devem ter da saude de seus filhos, seria motivo bastante para esta prohibição. Habeis medicos sustentam que o uso do fumo produz dôres de cabeça, faz perder o appetite, e causa debilidade e esgotamento de forças, pela quantidade de saliva que faz lançar. Póde até perturbar o exercicio das funções intellectuaes, e produzir embrutecimento. Se certos temperamentos resistem a estes mãos effeitos, outros, principalmente o das crianças, soffrem cruelmente.

Além d’isto, o habito de fumar expõe as crianças ao desasseio, ennegrecendo-lhe os dentes, impregnando-lhes de máo odor a boca, os vestidos, o quarto em que habitam; dá-lhes ares desenvoltos e insolentes; inclina-os á sensualidade; amollece-lhes o character; faz-lhes dispendir inutilmente tempo e dinheiro e prepara-os para adquirirem vicios mui degradantes (COSTA, M., 1915, p. 33).

Ao pensar na instrução para as famílias, a ideia da Diocese era colocar sobre a mulher o dever de educar o homem. “Ela seria responsável pelo fracasso ou êxito humano, já que em

<sup>109</sup>RAPÉ: tabaco em pó para tomar às pitadas (FARIA, 1859, II, 253).

suas mãos está a educação das crianças.” (MARTINS, 2005, p. 111). Sua missão especial era desenvolver o corpo e a alma de seus filhos (COSTA, M., 1900, p.33). Contudo, tanto a mãe quanto o pai deveriam servir de modelo para seus filhos (COSTA, M., 1900, p. 27).

Os primeiros cuidados dos pais era fazer com que os filhos cumprissem os deveres da religião (COSTA, M., 1900, p. 18), por isso, estes deveriam ser disciplinados desde a tenra idade no ensino religioso para a salvação da alma deles.

*\_ O que se deve fazer antes de deitar-se?*

\_ Saudar e tomar a bênção a seus Paes, como pela manhã; encommendar-se a Deus, fazendo de joelhos a oração da noite, despir-se com modestia, e adormecer ocupando-se antes de bons pensamentos (COSTA, M., 1915, p. 45).

Todavia, “o afrouxamento da educação religiosa, em tenra idade, converteria os homens em pervertidos, degenerados e criminosos.” (MARTINS, 2005, p.111).

*\_ Devemos habituar-nos a trazer sempre o corpo em boa compostura?*

\_ É necessario habituar os meninos desde pequenos a uma boa compostura e posição do corpo, pois por ahi mostra logo uma pessôa a boa ou má educação que recebeu e, o que mais é, os bons ou máos sentimentos que nutre no coração. *Pelo exterior se conhece o homem*, afirma a Escriptura. *Vossa modestia*, diz S. Paulo, *seja conhecida de todos os homens, pois o Senhor está perto* (COSTA, M., 1915, p. 15)

Paralelamente a isso, a Igreja também fomentava a instrução dos “desvalidos”, conforme veremos mais abaixo. Logo, a ideia era “civilizar” a população amazônica.

O trabalho educacional de Dom Macedo Costa na província do Pará coincidiu com um momento importante para a economia da província: a era da borracha. Para algumas lideranças públicas, o comércio do látex parecia ser o tipo de economia ideal para o progresso social e cultural da região amazônica. Entretanto, alguns consideravam a extração da borracha uma maldição, “a partir do momento que não haveria reinvestimento dos recursos adquiridos com a venda do látex para o exterior” (MARTINS, 2005, p. 146). D. Macedo Costa compartilhava dessa ideia e, por isso, propôs “a criação de colônias agrícolas subsidiadas financeiramente pelo governo e geridas pelos sacerdotes” (MARTINS, 2005, p. 146), como o Instituto Industrial e Agrícola Providência, conforme veremos mais abaixo.

O Presidente da Província em 1872, Graça Aranha, aponta a agricultura como um mercado em ascensão. Em relatório provincial, o político registra que a população indígena do Tapajós, “que vive em completa ignorancia de seus interesses e de seus direitos” (PARÁ,

1872, p. 6) era explorada por negociantes ou lavradores para a extração da borracha. Muitos trabalhadores haviam se desencantado da extração da borracha e começaram a se ocupar da lavoura.

O Presidente da Província aponta que no Tapajós havia uma grande riqueza vegetal para a qual os moradores deveriam se voltar, tais como a extração da salsa, que havia em abundância na região. O óleo de copaíba e a castanha, “que também podiam concorrer para a receita da província, e que se encontra em grande quantidade, não tem quem d’elles se ocupe, sendo a sua exportação quasi nulla” (PARÁ, 1872, p. 7). Havia, também, segundo Graça Aranha, ricas madeiras de construção, como o pau d’arco e a murapinima. Minas de calcário também eram encontradas na região. Havia, portanto, uma grande diversidade de atividades que poderiam ser desenvolvidas na região, principalmente aquelas voltadas para a agricultura, tais como o cultivo da cana de açúcar para o fabrico de mel e cachaça, do café, do tabaco, que segundo o Presidente da Província “está em completo atraso, como em quase todo o Brasil, e principalmente n’esta província onde a ambição illusoria da borracha faz desprezar tudo e abandonar casas durante o verão para depois começar uma vida nova” (PARÁ, 1872, p. 7).

Martins (2005, p. 153) postula que, na ideologia dominante, a brutalidade dos povos amazônicos era responsável pelo atraso e subdesenvolvimento. Para que o desenvolvimento econômico-social na província fosse plenamente realizado, era preciso civilizar o homem local. Os projetos de criação de colônias agrícolas encabeçados pelo clero atenderam a esses fins civilizatórios e contribuíram também para a criação de mão-de-obra especializada para atender os negócios econômicos da elite local.

A agricultura salvaria os homens da perdição, constituiria a base da família e da moral, e, por consequência, formaria uma economia forte e menos dependente das oscilações do mercado internacional (MARTINS, 2005, p. 153).

D. Macedo Costa era um dos defensores dessa ideologia, “pois a agricultura era o tipo de economia necessária à constituição da família católica, solidária e sedentária” (MARTINS, 2005, p. 153).

Das instituições criadas e/ou apoiadas por D. Macedo Costa, destacamos: os seminários de Santo Antônio e Filial, o Colégio Nossa Senhora do Amparo, o Asilo Santo Antônio, a Escola de Artes e Ofícios e o Instituto Industrial e Agrícola Providência. O governo subsidiava essas instituições porque tencionava reunir mão-de-obra qualificada para

seus negócios econômico-sociais, que eram do interesse tanto da Igreja quanto do Estado (BEZERRA NETO, 1998, p 193).

### Os seminários

A Igreja buscava a atenção do Governo Provincial para “alargar e completar o quadro dos estudos do Clero, e primeiro do que tudo dos estudos secundarios, base indispensavel de toda solida instrução” (COSTA, M., 1863b). D. Macedo se preocupava com a educação secundária, porta de entrada para o ensino superior, para atender à elite paraense e, com isso, buscava a atenção do governo para a necessidade de mais investimento nas escolas secundárias eclesiásticas, chamadas por ele de pequenos seminários, buscando colocá-las, “quanto aos estudos, no mesmo pé dos melhores Colegios do Imperio” (COSTA, M., 1863b).

Em abril de 1863, o Imperador sancionou o Decreto 3.073 (BRASIL, 1863), que preconizava sobre a uniformização dos estatutos das cadeiras dos Seminários Episcopais, ameaçando a relativa autonomia da Diocese sobre essas Instituições (LUSTOSA, 1992, p. 51). O Imperador retirou do programa de ensino do seminário cadeiras que o bispo considerava importantes, tais como Língua Grega, Exegese Bíblica, Direito Natural e Eloquência Sagrada (MARTINS, 2006, p. 79). Tendo mantido as Cadeiras de Latim, Francês, Retórica e Filosofia, o Imperador acrescentou História Sagrada e Eclesiástica, Teologia Dogmática, Teologia Moral, Instituições Canônicas e Liturgia e Canto Gregoriano. O governo imperial também prescreveu que os bispos poderiam criar as disciplinas que lhe fossem convenientes, desde que subsidiassem os custos (art. 1º).

D. Macedo Costa combateu veementemente o ato legislativo do Imperador por meio da edição do documento *Memória*, já citado neste estudo. Na *Memória*, o bispo acusa o Estado de ingerir-se na economia da Igreja e discute as questões acadêmicas, pedagógicas e sociais dos seminários.

O bispo postulava a necessidade de reformas estruturais e pedagógicas nos seminários de Belém, principalmente com a criação de uma cadeira de Matemáticas Elementares no programa de estudos do Seminário,

disciplinas que tanto cooperam para a ilustração e solidez do espírito, dando-lhe uma soma de conhecimentos uteis e habituando-o àquela clareza de ideias, severidade nas deduções e ordem rigorosa no pensamento que são a mais preciosa vantagem que se póde colher dos primeiros estudos e o instrumento universal para a aquisição ulterior de todas as ciencias [...](COSTA, M., 1863b).

Para o intelectual, as ciências exatas eram de grande aplicação para a vida, por isso, ocupavam lugar de distinção nos seminários da Europa. Os seminários brasileiros deveriam inspirar-se nessas instituições educacionais, principalmente no Seminário de S. Sulpício, na França, onde havia as cadeiras de Matemática, Trigonometria, Geometria, Aritmética e Álgebra. Nesse seminário, segundo o bispo, dois anos antes de começar o curso teológico, os alunos recebiam cursos especiais de Física, Química, paralelamente ao curso de Filosofia (COSTA, M., 1863b). É o modelo europeu sendo intensamente buscado por D. Macedo Costa. Isso indicava que o educador não se preocupava tanto com os aspectos sócio-históricos e culturais do Brasil, em especial, da Amazônia.

D. Macedo, ao pedir que o Governo Provincial investisse nos seminários, pretendia atrair os filhos das famílias abastadas para estudar nessas instituições e, com isso, pudesse despertar nesses jovens a vocação para o ministério sacerdotal, embora a elite paraense preferisse colocar seus filhos em outras carreiras ditas mais brilhantes, como Direito, Medicina e Engenharia.

O bispo também visava colocar meninos pobres nessas escolas a fim de que, por meio de uma educação gratuita, esses alunos seguissem as vocações eclesiais e, desta forma, pudessem suprir as necessidades da diocese, já que eram raros os meninos das famílias abastadas que escolhiam o sacerdócio. Para o clérigo,

No estado atual de indiferentismo religioso a que tem infelizmente chegado nossa sociedade, a quase totalidade das famílias abastadas afastam seus filhos do santuario e os fazem entrar em tropel em outras carreiras mais brilhantes; é mister, pois, 1º. atrair os filhos destas famílias pelo beneficio de uma educação quase gratuita, ou muito pouco dispendiosa; 2º. Sustentar maior numero de meninos pobres, tomando-os desde os mais tenros anos e imbuindo-os desde então nos hábitos de uma virtude solida, inspirando-lhes esses nobres sentimentos de dedicação, desinteresse e caridade que devem torná-los depois dignos ministros do Santuario (COSTA, M., 1863b).

Para fortalecer seu discurso, o clérigo cita o caso da França, em que o governo tem “nos Seminários numerosas pensões com que conseguem percorrer o estadio teologico e chegar ao sacerdocio muitos jovens pobres, dentre os quais têm saído grandes Bispos e homens eminentes pela sua ilustração e virtude” (COSTA, M., 1876).

Abel Graça, em seu relatório de 1869, registra a existência de dois seminários na Província do Grão-Pará: o de Santo Antônio e o filial. “No primeiro estuda-se o curso secundario e o curso theologico. Há n’este seminário 15 seminaristas pobres” (PARÁ, 1870b, p. 22). O político revela que a Província investia 3:000\$000 réis nesse seminário. No

seminário filial, fundado em 1868 por D. Macedo Costa, os alunos recebiam a instrução primária e princípios da instrução secundária (PARÁ, 1870b, p. 22). Abel Graça salienta que esse seminário possuía boa disciplina, contudo, tinha que sobreviver com seus próprios recursos porque não recebia nenhum tipo de subvenção do governo. Esse documento confirma os argumentos dos historiadores quando defendem que a educação primária não fazia parte dos investimentos do governo porque a preocupação deste era a formação da elite que iria governar o país e as províncias, dando mais atenção aos ensinos secundário e superior.

**O Colégio Nossa Senhora do Amparo** se tornou um importante estabelecimento de ensino no episcopado de D. Macedo Costa. Em 1788, Frei D. Caetano Brandão teve a ideia de criar uma instituição que se destinava a meninas órfãs e pobres. Contudo, foi só em 1804 que D. Manoel de Almeida Carvalho instalou a “Obra Pia”, que começou a abrigar, num primeiro momento, meninas índias e, depois, passou a abrigar meninas pobres e desvalidas (SABINO, 2012). O asilo tinha por finalidade promover a instrução e educação de meninas órfãs e desvalidas da Província do Grão-Pará.

Sabino (2012, p. 69) defende que a educação das meninas fazia parte das ideologias da Igreja ultramontana<sup>110</sup>, “pois as alunas poderiam ser posteriormente, educadoras dos filhos e da sociedade conforme os princípios do catolicismo ultramontano”. Martins (2005, p. 138) acrescenta que o asilo era “destinado à educação doméstica, moral e literária das moças.” O presidente da Província do Grão-Pará, Sr. Pedro Vicente de Azevedo, faz a seguinte declaração do asilo:

O collegio é um asylo de pobres e desvalidas; e, pois, como taes devem ser educadas, de maneira que, quando de lá sahirem, possam voltar á condição de onde vieram, e viver sem envergonhar-se entre os de sua classe; o collegio dá-lhes educação, amparando-as durante a infancia, porém não lhes dá riqueza, nem as faz mudar de condição; entram pobres, e pobres sahem; é preciso que como pobres saibam e possam viver (PARÁ, 1874, p. 22-3).

Além de aprender a ler e escrever, essas alunas deveriam aperfeiçoar-se nas prendas do lar a fim de que pudessem encontrar um esposo da classe delas ou tornar-se criadas em casas de família. “Com essa educação ellas serão facilmente boas mães de família, perfeitas donas de casa e esposas virtuosas” (PARÁ, 1874, p.24). As poucas internas que tivessem “merecimento” intelectual (talento e estudo) poderiam receber o que o presidente da província do Pará, Pedro Vicente de Azevedo, chama de maiores estudos (música e piano) e poderiam também frequentar os cursos da escola normal (PARÁ, 1874, p. 24). Com uma formação

---

<sup>110</sup> Ala conservadora do catolicismo da qual D. Macedo Costa fazia parte, já tratada nesta seção.

“destinada a prepará-las para atender a demanda de mão-de-obra qualificada da época” (SABINO, 2012, p. 126), essas educandas teriam chance de conseguir um emprego nas escolas de ensino público.

O Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães, Vice-Presidente da Província do Grão-Pará em 1869, se refere ao Colégio Nossa Senhora do Amparo como uma instituição que poderia vir a ser “um dos asilos de educação mais notáveis do Império” (PARÁ, 1869, p. 5).

**O asilo Santo Antônio** também foi um asilo de órfãos e desvalidas que funcionava nos moldes do Colégio Amparo. Criada por D. Macedo Costa em 1871, inicialmente, a instituição funcionava no edifício do Carmo, antigo convento das Carmelitas, por isso se chamava ‘Asilo Nossa Senhora do Carmo’. Em 1873 o asilo foi transferido para o prédio de Santo Antônio e, posteriormente, foi confiado às Religiosas de Santa Doroteia. “Sete dessas beneméritas Religiosas vieram para Belém no ano de 1877” (LUSTOSA, 1992, p. 131), a bordo do navio Senegal, acompanhadas por D. Macedo Costa.

Ao chegarem ao asilo de Santo Antônio, as irmãs Doroteia foram saudadas pelas senhoras e senhores da sociedade paraense. À noite, D. Macedo Costa informou no seu discurso aos fieis da catedral de Belém, a igreja da Sé, que essas irmãs educariam suas filhas e formariam as futuras esposas e mães da Amazônia (MARTINS, 2005, p. 140).

Em 1885, o asilo foi considerado próspero, sendo subvencionado pelos cofres da Província. Havia, naquele ano, 72 órfãos na instituição. O plano de estudo do asilo consistia no estudo de leitura, gramática portuguesa, história sagrada, catecismo e aritmética. Ao mesmo tempo, as internas aprendiam a costurar, marcar, bordar, lavar, engomar e cozinhar (PARÁ, 1885b, p. 68).

Os meninos pobres também receberam a atenção da diocese. A **Escola de Educandos Artífices** \_ projetada pelo titular da Secretaria de Obras Públicas da Província do Pará, o engenheiro Guilherme Francisco Cruz (BARBOSA, 2011, p. 123; PARÁ, 1870, p. 21) \_ foi uma importante instituição apoiada por D. Macedo Costa. A escola foi idealizada pelo presidente da província do Pará em 1869, João Alfredo Correa de Oliveira. Contudo, foi criada em 1870 por Abel Graça, sucessor de João Alfredo (BARBOSA, 2011, p. 125).

Trata-se de um espaço onde o órfão pobre e o filho do pobre receberiam instrução primária e aprenderiam diferentes artes e ofícios (PARÁ, 1870b, p. 21). Esse tipo de instituição passou a receber, a partir de 1871, “filhos livres de mulheres escravas” com o objetivo de o governo manter o cenário social sob controle (RIZZINI, Irma, 2004, p. 27).

O estudo na instituição também se estendia aos índios de menor idade “que geralmente são empregados aqui como creados de servir nas casas particulares. É mais um meio à empregar-se para a catechese e civilização dos índios” (PARÁ, 1870b, p. 21) a fim de que estes sujeitos pudessem ter inserção na sociedade “branca” como mão-de-obra qualificada.

No estabelecimento, havia um quarto para prisão correcional usado para manter a ordem e a disciplina. Os alojamentos eram fechados a fim de evitar que os educandos se ausentassem à noite (PARÁ, 1870b, p. 28).

A instituição atendia a diferentes interesses, tanto da diocese quanto do governo: a catequese, a preparação dos alunos para abastecer com mão-de-obra qualificada os diferentes setores da economia elitista paraense \_ atuando no trabalho público, na agricultura e em outras frentes de trabalho \_ e, também, a “limpeza da cidade”, coibindo a vagabundagem (RIZZINI, Irma, 2004).

Formar mão-de-obra especializada para atender à elite era um dos grandes objetivos dos institutos de artes e ofícios criados em Belém e em outras regiões do país. Muitos dos alunos, ao se formarem, seriam enviados para trabalhar em indústrias, outros seriam mandados para os sertões, para os campos, levando consigo os conhecimentos científicos aprendidos nos institutos.

Rizzini, Irma (2004, p. 6), ao fazer uma descrição do Censo de 1872 do Estado do Pará, mostra que Belém, nessa época, se constituía etnicamente de 5,6% caboclos, 35,2% brancos, 40,3% pardos e 18,9% pretos. O Instituto Paraense de Educandos Artífices ofereceu ofícios mecânicos em seu programa de ensino profissionalizante, dos quais 5,4% dos moradores da cidade de Belém se ocupavam. As quatro paróquias que havia em Belém eram as que mais concentravam os profissionais dessa área.

Uma das grandes preocupações da diocese, ao criar essas instituições de ensino, era cristianizar os alunos nos moldes do ensino religioso católico para, com isso enfraquecer as ideias laicas concorrentes no contexto educacional. Essa era uma grande preocupação também da população católica francesa, cujo governo já havia adotado o ensino público, gratuito, leigo e obrigatório. Para a comunidade católica francesa, essa medida parecia comprometer a educação religiosa católica porque o laicismo nas escolas promoveria a exclusão do catecismo no ensino religioso, conforme relato a seguir:

Não me parece serio isto, n'um paiz onde a grande maioria de habitantes é catholica. Eliminar um ensino útil a estes por causa de um pequeno numero de protestantes ou judeus, é sacrificar o interesse do maior numero ao do menor. Além disto toda instrucção licita é util (PARÁ, 1885a, p. 110).

Interessante esse discurso, pois parece altamente discriminador e deturpador do direito da minoria. Contudo, na continuação do texto, ao afirmar que o laicismo poderia excluir os eclesiásticos do magistério, João Silveira de Souza, presidente da Província do Pará em 1885, defende que “entre nós todos são cidadãos com iguaes direitos; todos obedecem a lei e respeitam as autoridades constituídas quando se circumscrevem á orbita de suas atribuições” (PARÁ, 1885a, p. 110).

**O Instituto Industrial e Agrícola Providência**, criado como colônia orfanológica por D. Macedo Costa, em 1883, foi outro estabelecimento instituído para preparar meninos para diferentes ofícios. Rizzini, Irma (2004, p. 351) afirma que o instituto foi criado para meninos indígenas e para órfãos desvalidos do Pará e do Amazonas. Esse projeto foi considerado uma medida muito eficaz para a instrução e civilização dos índios.

O bispo do Pará construiu o Instituto à margem da estrada de ferro de Bragança. Nessa região havia colônias agrícolas de imigração estrangeira. O prédio possuía salões para dormitórios e salas para oficinas. Lustosa, (1992, p. 493-494) revela que muitos índios e “desamparados” foram acolhidos e educados nessa instituição. Rizzini, Irma (2004, p. 13) argumenta que as formas de ensino preconizadas pela igreja católica, e que incluíam a criação de escolas na cidade e no interior, estava a serviço de um projeto “civilizador”, no bojo do qual estavam os interesses das elites regionais.

Subsidiado pela Província, o instituto proporcionava, aos meninos, atividades relacionadas ao aprendizado das artes e da agricultura (PARÁ, 1885b, p. 68). Criar oficinas-escolas e provê-las de tudo parecia ser um meio de “educar, desde a infância, operários sinceramente católicos” (LUSTOSA, 1992, p. 498) e, desta forma, prevenir que eles se desviassem da doutrina dominante. Então, D. Macedo Costa proveu o instituto de pessoal dirigente e técnico, de máquinas modernas e de outras coisas, a fim de que os operários lá formados não se sentissem inferiores a outros formados em oficinas ditas sem religião (LUSTOSA, 1992, p. 498).

O presidente da província em 1889, Miguel José d’Almeida Pernambuco, declara que no Instituto havia aulas de ensino primário, desenho linear, aritmética, história pátria, religião, geografia e música. Lá também funcionavam as oficinas de ferreiro, maquinista, marceneiro, carpinteiro, serrador e alfaiate e trabalhos de pequena lavoura, cujos produtos abasteciam a capital da província. O presidente provincial também fala do asseio e da boa ordem da instituição (PARÁ, 1889, p. 47).

O gosto dos alunos pela música foi notado pelo Presidente da Província, em uma visita ao local em 1887 (PARÁ, 1887, p. 70). Lustosa (1992, p. 494) revela que a instituição possuía uma boa banda de música formada pelos próprios educandos.

Rizzini, Irma (2004, p. 372) afirma que

Macedo Costa importou da Inglaterra oficinas completas, com 40 máquinas, montadas por engenheiros ingleses. Havia uma tipografia, o ensino agrícola e uma fábrica de farinha de mandioca para consumo dos alunos e venda do excedente.

O Instituto atendia a uma das frentes da igreja católica que era evangelizar não apenas a capital, mas também, o interior do Estado. Em 1885, achavam-se 58 educandos no Instituto Providência. Rizzini, Irma (2004, p. 353) mostra que os projetos de catequese de D. Macedo Costa do chamado “homem amazônico” se inspiravam na formação religiosa conservadora do clérigo.

Entendia D. Antonio (e os homens ilustrados da época não discordavam) que esta população era afeita ao nomadismo e aos vícios, um tipo de vida que contagiava o europeu que se embrenhava nas matas para comercializar, denominado na região de “regatão”. Por sua vez, o contato com os chamados civilizados, na perspectiva de seu diagnóstico da população amazônica, contaminava a “gente operária” com o “virus de uma corrupção que ella felizmente ignorava”.

O bispo defendia que o incentivo à agricultura poderia resolver tanto a questão alimentar quanto o problema da miséria social do homem amazônico, como por exemplo, a promiscuidade (MARTINS, 2005, p. 155).

A Igreja apoiou e/ou criou as escolas profissionalizantes principalmente por que tinha um grande interesse de formar profissionais para o mercado de trabalho. Sales (1992, p. 66) apresenta um quadro da primeira metade do século XIX que ultrapassa esse período e se instala no período de D. Macedo Costa. O autor denuncia que

índios e negros, em toda parte, foram forçados a aprender técnicas artesanais impostas pelos europeus, indistintamente. A sociedade que se construía nos trópicos exigiu o adestramento da mão-de-obra, neste ou naquele ofício, além da que era indispensável na coleta de drogas do sertão, na exploração de minas, nos serviços domésticos e no amanho da terra. Uma casta especial de trabalhadores se formou, assim, na colônia agrária, incumbida de satisfazer as necessidades particulares dos colonos nas suas cidades e nos seus estabelecimentos rurais. Foi a classe de artesão artífice. Em todas as obras arquitetônicas do passado, desde as missões da Amazônia às do

Paraguai, há marcas da mão do índio e do negro. A par disso, na pintura, na escultura, cestaria, mobiliário, trançados, cerâmica, tecelagem, culinária, vestimentas e adornos pessoais, instrumentos de trabalho e utensílios domésticos em geral, veículos e embarcações, em todas as coisas que compõem a vida e o bem-estar dos indivíduos nesta sociedade, são imensas as reservas culturais do índio e do negro (SALES, 1992, p. 66).

Institutos estaduais foram criados tendo como modelo as instituições geridas pela Igreja. Em 1898, a Lei Estadual 602 converteu o Instituto Lauro Sodré em colônia orfanológica, artística, industrial e agrícola para crianças desvalidas, cujo regulamento seria organizado de acordo com os núcleos da catequese, conforme artigos 2 e 7.

Art. 2 – O principal objectivo do Instituto será acolher meninos desvalidos e orphãos e preparal-os para cidadãos pacíficos e moralizados, habilitando-os nos conhecimentos de industrias e artes remuneradas do trabalho e também nos melhoramentos da pequena e grande cultura, pelo estudo theorico e pratico dos instrumentos e processos de plantio, colheita, fertilisação do solo e manufactura de productos agrícolas (PARÁ, 1900a, p. 653).

Art. 7 – O regulamento que o poder executivo dará para a perfeita execução d’esta lei, será organizado de accôrdo com o dos nucleos de cathechese, tanto quanto for-lhe adoptavel (PARÁ, 1900a, p. 654).

Os políticos do Grão-Pará dividiam sua opinião sobre o trabalho de D. Macedo Costa na Província. José Veríssimo, ligado aos ideais liberais e republicanos, acusava os sacerdotes de darem maus exemplos porque, “ao contrário de combaterem a imoralidade, os padres eram os primeiros a lisonjear os defeitos dos caboclos e demais descendentes indígenas” (MARTINS, 2005, p. 122). Veríssimo descredenciava o ensino promovido pela Diocese. Em 1883, criou a Sociedade Promotora da Instrução, que estava firmada sobre os ideais positivistas na regeneração da educação e no progresso do país (BEZERRA NETO, 1998).

Ao assumir a instrução pública em 1890, o intelectual criou uma imagem muito negativa dessas instituições. Ao descrever as condições em que se encontravam as instalações do Colégio Nossa Senhora do Amparo, Veríssimo revela as condições precárias da instituição, descrevendo-a como um lugar sujo, sem preocupação alguma com a higiene.

[...] a cozinha confiada a direção de uma negra boçal, suja, auxiliada por um grupo de educandas que, certo, nesse contacto só teriam a perder, era também, como latrina adrede à qual ficava, infecta e repulsiva e o preparo da comida feito em um velho fogão desmantelado, do tamanho dos que usamos em nossas casas de família. Banheiros não existiam, de sorte que, neste clima em que as abluções gerais são uma necessidade imperiosa, essas

pobres educandas passavam dias e dias, quem sabe meses, sem tomar banho (VERÍSSIMO, 1970 apud BEZERRA NETO, 1998, p. 199-200).

O Vice-Presidente da Província do Grão-Pará em 1885, Sr João Lourenço Paes de Sousa (PARÁ, 1885b, p. 68) considera que D. Macedo Costa criou o Asilo de Santo Antônio com muita dedicação. Em uma visita ao Asilo Providência, Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente da província em 1889 notou o asseio e a boa ordem da Instituição. Contudo, não deixou de registrar o surto de varíola que acometeu as alunas do asilo e de dizer que mandaria semanalmente membros da Junta de Higiene ao local (PARÁ, 1889, p 46).

Joaquim Raymundo de Lamare, Presidente da Província do Grão-Pará em 1868, defende a religião como primeiro elemento moralizador da sociedade. Ele elogia a liderança de D. Macedo Costa, considerando-o alguém de “reconhecida ilustração e sentimento eminentemente catholico”, que “tem sabido captar o respeito e amor de suas ovelhas”. E continua:

conscio de que dos cuidados, desinteresse e bom exemplo dos curas d'almas é que depende principalmente o brilho e os bons efeitos da religião, entrega-se elle com todo o desvélo á educação da mocidade que se destina ao sacerdocio (PARÁ, 1868, p. 16).

A instrução promovida pela diocese estava vinculada ao projeto econômico nacional e local, “uma vez que era por meio de um tipo de saber de um lado moral e técnico e de outro moral e intelectual que o homem poderia melhorar sua potência de sociabilidade” (RIZZINI, Irma, 2004, p. 146). D. Macedo Costa acreditava na estreita relação entre o saber intelectual e a religião católica como um caminho possível para a “regeneração” dos povos.

Paralelamente ao projeto de instrução postulado pela diocese, concorriam outros projetos de desenvolvimento econômico e social da Amazônia. Muitos conservadores e liberais fomentavam a extração do látex como um mecanismo de soerguimento da economia da província do Grão-Pará. Os liberais defendiam um ensino secularizado como um mecanismo de “civilização” da região.

Os programas de instrução pública e clerical constituem um importante ponto de discussão na província. Esses programas agregavam diferentes concepções políticas, sociais, econômicas e culturais e estavam inscritos não apenas nos documentos oficiais do bispo, mas também em sua obra didática. Dom Macedo Costa se preocupou, conforme já visto nesta subseção, com a formação cristã dos casais e dos filhos, por isso, organizou leituras para as

famílias e para os meninos das escolas. Uma dessas leituras é o *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo deste trabalho.

#### 4.4 A OBRA DE DOM MACEDO COSTA

D. Macedo Costa escreveu muitos textos, entre livros, artigos de jornais, ofícios etc., mas nesta seção vamos nos concentrar nos livros. Como formador de opinião, o intelectual recomendava leitura de livros para as famílias católicas, principalmente os do gênero bíblico e os de padres, como Lacordaire e Lamennais, os quais tinham suas obras publicadas no jornal *A Estrela do Norte*<sup>111</sup>. Esse jornal também publicava poemas, crônicas religiosas, cartas ao público, anedotas, parábolas bíblicas, sermões, etc., todos de cunho moral e pedagógico, voltados para as ideologias da igreja católica. Entre os temas, podemos encontrar: “relação entre a igreja e a ciência; a religião contra ideias naturalistas, o papel da família na construção da cristandade; boas e más leituras, barbárie e ‘civilização’, progresso e atraso” (MARTINS, 2005, p. 62).

O clérigo também criticava determinados gêneros de leitura, principalmente os romances e as novelas. Sobre os romances, o educador acreditava que “esse tipo de literatura poderia degenerar os jovens da sociedade paraense, principalmente as ‘moças de família’” (MARTINS, 2005, p. 57) porque tratava de prostituição, de adultério e de luxúria. No que se refere às novelas, o bispo considerava os noveleiros (os que têm como profissão escrever novelas) como embusteiros, mentirosos, conforme se pode observar no enunciado abaixo, extraído do *Compendio de Civilidade Cristã*, livro de leitura de Dom Macedo Costa.

\_ *Como são vistos na sociedade os novelleiros*<sup>112</sup> e amigos de bisbilhotices?  
\_ Os que têm por profissão andar assoalhando novidades, são de ordinario finos mentirosos. *Quem conta um conto, acrescenta um ponto*, diz o proverbio. Para não cairmos neste defeito, devemos ter cuidado de só afiançar o caso, se fôr certo, e dal-o como duvidoso, se fôr duvidoso, sem arrebicarmos a narrativa com ciscumstancias de pura imaginação, como succede ás vezes mesmo a gente que tem horror á mentira (COSTA, 1915, p. 76).

<sup>111</sup>Esse jornal era semanal e circulou na Província do Grão-Pará entre 1863-1869. Pertencia à Diocese do Pará, sob a direção de D. Antonio de Macedo Costa (MARTINS, 2005, p. 53).

<sup>112</sup> NOVELLEIRO (adj.): que escreve novellas; amigo de novas, notícias policiais; embusteiro, que escreve ou conta patranhas (conto mentiroso para enganar alguém ou para entreter) (FARIA, 1858, II, p. 158 e 188).

Muitos desses romances eram veículos de crítica social, tornando-se uma ferramenta de reflexão sobre costumes, valores. Entretanto, “para o bispo, o leitor poderia fazer dos temas exemplos para suas vidas” (MARTINS, 2005, p. 59), como muitos ainda fazem na contemporaneidade.

O bispo também condenava as músicas populares porque, pare ele, elas eram de mal gosto e estavam voltadas para a licenciosidade. Além disso, esse estilo musical era usado entre “gente baixa”.

*\_ Que se deve pensar de certas cantilenas populares chamadas modinhas e outras musicas chulas, usadas entre gente baixa?*

*\_ Dos salões que se respeitam estão hoje completamente banidas as modinhas, cujo estylo musical e letra quase sempre erótica, são de ordinario e supra-summo da semsabedoria e do máo gosto. Deixemol-as aos cantores de esquinas.*

*De outras cantigas ainda mais chulas e licenciosas não falarei, porque estão abaixo de qualquer apreciação apezar de ler eu ha pouco, num compendio nosso de rhetorica, elogios dados a essa sorte de composições. Não, nosso nivel moral e literario não baixou ainda a tal ponto de passarem em julgado taes aberrações de critica (COSTA, M.,1915, p. 63-4).*

As obras de D. Macedo Costa “traduzem vontades e projetos para modificar o relacionamento humano no mundo, não em qualquer mundo, mas no universo ‘burguês’, referente sempre presente em seus escritos” (MARTINS, 2005, p. 21). Como a formação de D. Macedo Costa foi na Europa, principalmente na França, ele se constituiu sócio-histórica e culturalmente no universo do mundo burguês da Europa. Traz, portanto, os valores sócio-culturais desse universo para o Brasil, mais especificamente para a Amazônia, buscando relacionar a sua bagagem cultural com a cultura da Amazônia.

As obras de Dom Macedo Costa revelam uma lógica de doutrinação, em que o autor deseja penetrar a consciência do leitor e mostrar a possibilidade de pessoas comuns transformarem-se em cristãos fervorosos. O direcionamento para uma vida cristã pura e sem pecado é o primeiro dos ensinamentos veiculados por D. Macedo Costa. Ele procurava encarnar um tipo de sacerdote íntegro e erudito (MARTINS, 2005,p. 62).

Os textos de D. Macedo Costa possuem temáticas que discutem questões sociais, políticas, culturais, econômicas etc., voltadas para a família, a moral, a “civilização”, o sacerdócio e a educação (MARTINS, 2005, p. 50). Apresentam um conteúdo doutrinário, buscando instruir os meninos, os esposos, as esposas, os criados etc. Suas doutrinas moralistas

confrontavam-se com os costumes da região, principalmente no que diz respeito aos trajés cotidianos.

A obediência é a tônica dominante das relações. No degrau superior, está o marido (o chefe da família) e no inferior, os servos. Escravos dificilmente são mencionados, a não ser quando Macedo Costa discorre sobre os deveres dos servos e domésticos. Recorrendo à bíblia, lembrou aos servos e escravos que a vida de trabalhos era breve se comparada à eternidade do trono que iriam ocupar no reino dos céus, oferecendo-lhes um alívio para as tristezas e humilhações deste mundo (RIZZINI, Irma, 2004, p. 360).

Documentei seis obras que D. Macedo Costa escreveu ao longo de seu episcopado como bispo do Pará. São elas: *Deveres da família*, *O livro da família*, *Amazônia: meio de desenvolver sua civilização*, *História Bíblica*, *Narrações Bíblicas*<sup>113</sup> e *Compendio de Civilidade*, objeto de estudo deste trabalho. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, faço, abaixo, uma síntese de algumas dessas obras de D. Macedo Costa. Para o *Compendio de Civilidade Cristã* dedico as seções 5 e 6 deste trabalho.

A obra **Deveres da família**, criada em 1875, tenciona desenvolver nas famílias princípios da caridade cristã e da doutrina católica. O público visado pelo autor são as mães, as esposas, as filhas e a outras pessoas que, porventura, se abrigassem no “teto paterno”. O livro é oferecido aos católicos brasileiros.

A obra defende o matrimônio entre homem e mulher, a família como uma instituição sagrada, a fidelidade conjugal, a união perpétua ou vínculo sacramental dos cônjuges, a obrigação de refrear as paixões e a santa educação dos filhos, considerando que os primeiros cuidados dos pais é inculcar nos filhos o cumprimento dos deveres da religião (COSTA, M., 1900, p. 18).

D. Macedo Costa orienta sobre o tratamento que os cônjuges precisam devotar um ao outro, os deveres religiosos de pais e mães, a conduta do pai da família para afastar o mal de sua casa, os deveres especiais do pai e da mãe para com seus filhos, considerando que “o pai e a mãe da família são como espelhos em que todos da casa se miram. Os bons costumes d’elles são poderoso estímulo para a verdade, são normas pelas quais modelarão os filhos e servos seu procedimento” (COSTA, M., 1900, p. 27). À mãe cabe a missão especial de desenvolver o caráter dos filhos (COSTA, M., 1900, p.33). O autor também trata dos deveres dos filhos para

---

<sup>113</sup> O nome dessa obra foi impresso no verso da folha de guarda do *Compendio de Civilidade Cristã*. Contudo, não tenho nenhuma informação sobre ela.

com os seus pais, dos deveres dos senhores para com os servos (escravos) e domésticos e dos deveres dos domésticos para com os seus amos e senhores.

O intelectual considera importante a vigilância (controle) da vida dos filhos e domésticos, por isso, determina que não se deve permitir aos filhos o acesso a “livros ímpios, heréticos, romances, jornais corruptores, poesias e cartas animosas, estatuas e estampas desonestas, conversações indecentes” (COSTA, M., 1900, p. 30).

O religioso recomenda a aplicação de castigos corporais aos filhos e aos domésticos, defendendo que

quando a persuasão não aproveita. Quando não aproveitam os conselhos é preciso sem colera, mas com calma e prudencia, empregar a severidade do poder paterno [...]. Deve manter pelo constrangimento e reprimir pela dor as inclinações da vontade rebelde [...] (COSTA, 1900, M., p. 42).

O menino entregue à preguiça deveria ser castigado para ser corrigido de seus defeitos e pudesse percorrer a senda da moral e da religião, desenvolver bons hábitos e neutralizar o mal de sua vida.

Se somos inclinados á preguiça em crianças, e se os nossos pais, e os nossos mestres nós não castigarem, tornar-nos-hemos muito mais preguiçosos ainda depois de grandes. Do mesmo modo na escola se não quizer-mos apprender a ler, a escrever, a contar, porque isso nós enfada [...] é por nosso maior interesse sermos corregidos de nossos defeitos, do mesmo modo que somos cuidados de nossas enfermidades (COSTA, M., 1863a, p. 413).

Para o bispo, esse tipo de “corretivo” seria uma forma de expiação e de aperfeiçoamento moral. O clérigo “justifica a necessidade do corretivo mais austero para induzir o jovem a percorrer o caminho da moral e da religião, e ao mesmo tempo, impregnar os outros com o exemplo da pena” (RIZZINI, Irma, 2004, p. 360).

Segundo D. Macedo Costa, a penitência, ou seja, o sofrimento físico, a dor, poderiam amortecer o ardor do menino para o mal. O medo do castigo faria com que o menino desenvolvesse bons hábitos. A pena seria um remédio. Os castigos corporais, “tendo sido dogmas defendidos publicamente, a despeito de todo o debate favorável à modernização da educação, pode-se prever que conheceram ampla aplicação nas instituições educativas mantidas pela diocese, como o Instituto Providência” (RIZZINI, Irma, 2004, p. 361).

**O livro da família** foi criado por volta do ano de 1879. Na obra, D. Macedo Costa discute ideias sobre regras conjugais. A produção da obra surgiu do interesse de o bispo dar

mais densidade e alcance à obra ‘Deveres da família’. Embora tenha sido criado em 1879, ‘O livro da família’ só foi publicado em 1930, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), por ocasião do centenário do nascimento de D. Macedo Costa.

Para o bispo, a educação intelectual era mais adequada aos meninos que às meninas, pois estas usariam a instrução recebida mais “como ‘ornato do espírito do que como profissão” (MARTINS, 2005, p. 43). A mulher dotada de instrução deveria usá-la de forma positiva na administração de seu lar e poderia passar pelo ridículo caso não soubesse conter seu talento.

Na primeira metade do século XIX no Brasil imperava uma rígida disciplina patriarcal em que, tanto na cidade quanto nas zonas rurais, a mulher da elite brasileira, incluindo aí a filha, era segregada. “Não foram raros os viajantes que, passados os meados do século, ainda estranhavam o costume que os brasileiros tinham de segregarem esposas e filhas” (COSTA, E., 1977, p. 188). Aos poucos, principalmente com a criação de faculdades de Direito nos grandes centros (São Paulo e Rio de Janeiro), a mulher foi tendo limitada liberdade para frequentar teatros, bailes, “sem escapar, todavia, da rigorosa disciplina patriarcal” (COSTA, E., 1977, p. 188). As funções que elas exerciam eram exclusivamente domésticas, suas relações se limitavam ao convívio com as escravas e tinham uma educação precária. Costa, E. (1977, p. 189) revela, porém, que “as mulheres das camadas inferiores gozavam de uma liberdade de circulação e independência desconhecida das que integravam a elite, aparecendo frequentemente como chefe de família, exercendo suas atividades livremente”. Esse é um dado histórico importante porque atravessou a primeira metade do século XIX e influenciou a mentalidade de autores de livros didáticos para a infância, entre os quais figura Dom Macedo Costa.

De acordo com o já foi visto na subseção 4.1, O bispo do Pará buscava, a todo momento, combater o pensamento liberal, por isso

propagava a centralização da igreja em torno do papa, o respeito à hierarquia clerical, o resgate dos povos do obscurantismo e da superstições, o aperfeiçoamento moral dos prelados locais, a reconstrução dos projetos missionários, a extirpação do profano nas comemorações religiosas, a vigilância dos lares, entre outros procedimentos (MARTINS, 2005, p. 44).

Toda essa temática era trabalhada no ‘Livro da família’.

Publicado em 1884, a obra **Amazônia: meio de desenvolver sua civilização** foi produzida como resultado de uma conferência proferida por D. Macedo na Província de

Manaus, em 1883. Até 1892, o Amazonas estava vinculado à Diocese do Grão-Pará, por isso, os projetos do bispo incluíam essa região.

Na obra, o autor apresenta seus projetos de desenvolvimento da Amazônia, de colonização e de educação da dita civilização católica. Um dos projetos é a construção de um Vapor-Igreja, uma espécie de templo-flutuante, para a evangelização dos povos do interior da Amazônia (COSTA, M., 1883, p. 5). O intelectual critica os comerciantes que utilizavam os ribeirinhos e índios como mão-de-obra para o trabalho pesado na floresta sem se preocupar em levar instrução a esses trabalhadores. Neste caso, o bispo pensava na importância “da ação pastoral no sentido de trabalhar na recuperação moral e intelectual dos povos” (MARTINS, 2005, p. 45) e elevar o nível intelectual (mão-de-obra especializada) e moral dessas pessoas com o fim de produzir resultados econômicos.

Elevar, pois, o nível intelectual e moral dos povos do Amazonas é uma questão econômica de primeira ordem. Que digo eu, Senhores? [...] É uma questão política, uma questão social, uma questão de humanidade, um grave problema no ponto de vista da civilização e do cristianismo (COSTA, M., 1883, p. 4).

Para o bispo, a população amazônica era capaz de suportar privações e fadigas de forma sóbria e dócil (COSTA, M., 1883, p. 5). Essas características, aliadas à educação moral, produziriam grandes resultados para o trabalho nacional. “Ao contrário disso, os europeus não estariam preparados para lidar com a vida dura do charco e outros obstáculos da região” (MARTINS, 2005, p. 46). Parece que levar a catequização e a instrução, nesse contexto, também levava em seu bojo a exploração do trabalhador para atender a questões econômicas da Igreja e do Estado.

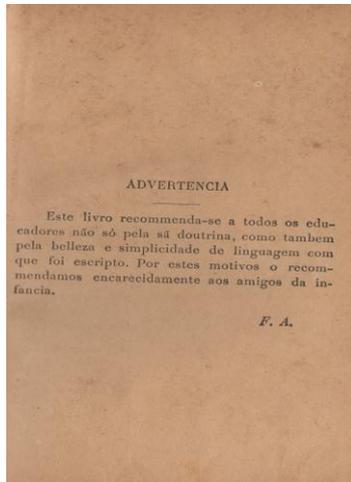
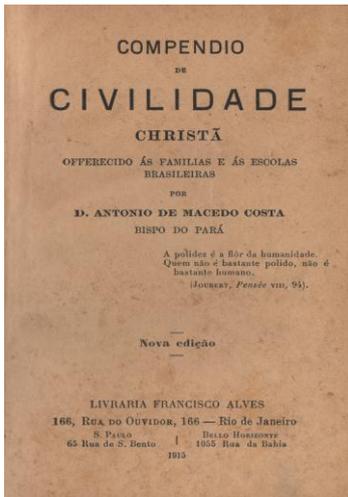
A obra **História Bíblica**, oferecida às escolas e às famílias brasileiras, se constitui de narrativas do velho e do novo testamento. Por meio dessas narrativas, o clérigo busca incutir mais fundo na imaginação e na memória dos meninos os fatos representados nas histórias.

As obras ‘Histórias Bíblicas’ e ‘*Compendio de Civilidade Cristã*’ foram aprovadas pela Diretoria de Instrução Pública do Estado do Pará. Rizzini declara que entre os avaliadores havia muitos religiosos e católicos que apoiavam o trabalho do bispo no Pará (RIZZINI, Irma, 2004, p. 350). A obra ‘História Bíblica’ foi avaliada por um fiel católico, o diretor da instrução pública no Pará no período de 1876 a 1881, o professor Joaquim Pedro Corrêa de Freitas. “O avaliador considerou o livro adequado à mocidade, pela doutrina, pelo

método e pela amenidade de estilo, aconselhando a leitura nas classes escolares” (RIZZINI, Irma, 2004, p. 358).

Investigar sobre a vida e a obra de D. Macedo Costa, nos ajuda a compreender o lugar de onde o autor desenvolve os discursos que atravessam a obra *Compendio de Civilidade Cristã*. Nas seções 5 e 6, faço uma análise do *Compendio* como objeto físico e como texto. Na seção 5, a seguir, discuto a ideologia que sustentava a edição/autoria do livro de leitura, analisando a referida obra como objeto físico.

Seção 5
Os discursos inscritos no
Compendio de Civilidade Cristã como objeto físico



É necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor.

Roger Chartier

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DO *COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ*

Conforme já informei na seção 2, nesta seção concentro minha análise no *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto físico, buscando entender as ideologias<sup>114</sup> inscritas na materialidade física da obra que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX na Amazônia paraense. Nesse sentido, valorizo excertos e páginas do *Compendio*, tais como estão impressos, para fazer a análise física da obra. Embora todos esses excertos e páginas carreguem conteúdos ideológicos e culturais, quando discuto esses conteúdos, eu o faço de uma forma breve, tendo em vista que esse não é o foco da seção.<sup>115</sup>

O *Compendio de Civilidade Cristã* é um livro escolar de leitura voltado para a educação cívica e cristã de meninos do ensino primário. A obra, de autoria de Dom Macedo Costa, bispo do Pará no período de 1861 a 1890, teve sua primeira edição publicada em 1880 pela editora Braine-Lecomte. Utilizo neste trabalho a ‘nova edição’<sup>116</sup> publicada em 1915 pela tipografia da Livraria Francisco Alves. O livro de leitura circulou em diferentes Estados da Federação, entre os quais o Amazonas (CORRÊA, 2006, p. 130).

O exemplar que utilizo para estudo possui 174<sup>117</sup> páginas, contendo: capa, contracapa, folha de guarda, folha de rosto, advertência, prefácio, introdução, corpo principal da obra, epílogo, exemplos e sumário.

A temática da obra, ‘civilidade cristã’, é discutida em três partes, distribuídas didaticamente da seguinte maneira:

- a) A primeira parte é composta de nove capítulos e diz respeito à modéstia que deve aparecer no meneio do corpo. Nessa parte, o autor prescreve regras de comportamento no trato com o corpo em geral, com a cabeça, as orelhas, os cabelos, o rosto, os olhos e os olhares, o nariz, a boca, os lábios, os dentes, a língua, a fala, os braços, as mãos, os dedos, as unhas, os joelhos, as pernas e os pés.
- b) A segunda parte, composta de 14 capítulos, diz respeito à forma decorosa com que os meninos devem fazer as ações comuns e ordinárias: ao levantar, ao deitar, ao

<sup>114</sup>A análise ideológica envolve o contexto sócio-histórico e cultural em que a obra está inserida.

<sup>115</sup>A análise do conteúdo ideológico e cultural será focalizada na seção 6, à luz da análise dialógica do discurso postulada por Bakhtin.

<sup>116</sup>Essa mesma edição foi reeditada em 1932, com pequenos ajustes relacionados à atualização de dados, como: endereços da editora impressos na capa e na folha de rosto, preço das duas obras do mesmo autor impressas no verso da folha de guarda. O formato físico e o conteúdo da obra permaneceram inalterados.

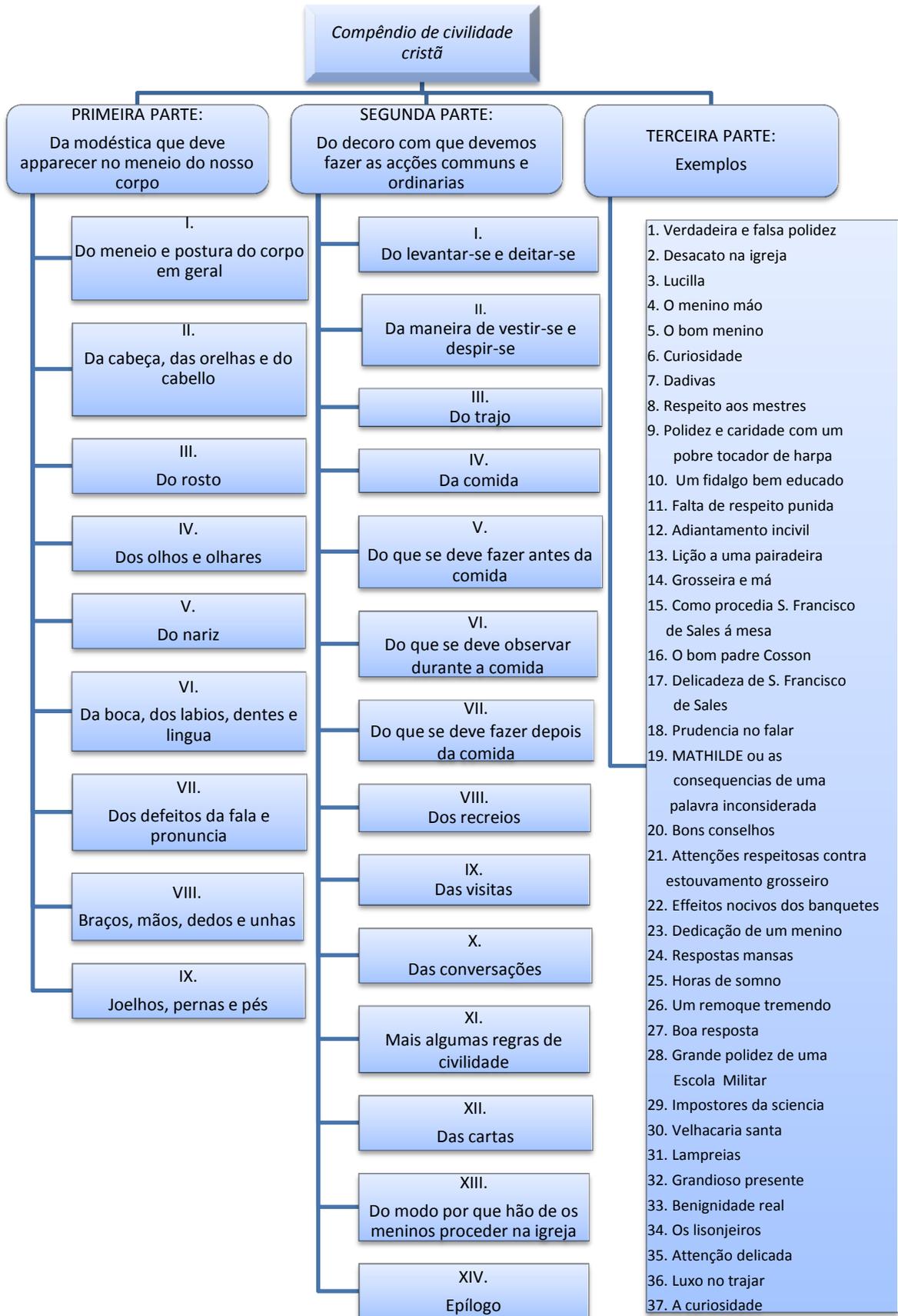
<sup>117</sup>O sumário localizado no final do *Compendio* está incompleto. Ao que parece, as últimas páginas da obra foram extraviadas.

vestir-se, ao despir-se, ao trajar-se, antes (da), durante e após a comida, nos recreios, ao fazer uma visita, nas conversações, ao apresentar ou receber um objeto, ao saudar alguém, ao perguntar por alguém, ao tratar os superiores, iguais e “inferiores”, ao pedir carta de empenho, ao escrever uma carta e quando estiver na igreja. Por último, o autor apresenta nesta parte dez regras do bem viver: 1) sofrer as faltas e as imperfeições uns dos outros; 2) corrigir o semelhante com espírito de brandura; 3) prestar auxílio ao próximo; 4) não entrar em contenda com o próximo; 5) não lançar nada em rosto; 6) mostrar modo grato e afável; 7) não lisonjear; 8) pensar sempre no bem-estar do outro; 9) tornar bem por mal e 10) ter simplicidade ao tratar as ações e as palavras do outro.

- c) A terceira parte apresenta 37 exemplos relacionados a diferentes temas sobre civilidade, tais como: a verdadeira e a falsa polidez, o comportamento adequado para ser um bom menino, a importância de ter um espírito agradecido, o respeito aos mestres, as consequências de atitudes reprovadas pelas regras da civilidade etc.

No gráfico 6, apresento a divisão formal do *Compendio de Civilidade Cristã*.

Gráfico 6: Divisão formal do *Compendio de Civilidade Cristã*



Fonte: *Compendio de civilidade cristã*, 1915 (adaptado pela autora, 2014).

## 5.2 AS IDEOLOGIAS REVELADAS NO *COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ* COMO OBJETO FÍSICO: O GÊNERO DO DISCURSO

As concepções teórico-metodológicas de Bakhtin com os postulados de Chartier são importantes para a compreensão dos processos sócio-históricos e culturais do *Compendio de Civilidade Cristã* como suporte. Bakhtin defende que

o autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 399).

Esse conjunto que agrega forma e conteúdo evoca a noção de gênero porque a obra sob análise é um tipo relativamente estável de enunciado vinculado a uma situação típica da comunicação verbal com uma função social, ou seja, foi usada pela escola paraense (e brasileira) para o ensino da leitura no ensino primário, a fim de promover a instrução de meninos no Império e na República. Portanto, por sua função social, a obra se enquadra no gênero ‘livro escolar de leitura’. Como um gênero discursivo, a obra está inserida num contexto sócio-histórico e cultural. É uma obra que padece de inacabamento porque cada interlocutor como sujeito histórico, situado no espaço e no tempo, dá o seu tom a ela.

Como obra especializada, o *Compendio* é uma unidade da comunicação discursiva que está delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, antes do seu início existem os enunciados de outros e, após o seu fim, há os enunciados responsivos de outros, os quais assumem formas variadas de acordo com as situações sócio-históricas e culturais e o lugar de onde se produz os discursos. As fronteiras desse gênero conserva sua precisão externa e, ao mesmo tempo, interna em razão de o autor da obra (sujeito do discurso) revelar toda a sua individualidade tanto no estilo quanto na visão de mundo expressa na obra. Essa marca da individualidade do autor cria princípios internos que faz com que sua obra seja diferente de outras obras com as quais dialoga no processo discursivo do campo cultural no qual está inserida, sejam essas obras aquelas nas quais o autor se baseia, sejam aquelas que seguem a mesma corrente ideológica ou aquelas que o autor combate.

A função social dos livros escolares de leitura possibilita que o **conteúdo temático**, a **construção composicional** e o **estilo** desse gênero do discurso o caracterizem como tal. No caso específico do *Compendio de Civilidade Cristã*, o **conteúdo temático** são as regras de

civilidade que devem ser ensinadas aos **meninos** desde a tenra idade. Dom Macedo Costa considera que

[1]

*É a civilidade, no conceito de todos, um complemento indispensável da boa educação. Seus princípios e regras devem ser inculcados diligentemente aos meninos, desde os mais tenros annos.*

[...]

(p. 7).

Note-se que o discurso sobre a boa educação que D. Macedo Costa defende está diretamente relacionado à civilidade. Contudo, o educador reveste o enunciado de vozes sociais [“no conceito de todos”] para dar mais legitimidade, credibilidade e autoridade à ideia por ele defendida, a qual norteou a mentalidade brasileira e paraense do Império e da Primeira República<sup>118</sup>.

Já no início da obra (introdução), o autor anuncia a quem é destinada a educação pautada nos preceitos civilizatórios [“aos **meninos**, desde os mais tenros annos”] (enunciado [1]). No final do século XIX e início do século XX ainda imperava no Brasil uma rígida disciplina patriarcal, com uma educação eminentemente masculina (MAUAD, 2002, p. 151). Nas famílias da elite brasileira, havia uma diferença bem marcante entre a educação de meninos e a educação de meninas. O tipo de instrução de meninos e meninas definia os papéis sociais do homem e da mulher já na meninice. O menino recebia uma educação focada no “desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual” (MAUAD, 2002, p. 155). Mauad mostra em que se baseava a educação dos príncipes imperiais. A autora indica um documento composto por 12 artigos que versavam, entre outras coisas, sobre:

---

<sup>118</sup> Eu falo apenas do Império e da Primeira República porque é nesse período que está situado o meu estudo. Contudo, o *Compendio de Civilidade Cristã* ultrapassou a Primeira República, com reedição da ‘nova edição’ em 1932.

[...]

“5. Uma educação eminentemente masculina, sem palavrões de erudição estéril: ‘lembrem-se pois os mestres que o imperador he homem...’” (MAUAD, 2002, p. 151).

[...]

Este documento revela que havia uma marcada distinção entre a educação de meninos, ministrada por homens, e a educação de meninas, ministrada por mulheres. A principal diferença nas duas formas de educar residia basicamente na valorização dos atributos manuais (meninas) e intelectuais (meninos) e no tempo de duração da instrução.

Os meninos da elite começavam sua educação no estudo das primeiras letras aos 7 anos (VAINFAS, 2002, p. 377). No final dessa educação, que terminava dentro ou fora do país, eles recebiam diplomas de doutores (advogados, engenheiros, médicos, políticos etc.) ou recebiam uma formação militar. Tanto no Império quanto na Primeira República, eles eram preparados para assumir os cargos administrativos e políticos mais importantes do país.

Dentro da concepção de que a escola instruí e a família educava, o menino, desde muito cedo, já no início da primeira infância, deveria ter suas potencialidades responsabilmente desenvolvidas (MAUAD, 2002, p. 156), principalmente aquelas que se referiam à vida social. Educadores do final do século XIX recomendavam a educação da criança desde cedo, quando a mente “é mais susceptível de receber impressões, e as lições dadas são lembradas” (WHITE, 1877). White (1881) reforça que “a obra dos pais deve começar com a criança na infância, para que ela possa receber o cunho certo de caráter antes que o mundo coloque sua marca na mente e no coração”.

A própria família legitimava o papel do menino (e da menina) no contexto da educação moral. Dom Macedo Costa, ao prescrever como o menino deveria comportar-se nos festins da família, indica esse ponto de vista ao postular que o menino deveria estar bem aseado e decente, ser moderado no falar e modesto no porte, pedir as coisas com polidez e educação, “de modo que todos o tomem por um menino perfeitamente educado” (enunciado [2]). Se os meninos guardassem essas regras desde pequenos, aprenderiam os bons modos e apareceriam “em publico com a decencia, urbanidade e desembaraço propios de cavalheiros finos e cortezes” (enunciado [2]).

[2]

— Deve o menino apresentar-se com todo o asseio e decencia,

[...]

— Deve, além d'isto, guardar muita moderação no falar, perdendo antes por carta de menos para não cair em mal cabida loquacidade; pedir com toda a polidez o que precisa; mostrar-se, em summa, muito delicado em suas maneiras, muito modesto em seu porte, de modo que todos o tomem por um menino perfeitamente educado,

[...]<sup>119</sup>

se desde tenros annos fôrem habituados a guardar estas regras nas refeições ordinarias da familia, os bons modos se lhes tornarão faceis e como naturaes, e apparecerão em publico com a decencia,

urbanidade e desembaraço proprios de cavalheiros finos e cortezes.

(p. 52-3)

A instrução de meninas, apesar de valorizar as habilidades manuais e os dotes sociais, passou por algumas transformações ao longo do século XIX. “Na corte imperial, exigia-se das meninas da alta sociedade perfeição ao piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar” (MAUAD, 2002, p. 154).

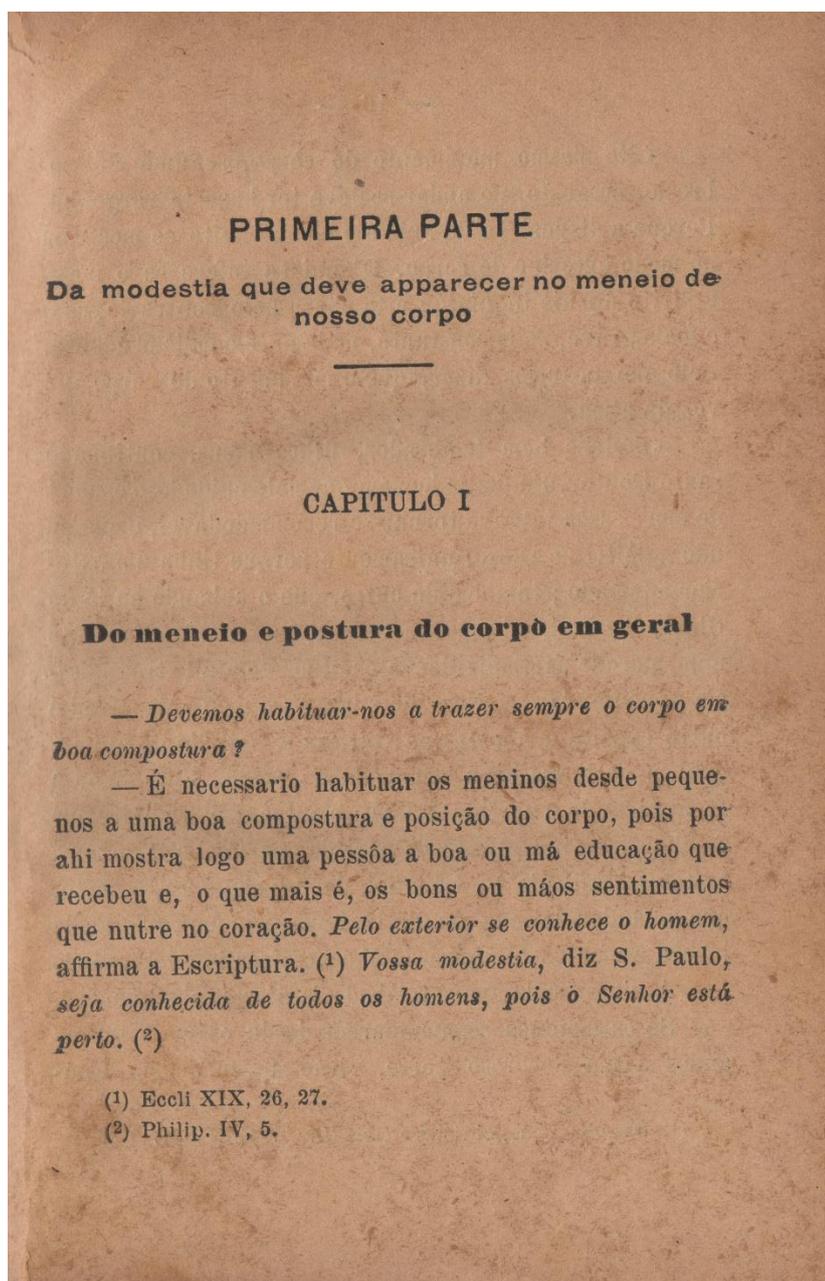
D. Macedo Costa era um forte representante da cultura patriarcal. Para ele, a educação do menino, desde a mais tenra idade, deveria ser norteadada pelos princípios de civilidade praticados em países europeus (COSTA, M., 1915, introdução) \_ especialmente a França \_ os quais agregavam um repertório comportamental de regras de conduta que, na visão do educador, era o que deveria nortear a cultura brasileira/paraense.

<sup>119</sup> LOQUACIDADE: o vicio de ser mui fallador (FARIA, 1859, II, p. 99).

O discurso sobre a educação nos moldes dos padrões de costumes e comportamentos europeus se tornou mais forte ainda no apogeu da *Belle Époque*, em que se postulava a prosperidade, o progresso, a civilização. Daí a importância da reedição do *Compendio de Civilidade Cristã* na Primeira República.

Do ponto de vista da **construção composicional**, o compêndio está organizado em forma de perguntas e respostas (discurso direto), conforme se pode ver na figura 10:

Figura 10: *Compendio de Civilidade Cristã*, capítulo I, página 15.



Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

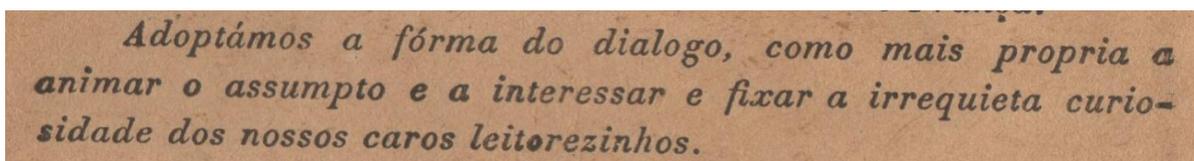
A construção composicional do *Compendio de Civilidade Cristã* tem um objetivo semelhante ao dos catecismos organizados em forma de perguntas e respostas, os quais constituíam uma novidade no século XVI. Esses livros religiosos visavam

transmitir a mensagem, ensinando mediante o diálogo os valores e as normas da Igreja. A doutrina deveria ser aprendida de cor e em pormenores, contribuindo para a formação de um conjunto de valores e *habitus* próprios de um cristão (ORLANDO, 2013, p. 4).

Semelhantemente, D. Macedo Costa tencionava ensinar os valores de civilidade aos meninos, de forma que estes pudessem entender e decorar os textos curtos que eram produzidos e colocar em prática os ensinamentos por eles (os textos) veiculados. Na figura [10], o educador tenta incutir na mente do menino valores relacionados à boa compostura e posição do corpo próprios de um menino educado.

O intelectual justifica a construção em forma de diálogo no enunciado [3] quando defende que essa construção composicional, além de estimular o aluno a interessar-se pelo assunto, desperta a curiosidade do menino.

[3]



*Adoptámos a fórma do dialogo, como mais propria a animar o assumpto e a interessar e fixar a irrequieta curiosidade dos nossos caros leitõrezinhos.*

( p. 8).

A obra de Dom Macedo Costa simulava um “diálogo” entre professor e aluno, mestre e discípulo, de forma que as ideologias ensinadas por meio das lições ditadas em forma de perguntas e respostas pudessem ser mais claramente incutidas na mente do menino. Essa estrutura pressupõe uma maneira de ler acessível tanto às crianças da elite paraense quanto às crianças desvalidas.

Efetivamente, nesse período, muitos dos pequenos não tinham voz<sup>120</sup>, conforme afirma Rizzini, Irene (2008, p. 15), pois “vozes não havia. Nem deles, nem de suas famílias ou de outras pessoas que lhes fossem caros, nem resquício”. Então, ideologicamente, as perguntas eram vozes sociais da elite dominante (cléricos, políticos, intelectuais etc.) que se impunham

<sup>120</sup> Na seção 6 (subseção 6.3) mostro situações em que a criança se coloca como sujeito com voz e com vontade própria.

no sentido de “civilizar” a criança paraense (e brasileira) nos padrões da cultura importada da Europa, principalmente da França, ‘nação culta’, conforme o próprio autor declara (COSTA, M., 1915, p. 7, 8 e 9).

O tipo de texto no formato de perguntas e respostas é uma característica da escola elementar do Império que, embora tenha sido criticada no final desse período, se manteve na Primeira República. A aprendizagem era baseada no método individual, na oralidade, na repetição, na abstração (GALVÃO, 2009, p. 201). Observe-se que a edição do *Compendio de Civildade Cristã* utilizado neste trabalho é de 1915, já na Primeira República, mas conserva as características do modelo Imperial.

Nas últimas décadas do Império já havia um amplo debate em torno do caráter prático do ensino. A Reforma Leôncio de Carvalho, regulamentada em 1879, trouxe para a ordem do dia a discussão sobre o método intuitivo ou lições de coisas, que passa a estar no centro das discussões pedagógicas e já entra nas discussões em torno da língua nacional. “O caráter prático deveria nortear todos os conteúdos curriculares do ensino primário nesse período. Por um lado, a utilidade prática dos saberes escolares é explicada por argumentos da ‘moderna pedagogia’, baseada no ensino intuitivo” (GALVÃO, 2009, p. 201-2). Contudo, embora o método se mostrasse renovador, demorou a ser implementado em muitos Estados brasileiros. Abílio Cesar Borges, ao criar a ‘Lei nova do ensino infantil’, em 1884, denuncia que até então o método não havia sido aplicado em muitas escolas brasileiras (SAVIANI, 2011, p. 139). Em 1915, a “nova” edição do *Compendio de Civildade Cristã* ainda não havia se adequado a esse novo modelo, mas nem por isso a obra perdeu o seu valor sócio-cultural e ideológico.

No que se refere ao **estilo**, o livro de leitura faz parte do grupo de gêneros secundários, portanto, está inserido num contexto de comunicação cultural complexo, mais elaborado e organizado, o que exige um estilo de linguagem produzido na forma padrão da língua: no caso específico, a norma padrão escrita.

O artigo 56 do Decreto 1.331-A (Reforma Couto Ferraz), de 1854, prescreve que “nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente” (BRASIL, 1854), ou seja, todas as obras didáticas deveriam passar por uma comissão de avaliação para, uma vez aprovadas, serem usadas nas escolas brasileiras. Essa forma de avaliação e controle exigia que os livros escolares fossem (e ainda sejam) elaborados nos padrões da normatização oficial.

Ao falar da evolução dos livros didáticos e da literatura pedagógica no Pará, dos autores dessas obras e da importância delas para a educação no Estado, Braga (1913, p. 79) apresenta uma relação das obras que receberam “aprovação unanime do Conselho da

Instrução Pública do Pará” para serem usados na instrução primária. Entre essas obras está o *Compendio de Civilidade Cristã*, o que dá grande importância à obra e a coloca no cenário da educação nacional.

A credibilidade da obra também pode ser firmada pelo estreito vínculo que D. Macedo Costa mantinha com a educação, tendo criado e/ou apoiado importantes instituições educacionais, como o Colégio Nossa Senhora do Amparo, o Asilo Santo Antônio, a Escola de Artes e Ofícios e o Instituto Industrial e Agrícola Providência. Além disso, a formação intelectual do autor também o credencia como uma autoridade na área educacional, considerando que o bispo era Doutor em Direito Canônico, tendo tido sua formação intelectual em várias universidades da Europa<sup>121</sup>. Percebe-se que Antonio de Macedo Costa era um intelectual afinado com as discussões que circulavam nos países europeus, entre as quais estava o tema ‘civilidade’.

Cumprir mostrar que o livro de leitura sob análise \_ embora seja um gênero da comunicação cultural complexa, um produto constituído no contexto da ideologia oficial \_ se cristaliza na língua a partir da ideologia do cotidiano, a qual coloca o compêndio num contexto social determinado. Em sua recepção, a obra é apreendida a partir do contexto da consciência dos indivíduos, que lançam sobre ela um novo olhar a partir do contexto sócio-histórico e ideológico em que estão inseridos.

*O Compendio de Civilidade Cristã é*

[4]



(COSTA, M., 1915, capa)

Logo, envolve diferentes objetos culturais e possibilita um cruzamento entre estes, cujos elementos se incorporam uns nos outros. Para Chartier, “todos os materiais portadores das práticas e dos pensamentos da maioria são sempre mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura letrada e base folclórica” (CHARTIER, 1990, p. 134).

Chartier questiona a oposição entre o letrado e o popular (alta cultura e cultura popular) e argumenta que “importa antes de mais identificar a maneira como, nas práticas, nas

---

<sup>121</sup> Ver seção 4.

representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais” (CHARTIER, 1990, p. 56). Deste modo, é possível perceber que Chartier considera a cultura da elite como sendo constituída também por um trabalho operado sobre materiais que não lhe são próprios. Bakhtin trabalha nessa mesma direção quando discorre sobre o sistema ideológico oficial e a ideologia do cotidiano.

Para Bakhtin, o sistema ideológico oficial caminha lado a lado com a ideologia do cotidiano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 125). A ideologia do cotidiano tem um caráter de responsabilidade e criatividade. Torna-se mais móvel e sensível “que as ideologias constituídas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 126). Nesse nível operam as revisões dos sistemas ideológicos. Mas ao infiltrar-se na arena da ideologia oficial constituída, a ideologia do cotidiano é influenciada pelos sistemas ideológicos estabelecidos e assimila, embora parcialmente, “as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 125).

No *Compendio de Civilidade Cristã* há uma ideologia oficial, representada pela classe dominante nos discursos de Dom Macedo Costa, que tenciona formar o menino paraense no modelo de civilidade europeia. Contudo, o público visado no *Compendio* (‘as famílias e as escolas brasileiras’) permite o cruzamento dessa ideologia oficial com a ideologia do cotidiano. Nessa arena ideológica, a ideologia oficial, representada pelo modelo de menino que se pretende formar, e a ideologia do cotidiano, representada pelo menino paraense com seus usos e costumes, estão em relação dialógica.

A ideologia oficial se cristaliza a partir da ideologia do cotidiano, intermediada pelos signos presentes em todas as relações sociais. Ao mesmo tempo, esta exerce influência sobre aquela, dando-lhe o tom. Então, no *Compendio*, as ideologias oficiais que tentam dar ao signo um caráter intangível, monovalente, ao se cruzarem com as ideologias do cotidiano, permitem uma luta dos índices sociais que se travam nesse cruzamento e, com isso, a apreensão do real a partir de um ponto de vista específico.

Mesmo que, no discurso postulado no *Compendio*, Dom Macedo Costa tencione legitimar a ideologia oficial como sendo a mais adequada para a formação do menino paraense, não se trata de trabalhar-se dicotomicamente uma ideologia dominante em contraponto com uma ideologia dominada numa relação de subalternidade. Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia se caracteriza como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2012, p. 171). Neste caso, para o teórico, a ideologia expressa uma tomada de posição determinada.

Chartier postula que nas obras da cultura letrada ou erudita, a cultura popular “encontraria a sua máxima coerência e revelaria de forma mais completa o seu próprio princípio” (CHARTIER, 1990, p. 57). Quando um leitor do povo lê, ele inclui nessa tarefa elementos da cultura oral, modificando assim o seu sentido. O seu trabalho intelectual “é susceptível de julgar os processos de análise geralmente reservados aos ‘maiores pensadores’” (CHARTIER, 1990, p. 58). Então, é viável e relevante dar a mesma atenção à análise de todos os tipos de leitores. Bakhtin defende que os discursos são atravessados por outros discursos e se constituem sócio-histórica e culturalmente. Logo, os leitores se constituem na relação com os outros e a apropriação dos textos se dá de forma dialógica.

Esse cruzamento entre os objetos culturais muitas vezes atravessa o universo de leitores e encontra lugar no próprio contexto da obra. No *Compendio de Civilidade Cristã*, observa-se muito bem o cruzamento de comportamentos sócio-culturais, embora haja um modelo de comportamento que o menino civilizado deve adotar.

[5]

— Quaes são os outros defeitos contrarios á polidez e que cumpre evitar na mesa ?

Os outros defeitos são :

1º Falar comendo, o que póde ser causa de graves accidentes; ou discretear em excesso, como os tagarelas; ou occupar-se das comidas que se servem, gabando-as etc., como os gulosos.

2º Rir em excesso, ou offender os outros com gra-cejos indiscretos e remoques atrevidos e pouco deco-rosos.

3º Não conversar com os vizinhos, para o fazer com os mais distantes.

4º Deixar o logar para ir espairecer á janella.

5º Mostrar-se taciturno e enfadado.

6º Despedir-se alto, se é obrigado a sair.

[...] <sup>122</sup>

<sup>122</sup> TACITURNO: silencioso, que falla pouco (FARIA, 1859, II, p. 337).

(p. 57-8)

O enunciado [5] mostra que Dom Macedo Costa pretendia estabelecer novas formas de comportamentos. Os comportamentos do menino à mesa, defendidos pelo educador, precisavam representar um modelo oficial de menino educado nos padrões de civilização europeia. Logo, os usos e costumes da cultura popular [‘falar comendo’, ‘rir em excesso’, ‘conversar com o vizinho’, ‘deixar o lugar à mesa’, ‘mostrar-se taciturno e enfadado’, ‘despedir-se alto’] constituíam “defeitos” contrários à polidez preconizada pelo intelectual e, portanto, deveriam ser evitados.

O livro de leitura sob análise, como todos os outros gêneros discursivos, tem ancoragem no espaço e no tempo e envolve uma relação de interação. Em relação à **ancoragem no espaço**, a obra circulou no Pará e em outros Estados do Brasil, como o Amazonas. Entretanto, concentro este trabalho no contexto da Amazônia paraense. Sobre a **relação de interação**, a obra de D. Macedo Costa é um livro didático produzido para o uso das famílias e das escolas brasileiras (enunciado [4]), portanto, os sujeitos envolvidos na interação são: o autor/editor da obra e o público visado por eles que são professores e alunos do ensino primário e as famílias brasileiras.

No que diz respeito à **ancoragem no tempo**, a primeira edição do *Compendio de Civildade Cristã* foi publicada em 1880, no Império Brasileiro, quase uma década antes da Proclamação da República. A obra atravessa a República em sua nova edição, publicada em 1915. Portanto, o período compreendido entre 1880 a 1915 envolve uma situação histórica importante na província do Pará: a era da borracha, cujo apogeu vai de 1870 a 1910.

Durante a era da borracha, a capital da província do Grão-Pará passou por um importante processo de urbanização e modernização. A exploração do látex trouxe a Belém aumento da renda, mudança na estrutura da cidade (com a construção de prédios suntuosos, etc.), ampliação dos setores de serviço e transportes, crescimento populacional etc., isso porque “Belém transformou-se no maior porto de escoação da goma elástica da região Amazônica” (CANCELA, 2009, p. 24).

O Secretário da Província do Pará já em 1864, Sr. Domingo Soares Ferreira Penna, já anunciava o progresso que a comercialização do látex estava trazendo para a capital:

O commercio e a navegação aqui florescem de dia para dia; as rendas crescem de anno para anno; a cidade acompanha esse movimento de civilização ascendente; orna-se de novos edificios, povoa seos suburbios, rasgão-se novas ruas e praças; o porto enche-se de navios, as docas de canoas, as ruas de gente, de cães de ociosos; a illuminação se faz por

canalização; as letras mesmo tomão certo desenvolvimento. Tudo, enfim, denuncia progresso e prosperidade (PARÁ, 1864, p. 34).

As famílias da elite local (grandes proprietários de terra, negociantes, pessoal graduado de atividades administrativas ou instituições militares, bacharéis etc. (VAINFAS, 2002, p. 96)) que haviam construído seu patrimônio em engenhos, criação de gado, ocupação de cargos administrativos, funções militares, firmas comerciais, entre outros, redimensionaram seus investimentos em novas bases, voltadas para a comercialização da borracha no mercado nacional e estrangeiro. Principalmente, a partir de 1870, há um vultoso crescimento do valor agregado dos seringais ao patrimônio das famílias da elite local.

No final do século XIX, logo após a Proclamação da República (1889), Belém é invadida pela chamada *Idade de Ouro*. Trata-se da *Belle Époque (1890-1910)*, que teve uma expressão representada em diferentes culturas. Esse é um momento em que o Brasil defende a ideia de reconstrução nacional por meio do progresso e da civilização norteado pelos ideais franceses de civilização.

As representações da *belle époque* da Belém da borracha, contingenciadas e condicionadas a Paris, haviam disseminado em meio às elites do látex o consumo de bens procedentes, agora, da França republicana (COELHO, G., 2011, p. 146).

A Proclamação da República foi o resultado de profundas transformações que vinham acontecendo no país como resultado da crise político-econômico-social da monarquia, a qual não conseguia resolver problemas nacionais satisfatoriamente, tais como, a “emancipação dos escravos, de cuja solução dependia o desenvolvimento da nação” (COSTA, E., 1977, p. 294). Costa, E., defende que

a decadência das oligarquias tradicionais ligadas à terra, a abolição, a imigração, o processo de industrialização e urbanização, o antagonismo entre zonas produtoras, a campanha pela federação contribuíram para minar o edifício monárquico e para deflagrar a subversão (COSTA, E., 1977, p. 294).

A abolição da escravidão foi um evento importante para a Proclamação da República. As estruturas tradicionais da economia, defendida por grandes proprietários e por comerciantes envolvidos na economia da importação-exportação, cuja mão-de-obra era escrava, não se sustentou diante da nova ordem que norteava os destinos do Brasil e que os republicanos abolicionistas defendiam.

No final do Império, o quadro econômico e social do país já havia passado por algumas transformações. Belém passava por um processo de industrialização e modernização. A sociedade também foi afetada, possibilitando o surgimento da pequena e média burguesia, ligadas às “atividades mercantis, às profissões liberais, à administração pública, aos meios de transporte, aos bancos etc.” (COSTA, E., 1977, p. 306). O desenvolvimento das camadas urbanas mais pobres também constitui um fenômeno importante nesse momento histórico.

O processo de industrialização e urbanização do Brasil como um todo, e da cidade de Belém, em particular, tinha como postulado a construção de uma nova nação, que remetia a um novo modo de vida nos moldes da cultura europeia. “Para além das realidades materiais e políticas da *Belle Époque* da borracha, há registros narrativos da Belém do látex que procuram recuperar e dialogar com o epicentro da cultura letrada e mundana da então capital do Pará” (COELHO, G., 2011, p. 152).

Paulino de Brito, em seu romance *O homem da serenata*, descreve a vida social da elite paraense do final do século XIX e início do século XX, permeada pela cultura francesa, com pessoas de fino porte representadas como sujeitos do progresso e da civilização, requintados salões de baile, piano, música erudita, conversas sobre literatura, pintura, música. Nos colégios, as meninas se reuniam nos bailes ao som do piano, como se vê a seguir:

Nos dias de folgança, reuniam-se as meninas no vasto salão tumultuosamente, expansivas, doidas de alegria. Sentava-se uma ao piano, quase sempre era a Adélia, aquela gentil Adélia que executava com tanta expressão os *Noturnos* de Beethoven (PARÁ, 1970, p. 118).

Rizzini, Irma (2004) fala da descrição que Manoel Baena, diretor da 2ª. seção da Diretoria da Secretaria da Presidência da Província, fez da cidade de Belém em 1895, dando proeminência ao progresso das companhias urbanas e às edificações.

A indústria animada e o comércio ativo e importante de Belém estão inseridos na descrição do autor, retratos de uma cidade dinâmica e orgulhosa de seu progresso. Os símbolos culturais estavam representados pela biblioteca pública e a do Grêmio Português, pelo Teatro da Paz e Teatro-circo Cosmopolita, este construído em madeira para um público de 2500 pessoas, não esquecendo das nove tipografias que imprimiam oito jornais e um periódico. Ruas calçadas a paralelepípedos, quatorze praças, algumas primorosas, palácios, chácaras e chalés terminam por compor o quadro da Belém imperial. A Província era servida por 35 vapores, além das lanchas e rebocadores (Rizzini, Irma, 2004, p. 7, 8).

Contudo, a era da borracha criou uma dualidade na sociedade paraense com conseqüências que ultrapassaram o período imperial e se instalaram na República. Essas mudanças, símbolo do “progresso”, vistas antes mesmo da década de 1870<sup>123</sup>, estavam localizadas na “área central da cidade, onde habitava a elite local e parte da classe média nascente” (SARGES, 2010, p. 158) e não se colocavam para uma grande parcela da sociedade.

Em 1871, Abel Graça, Presidente da Província, denuncia:

A prosperidade da capital não significa de modo algum o progresso da província; pelo contrario, denuncia um verdadeiro contraste, e para conhecê-lo basta sair da capital, penetrar no interior e examinar as condições economicas das povoações e populações (PARÁ, 1871 apud SARGES, 2010, p. 138).

O secretário provincial em 1864, Ferreira Penna, dá a sua impressão sobre a situação sócio-econômica dos seringueiros e sobre o efeito da extração e fabrico da borracha sobre as povoações do interior. Ele relata as causas da decadência das povoações e as cenas da vida nos seringais. Segundo o secretário, após a chuva, os lavradores se mudavam com suas famílias para os sítios para cuidar da lavoura e os seringueiros se mudavam com toda a sua família para os seringais. Pelas condições insalubres nesses locais, morriam de 8 a 10% dos seringueiros, “vítimas da peste ou febre perniciososa” (PARÁ, 1864, p. 30). Os que não morriam, iam em busca da fortuna que, na maioria dos casos, não vinha.

O secretário relata que os seringueiros já partiam para os seringais com muitas dívidas que contraíam com os negociantes, tomando-lhes dinheiro emprestado e comprando roupas e alimento. De dia, havia um trabalho duro nos seringais. À noite

Tocão, cantão, danção e bem a faltar. As filhas que tomão parte activa e dão alma á folia são seduzidas por estes convivas e entregão-se á deshonorra. Os filhos são atacados de molestias provenientes das emanações paudaes, e quando não perdem a vida, perdem pelo menos a saude. Mas nem por isso cessa a folgança no seringal (PARÁ, 1864, p. 31).

A vida desregrada provocava a falta de mantimento, forçando as famílias a se endividarem com mascates que viajavam em barcos para esses ambientes e superfaturavam com venda e compra de produtos. A borracha se tornou moeda. O seringueiro entregava a

---

<sup>123</sup> Ver subseção 6.2.

borracha que fabricava a um preço mínimo ao regatão (muitos dos comerciantes eram europeus) em troca de mantimento, roupa, bebidas, joias, produtos de pesca, espingarda, etc.

Quando chegava o inverno, o seringueiro não podia continuar o seu trabalho e era forçado a voltar ao seu povoado com o pouco que lhe sobrava (quando sobrava) e se dedicava à pequena lavoura.

E esse misero que de ordinario perde um filho no seringal ou vê uma filha deixar sua companhia pela de um visinho que lhe agradara, no regresso, encontra sua cabana em ruínas e rodeada de matto que ali cresceu durante os seis mezes de sua auzencia [...].

Esse homem, que partio tão cheio de esperanças, regressa mais pobre e desventuroso do que d'antes. Mas no anno seguinte, mal começa o verão, volta de novo ao seringal, guiado sempre pela illusoria esperança de achar a felicidade onde Ella nunca existio (PARÁ, 1864, p. 33).

Os relatos indicam que a extração do látex deu aos seringueiros uma vida de escravidão. Os efeitos perniciosos da indústria da extração da borracha recaíam, não apenas, sobre o seringueiro, mas também, sobre ramos da indústria, sobre o comércio, a agricultura e sobre a riqueza e a civilização no interior da província. Esse fato repercutia na capital porque o abandono da lavoura provocava a escassez de alimento que comprometia o abastecimento da capital (PARÁ, 1864, p. 30-1).

Então, o progresso econômico foi conseguido à custa da exploração das comunidades locais menos favorecidas e dos trabalhadores que habitavam o interior do Estado. Veríssimo declara que no interior do Estado havia a condescendência dos párocos com o tráfico de índios (estes podiam ser explorados como mão de obra tanto na extração do látex quanto na indústria, na agricultura etc), pois, aqueles (os párocos) se preocupavam apenas com as cõngruas que recebiam do governo. O intelectual denuncia:

concubinam-se-lhes com as mulheres, escravizam-lhes os filhos, roubam-lhes o trabalho, e em vez de se levantarem, como quiçá lhes cumpria, contra a influência deletéria deste meio social, são muitíssimas vezes os primeiros a lisonjear-lhes os defeitos (VERÍSSIMO, 1970, p. 75).

Martins (2005, p. 137) anuncia que D. Macedo Costa parecia não discordar das críticas de José Veríssimo sobre a má conduta de alguns párocos, “já que via necessidade de investir na intelectualização e oralidade do clero”.

O bispo considera que no interior havia muita promiscuidade, imoralidade etc., por isso, acha importante promover a catequese na “selva” amazônica a fim de haver

melhoramentos sociais (COSTA, M., 1863a, p. 170). Na *Memória*, o bispo revela as intenções ideológicas que subjazem à catequese \_ como grande obra de restauração católica da Pátria \_ quando pede que o Governo Provincial promova “O desenvolvimento das missões e da Catequese catholica, que chame enfim ao gremio do Christianismo e da civilização tantos centenaes de tribus<sup>124</sup> selvagens que erram ainda miseravelmente no fundo de nossas florestas” (COSTA, M., 1863b).

José Veríssimo atribui o aumento da infância desvalida na Província do Grão Pará à falta de moralidade entre os índios e caboclos. Para ele, a ideia de orfandade que circulava nos preceitos legais do século XIX estava vinculada à promiscuidade, cujos órfãos eram oriundos de casamentos ilegítimos, o que apenas legitimava a exploração das crianças que se encontravam nesse contexto. Os juízes de órfãos “vendiam” muitos desses menores para particulares em troca de favores. Esses “donos” usavam os órfãos como empregados domésticos. Veríssimo denuncia que

[...] Os juízes de órfãos mandavam, e continuavam a mandar, diligências pelos lugares de suas jurisdições, especialmente incumbidas de trazer ranchos de curumins, meninas e meninos tapuios, para distribuir pelos seus amigos e pessoas consideradas do termo respectivo (VERISSIMO, 1970, p. 74-5).

Esse era o contexto da segunda metade do século XIX denunciado por José Veríssimo. Na análise do *Compendio de Civilidade Cristã* levo em consideração o contexto histórico no qual a obra está inserida, mas sem deixar de considerar o contexto atual porque o gênero congrega tanto estabilidade quanto instabilidade. A instabilidade nos permite adequar as formas às diferentes e novas circunstâncias da vida. O olhar que está sendo dado ao gênero ora analisado não será o mesmo daqui a dez anos e nem foi o mesmo de trinta anos atrás. Essa mobilidade se constitui sócio-histórica, cultural e ideologicamente. Então,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2010a, p. 279).

---

<sup>124</sup> Mantive a ortografia do documento.

O teórico defende que a língua está em íntima relação com a vida. É, então, por meio de enunciados concretos (os gêneros) que tanto a língua passa a integrar a vida quanto a vida entra na língua (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 265). Os gêneros, portanto, englobam o uso da linguagem em seu contexto sócio-histórico e cultural e em todas as suas modalidades, pois são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>, p. 268).

Bakhtin postula que

Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época [...]. Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significante (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 123-4).

Chartier argumenta que não existe texto ideal, abstrato, estável, justamente porque a compreensão do texto depende das formas pelas quais ele chega ao seu leitor. Portanto, as características tipográficas têm efeitos relevantes no estatuto dado às obras e nos modos de ler. O historiador defende que as obras adquirem sentido por meio do texto, do objeto que lhe serve de suporte e da prática que se apropria dele. Na seção 5.2, analisei o *Compendio de Civilidade Cristã* como objeto físico a partir das características do gênero do discurso ‘livro escolar de leitura’. Na subseção 5.3, analisarei a obra a partir de outras marcas deixadas pelo editor e pelo autor na forma tipográfica.

### 5.3 AS IDEOLOGIAS REVELADAS NO *COMPENDIO DE CIVILIDADE CRISTÃ* COMO OBJETO FÍSICO: EDITOR, EDIÇÃO E AUTOR

O sentido original do termo ‘editor’ vem do latim *editor, editores*, ‘aquele que gera’, ‘que causa’ (ARAÚJO, E. 2008, p. 37). Neste caso, o conceito básico em inglês é o que mais se aproxima do termo original, pois diz respeito à “pessoa encarregada de organizar i.e., selecionar, normalizar, revisar, supervisionar para publicação, os originais de uma obra e, às vezes, prefaciar e anotar os textos de um ou mais autores” dentro de determinado padrão literário e gráfico-estético (ARAÚJO, E., 2008, p. 37). Nesse sentido, editar um texto pressupõe “mexer” no texto do outro (o autor). O termo editor também tem o sentido de

“proprietário ou responsável de uma empresa organizada para a publicação de livros” (ARAÚJO, E., 2008, p. 37). No caso deste estudo, o editor é Francisco Alves.

Nesta seção, vamos entender as ideologias usadas pelo autor e o editor do *Compendio de Civilidade Cristã* para fabricar uma leitura que atendesse aos ideais do Império e da República no Brasil.

Conforme foi discutido na subseção 5.2, o *Compendio de Civilidade Cristã* é um livro escolar de leitura com uma função social muito bem definida. O ensino da leitura sempre foi uma grande preocupação do governo brasileiro. Ideologicamente, após a Independência do Brasil em 1822, uma das maiores preocupações do governo foi a formação das elites que iriam dirigir o país, visto que, foi a elite brasileira quem encabeçou o processo de independência e de organização do Estado brasileiro. Por isso, o Estado se concentrou na educação superior, em detrimento da educação primária, chamada, naquele momento, de ensino de primeiras letras. Contudo, apesar do pouco interesse por parte do governo pelo ensino primário, era necessário instruir as crianças e jovens oriundos de classes menos favorecidas nos moldes das ideologias da elite. Essa instrução se daria principalmente por meio do ensino da leitura.

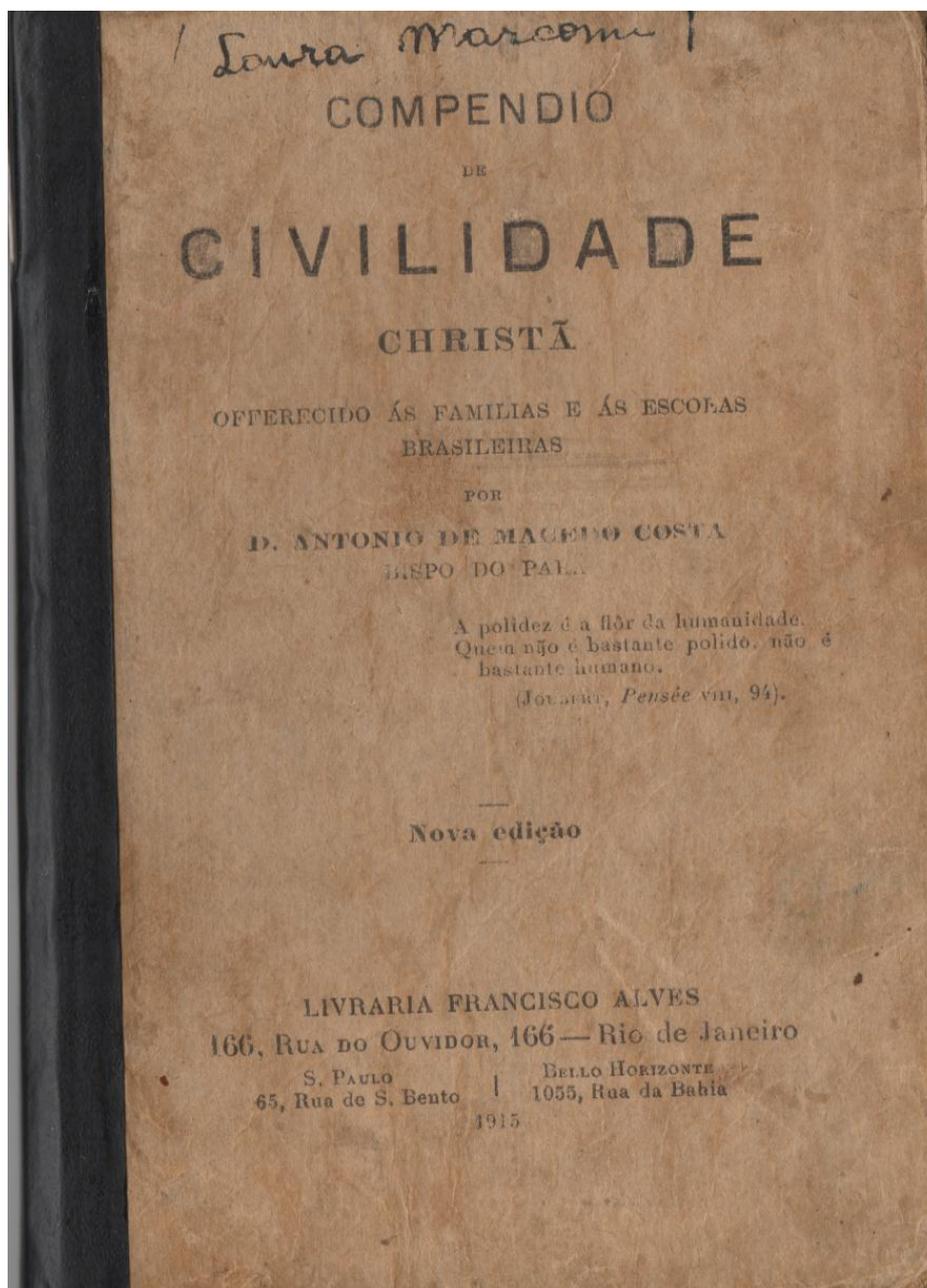
Para conquistar a sua hegemonia e, ao mesmo tempo, ter o controle da diversidade e da desigualdade da população, com vistas à construção de um projeto de Estado-Nação, o governo sancionou uma série de normas/leis, principalmente aquelas voltadas para a educação infantil. Por meio da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, as bases da educação infantil foram lançadas no ideário do ler-escrever-contar, nos princípios da moral cristã e na doutrina da religião católica. O artigo 6º da referida lei preconiza que

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

A legislação mostra que um dos primeiros dispositivos que se voltaram para a educação da infância brasileira que determinou a criação de escolas de Primeiras Letras em todas as cidades e vilas do Império já postulava o ensino sistematizado da **leitura**, bem como a instrução moral, cívica e religiosa nos moldes da doutrina cristã católica. Essas disciplinas fariam parte dos conteúdos fundamentais da instrução primária. Os livros escolares de leitura tinham, portanto, uma função social e ideológica muito bem definida no Império porque, por

meio deles, a escola poderia promover também a instrução moral, cívica e religiosa da criança. Muitos livros produzidos para a educação cívica foram usados para o ensino da leitura, entre os quais o *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo deste trabalho. Na figura 11, mostro a capa da nova edição do *Compendio de Civilidade Cristã* publicada em 1915.

Figura 11: capa do *Compendio de Civilidade Cristã*



Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

O *Compendio* é um livro de capa dura que mede 18cm de altura e 12cm de largura. É considerado um livro médio e de fácil circulação. A maioria dos livros de leitura do período

discutido neste estudo possui esse tamanho (MEDINA, 2012, p. 74). A obra foi editada pela Livraria Francisco Alves, com sede na Rua do Ouvidor, 166 – Rio de Janeiro.

Do ponto de vista editorial, no Brasil, até o final do Império, uma grande parte dos livros usados nas escolas vinha de Portugal. Entretanto, a expansão da escola pública primária – por meio da criação dos grupos escolares no início da República, os quais reuniam esforços dos *ilustrados* brasileiros “na propagação de um ideal civilizatório” (VIDAL, 2006, p. 10) – veio acompanhada da nacionalização do livro didático, o que possibilitou a expansão editorial na Primeira República. Nesse sentido, o consumo do livro didático está diretamente relacionado aos sistemas nacionais de educação pública a partir da última década do século XIX (RAZZINI, 2004, p. 1).

Segundo Vidal (2006, p. 9),

os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais).

A disseminação desses valores e normas sociais se deu, sobretudo, por meio das ideologias atravessadas nos livros didáticos.

No Pará, as ideias republicanas, a extração do látex, a urbanização, foram muito favoráveis à expansão do sistema de ensino primário por meio dos grupos escolares. Souza e Faria Filho (2006, p. 30) defendem que este Estado, por possuir significativa prosperidade econômica nesse período, passou por mudanças significativas no ensino primário, ampliando vagas e multiplicando o número de grupos escolares por todo o Estado. França (2013, p. 8) mostra que de 1899 a 1905 já estávamos com 25 grupos escolares espalhados por todo o Estado do Pará. “Em 1908, já haviam sido criados 36 grupos escolares no estado, sendo 7 na capital e 29 no interior, atendendo 8.714 alunos, o que correspondia a 59% das matrículas nas instituições de ensino público estadual” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 31).

Essas instituições de ensino, com seus prédios modernos e seu sistema de ensino considerado inovador, eram consideradas símbolo do progresso que o regime republicano apregoava. Nesse sentido, representavam o suposto progresso postulado pelos ideais republicanos. Razzini (2004, p. 5) defende que

a expansão da escola (pública) procurava articular o programa ideológico da República com as inovações pedagógicas vindas da Europa e Estados Unidos, dando à escola primária uma finalidade nacionalizadora, cívica e

moral, reorganizando o espaço e o tempo escolar e difundindo um novo método de ensino-aprendizagem.

Diante do que defende Razzini, não eram somente prédios modernos que a escola primária republicana exigia. As inovações pedagógicas vindas da Europa e dos Estados Unidos, que postulavam a seriação dos conteúdos por meio do ensino simultâneo regulamentado através da reforma Couto Ferraz (Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854) e, depois, pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas regulamentado por meio da Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879), exigiram uma variedade de livros voltados para a educação nacional pautada no novo regime. “Nesse sentido, portanto, a expansão da escola pública primária desencadeou a expansão da produção nacional de livros didáticos, embora a impressão de muitos desses livros continuasse a ser feita fora do país” (RAZZINI, 2004, p. 5-6).

No período republicano, a expansão da escola pública primária foi acompanhada pelo sucesso editorial e prosperidade da editora Francisco Alves, que tinha como sua principal especialidade livros didáticos. Razzini (2004, p. 9-10) declara que “se de 1854 a 1889 ela (a editora) havia publicado apenas 75 títulos (sendo 62 dirigidos ao ensino), de 1890 a 1919 ela lançou 550 títulos, dos quais 307 eram didáticos”.

A livraria Francisco Alves foi fundada na Corte, em 1854, com o nome de Livraria Clássica, por Nicolau Antônio Alves, tio de Francisco Alves. Em 1883, Francisco Alves assumiu a direção da editora, naquele momento chamada de Livraria Alves. Em 1897, a editora passou a chamar-se Francisco Alves (BRAGANÇA, 1999, p. 453).

A primeira década da República marcou a ascensão da Livraria Francisco Alves, considerada por Bragança (2002, p. 76) a principal editora de livros escolares do Brasil, alcançando o topo no universo editorial brasileiro. Francisco Alves “percebeu o novo cenário educacional e as perspectivas mercadológicas que se abriam” (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

Na contracapa do *Compendio de Civilidade Cristã*, o editor anuncia o nome de 14 títulos publicados pela Francisco Alves. Todos são livros didáticos e pertencem a diferentes gêneros: história do Brasil, aritmética, gramática, ciências naturais e físicas, literatura, cartografia, teatro, religião etc. Parece que a editora não pretende apenas dar informações sobre as obras, mas convidar o leitor a adquiri-las pelas peculiaridades e importância destas no cenário educacional brasileiro. Cito um exemplo: sobre o ‘Compêndio de Corographia do Brasil’, de Feliciano Pinheiro Bittencourt (4ª edição), o editor informa que a obra é ilustrada com numerosas gravuras contendo um mapa do Brasil e um de cada Estado.

Figura 12: contracapa do *Compendio de Civilidade Cristã*.

**Edições da LIVRARIA FRANCISCO ALVES**

<b>Compendio de Corographia do Brasil</b> , pelo Dr. Feliciano Pinheiro Bittencourt. 1 vol. in-16. Illustrado com numerosas gravuras, contendo um mapa do Brasil e um de cada Estado. 4. <sup>a</sup> edição. cart. ....	3\$000
<b>Arithmetica Intuitiva</b> — <i>curso elementar e medio</i> , contendo: 2340 exercicios e calculo mental, 900 problemas escriptos e 168 gravuras, por Olavo Freire. 1 vol. de 402 pags. cart. ....	1\$500
Separadamente: Curso elementar. ....	1\$000
Curso medio. ....	1\$000
<b>Arithmetica Intuitiva</b> — <i>o 3.<sup>o</sup> complemento</i> , contendo: 1645 exercicios e problemas, 10 problemas tesol. 300a e 136 gravuras, por Olavo Freire. 1 vol. de 332 pags. cart. ....	1\$500
<b>Compendio de Pedagogia Escolar</b> , precedido de um resumo da <i>Psychologia applicada á educacão</i> , de accordo com o programma da Escola Normal, pelo Dr. Feliciano Pinheiro Bittencourt. 1 vol. cart. ....	2\$500
<b>Minha Primeira Viagem á Volta do Mundo</b> , traducção do Dr. Laet. 1 vol. ....	3\$000
<b>Historia do Brasil</b> , pelo Dr. F. Pinheiro Bittencourt. 1 vol. in-14, com illustrações, cart. ....	2\$000
<b>Grammatica Elementar e lições progressivas de composicão</b> , por Hilario Ribeiro, adoptada nas escolas primarias da Capital Federal e de diversos Estados, premiada pelo Jury da Exposição Pedagogica do Rio de Janeiro. Edição revista, emendada e annotada por João Ribeiro. 1 vol. cart. ....	1\$000
<b>Breves Noções de Historia Natural</b> , organisadas segundo o programma de ensino das escolas publicas primarias do Districto Federal, pelo Dr. Carlos de Novaes. 1 vol. com 228 pags. e 203 figuras, cart. ....	2\$000
<b>Sciencias Naturaes e Physicas</b> — Zoologia — Botanica — Physica — Chymica — Physiologia — pelo Dr. Feliciano Rodrigues Fernandes, ensino primario ao 2. <sup>o</sup> gráo, curso medio e superior. 1 vol. com 302 pags. e 259 gravuras, cart. ....	2\$000
<b>Livro de Exercicios</b> , para o curso elementar primario da Grammatica portugueza, por João Ribeiro. 1 vol. cart. ....	1\$000
<b>Minha Historia Sagrada</b> , traducção do Dr. Carlos de Laet, obra approvada pelo Eminentissimo Sr. Cardinal do Rio de Janeiro. 1 vol. in-4 francez, illustrado de numerosas e bellissimas gravuras e chromos. ....	3\$000
<b>Exercicios Cartographicos</b> , por Olavo Freire, approvados pelo Conselho Superior de Instrucção Publica da Capital Federal — seis cadernos. ....	2\$000
<b>Tratado de Versificacão</b> — A Poesia no Brasil — A Metrica — Generos literarios, por Olavo Bilac e Guimarães Passos. 2. <sup>a</sup> edição. 1 vol. cart. ....	3\$000
<b>Theatre Infantil</b> (comedias e monologos em prosa e verso), por Olavo Bilac e Coelho Netto, 2. <sup>a</sup> edição. 1 vol. cart. ....	2\$000

Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

O editor Francisco Alves praticamente monopolizou a venda de livros didáticos no Brasil, tendo comprado livrarias brasileiras e estrangeiras e aberto filiais em várias regiões da federação, conforme mostra a capa da obra (figura 11)<sup>125</sup>, onde aparecem as filiais de São Paulo e Belo Horizonte. A editora também procurou manter associação com empresas editoriais do exterior, o que lhe garantiu inovações tecnológicas no que diz respeito à fabricação de livros. A relação com essas empresas também garantiu impressões com menor custo, possibilitando ao editor “colocar o livro no mercado a preços mais baixos, facilitando

<sup>125</sup> Ver página 177.

sua difusão e possibilitando uma ‘longa vida’ para muitos dos seus best-sellers” (BITTENCOURT, 2004, p. 13).

Lucros e dividendos à parte, não se pode negar que a editora Francisco Alves contribuiu de forma significativa “para a modernização da indústria editorial brasileira e, especialmente, para a profissionalização do escritor” (BRAGANÇA, 1999, p. 453), tendo lançado as bases modernas da edição escolar no Brasil (BRAGANÇA, 2002, p.76). Durante muito tempo, essa editora foi considerada a principal do Brasil e “ficaria gravada na memória de muitas gerações de brasileiros também como sinônimo de livro didático” (RAZZINI, 2004, p.10).

A livraria Francisco Alves se enquadrou no contexto da francofilia da *Belle Époque*. A elite brasileira buscava inculcar na infância e na mocidade brasileira a civilidade, os costumes, nos moldes da cultura francesa e diminuir tudo o que pertencia à cultura brasileira. Hallewell (2005, p. 126) argumenta que “no fervor do seu nacionalismo recém-descoberto, o Brasil passou a responsabilizar a herança portuguesa pelo atraso nacional e a identificar tudo o que era francês como moderno e progressista”. Essa ideologia é uma herança do Império, em que, muitos autores produziram suas obras didáticas nos moldes das ideias da cultura francesa. É nesse contexto que, em 1880, o intelectual Dom Macedo Costa publica sua primeira edição do *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo deste trabalho. Depois de 24 anos da morte de D. Macedo Costa e 35 da publicação da primeira edição, já na Primeira República, ainda sob a influência da *Belle Époque* no Brasil, a livraria Francisco Alves publica uma nova edição do *Compendio de Civilidade Cristã*, buscando consolidar a ideologia dominante de civilizar nos moldes da cultura francesa. A obra parece ter um caráter marcadamente europeu que se opõe aos ideais de nacionalismo que postulavam uma educação nacional voltada para os temas nacionais. Como se trata de uma publicação feita após a morte do autor, pode-se entender que a editora se responsabilizou pelas devidas adaptações da obra aos ideais republicanos.

Curiosamente, fechando o século XIX, logo após a Proclamação da República, José Veríssimo publica em 1890, também pela Francisco Alves, a famosa obra *Educação Nacional*. Dos vários temas tratados na obra, um constitui resposta às ideias que norteavam a produção dos livros didáticos brasileiros, as quais se pautavam na cultura estrangeira (VERÍSSIMO, 1985, p. 54-5), principalmente a francesa. Ao tratar do livro didático brasileiro, José Veríssimo discute o nacionalismo sob uma nova perspectiva: uma educação eminentemente brasileira na forma e no espírito, capaz de valorizar a cultura nacional.

Ao que parece, a livraria Francisco Alves não defendia um ponto de vista específico sobre o nacionalismo, mas, como argumenta Bittencourt (2004, p. 13), “oferecia contratos que garantiam retorno financeiro significativo”. E as discussões em torno da educação nacional estavam na ordem do dia. Tanto D. Macedo Costa quanto José Veríssimo eram intelectuais que tinham uma influência muito grande na educação brasileira e uma relação estreita com o poder público, posto que, D. Macedo Costa foi um grande aliado do governo imperial no processo de civilização e catequização das comunidades amazônicas e José Veríssimo foi diretor da instrução pública no período de 1890 a 1891 (FRANÇA, 2013, p. 1). Então, as obras desses autores tinham uma margem de venda garantida porque ganhavam a aceitação do público. Esse quesito era importante para a editora.

Os autores de obras didáticas, por sua vez, embora estivessem interessados em difundir métodos de ensino inovadores ou posições ideológicas como forma de intervenção na formação das novas gerações, tencionavam ser conhecidos e ganhar mercado nacional e internacional, o que significaria mais ganhos financeiros (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

A análise dos protocolos de leitura deixados no *Compendio de Civilidade Cristã* são indícios da relação estreita entre autor e editor e apontam para as ideologias defendidas na obra como texto<sup>126</sup> e como suporte.

As características das letras são informações tipográficas importantes no *Compendio*, por isso, é importante entender o conceito de serifa. Munakata (2007, p. 580-1) demonstra que as serifas são caracteres com remates, ou seja, com traços ou prolongamentos que ocorrem no fim das hastes, como as fontes ‘**times new Roman**’<sup>127</sup> e ‘**garamond**’. Ao contrário, os caracteres sem serifa possuem a haste reta, tais como as fontes<sup>128</sup> ‘**calibri**’ e ‘**helvetica**’ (compare-se a palavra ‘Alpha impressa com as fontes *garamond* e *helvetica*, respectivamente: **Alpha** ≠ **Alpha**).

“Para textos longos, as letras com serifa apresentam grau de legibilidade maior do que as sem serifa” (MUNAKATA, 2007, p. 581). A letra sem serifa valoriza cada palavra individualmente e, geralmente, é usada em títulos.

No topo da capa do livro de leitura vem impresso o nome da obra no formato centralizado.

---

<sup>126</sup> Nesta seção, concentro mais a análise na obra como suporte (objeto físico). Na seção 6 analiso melhor a obra como texto à luz da análise dialógica do discurso.

<sup>127</sup> É esta fonte que está sendo usada neste trabalho.

<sup>128</sup> Digito esta parte do texto com a fonte ‘*helvética*’ para que o leitor perceba melhor a diferença entre as letras com serifa e as letras sem serifa.

[6]



As características tipográficas das palavras ‘compendio’ e ‘civilidade’ mostram que estas palavras recebem um maior valor no título: tem tamanho maior que as outras palavras, há um espaço maior entre as letras e são escritas sem serifa. No que se refere ao destaque para o nome ‘compendio’, no contexto histórico de produção da obra, parecia importante representar o livro que estava sendo editado para uso das famílias e escolas brasileiras como uma súmula de conhecimentos especializados, o qual reunia os saberes mais importantes na matéria tratada (civilidade).

Contudo, há um destaque maior para o termo **CIVILIDADE**. O editor destaca o elemento da obra que é objeto de discussão nacional no início da República. A ideia de reconstrução nacional defendida pela elite brasileira \_ constituída por intelectuais, políticos, religiosos, donos de grandes propriedades, comerciantes, ocupantes de cargos administrativos e de funções militares etc \_ está sustentada no progresso e nos ideais franceses de civilização<sup>129</sup> com o fim de salvar o Brasil “do atraso, da ignorância e da barbárie” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 76).

Chartier (2004, p. 46) discute três cadeias semânticas do termo ‘civilidade’, embora haja um aberto campo semântico desse elemento linguístico: a primeira, dada pela ordem dos dicionários, é baseada no radical da palavra encontrada em ‘civil’, ‘civilização’, ‘civilizar’, ‘cívico’. Nesse caso, a palavra vem duplamente conotada: ela pode estar inscrita “no espaço público da sociedade dos cidadãos” e pode, também, estar oposta “à barbárie daqueles que não foram civilizados”. A segunda cadeia semântica está valorada com uma série de qualidades designativas de virtudes mundanas dos termos ‘civil’ ou ‘civilmente’, dando o sentido de um sujeito honesto, polido, cortês, gracioso, afável, bem educado, tratável e sociável. Nesse caso, no espaço de civilidade, “mais externo e mais mundano”, a aparência das maneiras de ser é o que mais conta. Por último, o historiador confronta ‘civilidade’ com

---

<sup>129</sup> Discuto os termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ na subseção 6.1.

‘honestidade’, ‘conveniência’ e ‘polidez’. A honestidade sinaliza para uma “caracterização moral de vocação universal e um comportamento socialmente distintivo, próprio de certos meios apenas” (CHARTIER, 2004, p. 50). Os três valores semânticos atravessam a obra de Dom Macedo Costa.

No contexto de discussão do termo ‘civilidade’, a ideia de civilização também é importante. Vainfas (2002, p. 142) mostra que no século XIX o sentido do termo ‘civilização’ “expressava o desenvolvimento artístico, tecnológico, científico e econômico da humanidade, ou ao menos de uma parte dela, que se considerava superior” (VAINFAS, 2002, p. 142). Esse valor já havia sido assumido na França desde o final do século XVIII e se identifica com a distinção entre nações e povos, cujo modelo de nação era o europeu.

Então, no momento em que o Brasil busca se firmar como República, o tema civilidade está em foco. O compêndio foi destinado à educação primária. Então, o destaque para a palavra ‘civilidade’ também legitima o ideário nacional de educar a criança para ser o futuro da nação.

O título da obra fecha com a palavra ‘christã’. Entretanto, a forma como está impressa esta palavra parece mostrar posições diferentes entre autor e editor. Ao usar caracteres sem serifa nas palavras **COMPENDIO** e **CIVILIDADE**, o editor parece supervalorizar esses termos dando destaque a eles. Contudo, a palavra ‘CHRISTÃ’ vem impressa em caracteres com serifa e num tamanho menor que as palavras ‘compendio’ e ‘civilidade’. Neste caso, o editor parece não tencionar dar o destaque que provavelmente o autor daria à palavra.

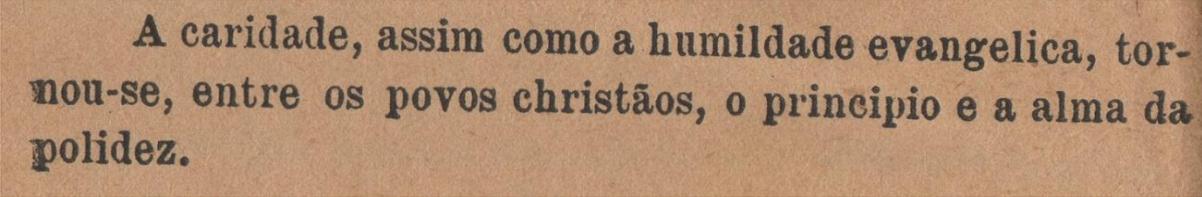
A palavra ‘christã’<sup>130</sup>, de origem grega (*khristianós*), *designa a conduta dos sujeitos que seguem a Cristo* (METZGER; GOOGAN, 2002, p. 45). Nesse sentido, aponta para o lugar de onde Dom Macedo Costa professa discutir o termo civilidade: a caridade, virtude universal ensinada e vivida por Cristo. Desta forma, o autor parece anunciar que a obra é acessível tanto aos meninos da elite brasileira quanto aos meninos pobres, desvalidos, pois, como defende White (2013b, p. 14), educadora cristã do século XIX e, portanto, contemporânea de Dom Macedo Costa: “Cristo não conhecia distinção de nacionalidade, posição ou credo”.

---

<sup>130</sup> Discuto melhor esse assunto na seção 6.4

Dom Macedo Costa defende que

[7]

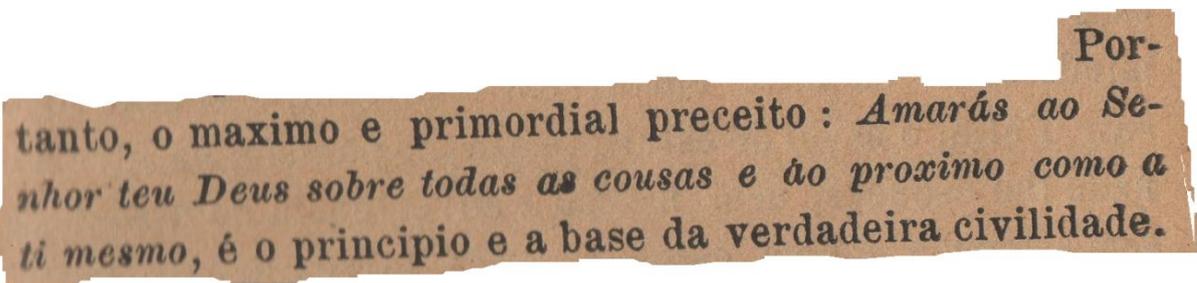


A caridade, assim como a humildade evangelica, tornou-se, entre os povos christãos, o principio e a alma da polidez.

(p. 10)

E completa:

[8]



Portanto, o maximo e primordial preceito: *Amarás ao Senhor teu Deus sobre todas as cousas e ao proximo como a ti mesmo*, é o principio e a base da verdadeira civilidade.

(p. 11)

Esse discurso constitui uma resposta aos discursos que defendiam a civilidade mundana, sobretudo no século XVII, voltados para regulamentos e condutas “de um lugar determinado, a Corte, e de uma ordem particular, a nobreza” (CHARTIER, 2004, p. 56).

O enunciado “*Amarás ao Senhor teu Deus sobre todas as cousas e ao proximo como a ti mesmo*” vem impresso com um tipo de caracter considerado inédito em 1558, quando a segunda edição da obra ‘*A civilidade pueril*’<sup>131</sup>, de Erasmo de Roterdã, foi publicada por Robert Granjon. Chartier (2004, p. 52) argumenta que

a edição de Granjon traz uma inovação fundamental ao imprimir o texto de Erasmo em caracteres tipográficos inéditos: **a letra francesa de arte manual**, que visa imitar a escrita cursiva que será conhecida pelo nome de **letra de civilidade** (grifo nosso).

Parece que no enunciado [8] o autor e o editor tencionam chamar realmente a atenção para o princípio e a base da verdadeira civilidade: amor a Deus e amor ao próximo.

---

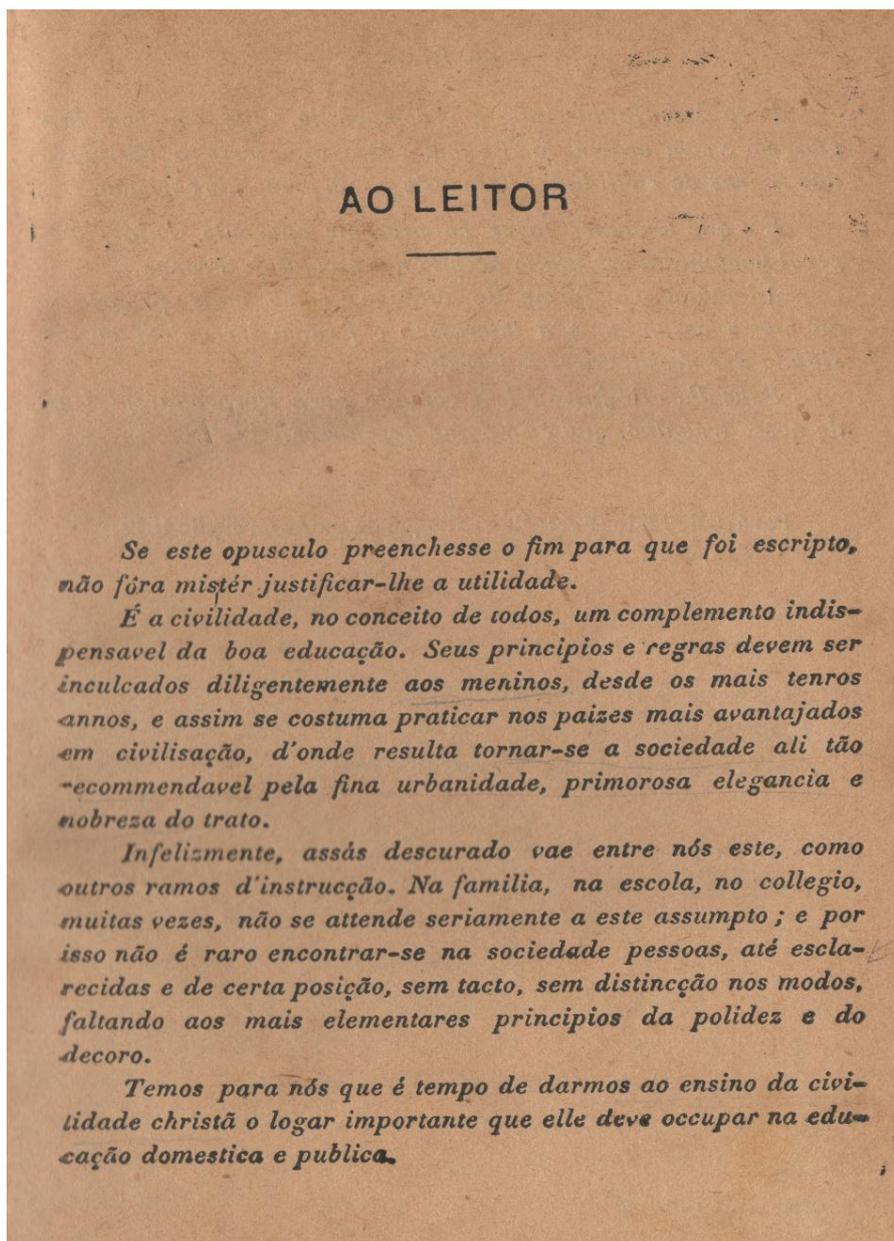
<sup>131</sup> Ver página 190.

A letra de civilidade é recorrente no compêndio de Dom Macedo Costa. O editor representa muito bem as ideias do autor na matéria tipográfica, ao destacar enunciados importantes da obra por meio desse tipo de letra, como o descrito no enunciado [8].

Já no início do compêndio, ao apresentar a obra ao leitor (figura [13]), o discurso de Dom Macedo Costa vem todo impresso em ‘letra de civilidade’, estabelecendo uma relação estreita entre autor e editor. A importância do tema [*“É a civilidade no conceito de todos um complemento indispensavel da boa educação”*] (figura [13 § 2]), em que princípios e regras devem ser ensinados *diligente* aos meninos desde pequenos porque são praticados em países mais avançados em civilização, é representada tanto no discurso veiculado no texto escrito quanto no discurso impresso na edição do tipo de letra que materializa as ideias do autor.

Portanto, as marcas deixadas pelo autor e pelo editor são índices que organizam uma leitura visada que justifica a importância e o valor da obra dada ao público. Para referendar ainda mais a importância da obra para a formação do menino paraense, o autor destaca que o tema *civilidade* não tem recebido a atenção devida da família e da escola (público visado pelo autor), consideradas instituições fundamentais para a veiculação das regras de polidez. O argumento usado para comprovar essa afirmação é que, na sociedade, é possível encontrar *“pessoas, até esclarecidas e de boa posição, sem tacto, sem distincção nos modos, faltando aos mais elementares princípios da polidez e do decoro”* (figura [13 § 3]). Para resolver essa questão, a circulação do *Compendio de Civilidade Cristã* nos lares e nas escolas permite que se dê *“ao ensino da civilidade christã o logar importante que elle deve ocupar na educação domestica e publica”* (figura [13§ 4]) para que o menino se torne um sujeito *“de fina urbanidade, primorosa elegancia e nobreza de trato”* (figura [13§ 2]).

Figura 13: texto de apresentação da obra ao leitor



Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves

A letra de civilidade também é usada em todas as perguntas que constituem os diálogos da construção composicional da obra (ver figura [10])<sup>132</sup>. As vozes de autoridade que o autor utiliza para referendar as suas ideias a respeito da civilidade \_ seja de autores da Bíblia, seja de líderes da Igreja católica, seja de pensadores etc. \_ são editadas com a letra francesa.

---

<sup>132</sup> Ver página 163.

[9]

— Prova-se pelos proprios caracteres da caridade, taes como os descreve S. Paulo: *A Caridade*, diz elle, *é paciente, é benigna; não é invejosa, não obra temeraria e precipitadamente, não se ensoberbece, não é ambiciosa, não busca os seus proprios interesses, não se irrita, não suspeita o mal, não folga com a injustiça, mas folga com a verdade. Tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo soffre.* (1)

(p. 10).

[10]

— *Que regra devo seguir a respeito dos cabellos?*

— A respeito dos cabellos, caro menino, debes seguir aquella aurea regra de Santo Agostinho: *Aos cabellos*, diz elle, *nem os desgrenhe a negligencia, nem os alinhe o esmero;*

(p. 21)

[11]

— *O que diz a civilidade a respeito dos perfumes e aguas de cheiro de que alguns usam?*

— O emprego dos perfumes propriamente ditos, ou essencias, como almiscar e outros com que se impregnaram os cabellos, luvas, lenços, roupa, não sómente é reprovado pelas regras da mortificação e modestia christãs, senão que é tambem contrario á polidez e ao bom gosto, diz um auctor discreto. Ha muito, que disse Montaigne: *Para cheirar bem, não se ha de ter cheiro.*

(p. 22)

No enunciado [9], o autor evoca os ensinamentos do apóstolo Paulo, autoridade bíblica em temas relacionados à caridade cristã, para provar que a caridade do Evangelho constitui o princípio e a alma da polidez [*“A Caridade, diz elle, é paciente, é benigna [...] Tudo sofre,*

*tudo crê, tudo espera, tudo suporta*”]. No enunciado [10], o educador revela um pensamento de Santo Agostinho para prescrever regras a respeito dos cabelos [*“Aos cabellos, diz elle, nem os desgrenhe a negligencia, nem os alinhe o esmero”*]. Por fim, no enunciado [11], o intelectual utiliza um pensamento de Montaigne para veicular regras de polidez a respeito do uso de perfumes e águas de cheiro [*“Para se cheirar bem, não se ha de ter cheiro”*].

Na capa da obra (ver figura [11])<sup>133</sup>, o editor procura legitimar as ideologias defendidas por Dom Macedo Costa, que tencionava civilizar o menino por meio da família e da escola. Então, o público visado pelo autor e pelo editor direciona-se para essas duas instituições, conforme se pode ver na inscrição logo abaixo do título da obra (texto [4])<sup>134</sup>.

O bispo se preocupava com a formação cristã da família nos moldes da religião católica e das regras de civilidade de cunho europeu. Logo, o editor imprime marcas que representam a consolidação dessa formação tencionada pelo clérigo. No século XIX, cabia, em primeiro lugar, à família educar a criança nos princípios morais e no temor de Deus e, depois, à escola instruir a criança no ensino enciclopédico.

A igreja preconizava que para a escola cumprir o seu papel de instruir a criança, primeiramente os preceitos da religião \_ em que, nos discursos de D. Macedo Costa, a caridade evangélica é o princípio e a alma da polidez \_ precisavam fazer parte dos ritos da família (MAUAD, 2002, p. 150). Essa ideologia é revelada de maneira sugestiva na ordem em que o editor apresenta as instituições: primeiro a família, depois a escola. Chartier (1999, p. 8) defende que o livro como objeto físico tem uma ordem cuja forma impõe, por meio dos dispositivos técnicos, visuais e físicos, uma organização do sentido prescrito ao texto que carrega.

A ideia de que a família deveria lançar as bases da religião também era defendida por educadores cristãos não católicos no século XIX.

É ainda verdade que as crianças são as pessoas mais susceptíveis aos ensinamentos do evangelho; seu coração acha-se aberto às influências divinas, e forte para reter as lições recebidas. Os pequeninos podem ser cristãos, tendo uma experiência em harmonia com seus anos. Precisam ser educados nas coisas espirituais, e os pais devem proporcionar-lhes todas as vantagens, para que formem caráter segundo a semelhança do de Cristo (WHITE, 2004, p. 515).

---

<sup>133</sup> Página 177.

<sup>134</sup> Página 166.

A obra de Dom Macedo Costa dialoga com a obra clássica de Erasmo *De pueris* (traduzida para o português como ‘Civilidade pueril’), publicada em 1530 e considerada um elemento fundador na história do conceito de civilidade (CHARTIER, 2004, p. 53). A obra de Erasmo é dedicada ao príncipe Henrique de Borgonha. Contudo, o autor propõe um código de conduta voltado não apenas para a Europa erudita, mas para todos, sem distinção de condição social. No preâmbulo da obra o autor declara:

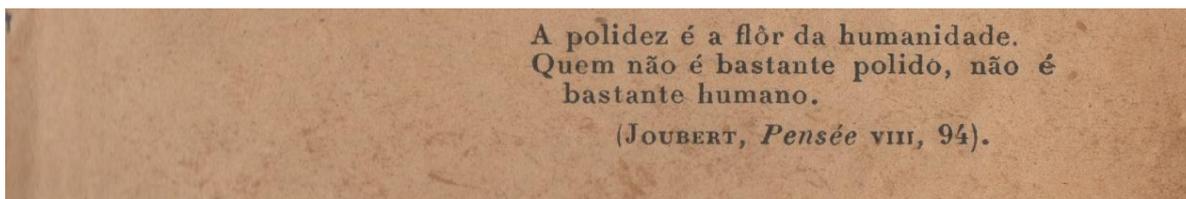
Tudo o que passamos a prescrever, embora de exígua utilidade para tua pessoa, filho que és de príncipes e fadado ao poder, será acolhido, mais prazerosamente, por todos os outros meninos bem porque dedicado a uma criança de classe tão alta e de grande futuro (ERASMO, 2008, p. 143)

O intelectual pretendia atingir aquelas crianças que nunca tiveram um professor particular e nem tiveram a oportunidade de frequentar cursos reservados à nobreza. “Seu intento era ir ao encontro de todas as crianças, democratizando assim o patrimônio da cultura erudita até então reservada para as classes privilegiadas” (ERASMO, 2008, p. 135). Da mesma forma, D. Macedo Costa, ao oferecer a sua obra às famílias e à escola, também tenciona alcançar as crianças de todos os níveis sociais.

Logo em seguida aparece, em caixa alta e negrito, o nome do autor do livro de leitura: ‘**D. ANTONIO DE MACEDO COSTA**’. E abaixo do nome, também em caixa alta, mas em fonte menor e sem negrito, vem impresso o cargo eclesiástico do autor: ‘**BISPO DO PARÁ**’. A importância religiosa e política que a função de bispo representava no século XIX (e ainda representa) \_ quando o catolicismo era a religião oficial do Brasil \_ e no início do século XX para a comunidade brasileira, é uma credencial do autor que torna a obra ainda mais relevante.

A capa também trás uma epígrafe de Joseph Joubert, escritor, ensaísta e moralista francês. O pensamento aproxima o leitor de uma ideia de civilidade que evoca a polidez como uma grande virtude do ser humano, conforme vemos no enunciado [12]. Essa ideia é a mesma defendida por D. Macedo Costa quando o educador diz que a palavra ‘civilidade’ corresponde a ‘polidez’ [“Entende-se por civilidade ou polidez (...)” (COSTA, M., 1915, p. 9)].

[12]



(Costa, M., 1915, capa)

Joubert<sup>135</sup> foi um grande pensador francês da segunda metade do século XVIII e das primeiras décadas do século XIX que, por meio de seus pensamentos, discutiu o caráter moral da humanidade, apresentando regras prescritivas e máximas para guiar a vida para o bem, para as boas relações sociais e afetivas, para o respeito e o amor ao próximo.

Todas essas ideias estão em consonância com os discursos do bispo e com o pensamento da época, em que a elite valoriza mais a honestidade relacionada às regras de boa conduta na sociedade, respeitando as convenções do intercâmbio social e a polidez, que rege as relações com o próximo, buscando tornar agradável a relação entre as pessoas. Nesta concepção, a civilidade parece ser “entendida como uma simples virtude mundana, condição de uma vida social agradável, já que da afabilidade e da suavidade de cada um depende a satisfação de todos” (CHARTIER, 2004, p. 72). É a reputação do sujeito que está em jogo, a qual é definida pelo olhar e pelo julgamento do outro. O sujeito, para não parecer uma pessoa grosseira, amolda-se à civilidade. (CHARTIER, 2004, p. 73).

Por meio da epígrafe impressa na capa da obra, o editor referenda as suas ideologias no pensamento filosófico francês. A voz de autoridade vem da Europa, em particular da França, com sua cultura imposta por meio de suas doutrinas civilizatórias, seus hábitos e costumes. Joubert representa uma referência que legitima a importância da civilidade e, conseqüentemente, a importância da obra.

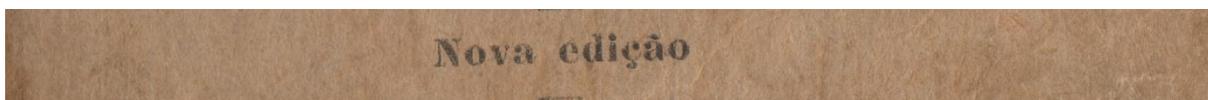
Elias (2011, p. 29) declara que, já nos séculos XVII e XVIII, os próprios europeus viam a cultura francesa como referência. Nas cortes de países europeus, as pessoas procuravam imitar a conduta da corte de Luís XIV e falavam francês. Leibniz, filósofo alemão, escrevia e falava francês ou latim, “raramente o idioma nativo”. Das cortes, o francês se espalha para “a classe superior da burguesia. Todas as *honnêtes gens* (gente do bem), todas as pessoas de ‘consequência’ o falam. Falar francês é o símbolo e *status* de toda a classe superior” (ELIAS, 2011, p. 29). E seria de bom tom ao indivíduo que falava alemão incluir no

<sup>135</sup> Wikipédia, enciclopédia livre. [HTTP//en.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Joubert](http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Joubert).

seu vocabulário tantas palavras francesas quantas fosse possível. Na verdade, a elite da Europa só se expressava em francês (ELIAS, 2011, p. 32).

Logo abaixo, ainda na capa, o editor anuncia que se trata de uma ‘nova edição’, o que pressupõe que o editor pretende mostrar que a obra, com primeira edição publicada no Império brasileiro, havia passado por uma renovação e adequação que representava o novo momento histórico do Brasil: a República. O editor, portanto, anuncia uma obra aparentemente nova, mas sem mudar efetivamente o conteúdo, uma vez que o autor do livro de leitura já havia falecido. Esse fato, porém, não desqualificou a obra, mas deu a ela uma importância singular. Essa informação é, também, uma importante estratégia editorial que mostra o grau de aceitabilidade da obra, que atravessou o Império e a República.

[13]



(Costa, M., 1915, capa)

Como eu não tive acesso à primeira edição da obra, não posso dizer o que mudou nessa nova edição. Contudo, um fato curioso é que a ortografia da obra ainda estava assentada no período pseudo-etimológico da história da ortografia portuguesa, que vigorou do século XVI até 1911. Em 1915, ano de publicação da nova edição do *Compendio de Civilidade Cristã*, já estava em vigor em Portugal a nova ortografia portuguesa, baseada na obra ‘Ortografia Nacional’ (publicada em 1904), do foneticista português Gonçalves Viana. A nova ortografia inaugura o período chamado de histórico-científico, em que a ortografia é revisada com base na ciência linguística com critérios sólidos e consistentes. A nova ortografia foi regulamentada em Portugal em primeiro de setembro de 1911 (COUTINHO, 1976, p. 78).

No período pseudo-etimológico, os intelectuais, influenciados pelo Renascimento, tentam imitar os clássicos latinos e gregos e, com isso, aproximar a grafia da sua origem. O critério usado pelos eruditos que seguiam a grafia dita etimológica era “respeitar, tanto quanto possível, as letras originárias da palavra, embora nenhum valor fonético” representassem (COUTINHO, 1976, p. 75). Contudo, por falta de conhecimento linguístico, a pretensa intenção dos intelectuais de voltar à etimologia das palavras os fez afastarem-se dos princípios da evolução do idioma.

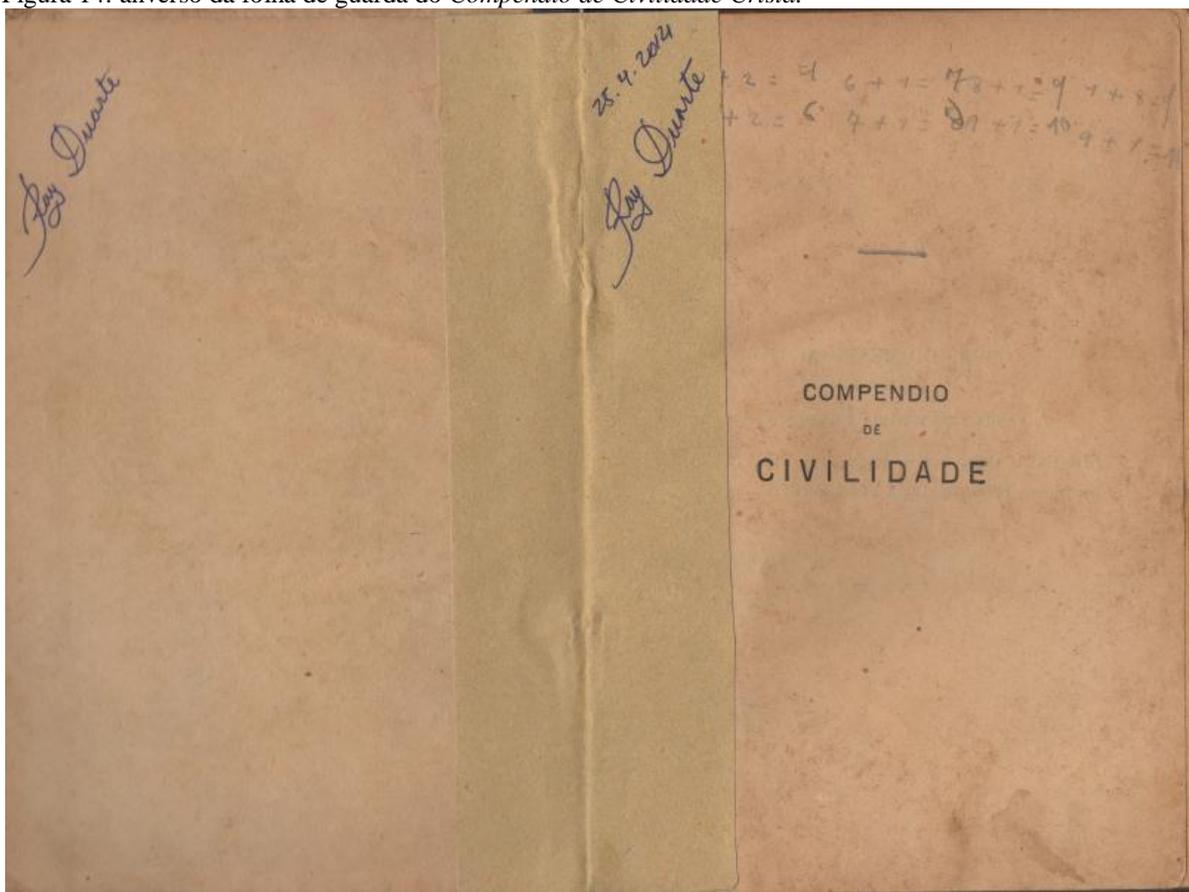
Na obra, encontramos diferentes fenômenos que caracterizam a ortografia pseudo-etimológica, tais como: consoantes geminadas [‘**ill**ustrados’, ‘**att**entos’], e insonoras [‘**aug**mentam’, ‘**ch**ristã’], o uso da letra y [‘**sy**ntaxe’, ‘**sy**llabas’], das sequencias *ph* [‘blas**ph**emias’], *th* [‘**ca**tholicos’] e *rh* [‘**rh**etorica’].

Os símbolos da etimologia grega (*th*, *ph*, *ch*, *rh* e *y*), as consoantes geminadas (com exceção do *rr* e do *ss*), a eliminação de consoantes insonoras, entre outras coisas, foram eliminados no sistema simplificado português baseado na ortografia de Gonçalves Viana.

No século XIX, a ortografia pseudo-etimológica parecia ser sinal de eruditismo. Dom Macedo Costa, como um grande intelectual antenado com as discussões que circulavam na Europa, estava inserido nesse contexto. E parece que o editor legitimou as ideias do autor ao manter a ortografia pseudo-etimológica na edição de 1915.

No anverso da folha de guarda da obra se acha impresso o nome ‘**COMPENDIO DE CIVILIDADE**’, sempre com destaque para o nome **civilidade**. É curioso que na folha de guarda o editor não tenha impresso a palavra ‘**CHRISTÃ**’. A omissão da palavra ‘**christã**’ parece indicar, mais uma vez, que interessa mais ao editor dar relevância ao tema que ele considera principal: ‘**civilidade**’, mesmo que isso pareça não refletir completamente os discursos de Dom Macedo Costa no *Compendio*, em que o autor dá especial relevância à **civilidade** sob o ponto de vista cristão.

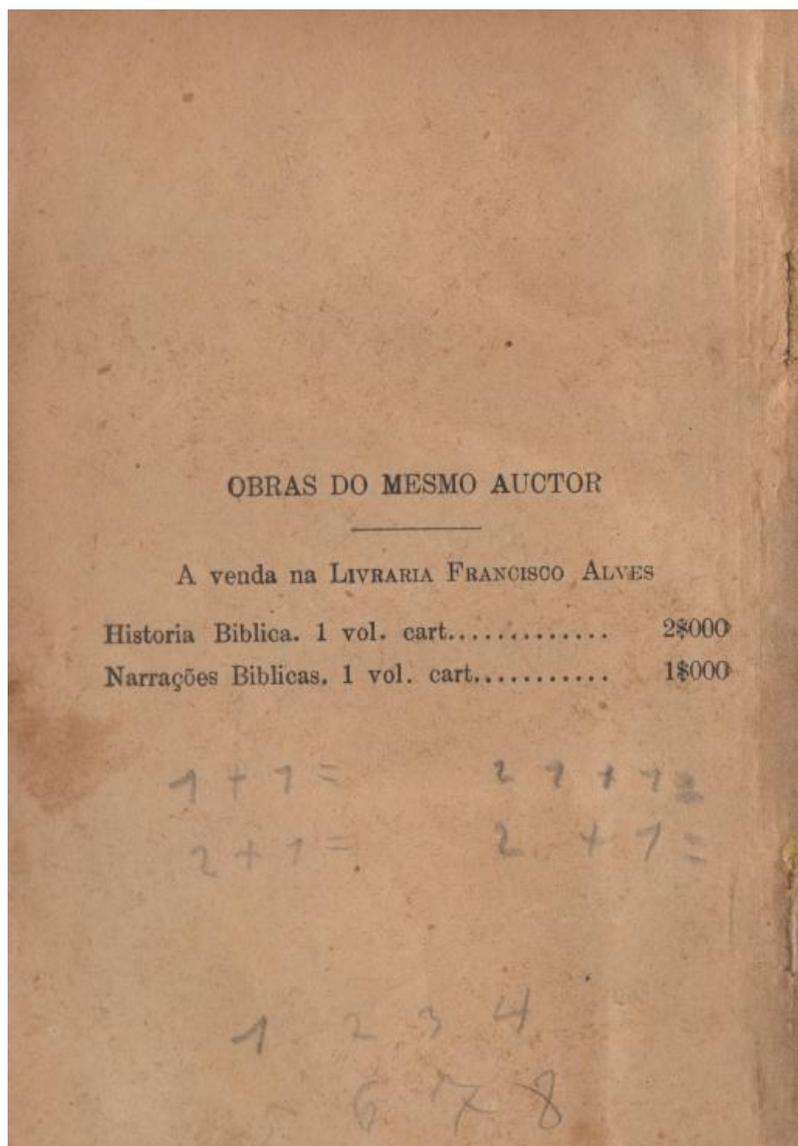
Figura 14: anverso da folha de guarda do *Compendio de Civilidade Cristã*.



Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

No verso da folha de guarda, o editor informa outras obras de D. Macedo Costa editadas pela Francisco Alves, a saber: História bíblica e Narrações bíblicas.

Figura 15: verso da folha de guarda do *Compendio de Civilidade Cristã*.

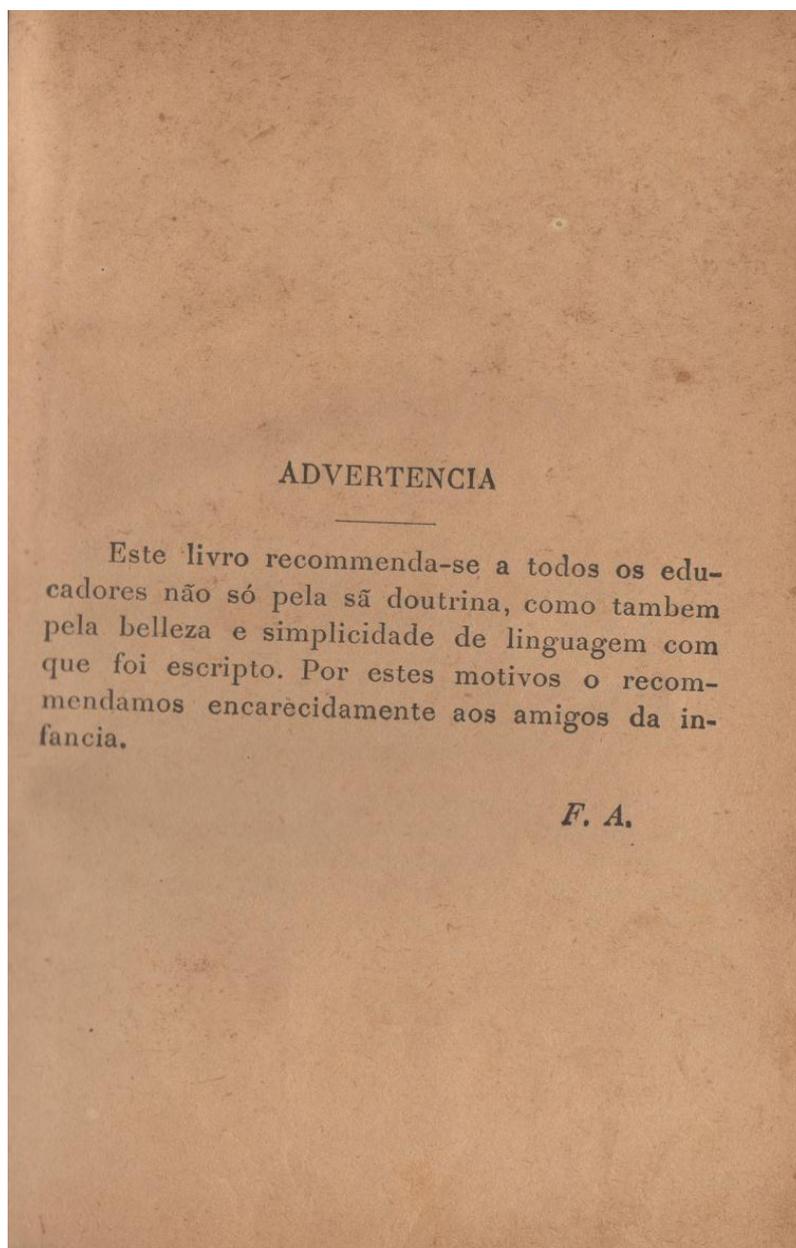


Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

As duas obras citadas pelo editor foram aprovadas pelo Conselho de Instrução Pública do Estado do Pará e de outros estados para serem usadas no ensino religioso das escolas primárias paraenses/brasileiras (BRAGA, 1913, p. 78). O reconhecimento dessas obras pelo poder público dá a D. Macedo Costa muito mais credibilidade junto às famílias e às escolas brasileiras, situando-o como um intelectual importante para a educação das crianças paraenses/brasileiras. Então, citar duas obras importantes de D. Macedo Costa para a educação de crianças constitui uma importante estratégia editorial com o fim de situar o autor no contexto da educação brasileira e, ao mesmo tempo, credencia a editora como uma instituição importante no processo de publicação de livros didáticos.

Na página de ‘advertência’, o editor recomenda o *Compendio de Civilidade Cristã* aos educadores.

Figura 16: página de advertência do *Compendio de Civilidade Cristã*.



Fonte: *Compendio de Civilidade Cristã*, nova edição de 1915, editora Francisco Alves.

O editor interfere no texto, imprimindo marcas que garantam a venda do livro no início da República. Um ponto importante da advertência é que o editor recomenda a obra aos educadores, chamados por Dom Macedo Costa de ‘amigos da infância’. Essa é uma característica muito recorrente no século XIX, quando o livro se destinava prioritariamente aos educadores porque cabia a estes assegurar a transmissão dos conteúdos básicos à criança

brasileira e, desta forma, garantir a ideologia apregoada à infância pelo sistema de ensino, representante da elite brasileira. Nesse período, nas escolas, os professores tinham um alto grau de autonomia em relação ao manual, pois eram eles que definiam todas as atividades e leituras que o aluno deveria fazer. No início do século XX, há uma mudança nessa tendência, pois a orientação didática se dirige predominantemente ao aluno. Contudo, a edição do *Compendio de Civilidade Cristã*, de 1915, ainda segue a tendência do Império Brasileiro.

Bittencourt (2013, p. 74) defende que “ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor”. Entretanto, embora o professor seja a figura central no Império brasileiro, não se deve deixar de considerar o aluno. Então, o livro didático não pode separar o professor do aluno porque o sujeito que se procura instruir é o aluno. Razzini (2004, p. 8) argumenta que “a partir da segunda metade do século XIX, o aluno era (e ainda é) um público compulsório”. Portanto, este sujeito também faz parte do público visado pelo editor. Implicitamente, ao marcar a beleza e a simplicidade da linguagem, o editor tenciona alcançar também o aluno.

O editor apresenta a “sã doutrina” como um fator importante para a leitura da obra. Essa é uma marca muito forte do Império, em que o catolicismo era a religião oficial e, por isso, os sujeitos deveriam ser ensinados desde crianças no ensino religioso católico porque a igreja entendia que a salvação do indivíduo dependia da sua doutrinação desde a infância (MARTINS, 2005, p. 111). O editor representa as ideias de Dom Macedo Costa, que recomenda o ensino das regras de civilidade aos meninos na sua tenra idade (COSTA, M., 1915, p. 7).

Ao longo da obra de Dom Macedo Costa, as palavras ‘religião’ e ‘igreja’ vêm impressas com a letra inicial em maiúsculo (**R**eligião e **I**greja), dando a ideia de nomes próprios, que caracterizam apenas um ser da mesma espécie. Parece que, no entender do religioso, só há uma igreja, só há uma religião legítima, a religião católica. O bispo defende a doutrina católica como a única detentora do poder espiritual (AZZI, 1982, p. 24).

[14]

Nem me enganou o meu juizo ; um e outro apostatou da Igreja ; tal era a perfidia do animo, qual se mostrava em o seu modo de andar. Um deixou a fé, abraçando o partido Ariano ; o outro, por dinheiro que se lhe deu, negou ser do partido dos Catholicos, para evitar ser julgado no tribunal da Igreja.

(p. 16)<sup>136</sup>

[15]

— *Deve-se proceder nas Igrejas com todo o respeito e reverencia ?*

— A civilidade, como a Religião, ordena que se esteja nas Igrejas com profundissimo respeito e reverencia.

(p. 95)

Dom Macedo Costa, um dos grandes articuladores do processo de romanização no Brasil, defende que a religião católica é a única garantia que a civilização pode oferecer ao homem porque forma o coração, reabilita a dignidade. O bispo postula que a ‘Religião’ abriu os caminhos à grande empresa da civilização da América Meridional e se tornou “o germen mais poderoso da civilização e do progresso” (COSTA, M., 1863a, p. 170).

Os intelectuais católicos vinham dedicando-se às atividades pedagógicas no Brasil desde a época dos jesuítas<sup>137</sup>. Tendo em vista que a religião constituía disciplina obrigatória, muitas personalidades religiosas produziram livros de religião cristã, catecismos e história sagrada. D. Macedo Costa escreveu obras como: História Bíblica e Narrações Bíblicas, citadas acima.

<sup>136</sup> PERFIDIA: traição, apostasia, infracção da fé prometida (FARIA, 1859, II, p. 199).

<sup>137</sup> Razzini (2004, p. 14) postula que o padre Rafael Maria Galanti, professor no Colégio Anchieta em Nova Friburgo, foi o mais famoso escritor didático entre os jesuítas. A autora revela também que muitos clérigos assumiram cátedras no Colégio Pedro II, os quais produziram livros próprios para o ensino da literatura escolar, como por exemplo, o cônego Fernandes Pinheiro.

Então, nos projetos de Dom Macedo Costa para a educação no Pará, a concepção de nação estava diretamente relacionada à ideia de crmandade em que o Brasil, resguardadas as suas especificidades, deveria estar integrado aos projetos reformadores de Roma. A obrigatoriedade do ensino religioso nos moldes da religião católica era a nota tônica do bispo, pois “a deficiência da instrução religiosa, segundo o prelado, estava abalando os fundamentos da sociedade brasileira e da própria ordem social estabelecida” (AZZI, 1982, p. 19). Então, mesmo após a proclamação da república, o editor considera importante trazer o ensino religioso para a ordem do dia porque a comunidade brasileira ainda era (e continua sendo) predominantemente católica.

O editor anuncia também como ponto forte da obra a beleza e simplicidade da linguagem (figura [16]). Essa advertência parece contradizer, de certa forma, o estilo da obra, visto que, o autor utiliza uma linguagem rebuscada, formal, norteadada pela normatização oficial portuguesa.

O editor recomenda “encarecidamente” a obra aos amigos da infância. O laicismo, as ideias liberais, a suposta separação entre Igreja e Estado, os ideias republicanos, pareciam comprometer as ideias defendidas pelo autor. Então, além de apontar os pontos que julgava importantes para a leitura da obra, estrategicamente, o editor faz um apelo, convocando os amigos da infância a lerem o livro de leitura. A literatura moralista que caracterizava a instrução da criança no século XIX atravessou a República de forma mais contundente. A criança se tornou o sujeito visado pelos ideais republicanos. Era necessário instruí-la, educá-la, transformá-la num sujeito “culto e civilizado” para tirar o Brasil do atraso e da ignorância e transformar essa criança no futuro da nação (RIZZINI, Irene, 2008, p. 25). A criança, portanto, estava no foco das ideias republicanas. E o editor usa isso como *marketing*.

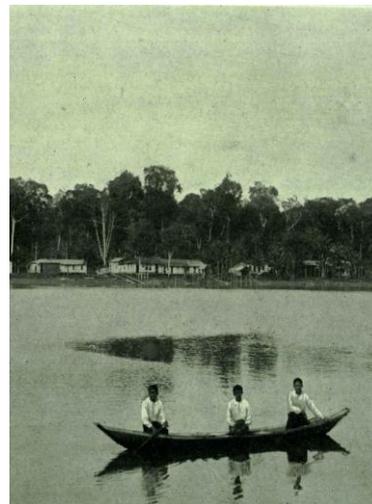
O editor também usa o prestígio, a influência e o valor social da editora como forma de estimular o consumo da obra. A advertência é assinada por F. A. (Francisco Alves) como autoridade em matéria editorial, principalmente em edição de livros didáticos.

No *Compendio de Civilidade Cristã*, editor e autor deixam suas marcas na obra, as quais revelam as ideologias por eles defendidas. Após ter analisado os protocolos de leitura deixados pelo editor, na seção 6 discuto marcas deixadas pelo autor por meio das ideologias reveladas nos discursos de Dom Macedo Costa, com base na análise dialógica do discurso de Mikahil Bakhtin.

*Seção 6*

*Os discursos inscritos no*

*Compendio de civilidade cristã como texto*



*Ora, o que melhor nos arma de coragem e de esforço para tantas concessões, tantos sacrifícios em bem do próximo do que a caridade que nos-o faz amar como a nós mesmos? Portanto, o máximo e primordial preceito: Amarás o Senhor teu Deus sobre todas as cousas e ao próximo como a ti mesmo, é o princípio e a base da verdadeira civilidade. E d'aqui vem a maior importância e o carácter moral dela.*

*Dom Macedo Costa*

## 6.1 ANÁLISE POLIFÔNICA DOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DOS TERMOS ‘CIVILIDADE’ E ‘CIVILIZAÇÃO’: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI

Bakhtin defende que toda palavra tem uma natureza social, sendo o “modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN\VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Então, ela (a palavra) está impregnada de significados e de sentidos. Considerada como fenômeno ideológico por excelência, a palavra não pode ser separada de sua função ideológica, logo, não pode ser deslocada da sua história, da sua historicidade. A concepção ideológica aqui defendida pressupõe que, no discurso, a palavra constitui uma visão de mundo que está em contraponto com outras. A própria palavra se constitui a partir de outras palavras. Então, a língua, manifestada em interações sociais, não pode ser separada do seu conteúdo ideológico.

Para compreender o ideário nacional que norteou a educação no final do século XIX e início do século XX, é importante compreender como os termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ se revestem de diferentes valores nas relações sociais. Há, portanto, um confronto entre o sentido da palavra que circula na consciência do sujeito e os valores que ela adquire nas interações sociais. Esse embate possibilita à palavra veicular diferentes sentidos, permitindo ao sujeito interiorizar novos significados e instaurar na sua consciência um novo ponto de vista sobre ela.

### 6.1.1 Civilidade

De origem latina (*Civilitas*, *-atis*<sup>138</sup>), o termo ‘civilidade’ está originalmente relacionado a cidade, cidadão, ao indivíduo polido pela vida na cidade em contraposição ao rústico (NASCENTES, 1955, p. 121). Esse sentido original foi se modificando e se atualizando nas diferentes situações históricas concretas.

Chartier (2004) faz uma discussão diacrônica do termo civilidade do século XVI ao século XIX. Considerando com Bakhtin (2009) que a palavra se constitui historicamente de outras palavras, mas também constitui uma resposta a palavras que ainda não foram produzidas, eu estendo a discussão até o século XXI. Essa discussão é importante porque nos dá indícios de vozes que atravessam o livro escolar de leitura *Compendio de Civilidade*

---

<sup>138</sup> Na descrição morfológica de uma língua, o traço (-) indica que o morfema que o acompanha vai ligar-se a outro que o antecede ou o sucede, de acordo com a posição do traço. Neste caso, *-atis* é um morfema sufixal, portanto, se ligará ao morfema que o antecede (radical [civilit-]), formando [civilitatis].

*Cristã*, de Dom Macedo Costa, e de vozes que se constituem a partir das ideologias defendidas na obra.

### a) **Civilidade segundo Erasmo**

A história do conceito de civilidade tem como primeira herança a antiguidade clássica, por meio da obra de Erasmo chamada de *De civilitate morum puerilium* (traduzida para o português como ‘Civilidade pueril’). Publicada em 1530, a obra foi considerada um elemento fundador na história do conceito de civilidade (CHARTIER, 2004, p. 53) e representava o espírito de civilização europeia da época (século XVI), que estava inserida no Humanismo Renascentista.

ganhava foros de cidadania, junto a todas as camadas da sociedade, pensar e sentir a arte, a elegância das modas e a cortesia do trato entre pessoas bem como o galanteio de atitudes que se harmonizavam com o prestígio conferido à dignidade do homem e de seus empreendimentos (ERASMO, 2008, p. 138).

Erasmo critica em sua obra comportamentos “rústicos”, “vulgares”, todavia, não aceita de forma irrestrita e incondicional os costumes e comportamentos “refinados” dos senhores. Em muitas passagens da obra, o autor rejeita os modelos da aristocracia da época, da corte medieval. “Ele percebe com clareza a natureza exagerada, forçada, de muitos costumes da corte e não tem receio de dizer isso” (ELIAS, 2011, p. 85).

Não se perdoa a mania de pôr um ou dois cotovelos sobre a mesa. Isso passa despercebido nos velhos e nos doentes. Cortesãos há refinados que se permitem tais posturas. Não dê atenção a eles nem os imites (ERASMO, 2008, p. 166).

Chartier defende que as regras de civilidade erasmiana são universais<sup>139</sup> “porque repousam num princípio ético: em cada homem a aparência é o signo do ser, o comportamento, o índice seguro das qualidades da alma e do espírito” (CHARTIER, 2004, p. 54). Então, a aparência é considerada um índice seguro do espírito. Neste caso, o controle da afetividade, o pudor, o recalque das pulsões têm uma função moralizadora que se volta para a educação de crianças, o que faz da civilidade uma aprendizagem que se concentra na primeira

---

<sup>139</sup> Universal neste enunciado denota que a civilidade erasmiana tem um caráter moral voltado para todas as classes sociais.

infância, na tenra idade, na primeira instrução voltada para o uso escolar. Desta forma, há uma estreita ligação entre “civilidade e infância, boas maneiras, rudimentos e moral elementar” (CHARTIER, 2004, p. 55).

Dialogicamente, o livro de leitura de Dom Macedo Costa, *Compendio de Civilidade Cristã*, apresenta ecos da *Civilidade pueril*. Algumas vezes, a obra deste intelectual legitima ideologias erasmianas e, outras vezes, constitui uma réplica a elas. Como Erasmo, o bispo também tenciona ensinar regras de conduta moral aos meninos das famílias brasileiras dos diferentes níveis sociais<sup>140</sup>. Contudo, essas regras são sustentadas principalmente na civilidade cristã. E, diferente do intelectual renascentista, o educador paraense legitima os usos e costumes postulado pela elite, sem dirigir nenhum tipo de censura ou crítica à elite paraense ou europeia. Todas as censuras são dirigidas a pessoas consideradas “inferiores”, que ele mesmo denomina de “petulantes”, “parvas”, “de juízo leve”, “cabecinha de vento” etc.

[1]

\_ *Como se há de conservar a cabeça?*

[...]

Bambeal-a sempre e balançal-a sobre o pescoço, como se se procurasse equilibrar-a, é de **gente parva**, de **juízo leve**, **cabecinhas de vento** (p. 20. Grifo nosso).

Dom Macedo Costa, por sua formação intelectual e religiosa \_ inserido num contexto histórico diferente daquele vivido por Erasmo \_ discute no *Compendio de Civilidade Cristã* a civilidade com base nos princípios da moralidade cristã. Portanto, o sujeito constituído social, histórica e ideologicamente na segunda metade do século XIX dá seu tom à obra a partir da sua visão de mundo, mesmo que no *Compendio* atravessem vozes que se constituíram na antiguidade clássica.

## **b) Civilidade e polidez mundana**

Essa ideia de civilidade começa a surgir na primeira metade do século XVII e constitui uma atitude responsiva ao discurso erasmiano porque tenciona “regulamentar as condutas de um lugar social determinado, a Corte, e de uma ordem particular, a nobreza” (CHARTIER, 2004, p. 56). Desta forma, se afasta do universalismo erasmiano, voltado para todas as classes sociais, e procura normas e comportamentos aos fidalgos.

---

<sup>140</sup> Ver seção 5.

Nos tratados de polidez mundana, a civilidade “deve regular-se estritamente pela escala das condições” (CHARTIER, 2004, p. 57). Neste caso, o lugar em que as pessoas se encontram (posição social, cargo) determinam as maneiras e posturas a serem respeitadas. Então, as mesmas condutas recebem valores diferentes de acordo com a condição ou as relações dos diferentes sujeitos.

A obra de Dom Macedo Costa também se entrecruza com vozes que constituem a civilidade e a polidez mundanas. Os discursos de civilidade do intelectual se sustentam na caridade e na humildade evangélica (COSTA, M., 1915, p. 10) sem, contudo, deixar de considerar a escala das condições.

[2]

– *É necessario levar até á escada as pessoas que nos visitam?*

– Em regra se deve usar d’esta attenção. Só os homens que têm cargo publico estão dispensados de tal cerimonia, obrigando-os os negocios que tratam a permanecer nos seus gabinetes (p. 70).

No enunciado [2], a posição social, o cargo, são índices sociais de valor que norteiam as condutas, os comportamentos dos sujeitos, e dispensam regra de civilidade em relação a despedidas de visitas.

### **c) Civilidade “barroca”**

Essa noção de civilidade se constitui ainda no século XVII e apresenta um ponto de tensão entre o parecer e o ser, característico da etiqueta barroca. “Código de maneiras convenientes aos grandes, ela pode ser uma continência que, longe de revelar o indivíduo inteiro, dissimula ou transveste a realidade íntima do sentimento” (CHARTIER, 2004, p. 59). É a polidez da convenção, da aparência, da superficialidade, que muitas vezes mascara a essência do sujeito.

Esse sentido de civilidade pressupõe uma falsa civilidade ou má civilidade que pode revelar tanto o excesso de complacência ou de escrúpulo, por meio do respeito formalista às regras, quanto a bajulação. Nesse caso, as regras são seguidas porque são um costume e não porque sejam razoáveis ou justas (CHARTIER, 2004, p. 63).

Parece haver índices de polifonia entre regras de civilidade “barrocas” e regras de civilidade no século XIX, estabelecidas no *Compendio de Civilidade Cristã*.

[3]

– *Quais são as regras principaes que se hão de guardar quanto á postura e movimento das mãos e dos braços?*

– Aponto as seguintes:

1o. se nada se faz, podem as mãos ficar caídas e os braços pendentes para os lados, ou então postas uma sobre a outra, na altura do peito, de maneira que a direita sustente a esquerda (p. 37).

#### **d) Civilidade cristã**

No início do século XVIII (1703), Jean-Baptiste de La Salle publica as *Regras da conveniência e da civilidade cristã divididas em duas partes para uso das escolas cristãs*, baseada no espírito do Evangelho, cujo valor não envolve apenas a conveniência.

Ela é então uma maneira de render homenagem a Deus: ter uma postura modesta e decente é respeitar sua presença perpétua, ser civil e honesto com outros é prestar honra ‘a membros de Jesus Cristo e a Templos vivos, animados pelo Espírito Santo’. A civilidade é, então, ao mesmo tempo, honestidade e piedade e abrange tanto ‘a glória de Deus e a salvação’ como a conveniência social (CHARTIER, 2004, p. 64).

La Salle, como Erasmo, defende a íntima relação entre a conduta (o parecer) e aquilo que o sujeito é (o ser). Entretanto, a civilidade cristã também defende uma relação muito importante: a criatura é uma imagem do Criador. Isso implica “o respeito que o homem deve a si mesmo e aos outros pela reverência para com Deus, presente em cada ser” (CHARTIER, 2004, p. 64).

A obra de Dom Macedo Costa é atravessada por essas vozes sociais de civilidade cristã, pois, desde o título do compêndio, o autor já anuncia isso. O bispo se apropria dessas vozes, mostrando a importância do Evangelho para a relação com o próximo.

[4]

– *Como se prova que a caridade do Evangelho é o principio e a alma da polidez?*

– Prova-se pelos proprios caracteres da caridade, tais como os descreve S. Paulo: *A Caridade*, diz elle, *é paciente, é benigna; não é invejosa, não obra temeraria e precipitadamente, não se ensoberbece, não é ambiciosa, não busca os seus proprios interesses, não se irrita; não suspeita mal; não folga com a injustiça mas folga com a verdade. Tudo tolera, tudo crê, tudo espera, tudo sofre.* Claro está que isto e mais alguma pratica do mundo e conhecimento dos usos da sociedade bastará para tornar o christão um

perfeito cavalheiro de maneiras amáveis e bizarras<sup>141</sup>, que o tornarão respeitado e estimado na sociedade de seus semelhantes (p. 10).

Chartier afirma que a civilidade lassalliana se baseia em motivos cristãos, portanto, universais, tais como fraternidade, respeito, caridade, bondade, amor etc., princípios também defendidos no discurso de Dom Macedo Costa.

### e) **Civilidade no século XVIII: divulgação e desvalorização**

No século XVIII, ao mesmo tempo em que a civilidade é difundida pelos livros de grande circulação em impressões populares (impressores de Troyes – biblioteca azul), inculcando um saber-viver e um saber-ser em sociedade, é também desvalorizada e desvitalizada na literatura das elites, o que as força a agregar novos signos a sua distinção, entre os quais a ‘honestidade’ se torna fundamental.

Em diálogo com J. -B. de La Salle, a civilidade em Troyes é considerada uma virtude cristã e não mundana. A aprendizagem privilegia uma dupla pedagogia: a educação parental, em que os pais têm as responsabilidades de ensinar as regras de conduta para os seus filhos, e a imitação do exemplo dado (CHARTIER, 2004, p. 69).

A obra de Dom Macedo Costa é atravessada por essas ideologias.

[5]

Se paes e mestres forem bem cuidadosos, nunca as crianças tomarão sestros<sup>142</sup> tão reprehensíveis (p. 31).

Se as pessoas com quem elles conviverem falarem o portuguez com a devida correcção, e observarem no conversar as regras do decoro, elegancia e naturalidade, insensivelmente adquirirão os meninos essas boas qualidades, e se tornarão nesse particular modelos de boa e aprimorada educação (p.83).

Na civilidade do século XVIII, são fundamentais as obrigações para com Deus e as obrigações em relação aos superiores (pais e mães, patrões e patroas, pessoas da igreja, velhos e “pessoas constituídas de dignidade” (CHARTIER, 2004, p. 70)). É a posição social dos protagonistas que efetivamente vai modular, valorar, os preceitos, as regras. O intelectual paraense dialoga muito bem com essas prescrições.

<sup>141</sup>BIZARRO: gentil, bem posto, bem trajado, nobre, generoso, valoroso, magnanimo (FARIA, 1858, I, p. 177).

<sup>142</sup>SÉSTRO: máo habito; máo ou sinistro conselho ou parecer (FARIA, 1859, I, p. 311).

[6]

– *Não é reparado que um moço fale muito diante de pessoas idosas e sensatas e de gente instruída?*

– Isto é certamente uma falta de modestia e uma grossa incivilidade. É perder por carta de mais, como diziam os antigos. Nestas circunstâncias deve um moço mais ouvir, do que falar. Sua loquacidade<sup>143</sup> e tagarelice dariam triste idéia de seu siso<sup>144</sup> e de sua educação (p. 73).

A civilidade, em circulação mais popular, também dará grande importância às distinções sociais, as quais

devem sempre ser corretamente decifradas e precisamente respeitadas. Ela permite aos humildes compreender o código de comportamento que [...] exprime as desigualdades das condições e relações de poder e que [...] coloca a cada um no lugar que lhe cabe (CHARTIER, 2004, p. 70).

A civilidade ligada às qualidades da alma ou à parte divina do homem, ensinada às pessoas comuns, é desvalorizada pelas elites, que relacionam a honestidade às regras de boa conduta na sociedade, à polidez mundana. Entretanto, ao reduzir-se ao mundanismo nas relações, a civilidade passa a ser valorada de forma negativa em razão de parecer não traduzir de forma sincera a boa naturalidade, mas de pretender a notoriedade de um comportamento polido, o desejo de reciprocidade, a procura de um interesse, o prazer de uma posição superior etc. É a reputação do sujeito que está em jogo, a qual é definida pelo olhar e pelo julgamento do outro. O sujeito, para não parecer uma pessoa grosseira, amolda-se à civilidade (CHARTIER, 2004, p. 73).

#### **f) A Civilidade reformulada**

A civilidade \_ entendida como formas coercitivas de preceitos e interdições, formalismos opressivos, inúteis e cansativos \_ perde seu valor de distinção, ainda no século XVIII, e passa a ser valorada como um código de comportamento mais livre: a polidez. Nessa concepção, a civilidade não constitui uma máscara enganadora da imoralidade, mas atua como uma espécie de polícia moral porque “embora ela não modifique a natureza do sentimento e não torne o homem melhor no coração, nem por isso [...] é menos necessária” (CHARTIER, 2004, p. 78) para as relações sociais.

<sup>143</sup> LOQUACIDADE: o vício de ser muito fallador; LOQUÁZ: fallador, que falla muito; que faz muita soada (FARIA, 1859, II, p. 99).

<sup>144</sup> SÍSO: juízo, prudencia (FARIA, 1859, II, p. 315).

Com a Revolução francesa, a relação que ligava civilidade e polidez é reformulada. Então, é introduzida uma ideia republicana de civilidade. A polidez é vista como uma linguagem e a civilidade é considerada uma disposição do espírito e do coração. Esta envolve sentimentos invariáveis e universais (verdade, amor, honestidade etc.) que precisam constituir o homem. Aquela é a expressão da civilidade e “varia segundo os lugares e as épocas, depende dos costumes de cada nação e comanda gestos e convenção que não tem nenhuma necessidade intrínseca”. Essa ideologia está em relação polifônica com a obra de Dom Macedo Costa:

[7]

– *Por que dizeis que a conversação deve ser benigna?*

– Porque devemos evitar nella toda maledicencia, todo gracejo offensivo, toda critica acerba, toda insinuação injuriosa, toda palavra aspera ou grosseira, em summa, tudo quanto pôde ser de agravo ao proximo, humilhando-o ou contrariando-o (p. 76).

Nesse caso, civilidade se torna instrução moral.

### **g) Civilidade no século XIX**

No início do século XIX, as aspirações de renovação da noção de civilidade silenciam. Os livros de civilidade são atravessados por vozes que revelam ideologias que perpassam os diferentes sentidos que o termo agrega na linha do tempo. O dialogismo do *Compendio de Civilidade Cristã* com as diferentes concepções de civilidade discutidas neste estudo atesta este dado. As escolas cristãs adotam compêndios sustentados pelas ideologias lassallianas. Muitas obras restabelecem a hierarquia entre civilidade e polidez do século XVIII, em benefício do segundo termo.

A civilidade é inferior à polidez de um triplo ponto de vista: social, já que ‘um homem do povo’ e até mesmo um simples camponês podem ser civis’, enquanto a polidez é o apanágio do homem mundano; cultural, já que a civilidade é compatível com uma má educação, enquanto a polidez supõe uma educação excelente; moral, enfim, já que ela é apenas um cerimonial de convenção oposto à fineza de sentimentos e à delicadeza de espírito que caracterizam o homem polido (CHARTIER, 2004, p. 87).

Vainfas (2002, p. 142) defende que no século XIX a publicação de manuais de bons costumes foi um dos instrumentos de difusão da civilidade relacionada à polidez, às boas maneiras, à cortesia, à etiqueta social.

Os séculos XX e XXI legitimam os sentidos de civilidade postulados até o século XIX. Na segunda metade do século XX, Aulete (1974) mostra que civilidade diz respeito à “formalidade de palavras e atos que usam as pessoas de boa sociedade para demonstrarem o mútuo respeito e consideração. Cortesia, polidez. Urbanidade, boas maneiras, atenção”. No início do século XXI, no Dicionário de língua portuguesa contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), temos o seguinte: “Civilidade (do lat. *Civilitas*, –atis): observância das normas em uso num determinado grupo social. Delicadeza, cortesia, boa educação”.

Do século XVI ao século XXI, há um entrecruzamento de vozes sociais que confirmam as ideias de Bakhtin (2009) de que o discurso se constitui efetivamente de outros discursos que respondem a ele de forma pacífica ou constituem uma réplica a eles. Contudo, a ideia de civilidade está estreitamente relacionada à ideia de civilização. É sobre este último termo que discutirei a seguir.

### 6.1.2 Civilização

Se ‘civilidade’ é uma palavra de origem latina, ‘civilização’ é de origem francesa. O conceito francês de civilização, surgido na segunda metade do século XVIII, relaciona essa palavra com polidez, boas maneiras, e a vincula às características específicas da sociedade da corte. Contudo, antes de ser introduzida a ideia de civilização, o sentido de polidez (*politesse*) e civilidade (*civilité*) na França tinha uma função semelhante ao da primeira porque visava

Expressar a autoimagem da classe europeia em comparação com outros que seus membros consideravam mais simples ou mais primitivos, e ao mesmo tempo caracterizar o tipo específico de comportamento através do qual essa classe se sentia diferente de todos aqueles que julgavam mais simples e mais primitivos (ELIAS, 2011, p. 52).

A Europa, ao identificar-se com a civilização e conceber o ‘outro’ como mais simples ou mais primitivo, parece justificar suas atitudes imperialistas não recomendáveis de pretensão à universalidade<sup>145</sup>, à uniformização, em que nesse modelo “a civilização é única, é

---

<sup>145</sup> O sentido de universal (universalidade) neste contexto é diferente do sentido postulado na letra ‘a’ da subseção 6.1.1 referente à definição moral de virtudes cristãs universais (caridade, bondade etc.) destinadas a todas as classes sociais. Neste contexto, universal se refere a um modelo, a um padrão de conduta que é imposto

a mesma para todos e para toda a humanidade” (WOLF, 2004, p. 20) e os que não seguem essa concepção de civilização são considerados bárbaros. Ideologicamente, bárbaro é avaliado como “o indivíduo, a etnia, a sociedade, a cultura que parece estranha aos valores ao mesmo tempo mais elevados e mais evoluídos da humanidade” (WOLF, 2004, p. 25).

Nessa oposição entre civilização e barbárie, há um valor incontestável que legitima a civilização em detrimento do que é considerado “bárbaro”.

Quando se quiser falar depreciativamente de uma forma de humanidade “próxima de um estado natural”, não se qualificará essa forma como natural, nem como selvagem ou primitiva, mas como bárbara. Inversamente, quando se quer valorizar uma cultura em detrimento de outra, ou de todas as outras, fala-se em civilização (WOLF, 2004, p. 25).

No dicionário de Caldas Aulete, de 1881<sup>146</sup> (RIZZINI, Irene, 2008, p. 178) aparecem os termos ‘civilização’ e ‘civilizar’. Além da ação de civilizar, a palavra ‘civilização’ trás um significado importante para as ideias do século XIX, qual seja, “**grande perfeição** do estado social, que se manifesta na sabedoria das leis, na brandura dos costumes, na cultura da inteligência e no apuro das artes e industrias”. ‘Civilizar’ seria “tornar civil, Cortez. Converter ao estado de civilização; instruir, polir. [...] **progredir nas artes, ciencias e industria** (diz-se dos povos). Tornar-se cortez, polido [...] (grifo nosso)”.

No século XXI, no Dicionário de língua portuguesa contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa (2001), temos o seguinte sentido do termo ‘civilização’:

Civilização (do fr. Civilisation): ação ou resultado de transmitir conhecimentos, comportamentos e técnicas consideradas desejáveis numa sociedade [...]. Conjunto das condições materiais e tecnológicas, das crenças e formas de arte, das ideias e valores de uma sociedade ou de um grupo de sociedades; a própria sociedade ou grupo de sociedades que daí resultam. Conjunto de elementos e valores que caracterizam uma ideologia, uma forma de funcionamento social [...], tipo de cultura. Estado, qualidade ou condição do que segue os códigos de boa conduta em sociedade.

A ideia de civilização discutida até aqui representa uma noção de superioridade da cultura europeia sobre as outras. Essa ideia teve uma influência muito grande na mentalidade brasileira do século XIX.

---

a todas as pessoas de diferentes classes sociais e/ou culturais e pressupõe a superioridade desse padrão de conduta sobre outro(s).

<sup>146</sup> AULETE, E. J. Caldas. **Diccionario contemporâneo da lingua portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1889. 2 v.

O Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001) representa muito bem a suposta superioridade da cultura europeia nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive nas crenças. Observe-se que ainda no século XXI, as vozes sociais legitimam os valores postulados no século XIX e no início do século XX, defendidos no *Compendio de Civilidade Cristã*, de que o modelo de civilização que deveria nortear a educação brasileira, e paraense, é o europeu, em que, civilizar consiste em ‘instruir’, ‘tornar civil’, ‘cortez’, ‘polido’ ((RIZZINI, Irene, 2008, p. 178), mas esse ‘tornar(-se)’ é nos moldes das ‘sociedades técnica, científica e economicamente desenvolvidas’, ‘com adiantado conhecimento’. Os hábitos e comportamentos considerados desejáveis são valorados a partir dos padrões urbanos dessas ditas sociedades. O discurso de Dom Macedo Costa sobre civilidade é atravessado por esses valores.

[8]

- *Que se entende por civilidade?*

\_Entende-se por civilidade ou polidez um conjunto de atenções e delicadezas próprias a tornar amavel, decoroso e agradável o nosso trato com os outros homens.

\_ *É necessario aprender e pôr em pratica as regras de civilidade?*

Não ha duvida que sim; pois, se bem que sejam muitas d’ellas de si arbitrias e convencionaes, estão admittidas como lei entre as nações cultas, e sem ellas faltariamos á caridade e ao bem-viver (p. 9).

No enunciado relacionado à primeira pergunta, a civilidade representa a relação entre os sujeitos, que envolve comportamentos e sentimentos, tais como: atenção, delicadeza, atitude amável, decorosa e agradável. O sentido de civilidade parece, a princípio, focar no ser humano, no respeito ao outro, no exercício da dignidade humana. Contudo, os comportamentos defendidos na obra são representados por pessoas de “boa sociedade”. Logo, há um modelo a ser seguido.

Discursivamente, as relações entre os indivíduos **se tornam** respeitadas por meio das regras de civilidade. Parece, então, que o ‘tornar-se’ tira de foco o exercício espontâneo e autônomo da dignidade humana e as regras de comportamentos representam uma atitude catequizadora e controladora dos comportamentos dos sujeitos que se apresentam “brutalizados” em seu estado natural. Trata-se de uma voz social do século XIX e do início do século XX que, ideologicamente, constitui uma atitude responsiva ao ponto de vista de que a criança paraense não precisava dessas regras. Quando o enunciado defende que os meninos “se tornam”, então, busca-se criar a mentalidade de que essas regras têm um valor social fundamental porque, como o autor postula na resposta à segunda pergunta, mesmo que (no

dizer de D. Macedo Costa) sejam consideradas arbitrárias e convencionais, são admitidas nas nações “cultas”.

O valor que a civilidade assume no discurso do educador postulado no enunciado [8] separa ‘civilização’ de ‘cultura’ e dá a esta o valor de “algo mais elevado, que seria a capacidade de infundir sentido nessas habilidades [das sociedades técnica, científica e economicamente desenvolvidas] em princípio acessíveis a todos” (COHN, 2004, p. 81-2). Neste caso, a cultura é valorizada em detrimento da civilização. “Com isso, desloca-se o foco do universal (ou tendente ao universal) para o particular, restrito, peculiar a este ou aquele povo ou, de preferência, a este ou aquele grupo social” (COHN, 2004, p. 82). Esse discurso aponta que a cultura desejável é a europeia.

Bakhtin/Volochínov (2009) defendem que, culturalmente, uma obra é sempre uma réplica de um diálogo, pois, além de provocar resposta do outro, constitui-se de outras obras (enunciados, discursos). Logo, as necessidades culturais impõem a constituição dos gêneros dos discursos, os quais são uma resposta aos discursos em curso, àqueles que já foram constituídos e/ou aos que ainda vão constituir-se.

Na esfera comunicativa da cultura tudo reverbera em tudo, uma vez que nela as formas culturais vivem sob fronteiras. O próprio discurso alheio pode integrar a cadeia discursiva a ser processada. Nesse caso, os gêneros discursivos de uma esfera de cultura são susceptíveis de deslocamentos mas não podem ser ignorados como discurso do outro, tal como a bivocalidade da palavra alheia incorporada (MACHADO, 2012, p. 162).

Dentro dessa discussão, é importante entender que a compreensão dos termos ‘civilidade’ e ‘civilização’ é dialógica e se realiza num processo ativo e responsivo em um contexto sócio-histórico específico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137), qual seja, o final do século XIX e início do século XX. Então, cada vez que se enuncia a palavra num contexto discursivo, essa palavra está impregnada de diferentes sentidos e valores.

Matéria de longos tratados, objetos de pronunciamentos contraditórios, a civilidade deve, entretanto, anular-se como discurso proferido ou ouvido para transformar-se num código de funcionamento em estado prático, feitas de adaptações espontâneas, subtraídas em grande parte à consciência, às situações diversas com as quais o indivíduo pode ver-se confrontado (CHARTIER, 2004, P. 48-9).

O *Compendio de Civilidade Cristã* é, pois, conforme já tratei na seção 5.2 deste estudo, como todos os gêneros discursivos, uma obra inacabada, constituída historicamente.

Das diferentes vozes que se fazem perceber na obra, há uma que representa o menino civilizado à luz das ideologias defendidas pelo autor. Discuto esse ponto de vista na subseção 6.2, a seguir.

## 6.2 O 'EU' CIVILIZADO NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE LEGITIMA A CULTURA EUROPEIA

Ao descrever os núcleos urbanos da primeira metade do século XIX, Costa, E. (1977, p. 186) revela que tanto na cidade quanto no interior, as igrejas, os conventos e alguns edifícios da Câmara e da cadeia eram os únicos edifícios dignos de registro. As igrejas eram os lugares públicos em que, geralmente, as pessoas se reuniam e as procissões eram grandes acontecimentos. Pela falta de comunicação e pelos meios de transporte precários, as comunidades dos núcleos urbanos do interior viviam isoladas, alheias ao que se passava no mundo, desprovidas de informações. Somente fazendeiros importantes frequentavam os grandes centros urbanos.

A era da borracha, por sua vez, trouxe grandes mudanças no quadro sócio-econômico, político e cultural da Amazônia. Os representantes clericais e políticos locais buscavam apresentar os caminhos para o desenvolvimento social, econômico e cultural da região e trouxeram para a ordem do dia a ideia de civilizar a Amazônia.

Vainfas (2002, p. 143) defende que a “a busca de civilização nos trópicos tornou-se poderosa ideologia de dominação de classe e de controle social de pessoas e comportamentos distantes dos modelos culturais europeus”. Ideologicamente, esse discurso é atravessado pela ideia de superioridade da cultura europeia sobre a cultura brasileira. Essas vozes sociais são apreendidas nos discursos de intelectuais brasileiros, principalmente os autores de livros didáticos, como Dom Macedo Costa.

[9]

É a civilidade, no conceito de todos, um complemento indispensável da boa educação. Seus princípios e regras devem ser inculcados diligentemente aos meninos, desde os mais tenros anos, e assim se costuma praticar nos **países mais avantajados em civilização**, d'onde resulta tornar-se a sociedade ali tão ecommendável pela fina urbanidade, primorosa elegância e nobreza do trato (COSTA, M., 1915, p. 7-8, grifo nosso).

Essa pretensa superioridade da cultura europeia envolve: “o nível da sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão de mundo, e muito mais” (ELIAS, 2011, p. 23). Inclusive, algumas das nações europeias, como a França e a Inglaterra, postulam a sua importância para o progresso do Ocidente e da humanidade. Esses dois países, principalmente o primeiro, se tornaram referência em relação aos discursos civilizatórios constituídos no Brasil, cujas vozes sociais postulavam “o ininterrupto, embora gradual, avanço da humanidade para a civilização e o progresso, e a consequente eliminação de tudo o que fosse bárbaro ou irracional” (VAINFAS, 2002, p. 142).

No século XIX (e ainda na contemporaneidade), os sentidos de civilização são múltiplos e complexos, pois envolvem uma variedade de fatos, sejam eles voltados para a tecnologia, as boas maneiras, os conhecimentos científicos, os costumes, as ideias religiosas etc. Elias (2011, p. 52) defende que nesse momento histórico a função geral do conceito de civilização revela a consciência (nacional) que o Ocidente \_ mais especificamente, a Europa \_ tem de si mesmo.

Os discursos europeus de civilização se investem de uma tal autoridade, que Dom Macedo Costa faz questão de dizer que o plano geral do *Compendio de Civilidade Cristã* teve como modelo um plano aplicado nas escolas da França (COSTA, M., 1915, p. 8), considerada o berço da civilização. A Europa representa uma cultura, um modo de ser, de comportar-se, de agregar conhecimentos “que buscará construir imagens da realidade, consideradas apropriadas para a criança” (BOTO, 2010, p. 4), cujos valores são inerentes à cultura letrada.

No século XIX e início do século XX, a ideia de civilidade vem carregada de regras do bem comportar-se. Vainfas (2002, p. 142) mostra que, nesse período, civilidade significa “‘cortesia’, ‘urbanidade’, ‘polidez’, ‘boa educação’, ‘boas maneiras’, ‘delicadeza’, ‘etiqueta’, ou seja, tudo o que se opunha à rusticidade grosseira dos setores sociais mais baixos”. Neste caso, há dois espaços bem delimitados: o espaço público da sociedade dos cidadãos em contraste com a “barbárie” daqueles que não foram civilizados.

Essa ideia de civilidade encontra ecos nos discursos defendidos por Dom Macedo Costa no *Compendio de Civilidade Cristã*. Sobre as regras de civilidade em relação à postura do corpo, o educador prescreve:

[10]

\_ *Há mais regras ainda?*

\_ Há. Não tomes o costume de encurvar as costas, como fazem certos meninos que parecem velhos, costume até anti-higienico, pois damnifica ao

peito; nem faças trejeitos e contorsões, que isso é bom para **truões** e **palhaços**; não gesticules demais, quando falas, como fazem algumas crianças de **gênio demasiado vivo e petulante**, nem te encostes nunca á parede, que é muito máo costume.

Estender negligentemente o corpo e os braços (vulgarmente espreguiçar-se) é muito reparado e de máo tom, e quem faz diante de companhia, dá logo triste cópia de sua criação.

(p. 19. Grifo nosso).

O enunciado [10] mostra uma ideia de civilidade postulada por D. Macedo Costa que perpassa pela polidez no meneio e na postura do corpo, cujo menino precisa aprender a ter uma postura elegante e um comportamento contido. Encurvar as costas, fazer trejeitos e contorções, gesticular demais, encostar-se a uma parede, espreguiçar-se, são comportamentos não aceitáveis a um menino polido e bem educado porque essa conduta, segundo o bispo, é característica do menino “truão”, “palhaço”, “mal educado”.

Nesta regra de civilidade, os valores estão muito bem definidos: o domínio de um padrão de comportamento considerado desejável ao menino bem educado, que envolve refinamento, respeito aos modos de comportar-se, abrandamento de costumes, ditado pelas sociedades urbanas ditas desenvolvidas, em contraste com “o genio demasiado vivo e petulante” dos meninos que não obedecem às regras do bem comportar-se. É o ‘eu’ (menino civilizado) que se constitui e é valorado a partir do ‘outro’ (menino incivilizado, selvagem, bárbaro) (BAKHTIN, 2010<sup>a</sup>).

O bispo defende que as regras de civilidade prescritas em seu livro de leitura são admitidas como leis entre as “nações cultas”, por isso devem ser obedecidas, mesmo que pareçam arbitrárias e convencionais (COSTA, M., 1915, p. 9). A exemplo, temos a regra de tirar as luvas para cumprimentar alguém, prescrita no enunciado [11] e a regra de tirar o chapéu, prescrita no enunciado [12], em que parece muito arbitrário e meramente convencional o menino, ao saudar alguém, tirar sempre o chapéu com a mão direita, abaixá-lo para o lado contra a coxa sem tocar nela e fazer a saudação de uma distância de cinco ou seis passos da pessoa que pretende saudar.

[11]

– *Qual é a mão que se apresenta?*

– Sempre a direita, tendo o cuidado de tirar primeiro as luvas, excepto se temos de dar a mão a uma senhora, para sustental-a ao apaar da carruagem, ou em outras ocasiões semelhantes (p. 37).

[12]

*\_ Como e quando se deve tirar o chapéu?*

*\_ O chapéu deve-se tirar com a mão direita, abaixando-o para um lado contra a coxa, mas sem tocar nella, e isto quando se está a cinco ou seis passos da pessoa a quem se quer saudar (p. 49).*

Na folha de rosto desta seção, a primeira figura<sup>147</sup> representa bem o menino da elite paraense. Trata-se de uma foto de um homem e um menino caminhando livremente pelo jardim da Praça da República (PARÁ, 1899). O traje e o chapéu estilo francês e o porte fino dos sujeitos parece indicar que se trata de pessoas da elite paraense. O uso do chapéu nos moldes da cultura europeia era uma prática comum da elite paraense do final do século XIX e início do século XX, o que justifica a preocupação de Dom Macedo Costa de prescrever regras de civilidade sobre o uso desse adereço, que se tornava obrigatório no modelo de usos e costumes que se pretendia na Amazônia paraense.

A polidez da convenção, da aparência, da superficialidade, que subjaz à noção de civilidade do século XVII atravessa os discursos de Dom Macedo Costa, cuja conduta representa um lugar determinado: o espaço da elite paraense. O menino precisa ser moldado desde pequeno a esse padrão de comportamento de convivência social. É a preocupação com a aparência, com a reputação, que faz o ‘parecer’ sobrepujar o ‘ser’.

A cultura francesa, com seu ideal de civilização, se torna um modelo de civilidade no Brasil, manifestada na remodelação nos hábitos e costumes sociais, nas construções, nas políticas de saneamento, etc. Alinhar Belém ao modelo de civilização europeia era um ideal almejado pela elite paraense, que buscava transformar a capital paraense num símbolo do progresso.

Assistia-se, na sociedade brasileira, a transformação do espaço público, do modo de vida, a propagação de uma nova moral e a montagem de uma nova estrutura urbana, cenário de controle das classes pobres e do aburguesamento de uma classe abastada (SARGES, 2010, p. 19).

Durante o período de maior surto da economia da borracha (1870 a 1910), Belém se tornou um centro comercial, financeiro e político da região, tornando-se o principal porto de escoamento da produção do látex.

Para a sociedade urbana paraense, esse era um momento ideal para incutir na mente do menino da elite paraense usos e costumes de sociedades urbanas europeias, modelos de

---

<sup>147</sup> Considere-se a ordem das figuras da esquerda para a direita. A primeira figura é a mais baixa, a segunda é a central e a terceira, a mais alta.

civilização. No enunciado [13], Dom Macedo Costa defende a importância de o menino ser educado desde pequeno nesse modelo de civilização, para que se torne bem quisto e estimado na sociedade, e destaca a importância de um decoroso porte que envolve o controle com o corpo e a postura corporal.

[13]

\_ É necessário habituar os meninos desde pequenos a uma boa compostura e posição do corpo, pois por ali mostra logo uma pessoa a boa ou má educação que recebeu e, o que mais é, os bons ou más sentimentos que nutre no coração. [...].

[...]

se os meninos se amoldarem desde os mais tenros annos a um decoroso porte, virão a ser depois bem quistos e estimados na sociedade, e evitarão d'est'arte muitas faltas graves, conservando costumes honestos e puros (p. 15-6).

No apogeu da *Belle Époque (1890 a 1910)*, a elite brasileira, que quer ser europeia, proclama um verdadeiro culto às artes, dispensa cuidado especial às roupas, aos gestos, aos costumes, aos modos. Pretende um “ideal de cidade planejada, limpa e higiênica, o encobrimento da pobreza e da mendicância” (COELHO, G., 2011, p. 145).

Paris emerge, no final do século XIX, na condição de uma grande e poderosa metáfora, espaço-síntese de uma forma de vida requintada, elegante, culta e civilizada. Os mecanismos e os comportamentos da sociabilidade burguesa produziram, assim, imagens de uma Idade de Ouro da vida social, cujas vias e veias de circulação orgânica eram os *boulevards* de Paris (COELHO, G., 2011, p. 141).

O sujeito, nessa concepção de progresso e civilização, é concebido como um sujeito universal, modelado pelos usos e costumes europeus. Nos enunciados [14] e [15], defendidos por Dom Macedo Costa no *Compendio*, o educador destaca comportamentos ligados às boas maneiras durante a refeição, como, por exemplo, evitar limpar a boca na manga do paletó ou da toalha, tirar adequadamente a comida do prato geral, não falar com criados e não limpar o copo com o guardanapo.

[14]

\_ *Que deve observar durante a comida um menino bem educado?*

\_ Durante a comida deve um menino bem educado evitar:

[...]

4º. Limpar a boca na manga do paletot, ou na toalha, em vez de servir-se para isso do guardanapo. (p. 55-6).

[15]

– *Tendes mais algumas regras importantes que declarar-me?*

– Tenho: 1º. nunca deveis tirar a comida do prato geral com o mesmo talher de que te serves, mas sim com o talher que houver para isso destinado, e, se o não houver, pedil-o aos criados.

2º. Não se deve com estes trocar palavras na mesa, que isto é de muito máo tom; mas só falar-lhes, para pedir alguma cousa necessaria, e o melhor será fazel-o por aceno.

3º. Limpar o copo com o guardanapo seria grande incivilidade, e até offensa ao dono da casa.

[...]

É certo, que quem commette taes faltas dá mostras de coração pouco benigno, e mal formado, e por isso se devem evitar com cuidado (p. 58-9).

No padrão de conduta postulado pelo bispo, os comportamentos sociais do menino são valorados a partir de um lugar determinado: a sociedade urbana com elevado poder aquisitivo, posto que, durante a comida, o menino “bem educado” veste-se a caráter (de paletó), usa guardanapo e talheres variados e tem criados para servi-lo. Aliás, pelas regras de civilidade do bispo, parece que esse menino não deveria ter nenhum tipo de sociabilidade com esses escravos domésticos (MAUAD, 2002, p. 150), muito menos falar com eles, o que era considerado de “muito máo tom”. Neste caso, a obra apresenta índices de polifonia com a civilidade e polidez mundana do século XVII que regulamentava as condutas a partir da sociedade cortesã. Contudo, mesmo que lhe fosse destinado outro espaço de sociabilidade, em muitas ocasiões, esse menino da elite quebrava essa regra e se associava aos filhos dos domésticos, principalmente nas brincadeiras.

No enunciado [15], julga-se o caráter do menino a partir do saber comportar-se ou não à mesa, uma vez que “quem commette taes faltas dá mostras de coração **pouco benigno, e mal formado**”.

No discurso de Dom Macedo Costa parecem muito bem marcadas as distinções sociais dos tratados de polidez mundanos, em que o menino bem educado não deve sequer falar com o criado. Trata-se do ‘eu’ civilizado em contraste com o ‘outro’ bárbaro, ‘mal formado’, que ‘comete faltas’ e que tem ‘coração pouco benigno’.

A civilidade baseada na caridade cristã, defendida por Dom Macedo Costa, parece ser uma atitude responsiva de negação, de réplica, à civilidade mundana do século XVII, sustentada na aparência, na escala das condições, nas condutas e comportamentos valorados a partir da sociedade cortesã. Contudo, nesse espaço de supostas lutas entre vozes sociais, o próprio discurso do bispo legitima a importância do lugar social de onde ele discute civilidade, tendo como referência as ‘sociedades modernas’(COSTA, M., 1915, p. 7). No

enunciado [16], aparecem bem as distinções sociais quando o autor prescreve regras de civilidade relativas aos tratamentos e escolhe expressões que legitimam essas distinções [‘aos grandes do Império’, ‘dahi para baixo’, ‘pessoas de classe mais limpa’, ‘ultimos planos da sociedade’].

O bispo prescreve uma escala de tratamento que começa com pessoas de alto escalão (grandes do Império, autoridades políticas e eclesiásticas, magistrados, oficiais do Exército) a quem se deve dar um tratamento muito mais respeitoso [‘Sua Majestade o Imperador’, ‘Senhor Presidente’, ‘Senhor chefe de Polícia’]. Depois, o autor prescreve o tratamento às pessoas que ele chama de ‘classe mais limpa’ e às senhoras, que ele orienta que sejam tratadas de ‘Senhoria’ e ‘Excelência’, respectivamente. Por fim, ele prescreve o tratamento às pessoas que estão “nos últimos planos da sociedade”, a quem cabe o tratamento de ‘Vossa Mercê’, ‘Você’ e ‘tu’. No último parágrafo do enunciado [16], o intelectual mostra que sua maior preocupação tem como foco o tratamento às autoridades, a quem os meninos devem tratar com deferência e cortesia.

[16]

– *O que tendes a declarar-me a respeito dos tratamentos?*

[...]

Aos grandes do Imperio, Senadores, Conselheiros d’Estado, Deputados, Presidentes de Provincia, membros da alta Magistratura, Officiaes-maiores do exercito: Illustrissimos e Excellentissimos Senhores, Vossas Excellencias D’ahi para baixo, às pessôas de classe mais limpa se dá geralmente Senhoria. Às Senhoras manda a polidez que se dê sempre *Excellencia*.

Em fim, nos ultimos planos da sociedade, ou entre as pessoas que nos são mais intimas, cabem os tratamentos de *Vossa Mercê*, de *Você* e de *tú*, conforme a posição em que estão para comnosco.

Em geral, cumpre tratar a todos, principalmente as auctoridades, com deferencia e cortezia, e acostumar a isso os meninos desde pequenos. Assim, não se deve deixal-os dizer: *o Imperador, o Bispo, o Presidente, o chefe de Policia, etc.*, mas sim *Sua Majestade o Imperador, o Senhor Presidente, o Senhor chefe de Policia etc.*

Nas sociedades polidas observa-se rigorosamente esta regra (p. 86-7).

Nos enunciados [9] a [16], o intelectual defende a conveniência em relação ao tempo, aos lugares e às pessoas com quem se conversa, cuja aparência indica não apenas as “qualidades” da alma do sujeito, mas também a sua classe (CHARTIER, 2004, p. 66). Esse discurso está em consonância com a política do ideário republicano postulado pela elite paraense do final do século XIX e início do século XX. A escola é a principal representante dessa ideologia, pois a ela cabe a grande função civilizadora de modelar o comportamento da

criança. As regras de civilidade prescritas postulam “estratégias de controle, instauração, preservação e perpetuação de valores, de tradições de costumes existentes ou pretendidos por grupos em posição de poder na sociedade” (BOTO, 2010, p. 5). Esses grupos se constituem de uma elite formada por grandes comerciantes, seringalistas, profissionais liberais vindos de famílias ricas e formados em universidades europeias (SARGES, 2010, p.20), religiosos, funcionários públicos de alto escalão, entre outros. “As representações da *Belle Époque* de Belém da borracha, contingenciadas e condicionadas a Paris, haviam disseminado em meio às elites do látex o consumo de bens procedentes, agora, da França republicana” (COELHO, G., 2011, p. 146).

Nesse período, os pais, principalmente das famílias ricas, tinham uma gerência muito intensa sobre a vida das crianças. Criança não tinha voz, muito menos vontade, por isso, aceitava o padrão de comportamento que os pais ditavam, principalmente no traje. No apogeu da *Belle Époque*, os valores importados da Europa estavam estampados nos almanaques e revistas. Paris era considerada o “centro que irradiava o melhor padrão de comportamento em sociedade, especialmente na moda” (FIGUEIREDO, 2002, p. 338).

É importante entender, porém, que antes mesmo de 1890, Belém já se colocava nesse quadro de sociabilidade urbana e já vivenciava os bens de consumo e os bens culturais de Paris. As marcas da cultura francesa se fazem notar na sociedade paraense desde a década de 1850. Coelho, G. (2011, p. 147) revela que em 1859, o médico alemão Robert Avé-Lallement registrou em seu livro ‘No Amazonas’ que homens e mulheres paraenses se vestiam à francesa e apresentavam em suas sociabilidades fortes marcas europeias. A primeira edição do *Compendio de Civilidade Cristã* foi editado em 1880, antes do apogeu da *Belle Époque*, mas já representa muito bem o modelo de cultura que se pretendia que fosse seguido no Brasil e, em particular, na província do Pará. Contudo, vale dizer que a *Belle Époque* representativa do progresso e da civilização se projeta a partir de 1890, principalmente se considerarmos que a abolição da escravidão só foi legitimada em 1888 e que os espaços voltados para a urbanização, o saneamento, a arquitetura, representativos da civilização e do progresso, se consolidaram a partir da República.

A marca do Positivismo, relacionada à ordem e ao progresso, estava presente no pensamento e nas práticas dos intelectuais paraenses do final do século XIX e início do século XX. O homem de letras de Belém está, nesse período, vinculado ao pensamento europeu sobre o progresso e a civilização. “Ciência e literatura eram pensadas como atributos e virtudes do sujeito social de um mundo novo, e no qual Progresso e Civilização revelavam-se como imperativos categóricos da História” (COELHO, G., 2011, p. 160).

Nas regras de civilidade sobre os modos de andar, prescritas por Dom Macedo Costa no enunciado [17], há uma preocupação com a conduta e com a postura do menino: o menino não deve andar nem devagar demais, nem depressa demais. O passo deve ser regular, natural, simples, com autoridade, gravidade e sossego. Então, nos discursos do intelectual, embalados pelo Positivismo, até no modo de andar, o menino paraense deveria demonstrar ordem e respeito e colocar a regra acima da arte. A aparência tem papel importante nesse momento em que a os ideais republicanos postulam um menino modelado pelos costumes europeus. Então, nada de movimentos afetados, nada de movimentos violentos de rosto e nada de respiração ofegante.

[17]

– *Há alguns que são reprehensíveis por andar devagar, outros por andar depressa?*

– Há alguns [...] que, andando devagar imitam o gesto dos comicos, e o movimento das estatuas que se levam em triumpho, de sorte que todas as vezes que dão um passo, parece que observam certas e determinadas leis de movimentos affectados<sup>148</sup>.

Não me parece decente andar também a correr, excepto quando alguma grave causa ou necessidade o exige. Porque ordinariamente vemos os que andam depressa fazerem movimentos violentos de rosto, e com a fadiga respirarem desagradavelmente; o que parece mal e não é desculpavel sem que haja causa da pressa.

[...]

Deve ser o passo regular, deve ter auctoridade, gravidade, socego; sem cuidado nem affectação<sup>149</sup>, mas natural e simples; porque nada affectado agrada. Dirija a natureza o nosso movimento. Se nella houver algum defeito, emende-o a industria; ainda que falte a arte, não falte a emenda (p. 17-8).

Antônio Lemos, Intendente Municipal<sup>150</sup> (1897-1911), considerado o responsável pela feição da *Belle Époque* que se viu em Belém (SARGES, 2002, p. 10), na virada do século XIX, faz investimentos significativos na modernização urbana da capital do Estado do Pará, promovendo a construção de avenidas, jardins, praças, monumentos e investindo nos serviços de saneamento e higiene. O Intendente tencionava “limpar” a cidade do que ele chamou de mendicância, forçando os grupos de baixa renda a sair do centro urbano. “A partir do final do Oitocentos, o centro de Belém seria dominado por uma arquitetura refinada, elegante,

<sup>148</sup> AFFECTADO: que usa de affectação; fingido, não natural; sem singeleza e simplicidade (FARIA, 1858, I, p. 34).

<sup>149</sup> AFFECTAÇÃO: cuidado demasiado e vicioso, atenção reprehensive; concerto, primor excessivo e estudado nas ações, gestos, palavras; desejo immoderado e ambicioso de alguma cousa; corrupção do estylo (FARIA, 1858, I, p. 34).

<sup>150</sup> Chefe do executivo municipal (Pará, 1900).

eclética, na forma de construções que contavam, não raro, com arquitetos e matérias-primas procedentes da Europa.” (COELHO, G., 2011, p. 164).

Os trajes dos meninos ricos seguiam os padrões europeus (no enunciado [14], os meninos usam paletó durante a comida). Os rapazes aderiram ao figurino francês porque “mantinham a sisudez da monotonia da moda oitocentista masculina” (MAUAD, 2002, p. 142). Somente no final do século XIX foram permitidos aos meninos mais jovens os trajes claros de tecidos mais finos. Aos 12 anos, os meninos e as meninas já começavam a vestir-se como os adultos: os meninos largavam as calças e os vestidos das meninas ficavam mais compridos. O menino da sociedade aristocrática deveria comportar-se como um adulto.

O enunciado [18] mostra que o padrão de conduta do menino no modo de trajar-se não se limitava ao espaço público. Dom Macedo Costa prescreve boas maneiras no trajar-se dentro de casa, adentrando, portanto, no domínio do privado. Para o educador, as regras do decoro e da decência social exigiam que o menino, mesmo em casa, deveria estar decentemente vestido [com as pernas, peito e pescoço cobertos].

[18]

– *Ainda que se tenha de sair, e faça calor, cumpre estar em casa sempre decente?*

– Sim, a boa educação exige, que, ainda que se possa estar em casa um tanto mais a commodo e á fresca, todavia nunca se mostre alguém diante de quem quer que seja, com as pernas nuas, o peito e o pescôço descobertos, pois seria faltar ás regras do decoro e da decencia social. A regra é, que se esteja habitualmente em casa de modo que se possa apparecer de repente sem confusão a uma pessoa que nos procure (p. 46).

O *Compendio de Civilidade Cristã*, como já foi discutido neste estudo, teve sua primeira edição publicada em 1880. Contudo, o discurso de Dom Macedo Costa como um importante intelectual do Império Brasileiro, influenciou na mentalidade dos intelectuais republicanos, inclusive das autoridades. A lei municipal n. 276, de 3 de julho de 1900 (BELÉM, 1901), instituída pelo Intendente Municipal Antonio Lemos, que regulamentava o código de posturas do município de Belém, chamado em 1900 de Código de Polícia Municipal, é atravessado pelas vozes sociais legitimadas no discurso de Dom Macedo Costa. No artigo 128 há um índice de polifonia entre o discurso de Dom Macedo Costa e o discurso do chefe do Executivo municipal quando o legislador prescreve que no modo de trajar-se em casa o menino não deveria usar traje indecente ou ficar em completa nudez. Ao que parece, o trajar-se de forma indecente seria mostrar-se “com as pernas nuas, o peito e o pescôço descobertos” (enunciado [18]).

Art. 128º. – A ninguém é permitido:

[...]

VIII – Chegar á janella ou porta em traje indecente ou em completa nudez, ou conservar-se em casa em taes condições, de maneira que seja visto pelos transeuntes (BELÉM, 1901, p.63).

Na prescrição postulada no texto [18] e legitimada na lei municipal, não se leva em conta os costumes locais que seguem um padrão de clima tropical. Mesmo que, no discurso, o intelectual admita que o clima não se adequa ao tipo de traje prescrito, o menino “civilizado” precisa seguir os padrões europeus no seu traje. Dom Macedo Costa legitima essa ideologia ao destacar a importância de se evitar trajes indecentes.

Esse era o cenário exigido pelos paradigmas do progresso e da civilização que norteavam a conduta da elite paraense (e brasileira) e que ficou registrado na história mesmo depois dos anos de ouro da *Belle Époque* da borracha. Entretanto, as constantes tentativas de representação dos usos e costumes europeus na sociedade paraense contrastavam com a realidade amazônica. Na própria cidade, havia diferentes formas de sociabilidade. Nos arredores da cidade, encontramos os ribeirinhos andando de canoa, com suas roupas rústicas e vivendo em palafitas. A terceira figura da folha de rosto desta seção é uma foto de meninos andando de canoa na povoação de Jurupary, no interior do Estado do Pará. A foto pertence ao Album do Pará, mandado organizar no início do século XX por Augusto Montenegro, Governador do Estado (PARÁ, 1908). A foto capta, ao fundo, várias palafitas. Tanto os ribeirinhos quanto os seringueiros, os caboclos etc., com seus usos, costumes e comportamentos, parecem deslustrar os ideais de civilização almejados por uma pequena parcela da sociedade.

### 6.3 O ‘OUTRO’ BÁRBARO NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE NEGA A CULTURA PARAENSE

A formação da elite brasileira foi marcada pelo consumo das letras francesas, seja na literatura, na filosofia, na sociologia, seja nos livros didáticos de leitura usados nas escolas paraenses. Contudo, a formação nos moldes da cultura francesa atravessou a classe elitista e se fez presente também nas escolas que agregavam os pobres e desvalidos.

Vainfas (2002), ao discutir o termo ‘civilização’, marca duas realidades sociais: a chamada **boa sociedade** (VAINFAS, 2002, p. 95), que se constitui da elite econômica,

política e cultural \_ que partilhava códigos de valores e comportamentos modelados pela ideia europeia de civilização, a qual se opunha ao

povo miúdo constituído pelos trabalhadores livres, distante da cultura escrita, desprovido de bens e refinamentos em termos de gosto e, sobretudo, pela enorme massa de cativos, excluída por definição de qualquer direito (VAINFAS, 2002, p. 96).

Durante o processo de urbanização e modernização da capital do Estado do Pará<sup>151</sup>, enquanto a “boa sociedade” de Belém usufrui das benéncias que a extração do látex proporciona e busca seguir os modelos de civilização europeia nos trajes, nos costumes, nos comportamentos, O “povo miúdo” da capital e do interior distoa do ideal de civilização buscado pela elite paraense.

A economia da borracha se sustentou com o trabalho de índios, caboclos e nordestinos, os quais eram submetidos a uma situação de completa exploração que garantia a riqueza dos grandes coronéis da borracha. Muitos desses trabalhadores eram tidos como operários, os quais trabalhavam com madeiras, metais, vestuário, calçados e em edificações (RIZZINI, Irma, 2004, p. 6). Concentrados na capital do Estado do Pará, eles precisavam ser modelados de acordo com os ideais do progresso e da civilização que invadiram a mentalidade elitista paraense, principalmente no apogeu da *Belle Époque*. Para isso, era preciso ressignificar a selva e o selvagem. “A aspiração de transformar matas em campos cultivados e nativos em seres civilizados era tema recorrente nos discursos das elites ilustradas de Belém e Manaus” (RIZZINI, Irma, 2004, p. 8).

Nesse contexto, o menino “bruto” precisa ser lapidado para tornar-se um perfeito cristão, conforme discurso do bispo sobre a educação de meninos no jornal ‘Estrela do Norte’ (1863a, p. 185):

Este menino, que [Deus] vos entreguei é um preciosíssimo diamante; porém elle vai bruto; é necessario que vós o lapideis, trabalhando-o a seu tempo, com todo o cuidado, com a necessaria educação para o lapidardes, pulirdes, e enfim fazerdes delle um perfeito christão, que mereça a gloria que lhe destinei.

A igreja católica é a grande aliada do Estado nesse processo de civilização dos nativos. Dom Macedo Costa, como um grande representante das ideologias lassalianas na classe de

---

<sup>151</sup> Ver subseções 5.2 e 6.2.

desvalidos da província do Pará, parece representar as ideologias da sociedade elitista paraense. Jean-Baptiste de La Salle (1703) lança regras cristãs de civilidade e, ao mesmo tempo, normas novas de controle da conduta que envolvem domínio das pulsões e censura da afetividade. Afastada do uso aristocrático, nesta concepção, a civilidade remete a “uma ética, moldada pelos pedagogos oriundos das burguesias e ensinada aos meios populares, que visa incorporar uma disciplina onipotente, governando até mesmo a solidão” (CHARTIER, 2004, p. 67).

Em diálogo com a obra lassaliana, o público visado por Dom Macedo Costa envolvia diferentes classes sociais, inclusive os desvalidos. Entretanto, embora a obra do educador tenha sido destinada a diferentes classes sociais, os discursos do intelectual revelam que há uma modelagem aceitável (ou não aceitável) no padrão de comportamento desses meninos. No enunciado [19], constitui **horrenda selvageria** o menino levantar os talheres e gesticular com eles, limpá-los com a língua, enterrá-los na boca, comer com a mão, encher muito a colher de sopa, soprar a colher para esfriar a sopa, pegar o copo com as duas mãos, tossir dentro do copo, levar o copo à boca quando está mastigando, encher muito o copo com risco de derramar o líquido contido nele na toalha etc.

[19]

– *Que deve observar durante a comida um menino bem educado?*

– Durante a comida deve um menino bem educado evitar:

1º. Ter a faca, o garfo ou a colher levantados na mão e gesticular com elles; ou limpal-os com a língua, ou enterral-os na boca, ou deixal-os de lado, para se servir dos dedos, o que é a mais horrenda **selvageria** que se possa praticar; ou usar do garfo como auxiliar da colher no comer a sopa, ou tel-o na mão direita, quando sempre deve estar na esquerda, e a faca na direita.

2º. Tomar a colher de sopa cheia de mais ou soprar a esfrial-a.

[...]

6º. Pegar no copo com duas mãos, tossir dentro, e leval-o á boca, quando ainda se está mastigando, assim como enchel-o demasiado em risco de derramar-se na toalha (p. 55-6. Grifo nosso).

Nesse sentido, o menino (eu) educado, polido, é valorado a partir do outro “selvagem”, “incivilizado”, “bruto”, “grosseiro”, que ignora as boas maneiras e, portanto, é considerado bárbaro.

Civilização, nesse contexto,

designa um processo, supostamente progressivo, pelo qual os povos são libertados dos costumes grosseiros e rudimentares das sociedades tradicionais e fechadas para se “civilizar”, o que supõem que pertençam a

uma sociedade maior, aberta e complexa e, portanto, *urbanizada* (WOLF, 2004, p. 21).

Esse outro “selvagem”, “bárbaro”, “mal educado”, “rústico” parece representar o menino impregnado da cultura paraense com seus usos e costumes. Esse menino \_ que parece constituir-se, sobretudo, de negros, índios, caboclos \_ dispensa as convenções formais no que diz respeito ao uso dos talheres e limpa-os com a língua, enterra-os na boca ou simplesmente dispensa-os e come com as mãos. Esse menino quebra as regras do refinamento, dos “bons costumes” e enche a colher de sopa e sopra até esfriar, pega o copo com as duas mãos, tosse dentro dele, leva-o à boca quando ainda está mastigando etc. Nesse contexto, o menino é considerado “bárbaro” porque os bárbaros, nesse sentido, “se comportam como brutos, grosseiros e ignoram as boas maneiras” (WOLF, 2004, p. 21).

Há um índice de polifonia entre o discurso de Dom Macedo Costa no enunciado [19] e as regras de civilidade postuladas em outros contextos históricos. A regra de não soprar a bebida ou beber alguma coisa com a boca cheia de comida já é condenada nos manuais de civilidade do século XIII (ELIAS, 2011, p. 93). Essas regras e as outras referentes ao uso dos talheres são referendadas pelo padre Jean-Baptiste de La Salle, no século XVIII (ELIAS, 2011, p. 102). Aliás, nesse século, a igreja romana é um dos maiores divulgadores dos costumes da corte.

O controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento como um todo, que sob o nome de cidade se desenvolveram na classe alta como fenômeno apenas secular e social, como consequência de certas formas de vida social, apresentam afinidades com tendências particulares no comportamento eclesiástico tradicional. A civilidade ganha um novo alicerce religioso e cristão. A Igreja revela-se como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos (ELIAS, 2011, p. 107).

No enunciado [20], há indícios de costumes do índio e do negro [amontoar a comida no prato, pegar o sal com os dedos, com o cabo da colher e do garfo, pegar frutas e doces com a mão] valorados de forma negativa no *Compendio*.

[20]

*Que deve observar durante a comida um menino bem educado?*

\_ Durante a comida deve um menino bem educado evitar:

[...]

5°. Amontoar a comida no prato como faz a **gente rústica** (p.55-6. Grifo nosso).

*\_ Que se há de pensar d'aquelles meninos que tomam o sal com os dedos, ou com o cabo da colher e do garfo, em vez de tomal-o com a ponta da faca; que lançam olhos ávidos<sup>152</sup> no prato do vizinho; que põem a mão em doces e fructas, antes de lh'os oferecerem; ou enchem as algibeiras<sup>153</sup> do que não podem comer, sem ser a isso expressamente auctorizados?*

*\_ Estes meninos mostram-se mui pouco delicados, e dão, com taes procedimentos, uma triste idéa de sua educação (p. 57).*

De maneira ativamente responsiva, no enunciado [20], o discurso de Dom Macedo Costa constitui uma réplica aos usos e costumes paraenses que não referendam seu ponto de vista, atribuindo-lhes valores que legitimam o lugar de onde o intelectual defende as suas ideologias: como um grande representante do catolicismo ultramontano, com grande poder de censura (CHARTIER, 1999a), em que o processo de reforma da igreja católica implicava o controle do catolicismo popular, o clérigo legitima a afirmação do catolicismo romanizado e europeizante da elite que, com a adesão de muitos intelectuais da época, defendia uma proposta de “modernidade” que pretendia “fazer o Brasil se integrar no conceito das nações ‘civilizadas’ (tomando a Europa como modelo, especialmente a França)” (MAUÉS, 1998, p. 140). Esse enraizamento cultural fincado na Europa contrastava com as expressões populares na fé, nos costumes, na cultura paraense.

Maués (1998) argumenta que a formação europeia dos bispos romanizadores contribuiu para um distanciamento da realidade nacional e regional, pois

o esforço “romanizador”, desde o início, era na verdade um esforço de europeização do catolicismo brasileiro. Sua ação sobre os sacerdotes nativos, desde a formação no seminário, implicava em inculcar valores de classe média distanciados do catolicismo popular e tradicional, bem como da realidade de um país latino-americano (MAUÉS, 1998, p. 150).

O discurso de Dom Macedo Costa parece comprovar essa afirmação, visto que o dialogismo que constitui o discurso do clérigo parece distanciá-lo dos usos e costumes da cultura paraense. Essa valoração está em consonância com o pensamento da época que avalia como bárbaro o comportamento do menino que “transgride” as regras prescritas nos moldes dos padrões europeus. Esse discurso parece legitimar o discurso do civilizador que postula levar a civilização aos povos bárbaros: “nossa superioridade nos autoriza a tratá-los como

<sup>152</sup> ÁVIDO: mui cobiçoso, que deseja ardentemente; insaciável (FARIA, 1858, I, p. 151).

<sup>153</sup> ALGIBEIRA: bolso no vestido, ou também solto, e atado á cintura como usavam as mulheres (FARIA, 1858, I, p. 56).

inferiores. Eles nos devem gratidão, já que contribuímos para arrancá-los de sua barbárie” (WOLF, 2004, p. 28).

No discurso de Dom Macedo Costa, encontramos marcas dos discursos sobre os hábitos da boa sociedade inglesa que, em 1859, postulavam: “os garfos foram indubitavelmente uma invenção posterior aos dedos, mas uma vez que não somos *canibais*, sinto-me inclinado a pensar que os garfos foram uma boa invenção” (ELIAS, 2011, p. 105). Note-se que a palavra *canibais* está destacada por meio da letra de civilidade<sup>154</sup> e parece sugerir que se deve levar a civilização a esses sujeitos “inferiores” que têm esse tipo de conduta [comer com a mão, desejar a comida do outro, pegar frutas e doces sem permissão, comer em excesso etc.].

As ideologias que envolvem o conceito de civilidade no discurso da boa sociedade inglesa podem servir tanto para supervalorizar os usos e costumes europeus quanto para justificar a tentativa de subjugar os sujeitos que quebram esse paradigma, apoiando-se no mito paternalista de que “para tirar os povos da sua infância, ou seja, da barbárie primitiva, para trazê-los para a humanidade (ou seja, para a civilização), todos os meios são válidos” (WOLF, 2004, p. 28).

Para as elites imperiais do Brasil, as ideologias que atravessavam o ideal de civilização poderia ser a solução para “a superação de todos os males e problemas do país”, entre os quais estava “a forte presença da herança africana na aparência da população e em seus costumes. Dever-se-ia seguir os passos da parte da humanidade branca, tida como mais civilizada” (VAINFAS, 2002, p. 142). O discurso de Dom Macedo Costa parece referendar essa ideologia. O uso do tambor, costume negro do século XIX, foi proibido pelo intelectual paraense, conforme vemos no enunciado [21].

[21]

– *Será lícito estalar os dedos ou apertando-os, ou batendo uns nos outros?*  
 – Isto é proibido pela civilidade, assim como não se permite tocar tambor numa mesa ou num movel, e qualquer outro rumor que se possa fazer com as mãos e os pés (p. 38).

Vainfas (2002) fala que, no século XIX, o batuque designava danças, músicas e tambores negros que, algumas vezes não tinham nenhum caráter religioso. O tambor e o rumor “com as mãos e os pés” estavam, portanto, relacionados a valores culturais trazidos da

---

<sup>154</sup> Ver seção 5.

África, “expressando uma identidade muito distante das marcas da almejada ‘civilização’ europeia e estimulando visões preconceituosas” (VAINFAS, 2002, p. 82).

Como já falei na subseção 6.2, há um diálogo muito profícuo entre os discursos de Dom Macedo Costa e as ideologias defendidas por Antônio Lemos no Código de Polícia Municipal (1900). No artigo 110 da legislação (BELÉM, 1901, p. 55) fica proibido fazer batuques ou sambas, tocar tambor, carimbó, porque o ideal de limpeza da cidade no início da República incluía também eliminar qualquer vestígio da cultura local.

O ensino e a formação profissional deveriam estar centrados no ideal de civilização europeu, o qual deveria transparecer nos hábitos e costumes da população, na aparência das cidades, nos serviços urbanos etc. Esse ideal deveria, portanto, ser concretizado em todos os aspectos da sociedade, “moldando os valores, as normas, os padrões não apenas das elites, mas também dos homens e mulheres livres” (VAINFAS, 2002, p. 142). O negro (escravo), com toda a sua bagagem cultural, não se colocava nesse processo de sociabilidade.

O ideal de civilização estava também diretamente associado ao ideal de progresso, que envolvia a criação de riquezas e a manutenção da produção e da ordem no trabalho. Estas duas últimas características eram tidas como condição fundamental para a civilização que, para Vainfas, até o final do século XIX, estavam profundamente associadas à escravidão (VAINFAS, 2002, p. 142). Mas, sabe-se que mesmo após a Proclamação da República (e ainda hoje) ainda se vive regime de escravidão em muitos setores da economia do Brasil.

As campanhas a favor da abolição da escravidão no Brasil, as leis que foram gradativamente implantadas (lei do ventre livre, lei do sexagenário e, finalmente, a lei áurea) e, conseqüentemente, as reclamações dos grandes proprietários de terra em relação à falta de mão-de-obra para o trabalho reforçaram a criação de uma política supostamente civilizadora que visava controlar a vadiagem e a ociosidade da população livre e liberta pobre. “Dentre as medidas adotadas, destacam-se aquelas ligadas à ‘civilização dos costumes’ da população, que precisava ser vigiada e disciplinada para o trabalho produtivo” (VAINFAS, 2002, p. 142).

O código filipino (código civil português que vigorou de 1603 até o final do século XIX) \_ que postulava “uma Idea de adiantamento, de progresso nos Povos” e defendia que a ordem sucede à confusão e a civilização, à barbárie (PORTUGAL, 1870, p. V) \_ prescrevia que a maioridade começava aos 12 para as meninas e aos 14 para os meninos. Mas para a Igreja Católica, que “normatizou toda a vida das famílias” no século XIX (LEITE, 2011, p. 20), 7 anos já era considerada a idade da razão. Neste caso, o tempo da infância ou da meninice terminava aos 7 anos, “que marcava o aprendizado das primeiras letras para as crianças de mais posses e, para as das classes trabalhadoras, a iniciação nos ofícios agrícolas e

artesanais”, no comércio ambulante, etc. (VAINFAS, 2002, p. 377). A segunda figura da folha de rosto desta seção, que pertence à coleção de fotos do Album de Belém de 1902, é uma imagem de meninos pobres circulando pela Praça da República. Um desses meninos está empenhado em um dia de venda do comércio ambulante na praça.

Essas crianças trabalhadoras eram oriundas de famílias pobres livres ou libertas que ingressavam compulsoriamente no mundo do trabalho. Nos asilos mantidos pela Igreja, “as crianças de 7 anos eram entregues aos ofícios, sob o regime de soldada” (VAINFAS, 2002, p. 377) porque ideologicamente havia um grande interesse tanto da Igreja quanto do Estado de formar mão-de-obra qualificada para atender a elite que dominava a economia paraense. Havia, portanto, uma diferença marcante entre a infância da criança da elite e a infância da criança pobre.

O processo de transição do Império Brasileiro para a República foi marcado pela busca de uma identidade nacional. A República impõe não apenas a reordenação da capital do Estado do Pará por meio de uma política que visava sanear e embelezar a cidade, mas também, a remodelação de hábitos, costumes, comportamentos sociais.

Para alinhar a capital do Estado do Pará aos padrões de civilização europeia, era preciso mudar a imagem de cidade suja, desordenada, insegura, promíscua, etc. “Bradava-se como ideal salvar o Brasil do atraso, da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação *culta e civilizada*” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 25) porque o mundo civilizado (a Europa) precisava ver a cidade de Belém como símbolo do progresso. O ideário que unia a elite intelectual e política por uma missão civilizatória consistia em “educar, instruir, adestrar e vigiar a massa pobre e ignorante” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 76). A criança se tornou o personagem principal nesse processo, visto que, se fosse bem educada (ou reeducada) poderia se transformar no futuro da nação. Por outro lado, a criança material e moralmente abandonada poderia tornar-se um perigo à sociedade, por isso, precisava ser contida.

No início do século XX, na capital paraense encontramos a criança que vive mais presa em casa, com sua vida circunscrita ao universo familiar. Essa criança era oriunda de família de classe média e, desde cedo, deveria submeter-se “as prescrições de normas de conduta que lhe limitavam os movimentos” (MAUAD, 2002, p. 174). Segundo Figueiredo, A. (2002, p. 320), aparentemente, essa criança tinha vida “muito monótona como repetição ritual”. Mas nem tanto a ponto de não sentir prazer em brincar com seus brinquedos trazidos da Europa e/ou de grandes capitais brasileiras ou de abrir mão de seus regalos infantis (MAUAD, 2002, p. 146 e 167) porque, contra todas as regras, “levantava-se a energia infantil potencializada nos momentos de descontração, quando podia dar vazão às alegrias e

aproveitar o banho de cachoeira, o passeio de barco, a volta de bonde pelo Jardim Botânico ou as cavalgadas pelo campo” (MAUAD, 2002, p. 174).

Por outro lado, há o menino pobre, com maior trânsito no mundo da rua e que, muitas vezes, já carrega a responsabilidade do trabalho duro nas indústrias. Esse sujeito tem a liberdade de “tomar banho nu aos sete ou oito anos de idade ou ainda perambular pelas ruas apedrejando as mangueiras das praças na busca de frutas maduras” (FIGUEIREDO, A., 2002, p. 331). Aliás, Sarges (2002, p. 147) defende que para esse menino, nada seria mais divertido do que um “banho de maré ou de pincho, mesmo que estivesse desafiando o poder controlador da polícia” que, numa demonstração de vigilância e controle, buscava impedir que “costumes bárbaros” se sobrepusessem ao projeto “regenerador” postulado pelo ideal republicano. Entre esses limites tênues entre o público e o privado se entrecruzavam muitas formas de sociabilidade.

No enunciado [22], o bispo prescreve regras do pudor e da decência. Para ele, é de péssima educação ao menino despir-se ou banhar-se nu na companhia de outras pessoas. Para referendar a sua ideologia, o bispo evoca a conduta cristã do menino, a qual exige deste o recato e a modéstia como forma de respeito a si mesmo e a Deus. O autor repreende terminantemente a prática de os meninos andarem nus em casa ou na rua e enfatiza que essa prática deve ser banida de um povo civilizado e cristão.

[22]

– *Que se deve pensar dos que se despem sem recato diante de gente?*

– Os que se despem ou apresentam diante de gente sem observar as regras do pudor e da decencia, mostram pessima educação. Banhar-se inteiramente nú em companhia, é um despudor que não sabemos estigmatizar e reprovar com bastante energia. A um menino christão não carece lembrar-lhe a necessidade de ser sempre, mesmo quando está só, muito recatado e modesto, porque sabe o respeito que deve a si proprio e a Deus. A pratica de deixar vagar os meninos em casa, e até na rua, completamente nus, é muito reprehensivel, e deve ser banido de um povo civilisado e christão (p. 46).

Observe-se a polifonia entre o enunciado [22] e o que regulamenta o artigo 128 do Código de Policia Municipal de 1900. A legislação prescreve que o menino que anda nu em público, usa trajes indecentes ou toma banho despido nos poços e nas fontes públicas está transgredindo as regras de respeito à moral e aos bons costumes:

Art. 128º. – A ninguém é permitido:

[...]

V – Andar em publico em completa nudez ou com trajo indecente ou dilacerado;

VI – Tomar banho nos poços e fontes publicas, ou despido no littoral;

[...]

(BELÉM, 1901, p. 63).

O espaço do menino pobre era muito amplo porque ele tinha liberdade para “transitar quase livremente por vários pontos da cidade”, correndo atrás do sorveteiro, tomando banho nu no rio, fazendo traquinagens habituais (FIGUEIREDO, A., 2002, p. 331). Para Dom Macedo Costa e para as autoridades locais, entretanto, esse menino deveria ser contido e silenciado porque sua conduta negava a de um “povo civilizado e cristão”.

No enunciado [23], o bispo condena comportamentos de bocejar, assobiar e cantarolar porque não eram comportamento adequados a um menino civilizado.

[23]

\_ *Não é grande incivilidade bocejar, assobiar, cantarolar entre os dentes?*

\_ *É grandissimamente incivilidade bocejar ou abrir a boca [...]*

Quanto a cantarolar baixo e entre os dentes, é proceder de todo alheio da boa educação. Assobiar só na estrebaria e entre pessoas de infima ralé (p. 32-3).

Os hábitos e costumes da criança paraense [‘banhar-se ou brincar na rua nu’, ‘perambular pelas ruas atrás de frutas’, ‘apedrejar as mangueiras’, ‘cantarolar’, ‘assobiar’] foram considerados no discurso do clérigo ‘falta de pudor e decência’, ‘péssima educação’, ‘alheio à boa educação’, cujos meninos que apresentam tais condutas são valorados como “animais” (‘só na estrebaria’) e de “ínfima ralé”. Essas condutas constituíam incivilidade e deveriam ser repreendidas, estigmatizadas e reprovadas com rigidez. Essa ideologia se institucionalizou por meio de lei municipal.

O discurso de “regenerar” o menino republicano paraense está em relação dialógica com as ideias francesas de “regenerar” (civilizar) a humanidade. O discurso do bispo constitui uma réplica ao que ele chama de “França ímpia”, “humanidade pervertida”, posto que, “ a França catholica e a França ímpia se acham sempre diante uma da outra em um combate de intelligencia confirmada [...]. Não sei explicar a razão desta luta constante da humanidade pervertida contra a humanidade regenerada” (COSTA, M., 1863a, p. 284).

Nos projetos do intendente Antônio Lemos, de aburguesamento dos costumes, as políticas públicas de controle social \_ uma das quais foi a regulamentação do Código de Posturas Municipais, alterado para Código de Policia Municipal por meio da lei 276/1900 \_

destinavam-se a “transformar a cidade, arrebatando-as de seus ocupantes tradicionais” (SARGES, 2002, p. 10). Pelo Código (BELÉM, 1900, p. 191), não era permitido: “sentar-se ou deitar-se no chão, ou deitar-se sobre os bancos” públicos (Art. 55, §1º, V); “conduzir carrinhos de mão (...), rolar pipas ou quaisquer outros objetos, ou transitar carregando ou conduzindo volumes” (art. 55, § 2º., III); corar, cozinhar, fazer fogueiras juninas, sacudir tapetes etc. em lugares públicos (art., 58); usar chapéus de sol inadequados em carros de garapa, catar mangas (art. 107), pular carnaval (art. 130 e 131), morar em cortiços (Art. 149) e muito menos ficar vagando pelas ruas (art. 109), conduta que autoridades policiais e jurídicas reprovavam nas classes populares porque argumentavam sobre “o perigo que representava a sua intensa circulação nas ruas das maiores cidades” (VAINFAS, 2004, p. 178). Esses costumes paraenses pareciam negar o ideal de civilização postulado para a região. Além disso, no novo modelo de reurbanização de Antônio Lemos, a rua não poderia mais ser espaço de circulação de todas as classes sociais. Deveria atender o lazer e a locomoção da elite “que tinha afeição em mostrar o seu poder e sua identificação com uma cultura europeia aburguesada” (SARGES, 2002, p. 135).

Os discursos de Dom Macedo Costa, legitimados por Antônio Lemos, trazem vozes dos parâmetros fundamentais que consolidaram o novo regime que se instaurou no país a partir de 1899 (a República) e que tem em seu bojo concepções sobre ‘ordem’, ‘harmonia’, ‘civilização’ e ‘progresso’ (SARGES, 2002, p. 113). Na concepção republicana, a criança deveria ser protegida para o bem da sociedade, mas, ao mesmo tempo, deveria ser contida a fim de não causar nenhum dano a esta sociedade. Neste caso, a criança poderia ser perigosa.

A periculosidade estava invariavelmente vinculada às classes populares. Então, o discurso de que a criança deveria ser educada porque representava o futuro da nação, quando aplicada à infância pobre, tinha uma conotação de moldá-la para a submissão, para a subserviência. Por isso, “o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 29).

A política do governo provocou uma grande dicotomia da infância: temos, de um lado, a criança a quem estava reservada a cidadania. Esta era a criança que estava sob os cuidados da família, geralmente rica; no outro extremo, temos o menor, oriundo da família pobre, que estava sob o rigoroso controle do Estado, sob a tutela do poder público, submetido aos rigores da lei, a medidas educativas e repressivas, a programas assistenciais etc. Essa criança era submetida à ação paternalista do Estado. Investir na infância para civilizar o país, representou, para a criança pobre, o cerceamento das suas ações e sua exclusão social. “A meta não era o

alívio da pobreza tendo em vista maior igualdade social; visava, ao contrário, o controle através da moralização do pobre, impedindo que a massa populacional galsse maior espaço para exercício da cidadania plena” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 50).

A Constituição de 1891, trás um discurso que, à primeira vista, parece ser uma réplica aos discursos e à conduta do poder público sobre a criança desvalida. Ao tratar das garantias dos **direitos dos cidadãos**, a Constituição prescreve o seguinte:

Art. 63 – A constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no Estado a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 2 Todos são iguaes perante a lei; O Estado não admite privilegio de nascimento e desconhece foros de nobreza; não crêa títulos de fidalguia, nem condecorações (PARÁ, 1900, p. 14).

O título que antecede esse artigo anuncia “os direitos e garantias do **cidadão**”. E o discurso veiculado já no início do artigo indica que as garantias desses direitos não se aplicam a todas as pessoas quando preconiza que a “constituição assegura **a brasileiros**” e não **aos brasileiros**. À criança desvalida não estava garantida a cidadania, logo, o menino pobre não se coloca nesse *status* de “cidadão”. A escala das condições, as posições sociais, é que parecem assegurar a inviolabilidade dos direitos no que diz respeito à segurança individual, à liberdade, à propriedade, direitos esses que vão tornar “todos” iguais perante a lei.

Ligada à ideia de ausência da fala (*in-fante*), um dos sentidos de infância “como qualidade ou estado do *infante*, isto é, d’aquele que não fala” (LAJOLO, 2011, p. 229), coloca a criança \_ neste caso, o menino \_ na posição do ‘outro’, daquele de quem se fala. O menino, definido de fora, a partir dos discursos que representam vozes sociais postuladas no *Compendio de Civilidade Cristã*, não assume o lugar do sujeito do discurso, o *eu*, e parece não ter voz. Contudo, esse menino aparentemente sem voz, parece espremer a partir dos próprios discursos que tentam silenciá-lo e, assim, mudar da posição de objeto para a posição de sujeito: sujeito que, mesmo rotulado de “bárbaro”, “ignorante”, “grosseiro”, “incivilizado”, quebra as regras que o confinam e aparece como criança, um ser social (ENRIQUEZ, 2004, p. 46) em sua essência, desprovida das armadilhas que a representam como sujeito contido, sem voz. Seu discurso surge como réplica à ideia de civilidade que pretende formatá-lo, enrijecê-lo.

O enunciado [24] é atravessado por uma representação de menino que tem voz porque esse menino pode recusar aceitar um guizado sem ser indelicado. E mesmo que o clérigo

rotule como incivilidade o menino dizer ‘eu não gosto ou estou cheio’, esse discurso revela uma forma legítima de o menino paraense expressar seus gostos e desejos. No enunciado [25], a atitude de o menino saudar em voz alta as pessoas das casas que visita também é um indício de que o menino paraense se coloca em determinados contextos sociais, mesmo que no entender de Dom Macedo Costa, isso constitua incivilidade e despropósito.

[24]

*Quando um menino não gosta de um guisado, ou receia lhe faça mal, o que deve fazer?*

Deve delicadamente pedir que lhe escusem o não poder aceitar-o, sem todavia dizer a razão.

Seria grosseria e incivilidade dizer: *Não gosto ou estou cheio*, e outras formulas usadas só do vulgo ignorante (p. 57).

[25]

*Que regras de civilidade debes guardar nas visitas?*

[...]

5o. Seria despropósito ir logo saudando de longe as pessoas da casa e em vozes altas (p. 66-7).

O mesmo discurso que nega os usos e costumes da cultura paraense, parece anunciar uma representação legítima do menino paraense que, considerado como o ‘outro’ incivilizado (bárbaro), constitui o ‘eu’ que quebra os paradigmas de uma cultura importada \_ a polidez da superficialidade \_ e se impõe como sujeito constituído social, histórica e culturalmente, posto que, ele diz o que gosta e o que não gosta, chega na casa falando com todo mundo e com tom de voz alto.

No modelo de civilização defendido por Dom Macedo Costa, que representa as vozes sociais valoradas pelos ideais republicanos de controle das atitudes da criança, “é feio, grosseiro, indigno de um menino de boa educação” determinados gestos com os olhos. Há, portanto, um elemento disciplinador e racionalizador da conduta do menino que o avalia como “cabeça no ar”, “gente leviana e estonteada”, quando ele “transgride” as regras.

[26]

*\_ Quais são as principais faltas que se cometem com os olhos?*

\_ As principais faltas que se cometem com os olhos são as seguintes:

[...]

Volver as vistas de um lado para outro, com extrema mobilidade, como fazem cabeças no ar, gente leviana ou estonteada

[...]

– *Há ainda outros defeitos que evitar?*

– Sim. Dá-se coisa mais de estranhar do que olhar um menino para os outros por cima dos ombros, affectando desdém; ou fechar um dos olhos, piscalos, fingir-se cego, arregaçar as palpebras, etc.? Tudo isto é feio, grosseiro, indigno de um menino de boa educação (p. 27-8).

Os discursos de civilidade destacam comportamentos reprováveis como: volver as vistas de um lado para o outro, olhar por cima dos ombros, fechar um dos olhos, piscar, fingir-se cego, arregaçar as pálpebras (enunciado [26]), assim como ficar com a boca aberta e com riso tolo, fazer trejeitos e caretas, ranger e bater os dentes, pôr a língua para fora, morder os lábios ou fazer outros movimentos com ele (esticá-los, cerrá-los, separá-los para aparecer a gengiva (enunciado [27]) . Essas atitudes são comuns à criança paraense e parecem saltar ao modelo de criança civilizada fabricado [no *Compendio*] pela elite brasileira. Entretanto, essa conduta é valorada como “modos incivis e ridículos, próprios de gente que não se respeita” .

[27]

– *Como se há de trazer a boca?*

[...]

– Não trazel-a sempre aberta, ou com uma continua expressão de riso tolo, como os aparvalhados; evitar tregeitos, caretas, ranger e bater os dentes, estirar a lingua, lamber os labios, e outros modos incivis e ridiculos, propios de gente que não se respeita.

[...]

– *É máo o costume de morder os lábios?*

– Morder os labios damnifica-os, pelo que se deve evitar, como tambem estical-o com os dedos, cerral-os demais, repuxal-os em contorsões, ou separal-os de modo a deixar entrever os dentes e as gengivas (p. 30-1).

O menino paraense considerado ‘o outro’ bárbaro, que transgride regras impostas, constitui uma atitude responsiva ao modelo de cultura imposto à criança paraense. Esse sujeito lava as mãos, mas não deixa de ser criança, por isso faz bolhas de sabão, bate uma mão na outra e salpica água na roupa (enunciado [28]). E durante a comida, esse menino não só conversa com o seu vizinho, como também faz bolinhas de pão e atira nas outras crianças (enunciado [29]) .

[28]

– *Declara-me primeiro o que devo fazer antes da comida*

– 1º. O asseio e a civilidade mandam lavar as mãos. Olha, porém, não imites aquelles meninos mal ensinados que, ao se lavarem, fazem bulha batendo as mãos uma na outra, salpicam agua na roupa, e se enxugam em pannos pouco asseitados (p. 53).

[29]

– *Tendes mais alguma regra importante que declarar-me?*

[...]

5°. Cochichar ou dizer segredos ao ouvido do vizinho, só o faz gente sem nenhuma educação, assim como [...]; atirar bolinhas de pão sobre alguém [...] (p. 58-9).

No modelo de conduta que se pretendia do menino paraense, fazer “bulhas” podia levar à algazarra, à gritaria e, desta forma, perturbar o sossego público, por isso, foi proibido no Código de Posturas Municipais (BELÉM, 1901, p. 55). No início do século XX, como no século XIX, a criança era considerada um adulto em miniatura<sup>155</sup>, então, parece que os meninos “civilizados” não podiam comportar-se como crianças.

As prescrições de Dom Macedo Costa sobre o que se deve observar antes (da) e durante a comida está impregnada de vozes sociais dos séculos XIII e XV, em que, “era mal sinal”, “grosseiro”, as pessoas da alta sociedade comerem sem lavar as mãos (ELIAS, 2011, p. 94-5) e fazerem barulho na hora da refeição [à mesa, mantém tranquilo, calado e cortes” (ELIAS, 2011, p. 95)].

Freyre (2000), ao discutir sobre a ordem social brasileira no início da República, relata fatos interessantes sobre as formas de sociabilidade do menino republicano brasileiro, os quais são indícios de que o comportamento da criança saltava aos regulamentos e prescrições impostas nos modelos de criança que se pretendia formar. Os depoimentos envolvem tanto meninos da corte quanto meninos pobres e revelam que esses sujeitos, independentemente de posição social, saltam dos compêndios, dos códigos de conduta, e se constituem social, história e culturalmente.

Ao tratar dos meninos de família rica, Freyre (2000, p. 265-6) descreve a vida do menino Joaquim Amaral Jansen, que nasceu em 1882 na própria Corte. Esse menino se juntava com os meninos da vizinhança e empinava papagaio, brincadeira predileta também dos meninos paraenses e maranhenses (FREYRE, 2000, p. 266-7). Mas havia também outras brincadeiras como cabra-cega, boca-de-forno e jogos de “gude”. No caminho de casa para o colégio e do colégio para casa, Jansen ia se “divertindo com que as ruas apresentavam de novo e vário aos seus olhos de um sinhozinho criado em casa ainda um tanto patriarcal, onde brincava no jardim e empinava papagaio no fundo do sítio” (FREYRE, 2000, p. 267).

Os meninos da elite paraense que se transferiam do Pará para o Sul “não se deixavam consolar da perda do açaí ou do buriti pela excelência das jabuticabas das chácaras do Rio e

---

<sup>155</sup> Lajolo (2011, p. 232) fala como determinadas áreas do conhecimento fizeram diferentes formulações sobre concepções de infância, uma das quais era considerar a criança como um adulto em miniatura.

de São Paulo” (FREYRE, 2000, p. 266). E eu me atrevo a dizer que esse menino também sentia muita falta das mangas de Belém.

Os discursos de Freire (2000) nesses relatos, parecem constituir uma réplica à representação de menino postulada por Dom Macedo Costa, que avalia de forma negativa a conduta desse menino (“cabeça de ar”, “gente leviana e estonteada” [26], “feio”, “grosseiro”, “indigno de um menino de boa educação” [26], “modos incivis e ridículos, próprios de gente que não se respeita” [27], “meninos mal ensinados” [28], “gente sem nenhuma educação” [29]), e parece negar o contexto sócio-histórico e cultural em que esse sujeito está inserido. Contudo, na contraposição entre o ‘eu’ civilizado e o ‘outro’ bárbaro, nos discursos postulados no *Compendio de Civilidade Cristã* há um ponto de vista que envolve dialogicamente o ‘eu’ e o ‘outro’ numa concepção moral cristã, o qual discuto na subseção 6.4.

#### 6.4 O ‘EU’ E O ‘OUTRO’ NA AMAZÔNIA PARAENSE: O DISCURSO QUE LEGITIMA OS PRINCÍPIOS UNIVERSAIS DA MORAL CRISTÃ

Conforme já discuti neste estudo, nos discursos de Dom Macedo Costa preconizados no *Compendio de Civilidade Cristã* há vozes cruzadas que postulam um modelo de menino que se pretendia formar baseado no ideal de civilização europeu: o ‘eu’ “civilizado”. Ao constituir-se desse diálogo polifônico, os discursos do intelectual parecem negar, implícita ou explicitamente, os usos e costumes da cultura paraense representada pelo menino incivilizado: o ‘outro’ “bárbaro”. Ao trazer, porém, a temática da civilidade a partir de uma abordagem cristã, a obra também representa o pensamento cristão sobre a educação do menino paraense a partir do dialogismo que envolve o ‘eu’ e o ‘outro’ numa perspectiva moral cristã.

A palavra ‘cristão’ vem do grego *khristianós* e designa os seguidores de Cristo (METZGER; GOOGAN, 2002, p. 45). Na Bíblia, os discípulos de Jesus foram chamados pela primeira vez de cristãos em Antioquia<sup>156</sup>. Originalmente, a palavra ‘discípulo’ vem do latim (*discipulus*), e significa ‘aluno’, ‘aquele que segue’ (METZGER; COOGAN, 2002, p. 59), ou seja, aquele que aprende e pratica os ensinamentos do mestre. Portanto, há uma ligação semântica entre as palavras ‘cristão’ e ‘discípulo’, em que este último passou a chamar-se cristão porque a conduta, a fé e os ensinamentos dele representavam a conduta, a fé e os ensinamentos de Cristo.

---

<sup>156</sup> Ver Atos 11:26 (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1445).

Então, baseada na etimologia da palavra, o *Compendio de Civilidade Cristã* também evoca princípios fundados nos ensinamentos e na conduta de Cristo, os quais tem um caráter universal porque envolvem o ser humano, independentemente do seu contexto sócio-histórico e cultural, considerando que Cristo “não conhecia distinção de nacionalidade, posição ou credo” (WHITE, 2013b, p. 14).

A escritora cristã Ellen White (1827-1915),<sup>157</sup> contemporânea de Dom Macedo Costa (1830-1891), ao defender essa ideia, argumenta que

O cristão deve sempre ter presente que se consagrou a Deus, e que seu caráter deve revelar Cristo perante o mundo. O espírito de sacrifício, a simpatia, o amor manifestados na vida de Cristo, devem reaparecer na existência do cristão.

[...].

A Jesus foi dado pôr-se como cabeça da humanidade, para que por Seu exemplo pudesse ensinar o que significa servir. Toda a Sua vida esteve sob a lei do serviço. Serviu a todos, a todos ajudou. Assim viveu ele a lei de Deus, e por Seu exemplo mostrou como podemos obedecê-la (WHITE, 2004, p. 347 e 649).

Toda a vida de Jesus (como viveu, o que ensinou etc.) está registrada na Bíblia Sagrada, nos Evangelhos segundo Mateus, Marcos, Lucas e João, escritos no primeiro século depois de Cristo (BÍBLIA SAGRADA, 2008). E Dom Macedo Costa defende que o Evangelho tornou o gênero humano uma só família (COSTA, M., 1915, p. 10) porque a revelação de Cristo no Evangelho estreitou os laços da fraternidade.

Ao discutir a civilidade sob a perspectiva cristã, o intelectual busca como principal fonte de sustentação de seus argumentos o Evangelho de Jesus Cristo, mostrando que “o cristianismo imprimiu na civilidade um caracter novo de gravidade, de distincção, de moralidade que Ella nunca teve” (enunciado [30]) porque nos fez considerar os outros como ‘imagem e semelhança de Deus’, ‘membros de Jesus Cristo’. E ao sermos chamados “à comparticipação da mesma essencia divina” (enunciado [30]), podemos olhar para o outro como nosso igual, como fazendo (‘eu’ e o ‘outro’) parte de uma só família. E a essência dessa

---

<sup>157</sup> Ellen White é uma escritora cristã americana do século XIX. Ela é considerada a autora americana mais traduzida em todos os tempos. Suas publicações já foram traduzidas para mais de 160 línguas (Fonte: <<http://centrowhite.org.br/ellen-g-white/biografia-de-ellen-g-white-1827-1915/>>). Em novembro de 2014, o *Smithsonian Institute*, instituição oficial americana que reúne um grupo de museus e centros de pesquisas administrados pelo governo dos Estados Unidos, colocou a escritora cristã na lista dos 100 norte-americanos mais influentes de todos os tempos (Fonte: <<http://www.smithsonianmag.com/smithsonianmag/meet-100-most-significant-americans-all-time-180953341/#yMu0d0wewieikKH7.99>>).

ideia, baseada nos ensinamentos de Jesus Cristo, estreita os laços da fraternidade, inspira o respeito atencioso e a fina urbanidade nas falas, nos modos e nas ações.

Ao buscar estabelecer um dialogismo com as palavras do próprio Jesus Cristo reveladas no Evangelho, Dom Macedo Costa coloca em evidência virtudes morais de vocação universal ensinadas e vividas por Jesus como ‘*caridade*’, ‘*humildade*’, ‘*fraternidade*’, ‘*respeito ao próximo*’ etc.

[30]

– *Leva-nos o espirito christão a ser polidos?*

– O christianismo imprimiu na civilidade um caracter novo de gravidade, de distincção, de moralidade que ella nunca teve, ainda entre os povos mais policiados do paganismo. Fazendo-nos considerar os outros homens como imagens e semelhanças de Deus, como membros de Jesus Christo, regenerados pelo seu sangue, chamados á participação da mesma essencia divina, o Evangelho estreitou os laços da fraternidade, fez do genero humano uma só familia, e inspirou a todos esse respeito attencioso, essa fina urbanidade nas falas, nos modos, nas acções, que fazem o aprazivel das sociedades modernas.

A caridade, assim como a humildade evangelica, tornou-se, entre os povos christãos, o principio e a alma da polidez (p. 9, 10).

Tanto quanto a civilidade em Erasmo, a civilidade pretendida por Dom Macedo Costa tem uma função moralizadora que lhe dá um caráter universal. Há, portanto, no discurso de Dom Macedo Costa, um índice de polifonia com a obra de Erasmo que atravessa o século XVIII e encontra ecos também na civilidade lassaliana. O intelectual coloca a ‘caridade’ e a ‘humildade evangélica’ como o princípio e a alma da polidez entre os povos cristãos. “Repetida assim a uma virtude cristã maior, a caridade, a civilidade deve ser uma questão de cada um, seja qual for a sua classe ou qualidade” (CHARTIER, 2004, p. 57). Ao que indica, tanto os discursos de Dom Macedo Costa, quanto os de Erasmo e de Jean-Baptiste de La Salle, estabelecem um índice de polifonia com o os princípios ensinados por Jesus Cristo.

Então, no discurso bispo, a civilidade cristã constitui um índice social de valor que atravessa as classes e posições sociais, a escala das condições, e avalia todos os sujeitos como uma só família. Esse discurso está em relação polifônica com os ensinamentos de Cristo, que aborrecia as castas, considerava todos os homens de igual valor, “sem distincção de idade ou categoria, de nacionalidade ou de privilégio religioso” (WHITE, 2004, p. 403). A vida de Cristo estabeleceu uma religião que quebrou as barreiras da diferença, “religião em que judeus e gentios, livres e servos são ligados numa fraternidade comum, iguais perante Deus. Nenhuma questão política lhe influenciava a maneira de agir” (WHITE, 2013b, p. 14).

Entretanto, as relações dialógicas do meio social em que Dom Macedo Costa está inserido parecem estabelecer uma relação polêmica com esse ponto de vista porque no próprio enunciado [30] o autor parece tirar o foco do ser humano e usar como modelo as “sociedades modernas” [“o Evangelho (...) fez do gênero humano uma só família, e inspirou a todos esse respeito attencioso, essa fina urbanidade nas falas, nos modos, nas acções, que **fazem o aprazível das sociedades modernas**”]; ao mesmo tempo, o religioso parece fazer distinção de pessoas [“povos mais policiados do paganismo”]. São as dissonâncias, os ruídos, as vozes discordantes que constituem o discurso do intelectual.

Assim como La Salle, Dom Macedo Costa defende que o cristianismo reveste a civilidade de um caráter universal porque o Evangelho, ao fazer o sujeito “considerar os outros homens como imagens e semelhanças de Deus”, desenvolveu neles princípios da moral cristã (fraternidade, respeito, caridade, bondade, amor etc.). E a voz de autoridade que o clérigo usa para sustentar a sua ideia é a do próprio Jesus Cristo, que se encontra no Evangelho de São Mateus, capítulo 22, versículos 37 a 39 (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1283), quando Jesus responde aos fariseus qual o grande mandamento:

*Respondeu-lhes Jesus: amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu entendimento. Este é o grande e primeiro mandamento. O segundo, semelhante a este, é: amarás o teu próximo como a ti mesmo.*

A ordem dos enunciados colocada por Jesus põe o amor a Deus em primeiro lugar. E não se trata de um amor cego, pois envolve sentimentos [“de todo o teu coração”] e razão [“de todo o teu entendimento”]. Na mente, na razão, criamos conceitos de Deus que nos podem fazer amá-lo ou odiá-lo. Uma das formas de aprender sobre Deus é por meio do mundo criado por Ele (que também posso, de maneira racional, escolher acreditar que foi Ele quem criou).

Deus é amor (1 João 4:8)<sup>158</sup>, está escrito sobre cada botão que desabrocha, sobre cada haste de erva que brota. Os amáveis passarinhos, a encher de música o ar, com seus alegres trinos; as flores de delicados matizes, em sua perfeição, impregnando os ares de perfume; as altaneiras árvores da floresta com sua luxuriante ramagem de um verde vivo \_ todos testificam da terna e paternal solicitude do nosso Deus, e de Seu desejo de tornar felizes os seus filhos (WHITE, 2013a, p. 4-5).

---

<sup>158</sup> Na primeira carta de João, capítulo 4, versículo 8 está escrito: “Aquele que não ama não conhece a Deus, pois Deus é amor”(BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1617).

Um aspecto importante, que envolve o princípio da sabedoria no texto sagrado, é que o temor (respeito, amor) a Deus é o princípio do entendimento e o ponto por onde a busca pelo conhecimento deve começar. Essa decisão será muito importante para o crescimento na dimensão moral porque o amor a Deus nos motiva a amar ao próximo de forma prática. “Quando o amor enche o coração, fluirá para os outros, não por causa de favores recebidos deles, mas porque é o amor o princípio da ação” (WHITE, 2004, p. 38).

Nesse princípio, o religioso baseia a verdadeira civilidade. Então, o maior índice de polifonia que atravessa a obra quando o intelectual relaciona a civilidade com as virtudes cristãs tem como referência a Bíblia, em relação dialógica principalmente com as palavras de Jesus Cristo.

Cristo fez de suas palavras um princípio de ação. E Dom Macedo Costa, no enunciado [31] argumenta de forma racional que a polidez e a civilidade estão baseadas nesse princípio, o que faz com que prefiramos o bem-estar do outro ao nosso [“sacrifício constante que fazemos de nossos commodos aos dos outros”] e o tratemos com deferência e respeito.

[31]

– *Podeis provar-me esta verdade ainda por outra forma?*

– Provo-a com a razão mesma. Com efeito: em que consiste a polidez e a civilidade? Consiste, em summa, no sacrifício constante que fazemos de nossos commodos<sup>159</sup> aos dos outros, em um esforço continuo para não sermos pesados e desagradáveis a ninguém; antes para darmos a todos testemunhos de deferencia e respeito. Ora, o que melhor nos arma de coragem e de esforço para tantas concessões, tantos sacrificios em bem do proximo, do que a caridade que nol-o faz amar como a nós mesmos? Portanto, o maximo e primordial preceito: *Amarás ao Senhor teu Deus sobre todas as cousas e ao proximo como a ti mesmo*, é o principio e a base da verdadeira civilidade. E d’aqui vem a maior importancia e o caracter moral d’ella. A polidez assim comprehendida vem a ser, pois, uma amavel expansao da caridade no trato da vida civil, uma encantadora effervescencia do espirito christão na convivencia social (p. 11).

No enunciado [31], o intelectual defende que é o amor (caridade) que nos motiva a fazer concessões e sacrificios em bem do próximo. Então, baseia seu discurso no espírito do Evangelho, que considera que os princípios fundamentais que devem ser desenvolvidos na vida dizem respeito ao supremo amor para com Deus e ao amor imparcial para com os homens (WHITE, 2004, p. 498), pois sem “o sacrificio prático em bem de outros, no círculo da família, na vizinhança, na igreja e onde quer que estejamos, não seremos cristãos, seja qual

---

<sup>159</sup> CÔMMODO: commodidade, descanso; utilidade, proveito, vantagem; acomodação de uma casa (FARIA, 1858, I, p. 265).

for nossa profissão” (WHITE, 2004, p. 504). Esse “é o princípio e a base da verdadeira civilidade. E d’aquí vem a maior importancia e o carater moral dela” (enunciado [31]). Nesse caso, o autor tenta valorar de forma positiva as suas ideias a um público visado que envolve uma significativa comunidade de cristãos católicos. Mas outros cristãos também se identificam com esse princípio porque está baseado nos ensinamentos de Cristo.

Ao buscar esse valor, o educador parece tencionar fazer a civilidade saltar do nível da mera conveniência, da aparência, da escala das condições, para focar o ‘outro’, o sujeito em sua essência, que foi criado à imagem e semelhança de Deus e, portanto, precisa ser respeitado, cuidado, amado. Essa seria, então, a forma de render homenagem a Deus \_ como postula também La Salle \_ que representa a essência do Evangelho. E ao focar o ‘outro’, o discurso de Dom Macedo Costa se relaciona à vida civil, à convivência social, posto que, “a polidez assim compreendida vem a ser, pois, uma amavel expansão da caridade no trato da vida civil, uma encantadora effervescencia do espirito christão na convivencia social” (enunciado [31]).

Dom Macedo Costa dedica um capítulo inteiro do *Compendio de Civilidade Cristã* (capítulo X) à conversação, buscando incutir na mente do menino princípios cristãos da boa conversação. O educador percebe a importância da palavra dita a seu tempo (e da maneira adequada) para as relações sociais.

[32]

\_ *Que cuidado devemos ter nas nossas promessas?*

\_ Devemos ter muito cuidado em só prometter aquillo que podemos e temos em vista cumprir, e nunca absolutamente faltar á palavra dada. Assim nos obrigam a prudencia e a honra.

Enfim a sinceridade, a lhaneza<sup>160</sup> e a veracidade, uma amavel franqueza, devem ser a alma de todo o nosso trato social.

\_ *Por que dizeis que a conversação deve ser benigna?*

\_ Porque devemos evitar nella toda maledicencia, todo gracejo offensivo, toda critica acerba, toda insinuação injuriosa, toda palavra aspera ou grosseira, em summa, tudo quanto póde ser de agravo ao proximo, humilhando-o ou contrariando-o (p. 76).

Em termos práticos, no enunciado [32], o bispo valora positivamente a **sinceridade**, a **lhaneza**, a **veracidade**, a **franqueza**, defendendo que essas virtudes são essenciais no trato social. A polidez que envolve a caridade no trato da vida civil e o espírito cristão na convivência social (enunciado [31]) envolve também o cumprimento das promessas, posto que, a prudência e a honra exigem o cumprimento da palavra dada. White (2004, p. 69)

<sup>160</sup> LHANESA: singeleza, lisura, candura, sinceridade (FARIA, 1859, II, p. 92).

defende que as palavras de Cristo “exigem que nossas palavras sejam não somente verdadeiras, mas puras” (WHITE, 2004, p. 69).

Semelhantemente, o educador pede que o menino evite a maledicência, o gracejo ofensivo, a crítica, a insinuação injuriosa, a palavra áspera ou grosseira, ou qualquer outra conduta que possa ofender o próximo ou manchar-lhe o caráter (enunciado [32]). Essa ideia apresenta índice de polifonia com o discurso de White (2004, p. 59) quando a autora defende que

Se de alguma maneira, prejudicamos ou causamos danos a nosso irmão, devemos fazer restituição. Se, sem saber, demos a seu respeito falso testemunho, se lhe desfiguramos as palavras, se, por qualquer maneira, lhe prejudicamos a influência, devemos ir ter com as pessoas com quem conversamos a seu respeito, e retirar todas as nossas errôneas e ofensivas informações.

Então, a civilidade valorada no contexto das virtudes cristãs pressupõe o respeito e a atenção devidos ao próximo também por meio das palavras ditas e dos sentimentos e princípios que envolvem esse dizer. No enunciado [33], Dom Macedo Costa aponta as virtudes que devem nortear a boa conversação: sinceridade, benignidade, polidez, naturalidade, atitude correta e dignidade.

[33]

– *Quais são os dotes de uma boa conversação?*

– A conversação deve ser realçada pela circunspeção, sabedoria e modestia cristãs; sincera, benigna, polida, natural, correcta e cheia de dignidade (p. 71).

Dom Macedo Costa parece compreender a importância que as palavras possuem nos relacionamentos sociais e o poder delas para transformar a conduta dos sujeitos. O sujeito, com seu poder e liberdade de escolher suas palavras, é capaz de construir enunciações que podem curar feridas ou lacerá-las ainda mais; cultivar/manter relacionamentos ou destruí-los; inspirar ou desencorajar. Então, o educador defende que usar palavra de sabedoria e modéstia cristã, sincera, benigna, polida, natural, correta, cheia de dignidade, constitui um princípio fundamental da civilidade cristã.

Observe que nos enunciado [34] e [35], o clérigo relaciona a maledicência, a mentira, o engano, com a falta de civilidade. Para o educador, a maledicência (enunciado [34]) não é apenas contra a civilidade, mas também, contra a caridade defendida por Jesus Cristo, que nos

orienta a amar o próximo como a nós mesmos. O maledicente, ao falar mal do próximo, mostra que também não ama a si mesmo porque não pode oferecer aquilo que não tem. Ao falar mal do próximo, o maldizente falta à regra da boa convivência e é valorado, no discurso do educador, como ‘de gênio tacanho’, ‘coração mau e cheio de fel’. O intelectual faz uma reflexão importante nesse enunciado quando mostra que ‘eu’ sei que o maldizente, ao falar do ‘outro’ para mim, está mostrando que também falará de ‘mim’ para o ‘outro’ [“cada um sabe, ao vêr o maldizente retalhar na pelle dos outros, que a própria não será poupada”]. Portanto, ele (o maldizente) não é digno de confiança.

[34]

*— A maledicência é também contra a civilidade?*

É tão contra a civilidade como contra a caridade. Com ser este defeito muito commum e applaudido, nem por isso merece ser menos condemnado. Falar mal do proximo é faltar ás regras da boa convivencia; é mostrar genio tacanho<sup>161</sup>, coração máo e cheio de fel, o que nos torna odiosos á sociedade. Cada um sabe, ao vêr o maldizente retalhar na pelle dos outros, que a propria não será poupada, e por isso todos olham com desconfiança e o detestam (p. 77).

[35]

*Como deve ser sincera a conversação?*

— Será sincera, se fôrmos fieis e evitarmos toda mentira, enganos e equivoccos. O nosso falar deve ser sim, sim, não, não, diz o Salvador no Evangelho; o que quer dizer, que uma nobre franqueza deve presidir ao nosso trato com o proximo (p.75).

O discurso do bispo no enunciado [35] está em relação dialógica com as palavras de Cristo registradas em Mateus 5:37 (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1251): “seja, porém, a tua palavra: sim, sim; não, não” e envolve a sinceridade, a franqueza, a transparência no trato com o próximo. Então, os cumprimentos enganosos, a verdade evasiva, a lisonja nas frases, a falsidade nos negócios, o parecer acima do ser em que as palavras não revelam o sentimento real do coração, tudo isso constitui uma réplica ao ensinamento de Cristo, legitimado no discurso de Dom Macedo Costa, de que “uma nobre franqueza deve presidir ao nosso trato com o próximo”.

No enunciado [38], Dom Macedo Costa orienta o menino a evitar a mentira porque “é um vício odioso e degradante” e uma ofensa a Deus, que é a “summa verdade”. O educador defende no *Compendio*, conforme já visto nesta seção, que o amor a Deus e o amor ao próximo constituem o princípio e a base da verdadeira civilidade. Portanto, a mentira constitui

---

<sup>161</sup> TACANHO: mesquinho, velhaco, astuto (FARIA, 1859, II, p. 337).

uma incivilidade porque revela falta de amor tanto a Deus quanto ao próximo. As consequências da mentira para a relação com o outro são funestas porque o mentiroso, além de perder a confiança dos seus semelhantes, cai em descrédito, arruína a boa fama própria e a do outro, perde a honra e os amigos.

No discurso do intelectual, o mentiroso é valorado como sendo ‘pérfido’, indiscreto’, de ‘ânimo baixo’, ‘coração pervertido’ etc. No juízo de valor que o bispo atribui à mentira, ele a considera tão abominável, que evoca a Deus para livrar “d’este horrendo pecado da mentira” (enunciado [36]).

[36]

– *Por que se deve evitar a mentira?*

– Porque a mentira é um vicio odioso e degradante. Quem mente offende a Deus, que é a summa verdade; torna-se semelhante ao demonio que é o pae da mentira; aliena a confiança dos seus semelhantes, pois ninguem acredita no mentiroso, ainda quando elle diz a verdade; e em fim é o mentir uma prova certa de animo baixo e coração pervertido. “O que acrescenta novo gráo de malicia e de deshonor ao habito de mentir, é, diz um moralista, que o mentiroso cae muitas vezes em indiscrições a si e ao proximo funestissimas. Com efeito, se para pôr em salvo sua reputação comprometida por uma mentira, é mister unir a perfidia<sup>162</sup> á indiscrição, elle não hesitará; mente, mas não quer incorrer na pecha<sup>163</sup> de mentiroso; o segredo revelado de um amigo salva-o da confusão, pois revele-se o segredo que jurára guardar. Eis aonde leva o habito de mentir. O que succede? Perde-se a confiança dos homens, arruína-se a boa fama própria, vão-se os amigos; só ficam os imprudentes ou pérfidos”

Deus nos livre d’este horrendo peccado da mentira (p. 75-6).

A mentira envolve as palavras, a revelação dos fatos, que “podem ser declarados de modo a dar uma falsa impressão” (WHITE, 2004, p. 68), mas envolve também um olhar, a entonação da voz etc. Para o educador, quem pratica esses atos ofende a Deus. Essa voz encontra ecos nos discursos de White (1991, p. 632), que defende que “essas pessoas desonram a Deus, e desacreditam a religião”. Os dois educadores dialogam com as palavras de Davi em Salmos 34:12-14 (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 767), que diz o seguinte:

Quem é o homem que deseja a vida, que quer largos dias para ver o bem?  
Guarda a tua língua do mal, e os teus lábios de falarem enganosamente.  
Aparta-te do mal, e faze o bem; procura a paz e segue-a.

<sup>162</sup> PERFÍDIA: traição, aleivosia, infracção da fé prometida; apostasia (FARIA, 1859, II, p. 199).

<sup>163</sup> PÉCHA: defeito, tacha, ser tachado de (FARIA, 1859, II, p. 190).

O enunciado [37] \_ e todos os outros enunciados já discutidos nesta subsecção \_é atravessado pelo princípio ensinado por Cristo em Mateus 7:12, que constitui a regra áurea dos relacionamentos e, conseqüentemente, da civilidade cristã: “Tudo quanto, pois, quereis que os homens vos façam, assim fazei-os vós também a eles” (BÍBLIA SAGRADA, 2008, p. 1254). Para Dom Macedo Costa, o cristianismo e a urbanidade condenam o escárneo, as expressões injuriosas e humilhantes, as ironias, os deboches etc. Aludir ao defeito físico de uma pessoa presente é avaliado pelo educador como impertinente e desumano. Contudo, mais uma vez o intelectual referenda seu discursos na voz de autoridade de Jesus Cristo [“Disse o divino Salvador, que quem maltratara seu irmão com uma expressão de desprezo, já é réo de condenação”].

[37]

*\_ Será permitido arremedar por escarneo aos outros, ou usar de expressões injuriosas e humilhantes?*

Tudo isto é condenado pelo Christianismo, tanto quanto pela urbanidade. Disse o divino Salvador, que quem maltratar a seu irmão com uma expressão de desprezo, já é réo de condenação. Seria impertinente e desumano alludir ao defeito physico de uma pessoa presente, como por exemplo, um coxo, um corcovado, um torto, etc. ou lembrar desgostos soffridos e faltas commettidas, ou usar de ironias picantes, e de mofas e chocarrices<sup>164</sup> offensivas (p. 77).

Identificar-se com o outro, colocar-se no lugar dele, tentando alcançar seus sentimentos, suas dificuldades, suas alegrias e tristezas, é uma conduta que está em relação dialógica com o amor a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo, que constitui o princípio da verdadeira civilidade. O amor de Deus nos toca o coração e nos faz criar amor pelo outro e evitar fazer com ele o que não gostaríamos que ele fizesse conosco, como: escarnecer (seja ele coxo, cego, corcovado etc.), usar de expressões injuriosas, maltratar, falar mal, debochar etc.

A norma da regra áurea é a verdadeira norma do cristianismo; tudo que a deixa de cumprir, é um engano. Uma religião que induz os homens a estimarem em pouco os seres humanos, avaliados por Cristo em tão alto valor que por eles Se deu; uma religião que nos leve a negligenciar as necessidades humanas, seus sofrimentos ou direitos, é religião espúria[...]. É porque os homens usam o nome de Cristo ao passo que Lhe negam o caráter na vida que vivem, que o cristianismo tem no mundo tão pouco poder. O nome do Senhor é blasfemado por causa dessas coisas (WHITE, 2004, p. 136-7).

<sup>164</sup> CHOCARRICE: graça petulante; dito jocoso e ridículo para fazer rir (FARIA, 1858, I, p. 244).

O conhecimento experimental do princípio da verdadeira civilidade quebra as barreiras das escalas das condições, da aparência, e evoca a verdadeira religião que enobrece a mente e refina o gosto. Nas relações sociais, “nos dá ‘o espírito de moderação’, e o resultado é a felicidade e a paz” (WHITE, 1991, p. 629-30).

Cohn (2004), ao discutir os sentidos de civilidade, tenta recuperar a ideia etimológica desse termo, em seu “sentido originário, comunitário e polido, de *civilitas*” (CHARTIER, 2004, p. 75) a partir dos significados que subjazem à ideia de civilização, relacionando esta com a cultura,

entendida esta na sua acepção mais plena, como cultivo da humanidade, como *formação*. Vida civil, livre convivência na cidade, cidadania e, indo mais fundo na etimologia, lar, abrigo, local de repouso em paz \_ tudo isso faz parte desse complexo, assinalando o grande tema de uma sociabilidade que permite a todos estarem *chez soi*<sup>165</sup> (COHN, 2004, p. 82).

Nesse sentido, o termo civilidade ultrapassa a ideia de refinamento, de bom gosto das convenções sociais que despontou historicamente nas sociedades burguesas, conforme já visto anteriormente, e se relaciona com o respeito ao outro, o exercício da dignidade humana. Dessa forma, apresenta índice de polifonia com os ensinamentos que Cristo defendeu no Evangelho, por preceito e pelo exemplo, e com os discursos que envolvem as virtudes cristãs postuladas por Dom Macedo Costa. Cohn (2004, p. 83) defende, portanto, que não há como separar ou contrapor os termos civilização e cultura. E a civilidade é o elo que liga uma à outra no mundo moderno. Para o intelectual,

a Civilização envolve, primeiro, a unidade tensa entre os conteúdos materiais da experiência socialmente compartilhada e os padrões de interpretação que lhe dão sentido. Depois, configura a unidade maior, entre a civilidade no plano social e a cidadania no plano político; entendida esta na sua dupla dimensão, e também inseparável, do exercício de direitos (que são universais) e de participação na coisa pública pelo exercício de virtudes civis (que são contextuais) (COHN, 2004, p. 84).

A civilidade é central nesse contexto porque possibilita a orientação da experiência social por meio da consideração pelo outro, “naquilo que ele tem de universalmente válido” (COHN, 2004, p. 84), e o cuidado com ele. Nesse contexto, civilidade e humanidade têm um sentido único. Todavia, a “consideração pela humanidade do outro não é abstrata, mas passa

---

<sup>165</sup>CHEZ SOI: Em casa (<http://oque.dictionarist.com/chez+soi>).

pela diferença que o individualiza” (COHN, 2004, p. 84). Esse sentido de civilidade encontra muitos ecos no discurso de Dom Macedo Costa.

Nessa discussão, a civilidade se opõe à barbárie. Se o bárbaro, em sua origem, denota o “estranho, o que não fala (a nossa língua), o inacessível, o que tem que ser mantido longe, ou submetido” (COHN, 2004, p. 84), então, a ideia de barbárie está em confronto direto com a perspectiva que envolve a “consideração do outro como legitimamente diferente e merecedor de respeito como tal” (COHN, 2004, p. 85). Podemos considerar com Wolf (2004, p. 37) que o respeito ao outro constitui valor humano universal de civilização que dialoga com a diversidade das culturas e que Dom Macedo Costa, em relação polifônica com o texto sagrado proferido pelo próprio Cristo, defende que é uma virtude cristã fundada no amor a Deus e no amor ao próximo, o princípio e a base da verdadeira civilidade (COSTA, M., 1915, p. 11).

Wolf (2004, p. 40) postula que a “civilização’ não é uma cultura específica, é a forma que permite a existência das culturas humanas em sua diversidade e, por conseguinte, em sua existência”. Da mesma forma, a

barbárie não é uma prática humana, um costume humano, e tampouco uma cultura humana específica, é uma prática, um costume, uma cultura que se define pelo fato de *negar* tal ou tal forma de específica de humanidade (WOLF, 2004, p.40).

Em relação dialógica com os ideais republicanos, o bispo trás para a ordem do dia a necessidade do sujeito de desenvolver virtudes universais. Nesse caso, ensinar a civilidade implica “inscrever no coração da criança sentimento de humanidade” (CHARTIER, 2004, p. 80), que envolve respeito ao próximo, benevolência, modéstia, dignidade, sinceridade, beneficência etc. Então, civilidade se torna instrução moral.

*Seção 7*  
*Conclusão*



*Tudo quando, pois, quereis que os homens vos façam, assim  
faze-o vós também a eles.*

*Jesus Cristo*

Neste estudo, fiz uma investigação centrada no tema: **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)**, a fim de compreender que discursos constituídos sobre civilidade ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, objeto de estudo do trabalho.

A obra foi produzida num momento importante da história do Brasil: as discussões sobre a mudança de regime político e o conseqüente processo de transição do regime Imperial para o Republicano, norteadas pelas ideologias sobre a educação nacional, que se legitimavam em torno de dois pontos de vista: um representado pela elite que dirigia o país, a qual considerava que a educação brasileira deveria ser modelada pelos padrões europeus de civilização para que os alunos se tornassem cidadãos do mundo “civilizado”; outro, que defendia uma educação eminentemente brasileira, pautada num nacionalismo na forma e no espírito, que valorizasse a cultura brasileira nos seus usos, costumes, comportamentos, e discutisse os temas sociais que estavam na ordem do dia: a escravidão, o racismo, o sertão, a ocupação de terras, a economia do país etc.

A Província do Pará vivia um momento sócio-histórico, econômico e cultural muito importante: a era da borracha. Esse momento trouxe muitas formas de sociabilidade para a capital da Província. O processo de industrialização e modernização de Belém, principalmente no apogeu da *Belle Époque* (1890-1910), embalado pela ideia de reconstrução nacional por meio do progresso e da civilização, possibilitou a remodelação de muitos hábitos e costumes que remetiam a um novo modo de vida nos padrões da cultura europeia, principalmente a francesa. Mas esse “progresso” na área central da capital, oriundo da comercialização da borracha, trouxe também, tanto para as áreas mais periféricas da capital como para o interior do Estado, o atraso econômico, social e moral, o qual contrastava com os ideais republicanos postulados pela elite paraense. A exploração de seringueiros, de trabalhadores do comércio, da indústria, da pecuária, da agricultura \_ que estavam a serviço dos grandes senhores da borracha \_ indicava que o progresso não se colocava para a maior parcela da população paraense.

Na folha de rosto desta seção, as três figuras são muito significativas, pois mostram o contraste entre o “progresso” na área central da cidade de Belém e a vida miserável no interior do Estado (e nas áreas periféricas da cidade). A primeira figura é uma foto do Album do Pará em 1899 (PARA, 1899) e mostra uma criança da elite paraense, vestida à moda parisiense, no jardim da praça da República. Ao fundo, há um coreto de ferro e um prédio construído no estilo francês. A segunda figura é muito chocante e revela a vida de miséria absoluta em que

viviam os seringueiros no interior do Estado (PARÁ, 1908), que trabalhavam em regime de escravidão para enriquecer os donos da borracha, enquanto eles mesmos (os seringueiros) ficavam cada vez mais pobres e endividados. A terceira imagem é de um *pic-nic* na fazenda de um homem de grandes posses chamado capitão Polydoro (PARÁ, 1908). A imagem apresenta vários meninos e jovens, contudo, eu foco minha atenção na imagem dos dois meninos negros que aparecem em destaque. No século XIX, muitas crianças de famílias pobres \_ que eram, na maioria, negras \_ começavam a trabalhar muito cedo. Ao que parece, esses meninos ou são filhos de escravos ou empregados da fazenda ou foram vendidos para o dono da fazenda para trabalhar na agricultura, na pecuária etc. Esses meninos não se colocavam como cidadãos do mundo “civilizado”, portanto, com base na lei Couto Ferraz, não lhes era garantido sequer o direito de estudar. Esse quadro reafirma o processo histórico de violência pelo qual passou a população negra (e indígena), que é referendada em muitas passagens do *Compendio de Civilidade Cristã*.

A era da borracha trouxe em seu bojo temas sociais importantes, tais como: a escravidão, a migração, a imigração etc. A discussão desses temas nas escolas poderia colaborar para uma formação mais positiva e humana da mentalidade da criança da elite paraense. Todavia, o interesse maior não estava voltado para a formação de uma criança que olhasse para o outro com respeito e consideração, mas para legitimar diferentes formas de exploração a fim de atender a interesses políticos, sociais e econômicos da elite dominante. E, muitas vezes, as formas de exploração tinham a anuência de líderes religiosos locais.

As ideologias defendidas pela elite paraense, as quais legitimavam o ponto de vista de que a educação brasileira deveria ser norteadas pelos padrões europeus de civilização, atravessaram os discursos defendidos por Dom Macedo Costa no *Compendio de Civilidade Cristã*. Na ordem de educar meninos na Amazônia paraense, o intelectual tentou incutir na mente do menino, desde a tenra idade, um padrão de comportamento, usos e costumes importados dos “países mais avançados em civilização” (COSTA, M., 1915, p. 7), principalmente a França. Dentro desse padrão de comportamento importado da Europa estava a formação religiosa. Os filhos deveriam ser instruídos no ensino religioso católico, visto que, “a salvação da alma de um indivíduo estaria determinada por sua trajetória desde a infância” (MARTINS, 2005, p.111). Então, havia um grande interesse da igreja católica em doutrinar as crianças nas ideologias da religião dominante para que, supostamente, estas não se tornassem pervertidas, degeneradas e criminosas e não se afastassem dos dogmas preconizados pela igreja.

Ideologicamente, fazia parte do padrão de comportamento o ensino religioso católico também porque a igreja romana considerava que a única religião legítima era a católica. A liderança católica romana procurou, sem dúvida, definir os termos religiosos do que seria o correto catolicismo e descredenciar as outras religiões. Contudo, encontrou enormes dificuldades em moldar a fé e a religiosidade da maior parte dos fieis (VAINFAS, 2002, P. 128).

Para Dom Macedo Costa, o menino que seguia as regras comportamentais praticadas nos países europeus (e aí se incluem as regras religiosas) era valorado como sujeito civilizado ('eu' civilizado). Essa ideia de civilização envolvia o domínio de uma cultura sobre outra (e consequentemente, de uma religião sobre outras), ou seja, da cultura europeia sobre a brasileira/paraense. No discurso do educador, o padrão comportamental desejável ao menino paraense estava valorado a partir de um padrão de comportamento considerado superior, visto como “grande perfeição do estado social, que se manifesta na sabedoria das leis, na brandura dos costumes, na cultura da inteligência (...)” (RIZZINI, Irene, 2008, p. 178). Então, o menino “civilizado” deveria seguir esses usos e costumes na postura do corpo (cabeça, orelha, cabelo, rosto, olhos, olhares, nariz, boca, lábios, dentes, língua, fala e pronúncia, braços, mãos, dedos, unhas, joelhos pernas e pés); no modo de fazer as ações comuns e ordinárias ao levantar-se, ao deitar-se, ao vestir-se e despir-se, ao comer, ao recrear-se; ao tratar as pessoas; ao escrever cartas e no modo de proceder na igreja.

Nas regras de civilidade que ordenam a educação de meninos no *Compendio de Civilidade Cristã* há um confronto de diferentes vozes sociais. No discurso do bispo, a polidez se relaciona a virtudes universais: respeito ao próximo, caridade, bondade etc. Neste caso, o intelectual a fundamenta no cristianismo, posto que, “a caridade, assim como a humildade evangélica, tornou-se entre os povos cristãos, o princípio e a alma da polidez” (COSTA, M., 1915, p. 10). Então, com uma função moralizadora, o discurso de Dom Macedo Costa legitima e referenda ideias cristãs do início do século XVIII postuladas por Jean-Baptiste de La Salle.

Contudo, mesmo que o discurso do educador represente a caridade cristã como princípio da polidez e, consequentemente, da civilidade, apresenta índices de polifonia com: a antiguidade clássica, legitimando os costumes da aristocracia na elegância das modas, no trato, nas atitudes; a civilidade e a polidez mundana, regulada pela escala das condições; a civilidade barroca, caracterizada pela polidez da convenção, da aparência, e a civilidade do século XVIII, voltada para o saber-viver e para o saber-ser, sobretudo o relacionado às

obrigações para com Deus e para com os superiores (pais, religiosos, pessoas de alta posição social etc.).

Então, o discurso de Dom Macedo Costa sobre civilidade mantém relações dialógicas com os diferentes discursos postulados desde a antiguidade clássica. Essa polifonia comprova a ideia de Bakhtin (2009) de que a obra dialoga com outras obras, tanto as que a precedem quanto as que ainda vão constituir-se. Neste caso, o sujeito constitui o seu discurso a partir do discurso do outro (alteridade). E ao relacionar-se com esses discursos (o outro), ele (o discurso) recebe valores diferentes porque é enunciado por um sujeito diferente em um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico específico e constitui uma visão de mundo diferente. Então, o *Compendio de Civilidade Cristã* como obra, logo, como unidade discursiva, constitui uma atitude responsiva a outras obras já produzidas e até às que ainda o serão. Em relação às obras já produzidas nos diferentes contextos sócio-históricos e culturais analisados, ao responder aos diferentes discursos, algumas vezes o *Compendio* constitui uma réplica a eles; outras vezes, confirma esses discursos ou procura apoio neles.

Os indícios de que o menino “civilizado” que se pretendia formar no *Compendio de Civilidade Cristã* era o menino impregnado dos usos e costumes europeus são fabricados tanto na materialidade física da obra quanto na análise dos discursos enunciados. No que se refere à materialidade física, observa-se que editor e autor buscam impor uma leitura que valoriza a constituição de um menino paraense moldado pelos usos e costumes europeus. A editora Francisco Alves desempenha um papel importante nesse processo porque, como editora que se enquadrou na francofilia da *Belle Époque*, é reconhecida como a editora brasileira mais importantes na edição de livros didáticos (BRAGANÇA, 2002, p. 76). As marcas que a editora imprime na capa, na contracapa, na folha de guarda, no verso da folha de guarda, na folha de rosto, na folha de advertência, no prefácio, bem como nas formas e tamanhos das letras, na construção composicional, no estilo e na linguagem, indicam o dialogismo entre editor e autor no processo de fabricação da obra, no sentido de atender às ideologias postuladas pelas vozes sociais que defendiam uma educação nacional importada da Europa.

Todavia, mesmo que editor e autor tentassem impor um modelo de menino que se pretendia formar no final do século XIX e início do século XX, os indicativos implícitos e explícitos dos discursos veiculados na obra apontam para um menino que foge aos padrões de comportamento impostos e revela-se como um sujeito amazônico impregnado de usos e costumes da cultura paraense. Apesar da ordem de como o menino civilizado, educado, deveria comportar-se, emerge o menino paraense, valorado na obra como incivilizado

(bárbaro). Esse menino quebra os padrões de comportamento impostos pela “boa sociedade” e se constitui sócio-histórica e culturalmente dos usos e costumes da cultura paraense, representada pelos comportamentos do negro, do índio, do caboclo etc. Esses usos e costumes dispensam as convenções formais do refinamento e dos “bons costumes”, baseados na cultura europeia, e possibilitam ao menino dispensar os talheres e comer com a mão, amontoar a comida no prato, pegar o sal com os dedos, fazer batucada, tomar banho nu na maré, atirar pedras na mangueira, fazer bolha de sabão quando vai lavar as mãos, arregalar os olhos, fazer caretas, atirar bolinhas de pão em outros meninos quando está comendo etc.

Esse menino “bárbaro” \_ cujos discursos postulados na obra de Dom Macedo Costa tentam silenciá-lo, melindrá-lo \_ se movimenta, salta do *Compendio*. Os usos, costumes, comportamentos desse menino constituem uma réplica ao modelo de comportamento que dialoga com as ideologias da *Belle Époque* e que pretende moldá-lo, refreá-lo. Esse modelo representa uma realidade artificial de uma criança fabricada, mecânica, contida, sem voz, sem vez, vestida à moda parisiense, que se comporta como um adulto, tudo isso para dar uma ideia de civilização na capital paraense. A imagem de uma cidade europeizada nos usos e costumes produziu “uma realidade descontextualizada e mimetizada (...), desprezando-se, por outro lado, todos os outros componentes que poderiam caracterizar uma cidade amazônica” (SARGES, 2002, p. 107).

Nem o rigoroso papel regulador do Intendente Municipal, Antonio Lemos \_ um dos grandes defensores dos ideais de civilização baseados na cultura europeia, que criou o código de posturas municipais para controlar as ações dos sujeitos, tanto as públicas quanto as privadas, principalmente dos meninos que circulavam pelas ruas \_ foi capaz de refrear a cultura amazônica que estava impregnada no menino paraense.

Contudo, embora os discursos atravessados no *Compendio de Civilidade Cristã* atribuam valores diferentes entre o ‘eu’ civilizado e o ‘outro’ bárbaro, um ponto muito importante nas ideias defendidas por Dom Macedo Costa na obra desconstrói a contraposição entre o ‘eu’ civilizado e o ‘outro’ bárbaro e introduz a ideia do ‘eu’ e do ‘outro’ de forma dialógica, baseada nos princípios universais da moral cristã. Nesse ponto de vista, acima e além de uma ideia de educação nacional baseada nos usos e costumes franceses ou de uma educação nacional que valorize a cultura paraense, há uma ideia de educação baseada em princípios universais como a caridade, a fraternidade, a bondade, a humildade, o respeito ao próximo etc. Esse princípio desconstrói a ideia de civilização que valoriza uma cultura sobre outra e resgata o sentido etimológico da palavra (*civilitas*), que envolve cidadania e se relaciona com o respeito ao outro, com o exercício da dignidade humana.

Dentro da concepção moral cristã, esse sentido evoca os princípios fundados nos ensinamentos e na conduta de Cristo (de onde a palavra cristã se origina) revelados nos Evangelhos, o qual quebra as barreiras da posição social, da nacionalidade ou do credo. Os discursos de Dom Macedo Costa que defendem a civilidade sob uma perspectiva cristã estabelecem um dialogismo com as palavras do próprio Cristo, voz de autoridade registrada nos Evangelhos.

Ao longo da obra estudada, Dom Macedo Costa deixa marcas das ideologias que defende: a) preparar o menino da elite (paraense e brasileira) para dirigir o país e, com isso, dotá-lo de uma educação “refinada” nos modos de falar, de comportar-se nos ambientes sociais e familiares, nas relações sociais etc. e b) implementar projetos educacionais em que subjaz a ideia de “civilizar” o menino pobre paraense para atender aos interesses econômicos, sociais e religiosos das classes dominantes (políticos, religiosos, funcionários do alto escalão do governo, grandes comerciantes, grandes proprietários de terras etc).

Contudo, ao analisar as ideias do bispo baseados na moral cristã, mesmo que estejam apenas no nível do discurso, entendo que há um índice social de valor que atravessa as classes, as posições sociais, as escalas das condições, e avalia os sujeitos como uma só família, isso porque o intelectual usa como principal argumento o ensinamento de Cristo de que todos fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Na dimensão moral, o amor a Deus com todo coração, alma e entendimento nos faz amar o próximo como a nós mesmos, princípio ensinado pelo próprio Cristo pelo preceito e pelo exemplo. O cristianismo, portanto, envolve o sacrifício prático em bem do outro. Então, a forma de render homenagem a Deus consiste em respeitar e amar o outro. O bispo defende em seu discurso que a consideração pelo outro vem de Deus, o sumo bem \_ porque todo o bem tem origem nEle \_ e se revela por meio das virtudes universais da moral cristã como a sinceridade, a veracidade, a franqueza, a bondade, a benignidade, o altruísmo, a prestatividade, o auxílio etc. Todas elas são essenciais no trato social. E o princípio e a base da verdadeira civilidade consistem no amor a Deus e no amor ao próximo.

Os ensinamentos de Jesus foram os melhores de todos os tempos no campo da moral e da ética porque as palavras dEle ultrapassaram o campo do discurso e se realizaram de forma prática. Seu amor se manifestava em abnegado serviço pelos outros. Então, Dom Macedo Costa apoiou suas ideias de moral cristã na voz de autoridade das palavras do Cristo, que se materializavam por meio das ações dele (o Cristo).

Na concepção de civilidade baseada nas virtudes universais da moral cristã, civilidade e humanidade se relacionam intimamente. A consideração pelo outro e o cuidado com ele se

opõe à ideia de barbárie porque o valor humano universal de civilidade impede que eu veja o outro como o estranho, o inacessível, o diferente, o que não deve ser respeitado. E o amor limita a minha liberdade de escolher agir sobre o outro de forma hostil e arbitrária porque o amor a Deus me faz ver o outro como imagem e semelhança dEle.

Com base nas investigações históricas sobre a vida de Dom Macedo Costa, as quais indicam que o religioso defendia uma concepção de educação de base europeia que estava em consonância com os interesses da elite paraense, é possível que, ideologicamente, os discursos baseados na moral cristã defendidos pelo clérigo estivessem carregados de ideias de catequização do menino desvalido no sentido de que este pudesse aceitar passivamente todo o processo de exploração a que era submetido. Contudo, as diferentes vozes que se fazem ouvir nesses discursos também apontam para a ideia de inscrever no coração do menino paraense (tanto o menino da elite paraense quanto o menino pobre e desvalido) sentimentos de humanidade, que envolvem diferentes virtudes universais da moral cristã baseadas nos ensinamentos e na vida de Cristo.

Esse pensamento cristão de inculcar na mente do menino sentimentos de humanidade, revelados nas virtudes da moral cristã, parece faltar nas ideias educacionais da contemporaneidade no ambiente escolar, mas, sobretudo, no ambiente familiar. O ensino desses valores no ambiente familiar e no ambiente escolar é importante porque pode contribuir para que a criança paraense/brasileira olhe para o outro como alguém que merece respeito e consideração.

As investigações me levaram à tese de que os discursos constituídos sobre civilidade que ordenavam a educação de meninos paraenses no final do século XIX e início do século XX no livro de leitura *Compendio de Civilidade Cristã*, de Dom Macedo Costa, são atravessados por uma ideologia que legitimava as ideias defendidas pela elite brasileira, tencionando imprimir no menino uma ideia de civilidade que valorizava a produção cultural importada da Europa, a qual buscava transformar esse garoto num sujeito monofônico, silenciado, e distanciá-lo dos usos e costumes da cultura paraense. Contudo, os mesmos discursos que tentam legitimar um padrão de comportamento nos moldes da cultura europeia e negar a cultura paraense trazem vozes de um menino impregnado de usos e costumes paraenses que o legitimam como sujeito situado histórica e socialmente dentro do contexto cultural da Amazônia paraense que, independentemente de classe social, se constitui como criança e pode ser educado dentro de um padrão de civilidade que quebra as barreiras da escala das condições e valoriza o ser humano dentro de um padrão de conduta que envolve a consideração pelo outro, revelado nas virtudes universais da moral cristã.

A partir do recorte temático do *Compendio de Civilidade Cristã*, por mim realizado, desenvolvo apenas uma das muitas leituras possíveis a partir do problema por mim criado e das minhas inquietações como pesquisadora. Acredito que o trabalho realizado trás importantes contribuições para os estudos da infância na Amazônia paraense do final do século XIX e início do século XX, posto que ajuda a compreender, entre outras coisas: 1) as ideologias que nortearam a educação de meninos; 2) os comportamentos, usos e costumes desejáveis ao menino; 3) as práticas culturais do menino paraense impregnado dos usos e costumes amazônicos; 4) o menino paraense como criança legítima que salta dos manuais que o enrijessem e se constitui sócio-histórica e culturalmente como sujeito com voz e vez; 5) a importância dos ensinamentos relacionados às virtudes universais da moral cristã para a formação de um menino que desenvolva sentimentos de humanidade e consideração pelo outro.

O *Compendio de Civilidade Cristã* possui uma riqueza temática muito interessante que pode ser estudada em diferentes áreas do conhecimento (Educação, Psicologia, Filosofia, Letras, Antropologia, Medicina, Sociologia, Teologia etc.). Dentre as muitas temáticas que podem ser discutidas a partir da leitura da obra, cito: higienismo, saúde, relacionamento familiar, relações interpessoais, regras do viver social (etiqueta), educação no lar, comportamento social da criança, história da língua portuguesa, civilidade e correspondências comerciais, civilidade e linguagem, civilidade e cultura paraense, civilidade e cristianismo, civilidade e moralidade, civilidade e catolicismo, civilidade na interação professor-aluno, civilidade e autoridade bíblica, civilidade e pensadores, civilidade e patriarcado, civilidade e práticas culturais, civilização e barbárie na Amazônia paraense, civilização e educação etc.

Por ser um livro de leitura, o *Compendio de Civilidade Cristã* traz, na terceira parte da obra, 37 histórias referentes a leituras morais que abordam diferentes temáticas. São histórias contadas por intelectuais latinos, portugueses, franceses etc. Como o foco deste estudo foi analisar os discursos de Dom Macedo Costa, eu não me centrei nessas histórias. Entretanto, deixo pistas para pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que tenham interesse de debruçar-se sobre essas fontes. As histórias trazem os seguintes títulos e autores: 1) Verdadeira e falsa polidez (Cezar Cantú); 2) Desacato na igreja (Ignacio Roquette); 3) Lucilla (Cezar Cantú); 4) O menino máo (Cezar Cantú); 5) O bom menino (Cezar Cantú); 6) Curiosidade (Padre Manoel Bernardes); 7) Dádivas (Padre Manoel Bernardes); 8) Respeito aos mestres (Padre Antonio Vieira); 9) Polidez e caridade com um pobre tocador de harpa (Conego Schmid); 10) Um fidalgo bem educado (s/a); 11) Falta de respeito punida (Béaume); 12) Adiantamento incivil (Boitard); 13) Lição a uma pairadeira (Boitard); 14) Grosseira e má (s/a); 15) Como procedia S. Francisco de Sales á mesa (M. Camus); 16) O bom Padre Crosson

(Ignacio Roquette); 17) Delicadeza de S. Francisco de Sales (s/a); 18) Prudencia no falar (Padre Manoel Bernardes); 19) Mathilde ou as consequências de uma palavra inconsiderada (s/a); 20) Bons conselhos (s/a); 21) Attenções respeitosas contra estouvamento grosseiro (s/a); 22) Efeitos nocivos dos banquetes (s/a); 23) Dedicção de um menino (s/a); 24) Respostas mansas (s/a); 25) Horas de somno (s/a); 26) Um remoque tremendo (s/a); 27) Boa resposta (s/a); 28) Grande polidez de uma escola millitar (s/a); 29) Impostores da Sciencia (Padre Manoel Bernardes); 30) Velhacaria santa (s/a); 31) Lampreias (Padre Manoel Bernardes); 32) Grandioso presente (Padre Manoel Bernardes); 33) Benignidade real (s/a); 34) Os lisonjeiros (s/a); 35) Attenção delicada (Padre Manoel Bernardes); 36) Luxo no trajar (Padre Manoel Bernardes) e 37) A curiosidade (Verardi).

Assim como toda obra padece de inacabamento, eu digo que este estudo também esta inacabado. Outros pesquisadores poderão dar o seu próprio tom a ele, reinventá-lo ou tecer outros fios nesse processo de inacabamento.

A Amazônia paraense carece de pesquisas que se debrucem sobre livros escolares, principalmente sobre livros leitura. Por isso, espero que este trabalho possa motivar outros pesquisadores a somar esforços no sentido de empreender estudos dentro dessa área tão instigante e tão reveladora dos processos sócio-históricos, culturais e materiais que constituem a criança amazônica.

## REFERÊNCIAS

### Fonte primária

COSTA, Antônio de Macedo. **Compendio de Civilidade Cristã**. Nova edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

### Outras fontes

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes bakhtinianas. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 245-263.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikom Editora Digital, 2008.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **José Veríssimo: raça, cultura e educação**. Belém: EDUFPA, 2007.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

AZZI, Riolando. A presença de D. Antonio de Macedo Costa na Igreja do Brasil. **Cadernos de história da igreja no Brasil**. São Paulo, v. 1. p. 7-29, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahyd e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARBOSA, Andreson Carlos Elias. **O instituto paraense de educandos artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle Époque**. Dissertação de Mestrado. 229p. Mestrado. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: <[http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/diss\\_andreson\\_carlos\\_elias\\_barbosa.pdf](http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/diss_andreson_carlos_elias_barbosa.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto et. al. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba-PN: UFPR, 1996. p. 21-42.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de chleitura**

**no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

\_\_\_\_\_; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

\_\_\_\_\_; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura: uma morfologia. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b. p. 75-104.

BEZERRA NETO, José Maia. As luzes da instrução: o asylo de Santo Antônio em Belém do Pará (1870-1912). In: MARIN, Rosa Acevedo (Org.). **A escrita da história paraense.** Belém: NAEA/UFGPA, 1998. p. 185-206.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v. 23, n. 2. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRAGA, Theodoro. **História do Pará.** Pará-Belém: Imprensa Oficial, 1913.

BRAGANÇA, Aníbal. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 451-476.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à história editorial brasileira. **Cultura.** Lisboa, n. 14. p. 57-83, 2002.

BRITO, Paulino. **Cantos Amazônicos.** Pará: A. Silva, 1900.

\_\_\_\_\_. **Colocação de pronomes.** Paris: Allaud, 1907.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANCELA, Cristina Donza. Famílias de elite: transformação da riqueza e alianças matrimoniais. Belém 1870-1920. **Topoi.** Rio de Janeiro, v. 10, n. 8. p. 24-38, jan./jun, 2009. Disponível em: <[http://www.revistatopoi.org/numero\\_atual/topoi18/topoi\\_18\\_-\\_artigo\\_3\\_-\\_familias\\_de\\_elite\\_corrigido.pdf](http://www.revistatopoi.org/numero_atual/topoi18/topoi_18_-_artigo_3_-_familias_de_elite_corrigido.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2014.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2012. p. 201-220.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP/IMESP, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** São Paulo: Mercado de Letras, 1999c. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. **História cultural: entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. **História da Educação.** Pelotas-RS, v. 6, n.11, abril 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CLARK, Katerina. **Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da *Belle Époque* da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. **Escrito:** Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, ano 5, n. 5, 2011. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/sumario05.php>>. Acesso em: 25 maio 2015.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940).** Tese de Doutorado. 213p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

COHN, Gabriel. Indiferença: nova forma de barbárie. In: NOVAES, Aduino (Org.). **Civilização e barbárie.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 81-89.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910.** Tese de Doutorado. 252p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em: 05 jan. 2012.

COSTA, Antonio de Macedo. **A Amazônia: meio de desenvolver sua civilização.** Pará: Typografia do Livro do Commercio, 1883.

\_\_\_\_\_. **Boa Nova** (jornal), abr.-dez., 1877, ano II, n. 68 (rolo n. 128. Microfilmagem FCPTN).

\_\_\_\_\_. Carta de 7 de Dezembro de 1876. In: LUSTOSA, Antonio de Almeida. **Dom Macedo Costa: bispo do Pará**. 2. ed. Belém: SECULT, 1992 (Lendo o Pará, 13), p. 355-357.

\_\_\_\_\_. Carta de 1889. In: LUSTOSA, Antonio de Almeida. **Dom Macedo Costa: bispo do Pará**. 2. ed. Belém: SECULT, 1992 (Lendo o Pará, 13), p. 574.

\_\_\_\_\_. Deveres da família. **Leituras Catholicas**, Nitheroy, v. 17, fasc. 1, n. 193, jan. 1900.

\_\_\_\_\_. **Estrela do Norte** (jornal da diocese), jan.-dez., 1863a (rolo n. 141. Microfilmagem FCPTN - Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves).

\_\_\_\_\_. Memória, 1863b. In: LUSTOSA, Antonio de Almeida. **Dom Macedo Costa: bispo do Pará**. 2. ed. Belém: SECULT, 1992 (Lendo o Pará, 13). p. 51-78 .

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A Série de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970). **Revista História**, São Paulo, v.30, n.2, p. 81-99, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a05v30n2> . Acesso em: 01 out. 2014.

CUNHA, Raymundo Cyriaco Alves da. **Paraenses ilustres**. 3. ed. Pará: Conselho Estadual de Cultura, 1970.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DICIONÁRIO de Língua Portuguesa da Academia de Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo Editorial, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2011.

ENRIQUEZ, Eugène. O outro, semelhante ou inimigo? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 45-60.

ERASMO. **De pueris (Dos meninos)/A civilidade pueril**. Trad. Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, Eduardo de. **Diccionario da lingua portugueza**. Parte I. 4. ed. Lisboa: Francisco Arthur da Silva, 1858.

\_\_\_\_\_. **Diccionario da lingua portugueza**. Parte II. 4. ed. Lisboa: Francisco Arthur da Silva, 1859.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynmtia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 135-149.

\_\_\_\_\_. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “Lições de coisas”, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e historia da leitura**. Campinas, SP: Mercado e Letras, 1999, p. 595-610.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 317-346.

FIGUEIREDO, Candido de. **Lições práticas da lingua portugueza**. Lisboa: Ferreira, 1891.

\_\_\_\_\_. **O problema da colocação de pronomes**. São Paulo: Teixeira Vieira Pontes, 1937.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇA, Maria do P. S. G. S. A. A implantação dos grupos escolares no Estado do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (VII CBHE), 8., 2013, Mato Grosso. **Anais...** Mato Grosso: UFMT, 2013. CD-ROOM.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e progresso**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. p. 1-19. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 06 out. 2014

\_\_\_\_\_. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar do século XIX. In: BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 193-206.

\_\_\_\_\_; BATISTA, Antônio A. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 11-40.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Editora de São Paulo, 2005.

HÉBRARD, Jean. Os livros escolares da biblioteca blue. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/245/252](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/245/252)>. Acesso em: 06 abr. 2014.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 229-250.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-52.

LUSTOSA, Antonio de Almeida. **Dom Macedo Costa: bispo do Pará**. 2. ed. Belém: SECULT, 1992 (Lendo o Pará, 13).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012

MARTINS, Karla Denise. **Cristóforo e a romanização do Inferno Verde: as propostas de D. Macedo Costa para a civilização da Amazônia (1860-1890)**. Tese de Doutorado. 218p. Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375043&fd=y>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002

MAUÉS, Raymundo Heraldo. As atribuições de um doutor eclesiástico na Amazônia na passagem do século XIX ou como a política mexe com a igreja católica. In: MARIN, Rosa Acevedo (Org.). **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998, p. 139-152.

MEDINA, Camila Beltrão. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso**. Tese de Doutorado. 258p. Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

MELO, Clarice Nascimento de. Sendas da escolarização feminina no Pará. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas/SP, número especial, p. 83-102, out./2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3166/2831>>. Acesso em: 19 out. 2013.

METZGER, Bruce & COOGAN, Michael D. **Dicionário da Bíblia**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, Eidorfe. **O livro didático paraense: breve notícia histórica**. Belem: Imprensa Oficial, 1979.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

NASCENTE, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

NEVES, Fernando Arthur de Freitas. **Solidariedade e conflito: estado liberal e nação católica no Pará sob o pastorado de Dom Macedo Costa (1862-1889)**. Tese de Doutorado. 364p. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=170263](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=170263)>. Acesso em: 12 maio 2014.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Os manuais de catecismo como fontes para a história da educação. **Roteiro**, Joaçaba, p. 67-88, 2013. Edição especial. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/2490/pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

PÉCORA, Alcir. Introdução à edição brasileira. In: Roger Chartier. **Práticas de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

QUINTANEIRO, Tânia. **Processo civilizador, sociedade e indivíduo na teoria sociológica de Norbert Elias**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2010.

RAZZINI, Márcia de Paulo Gregório. A livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. 1., 8 a 11 nov. 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/31043536594932454861525103147235267229.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

RESTAINO, Hilda Cristina. A trajetória do ensino de língua portuguesa e de leitura na escola da República Velha. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 15., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICAMP, 2005. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/RestainoHildaCristina.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/RestainoHildaCristina.htm)>. Acesso em: 03 dez. 2013.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Tese de Doutorado. 453p. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004\\_dout\\_ufrj\\_irma\\_rizzini.pdf](http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004_dout_ufrj_irma_rizzini.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan/jun, 2004. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/10%20art%208.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

SABINO, Elianne Barreto. **A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)**. Dissertação de Mestrado. 158p. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: <[http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/elianne\\_mest2012\\_pdf.pdf](http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/elianne_mest2012_pdf.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2014.

SALES, Vicente. **Memorial da Cabanagem: esboço do pensamento político-revolucionário do Grão-Pará**. Belém: CEJUP, 1992.

SANTANA, Flávio Carreiro de Santana. A igreja, a casa e a rua: uma leitura da 'boa educação' infantil a partir da obra Compendio de Civilidade Cristã (1880). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 3., 2012, Jataí-GO. **Anais eletrônicos...** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(106\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(106).pdf). Acesso em: 10 out. 2014.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3. ed. Belém: Paka-tatu, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias do Velho Intendente Antonio Lemos (1869-1973)**. Belém: Paka-tatu, 2002.

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

SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. Grupo de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Faculdade de Educação – UNICAMP. Acervo Navegando na história da educação brasileira. Período monárquico. Império (1822-1889). Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html). Acesso em: 19 out. 2014.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação a história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana G. (Org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização a infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos chaves**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial: 1822-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VERÍSSIMO, José. **Estudos Amazônicos**. Belém/PA: UFPA, 1970.

\_\_\_\_\_. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985

VIDAL, Diana Gonçalves (Org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização a infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

WHITE, Ellen G. **Caminho a Cristo**. São Paulo: Centrowhite e-books, 2013a. Disponível em: <<http://centrowhite.org.br/downloads/ebooks/>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Carta I, 1877. In: WHITE, Ellen G.. **Pais preparados, Filhos vencedores**. Trad. Renato Bivar. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência do bom viver**. São Paulo: Centrowhite e-books, 2013b. Disponível em: <<http://centrowhite.org.br/downloads/ebooks/>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conselhos sobre saúde**. Trad. Almir A. da Fonseca. Tatuí-SP: Casa publicadora brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **O desejado de todas as nações**. Trad. Isolina Waldvogel. 22. ed. Tatuí, SP: Casa publicadora brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **O maior discurso de Cristo**. Trad. Isolina Waldvogel. 15. ed. Tatuí, SP: Casa publicadora brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. The Review and Herald, 30 de Agosto de 1881. In: WHITE, Ellen G. **Orientação da criança**. Trad. Renato Bivar. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1995.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 19-43.

### Legislação e documentos oficiais

BELÉM. Lei n. 276, de 3 de julho de 1900. Institue o código de polícia municipal. **Leis e resoluções municipais (1900)**. Pará-Belém: Typigrafia de Tavares Cardoso & Cia, 1901.

BELÉM. Intendente Municipal (1898-1911: A. J. de Lemos). **Album de Belém: 15 de novembro de 1902**. Paris: Phillipe Renouard, 1902.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (1824). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 08 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 08 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 3.073, de 22 de abril de 1863.** Uniformiza os estatutos das cadeiras do Seminários Episcopaes, que são subsidiados pelo Estado. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3073-22-abril-1863-555012-publicacaooriginal-74030-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 119-A, de 7 de janeiro de 1890a.** Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm)>. Acesso em 14 de maio de 2014>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 981 – de 8 de novembro de 1890b.** Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de Primeiras Letras. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

BRASIL. **Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM16.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

PARÁ. **A educação no Pará.** Documentário. Belém. SEDUC, 1987.

PARÁ. **Album do Pará em 1899 na administração do Governo de Sua Excia o Snr. Dr. José Paes de Carvalho** (1897-1901). [s. l.: s.n.], 1899

PARÁ. **Album do Estado do Pará.** Mandado organizar por S. Ex. o Snr. Dr. Augusto Montenegro – governador do Estado (1901-1909). Paris: Chaponet, 1908.

PARÁ. **Collecção das leis estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900 precedida da Constituição política do Estado.** Belém: Imprensa Official, 1900a .

PARÁ. Constituição política do Estado do Pará, 1891. In: **Collecção das leis estaduaes do Pará dos annos de 1891 a 1900 precedida da Constituição política do Estado.** Belém: Imprensa Official, 1900b.

PARÁ. **Falla com que o exm. sr. conselheiro dr. João Silveira de Souza, presidente da provincia do Pará, abrio a 2.a sessão da 24.a legislatura da Assembléa Provincial em 18 de abril de 1885.** Pará: Typ. da Gazeta de Noticias, 1885a. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/557/000107.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

PARÁ. **Falla com que o exm. sr. conselheiro Francisco José Cardoso Junior, 1.o vice-presidente da provincia do Pará, abrio a 2.a sessão da 25.a legislatura da Assembléa**

**Provincial em 20 de outubro de 1887.** Pará: Typ. Do Diario de Noticias, 1887. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/561/000070.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

**PARÁ. Falla com que o exm.o snr. d.r Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente da provincia, abriu a 2.a sessão da 26.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889.** Pará: Typ. de A. F. da Costa, 1889. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/564/000045.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

**PARÁ. Lei n. 664 de 31 de outubro de 1870a.** Divisão do ensino primário. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/doc01\\_43e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/doc01_43e.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2013.

**PARÁ. Paulino de Brito.** Conselho Estadual de Cultura. Belém, 1970

**PARÁ. Relatorio do Secretario da Provincia do Grão-Pará enviado ao Vice-Presidente da Província João Maria de Moraes.** Pará: Typ. de Frederico Rhossard, 1864. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/528/000116.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio com que o Vice-Almirante e Conselheiro de guerra Joaquim Raymundo de Lamare passou a administração da Provincia do Grão-Pará ao Visconde de Arary. 1. Vice-Presidente, em 6 de agosto de 1868.** Belém: Typ. do Diario do Grão-Pará, 1868. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1009/000016.html>>. Acesso em: 13 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio em que o do Coronel Miguel Antonio Pinto Guimarães, Vice-Presidente da Província do Grão-Pará, se dirigiu à Assembleia Legislativa provincial no dia 15 de agosto de 1869 por ocasião da abertura da segunda sessão da 16ª legislatura da mesma Assembleia.** Belém: Typ. do Diario do Grão-Pará, 1869. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1012/000005.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio em que Abel Graça, Vice-Presidente da Província do Grão-Pará, se dirigiu à Assembleia Legislativa provincial no dia 15 de agosto de 1869 por ocasião da abertura da na primeira sessão da 17ª. da Assembleia Legislativa.** Belém: Typ. do Diario do Grão-Pará, 1870b. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/535/000019.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio apresentado á Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da 18.a legislatura em 15 de fevereiro de 1872 pelo presidente da provincia, dr. Abel Graça.** Belém: Typ. do Diario do Grão-Pará, 1872. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/537/000071.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa Provincial na primeira sessão da 19.a legislatura pelo presidente da provincia do Pará, o excellentissimo senhor doutor Pedro Vicente de Azevedo, em 15 de fevereiro de 1874.** Belém: Typ. do Diario do Grão-Pará, 1874. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/541/000022.html>>. Acesso em: 14 maio 2014.

**PARÁ. Relatorio apresentado pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu, Presidente da Província, à Assembléa Legislativa Provincial na 2.a sessão da 22.a legislatura em 15 de fevereiro de 1881.** Pará: Typ. do Diario de Noticias de Costa &

Campbell, 1881. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/551/>>. Acesso em: 19 out. 2013.

**PARÁ. Relatório que ao exm. sr. dr. João Lourenço Paes de Souza, 1.o vice-presidente da provincia do Gram-Pará, apresentou o exm. sr. dr. Carlos Augusto de Carvalho ao passar-lhe a administração em 16 de setembro de 1885.** Pará: Typ. de Francisco de Costa Junior, 1885b. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/558/000070.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

**PARÁ. Relatório sobre a instrução pública no Estado do Pará em 1890.** Pará: Typ. do de Tavares Cardoso & Cia, 1891. Disponível em: <<http://www.fcptn.pa.gov.br/index.php/c/i-titulos/intrucaopublica1890>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

**PORTUGAL. Código philippino ou ordenações e leis do reino de Portugal (1870).** Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

**PARÁ. Relatório sobre a instrução pública no Estado do Pará em 1890.** Pará: Typ. do de Tavares Cardoso & Cia, 1891. Disponível em: <<http://www.fcptn.pa.gov.br/index.php/c/i-titulos/intrucaopublica1890>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

**PORTUGAL. Código philippino ou ordenações e leis do reino de Portugal (1870).** Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

***Anexo:***

***Cópia da obra 'Compendio de Civilidade Cristã'***