



Os discursos sobre moral e civismo em livros da coleção **Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963)**

Rosana da Silva Cuba*

Resumo: O artigo tem como objetivo principal apresentar os discursos de moral e civismo presentes nos livros da Coleção Educar, Série Moral e Civismo, de autoria de Renato Sêneca Fleury e ilustrados por Fernando Pieruccetti, utilizados como livros didáticos na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em vigência no Brasil de 1947 a 1963. A metodologia utilizada foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough, de modo a examinar os livros numa perspectiva tríplice, abarcando as dimensões textual, discursiva e de prática social. Ainda, consideramos as contribuições teóricas de Émile Durkheim, por meio dos conceitos de moral e moral cívica. Os livros *Voto e Democracia*; *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*; *Como é bom trabalhar* e *O Espôso, a espôsa, os filhos* (1962) apresentam uma moral cívica assentada em sistemas de crenças e costumes já existentes, como por exemplo, a fé católica: o cidadão deveria fazer de sua conduta enraizada solo fecundo para crescer em direção à democracia liberal da pátria brasileira que dependia da compreensão e da participação de seus filhos nos processos políticos e sociais decisórios e/ou constitutivos como as eleições e a arrecadação de impostos.

Palavras-chave: moral; moral cívica; livros didáticos; CEAA.

1 A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, berço dos livros

A CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em vigor de 1947 a 1963, no Brasil, foi iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e funcionou num esquema de cooperação entre União, Estados, Territórios¹ e Municípios. Os Estados e Territórios deveriam providenciar a inscrição do maior número possível de alunos, recrutar docentes, supervisionar o ensino e instalar as salas de aula necessárias. O chamado para adolescentes e adultos era realizado através de jornais impressos e estações de rádio, além da utilização de cartazes nos municípios brasileiros. A Campanha previa a alfabetização de adolescentes e

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160577 .

* Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, SC, Brasil. Endereço para correspondência: rosana.cuba32@gmail.com . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2561-6149> .

1 O Decreto-Lei n. 5.812, de 13 de setembro de 1943, que criou os Territórios Federais do Amapá, Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguazú (BRASIL, 1943).

adultos em três meses, o curso primário inteiro em dois períodos de sete meses. Ela passou por três fases (Costa, 2012), sendo que em sua fase inicial – de 1947 a 1950 – é destacada por suas dimensões positivas, como o número elevado de matrículas² e a direção de Lourenço Filho³. Em sua segunda fase, de 1951 a 1954, são criados Centros de Iniciação Profissional (Paiva, 1983), principalmente nas áreas urbanas em diversos Estados, em parceria com entidades públicas e/ou privadas; também surge um “braço”: a Campanha Nacional de Educação Rural, que vai tornar-se um movimento separado. A terceira e última fase, no final dos anos 1950 e início dos 1960, ocorreu simultaneamente aos debates sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As experiências de escolas radiofônicas, cujo sistema era denominado SIRENA (Sistema Radioeducativo Nacional), foram anexadas à CEAA a partir de 1957 (Costa, 2012).

A Campanha contou com cerca de $\frac{1}{4}$ dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário⁴ em seu início (Brasil, 1950, p. 4), sendo que a proposta educacional não se resumia à alfabetização, mas, mais do que isso, previa a formação de sujeitos completos dotados de valores morais, cívicos e, enfim, de capacidade para participar da vida social de então, como comprova a conclusão de discurso proferido por Lourenço Filho em palestra realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro, cujo tema era a educação de adultos:

Organizar a educação de adultos, por onde quer que se torne necessária, será recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; será, enfim, reforçar, por tôdas as formas, a estrutura da vida nacional. É ela, enfim, obra de organização social, de revigoração econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente. (Lourenço Filho, 1945, p. 185)⁵

Para além do alcance da CEAA, que se constituía como mais uma Campanha em um país que contava, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com mais da metade da população adulta analfabeta: 56,8%⁶ (1940), importa dizer que tais livros eram denominados “pós-escolares”, conforme o Relatório do Serviço de Educação de Adultos para o exercício de 1950 (Costa, 2012). A função das obras analisadas aqui, de autoria de Renato Sêneca Fleury e ilustradas por Fernando Pieruccetti, seria “[...] servir nas lições de educação moral e cívica” (Brasil, 1948, p. 32 *apud* Costa, 2012, p. 38).

2 Segundo documento oficial do Ministério da Educação e Saúde, de 1950, a média anual de matrículas efetivas em cursos de alfabetização, antes da Campanha, era de 110 mil alunos. Depois da Campanha passou a ser de mais de meio milhão de alunos (BRASIL, 1950, p. 4).

3 Costa (2012, p. 46) apresenta, também, os assistentes de Lourenço Filho que contribuíram para planejar e viabilizar a realização da CEAA: Noemy Silveira Rudolfer (catedrática de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo); Dulcie Kanitz Viana (técnica de Educação, com exercício no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); Helena Mandroni (antiga professora da seção de Prática de Ensino no Instituto de Educação do Distrito Federal); Ormindia Isabel (ex-diretora da mesma Seção).

4 O Fundo Nacional do Ensino Primário foi criado em 1942 (BEISEGEL, 1997).

5 Nessa e em todas as citações – inclusive quando houver referência aos livros analisados – optei por manter a grafia original.

6 A estatística pode ser acessada em documento do IBGE, disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf>> Acesso em 03 dez 2017.

Costa⁷ (2012), autora de tese de doutorado sobre a CEAA, realizou um levantamento dos livros disponíveis atualmente na biblioteca da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e constatou a presença de diversas obras, conforme apresentadas a seguir em duas tabelas. Na avaliação da autora, tais livros têm temáticas variadas e podem ser percebidos como “[...] propostas de moldagem social, dotadas de claro sentido normativo” (Costa, 2012, p. 39).

Tabela 1: Livros pós-escolares da Coleção Educar, da CEAA.

<i>Coleção Educar, série Ficção</i>	<i>Coleção Educar, série Moral e Civismo</i>	<i>Coleção Educar, série História</i>	<i>Coleção Educar, série Teatro</i>
<i>Juca-Pirama</i> (Coleção Educar n. 5, v. 2, Série Ficção). Autor: Lúcio Cardoso	<i>Voto e democracia</i> (Coleção Educar n. 6, v. 1, Série Moral e Civismo) Autor: Renato Sêneca Fleury, 1962. Ilustrações de Fernando Pieruccetti.	<i>Mulheres exemplares</i> (Coleção Educar n. 2, v. 1, Série História) Autora: Guiomar Reis Damazio	<i>Carta a Margarida</i> (Coleção Educar n. 10, v. 3, Série Teatro) Autor: Zuleika Mello
<i>Juca Fubá visita uma cidade</i> (Coleção Educar n. 12, v. 3, Série Ficção) Autor: Fernando Pieruccetti	<i>Direitos e deveres do cidadão brasileiro</i> (Coleção Educar n. 7, v. 2, Série Moral e Civismo) Autor: Renato Sêneca Fleury, 1962. Ilustrações de Fernando Pieruccetti.		
<i>O hipnotizador de serpentes</i> (Coleção Educar n. 14, v. 4, Série Ficção) Autor: Fernando Pieruccetti	<i>Como é bom trabalhar</i> (Coleção Educar n. 8, v. 3, Série Moral e Civismo) Autor: Renato Sêneca Fleury, 1962. Ilustrações de Fernando Pieruccetti.		
<i>Duas histórias do velho Deça</i> (Coleção Educar n. 1, Série Ficção) Autora: Hermé de	<i>O esposo, a esposa, os filhos</i> (Coleção Educar n. 15, v. 4, Série Moral e Civismo) Autor: Renato		

7 A autora analisa, detidamente, os livros *Juca Fubá visita uma cidade* e *Mulheres Exemplares*, além de outros textos da Campanha, como o *Hino do Alfabetizado*, e algumas seções do livro *Alfabeto e saúde*.

Castro Mallet	Sêneca Fleury, 1962. Ilustrações de Fernando Pieruccetti.		
---------------	--	--	--

Fonte: Adaptado de COSTA, 2012, p. 38.

Tabela 2: Demais livros – outras coleções e/ou guias – pós-escolares da CEAA.

Coleção Brasil, n. 17, v. 6, Série Moral e Civismo: <i>O álcool sepulta uma vida</i> Autor: Renato Sêneca Fleury
<i>Maranduba</i> : narrativas de histórias do Brasil (Paula C. Barros, 3. ed., 1956)
<i>Caderno de Aritmética</i> (1960), produzido pela professora Fany Malin, com a supervisão do professor França Campos
<i>Alfabeto da saúde</i> (1960), sem identificação de autoria
<i>Guia de alimentação</i> (1960), organizado pelo Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil para a Campanha de Educação de Jovens e Adultos
<i>Guia de Leitura</i> (1962), produzido pela professora Alaíde Lisboa de Oliveira
<i>Deca</i> : o pescador vitorioso (1957) Autora: Dulcie Kanitz Vicente Viana et al.
<i>Guia de linguagem para o sexo feminino</i> (organizado pela professora Dulcie Kanitz Vicente Vianna, Ministério da Educação e Cultura, 1960)
<i>Guia de linguagem para o sexo masculino</i> (organizado pela professora Dulcie Kanitz Vicente Vianna, Ministério da Educação e Cultura, 1960)

Fonte: COSTA, 2012, p. 38.

Com relação à denominação dos livros, optei por chamá-los de livros didáticos e, doravante, assim irei me referir a eles. Embora o nome de pós-escolares seja da própria Campanha, as características que os compõem são equivalentes a dos livros didáticos. No que se refere à conceituação dos livros, Choppin (2004; 2009) e Bittencourt (2011) sublinham a importância da definição dos livros/objetos de estudo a serem analisados. Choppin (2004) ainda aponta a múltipla caracterização própria dos livros didáticos, destacando as suas funções referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental. Bittencourt (2004) salienta que os livros didáticos definem-se também por serem destinados aos estudantes, sendo que esta característica fica mais clara a partir da segunda metade do século XIX, quando o professor deixa de ser a figura central e então a sua concepção é realizada considerando-se o aluno.

Os livros didáticos analisados – *Voto e Democracia*, *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*, *Como é bom trabalhar!* e *O espôso, a espôsa, os filhos* – ainda têm

as seguintes especificidades: as histórias contadas revestem-se de aspectos lúdicos e, portanto, remetem à literatura de lazer, além de não serem distribuídos a todos os estudantes, mas somente para aqueles com adiantamento de desempenho. Não obtive os dados acerca do tamanho da tiragem da Coleção Educar, série Moral e Civismo, da qual os livros fazem parte, em documentos e relatórios acerca da CEAA, mas acredito que a Coleção não tenha tido tiragens astronômicas, visto que os livros não tinham como objetivo atingir a todos os alunos. Choppin (2004) chama a atenção para o fato de que é muito comum, nas pesquisas sobre livros didáticos, que os pesquisadores se debruçam sobre edições com maior tiragem, o que ocasiona a repetição de algumas análises em detrimento de outras não menos importantes.

2 Notas de análise: os conceitos de moral e moral cívica e a Análise Crítica do Discurso (ACD) de N. Fairclough

Os conceitos de moral e civismo guiaram as análises discursivas dos livros. Inicialmente, é possível afirmar que ideias acerca da moral e do civismo são apresentadas, nesses livros didáticos da CEAA, indissociavelmente e – segundo se deduz a partir da influência do positivismo⁸ – como fundamentais para a paz social. Assim, optei por calibrar o olhar para os textos a partir dos conceitos de moral (Durkheim, 2012) e de moral cívica (Durkheim, 2002).

O conceito de moral perpassa toda a obra de E. Durkheim, que inicia a sua definição de moral na obra *Da Divisão do Trabalho Social* assinalando o que ela não pode ser: “[...] uma coleção de hábitos” (Durkheim, 1999, p. XLVII). Ao contrário, deve ser, de acordo com o autor, concebida como “[...] um sistema de fatos realizados, ligados ao sistema total do mundo” (p. XLVII), assim explicitado já no prefácio da referida obra. Nesse sentido, a mudança, por exemplo, em um fato moral – “[...] regra de conduta sancionada” (Durkheim, 2002, p. 2) –, não se dá de modo tão simples: antes, repercute em vários outros fatos que lhe são solidários. Na mesma obra, em sua conclusão, o autor apresenta uma definição de moral:

É moral, pode-se dizer, tudo o que é fonte de solidariedade, tudo o que força o homem a contar com outrem, a reger seus movimentos com base em outra coisa que não são os impulsos do seu egoísmo, e a moralidade é tanto mais sólida quanto mais numerosos e mais fortes são esses vínculos. (Durkheim, 1999, p. 420)

No que concerne ao conceito de moral cívica, a opção feita por mim, ao escolhê-lo – e não o de civismo – se deve a sua abrangência, que é maior; ademais, a preocupação foi atender ao propósito de buscar uma referência na/da própria Sociologia, e que fosse, inclusive, predominante no momento histórico de produção dos livros didáticos a serem analisados. O conceito de civismo é bastante polissêmico e utilizado, algumas das vezes, de modo errôneo – se tivermos como

⁸ Aqui o positivismo é compreendido como a corrente filosófica que influenciou, sobremaneira, a Sociologia e a sociedade brasileira: data de novembro de 1890 a inclusão da disciplina intitulada Sociologia e Moral no ensino secundário e nas escolas normais, por iniciativa de Benjamin Constant, que ocupava o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (NEUHOLD, 2013). Nesse momento histórico, Augusto Comte e demais autores positivistas objetivavam empreender uma organização da sociedade que correspondesse a uma física social: a ciência teria o papel de garantir essa organização racional das sociedades, de modo que, segundo o lema positivista: o amor viria por princípio, a ordem por base e, por fim, o progresso.

ponto de partida o próprio E. Durkheim –, sendo muitas vezes confundido com patriotismo.

O patriotismo – “[...] o conjunto das idéias e dos sentimentos que ligam o indivíduo a um Estado determinado” (Durkheim, 2002, p. 102) – está incluído na moral cívica, contudo ela não se encerra com ele. A moral cívica, mais abrangente, pode ser definida, de modo geral, como um conjunto de regras estabelecidas na sociedade política, isto é, os deveres do indivíduo para com o Estado:

O conjunto das regras sancionadas que determinam o que devem ser essas relações – as que o indivíduo mantém com o grupo político, esse o mais extenso dos grupos constituídos – forma o que chamamos de moral cívica. (Durkheim, 2002, p. 59)

Diante desta escolha conceitual para a análise dos discursos sobre a moral e a moral cívica nos livros da Campanha, não se incorre no risco de olhar para o passado desconsiderando o modo de pensar daquela época. Renato Sêneca Fleury (1895-1980) – o intelectual autor dos livros didáticos aqui analisados (além de muitos outros livros), professor de ensino primário e professor de Escola Normal, além de trabalhar na Editora Melhoramentos desde a década de 20 – não estava ao largo dessas influências. As autoras Silveira e Bonin (2009) também lembram a força do ideário positivista a rodear os autores João Roque Moreira Gomes e o próprio Renato Sêneca Fleury. Ao analisar a representação das mulheres em livro de Fleury – *Heroínas e Mártires Brasileiras* – escrito entre os anos 40 e 60, as autoras apoiam-se em José Murilo de Carvalho para corroborar a presença dos ideais positivistas naquele momento histórico:

Influenciando nas concepções políticas e também nas pedagógicas, imbuídos pela convicção de que o Brasil deveria ser impulsionado para apressar “a marcha da história”, ecos do ideário positivista percorrem manuais didáticos e livros de leitura de então, às vezes amalgamados com concepções religiosas tradicionais. (Silveira; Bonin, 2009, p. 257)

Orientada a partir dos conceitos de moral e moral cívica, então, a escolha da metodologia da ACD para realizar a análise dos livros didáticos se justifica na medida em que se trabalhou com documentos – no caso, livros – que, lembrando Le Goff (2003, p. 536) podem ser considerados como “[...] produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder” e que, nesse sentido, possuem um sentido normativo ao prescrever modos de se comportar e de agir que seriam apropriados a adolescentes e adultos alfabetizados e convictos de seus papéis sociais de cidadãos. Ao mesmo tempo trazem consigo diversos elementos já inscritos no tecido social. Como documentos dotados de uma determinada prática discursiva – conjugando texto, intertextualidade e prática política – é que os livros serão analisados, considerando-os não como mero reflexo do social, mas, antes, como constituídos, constituintes e construtores de uma realidade social. Segundo Caldas-Coulthard e Scliar Cabral (2008, p. 32):

A abordagem metodológica da ACD, de acordo com Fairclough (2001), tem também três dimensões: a descrição do texto, a interpretação e a explicação de como as duas primeiras dimensões estão inseridas na ação social.

É, portanto, a partir desse mote que se estrutura a análise: a descrição do texto enunciado nos livros didáticos da Coleção Educar, série Moral e Civismo, a sua

interpretação a partir das categorias trazidas por eles, bem como a conjugação dessa empiria documental às ações políticas e sociais ocorridas naquele tempo histórico. De modo a explicitar melhor a análise, acredito ser pertinente transcrever uma citação um pouco mais longa de Fairclough (2012), na medida em que o autor apresenta, de modo um tanto esquemático, uma possibilidade de estrutura analítica da ACD. O autor salienta que se apoiou em seus próprios estudos e em conjunto com outros autores. O trecho, composto de uma espécie de passo a passo enumera os procedimentos a serem realizados:

1. Dar ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
 - a. da rede de práticas na qual está inserido;
 - b. das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
 - c. do discurso (a semiose em si):
 - I. estrutura analítica: a ordem de discurso;
 - II. análise interacional;
 - III. análise interdiscursiva;
 - IV. análise linguística e semiótica.
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não.
4. Identificar maneiras possíveis de superar os obstáculos.
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4).
(Fairclough, 2012, p. 311-312)

Exercitando a ACD a partir dessa proposta, seguem, nos próximos itens, os resultados da análise de cada um dos livros didáticos. Vale sublinhar que a análise linguística foi realizada apenas no âmbito do esquema narrativo dos textos, sem o enfoque da semiótica.

3 Voto e Democracia

O personagem professor Tavares, em *Voto e Democracia*, compara o voto a uma “confortadora, bendita obrigação” (Fleury, 1962a, p. 22), em trecho cujo diálogo é reproduzido abaixo, a começar pela fala do professor, seguido dos estudantes. O livro tem a forma de uma narrativa conversacional entre estudantes – homens, não há participação de mulheres – e um professor, o Tavares, descrito como “[...] estimado por suas maneiras corteses, respeitado por seus grandes conhecimentos gerais” (Fleury, 1962a, p. 12).

Acerca da definição dos gêneros textuais, cabe salientar que Fairclough (2003) considera que os gêneros variam bastante e não concorda que exista uma terminologia estabelecida e definitiva para gêneros. Desse modo, o autor sugere o termo de narrativa conversacional para caracterizar uma mescla de gêneros: a narrativa e a conversação. A narrativa de *Voto e Democracia* se passa em uma

escola, iniciando-se com conversa dos estudantes pelos corredores e, na maior parte do curso, transcorre dentro de sala de aula. O diálogo se inicia com as falas do professor:

É que a democracia – notem bem! – só a democracia obriga o eleitor, o cidadão, a votar em quem êle, o eleitor – sòmente êle e mais ninguém – preferir. Confortadora, bendita obrigação! (Fleury, 1962a, p. 22)

Em seguida, um estudante realiza uma pergunta e, imediatamente, o professor rechaça a possibilidade de que os eleitores não saibam escolher os seus representantes:

– E se o eleitor não souber escolher?
– Isso não acontece porque os candidatos expõem ao eleitorado os seus programas de ação. Divulgam o que pretendem fazer, se eleitos. Mas, porque eu estou aqui a dizer coisas tão sabidas, que nenhum de vocês desconhece? São tão freqüentes as propagandas eleitorais... (Fleury, 1962a, p. 22)

Ao longo de praticamente todo o livro a interação é organizada em torno do professor Tavares: ele inicia muitos dos turnos de diálogos com uma pergunta e é quem sempre abre e fecha os ciclos de conversas. Fairclough (2001) faz uso desse procedimento interpretativo, denominado controle interacional, ao analisar interações entre médico e paciente em duas conversas distintas. No caso aqui analisado o controle do turno também é perceptível quando o professor não explora as limitações colocadas pelos estudantes acerca do voto ou as nega, de modo incontestado. A partir da análise desse quadro geral interacional – definido por Fairlough (2001) como a interação que se dá a partir de autor e leitor ou entre os personagens da narrativa – o dever cívico do voto adquire contornos morais e, ao mesmo tempo, de obrigação legal a ser cumprida.

O caráter moral do discurso cívico fica claro também em outro momento da narrativa quando um estudante – Batista –, embora convencido da importância do voto, apresenta uma objeção ao professor, que viu, dessa vez, a contrariedade “[...] como uma prova de interesse” (Fleury, 1962a, p. 30). Segue o trecho do diálogo, iniciado pelo personagem Batista:

– As eleições podem não ser muito livres, muito sérias. Há eleitores que votam em candidatos que prometem empregos, compram votos... (Fleury, 1962a, p. 30)

O personagem professor Tavares responde:

– É o que sucede não raras vezes, infelizmente. Maus cidadãos prejudicam o bom funcionamento – digamos assim – da democracia, da máquina democrática, como alguns dizem. O mesmo acontece com um automóvel da melhor marca entregue a um motorista desejoso de fazê-lo funcionar mal, de estragá-lo. Quem recebe dinheiro para votar em A ou B, e quem paga o voto, ambos praticam um crime, um delito. Para essa infração há punições severas. Só pessoas sem consciência procedem com tamanha baixaza. (Fleury, 1962a, p. 30)

E continua de modo a exemplificar o que deseja ensinar a partir de um caso fictício:

Uma velha história fantástica conta de um sujeito que vendeu, por muito dinheiro, a alma ao diabo. Ficou preso ao tihoso pelo resto da vida.

– Dinheiro dos infernos! Lamentava o infeliz, sem remédio...

É o que faz o eleitor que vende seu voto. Negociando-o, negocia sua liberdade. Vende a consciência, a alma. E pode ficar prisioneiro do demônio da cobiça a vida inteira...

Só demônios compram votos, só mesquinhos são capazes de vendê-los!

– Sei de um – êle mesmo contou – que vendeu o voto a um certo candidato mas votou noutra...

– Êsse, meu caro Batista, foi duas vezes torpe, indigno: vendeu o que não podia vender e traiu. (Fleury 1962a, p. 30-32)

De um modo mais explícito está o cunho moral cívico que deve orientar os cidadãos: é preciso cumprir com os seus deveres: afinal, quem não os cumpre incorre em crime, sendo passível de punição. Mas há, igualmente, uma sanção moral: quem não o cumpre é indigno, mesquinho. Se o não cumprimento do dever legal implica punição, igualmente a mentira e a traição são condenáveis. Há, nesse sentido, um civismo que é moral: as leis são boas e não se submeter a elas é um desvio do bem, um desvio moral do curso natural das coisas.

Dentre os diversos tipos de modos de relações intertextuais destacados por Fairclough (2001), a intertextualidade manifesta é a que se pode inferir aos livros de Fleury (1962) em que “[...] se recorre explicitamente a outros textos específicos” (Fairclough, 2001, p. 152). Ainda, dentro da intertextualidade manifesta são possíveis ainda algumas distinções tipológicas: intertextualidade ‘sequencial’, intertextualidade encaixada e intertextualidade mista, sendo que os textos de Fleury (1962) também partilham da intertextualidade sequencial: “[...] em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto...” (Fairclough, 2001, p. 152).

As narrativas conversacionais *Voto e Democracia* e *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*, inseridas numa ordem discursiva que é moral cívica e com um modo de organização normativo, alternam momentos em que há a presença do discurso religioso, assim definido por Orlandi (1996): “[...] aquele em que há uma relação espontânea com o sagrado” (Orlandi, 1996). Há menos ocorrências do discurso religioso em *Voto e Democracia*: duas vezes, sendo que uma delas já foi mencionada nesse item: o personagem diabo é citado em um exemplo no qual um homem teria vendido a sua alma a ele e, por isso, não tinha paz. A situação é apresentada de modo análogo à comercialização de votos e mostra uma sanção moral à qual os delituosos estariam sujeitos a perder o próprio sossego com a consciência culpada.

No outro excerto em que o discurso religioso é invocado, a pátria é comparada a Deus, o Criador e nesse sentido, ambos agraciaram os seus – cidadãos ou criaturas – com a liberdade de escolha. Assim, o voto equivaleria à dádiva da liberdade divina e, como tal, tem grande valor. O voto é colocado como oferecido de boa vontade: o discurso oficial lembra que o voto pertence, originalmente, à nação, sendo que a sua concessão exige que se faça bom uso de tal oferta.

O texto tem o esquema geral das narrativas, com os três percursos previstos, nesta ordem: manipulação, ação e sanção. A narrativa é desdobrada a partir de ciclos de diálogo em que os participantes – estudantes versus professor – estão em busca da superação da ignorância e organizada de modo racional e argumentativo, destacando sentimentos dos personagens como o interesse na obtenção dos valores desejados, a confiança e, por vezes, uma proximidade afetuosa entre todos.

No que se refere à prática social e política discursiva desse processo, examinado aqui a partir do livro *Voto e Democracia*, os direitos são apresentados aos intérpretes (leitores) como uma dádiva, um presente do Estado e não como conquistas obtidas por esforços dos diversos grupos sociais. Ao associar a pátria a Deus, por exemplo, os livros contribuem para incutir nos leitores uma aura de sacralidade, de um Estado incontestável, que fez por seus cidadãos todas as benesses que poderiam imaginar. Desse modo, o discurso “[...] contribui para a manutenção de relações particulares de poder e de dominação” (Fairclough, 20012, p. 314) na medida em que os sujeitos são levados a compreender o voto como um privilégio e, ainda, a continuar moldando as suas práticas a partir de uma interdiscursividade religiosa, Católica, transferindo e associando a posição de Deus para a pátria e estabelecendo como exemplo a seguir a Sagrada Família. É importante lembrar ainda que segundo documento da CEAA que orientava publicações, não se poderia confrontar a vida espiritual do povo. A prática discursiva do autor, então – em sua dimensão social e política – possui um viés normativo e de disseminação de valores sem, contudo, colocar em xeque valores já enraizados no imaginário social. Fleury (1962), atendendo aos critérios requisitados pela CEAA, acredita que a mudança que se desejava fazer – reforçar as noções de civismo e moral e educar os cidadãos brasileiros para estarem aptos à democracia – seria possível a partir de uma adequação às novas exigências do país: o voto, dentre outras obrigações, sem abandonar alguns dos modos de conduta já sedimentados no imaginário social.

4 Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro

Em *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro* a estratégia discursiva do cumprimento dos deveres para com a sociedade ocorre de modo similar ao livro *Voto e Democracia* e, como propõe Durkheim (2012), há uma mobilização das paixões – pela pátria, no caso – sob a justificativa racional do cumprimento dos deveres cívicos. O livro é organizado também na forma de uma narrativa conversacional, sendo que o personagem que detém o poder de iniciar os ciclos de conversa e tomar os turnos de diálogo é Bertoldo, descrito como um “[...] homem viajado. Dêses que gostam de conhecer lugares novos” (Fleury, 1962b, p. 3), “[...] órfão de pai e mãe” (ibid.), “[...] viveu andejo, anos e anos” (ibid.); “[...] o mais velho, o único de cabelos brancos” (p. 27); “era homem viajado, corajoso, forte mas sensível” (p. 34). O personagem Bertoldo retornou, depois de viver anos viajando pelo país, ao sítio herdado de seus pais e vive próximo a um irmão. As conversas ocorrem ao anoitecer, em local aberto e participam apenas homens adultos – não há personagens mulheres – cuja relação é de vizinhança de local de moradia e amizade. Salienta-se que o personagem Sebastião Venâncio (único personagem identificado por nome e sobrenome) é vendedor de insumos agrícolas aos sitiantes, participa das conversas e também possui certa autoridade. O trecho a seguir é de um diálogo sobre o serviço militar obrigatório – um dos deveres aos quais o livro se dedica a evidenciar – e quem inicia o diálogo é Bertoldo, ou “seu” Bertoldo:

Para isso o Brasil precisa manter fôrças armadas. Cada brasileiro tem de ser um soldado, pronto a morrer em defesa da pátria. Isto, que estou afirmando, é repetição de palavras muito ditas e reeitas, que todo mundo tem ouvido ou lido. Mas não são palavras ocas, não são palavras banais, sem importância, não. O seu sentido é muito grande e profundo.

E prosseguiu:

– O serviço militar é um dever a que não se deve fugir. Não é cidadão quem não está quite com o serviço militar, quem não é reservista, de qualquer categoria. Aquêles que não cumpre a lei é insubmisso. Recebe punição. Isto é coisa muito feia, desacredita um homem...

Foi então que o Sebastião Venâncio quis também fazer-se ouvir mais uma vez.

– Cumprir a lei, qualquer lei, é um bem. Ela é para todos. Existe para garantia de cada pessoa, do povo, da nação. Portanto, o respeito à lei é outro dever. É nossa primeira obrigação. Quem cumpre a lei, anda de cabeça erguida e coração sereno. (Fleury, 1962b, p. 24-25)

O dever, novamente, é mostrado como obrigação cívica e ao mesmo tempo, moral: o valor de uma pessoa é colocado em xeque caso não se submeta às leis do país. O patriotismo – que inclui estar disposto a morrer em defesa da pátria – é justificado a partir da obrigação do cumprimento dos deveres.

A ordem discursiva cívico moral presente nos livros analisados não é propriamente nova, mas a solidificação do ideal republicano preconizado pelo Estado ao longo de todo o século XX. O positivismo – que foi a corrente filosófica matriz da formação brasileira – continua presente em *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*, por exemplo, em trecho que o autor narra a proclamação da República e, em seguida, refere-se às revoltas da Esquadra Federalista e Canudos como “[...] uma calamidade” (Fleury, 1962b, p. 13), “[...] perturbações da ordem” (p. 14), de modo a elogiar as ações do presidente Campos Sales, que “[...] tratou de endireitar as coisas” (Fleury, 1962b, p. 13).

Nesse enredo o país só pode alcançar o progresso – ou retomar o seu curso, pelo menos – livre de qualquer desordem. A propósito, qualquer reivindicação que implique revolta popular é um modo reprovável de conduta dos cidadãos. Em outra passagem do livro *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro* essa concepção oriunda da sociologia positivista, a respeito da participação popular pode ser observada, a partir do diálogo entre dois dos homens adultos (não identificados):

– Às vezes acontece que é preciso reclamar alguma coisa, um engano, uma injustiça...

– Reclamar não é desrespeitar. É defender direitos. Mas é preciso que além de justa, a reclamação seja como deve, em termos. É para isso que, nos casos mais graves e conflitantes, existem juízes, tribunais, a justiça, enfim. (Fleury, 1962b, p. 30-31)

Assim, a matriz positivista da ordem discursiva cívico moral já vinha de longa data e, por assim dizer, sedimentada desde o século XIX e início do século XX nos livros de leitura acerca de moral e/ou de civismo distribuídos desde então.

A interdiscursividade religiosa também está presente em *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*, sendo que há mais trechos com discurso religioso. A partir dos excertos verifica-se o quanto o discurso religioso é mobilizado no sentido de corroborar a moral cívica presente no texto.

– Olhem o Cruzeiro do Sul! Está no céu e na bandeira do Brasil. Vocês sabem que a cruz representa a nossa fé, é o seu símbolo. Aprende-se na escola, em menino, que quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, a 22 de abril de 1500, fez rezar duas missas.

A primeira numa ilha, diante de uma cruz de ferro trazida numa das caravelas, a de Cabral. A segunda, em terra firme. Ergueram uma grande cruz de madeira. Foi o primeiro trabalho de carpintaria feito em nossa pátria.

Os primeiros nomes que o Brasil teve foram Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz.

A cruz, que no céu é o Cruzeiro do Sul, representa, simboliza a fé que depositamos no Brasil, no seu futuro, na sua grandeza, independência e soberania.

Para isso o Brasil precisa manter fôrças armadas. Cada brasileiro tem de ser um soldado, pronto a morrer em defesa da pátria. (Fleury, 1962b, p. 22 a 24)

O pedido para que os participantes da conversa observassem o Cruzeiro do Sul inicia um ciclo de conversa, depois da descrição do ambiente em que ocorria o diálogo: “O céu sem lua, muito estrelado, com certeza estava influenciando no ânimo daqueles homens, que ouviam com tôda a atenção e às vezes se mantinham de olhos voltados para cima, cismando...” (Fleury, 1962b, p. 22). O pedido também está no modo imperativo afirmativo e a exclamação ao final é um modo de reforçar tal pedido para que seja cumprido como uma ordem.

Em seguida, o raciocínio se organiza de modo a construir uma relação a partir de um símbolo – a cruz – e a independência e soberania de um país. A cruz relembra uma espécie de destino original, seja por sua presença nas duas primeiras missas, por ter sido o primeiro trabalho de carpintaria e/ou estar presente nos primeiros nomes da nação. Para além de relembrar o nascimento do país, a sua presença, agora, no céu, é associada à fé religiosa, à crença na nação brasileira e em seu progresso. Por fim, a cruz converte-se num vínculo – e condição, na medida em que se pressupõe que a fé esteja mantida – entre o surgimento do país e seu futuro glorioso. Diante desse vaticínio, se justifica a manutenção e o investimento pessoal de cada cidadão – que deveria estar disposto a servir nas fôrças armadas – para que se cumprisse o destino natural do país: a sua independência e soberania.

O percurso da manipulação – que, grosso modo, significa “[...] levar o destinatário a fazer alguma coisa” (Barros, 2008, p. 197) – ocorre, majoritariamente, em *Voto e Democracia* e *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro* a partir da estratégia da intimidação, quando são “[...] apresentados valores que o destinador julga que o destinatário deseja” (Barros, 2008, p. 197). Os destinadores – “seu” Bertoldo e professor Tavares – transformam a competência dos destinatários, levando-os a dever fazer para alcançarem o conhecimento e, concomitantemente, participarem da vida política do país. O percurso da ação concretiza-se a partir da adesão dos personagens destinatários ao pacto proposto pelos destinadores, embora não sejam explicitadas ações práticas que comprovam a adesão. São evidenciadas a adesão e o convencimento dos destinatários a partir do seu interesse e desejo de prosseguir: “O professor demonstrava alguma fadiga. Era tempo de concluir. Os alunos, porém, mostravam-se dispostos a ir muito mais longe” (Fleury, 1962a, p. 46). A sanção positiva, por fim, está mais clara – na forma de ação – em *Direitos e Deveres...*

Na conclusão do texto: o personagem de “seu” Bertoldo se despede dos ouvintes de modo a conclamá-los para a luta diária – pela pátria – e ao trabalho e tem a completa aquiescência de todos. Em *Voto e Democracia*, de modo similar, a conclusão se dá com a sanção positiva do professor, ao escrever no quadro-negro poucas palavras, de modo a “[...] sucintamente, recordar o assunto” (Fleury, 1962a, p. 46).

De modo sucinto, a respeito da problematização entre a ordem social e o discurso, o que se afirma é que os livros *Voto e Democracia* e *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*, assim como as demais publicações da CEEA analisadas, entre a difícil tarefa de, simultaneamente, conservar o passado e a preparar o devir

(Durkheim, 2012), acabaram por compor um discurso cujo devir está impregnado de passado, sem ensejar explicitamente um movimento progressivo de transformação.

5 *Como é bom trabalhar!*

Ao longo do livro *Como é bom trabalhar!* há a narração de oito histórias, com personagens os mais diversos: um homem que trabalhava em uma pedreira; um lenhador; um menino de seis anos; um menino de doze anos; Santos Dumont; um jovem; Robinson Crusoe; e, por fim, um octogenário. Todos são exemplos de trabalhadores que sofrem sanções positivas ou negativas a respeito da relação que cada um tinha com o trabalho. Para exemplificar uma delas, o caso inicial apresenta um trabalhador que reclamava de carregar pedras e, ao fim, “[...] foi alcançado por uma grande pedra, que rolou do alto. [...] Não morreu, mas ficou aleijado. Cortaram-lhe, amputaram-lhe as duas pernas...” (Fleury, 1962c, p. 6). Então, apresenta-se como conclusão o personagem a lamentar o castigo que houvera sofrido:

– Era mil vezes melhor quando eu carregava pedras o dia inteiro. Depois do serviço, eu descansava e podia ir aonde quisesse com minhas próprias pernas. Andava livremente. Agora... O trabalho não é um castigo. Castigo é isto!... Só hoje sinto quanto é bom trabalhar! (FLEURY, 1962c, p. 7)

O trabalho é apresentado como uma condição imprescindível e como um “[...] dever natural” (p. 38) para a vida em sociedade, e os personagens oriundos de diversos grupos sociais demonstram que nenhum indivíduo está imune à obrigação de trabalhar não apenas para seu sustento, mas para o progresso: caso de Santos Dumont que é apresentado como um “[...] moço de posses” (p. 20), que trabalhava “[...] todos os dias, horas e horas e às vezes até alta noite” (p. 22).

O livro *Como é bom trabalhar!* apresenta personagens cujas identidades sociais são as mais diversas, contribuindo para o processo de criar, junto aos leitores, um efeito de identificação e de adesão ao que é dito, diante de um texto que expõe relações sociais e personagens fartos, de modo a costurar uma conformidade: todos trabalham, sejam ricos ou pobres, crianças ou velhos: “[...] quase a vida inteira, do berço ao túmulo” (p. 38).

Fairclough (2001) destaca a importância de se perceber como as identidades sociais são construídas discursivamente e assim podem promover mudanças – ou assegurar permanências – culturais. Embora se esteja aqui tratando de personagens de um texto escrito – e não propriamente de indivíduos reais e suas falas – é importante pinçar como é construída a identidade do homem trabalhador (não são apresentadas situações de mulheres trabalhadoras, seja no ambiente doméstico ou outros espaços). Está presente, nas histórias expostas ao longo do livro, a tessitura do trabalho como um dever que é, concomitantemente, natural e social e sendo assim se encobre qualquer especificidade ou situação que pudesse depor contra a conduta normativa a ser seguida pelos leitores. A identidade de todos os trabalhadores do texto é constituída através de seu esforço moral e social para o cumprimento de uma lei natural e social à qual todos devem se submeter, seja qual for a idade ou condição social. É de se esperar que um texto com discurso oficial e cuja finalidade é reforçar as noções de moral e civismo não vá apresentar – senão para reprová-las – identidades sociais dissonantes do que se

deseja reafirmar. O que se levanta aqui é como essa conformidade é tecida discursivamente: os seus recursos e como são perceptíveis ao longo do texto.

Em *Como é bom trabalhar!* novamente se pode salientar a perspectiva durkheimiana de Fleury (1962), que parece “[...] buscar, no próprio seio das concepções religiosas, as realidades morais que ali estão perdidas e dissimuladas...” (Durkheim, 2012, p. 24). As parábolas e narrações que foram efetivas para consolidar o modo de vida cristão são tomadas como ponto de partida para persuadir os leitores acerca do devir cidadão, que significa, para além de votar e de saber os seus direitos e deveres (como os outros livros trataram), trabalhar.

Configurado como um dever natural e social ao longo de todo o livro, acrescenta-se que o trabalho é um dever criado por Deus, comprovado por fatos, exemplificado através das sagradas escrituras, e a recusa ao trabalho caracteriza homens de pouca, nenhuma ou má fé. O destinador utiliza imagens positivas e negativas que são de conhecimento e que fazem parte do sistema de crenças constituído dos destinatários para convencê-los a fazer o que é proposto. Nesse caso o texto desempenha um “ato de fala” (Fairclough, 2001, p. 111), ou ação social, que é um preceito e tem a força de uma ordem sobre os intérpretes. Nesse caso, “[...] o ser divino não é concebido apenas como legislador e guardião da moral: ele é também um ideal que o indivíduo se esforça para realizar” (Durkheim, 2012, p. 110).

Em *Como é bom trabalhar!* há uma responsabilização clara acerca da ignorância na qual os sujeitos estão imersos, inicialmente. A narrativa parte do pressuposto de que há uma ignorância a ser combatida e que, por isso é preciso ensinar algo aos leitores. As parábolas – incluindo aí as de cunho religioso – são enfatizadas como um modo de aprendizado eficiente, embora o texto também tenha como premissa que nem todos os indivíduos as reconhece. Logo de início já se vê uma menção às parábolas como uma forma de vencer a ignorância inicial: “A respeito do trabalho existe uma porção de narrativas e histórias interessantes, que talvez nem todos conhecem. Elas podem influir de maneira benfazeja sobre o espírito daqueles que as ouvem ou lêem” (Fleury, 1962c, p. 3).

De modo geral, o conteúdo das narrativas desdobradas tem um tom mais trágico, apresentando situações em que aqueles que não gostam de trabalhar são punidos por sua ociosidade, embora também sejam apresentadas narrativas com sanção positiva. O que, em *Como é bom trabalhar!*, causa certo impacto a leitores com os pés na contemporaneidade, são as situações que narram o que hoje é considerado crime: o trabalho infantil. Há duas narrativas breves cujos personagens são crianças – meninos – de seis e doze anos, respectivamente. A seguir, a narrativa relativa ao personagem mais novo:

Até crianças na idade de brincar – brincar é o propósito da criança e lhe é muito necessário – até crianças trabalham.

No Rio de Janeiro teve grande repercussão, em 1959, o admirável caso de um menino de seis anos – note-se bem, seis anos! – que todos os dias fazia tudo para a mãe, muito pobre e doente, e para os irmãozinhos: limpava o quarto onde moravam; preparava a comida; tratava da mãe: aplicava-lhe injeções com todos os cuidados devidos (ferver a agulha, a seringa, etc.); saía a comprar e a biscates pela vizinhança para ganhar alguma coisa – umas moedas, gêneros, roupas usadas... Dava banho nos irmãos, vestia-os, consertava roupas, passava-as a ferro, lavava-as, etc. E não faltava à aula numa escola gratuita, perto de sua morada.

O fato veio a público. Jornais, rádio, televisão se ocuparam do menino herói.

Ele e os seus receberam presentes e auxílios. Ganharam uma casinha nova, mobiliada e com todos os pertences domésticos.

É um caso raro, talvez único: um exemplo tão grande e incrível que comoveu milhões de brasileiros. (Fleury, 1962c, p. 14-16)

O trecho inicia a partir de uma pressuposição ambígua: as crianças trabalham, embora o seu propósito e necessidade seja o de brincar. A preposição “até” no início da frase é um indicativo da abrangência do dever do trabalho: abarca a todos, inclusive as crianças. O relato que se desenrola – e que é apresentado como um caso verídico – dá nova ênfase à idade do garoto: seis anos e adquire um tom demasiado dramático ante tantas atribuições realizadas. A conclusão denota o quanto o caso é raro, porém, não há menção, por exemplo, ao fim do trabalho do menino ou expressões de reprovação diante da exposição de uma criança a tal rotina. Ao contrário, os adjetivos utilizados para o menino e para o feito: herói, grande e incrível, contribuem para sancionar positivamente – somado ao fato de ter ganhado uma casa com mobília e pertences domésticos – o trabalho ao qual a criança foi submetida.

Fairclough (2001) ao analisar a força de um texto chama a atenção para que se observem os seus componentes proposicional e acional, isto é, a ação social que realiza. Nesse caso, temos um componente proposicional e uma ação social ambivalentes: a criança deve brincar, mas pode trabalhar. O autor também destaca que “a posição seqüencial no texto é um poderoso preditor de força” (Fairclough, 2001, p. 111). É possível perceber, assim, que a força ilocucionária reside na ação, dada a forma como está enfatizada no texto.

No contexto social de 1962, ano de publicação dos livros, estão sedimentados nos mapas mentais ideais e normas tão ambivalentes quanto aquelas expressas na história do menino herói. O Código de Menores – primeira legislação brasileira acerca do tratamento da infância pelo Estado – de 1927, instituído em um período marcado pelos movimentos de eugenia e higiene mental (Cunha; Boarini, 2010; Rizzini; Pilotti, 2009), proibia o trabalho de crianças menores de 12 anos de idade, mas considerava o trabalho como um meio para que se incutisse nos menores valores sadios e que seriam úteis para si e, por extensão, à ordem social:

Quanto ao trabalho infantil, o Código de Menores de 1927 impunha uma série de condições que o cerceavam, a saber, a criança deveria ter no mínimo 12 anos de idade, comprovar que se encontrava estudando, atestar capacidade para o trabalho por meio de exames médicos, além de provar que seu trabalho era fundamental para o sustento da família. Entretanto, apesar dessas restrições ao trabalho infantil, a mesma legislação considerava as crianças que fossem encontradas sem “trabalho sério e útil”, vadia, e, portanto, passíveis de intervenção do Estado. A estas, assim como aos mendigos e capoeiras, estaria destinado um período maior de internação, e a pena poderia ser cumprida em uma Colônia Correccional, local onde ficavam os presos adultos. (Cunha; Boarini, 2010, p. 213)

Diante de uma ordem social que é permissiva ao trabalho infantil – e mais precisamente considera o trabalho como uma maneira de “[...] forjar um bom cidadão” (Cunha; Boarini, 2010, p. 214) – os livros de Fleury (1962) a corrobora, imprimindo aos textos a visão acerca do trabalho que permeava os debates educacionais desde o início da República (Carvalho, 1998). A prática discursiva adotada pelos textos de Fleury alicerça e reafirma essa ordem social que desde

longa data deposita sobre ideais como o trabalho e a família, dentre outros, as condições para a sua existência.

6 *O espôso, a espôsa, os filhos*

A configuração de família apresentada em *O espôso, a espôsa, os filhos* é gestada numa relação com “[...] práticas concretas, relações e identidades existentes que foram elas próprias constituídas no discurso, mas reificadas em instituições e práticas” (Fairclough, 2001, p. 93). Desse modo, a definição de família é apresentada logo no início do texto:

O espôso, a espôsa, os filhos... Eis a família, sociedade fundada no amor.
O lar, a nossa casa é o nosso primeiro e pequeno mundo... mas grande mundo de afeições e de aflições também; de esperanças e alegrias, derrotas e vitórias, benquerença, amor, tranquilidade.
Por falar em mundo de aflições e de alegrias aqui se ajustam, a estas primeiras considerações, os três últimos versos de Coelho Neto, notável escritor e poeta brasileiro, nascido no Maranhão e falecido em 1934. Reproduzimos êsses versos porque é preciso sempre ter em mente que, se o pai é o chefe da família, a mãe é o “anjo do lar”.
“Ser mãe é andar chorando num sorriso!
Ser mãe é ter um mundo e não ter nada!
Ser mãe é padecer num paraíso!” (Fleury, 1962d, p. 3)

A definição convencional é apresentada pelo autor, de modo a reproduzir as “[...] posições de ‘mãe’, ‘pai’ e ‘filho (a)’ que são socialmente disponíveis...” (Fairclough, 2001, p. 93). O pai é o chefe da família, representando aquele que governa e que detém a autoridade do lar, e a mãe é descrita como um poço de bondade, a quem é permitido o sofrimento em nome de seus filhos. À mãe também é imputada uma aura de sacralidade: é a personificação de um anjo. A família é apresentada aos intérpretes como um microcosmo da sociedade, além de ser citada a Sagrada Família como modelo a ser seguido (interdiscursividade religiosa manifesta).

A instituição familiar descrita e prescrita por Fleury (1962) em *O espôso, a espôsa, os filhos* pode ser classificada, segundo Durkheim (1975)⁹, como uma família conjugal, sendo caracterizada como aquela cujos “[...] únicos elementos permanentes são o marido e a mulher, já que todos os filhos cedo ou tarde deixam a casa...” (Durkheim, 1975, p. 35 *apud* Souto Maior, 2005, p. 21); e, ainda: “Cada um dos membros que a compõem tem sua individualidade, sua esfera de ação própria” (Durkheim, 1975, p. 37 *apud* Souto Maior, 2005, p. 22). Assim, promove nos leitores um raciocínio segundo o qual há papéis distintos a desempenhar por cada um dos membros da família e o bom desempenho de cada uma das partes mantém o todo.

9 Não obtive acesso ao texto original do autor, denominado *Introduction à la sociologie de la famille*, sendo a aula de abertura de E. Durkheim no Curso Público de Sociologia (1888-1889) na Faculté de Lettres de Bordeaux (Souto Maior, 2005). Segundo Souto Maior (2005) esse é um dos principais textos de Durkheim sobre família, sendo que o segundo foi publicado em 1921 com notas de Marcell Mauss e trata-se da 27ª aula do curso “A família: a partir da família patriarcal”. É importante apontar, ainda, que o quadro de análise de Durkheim – e apresentado como apêndice, ao final do artigo de Souto Maior (2005)- contempla a família e as suas relações com o Estado, isto é, há obrigações a cumprir com esferas externas.

Sobre a interdiscursividade religiosa, o último excerto desse tipo presente em *O espôso, a esposa, os filhos* refere-se à citação de um Papa, autoridade máxima da Igreja Católica Apostólica Romana: “São do papa Leão XIII estas palavras: ‘A família é o berço da sociedade civil, e é em grande parte no convívio doméstico que se prepara o destino dos Estados’” (Fleury, 1962d, p. 30).

As palavras do Papa são semelhantes às de Durkheim (2012, p. 85) em *A educação moral*, quando o autor afirma que uma instituição prepara “[...] o advento da outra...”. Então, sendo assim, embora sejam bastante diferentes, essas instituições devem compor progressivamente a vida dos homens, sendo que na hierarquia citada pelo autor estão família, pátria e humanidade. É interessante observar que a alusão ao Papa é um dos exemplos que sugere um argumento de autoridade (Platão; Fiorin, 2001) – do discurso religioso, nesse caso – junto aos leitores.

Com relação à utilização da estratégia discursiva do argumento de autoridade, vale salientar que ela está presente ao longo do texto *O espôso, a esposa, os filhos*, composto, assim como *Como é bom trabalhar!*, através de diversas narrativas costuradas com o fim de persuadir os leitores, não tendo sido utilizada na mesma proporção nos demais livros de Fleury (1962).

Além do Papa Leão XIII, ao longo de *O espôso, a esposa, os filhos* são citados exemplos de frases ou passagens da vida e das relações familiares de autores e personagens publicamente reconhecidos: Machado de Assis e a esposa, Carolina; Rui Barbosa e a esposa, Maria Augusta; Silvio de Almeida e a esposa, poetisa Presciliana Duarte de Almeida; Silvio Pellico; e Olavo Bilac. Os três primeiros casos emergem para exemplificar o amor conjugal: são apresentados trechos de cartas ou poesias escritas por eles – Machado de Assis e Rui Barbosa – às respectivas esposas. No caso da única mulher trazida como autora da ação, Presciliana Duarte de Almeida, é mostrada uma poesia que ela fez ao falecido marido. Silvio Pellico, por sua vez, é apresentado aos leitores como “[...] um dos maiores moralistas que o mundo conheceu até os dias de agora...” (Fleury, 1962d, p. 31), seguido de uma longa citação. Além da interdiscursividade religiosa, portanto deve-se ressaltar que o texto se reveste de tais exemplificações – argumentos de autoridade –, de modo a reiterar a moral cívica a ser seguida.

No que se refere à organização linguística, em *O espôso, a esposa e os filhos*, há uma predominância de situações de narrativas em que a felicidade conjugal e familiar é apresentada aos leitores, tendo, significativamente, mais casos de sanções positivas e, inclusive, uma delas é entrecortada pelo humor, situação diferente dos demais textos.

Arend (2007), ao analisar a legislação que diz respeito aos menores e o trabalho no Brasil, de 1930 a 1945, lembra que essa ordem social alicerçada moralmente sobre a valorização do trabalho e de uma determinada família é gestada desde o século XVIII, no Ocidente, a partir da modernidade. Importa aqui transcrever as palavras da autora, no que concerne ao modelo de família, para pensarmos acerca do modelo prescrito por Fleury em *O espôso, a esposa, os filhos*:

Essa configuração de família, que surge inicialmente entre as elites e as camadas médias, caracteriza-se pelo seguinte conjunto de práticas e valores: pela composição pai, mãe e filhos; pela presença de representações sociais que conformam o chamado amor romântico entre os cônjuges, bem como o amor materno e paterno em relação aos filhos; a sexualidade do casal deveria ser pautada pela prática da monogamia e pelo heteroerotismo; à mulher caberia a administração do mundo do doméstico e a maternagem das crianças, enquanto o

homem tornar-se-ia o provedor, atuando no âmbito do público; as relações de parentesco entre os membros da família seriam construídas a partir de dois eixos, isto é, a consangüinidade e a afetividade. (Arend, 2007, p. 275-276)

A afirmação da autora descreve o modelo de família presente no livro *O espôso, a espôsa, os filhos*, cujas breves narrativas fazem alusão ao amor romântico, a partir dos exemplos de Machado de Assis, Rui Barbosa e Presciliana Pinto, além de mostrar que a família não seria exclusivamente constituída por laços consanguíneos, mas também poderia ter os laços da afetividade a sustentá-la.

Considerações finais

A análise discursiva dos livros didáticos escritos por Fleury (1962) para a CEAA demonstra que há uma ordem social “modernizadora”, atravessada por uma aura desenvolvimentista, mediante a qual o discurso presente nos livros deve ser identificado com uma moral cívica e a ênfase em valores como o trabalho, a formação de uma determinada família – tendo como exemplo máximo a Sagrada Família – e a manutenção da ordem como condições essenciais para se alcançar, enfim, o progresso. Essa pauta discursiva não é propriamente nova: está em curso desde o início do século XX, mas, com uma campanha de alfabetização que é massiva, a CEAA alcança uma quantidade bem maior de leitores e os faça eleitores (Beisiegel, 1979; Soares, 1995; Paiva, 1983). Mas, mais do que isso, os leitores são – no processo interacional construído nos livros – os agentes da modernização republicana. Esses agentes e o próprio país já traziam, respectivamente, em seus corações e histórico algumas das sementes da moral cívica que agora se impunha: a fé Católica, a “vocação” democrática e exemplos de pessoas públicas como Rui Barbosa, Santos Dumont e Machado de Assis que cumpriram com os seus deveres plenamente.

As referências a algumas situações episódicas da história do Brasil ocorrem de modo a reforçar a nossa índole pacífica e afeita à democracia. A maioria das narrativas curtas, contudo, apresentadas para exemplificar aos leitores como agir, são povoadas de personagens anônimos: qualquer cidadão – adulto, jovem, criança e mesmo as mulheres, predominantemente no espaço doméstico – era essencial na construção do edifício da democracia brasileira, cuja pedra-de-toque era a participação da população em seus processos decisórios e constitutivos.

Os livros didáticos analisados aqui são emissários de mensagens explícitas e implícitas que têm por objetivo a consolidação de uma moral cívica assentada em sistemas de crenças e costumes já existentes: o cidadão – ou o “homem de Estado”, diria Durkheim (2002) – deveria fazer de sua conduta enraizada solo fecundo para crescer em direção à democracia liberal da “pátria” brasileira que dependia da compreensão e da participação de seus “filhos” nos processos políticos e sociais decisórios, e/ou constitutivos como as eleições e a arrecadação de impostos, dentre outros. O horizonte perseguido continha, portanto, mudanças: especialmente no que tange à sobreposição dos interesses do Estado sobre os interesses pessoais, que era condição essencial para guiar a conduta dos indivíduos, e permanências: a atuação das mulheres reservada ao espaço doméstico, e o discurso religioso, embora essas não compusessem os discursos de modo absoluto.

Referências

- AREND, Silvia Maria Fávero. Legislação menorista para o trabalho: infância em construção. Florianópolis, 1930-1945. Caderno Espaço Feminino, vol. 17, n. 01, 2007.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: princípios de análise*. 4. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 5, n. 1-2. São Paulo, 1979. p. 77-92
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1997. p. 26-34. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_04.pdf . Acesso em 03 mar 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 3. São Paulo, 2004. p. 475-491. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a08v30n3.pdf> . Acesso em 27 jun 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção Didática de História: Trajetórias de Pesquisas. *Revista de História*, n. 164. São Paulo, 2011. p. 487- 516. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/19206/21269> . Acesso em 27 mar 2017.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 5.812, de 13 de Setembro de 1943a. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 15 Set. 1943, Seção 1, p. 13731.
- BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. Campanha de Educação de Adultos. *Histórico da Educação de Adultos no Brasil*. Publicação nº 11, março de 1950. Rio de Janeiro, Brasil. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF (14f).
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa.; SCLIAR-CABRAL, Leonor (org.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 3. São Paulo, 2004. p. 549-566. Disponível em: www.journals.usp.br/ep/article/download/27957/29729 . Acesso em 27 mar 2017.
- CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Trad. Maria Helena C. Bastos. *História da Educação*, vol. 13, n. 27. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, 2009. p. 9-75.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira. *A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963): Um Projeto Civilizador*. 247 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6001_DEANE%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf . Acesso em 10 jul 2017.
- CUNHA, Carolini Cássia; BOARINI, Maria Lucia. A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 12, n. 1. 2010. p. 208-224.

- Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v12n1/v12n1a17.pdf> . Acesso em 06 abr 2019.
- DURKHEIM, Emile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, Emile. *Lições de Sociologia*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DURKHEIM, Emile. *A educação moral*. Trad. Raquel Weiss. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge Taylor e Francis Group, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica (Trad. Iran Ferreira de Mello), *Linha D'Água*, vol. 25, n. 2, 2012. p. 307-329. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329> . Acesso em 12 jan 2019.
- FLEURY, Renato Sêneca. *Voto e Democracia*. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz S. A. Editora, 1962a.
- FLEURY, Renato Sêneca. *Direitos e Deveres do Cidadão Brasileiro*. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz S. A. Editora, 1962b.
- FLEURY, Renato Sêneca. *Como é bom trabalhar*. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz S. A. Editora, 1962c.
- FLEURY, Renato Sêneca. *O esposo, a esposa, os filhos*. Rio de Janeiro: Gráfica Muniz S. A. Editora, 1962d. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf> . Acesso em 10 jul 2017.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergston. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. V. 1945, p. 169-185. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1326/1300> Acesso em 15 jun 2017.
- NEUHOLD, Roberta dos Reis. Positivismo e ensino de sociologia no Brasil: notas sobre as propostas de Benjamin Constant para o ensino secundário e as escolas normais nos primeiros anos da República. *Saberes em perspectiva*, v. 3, n. 7. Jequié, BA, 2013. p. 13-28. Disponível em: http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/65/pdf_24 . Acesso em 12 out. 2017.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2001.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVEIRA, Rosa Hessel; BONIN, Iara. Gênero, heroísmo e patriotismo em obras de literatura para crianças. *Revista HISTEDBR* (online), n. 34. Campinas, 2009. p. 255-269. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art17_34.pdf . Acesso em 13 jan 2019.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOUTO MAIOR, Heraldo Pessoa. Durkheim e a família: da “Introdução à Sociologia da Família” à “Família Conjugal”. *Revista Antropológicas*, vol. 16, n. 1, ano 9. 2005. p. 7-30, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/download/23622/19277> . Acesso em 03 fev. 2019.

Dados para indexação em língua estrangeira

CUBA, Rosana da Silva

Discourses on moral and civic found in textbooks from 1962
of the campaign for education of teenagers and adults in Brazil

Estudos Semióticos, thematic issue

“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”

vol. 15, n. 2 (2019)

issn 1980-4016

Abstract: *The main purpose of this article is to display moral and civic discourses presented in the collection of books called Série Moral and Civismo (Moral and Civic Series) from Educar Collection by Renato Sêneca Fleury with illustration by Fernando Pieruccetti. The Campaign for Education of Teenagers and Adults (CEAA, in Portuguese), which took place in Brazil from 1947 to 1963, used Moral and Civic series as a textbook. This study examined the books using critical discourse analysis (ACD), according to Norman Fairclough, considering three aspects: textual, discourse and social practice. This work also considered Durkheim's concepts of moral and civic morality in the analysis. The books from the series such as 'Voto e Democracia', 'Direitos e deveres do Cidadão Brasileiro', 'Como é bom trabalhar', and 'O Esposo, a esposa, os filhos' (1962) demonstrate a civic morality based on an established belief system and customs, such as Catholicism faith. This means citizens were taught to behave in a way that makes possible the development of liberal democracy in Brazil. People understanding of political and social matters, such as elections and tax collection, were prepared to follow the social and political construction applied by the government.*

Keywords: *moral; civic moral; textbooks; CEAA.*

Como citar este artigo

CUBA, Rosana da Silva. Os discursos sobre moral e civismo em livros da coleção Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963). *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 307-327. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019

Data de aprovação: 25/08/2019
