

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MILIANA MARIANO DA SILVA

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E LITERATURA
EM AUTORES DE FORMAÇÃO MODERNISTA**

Goiânia

2012

MILIANA MARIANO DA SILVA

**MEMÓRIA, HISTÓRIA E LITERATURA
EM AUTORES DE FORMAÇÃO MODERNISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Literários
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel

Goiânia

2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG/mr**

S586m Silva, Miliana Mariano da.
Memória, história e literatura em autores de formação modernista [manuscrito] / Miliana Mariano da Silva. – 2012.
xv, 136 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.

1. Literatura – Interpretação – Memória. 2. Formação Modernista. 3. Transfiguração da realidade. I. Título.

CDU: 821.134.3(81).09

MILIANA MARIANO DA SILVA

MEMÓRIA, HISTÓRIA E LITERATURA
EM AUTORES DE FORMAÇÃO MODERNISTA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 17 de abril de 2012.

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel
Universidade Federal de Goiás
Presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Raquel Rolando Souza
Universidade Federal do Rio Grande
Membro

Prof.^a Dr.^a Suzana Yolanda Lenhardt Machado Cánovas
Universidade Federal de Goiás
Membro

A meus pais, José e Madalena.
E, especialmente, ao meu tio Antônio Rodrigues da Silva (*in memoriam*) que em sua simplicidade dividia com os mais jovens as relíquias guardadas nas gavetas da memória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, força que guia meus passos.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel, pela generosidade, compreensão, paciência, empréstimo de material e orientação séria que demonstrou em todas as etapas de desenvolvimento dessa dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Suzana Yolanda Lenhardt Machado e ao Prof. Dr. Rogério Santana dos Santos pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições para a versão final desta pesquisa.

À Universidade Federal de Goiás, pela oportunidade de fazer o curso de mestrado, em especial à Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel e à Prof.^a Dr.^a Solange Fiuza Cardoso Yokozawa.

A minha avó, Maria Benedita Silva, espírito iluminado, que nos momentos mais difíceis estendeu-me sua mão não me deixando desistir.

A meus pais, por tudo. Agradeço ao apoio incondicional manifestado com amor e preocupação.

A meu irmão, Heber, pela companhia, paciência e proteção.

A meu irmão, Leandro, pelo sorriso sempre presente.

A minha cunhada, Franciele, pela presteza e amizade.

Aos olhinhos sempre carinhosos e sinceros de Bill e Diana.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para essa pesquisa.

A memória poderá ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência, que é capaz de inovar.

Ecléa Bosi

Resumo

Considerando o papel da memória na construção do discurso literário, este estudo objetiva refletir sobre a escrita da memória como recriação nas obras *Infância*, de Graciliano Ramos, *Doidinho*, de José Lins do Rego, *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade e *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, de Cora Coralina, ao analisar como esses autores retomam o passado para a constituição da subjetividade. Observando o contexto histórico do final do século XIX e início do século XX, época em que se inserem as obras, o interesse é compreender o espaço social, especialmente os ambientes familiar e escolar, em que circulam e se relacionam os sujeitos – narrador e eu-poético –, e como essas relações e o que delas advêm se configuram no projeto estético-literário das referidas obras. O estudo sustenta-se nas concepções de Halbwachs (2006), Thompson (1992) e Bosi (1994), para investigar sobre a memória e analisá-la na relação com a história e a literatura, no intuito de realçar o relato memorialístico como uma hábil ferramenta para elaboração dos textos literários, os quais se valem dos aparatos estéticos da linguagem, ao resgatar vivências individuais, mas amparadas por um contexto coletivo ao qual o escritor está arraigado.

Palavras-chave: Memória; História; Literatura; transfiguração da realidade.

Abstract

Considering the role of memory in the construction of literary discourse, this study analyzes the writing of memory as rebuilding works in *Infância*, Graciliano Ramos, *Doidinho*, José Lins do Rego, *Boitempo*, Carlos Drummond de Andrade and *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, Cora Coralina, the authors analyze how these resume passed to the constitution of subjectivity. Looking at the historical context of late nineteenth and early twentieth century, a time when the works are included, the interest is to understand the social space, especially the family and school environments, in which they circulate and are related subjects - narrator and I -poetic - and how these relationships come to them and what shape the design of these aesthetic and literary works. The study argues on the conceptions of Halbwachs (2006), Thompson (2002) and Bosi (1994), to investigate memory and analyze it in relation to history and literature, in order to enhance the story as a clever memory tool for development of literary texts, which make use of aesthetic devices of language, by rescuing individual experiences, but supported by a collective context to which the writer is rooted.

Keywords: Memory; History; Literature; transfiguration of reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. HISTÓRIA, MEMÓRIA E LITERATURA	13
2. O COTIDIANO ESCOLAR E A FICCIONALIZAÇÃO DO PASSADO	31
2.1. Infância e amargura	35
2.2. Infância e nostalgia	55
3. O EU-POÉTICO E A TRANSFIGURAÇÃO PELA VIA DA MEMÓRIA	73
3.1. O passado na intimidade	76
3.2. O passado no contexto social	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

INTRODUÇÃO

Diante da possibilidade de iluminar os labirintos escuros ignorados pelo discurso da História, ou a ele inacessíveis, o discurso literário lança mão da rememoração como um poderoso instrumento de preservação tanto da memória particular do escritor como de uma geração pertencente a uma época, pois a experiência, apesar de individual, também é social. Segundo Halbwachs (2006, p. 30) “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. A memória, resultado de experiências aparentemente particulares, pode remeter a um grupo, uma vez que o indivíduo carrega consigo as lembranças, mas constantemente está em interação com a sociedade.

Considerando o papel da memória na construção do discurso literário, este estudo objetiva refletir sobre a escrita da memória como recriação nas obras *Infância*, de Graciliano Ramos, *Doidinho*, de José Lins do Rego, *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade e *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, de Cora Coralina, analisando como esses autores retomam o passado para a constituição da subjetividade. Observando o contexto histórico do final do século XIX e início do século XX, época em que se inserem as obras, buscamos melhor compreender o espaço social, especialmente os ambientes familiar e escolar, em que circulam e se relacionam os sujeitos – narrador e eu-poético –, e como essas relações e o que delas advêm se configuram no projeto estético-literário das referidas obras.

A obra literária constitui-se como referência de uma época porque resulta da criação de um sujeito que se encontra inserido numa coletividade, situado num determinado tempo e lugar social, o que determina sua percepção de mundo, suas memórias. Assim, pretendemos investigar em que medida as relações familiares e as práticas escolares se refletem na constituição artístico-subjetiva desses escritores, analisando como a linguagem se transforma num poderoso artifício de materialização do processo memorialístico e, conseqüentemente, a criação literária numa porta para o redimensionamento da vida e do mundo.

Por meio da literatura a vida pode ser reescrita, sendo desnudada ou escondendo-se nos aparatos estilísticos da linguagem. Sobre isso Lejeune (2008, p. 104) observa que o fato de a identidade do ser passar pela narrativa não significa que ela seja uma ficção. “Se a identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário está do lado da

verdade. Nenhuma relação com o jogo deliberado da ficção”. Também como apoio à presente investigação, lançamos mão da ideia de imbricamento entre experiência e narração, conforme Benjamin (1994, p. 201), para quem a primeira constitui a fonte de um verdadeiro narrador. Nessa perspectiva, o vivido se caracteriza como fonte original de todos os narradores, construída e socializada no cotidiano dos sujeitos, por meio de aprendizagens extraídas de vivências particulares ou coletivas. Essa compreensão é perceptível em Candido (1985, p. 85), ao analisar o personagem como um ser fictício, elaborado pelos recursos da fantasia e da imaginação, o que não o impede, porém, de carregar a “impressão da mais lídima verdade existencial”.

Sob essa perspectiva, o primeiro capítulo se propõe a refletir sobre a importância dos relatos memorialísticos nos registros da História, enfatizando a essencialidade de dar voz aos silenciados pelo tempo e de ouvir novas versões de um mesmo fato, desmitificando ideias cristalizadas e possivelmente construindo outras leituras de marcos históricos. Para tanto, apresentamos uma discussão sobre a relação memória, história e literatura, no intuito de realçar como o relato memorialístico constitui-se como uma hábil ferramenta para elaboração dos textos literários, os quais se valem dos aparatos estéticos da linguagem a fim de preencher lacunas deixadas pela História, ao resgatar vivências individuais, mas amparadas por um contexto coletivo, ao qual o escritor está arraigado. E para afirmar a importância da lembrança como componente de transfiguração do passado, a presente pesquisa apoia-se em estudos de Bosi (1994), Bergson (2006), Le Goff (1990), Halbwachs (2006) e Thompson (2002). Salienta-se, contudo, que, em razão de considerar a memória não como um elemento isolado, regulado apenas por lembranças exclusivas do indivíduo, mas como um depósito de imagens do passado de um sujeito inserido na coletividade, os dois últimos estudiosos constituem as bases desta abordagem.

O segundo capítulo tem como propósito investigar como a educação ao longo do tempo tornou-se essencial ao ser humano, a ponto de essa responsabilidade não ser designada somente à família, mas à escola, instituição que contribuiu para a disseminação do saber. Nessa perspectiva, é feita uma rápida descrição sobre as características dos primeiros colégios na Antiguidade, além de enfatizar a criação da primeira escola no Brasil, em 1549. Em seguida, salienta-se a ampliação das escolas brasileiras, o que se aprofundará com mais êxito apenas no final do século XIX, com a concretização dos ideais republicanos, que ofereceram maiores oportunidades de instrução ao povo, destinando verbas para construção de várias escolas públicas. Para analisar as imagens escolares nos valem de vários estudos da história da educação brasileira, como Piletti & Piletti (2006), Aranha (1989) e Souza (2006), que

contemplam o período final do século XIX e início do século XX e confirmam a realidade educacional retratada nas obras.

Para referendar a importância da literatura como manifestação de subjetividade, analisam-se relatos de memória escolar nas obras *Infância* de Graciliano Ramos e *Doidinho* de José Lins do Rego. Participantes da geração regionalista de 30, esses dois autores apresentam em suas obras uma redescoberta da realidade brasileira, valendo-se da temática memorialística como instrumento para a elaboração de seu projeto estético-literário. Segundo Castello (1991, p. 185) José Lins e Graciliano recorrem ao mundo da infância, fonte de lembranças mais legítimas, entretanto, esses dois romancistas não conseguem através da criação ficcional a libertação total do universo infantil, e “por isso eles foram reconduzidos a essa outra forma de libertação, mais direta ou objetiva, a da memória escrita, de natureza confidencial e também de sentido auto-analítico”. Em relação a Graciliano respaldamos nossa pesquisa principalmente nos estudos de análise crítica de Candido (2006) e Garbuglio; Bosi; Facioli (1987); sobre José Lins, nossa pesquisa sustenta-se nos estudos de Castello (1961; 1991) e Villaça, Antonio (2006).

No terceiro capítulo são analisados os relatos de memória nas obras *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*, de Cora Coralina, duas obras declaradamente autobiográficas, que transfiguram em matéria poética lembranças particulares, mas que refletem os valores e os costumes de uma geração. Em relação a Drummond, Candido (2006, p. 67) salienta que a existência pessoal do poeta mineiro em *Boitempo*, se “confunde com a observação do mundo e a autobiografia se torna heterobiografia, história simultânea dos outros e da sociedade; sem sacrificar o cunho individual, filtro de tudo, o narrador poético dá existência ao mundo de Minas no começo do século”. O mesmo acontece com Cora Coralina, que se vale da memória para dar sentido a uma parte de sua vida, aventurando-se em recordar acontecimentos e encenando-os conforme as impressões que a acompanharam.

Desta forma, articulam em linguagem poética suas experiências particulares com a coletividade, trazendo até ao leitor aspectos do cotidiano familiar, escolar e social do final do século XIX e início do XX. Sendo assim, será observado como os poetas munem-se de suas lembranças para construir seus versos que, além de retratarem instantes vivenciados na escola, recuperam imagens da infância, da família, revelam descobertas e angústias da adolescência e põem em questão a participação da Igreja na formação dos jovens brasileiros.

1. HISTÓRIA, MEMÓRIA E LITERATURA

O que seria do presente e do futuro se não fosse possível dialogar com o passado? Seria o mesmo que ignorar a origem, a história. O ser humano vivencia o presente e planeja o futuro ancorado em suas reminiscências, ao buscar e recuperar valores que lhe servirão de alicerce para construir sua trajetória e transmitir esse legado às novas gerações. Sem a memória, o indivíduo tende a perder a sua identidade e a sociedade tende a perder seus referenciais.

A arte da memória foi inventada e divinizada pelos gregos, que a concebiam como algo sublime, uma dádiva a ser praticada. De acordo com a cultura grega, a deusa da memória, Mnemosine, filha de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra), proporcionava aos poetas a possibilidade de reavivarem o passado projetando-o em seus pensamentos, o que permitia sua descrição aos homens comuns. Bosi (1994, p. 89) enfatiza que a memória “na aurora da civilização grega era vidência e êxtase. O passado revelado desse momento não é o antecedente do presente, é a sua fonte”.

De acordo com a cultura grega, Mnemosine teve nove filhas, as nove musas protetoras das Artes e da História, entre elas Calíope, a musa da poesia épica, Érato, a musa da lírica coral, e Clio, a musa da História. Para Vernant (1973, p. 76), as musas cantam o começo de tudo, como o aparecimento do mundo e o nascimento da humanidade, visto que o passado configura-se como a fonte do presente. “Ascendendo até ele, a rememoração não procura situar os acontecimentos em um quadro temporal, mas, atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto”. Essas considerações vão ao encontro das ideias de Brandão (1987, p. 203) que afirma que “além das musas serem cantoras divinais e alegrarem o coração de Zeus e de todos os imortais, sua função principal era presidir ao Pensamento sob todas as suas formas: sabedoria, eloquência, persuasão, história, matemática, astronomia”.

Para o povo grego, o registro dos marcos de memória era considerado algo não apropriado, pois acreditavam que dessa forma estariam colaborando para a tenuidade da memória, por isso esforçavam-se para desenvolver várias técnicas que resguardassem na lembrança a utilização da escrita. Os poetas na Grécia eram vistos como “homens possuídos pela memória”, tinham por função resgatar fatos e assuntos de grande relevância para livrá-los do esquecimento, e conseqüentemente, manter viva a história de seu povo. O historiador Le Goff esclarece que a função de Mnemosine era a de fazer os homens se recordarem dos heróis e seus altos feitos, daí ela presidir a função poética. Para ele, o poeta é “um homem possuído

pela memória, o *aedo* é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. E a testemunha inspirada dos ‘tempos antigos’, da idade heróica e, por isso, da idade das origens” (LE GOFF, 1990, p.438).

Assim, os poetas eram respeitados como “mestres da verdade”, homens abençoados com a possibilidade de transmitirem por meio de suas vozes os grandes feitos históricos de seu povo, configurando-se como detentores de uma memória mítica. Segundo Durand (2010, p. 40) “no momento em que recita as proezas dos heróis, o *aedo* só o faz porque a musa fala através dele, por ele. Quer dizer que não há possibilidade de produção da memória na cidade fora da presença do poeta épico, digamos, para ser breve, de Homero”.

Entretanto, Homero, ao compor sua grande obra, *Iliada*, ampara-se na escrita para registrar os grandes feitos de seu povo, conseguindo conjugar em sua obra a História e a imaginação lendária, ao cantar em versos a guerra de Tróia, “representando ao mesmo tempo o fim do mundo épico e do mundo oral” (STAIGER, 1997, p. 112). O poeta respalda sua obra em acontecimentos nobres, sublimes, os quais refletem a imagem de um povo que se instituiu como o berço da civilização ocidental. Dessa forma, Homero utiliza a linguagem escrita para eternizar através dos cantos épicos a história de seus antepassados, transmitindo, assim, toda uma tradição, a qual não poderia deixar cair no esquecimento. Para Staiger (1997, p. 106),

Homero parece ter escrito, é verdade. Vê entretanto na escrita apenas algo moderno e quase não avalia ainda seu grande papel. Porque descreve tempos mais antigos, evita falar sobre ela, circunstância que não chegamos a compreender bastante. A escrita é como que o receptáculo de uma verdade duradoura, desligada e independente de cada indivíduo.

O estudioso destaca também que, apesar de Homero ainda não compreender o seu grande feito para a História, sente a necessidade de registrar os fatos importantes de seu povo, valendo-se da linguagem escrita como uma poderosa aliada contra o esquecimento, além de possibilitar uma “satisfatória consideração histórica da vida do homem”. Nessa perspectiva, a escrita extingue a necessidade de memorização, uma vez que se torna um material capaz de “abarcas o múltiplo e ver o diversificado como um todo”, e só não domina completamente porque “ainda está no início de sua eficácia e que as epopeias homéricas não podem desmentir a proveniência de tradição oral” (STAIGER, 1997, p. 107).

Já no Egito antigo, a memória foi inicialmente preservada pelo povo por meio de estelas, um tipo de inscrição feita em monumentos de pedras, o que se tornou uma extraordinária contribuição para a perpetuação dessa civilização. Para Le Goff (1990, p. 432) por meio das estelas os egípcios puderam registrar os feitos célebres de seus antepassados,

gravando acontecimentos importantes, biografias de soberanos, além de colaborar para resguardar milhares de documentos relevantes para estudo da memória dessa cultura.

Desde a Antiguidade o homem tem a necessidade de ver perpetuados seus feitos históricos, registrando seus nomes e conhecimentos como forma de se imortalizarem. Assim, “a pedra e o mármore serviam na maioria das vezes de suporte a uma sobrecarga de memória. ‘Os arquivos de pedra’ acrescentavam à função de arquivos propriamente ditos um caráter de publicidade insistente, apostando na ostentação e na durabilidade dessa memória lapidar e marmórea” (LE GOFF, 1990, p. 432). Essas inscrições passaram a ser um receptáculo de informações e conhecimentos que viessem a ser uma fonte de saber para as novas gerações.

Por meio da escrita, o homem se viu diante da possibilidade de reter um número maior de informações, em que as práticas cotidianas inseridas em seu espaço/tempo/sociedade viessem a se tornar imortais na memória da humanidade. Nesse sentido, a História constitui-se de marcos de memória — fatos relacionados à cultura, à religião, à política, à economia —, produzida pelo homem que passa a ser protagonista dos fatos.

Ao longo do tempo, o homem sentiu-se gradativamente intimado a preservar o passado, a projetar no presente as experiências antigas, inserindo-se numa luta contínua e incansável por transcender o tempo, na iminência de manter viva sua cultura e seus valores. E a partir do Renascimento, com o advento da imprensa, o desenvolvimento das grandes metrópoles e a expansão da economia, é oferecida a oportunidade de cada povo registrar e disseminar sua memória através de textos, uma vez que

esse privilégio dominou todo o Renascimento e, sem dúvida, foi um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental. A imprensa, a chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação nem comandada por elas, a primazia dada à interpretação dos textos religiosos sobre a tradição e o magistério da igreja – tudo isso testemunha, sem que se possam apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido, no Oriente, pela Escrita. (FOUCAULT, 2007, p. 52-3)

À medida que os suportes referentes à linguagem foram se ampliando, os homens sentiram-se estimulados a registrar desde grandes acontecimentos até as mais simples situações cotidianas, impondo-se a necessidade de recuperar essa memória e classificá-la para análise futura. Dessa forma, no momento em que o presente é vivido, ele se torna passado e, portanto, uma importante matéria a ser resguardada na memória. No instante em que o sujeito lembra, ele recupera os marcos de sua existência, elegendo experiências, episódios, pequenos e grandes detalhes que ressurgem em forma de linguagem.

A linguagem configura-se como um dos subsídios mais importantes e responsáveis por assegurar a sociabilidade da memória, pois ao lembrar, refletir e propagar nossos pensamentos a utilizamos como instrumento de comunicação. Segundo Bosi (1994, p. 56), “a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes”.

É importante destacar que a linguagem constitui-se de um considerável aditivo de reminiscência, em todas as suas formas de apresentação. Conforme Halbwachs (2006, p. 72), através da recordação, o ser humano resgata elementos individuais, porém, atrelados ao contexto social, o qual lhe fornece elementos necessários, como a linguagem, para o pleno desenvolvimento de suas atividades motoras, nos reportando a nossas raízes. Sendo assim, o indivíduo, ao evocar o seu próprio passado, necessita recorrer às lembranças de outras pessoas, e se conduz “a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Por meio da linguagem, cada indivíduo tem a oportunidade de materializar suas lembranças, uma vez que há entre linguagem e memória uma afinidade, uma capacidade de operar em pleno conjunto. Foucault (2007, p. 412) sintetiza que “tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se conhece nem mesmo como memória”.

A todo instante a recordação germina na vida de cada ser humano, sendo a memória um ilimitado depósito de imagens pretéritas, as quais são permeadas por experiências particulares e coletivas, pois, ao rememorarmos, atingimos uma apreciação de nossa própria existência e simultaneamente dos ambientes sociais que vivenciamos. Por mais que uma experiência nos pareça única, interligada a circunstâncias vividas isoladas do contato com o próximo, ao recuperarmos esses momentos por intermédio de lembranças, ocorre a necessidade de ativar códigos sociais responsáveis por comandar nossa inteligência.

Para Halbwachs (2006, p. 39), é inviável desvincular as recordações pessoais das vivenciadas na coletividade, pois os sujeitos carecem das lembranças de grupo para reforçar suas próprias reminiscências. Conforme esse sociólogo, as lembranças mais prosaicas estão conectadas à memória de momentos compartilhados com o contexto social, mas é necessário atentar para o fato de que as lembranças individuais são construídas a partir das referências e

do olhar do grupo, além disso, deve-se considerar o lugar e as relações de cada indivíduo no interior desse grupo.

De acordo com essas considerações, não se deve conceber a memória como um elemento isolado, regulado apenas por lembranças exclusivas do indivíduo, mas como um depósito de imagens do passado de um sujeito inserido numa coletividade. Concernente a esse aspecto, o passado é recuperado pelo presente através de processos de interação social, e esses momentos permanecem gravados na memória pessoal por tempo indefinido, sendo reacendidos com o despertar da memória individual.

Ao selecionar e absorver na memória as próprias recordações, o indivíduo está simultaneamente acolhendo lembranças de acontecimentos globais, instantes divididos com a família, amigos, vizinhos e, dessa interação, são constituídos os valores dados pela subjetividade que instituem a memória. Assim, ao rememorar, pode identificar as peculiaridades de um período e, nesse contexto, a lembrança envolve não só fatos particulares da vida, como também de acontecimentos externos, mas que impulsionam e influenciam os atos, uma vez que nossas lembranças nos são lembradas por outros, mesmo que se trate de fatos e objetos que somente nós vimos. “Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30).

A memória surge a todo o momento, vem de forma espontânea ou por algum motivo força a sua presença, pois carece projetar ao passado sempre, e isso faz com que lance a preservar locais, imagens, objetos que proporcionem o reavivar das lembranças, além de ser fundamental saber ouvir o outro, já que todos, bem ou mal, guardam em sua vivência as práticas, os valores, a cultura de uma época.

Também é muito comum que cada indivíduo agrupe em suas lembranças fatos não vivenciados, uma vez que, conforme Bosi (1994, p. 407), “muitas recordações que incorporamos ao nosso passado não são nossas: simplesmente nos foram relatadas por nossos parentes e depois lembradas por nós”. Nesse sentido, inúmeras de nossas lembranças são resultado do contato com lembranças de outras pessoas, as quais, ao serem compartilhadas conosco, projetam-se no depósito de nossas reminiscências, passando a fazer parte de nossa história. A relação com o outro possibilita a construção de uma memória mais ampla, intrínseca à sociedade em que o indivíduo atua. Assim,

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir dos dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Sobre a inclusão de imagens na memória, esse estudioso salienta que a lembrança é mais do que uma simples formação de memória, uma vez que pode ser reconstruída ou simulada a partir deste contato com o grupo, com o qual se pode formular representações do passado apoiadas na percepção de outras pessoas, no que supõe ter incidido ou pela internalização de representações de uma memória histórica, sendo a memória formada a partir de agregações de imagens.

Como reelaboração e preservação do passado, a memória tem-se conservado como objeto de estudo de várias áreas, especialmente da História, pois, por meio de relatos, é plausível reconstituir um cenário histórico sob outro ponto de vista, muitas vezes distinto dos encontrados nos suportes que retratam a História oficial. Sabe-se que a investigação dos fatos históricos se pauta num incansável procedimento de construção por meio dos acontecimentos de grande valor social, e de distintos métodos sociais que não devem ser desconhecidos e ignorados pelos sujeitos que nela se inserem. Na memória de cada indivíduo, conservam-se acontecimentos que, ao longo da História, mantêm vivos e que sempre são recuperados e reconstruídos para interpretação também do presente, fatos resgatados pela lembrança que ajudam a perpetuar a história de um lugar, de um povo.

Cada indivíduo no decorrer de sua existência armazena suas lembranças particulares, mas também arquiva em sua memória acontecimentos sociais, momentos que não foram vivenciados diretamente por ele, configurando-se como uma memória emprestada, que serve ao homem como bagagem de lembranças históricas. Portanto, a memória pessoal sustenta-se na memória coletiva, pois os acontecimentos da vida de cada ser fazem parte da história global, sendo corriqueiro relacionar as etapas de vida aos acontecimentos de relevância social. Dessa perspectiva, entende-se por História “não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto” (HALBWACHS, 2006, p. 79).

É no meio social que se encontram as imagens imprescindíveis para reconstruir as partes do passado, as quais se concebem de modo inacabado, uma vez que essa reconstrução irá se configurar em acervo de lembranças e também nas lembranças dos outros, visto que a origem de vários conceitos, reflexões e sentimentos, que se atribuem às particularidades de cada indivíduo são, na verdade, inspiradas pelo grupo.

Embora Halbwachs tenha sido discípulo de Bergson, os dois possuem visões um pouco distintas em relação ao ato de recordar. De acordo com o segundo, “o passado permanece inteiramente dentro de nossa memória, tal como foi para nós; porém alguns obstáculos, em particular o comportamento de nosso cérebro, impedem que evoquemos dele todas as partes”, pois a memória compreendida como um atributo do espírito; Halbwachs, por sua vez, não nega a existência de uma memória particular, mas enfatiza que o centro desta seria a memória do grupo a que cada indivíduo pertence. Para Bergson (2006, p. 77), a memória, inerente à percepção, “intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração, e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela”.

Esse filósofo assevera que cada indivíduo inicia o processo de leitura do mundo utilizando-se de imagens e a apreensão desse mundo ocorrerá por meio do corpo. Assim, julga que o homem jamais poderá decifrar por completo a totalidade do universo, uma vez que seu instrumento de raciocínio é uma parte dele. A citação que segue é esclarecedora:

Os nervos aferentes são imagens, o cérebro é uma imagem, os estímulos transmitidos pelos nervos sensitivos e propagados no cérebro são imagens também. (...) É o cérebro que faz parte do mundo material, e não o mundo material que faz parte do cérebro. (...) Fazer do cérebro a condição da imagem total é verdadeiramente contradizer a si mesmo, já que o cérebro, por hipótese, é uma parte dessa imagem. Nem os nervos nem os centros nervosos podem, portanto condicionar a imagem do universo (BERGSON, 2006, p. 13-14).

É por meio do corpo que todo indivíduo estabelece diferentes formas de ação, o que prioriza a relação entre as imagens e os objetos em geral, uma vez que “os objetos que cercam meu corpo refletem a ação possível de meu corpo sobre eles” (BERGSON, 2006, p. 15-16). As imagens que rodeiam o corpo retornam em direção a ele mesmo, porém seu regresso será iluminado em função do que foi apreendido em sua passagem, de acordo com a face que lhe interessa.

Diante dessa constatação, é com o corpo que elaboramos subjetivamente as relações com o universo e com os objetos, pois ele se caracteriza como um componente

funcional e essencial na relação subjetividade e imagem, exercendo uma importante e indispensável posição nesse processo. O filósofo elucida que “tudo se passa como se, nesse conjunto de imagens que chamo universo, nada se pudesse produzir de realmente novo a não ser por intermédio de certas imagens particulares, cujo modelo me é fornecido por meu corpo” (BERGSON, 2006, p. 12). Nesse sentido, o corpo constitui-se como o centro do mundo das imagens, já que só a partir dele as outras imagens poderão existir.

De acordo com esse pensamento, extrai-se das imagens, símbolo de memória, os acontecimentos que caracterizam a relação com os objetos e com a sociedade, identificando-as como imagem-lembrança. É importante considerar a relação do corpo com a matéria ou conjunto de imagens que o cercam, sendo a memória uma administradora de todo o processo de reconhecimento do universo.

Verifica-se que entre o corpo e a imagem encontra-se a percepção, em que exala a vontade de recriar a imagem, fazendo-a romper e fragmentar, além de forçá-la a atravessar as peculiaridades da vida do sujeito, ou por suas lembranças que são convocadas pela percepção. Assim, “por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige, conseqüentemente, um esforço da memória, que prolonga uns nos outros, uma pluralidade de momentos” (BERGSON, 2006, p. 31).

É na imagem-lembrança que se fixa o elemento inteligível da relação com os objetos, a partir da qual se assimilam as imagens com a intenção de reconhecer sua serventia, o que favorece o acionamento do passado e do presente delineando a existência. Dessa forma, realça que por ela se viabiliza o reconhecimento inteligente de uma percepção já experimentada; “nela nos refugiaríamos todas as vezes que remontamos, para buscar aí uma certa imagem, a encosta de nossa vida passada” (BERGSON, 2006, p. 88).

Evidencia-se com isso que o passado conserva-se no espírito de cada pessoa, sendo trazido pela consciência na configuração de imagens-lembrança, o qual seria, em sua forma pura, a representação presente nos sonhos. Logo, Bergson procura compreender a articulação do passado com o presente, atentando-se para a união entre memória e percepção. Diante de tais considerações, percebe-se que o filósofo elege a imagem como responsável por atear as lembranças que são mediadas pelo nosso corpo. Destarte, mediante as imagens-lembranças, o indivíduo pode reter a significação dos movimentos, uma vez que esses sugerem alusões do passado, tornando possível armazenar experiências pretéritas como memória, a qual obtemos a partir de nossos hábitos e costumes.

Nessa perspectiva, a memória pura configura-se como um ponto de armazenamento, o qual fornecerá as imagens para que a memória hábito se atualize, uma vez

que esta se caracteriza pelos atos responsáveis pela reprodução dos gestos, repetições de funções, ou seja, os atos motores, os quais não necessitam de esforços maiores além do que automatizar as ações, atitudes ou palavras. Bergson define como um tipo de memória

profundamente diferente da primeira, sempre voltada para a ação, assentada no presente e considerando apenas o futuro. Esta só reteve do passado os movimentos inteligentemente coordenados que representam seu esforço-acumulado; ela reencontra esses esforços passados, não em imagens-lembrança que os recordam, mas na ordem rigorosa e no caráter sistemático com que os movimentos atuais se efetuam. A bem da verdade, ela já não nos representa nosso passado, ela o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente (BERGSON, 2006, p. 89).

Percebe-se que a memória-hábito é considerada pelo estudioso como a responsável pela memória das práticas diárias, que se define pelas ações, e a imagem-lembrança refere-se à memória interior, em que a percepção pura, as sensações alcançam uma conotação espiritual, pois as lembranças derivam dos pensamentos e reflexões mais intensas, o que se designa como inconsciente.

Diferentemente de Halbwachs que enfatiza a participação do outro em nossas lembranças, Bergson acredita que existe uma memória pura, na qual se arquivam as experiências vividas, competindo à consciência eleger qual emoção carece ser resgatada. O filósofo ainda argumenta que essa memória pura não tem uma localização física definitiva em nosso cérebro, pois “não há e nem pode haver no cérebro uma região onde as lembranças se fixem e se acumulem (BERGSON, 2006, p. 146).

Bosi (1994) pauta sua investigação no estudo de algumas teorias sobre memória, entre elas a de Bergson e Halbwachs. A pesquisadora constrói, porém, sua própria teoria ancorada na valorização do processo de rememoração particular de cada indivíduo, manifestado muitas vezes pelas percepções sensíveis ao corpo, contudo, é essencial considerar que esse mesmo indivíduo está inserido em um ambiente social, e esse contato irá se refletir em suas lembranças. Em relação à memória, realça que

Tal como as plantas, que na estação da seca se imobilizam e brotam nas primeiras chuvas, certas lembranças se renovam e em certos períodos dão uma quantidade inesperada de folhas novas. Como planta que se fortalece com a enxertia – outros ramos se nutrem de suas raízes e frutificam com vigor renovado, chamando para si a seiva dos galhos originais – a enxertia social não deixa que as lembranças se atrofiem (BOSI, 1994, p. 426).

Em outras palavras, a memória de cada indivíduo pode ser associada a uma planta quase sem vida que, ao ser banhada com as águas das primeiras chuvas se renova, desabrochando-se novamente a vida, assim como a memória que, ao ser estimulada traz à tona fatos adormecidos pelo tempo, apresentando ao presente indícios do passado que marcaram uma geração, uma época.

Durante a vida, o ser humano passo a passo armazena inúmeras lembranças, de forma que quando envelhece tem consigo um imenso depósito de recordações, daí o testemunho do ancião ser um elemento valiosíssimo para a constituição das experiências do passado. Segundo a mesma autora, a riqueza e a diversidade do universo social de que não temos conhecimento pode nos ser transmitida pela memória dos velhos. Acontecimentos, situações corriqueiras podem ser compreendidas por quem não as vivenciou e até humanizar o presente. “A conversa evocativa de um velho é sempre repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte” (BOSI, 1994, p. 82).

Observa-se que mesmo o velho sendo portador de lembranças de toda uma vida, tendo vivido os ensejos de cada década, ouvido e participado de inúmeros acontecimentos, essa reconstrução das recordações constituintes da memória particular incidirá a partir de dados comuns ao indivíduo e a outros do mesmo grupo, pois “somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que à vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão” (BOSI, 1994, p. 407). Sendo assim, as recordações do passado constituem um conjunto de práticas individuais, de experiências dos grupos, de costumes de uma época que a memória trata de manter vivos, para que esse passado dê sustentação à vida.

De acordo com a estudiosa, a memória permite uma relação do presente com o passado, em que o presente interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado apresenta-se ao presente, misturando-se com as percepções mediadas e arrastando as últimas para também ocupar um espaço na consciência. Na obra *O tempo vivo da memória*, salienta que a memória dos velhos se configura como um intercessor entre o presente e o passado, pois projeta aos jovens a cultura informal que fica nos bastidores, não sendo destaque dos palcos formalizados como a escola e a Igreja, que transferem os conteúdos e os valores institucionalizados, mas mostrando aos mais novos a importância dos feitos anteriores como referência para se edificar o presente e pensar no futuro. Logo,

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios (BOSI, 2003, p. 15).

Diante disso, evidencia-se a necessidade de dar voz àqueles que são mediadores entre as gerações, intermediários informais da cultura, e que nos fazem reviver, através de suas lembranças, momentos impregnados de sentimentos e de valores, de onde emergirão os estilos de vida, o modo de agir e pensar de um tempo pretérito.

Nessa perspectiva, o velho caracteriza-se como um guardião das tradições, que retira do baú da memória uma variedade de conhecimentos que atinge as novas gerações, e que esse ao lembrar, não está descansando da correria da vida diária, mas “se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma de sua vida” (BOSI, 1994, p. 60). O velho cumpre a importante missão de lembrar, uma espécie de obrigação, pois vivendo numa sociedade moderna, preocupada apenas em gerar lucros e ampliar suas tecnologias para construção de um futuro promissor, o ancião configura-se como um elo entre o passado e o presente, lutando para não se perderem no tempo valores e tradições. Dessa maneira, a sociedade, sem a rememoração dos velhos, tende a consentir escapar histórias, fatos, momentos singulares que complementam as ações do presente. Não podemos deixar para trás algo que é inerente a nossa existência, pois, ao desconhecer as experiências dos anciãos, estamos dando as costas para a nossa essência, para as nossas raízes.

Infelizmente, contemporaneamente, quase não é dada oportunidade para o ancião compartilhar suas experiências, uma vez que, movidos pela correria do dia a dia, os indivíduos tendem a ocupar seu tempo com as tarefas do presente, visando à construção satisfatória do futuro, o que resulta em uma grande perda da função social da velhice. “A sociedade industrial é maléfica para a velhice” (BOSI, 1994, p. 77), uma vez que todo anseio de ininterrupção é destruído.

Em relação à depreciação da memória, Chauí (2006, p. 140) igualmente pondera que “a desvalorização da memória aparece, por fim, no descaso pelos idosos, considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos”. Porém, na sociedade capitalista, onde o idoso parece ter um papel irrelevante, há a consciência de que o diálogo entre as gerações se constitui como um necessário mecanismo para o jovem vivenciar momentos do passado, obtendo informações que o farão descobrir que a História não é feita

apenas de relatos de grandes personagens, mas de pessoas comuns, que, pelo simples fato de terem vivenciado uma época, são também parte dela.

No momento em que o ancião rememora, traz ao presente a memória de momentos divididos com seu grupo familiar e comunitário, sendo algumas dessas lembranças obscuras, fragmentadas, mas, diante de outros companheiros é possível elucidar algumas lacunas e reestruturar essas recordações. É preciso destacar que ao receber essas informações, contribuindo para o clareamento de suas reminiscências, as mesmas não vêm isentas de opinião e sentimento, mas impregnadas de impressões pessoais e ideológicas do narrador.

A memória de experiências passadas está presente em cada gesto, em cada palavra pronunciada ou em cada sentimento vivido, pois todo conhecimento que possuímos é remissivo às memórias antigas ou às que iremos adquirir. Logo, o ser humano possui a necessidade de relembrar e reviver fatos do passado, recordações que suscitam imagens simbólicas, lugares, pessoas e acontecimentos que refletem a nostalgia do que vivemos e presenciamos ao longo de nossa existência. Segundo Chauí (2006, p. 138), “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Ela permite ao sujeito reter conhecimentos e experiências, além de possibilitar o percurso das temporalidades de sua vida.

Sabe-se que memória marca a conservação das tradições e costumes de um determinado grupo social. A lembrança proporcionada pela memória consente às pessoas reencontrarem as imagens de seu passado, trazendo-o ao presente, e a História configura-se como um suporte às nossas reminiscências. A História por sua vez desempenha a importante função de resgatar o passado, mas o faz com um caráter mais seletivo, elegendo fatos que devam ganhar notoriedade no futuro.

Neste sentido, a História constitui-se na tentativa de glorificar e fixar esse passado, retratando através da escrita marcos selecionados de memória, os quais são retratados e perpetuados para que as novas gerações os compreendam. Ao longo do tempo, a História seleciona as imagens do passado, o qual só passa a existir como perspectiva concreta apenas no momento em que esse é narrado.

Desde a Antiguidade, o homem inquieta-se para manter viva sua história, elegendo marcos a serem imortalizados em registros de Anais. Heródoto configura-se como um investigador da história da humanidade, e tinha por objetivo impedir que caíssem no esquecimento os grandes feitos dos gregos e bárbaros. Le Goff (1990, p. 9) assevera que

Desde seu nascimento nas sociedades ocidentais – nascimento tradicionalmente situado na Antiguidade grega (Heródoto, no século V. a.C., seria, senão o primeiro historiador, pelo menos o “pai da História”), mas que retorna a um passado ainda mais remoto, nos impérios do Próximo e do Extremo Oriente –, a ciência histórica se define em relação a uma realidade que não é nem construída nem observada como matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha”. (...) Assim, a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer “Eu vi, senti”.

A História parece nascer da memória, pois Heródoto coloca-se na função de averiguar, buscar testemunhos necessários para respaldar seus registros, procurando conhecer os fatos históricos para retratá-los; teria sido o primeiro a considerá-la como a ciência dos homens no tempo. Diante da impossibilidade de acumular incontáveis testemunhos, o homem lança-se a narrar a História, mas seleciona fatos que na sua opinião possuem mérito para imortalizar-se nas páginas oficiais, realizando, assim, “a compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” (HALBWACHS, 2006, p. 100).

No entanto, sabemos que muitos desses acontecimentos são descritos de forma a privilegiar um determinado grupo, não dando voz a tantos outros coadjuvantes que compõem esses mesmos cenários. Para Le Goff (1990, p. 426), “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”.

Ao relatar os feitos históricos, o historiador não assume total imparcialidade; sendo homem e vivendo em sociedade, é comum que ele tenha preferências, entretanto, como profissional, “o historiador não tem o direito de prosseguir uma demonstração, de defender uma causa, seja ela qual for, a despeito dos testemunhos. Deve estabelecer e evidenciar a verdade ou o que julga ser a verdade” (LE GOFF, 1990, p. 29).

Para Foucault, a visão de verdade e poder estão interligadas de forma que a produção do discurso é regulada de acordo com as relações de classe, que determinam o que pode e o que deve ser dito e registrado. Assim,

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso, – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder pelo qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Ainda nas reflexões de Foucault, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que possui o saber, sendo o sujeito conduzido continuamente pelos princípios derivados da classe considerada superior, ou seja, pelo grupo que domina ideologicamente determinada sociedade. Ao constatar a relação entre poder e saber, afirma que o poder do discurso pode funcionar negativamente, ao desviar a verdade em função de garantir a dominação do poder tirano, assegurando que

há sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Para esse estudioso os discursos na sociedade são controlados, selecionados e organizados perante o interesse da classe dominante, pois antes de serem proliferados devem satisfazer a essa, tornando-se perigosos na medida em que servem aos objetivos daqueles que querem assegurar e impor sua ideologia. Nessa perspectiva, ao gravar nos autos oficiais a História, o historiador se mune do tempo, da memória e da história do mundo, articulando seu discurso sobre a vontade de transformá-lo, porém, esse discurso muitas vezes carrega ideias concebidas em razão do que pode e o que não pode ser falado.

O olhar do homem no tempo traz em si a marca de historicidade, pois são os homens que constroem suas representações dos marcos importantes de sua própria história. A História se constrói a todo momento, em que um veículo inesgotável de acontecimentos ainda está para ser descoberto, não consentindo em verdades absolutas, mas em verdades relativas. Evidencia-se nesse percurso o elo entre tempo, memória, espaço e história, elementos essenciais na construção da identidade de cada povo, configurando-se como um desafio ao homem analisar e apreender a amplitude do passado, no intuito de compreender, principalmente, a sua essência.

Os historiadores, movidos por ideais de renovação, começaram a refletir, pesquisar e escrever a História mediante outras perspectivas, ao considerar a sociedade global e com a reconstrução dos fatos sob a observação dos seres anônimos. Assim, observa-se uma preocupação em explorar a relação entre memória e História, ao romper com visões deterministas e apreciar a leitura e a opinião de indivíduos que almejam serem os intérpretes de sua própria identidade. Para Thompson (2002, p. 197), “toda fonte histórica derivada da

percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

Ao valorizar o testemunho dos humildes e anônimos, o historiador oferece a possibilidade de rever conceitos, desmistificar mitos, ao implicar uma percepção do passado como algo que tem continuidade e cujo processo histórico não está acabado, mas que a todo instante é passível de receber informações, as quais serão imprescindíveis para novas interpretações dos feitos históricos. De acordo com Thompson (2002, p. 43),

A história não deve apenas confortar; deve apresentar um desafio, e uma compreensão que ajude no sentido da mudança. Para isso, o mito precisa tornar-se dinâmico. Tem que abarcar as complexidades do conflito. E para o historiador que deseja trabalhar e escrever como socialista, a tarefa não deve ser simplesmente louvar a classe operária, mas sim elevar sua consciência. Não se trata de substituir um mito conservador da sabedoria da classe superior por um mito da classe inferior. O que se requer é uma história que leve à ação; não para confirmar, mas para mudar o mundo.

Verifica-se a importância de a História investigar elementos ocultos, não com o intuito de substituição de valores de um grupo, mas com a função de estabelecer questionamentos, suscitar novas interpretações, revelando esferas antes não atingidas que podem contribuir para a transformação do mundo.

Raquel Souza (2002, p. 168) também ressalta a finalidade da História em desvelar os fatos e acontecimentos que tiveram lugar no passado, sendo o tempo sua principal matéria-prima. Para a estudiosa, a concepção de uma visão linear e radicalmente submetida a uma cronologia fixada alude à noção de História como resgate de um processo aditivo de fatos, porém, essa visão positivista tem dado lugar, no transcorrer deste século, a uma nova ótica que privilegia os fatos históricos sob outro ponto de vista que não o do positivista. De acordo com suas considerações, é imprescindível destacar que o discurso produzido pelo historiador se estabelece em uma fronteira com as margens da ficcionalidade, e as escorregadas para dentro da ficção são admitidas e até mesmo esperadas. “Ao cientista interessa sobretudo a busca de um critério de verdade; ao escritor, este critério de verdade é substituído pelo da verossimilhança. O discurso autobiográfico insere-se justamente no espaço intervalar destes dois elementos que fundamentam o gênero autobiográfico”.

Assim como os estudos históricos, a literatura também busca a compreensão dos elementos do mundo, recriando essas informações nos textos. Através da linguagem, tanto a História quanto a Literatura reconstroem as imagens da realidade, porém, a primeira utiliza-se

de uma linguagem objetiva e empírica, enquanto a segunda vale-se dos artifícios da linguagem subjetiva para dar forma a seus projetos.

O texto literário constitui-se um documento importante para a historiografia, pois transplanta o conhecimento do mundo para a ficção. Logo, tanto o texto literário como o historiográfico assumem a responsabilidade de redimensionar as relações humanas, comprometendo-se em transmitir a cultura e as tradições de um povo. O romancista, entretanto, formula seu texto amparado pela criatividade, e consciente ou inconscientemente insere em sua obra a sua ideologia. Cardoso (2009, p. 27) salienta que “em qualquer sentido, portanto, a obra literária está comprometida com seu tempo, aparecendo como uma reação ao mundo, porque manifesta uma maneira individual e pessoal de ver a realidade”.

Candido (2008, p. 64) pondera que a criação literária satisfaz a algumas necessidades de representação do mundo, e em certas ocasiões corresponde como prólogo a uma práxis socialmente condicionada. Segundo suas considerações, a produção da arte e da literatura se aciona mediante representações estilizadas, motivadas pela visão de mundo, que se firma na coletividade, e traz em si a gratuidade como essência da sua natureza. Assim,

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2008, p. 84).

Independente da motivação da criação do texto literário, esse deve ser em princípio visto como uma referência ao posicionamento social do escritor, além de manifestar-se de acordo com as tendências do momento histórico e de fatores como “a vocação, a consciência artesanal, o senso de missão, a inspiração e o dever social do artista” (CANDIDO, 2008, p. 84). No entanto, é inevitável não concordar com Benjamim (1994, p. 200-201) quando esse afirma que a arte de narrar está chegando ao fim, resultado do desenvolvimento contínuo da técnica e a privatização da vida. Segundo sua concepção, a técnica se ampliou de forma avassaladora e, conseqüentemente, a própria vida se tornou alvo de sua forte interferência, implicando em mecanismos que favorecem o menosprezo do subjetivo em favor da objetividade, de forma que a nova maneira de comunicar-se é a informação.

Diante dessas circunstâncias, o homem moderno movido por esse espírito de mudança lançou-se na confecção de formas mecânicas muito eficientes para armazenar

memória, a chamada era da memória digital, que aglomeram um número irrestrito de informações. A tarefa de lembrar é delegada aos aparelhos eletrônicos, constituindo como elementos responsáveis por gravar infinitas informações, dando-nos a opção de selecionar o que queremos guardar. Não obstante, é preciso salientar que, por mais eficiente que seja o aparelho, ele necessita do homem para monitorá-lo e eleger o que merece ser armazenado.

Com as novas tecnologias, é possível guardar a memória de forma aleatória, em que os elementos informacionais consentem as mais variadas combinações de dados, constituindo novos lugares de memória. Contudo, toda essa tecnologia faz com que se tenha a sensação de que o tempo transcorre mais rápido, os objetos perdem o seu significado quase que de forma instantânea, causando um vazio nas pessoas mais sensíveis, pois essas necessitam estar em contínua busca por sua identidade, e é no passado, nos pequenos detalhes de nosso percurso pela vida, que encontramos sentido para viver.

Mesmo influenciado pela agitação do mundo tecnológico, o ser humano sente-se na obrigação de guardar o presente e, conseqüentemente, arquivar o passado, escolhendo momentos para sobreviver em sua vida, formando dados memoriais para si e para o outro. Para Le Goff (1990, p. 467), “os desenvolvimentos da memória no século XX, sobretudo depois de 1950, constituem uma verdadeira revolução da memória e a memória eletrônica não é senão um elemento, sem dúvida o mais espetacular”.

Porém, apesar de tantas referências modernas e viáveis para registrar a memória, o ser humano sente a precisão de buscar a memória pessoal, experimentar o calor de imagens que lhe inspiram afeto, saudosismo, reviver momentos que o faz sentir-se ligado ao grupo o qual lhe indica pertencimento. Isso porque

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (CHAUI, 2006, p. 142).

Mesmo estando vivendo na era digital, preocupados com os afazeres do presente e já esquematizando as ações do futuro, somos acometidos pela presença da lembrança, a qual se projeta soberana, levando-nos a reviver instantes que se interligam a outros, formando uma cadeia incontável de lembranças, onde o passado se faz presente. Para muitas pessoas reviver e registrar o passado é um alento para a vida, algumas chegam a registrar suas

recordações em forma de diário, as mais modernas, em diário digital, visíveis nos principais sites da internet. É o passado sendo exteriorizado e voltando ao presente.

Embora munido de todos os aparatos tecnológicos disponíveis ao comando humano, onde a tecla *delete* reina operante, formando os lixos eletrônicos, o homem ainda luta para manter vivos os elementos de memória, evidenciando a necessidade de estudar a História oficial relacionada à memória de vida, produzindo um diálogo entre essas duas perspectivas de conhecimento.

Dar voz aos silenciados pelo tempo, ouvir novas versões de um mesmo fato, produzir um novo caminhar da memória vinculada aos estudos históricos são essenciais para uma efetiva compreensão da História da humanidade e do universo, pois assim como o historiador é fruto de seu tempo, também o é o discurso histórico produzido por ele, sendo relevante considerar outras fontes de conhecimento, como os relatos memorialísticos.

Conclui-se que a memória, desde a Antiguidade, configura-se como a principal base para a compreensão humana, alavancando estudos, conhecimentos e dando sentido à razão. Com ela, as antigas civilizações acumularam ciência e refletiram sobre seu sentido e finalidade. Por essa razão, é necessário retomá-la, à luz da História, descortinando as frestas que muitas vezes foram ignoradas, somando conhecimentos e construindo novas interpretações, em busca da liberdade de consciência.

2. O COTIDIANO ESCOLAR E A FICCIONALIZAÇÃO DO PASSADO

A educação consolidou-se desde a Antiguidade como prática essencial ao ser humano. Transmitir conhecimentos, estudar o passado e ampliar as reflexões tornou-se algo recorrente, a ponto de essa responsabilidade não ser delegada somente à família, mas à escola, instituição edificada com o intuito de desenvolver e disseminar o saber.

Até o século XIII, os colégios eram considerados como abrigos para alunos pobres, os quais por não possuírem uma família rica e culta se submetiam à vida nessas instituições com o intuito de entrarem em contato com o sonhado saber. Conforme Piletti & Piletti (2006), a nobreza tinha por costume educar seus filhos nos próprios castelos, não podendo faltar entre os conteúdos as artes da cavalaria, a importância da honra e das boas maneiras. Já os filhos de alguns trabalhadores rurais frequentavam as escolas paroquiais, onde aprendiam, sobretudo, os princípios religiosos e morais, algumas noções matemáticas e regras gramaticais da língua latina.

A partir do século XV, esse quadro começa a mudar, e as instituições escolares passam a receber não só filhos de pessoas humildes como também de outras classes sociais mais abastadas. Aos poucos o colégio foi se transformando num poderoso aliado para a formação da identidade de cada indivíduo, ao implicar tanto na instrução como na formação de sua personalidade. Ariès afirma que

Em 1452, porém, o Cardeal d'Estouteville falava do *regimen puerorum* e da responsabilidade moral dos mestres encarregados das almas dos alunos. Tratava-se tanto da formação como da instrução do estudante, e por esse motivo convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificada porém num sentimento mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral (ARIÈS, 2006, p. 111, grifo do autor).

Gradativamente, o colégio foi deixando de ser composto apenas por uma minoria de clérigos letrados e passou a ser formado por outras classes sociais, como nobres e burgueses. A instituição escolar começou a ser percebida como uma essencialidade à formação humana, lugar de confiança em que os pais entregavam seus filhos para serem educados, instruídos e moldados conforme as práticas vigentes e estabelecidas pela esfera social. Todavia, por mais que o valor das instituições escolares estivesse se popularizando, ainda no século XVII encontravam-se crianças e jovens fora da escola, alguns recebendo

instruções no domicílio, muitas vezes ministradas pelos próprios pais, ou por professores contratados para educar e instruir segundo as normas e prioridades de cada lar.

No Brasil, a primeira escola foi fundada em Salvador, no ano de 1549, por um grupo de jesuítas liderados por padre Manuel da Nóbrega, sendo o primeiro mestre-escola o jesuíta Rijo Rodrigues. O ensino era, então, responsabilidade da Igreja Católica. Segundo Castanho (2007, p. 43),

Os colégios e seminários jesuíticos e de outras ordens, como as aulas régias e suas sucessoras pós-coloniais, foram momentos de um longo processo em que se formou a escola no Brasil. No decorrer do século XIX, esse processo conheceu grande aceleração para, no seu final, desabrochar, embora com mais brilho e positividade no discurso dos intelectuais e nas proclamações de textos legais do que propriamente nas realizações práticas.

A educação no Brasil desenvolveu-se num cenário de experimentação, em que os jesuítas consolidaram-se como líderes da transmissão do saber, responsáveis pela catequização dos nativos e dos descendentes dos colonizadores. No ensino de primeiras letras e em todos os ambientes sociais em que se inseriam procuravam orientar na fé e ensinar aos jovens e adultos. Na verdade, eles se responsabilizaram pela educação dos filhos de grupos sociais como dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, com o objetivo de transformá-los em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, e exercer grande influência em todas as camadas da população.

Entretanto, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal entre 1750 a 1777, tomou várias medidas com o intuito de centralizar a administração da Colônia e, em 1759, depois de entrar em conflito com os jesuítas, extinguiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as suas colônias, inclusive do Brasil. Mas “em seu lugar foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus” (PILETTI, 1990, p. 36). Assim, cada aula régia era constituída por apenas um professor, não estabelecendo articulação com outras disciplinas, além de não pertencer a qualquer escola. De acordo com esse novo contexto pedagógico, cada aluno tinha a autonomia de escolher o número de disciplinas que almejasse cursar, e para agravar essa situação os professores eram na maioria das vezes mal preparados e mal remunerados, o que contribuía para a ineficácia de bons resultados na educação brasileira.

Apenas no século XIX difunde-se com mais êxito a necessidade de estabelecer instituições para disseminação do ensino, instituindo-se a importância de “configurar uma

nova organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo compreendeu em grande desafio e uma necessidade essencial para a difusão da escolarização em massa” (SOUZA, 2006, p. 36).

A prática de ensino individual foi perdendo espaço e o ensino simultâneo foi multiplicando-se, formando-se várias salas de aula com vários professores, competentes para cada série do ensino primário. Segundo Souza (2006, p. 35), “essa modalidade de escola primária, denominada ‘grupo escolar’, foi implantada pela primeira vez no país em 1893, no estado de São Paulo, e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado”.

O processo de criação de escolas não se deu de forma particular, mas aliado aos projetos políticos, o que o vinculou a estratégias de influência e disputa de poder, visando à hegemonia dos interesses da classe dominante. Conforme Araújo (2007, p. 96), “a escola não se explica, fundamentalmente, apenas pela sua materialidade, por sua organização ou por sua pedagogia ou por quaisquer outros dispositivos, mas necessariamente tais aspectos operacionalizam, sinalizam projetos de ordem ideativa”.

Aos poucos a escola torna-se uma ferramenta de poder, vinculada à estratégia de manutenção da autoridade e da exploração social, sonhando-a como forma de “transformá-la num privilégio dos grupos dominantes” (XAVIER, 2008, p. 100). Esse quadro só se modifica com a República, que prioriza a educação pública leiga e gratuita, legitimada na constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891. No entanto, a consolidação da República só se efetua mediante a elaboração de uma unidade nacional, e isso implicava na necessidade de romper com as diferenças alarmantes entre as pessoas, ofertando-lhes oportunidades de crescimento intelectual. Entretanto, os primeiros anos do período republicano a educação passou por várias crises e nem sempre o governo buscou superá-las; de qualquer forma, os prédios escolares foram construídos e o acesso à educação passou a ser mais presente na vida do brasileiro. A educação tornou-se um símbolo integrado à República pela crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar diferenças (VEIGA, 2003, p. 405).

Nessa perspectiva, não deveria haver ensino produtivo isento da adoção de métodos voltados para a manutenção da estabilidade social, interessados em colaborar para a formação de cidadãos crentes em Deus e na importância de respeitar e preservar a autonomia aristocrática, dados que podem ser observados nas narrativas autobiográficas, em que os autores ao vivenciarem e absorverem os fatos os projetam em seus escritos.

Ao lado dos dados históricos, a literatura configura-se como uma aliada para esclarecer fatos e momentos relevantes da construção da História do nosso país. As

“verdades” que evadem à investigação histórica podem ressurgir nos trabalhos ficcionais, visto que seus autores não são apenas testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta, mas intérpretes refinados dos processos escolares (LOPES & GALVÃO, 2001, p. 85).

Assim, a memória literária efetua-se como um poderoso instrumento de preservação tanto da memória particular do escritor como de toda uma geração pertencente à época e à realidade retratada na obra, pois a experiência apesar de individual também é social. Para Halbwachs (2006, p. 30), “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. E isso acontece porque nós jamais estamos sós. Destarte, a memória aparentemente mais particular remete a um grupo, uma vez que o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade.

Ao consultar as obras literárias como referenciais para constituição de uma época, o leitor ampara-se em memórias de um indivíduo inserido numa coletividade, e as lembranças tornam-se menções imprescindíveis para compreender os aspectos dos processos educativos de outras épocas. Neste sentido, é interessante analisar, sob o olhar da literatura, a história da educação brasileira, observar as representações do passado sob uma perspectiva subjetiva, elaborando interpretações do desenvolvimento educacional do ponto de vista do discurso literário. Para Cardoso (2009, p. 23),

A história e a literatura não estão, dessa forma, em pontos distintos no contexto da atividade intelectual, ao contrário, são duas tipologias de reconfiguração do mundo articuladas entre si, pois o escritor de obras literárias e o autor de textos historiográficos andam pelos mesmos caminhos, uma vez que a visão de mundo predominante em uma época, as ideias que alimentam a inteligência e as formas de evolução sensibilizam os artistas, que aproveitam esses elementos e os fazem penetrar em sua obra.

A obra literária compromete-se com o seu tempo, ao valer-se dos artifícios estéticos da linguagem contribuindo indiretamente para preencher lacunas deixadas pela história, ao resgatar vivências individuais, mas amparadas por um contexto coletivo, ao qual o escritor está inserido, pois,

A história oficial silencia acerca dos aspectos que a superestrutura pretende ocultar. O romancista preenche esse silêncio por meio das ações de seus personagens. Cria-se uma macrorrecepção em que, antes de o leitor completar os silêncios das narrativas ficcionais, o autor, reconhecendo-se na história e sentindo-se participante desta e solidário com a condição humana, completa os vazios das narrativas historiográficas (CARDOSO, 2009, p. 38).

Portanto, por considerar que a narrativa promove a percepção dos valores de uma época e contribui para a perpetuação da herança cultural, propõe-se nos próximos subcapítulos a abordagem de duas obras de escritores brasileiros que retratam o contexto escolar referente ao final do século XIX e início do século XX, visando refletir sobre as práticas educativas reveladas e partilhadas por meio da palavra literária, assim como perceber as experiências particulares de cada personagem sob o aspecto da representatividade coletiva.

2.1. Infância e amargura

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos, em 1945, publica *Infância*, obra de cunho memorialístico, cujo protagonista, educado num regime de muita rigidez e pouco carinho dos pais, narra sua sofrida experiência de criança que viveu no final do século XIX e início do século XX. Relata também seus primeiros contatos com as letras, momentos angustiantes do seu processo de alfabetização ministrada pelo pai e pelas escolas simples da vila.

Nessa obra o romancista, além de oferecer ao leitor um retrato de época, envereda para o plano interior como forma de tentar compreender sua difícil trajetória familiar e escolar. Essa busca de si mesmo, de vasculhar sua intimidade mais secreta vai ser recorrente em vários autores da década de 30, e Graciliano une essa tendência ao compromisso de fazer de sua obra um instrumento para que a sua história e a de sua gente fosse documentada.

A memória assume em *Infância e Memórias do Cárcere* o que Facioli (1987, p. 100) expressou como um projeto de identidade de classe, em que Graciliano busca restaurar o passado não para ratificar o discurso da elite, mas com o propósito de dar voz aos oprimidos. Para o crítico, nessas duas obras memorialísticas é estabelecida a assimilação com os vencidos, fruto das experiências do autor, que irão se configurar como “documentos espirituais”, compostos com os testemunhos do oprimido que alcança a possibilidade de descrever sua versão dos fatos.

O livro *Infância* apresenta-se estruturado em narrativas, intituladas e organizadas de forma a parecerem independentes. O crítico Álvaro Lins (1987) refere-se a essas narrativas como capítulos, porém organizados de forma conexa, o que sugere uma totalidade. Conforme Leitão (2003, p. 273), não só a obra é cheia de fissura, mas “sua leitura picotada do mundo afasta a visão do todo e prenuncia as dificuldades do aprendizado da leitura gráfica. A visão picotada ou metonímica exerce a função de representação da memória de que se vale o narrador”. Na mesma perspectiva, Garbuglio (1987, p. 366) salienta que o conjunto da obra de Graciliano “deixa perceber a presença de um universo regido pelo princípio da separação e do isolamento, que afeta a economia geral do meio e lhe determina a própria forma de composição”.

Em relação à composição, Lukács (2000) observa que a vida do personagem no romance distribui em partes independentes e também na combinação de partes que formam a totalidade, uma vez que essas devem ser construídas para terem sentido isoladas e, ao mesmo tempo, congregarem uma interpretação unificada. Em *Infância*, Graciliano vale-se desse recurso, ao estruturar a narrativa em fragmentos autônomos, mas que, associados, fornecem ao leitor um sentido geral. Diante de uma realidade heterogênea, o narrador-protagonista enfrenta seus problemas com o propósito de reencontrar-se consigo mesmo, num processo de reconciliação e aprendizagem com as experiências, situando suas conquistas em nível subjetivo.

Narrado em primeira pessoa, o capítulo inicial, “Nuvens”, apresenta dados preciosos da primeira impressão do menino sobre o ambiente escolar, ao descrever a longa viagem que fez com sua família, quando deixaram o estado de Alagoas para irem morar no sertão de Pernambuco, momento em que, com 2 ou 3 anos de idade, presencia um velho professor de barbas longas ministrando aula a pequenos infantes, os quais “seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: — Um b com um $a - b$, $a: ba$, um b com um $e - b$, $e: be$ ” (RAMOS, 1984, p.10). Essas folhas de papel eram as cartas de ABC, as quais eram confeccionadas pelos próprios professores, e traziam o alfabeto escrito de várias formas, o que demonstra a valorização da grafia. Nesse método era utilizado o processo de soletração para decifrar a palavra, tomando como unidade de análise o nome de cada letra.

Apesar de ser ainda uma criança muito pequena, a imagem daquele lugar chama-lhe muita atenção. Observa-se que o narrador retém na memória a imagem de uma sala espaçosa e simples, composta de bancos e mesas escolares e alunos identificados com camisas brancas, provavelmente, um tipo de uniforme daquela unidade escolar. Essas lembranças não se apresentam de maneira clara, mas surgem de forma mais nebulosa, que consiste em retirar

o que encobre a memória dos tempos infantis, técnica indispensável para alcançar o passado e transformá-lo em matéria narrativa. Conforme Nakagome (2008, p. 85), “as nuvens ocultam um pedaço do céu, mas deixam transpassar a luz. De forma semelhante, a barreira da memória faz com que cheguem à narrativa apenas as lembranças que venceram os limites do tempo, permanecendo na mente do adulto após tantos anos”.

Comprometida com as mazelas sociais, *Infância*, assim como outras obras de Graciliano, figura como um registro da realidade experienciada pelo escritor, em que, segundo Adonias Filho (1982, p. 171), o romancista consegue de forma perfeita acoplar em uma só estrutura o documentário e o psicologismo. Logo, o leitor acompanha a fusão dos acontecimentos sociais com a exploração singular dos sentimentos humanos, ao explicitar uma ilusão da realidade.

A partir do Romantismo, o romance passou a veicular o Brasil como tema, isso permitiu aos escritores a expressão de uma realidade nacional, o que irá se aprofundar com a vanguarda realista, em que a arte torna-se um meio para o registro e crítica de valores e costumes de uma época. Esse compromisso com o desnudamento da realidade atinge modernistas da geração de 30, como Graciliano Ramos e José Lins do Rego, e alcança poetas como Carlos Drummond de Andrade e Cora Coralina.

Nesse sentido, a geração regionalista de 30, por meio de uma linguagem direta e crítica, apresenta uma redescoberta da realidade brasileira, porém, buscaram-se também outras vertentes como o intimismo, ao refletir a investigação da existência por meio de uma sondagem psicológica, caso de Graciliano e José Lins, que se valem da temática memorialística para construírem boa parte de sua obra. Em relação a Graciliano, pode-se afirmar que sua obra “encerra problemas de construção típicos que lhe realizam a ficção, ampliada continuamente, onde recursos artesanais são solicitados a fim de corporificar vivências e projetos de seu universo interior” (COUTINHO, 1986, p. 390).

Essa necessidade de Graciliano de extravasar suas lembranças é abordada por Candido em *Ficção e Confissão*, ao enfatizar a importância do romancista passar de textos ficcionais a autobiográficos:

Graciliano Ramos, porém, extravasou os limites do gênero e, cada vez mais preocupado pelas situações humanas, substituiu-se ele próprio aos personagens e resolveu, decididamente, elaborar-se como tal em *Infância*, aproveitando os aspectos facilmente romanceáveis que há nos arcanos da memória infantil. A seguir, dando um passo mais, rompeu as amarras com a ficção ao registrar a experiência de adulto, e realizou-se nas Memórias com maestria equivalente à dos livros anteriores (CANDIDO, 2006, p. 93).

O crítico ainda realça que as reminiscências são parte integrante da obra de Graciliano, e não uma mera complementação de seu enredo, sendo a autobiografia uma forma simples e natural quando a ficção já não lhe bastava para exprimir-se. Essas considerações remetem ao pensamento de Certeau (1994, p. 158) que assevera que a memória continua escondida (não tem lugar que se possa precisar) até o instante em que se revela, no “momento oportuno”, de maneira ainda temporal embora contrária ao ato de se refugiar na duração. O resplendor dessa memória brilha na ocasião.

Para o crítico José Aderaldo Castello, em *Infância*, Graciliano teve a preocupação em reconstituir seu tempo de menino, levando-o à análise e à reflexão, o que aproxima sua obra do ficcional. O comportamento humano é objeto de estudo do romancista, em que a criança coloca-se como um exímio observador do que ouvia e do que percebia, mesmo que fosse compreendido de forma vaga, além de rejeitar o que não pudesse ser comprovado. A infância do romancista é recomposta sob o crivo de um olhar crítico dos fatos que marcaram sua meninice, o que colabora para um maior esclarecimento do ficcionista, que se deixa inebriar também pelas representações do Nordeste, o que, de certa forma, influenciou na construção de um estilo marcado “pelo preciso e essencial do vocabulário e daquela contenção despojada e exata” (CASTELLO, 1999, p. 393).

Ainda segundo o crítico, em *Memórias do Cárcere*, e principalmente em *Infância*, existe a mistura de verdades fragmentadas sob uma visão individualizada de experiências e observações, o que leva o romancista a recriar suas lembranças num processo bem próximo da ficção, porém, com a preocupação e o “reconhecimento não da verossimilhança, mas da veracidade dos fatos, situações, personalidades ou pessoas – e não personagens –, numa abrangente colocação de problemas diversos: educação, ensino, economia, política, estruturas, tradição, ideologias, em âmbito nacional” (CASTELLO, 1999, p. 396).

Em *Infância*, o leitor acompanha a descrição da realidade física da escola que serviu de abrigo ao narrador e a sua família, imagens que nunca saíram de suas lembranças, pois as péssimas condições do prédio e dos móveis, com paredes sujas e bancos sem encosto marcaram-lhe profundamente. No final do século XIX, o imperador ordenou que fossem criadas várias escolas públicas no país, entretanto, muitas funcionavam em situação precária, já que carentes de higiene, de bons professores e de materiais didáticos eficientes para uma aprendizagem satisfatória. Conforme Faria Filho (2003, p. 146) os higienistas se preocupavam muito com as péssimas condições físicas e de asseio das escolas, e “expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos”.

Nessa época o ambiente escolar era caracterizado por muita austeridade, lugar em que a aprendizagem se mesclava com medos e gritos, resultantes de uma postura pedagógica severa e apoiada pela família. Os pais não repudiavam o comportamento rígido e punitivo do professor junto a seus filhos, pois, assim como na escola, as crianças em casa desde cedo aprendiam a ter respeito e obediência, sendo submetidas a vários castigos como forma de serem educadas. Em relação aos pais, o narrador descreve o comportamento frio e áspero com o qual conviveu desde a infância:

Depois as mãos finas se afastaram das grossas, lentamente se delinearam dois seres que me impuseram obediência e respeito. Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se de lágrimas – e os meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certos momentos (RAMOS, 1984, p. 15).

Durante toda a narrativa o leitor choca-se ao perceber a figura de um garoto solitário, carente de carinho, cuidado e segurança, como qualquer outra criança de sua idade, obrigado a conviver com a severidade paterna e a rejeição materna. Esse último sentimento acompanha o narrador, mesmo depois de adulto, segundo Puccinelli (1975, p. 77): “enquanto mãe, constituiu-se numa realidade insólita, porque jamais lhe revelou uma das características atribuídas a uma mãe”.

Com o pai, o narrador viveu momentos de muitos conflitos, pois a autoridade paterna apresentava-se de forma abrasiva, provocando medo antes de inspirar bons sentimentos ao menino. Contudo, sua presença era desejada como forma de suavizar o comportamento frio da mãe, tornando-se em razão disso um “modelo altamente apreciado” pelo filho (PUCCINELLI, 1975, p. 79). Amargura e solidão, talvez sejam essas duas palavras que resumem a infância de Graciliano, que percorre suas lembranças e só encontra o desejo de receber o afeto que nunca veio. As recordações dos pais, do convívio familiar retratado em *Infância* ajudam ao leitor a entender um pouco o temperamento conciso do romancista, que reconstrói as imagens do passado e concomitantemente tenta se compreender. Para Thompson (2002, p. 208), “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança”.

Essas considerações vão ao encontro de ideias de Bachelard em ensaio dedicado às reminiscências:

Muitas vezes, é no entardecer da vida que descobrimos em sua profundidade, as nossas solidões de criança, as solidões da nossa adolescência. É no último quartel da vida que compreendemos as solidões do primeiro quartel, quando

a solidão da idade provecta repercute sobre as solidões esquecidas da infância (BACHELARD, 2001, p. 102).

Dessa forma, o prenúncio do fim estimula o indivíduo a lançar-se num processo de autocompreensão, uma vez que é nas lembranças dessa solidão cósmica que se encontra o núcleo da infância que se conserva no centro da psique humana. Para o estudioso é aí que se conectam mais intensamente a imaginação e a memória, que o ser da infância une o real e o imaginário, vivendo com toda a fantasia as imagens da realidade.

Essa carência de afeição, projetada pelos moldes da sociedade que o formou, Graciliano não conseguirá desvincular de sua personalidade e de sua arte literária, vendo em cada personagem o que Bosi (1981, p. 452) denominou como “a face angulosa da opressão e da dor”. Em “Nuvens”, a identificação com o sofrimento do outro o faz ainda menino comover-se com uma história que ouviu de um garoto que era maltratado por um padre, o qual sofria maus tratos tanto do religioso quanto de sua concubina. A desventura desse garoto o comove, além de se assemelhar a sua realidade. Observa-se uma identificação consubstancial do narrador com a história do garoto das trovas, a ponto de se emocionar com o sofrimento do outro, numa espécie de assimilação com os seus próprios infortúnios, uma consciência ao mesmo tempo individual e coletiva vive o mundo da opressão, numa busca pela liberdade. Isso acontece, segundo Halbwachs (2006, p. 98), pois, ao entrarmos em contato com as lembranças dos outros, reforçamos e completamos a nossa, mas para isso é necessário que as lembranças desses grupos não deixem de ter alguma afinidade com os fatos que constituem nosso passado.

A religião apresenta-se ao menino de forma conturbada, pois, a partir do momento em que ouve essa história do padre que açoitava uma criança e ainda mantinha uma amante, parece tomar verdadeira aversão pelos homens de batina. A figura de Padre Inácio, também contribui para a imagem negativa que Graciliano construiu a respeito da religiosidade, pois presenciou várias vezes os adultos tecerem comentários que assustavam sua inocência de menino: “Na cozinha e na sala de jantar pintavam-no terrível, uma espécie de lobisomem criado para forçar-nos à obediência. Citavam-se os despropósitos dele na igreja” (RAMOS, 1984, p. 64). No entanto, o narrador já adulto admite não ter havido na infância maturidade suficiente para compreender o comportamento seco do pároco, incapaz de reconhecer nessa personalidade um “homem de ações admiráveis”.

No final do século XIX, a Igreja Católica começa a enfrentar a oposição do positivismo, conseqüentemente a sofrer abalos com a consciência crítica de seus fiéis, o que

respalda inclusive nas crianças e jovens que deixam sua fé inquietarem frente aos ideais liberais, como o narrador que deixa transparecer sua aversão aos religiosos e seu pouco interesse em seguir os rituais da Igreja e de estudar as lições de catecismo. Diante desse quadro, em 1879 acontece a reforma de Leôncio de Carvalho, que defendia “a liberdade de ensino, de frequência e de credo religioso” (ARANHA, 1989, p. 194) nas escolas brasileiras, colocando em ênfase o ensino de ciências em detrimento do ensino humanístico da tradição colonial.

De todas as lembranças tristes e amargas da infância, o episódio do desaparecimento do cinturão de seu pai ocupará uma das páginas mais comoventes da literatura brasileira, em que o narrador, um menino frágil e tímido é acusado injustamente de ser o responsável por tal façanha. Recorda ter vivido instantes de muita tensão e sofrimento ao ser coagido a confessar um crime que não havia cometido. Os gritos do pai o aturdiram de maneira pavorosa e inigualável, e, adulto, conclui: “Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto” (RAMOS, 1984, p. 33).

Esse episódio marca a posição inflexível do pai, que se vale de seu poder de comando e abstém-se do diálogo com o filho, articulando sua raiva em gritos questionadores e destemperados. Para Garbuglio (1987, p. 366), ao gritar, o indivíduo articula na fala uma ordem implícita, e, em contraste, o silêncio ou a censura da fala institui uma das maneiras mais eficientes de exclusão do indivíduo do próprio direito de fala, visto que o grito indica a classe e a autoridade de que está investido o locutor.

Assim como o narrador, a maioria das crianças dessa época era submetida a uma educação extremamente severa, pautada por muitos castigos e pouco diálogo, em que a voz dos pais imperava como absoluta, inquestionável. A respeito dos castigos físicos a que eram submetidas as crianças cariocas em suas próprias casas, Nunes (2003, p. 378) destaca os ataques, “bordoadas, socos, uso do chicote, pancadas com cabo de vassoura, tamancos, correias e tábuas”, reflexo de uma educação escassa de diálogo e rica em agressões. Essa não era a realidade só de cidades como o Rio de Janeiro, mas de quase todo o Brasil.

Cora Coralina, em *Poemas dos Becos e estórias mais*, narra no poema “Prato Azul Pombinho” o castigo sofrido por ela depois de ser acusada sem direito de defesa de ter quebrado o último prato de um aparelho de 92 peças, vindo de Macau especialmente para as bodas de “sinhazinha Honória com o sinhô-moço Joaquim Luis”, e que traziam estampado no fundo a lenda oriental sobre o amor entre a princesinha Lui e seu namorado plebeu. Como Graciliano, a menina Aninha é punida mesmo após negar a travessura, tendo a sentença dada por sua bisavó:

Aí ponderou minha bisavó
 umas tantas atenuantes a meu favor.
 E o castigo foi comutado
 para outro, bem lembrado, que melhor servisse a todos
 de escarmento e de lição:
 trazer no pescoço por tempo indeterminado,
 amarrado de um cordão,
 um caco do prato quebrado.

(CORALINA, 1984, p. 85)

A poeta descreve em “De como acabou, em Goiás, o castigo dos cacos quebrados no pescoço”, que esse corretivo só se extinguiu depois da morte da menina Jesuína, que após quebrar uma tampa de uma terrina recebe o castigo de portar um colar de cacos quebrados no pescoço e, conseqüentemente, numa noite uma das pontas do caco fere-lhe mortalmente. Esse fato contribuiu para que na ocasião do castigo de Aninha o colar fosse elaborado apenas com um caco, amenizando o perigo de uma tragédia.

Graciliano, assim como Coralina, narra o doloroso episódio do cinturão e brinda o leitor com o relato de seus íntimos sentimentos, expondo sua impotência infantil diante da autoridade paterna, incapaz de se retratar mesmo após comprovar a injustiça cometida contra o filho. Logo, o cinturão que originou um “castigo injusto, simboliza também as raízes do menino no trato com a norma social. Daí lhe parecer gratuita, arbitrária e feita para fazer sofrer. Nem doutro modo avaliou as relações com os pais, a disciplina escolar, o tratamento dispensado aos subordinados e infelizes” (CANDIDO, 2006, p. 87).

Independentemente do transcorrer do tempo, as lembranças referentes ao caso do cinturão acompanham o narrador/escritor, refletindo-se em seu presente de forma perturbadora, pois suscitam relações angustiantes e sofridas, porém, à parte essas lembranças, apresentam-se também aquelas que resgatam bons momentos, visto que, conforme Thompson (2002, p. 208), “para a maioria das pessoas, o sofrimento do passado é muito mais suportável, por encontrar-se ao lado de boas lembranças de alegria, afeto e realização, e lembrança destas e daquelas pode ser uma coisa positiva”.

Todavia, os açoites do pai não teriam sido tão fortes quanto os que sentira quando lhe ensinaram a carta de ABC: “Junto de mim, um homem furioso, segurando-me um braço, açoitando-me. Talvez as vergastadas não fossem muito fortes: comparadas ao que senti depois, quando me ensinaram a carta de ABC, valiam pouco” (RAMOS, 1984, p. 34). Com esse desabafo o narrador evidencia o dolorido processo de alfabetização que lhe foi imposto, em casa e nas várias escolas de vilas, onde aprender a ler e a escrever configurou-se como

martírio. De acordo com Freyre (1998, p. 419), nas antigas escolas, “se houve por um lado, em alguns casos, lassidão – fazendo-se vista grossa a excessos, turbulências e perversidade dos meninos – por outro lado abusou-se criminosamente da fraqueza infantil. Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino”.

Observador astuto e protagonista das misérias morais e sociais da vida real, Graciliano, de acordo com Lins (1987, p. 266), é um antissonhador por excelência, incapaz de revelar seus sonhos de menino, preenchendo as páginas de seus livros, especialmente *Infância*, com um realismo intransigente, já que seus desejos da infância foram corrompidos pelo contato com os adultos.

Leonor Arfuch, baseando-se em Bakhtin, pondera que o enfoque biográfico compõe-se de dados marcados por uma heterogeneidade constitutiva, e do mesmo modo pelo dialogismo, num contínuo hibridismo social (ARFUCH, 2010, p. 29). Logo, pressupõe-se que os seres humanos não são homogêneos, e sua constituição está vinculada diretamente ao meio ao qual está inserido, sendo suas ações originárias dessas inter-relações. Desta forma,

Sabemos que não há possibilidade de subjetividade sem intersubjetividade, conseqüentemente, toda biografia ou relato da experiência é, num ponto coletivo, expressão de uma época, de um grupo, de uma geração, de uma classe, de uma narrativa comum de identidade. É essa a qualidade coletiva, como marca impressa na singularidade, que torna relevantes as histórias de vida, tanto nas formas literárias tradicionais quanto nas midiáticas e nas ciências sociais (ARFUCH, 2010, p. 100).

Analisar as informações sobre uma pessoa em uma determinada época implica também em buscar o olhar do presente sobre o passado, no intuito de observar de algum modo as marcas de seu tempo, fatos e sentimentos que nortearam uma geração. Assim, Graciliano, ao descortinar seu passado para o leitor em forma de narrativa, recupera não só os episódios mais íntimos de sua vida como resgata os valores e os costumes vigentes da época.

Nessa busca por suas raízes, descreve em “A vila” duas escolas, a primeira uma escola pública, conduzida por um homem de poucas falas e barba longa, e a segunda, a de D. Maria, particular, “funcionava na Rua da Palha – e, por ser particular, excedia o colega, oficial e, conseqüentemente, desleixado, na opinião dos pais de família” (RAMOS, 1984, p. 50). Percebe-se na fala do narrador que a sociedade do final do século XIX valorizava mais a formação das escolas particulares, acolhida com mais seriedade pelos pais, que a consideravam mais comprometida com a boa educação.

Muitas escolas funcionavam de forma clandestina, sem o alvará do governo, formadas por professores que, em sua maioria, não possuíam diploma de magistério ou carta, ensinando conforme práticas aprendidas ao longo da vida, caso de D. Maria, que se mantinha com o dinheiro das mensalidades, sem receber nenhuma ajuda do poder municipal ou estadual. Outras crianças iniciavam o processo de alfabetização em casa, sendo os pais seus primeiros mestres, caso de Graciliano, o qual aprendeu as primeiras letras com o pai que o incentiva a tomar gosto pelas letras fomentadoras de poder:

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. (...) Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira (RAMOS, 1984, p. 104-105).

Assim como o pai do narrador, a sociedade sempre deu muita importância ao diploma universitário, e instituições como a Igreja e a Magistratura se configuraram como portadoras de poder e respeito, fazendo com que os pais ansiassem que seus filhos se formassem e se transformassem em doutores ou religiosos. Com esse argumento, é iniciado o processo de alfabetização do escritor: “E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado” (RAMOS, 1984, p. 105).

Tornado seu mestre, o pai passa a lhe ensinar rigorosamente o alfabeto, porém, esses momentos serão comparados à escravidão, pois a atitude autoritária e impaciente do professor causa-lhe medo, o que irá refletir-se na dificuldade de assimilar o que lhe é ensinado: “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me” (RAMOS, 1984, p. 106). Diante da severidade paterna, o menino retrai-se principalmente quando via o côvado próximo ao alcance de seu pai. O “côvado”, metro utilizado pelo pai no comércio, transforma-se num instrumento punitivo para os erros de aprendizagem do menino, e cumpre o mesmo papel da palmatória, método usual em várias escolas do mundo, inclusive do Brasil. Segundo Freyre (1998, p. 419) o costume de dar bolo em crianças durante o processo de aprendizagem, humilhando-a em sua fraqueza infantil, tende a ser “reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro”.

A despeito da dificuldade enfrentada no processo de alfabetização, o narrador, quando estava sozinho, compreendia as histórias e seu desempenho com as letras se multiplicava, mas, na presença de seu pai, o nervosismo fazia com que errasse, trocasse as letras de lugar, o que o deixava frágil e insensível ao universo das palavras. A aplicação do corretivo era justificada frente à expectativa de que o filho correspondesse, melhorasse a aprendizagem, contudo, os resultados eram sempre trágicos, e, no final de cada aula, o menino havia absorvido pouco conhecimento, pois o medo impedia-o de retê-lo com exatidão, mas em compensação as mãos ficavam impregnadas de marcas de uma postura violenta e castradora, visto que a autoridade paterna “exerceu sempre severamente, discricionariamente, através de uma brutalidade que encontrava bons instrumentos no chicote e no palavrão” (PUCCINELLI, 1975, p. 88).

A sensação, no momento em que o pai desistiu de instruí-lo, é de alívio; passa a ser, então, alfabetizado por sua irmã, Mocinha, a qual lhe inspirava mais tranquilidade, o que favorece sua aprendizagem, pois “as letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam” (RAMOS, 1984, p. 109). Logo, a dificuldade em aprender ameniza-se quando se ultrapassa a condição opressora, em que “através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite a busca do ser mais” (FREIRE, 1981, p. 35).

Seu ingresso oficial na escolarização é um momento que causa reflexão, pois várias vezes ouvira tratar-se de “um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes” (RAMOS, 1984, p. 113), o que, em sua opinião, não condizia com sua conduta, já que se considerava uma criança quieta e silenciosa, não dando motivos para ser encaminhado para um lugar que era sinônimo de prisão e martírio. Porém, nada pode fazer e a escola passou a ser uma nova realidade em sua vida, instante em que o menino é obrigado a lidar com uma pluralidade de informações.

Em seu primeiro dia de aula, descreve que o vestiram “com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de alça numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam” (RAMOS, 1984, p. 117). A maioria das escolas brasileiras sempre exigiu dos alunos o uso do uniforme, com o intuito de homogeneizá-los e integrá-los ao novo ambiente, vestindo assim também as normas da instituição.

Acostumado às coisas ásperas da vida, é surpreendido ao encontrar em D. Maria, sua primeira professora, a imagem de uma mulher calma, boa e humana, diferente de tudo e todos a sua volta. Para avaliar o desempenho do novo aluno, a professora, como de costume

em várias escolas brasileiras, lhe pediu que fizesse a leitura em sua mesa, mas esse esclarece que “ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de ABC” (RAMOS, 1984, p. 118). Ainda que nervoso com a situação, o menino acalma-se, nota em sua mestra uma brandura que o deixa mais seguro. A postura da professora inspirava-lhes confiança, pois, apesar de ser uma autoridade na sala de aula, se comportava de maneira muito humilde e contava com a ajuda dos alunos. A humanidade de D. Maria era tão profunda que jamais se valia de punições que viessem a machucar algum aluno, e, embora fosse norma da escola o uso da palmatória, a nobre professora nunca a utilizava, privando-se da violência para manter a ordem.

O menino, que fora acostumado à rigidez excessiva do pai, encontra na nova professora paz para aprender, já que, ao contrário do côvado martelando em suas mãos, é convidado a tentar de novo, a acreditar em sua capacidade. Com o passar do tempo, seus temores foram se dispersando e ele foi se sentindo tranquilo durante o processo de aprendizagem, o que acarreta mudanças também em casa: “Lendo o bilhete em que se pedia um segundo livro, meu pai manifestou surpresa com espalhafato. Houve uma aragem de otimismo, chegaram-me retalhos de felicidade” (RAMOS, 1984, p. 125).

O segundo livro é descrito com detalhes: “um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rastro de lesma ou catarro seco” (RAMOS, 1984, p. 126). Percebe-se o desgosto do menino diante da aparência do livro, que não desperta nenhum interesse, e das histórias sempre com um fundo de moralidade e pouco encanto. Além de o narrador demonstrar sua decepção com as histórias sem criatividade do livro, ressalta também sua linguagem pouco acessível, que fazia com que ele e seus colegas tivessem dificuldade tanto em pronunciar quanto em entender seu significado. Sua desilusão com a “linguagem dos doutores” acentua-se quando ouve a professora explicar uma leitura do livro, ao julgar “que ela fantasiava”, visto que considerava impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas dos textos do Barão de Macaúbas. Em pouco tempo, a escola constitui-se para o menino como “mais um lugar sem vida, desprovida de interesse, sem comunicação com a existência, que nada lhe oferece e para a qual nada tem a oferecer” (PUCCINELLI, 1975, p. 19).

Mesmo diante de tantas dificuldades, o segundo livro é vencido e o menino acalenta a expectativa de que o terceiro não seria tão ruim quanto o segundo, entretanto suas esperanças foram destruídas quando ao recebê-lo depara-se com um homem de barba na capa, evidência clara, de outro exemplar do Barão de Macaúbas. Nessa época estava com quase 7

anos e, apesar de não saber ler corretamente, o livro pautava-se no estudo de regras complicadas de pontuação, além de fazer parte também do currículo o estudo da tabuada e do catecismo, o que exigia memorizar resultados e conceitos: “A tabuada e o catecismo eram penosos, mas aí apenas me obrigavam a decorar certo número de linhas. – Sete vezes nove?” (RAMOS, 1984, p. 129).

Segundo Candido (2006, p. 23), em toda a obra de Graciliano verifica-se uma odiosidade pelos homens responsáveis por manter a ordem, e isso “é uma espécie de projeção da sua náusea ante os livros de leitura do solene Barão de Macaúbas, cujas barbas, nos respectivos frontispícios, lhe pareciam a mais torva ameaça à inteligência e à beleza, como nos conta em *Infância*”.

Freyre, em seu livro *Ordem e Progresso*, relata o depoimento de Waldemar Martins Ferreira, que teria experimentado uma realidade escolar muito próxima da recordada pelo narrador, em que o livro de leitura de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, e a tabuada faziam-se presentes no processo de aprendizagem: “se lia o Primeiro Livro de Leitura de Abílio César Borges, Barão de Macaúbas. Tudo era lido e decorado. Havia, aos sábados, sabinas entre meninos e meninas, mas de tabuada e de cartilha religiosa” (FREYRE, 1974, p. 182).

Ao rememorar as histórias contidas no livro do Barão de Macaúbas, sua indignação se acentua quando se vê obrigado, aos sete anos, a tentar decifrar a linguagem camoniana. Com essa informação, o leitor verifica o teor exigente dos livros de Abílio, que impunha textos de um dos clássicos da literatura portuguesa como ferramenta para alfabetizar as crianças, no entanto, essas, por não possuírem maturidade intelectual suficiente para compreendê-los, sentiam-se ignorantes da própria língua.

Como Graciliano, Carlos Drummond no poema “Aula de Português” confessa sentir-se um inculto da própria língua, forçado a despir-se da variedade espontânea dos momentos felizes e simples da vida, para dedicar-se apenas a desvendar os mistérios da gramática exigida no colégio. Conforme Lajolo & Zilberman (1996, p. 205) o estudo de clássicos como *Os Lusíadas* não se efetivou de forma a apenas privilegiar a leitura gratuita, mas se fez presente nas escolas brasileiras como sinônimo de um certo tipo de ensino “no qual a obra literária serve de motivo para o conhecimento das idiossincrasias e dificuldades da língua portuguesa; ou então da valorização de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil”.

Sofrendo as intempéries da vida, o narrador de *Infância* é lançado ao convívio sempre severo dos adultos, em que os pais, professores e até o avô mostra-se um bruto e

insensível diante das dificuldades do neto com as letras. Tal como seu pai, o avô era agressivo e impaciente, o que o deixava nervoso e confuso, impedindo-o de compreender e assimilar as letras das cartas de ABC, já que a postura incompreensiva do ancião favorecia que seus conhecimentos armazenados se evaporassem e o impossibilitassem de compreender os novos ensinamentos.

Com o retorno da família ao estado natal, foi matriculado na escola pública da professora Maria do O, onde é introduzido o terceiro livro do Barão de Macaúbas, juntando-se aos setenta ou oitenta alunos acomodados por todos os cantos. Nessa escola, ao contrário da escola pernambucana de D. Maria, havia punições para os alunos que não se comportassem de forma adequada, sendo a professora Maria do O muito rígida e adepta do uso da palmatória e de outros meios coercitivos: “Na sala, vendo a mulata ou cafuza brandir a palmatória, precisaria comportar-me bem, simular atenção, molhar de saliva as páginas detestáveis” (RAMOS, 1984, p. 175).

O autor destaca que entre os alunos a que mais sofria com a postura autoritária da professora era sua prima Adelaide, a qual classifica como uma das “vítimas desse diabo” (RAMOS, 1984, p. 176), manifestando indignação pelo comportamento violento a que eram submetidos. Em relação a sua prima, embora seus pais fossem ricos e pudessem enviá-la para ser educada em “colégios mais ou menos europeus”, esses ficavam longe e queriam que a filha estudasse perto e aprendesse todas as conveniências de moça de boa família.

A pequena conservaria, perto de casa, todas as virtudes: bordaria fronhas; ligar-se-ia no altar, sem namoro, a um rapaz de juízo e fortuna, bem apessoado. E diferenciar-se-ia das mulheres que fumavam cachimbo de barro. Uma Adelaide letrada, não muito letrada, com as inovações e as letras necessárias. Uma Adelaide que se banhasse no riacho e falasse francês (RAMOS, 1984, p. 176).

O pai de Adelaide a entrega aos cuidados da professora e acredita estar legando à filha uma boa educação, pois queria que a menina aprendesse as normas e as letras suficientes para sua condição de mulher. Entretanto, a professora impunha à menina tarefas domésticas, além de tratá-la com desprezo e violência, pois, segundo o narrador, Adelaide “havia-se reduzido à condição de criada” (RAMOS, 1984, p. 178). Como a prima, várias meninas recebiam instrução em escolas próximas a suas residências, visto que à mulher não era dado incentivo para estudarem longe da família. Permaneciam próximas ao seio familiar e eram preparadas para serem excelentes donas de casa, fato retratado também pela poeta Cora Coralina, que teve o privilégio de estudar dois ou três anos na escola de Mestra Silvina, mas

depois passou a receber instrução apenas em casa, segundo os moldes das mulheres da família, apedadas inclusive na aprendizagem da língua francesa destinada às moças de boa família. Segundo Aranha (1989, p. 194),

A educação feminina precisa esperar o final do século para começar a despertar algum interesse. A maioria das mulheres vivia em tal situação de dependência e inferioridade que quase nunca se considerava necessário cuidar de sua instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes recebiam noções de leitura, mas dedicavam-se sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras.

As meninas eram educadas num ambiente patriarcal, devotando obediência ao pai e, depois de casadas, ao marido, o que alude também às considerações de Freyre quando realça que “à menina, a esta negou-se tudo que de leve parecesse independência. Até levantar a voz na presença dos mais velhos. Tinha-se horror e castigava a beliscão a menina respondona ou saliente; adoravam-se as acanhadas, de ar humilde” (FREYRE, 1998, p. 421).

Devido à família mudar-se de bairro, o menino foi matriculado em outra escola, a qual funcionava no Largo do Comércio. Ainda que a escola fosse outra, o livro adotado era também do famoso Barão de Macaúbas. Algumas vezes o menino fantasiava um livro diferente, sem explicações confusas, “sem lengalengas cheias de moral”, porém as interjeições traziam a realidade, deixando-o frustrado diante da impossibilidade de aflorar sua imaginação. Mesmo diante de tantas pressões, e, principalmente, das discrepâncias do novo professor, o narrador afirma ter conseguido chegar ao término do terceiro livro, período em que o pai resolve novamente mudá-lo de escola. Essa alternância de escolas colabora para que o narrador aos nove anos se sinta “quase um analfabeto”; considerava-se inferior aos outros garotos de sua idade, porque, além de andarem limpos, frequentavam escolas decentes, enquanto ele falava pouco, vestia roupas miseráveis, entre outras dessemelhanças que o diminuía perante a ostentação dos colegas.

Frustrado com a realidade das escolas da vila, o narrador desabafa: “Na minha escola de ponta de rua, alguns engraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada” (RAMOS, 1984, p. 199). Novamente a escola apresenta-se ao menino como um lugar de martírio, onde ele e seus colegas eram obrigados a se submeterem a uma educação referenciada por métodos que não lhes despertavam interesse em aprender, mas, sim, causavam-lhes momentos de suplício e crucificação.

Não obstante, sua nova professora, Agnelina, tinha um talento especial, o de narrar histórias de Trancoso. Ela visitava os alunos e prendia-lhes a atenção até a meia-noite com a narração de lendas e romances que coloriam o seu universo. Apesar de não conseguir transmitir-lhe nenhum conhecimento, foi essa mestra que lhe teria despertado interesse pela ficção: “Nada me ensinou, mas transmitiu-me às mentiras impressas” (RAMOS, 1984, p. 206). Essa afirmação é, segundo Corrêa (2007, p. 159), extremamente significativa, pois embora o narrador afirme que nada aprendeu com a professora, ela transmitiu-lhe algo extremamente importante e significativo, “o gosto pelas histórias, tão importante na formação do leitor”.

A pedagogia vigente nas escolas em que o narrador estudou o faz sentir repulsa pelos professores, instigando-o a caracterizá-los de forma preconceituosa, principalmente, em relação à cor da pele, tantas vezes ironizada pelo menino em seus relatos. Conforme Freyre (1998) no Brasil os negros e mestiços não foram somente colegas dos meninos brancos nas aulas ministradas nos colégios e nas casas-grandes, mas também vários negros ensinaram a ler, a escrever e a contar tabuada. Caso de Graciliano que foi alfabetizado pelas mãos de vários mestres mestiços, como se pode verificar em várias passagens do livro:

Constrangida no espartilho, branqueada a pó-de-arroz, Dona Maria do O fingia humanizar-se lá fora... (RAMOS, 1984, p. 176).

Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço, não porque esta se avantajasse àquela, mas porque minha família se mudou para a Rua da Matriz... (RAMOS, 1984, p. 188).

Evidencia-se nas palavras do narrador um sentimento de superioridade relacionado à cor da pele, ao deixar transparecer escárnio pelas características físicas dos professores e tratar o diferente com tom depreciativo. “A semente do preconceito germinaria e produziria frutos, pois a avaliação dos negros, com o tempo, ultrapassava as exterioridades e avançaria, até alcançar a base de instituições” (PUCCINELLI, 1975, p. 64). Assim, o narrador extravasa o preconceito provavelmente originário da convivência com a família, e emite julgamentos menosprezando a cor da pele dos professores, como se isso fosse um fator determinante para o desempenho insatisfatório desses profissionais.

Consciente de que as precariedades físicas e pedagógicas das escolas em que estudou inibiam sua aprendizagem, exalta alegria e realização ao narrar o momento em que seu pai o confia a um novo professor, a fim de afastá-lo do “mau caminho”: Professor Rijo, aposentado, rábula distinto (RAMOS, 1984, p. 206), o qual passa a ser admirado pelo menino

por manifestar domínio do conhecimento a ser transmitido. Esse corrige-lhe a palavra “smiles”, ao dizer que deveria pronunciar “smailes”, o que contradiz toda a realidade que o cerca, mas a postura firme do professor o convence e o influi a repetir essa palavra com a convicção do saber, em que o escárnio dos outros já não o incomodava, pois sente-se seguro e portador de um conhecimento correto. Sua admiração pelo mestre cresce, uma vez que reconhece nesse um real conhecimento.

Nesse instante a autoconfiança do menino começa a florescer, o que impulsiona positivamente seus estudos, afastando-o do medo de expressar seus pensamentos. Em “O menino da mata e o seu cão Piloto” descreve o grande fascínio que o livro lhe provocou, quando foi censurado pela prima Emília, a qual atribui críticas negativas ao fato de o autor da obra ser protestante. Ao enveredar pela leitura do livro da capa amarela, o narrador descreve verdadeiros momentos de prazer: “Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada” (RAMOS, 1984, p. 211).

Percebe-se uma identificação muito forte do narrador com a história do folheto, em que a solidão dos personagens assemelhava-se à sensação de humilhação e tristeza do narrador. Graciliano projeta em sua obra “recordações doídas de alguma injustiça, de alguma vitória descarada e forte sobre o fraco. Talvez porque ante a sensibilidade do narrador as circunstâncias banais da vida avolumassem como outras tantas brutalidades” (CANDIDO, 2006, p. 72).

Nesse contexto, a leitura transforma-se para o narrador em escape para as agruras da vida, no entanto, reconhece-se também nas aflições dos personagens, provocando-lhe inquietações e sofrimento. Os livros, gradativamente, vão tomando espaço em sua rotina, até ele ser agraciado por uma incontrolável sede de leitura, a qual o deixava em desassossego, entregue às histórias que conseguia angariar:

Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que se ia transformando em idéia fixa (RAMOS, 1984, p. 220).

Após ter esgotado o seu pequeno acervo, solicita empréstimos na biblioteca particular de Jerônimo Barreto, dono de um notável acervo literário, o qual lhe apresenta *O Guarani* de José de Alencar, e posteriormente infinidades de obras que o seduziram e

ampliaram seu universo cultural. Nesse período surge um novo colégio na cidade e seus pais resolvem matriculá-lo, e enquanto seus colegas se fixam em decorar regras e informações, o menino detém-se em desvendar o universo literário através de um fascículo oculto entre as folhas de um atlas: “Surdo às explicações do mestre, alheio aos remoques dos garotos, embrenhava-me na leitura do precioso fascículo (...). Conheci desse jeito várias cidades, vivi nelas, enquanto os pequenos em redor se esgoelavam, num barulho de feira” (RAMOS, 1984, p. 224).

O seu encanto pela leitura faz com que leia em poucos meses a biblioteca de Jerônimo Barreto, o que o transporta a uma nova realidade, alterando sua rotina e sua linguagem, o que transforma o proprietário da biblioteca na pessoa mais próxima do menino, pois conseguia visualizar e estimular os sonhos do pequeno infante. De acordo com as considerações de Lajolo & Zilberman (1996, p. 227), os livros escolhidos por crianças e adolescentes fora da rigorosa rotina escolar de leitura parecem agradar às exigências da fantasia, pois “o fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo”.

Outra personalidade que influencia o narrador é Mário Venâncio, que o incentiva a entrar para um grupo de teatro, ministrando-lhe também aulas de geografia, além de estimulá-lo à fundação de um periódico. O comportamento dinâmico de Mário inspirava nos alunos um imenso entusiasmo, contagiando principalmente o narrador que obtém com o estabelecimento do jornal literário a oportunidade de aflorar seu talento pela escrita, entretanto demonstra frustração ao ver seus textos sofrerem alterações feitas pelo professor: “*O Pequeno Mendigo* e várias artes minhas lançadas no *Dilúculo* saíram com tantos arrebiques e interpolações que do original pouco se salvou. Envergonhava-me lendo esses excessos do nosso professor: toda gente compreenderia o embuste” (RAMOS, 1984, p. 239).

Conforme Facioli (1987, p. 28), o jornal literário *O Dilúculo* teve sua primeira edição em 24 de junho de 1904, época em que Graciliano ainda não havia completado 12 anos, fato que não o impediu de tornar-se redator juntamente com Cícero de Vasconcelos. “A redação do jornalzinho funcionava na agência do correio local, ‘convertida em asilo de doidos’, tendo o estafeta Buriti como distribuidor, e Mário Venâncio de ‘apoio moral’ e mentor intelectual. Este via em Graciliano sinais de Aluísio Azevedo”.

O fato de ter seus textos modificados por Mário o deixa decepcionado com o mundo real; sem o poder de voz e opinião refugia-se cada vez mais no mundo da leitura, entregue a sonhos e a devaneios, afinal, essa era a única forma de sentir-se livre e absoluto. Segundo Candido (2006, p. 72), “a consequência natural é o refúgio no mundo do interior e o

interesse pelos aspectos inofensivos da vida. Inofensivos e, portanto, inúteis. Sonhar, ler, imaginar mundos na escala das baratas”.

Graciliano não se limita a narrar seus infortúnios, e se compadece com a infelicidade do outro, ao presenciar a desventura de um colega de colégio, considerado execrável pelos professores, colegas e diretor. Esse último, que não disfarçava sua aversão ao garoto, aplicava penalidades humilhantes: “isolou-o numa ponta de banco, transformou-o em bicho de circo, espécie de Joaquina ou Jacob, dois gorilas que nos tinham maravilhado” (RAMOS, 1984, p. 248).

A indignação do diretor com o aluno era tão acentuada que às vezes se excedia na violência: “amarrava os braços do garoto com uma corda, espancava-o riço, abria a porta, e a desesperada humilhação exibia-se aos transeuntes, fungava, tentava enxugar as lágrimas e assoar-se” (RAMOS, 1984, p. 249). Nota-se através da fala do narrador que a escola, ao invés de integrá-lo ao seu meio, no intuito de converter seu comportamento indisciplinado e garantir-lhe a instrução, isenta-se dessa responsabilidade, mostrando-lhe indiferença ou ocupando-o com tarefas domésticas: “Livre dos tormentos, o pequeno regressava à ponta do banco, anulava-se, enquanto não o exigiam para recados, viagens ao correio e à bodega. Afinal se despojaram de escrúpulos, mandaram-no auxiliar a família no serviço doméstico”. (RAMOS, 1984, p. 250).

Esse comportamento de exclusão e violência sofrido pelo garoto na escola não era questionado pela família, pois em casa os pais repetiam as mesmas atitudes ou empregavam outras ainda mais severas:

Em casa, o pai martelava-o sem cessar, inventava suplícios: amordaçava-o, punha-lhe as costas das mãos sobre a mesa da sala de jantar, malhava nas palmas, quase lhe triturava as falanges; prendia-lhe os rejeitos, pendurava-o no caibro, deixava-o de cabeça para baixo, como carneiro em matadouro. Fatigando-se das inovações, recorria às sevícias habituais: murros e açoites (RAMOS, 1984, p. 250).

Como resultado de tais brutalidades, o garoto aos quinze anos entra para o mundo do crime: atira em um homem, mas é absolvido por intermédio de um chefe político. E em relação aos estudos, o jovem “sapecou os preparatórios num liceu vagabundo. Na academia obteve aprovação ameaçando os examinadores. Bacharelou-se, fundou um jornal” (RAMOS, 1984, p. 252). Vinga-se do antigo diretor, que após alguns infortúnios fechara o colégio, empregando-o nesse jornal, satisfazendo-se, assim, em ver o velho carrasco sob seu domínio.

Aqui cabe a alusão ao pensamento de Freire (1981, p. 30): “como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”.

Essa inversão de papéis em que o oprimido concebe a transição da fraqueza e humilhação para autoafirmação é uma característica recorrente em *Infância*, em que Graciliano esmera-se, segundo Feldmann (1987, p. 278), na construção de uma psicologia criminal. O leitor acompanha a reviravolta na vida dos personagens que conquistam a liberdade e sentem-se realizados ao vingar-se de seus antigos algozes, caso do ex-aluno e de seu diretor e de Adelaide e da professora Maria do Ó, em que uma menina filha de senhor de engenho transforma-se em empregada da professora mestiça.

Além disso, verifica-se também a crítica de Graciliano a algumas instituições de ensino que se deixavam fragilizar e se corromper aprovando e formando alunos por critérios indignos. Segundo Bello (s/d, p. 221) “em 1890, vários decretos do governo provisório estabeleceram, entre outras medidas, a liberdade de frequência e a faculdade dos exames cumulativos, resultando disso maior prodigalidade na distribuição dos diplomas do curso superior, na capital do país”. Nesse sentido, fica clara a existência de colégios e faculdades de índole educacional duvidosa, com métodos de ensino arbitrários, “sapecando” diplomas a alunos.

Graciliano menciona também uma transformação importante nas escolas brasileiras referente à palmatória, que foi substituída ou teve seu uso amenizado em razão da introdução de cartões de notas, como se pode ver no fragmento que segue:

A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas, questões difíceis percorriam as filas – e o aluno que as adivinhava punia os ignorantes. Os amigos da justiça batiam com vigor, dispostos a quebrar munhecas; outros, como eu, surdos ao conselho do mestre, encostavam de leve o instrumento às palmas. Isto não nos trazia vexame: *foi costume até que se usaram cartões relativos às notas boas. Desde então pagamos os nossos enganos com essa moeda, chegamos a emprestá-la a colegas necessitados* (RAMOS, 1984, p. 249, grifo nosso)

Com o fim do Império e o início da Primeira República, o modelo educacional conservador começou a despertar insatisfação. Os ideais liberais, os movimentos sociais, a promulgação de novas ideologias levam os pensadores da educação a considerar ultrapassados os métodos educacionais vigentes, instituindo o cartão de notas como uma forma mais eficiente de medir o desempenho escolar do aluno.

O narrador encerra suas lembranças retratando as mudanças sofridas por seu corpo ao iniciar a adolescência, período em que se encanta por Laura, menina que conheceu no

colégio “nas seções da Instrutora Viçosense, da Amor e Caridade”, a qual despertava-lhe as mais inesperadas emoções. Nessa época inquieta-se com a leitura de *O Cortiço*, guardando-o embrulhado no meio de outros pertences, pois tal livro o horrorizava, envolvido que estava ainda pela inocência juvenil. Ao retornar do colégio, ia assistir aos ensaios na Escola Dramática Pedro Silva, mas colocava-se insensível às apresentações, dispensando sua atenção em observar o vulto de uma moça, o qual assimilava ao de Laura e perturbava-o profundamente, a ponto de tirar-lhe o sono. Depois de ser aconselhado por um amigo, o jovem narrador busca sua primeira experiência sexual: “Otilia da Conceição, à beira da cama, esperava em silêncio. Arriei sobre a mala pequena e, em silêncio também, comecei a descalçar-me” (RAMOS, 1984, p. 259).

Assim, através da representação ficcional da memória, suas lembranças mais íntimas são reveladas ao leitor. Momentos, por exemplo, que tratam da passagem de menino para homem, o qual começa a encarar a vida com mais coragem, libertando-se de antigos conceitos e medos, a ponto de ter maturidade para desembulhar o romance *O Cortiço* e recolocá-lo junto de seus outros livros, e para fazer novas leituras da vida e do mundo.

Para ampliar a abordagem da relação literatura e escola, será abordado o romance *Doidinho* de José Lins do Rego, com o intuito de observar como o romancista por meio de um espontaneísmo singular oferece ao leitor páginas movidas por recordações escolares do personagem-narrador Carlos de Melo.

2.2 Infância e nostalgia

O Colégio de Itabaiana criara fama pelo seu rigorismo. Era uma espécie de último recurso para os meninos sem jeito. (...) Lembraram-se do colégio de Seu Maciel, como era conhecido nos arredores o Instituto Nossa Senhora do Carmo. Lá estiveram os meus primos uns dois anos. Voltaram contanto as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer coisa. Era ali onde estava agora.

José Lins do Rego

O romance *Doidinho*, de José Lins do Rego, publicado em 1933, caracteriza-se pela existência de um personagem principal que narra sua experiência como estudante num renomado colégio de Itabaiana, interior da Paraíba, dirigido por Francisco Lauro Maciel. O

narrador é Carlos de Melo, conhecido por Doidinho, que se coloca como o centro de sua própria investigação e atenção.

Na obra, o leitor depara-se com uma sociedade capitalista e injusta, na qual Carlos e seus colegas vivem as consequências de um universo estudantil pautado por muita rigidez e angústia. O romance inicia-se com a entrada de Carlinhos no colégio, e com a seguinte afirmação do diretor: “— Pode deixar o menino sem cuidados. Aqui eles endireitam, saem feito gente – dizia um velho alto e magro para o meu tio Juca, que me levava para o colégio de Itabaiana” (REGO, 2006, p. 29). Esse aviso remete o leitor à célebre frase que o pai de Sérgio, protagonista de *O Ateneu*, dá ao filho no momento de sua entrada no colégio: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta” (POMPÉIA, 2005, p. 7). Assim, Carlos e Sérgio são advertidos dos difíceis momentos que irão vivenciar, os quais são similares também aos que Carlos Drummond relatou em *Boitempo*, referentes ao período em que se apartou da casa paterna para dedicar-se aos estudos do curso secundário, transfigurando em versos o difícil cotidiano dos colégios em que estudou.

Em *Doidinho*, antes de entregar Carlos definitivamente aos cuidados de Maciel, o tio informa o nível de aprendizagem do sobrinho, explicando que esse já havia estudado o “segundo livro de Felisberto de Carvalho e tabuada de multiplicar”. As cartilhas de Felisberto de Carvalho foram editadas pela primeira vez em 1892, e adotadas em várias regiões do Brasil. Eram usadas no ensino das crianças no período da alfabetização, assim como as tabuadas de Trajano, o que se pode verificar nos depoimentos reunidos por Freyre entre 1850 e 1900, em que várias pessoas citam como elemento de seu processo escolar:

Sebastião Ferreira Barbosa, nascido em São Paulo em 1895, frequentou, menino e adolescente, várias escolas do interior do Sul do Brasil: primária, em Sapecado; secundária, em Muzambinho e Silvestre Ferraz (Minas). Estudou pela gramática de João Ribeiro, pela aritmética de Antônio Trajano, pelo livro de leitura de Felisberto – livros que foram verdadeiramente nacionais, na época em apreço, como livros escolares ou didáticos, concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento (FREYRE, 1974, p. 191).

No colégio, afastado da casa paterna, Carlinhos sente no primeiro instante a rispidez do diretor Maciel, que, incorporado da frieza de um general, comandava com mãos de ferro sua instituição. Ao se ver sozinho, o medo do desconhecido o incomoda e o narrador conclui: “Saí chorando. Era a primeira vez que me separava de minha gente, e uma coisa me dizia que a minha vida entrava em outra direção” (REGO, 2006, p. 30).

O romancista, por meio do personagem Carlos compartilha com o leitor suas lembranças mais íntimas, momentos tristes e angustiosos do instante em que se apartou do alicerce familiar. Para Azevedo (1991, p. 223), enquanto alguns escritores espalham exagerada subjetividade, Rego se consagrou ao destacar uma visão objetiva do mundo, ancorada no teor autobiográfico. “Por isso, seria o caso de arriscar o paradoxo e dizer que apenas aparentemente a memória constitui o elemento fundamental na sua arte, pois ele cresceu à medida em que se foi libertando dela”.

Sabe-se que Carlos é um ser fictício, elaborado pelos recursos da fantasia e da imaginação, porém isso não o impede de carregar o que Candido (1985, p. 85) determina como a “impressão da mais lídima verdade existencial”. José Lins, ao traçar as características do personagem Carlos, estabelece uma relação com suas lembranças pessoais, mas atreladas aos realces da linguagem literária, sendo impossível denominar Carlos como uma cópia fiel do real, visto que ele comporta as interferências criadoras de seu autor.

Observa-se que José Lins sempre que questionado nunca negou a incorporação de suas recordações em suas obras, principalmente em *Doidinho*, em que divide com o leitor momentos tão particulares e angustiantes. Candido (1985, p. 70) afirma que o leitor só pode concluir que um personagem recupera a vivência de seu criador apenas se esse fizer alguma indicação fora do romance, o que se evidencia em vários documentários sobre a vida do escritor paraibano.

Seria precipitado afirmar que a obra de José Lins constitui-se em uma simples autobiografia, visto que o romancista, por meio da palavra artística e do universo ficcional, transfigura as informações colhidas no passado. Llosa (2004, p. 87) realça que “para quase todos os escritores, a memória é o ponto de partida da fantasia, o trampolim que impulsiona a imaginação em seu vôo imprevisível até a ficção. Recordações e invenções se misturam na literatura de criação, de maneira frequente”.

A representação autêntica e objetiva do passado só se torna possível no romance, visto que a atualidade não deve adentrar no conteúdo da representação como uma força que altera e moderniza a singularidade do passado. “Pois toda atualidade importante e séria tem necessidade de uma imagem autêntica do passado, da autêntica linguagem estrangeira de um passado estrangeiro” (BAKHTIN, 2002, p. 419). O filósofo entende o romance não apenas como a síntese das representações culturais formadas ao longo do tempo, como também um embrião de procedimentos para composições futuras.

Por intermédio do personagem-narrador Carlinhos, José Lins, amparado pela ebulição da memória, reconstrói seu ingresso no colégio, instante em que se projeta em um

mundo formal, no qual passa a ser apenas mais um aluno. O sentimento de perda do afago familiar se intensifica com o novo tratamento, Carlos de Melo, o que para ele demonstra imensa formalidade e pouco carinho.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara homem. Assinava o meu nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse um estranho para mim mesmo (REGO, 2006, p. 33).

A narrativa em primeira pessoa e os verbos no pretérito explicitam a visão do narrador adulto, que se lança no tempo em busca do instante em que o menino, fragilizado pela sua nova condição de interno, não se reconhece como antes, visto que a estranheza do desconhecido contamina sua essência. Contudo, não lhe resta alternativa senão exercer seu papel de estudante e enfrentar o ensino rigoroso do professor Maciel. Segundo Villaça, Antonio (2006, p. 22) em *Doidinho* “José Lins descreve a vida de um colégio que nem por ser de Itabaiana deixa de se parecer com os do mundo inteiro. O paulista, o carioca, o sulista se reencontram nas páginas evocativas do nordestino Lins do Rego”.

Percebe-se que a figura do narrador Carlos de Melo se confunde com a do autor José Lins do Rego. De acordo Benjamin (1994, p. 201), essa confusão ocorre devido ao imbricamento da experiência com a narração, visto que a primeira constitui a fonte de um verdadeiro narrador. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Nessa perspectiva, o vivido se caracteriza como fonte original de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, através de aprendizagens extraídas de vivências particulares ou coletivas.

O narrador, para Benjamin, figura entre os mestres e os sábios, capaz de ofertar conselhos ancorados tanto na própria experiência como de seus semelhantes. Assim, é possível incorporar a sua mente, seus gestos e sentimentos mais íntimos e também aqueles de que só têm ciência por ouvir dizer. “Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

No caso de José Lins do Rego, Castello salienta que as experiências múltiplas e angustiantes apontaram mais a sensibilidade do que incitaram a imaginação do romancista, estorvando de certa forma seleções e recriação ficcional em equilíbrio com a experiência acumulada e arquivada da memória. Para ele o romancista mesmo “fazendo memória faz romance, como faria romance como se fosse memória”. Ao fazer romance a figura do

ficcionista se confunde profundamente como a do escritor/memorialista, de modo a possibilitar, “como representação totalizante, o mais abrangente e igualmente o maior e mais sincero depoimento humano e social da nossa narrativa ficcional” (CASTELLO, 1999, p. 399).

É nessa busca pela experiência que José Lins detalhará para o leitor, por meio do narrador Carlos de Melo, as peculiaridades do colégio Nossa Senhora do Carmo em Itabaiana, famoso por seu rigorismo, lugar onde os pais entregavam seus filhos para serem alfabetizados e educados, e, para tanto, o diretor valia-se de várias estratégias pedagógicas autoritárias para manter a ordem e a plena realização de seu ensino. As palavras do diretor ao exaltar sua longa carreira no magistério expõem sua personalidade forte e vaidosa. O comum era recusar qualquer questionamento em relação a sua postura pedagógica, pois acreditava em sua experiência e em sua capacidade para educar.

Assim, o menino Carlos foi privado do convívio com o avô e passa a ser forçado a viver e a agir sob o comando de Maciel, homem de temperamento austero, que muitas vezes conseguia transmitir aos alunos apenas receio e inquietação. De outra perspectiva, mas um tanto suspeita, o diretor encontra total receptividade, principalmente da parte de Dona Emília, sua esposa, que em várias ocasiões fazia questão de exaltar a estirpe nobre do marido: “Francisco Lauro Maciel Monteiro! Sobrinho do poeta Maciel Monteiro, barão de Itamaracá. Maciel tem poetas na família” (REGO, 2006, p. 220). Além de vangloriar-se de seu marido, Dona Emília era também o seu braço direito, ajudando-o a comandar a disciplina do colégio; era uma exigente alfabetizadora, contudo, compactuava das mesmas atitudes de censura que ele, o que contribuiu para que juntos comandassem há mais de quarenta anos um colégio particular regulado por muita rigidez.

E foi justamente por ser um colégio renomado na Paraíba, que José Paulino confiou à instrução de Carlinhos a Maciel, oportunizando-lhe segundo sua privilegiada condição de neto de senhor de engenho. Conforme Villaça, Antonio (2006, p. 21), é nesse momento que o menino desperta para “a consciência social, a descoberta das diferenças de classe”. Todavia, o apego as suas raízes o faz sentir inveja dos garotos que podiam correr livres pelo engenho, mas no fundo sabia que sua realidade o exigia mais, afinal, não era apenas um menino sorrateiro, era o neto amado de José Paulino, o dono do Engenho Santa Fé.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 73), o Brasil constituiu-se como uma civilização de raízes rurais, em que os grandes proprietários de terra comandavam o país, persistindo essa situação até a abolição dos escravos em 1888. No Período Monárquico, os fazendeiros enviavam seus filhos para serem educados nas profissões liberais, sendo formados

para ocuparem altos cargos na política brasileira, tentando elegerem-se ou fazendo eleger seus candidatos, o que contribui para a estabilidade do poder nas mãos de uma minoria.

Em relação aos senhores de engenho, o estudioso salienta que não apenas esses como também os lavradores livres formavam uma classe tão nobre, não encontrada em outro país com tantos privilégios e riqueza. Eram considerados os responsáveis por animar a produção, o comércio e todas as áreas que regiam a economia do país. Nos domínios rurais, o proprietário de terra era soberano, e tudo era realizado conforme sua vontade, muitas vezes se comportando como um déspota. “O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava a si mesmo. Tinha capela onde se rezavam as missas. Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre desasnava meninos” (HOLANDA, 1995, p. 80).

Entregue às circunstâncias da vida, longe dos domínios do avô e atemorizado pelo desconhecido, Carlinhos é conduzido a despir-se do nome e das antigas roupas e vestir o uniforme do colégio. Era preciso se igualar a todos, e se caracterizar com os símbolos da escola: “E iam-se lá bonezinhos pretos com as iniciais do colégio INSC – Instituto Nossa Senhora do Carmo. Eu tinha também que comprar meu bonezinho preto, com a pala caída sobre os olhos e as letras douradas” (REGO, 2006, p. 31).

Os uniformes escolares fazem parte do cotidiano de estudantes brasileiros desde meados do século XIX, funcionando como elemento destinado a colaborar para a ação ordenadora de cada instituição, além de identificar e padronizar os alunos. José Lins, sempre que questionado sobre o caráter autobiográfico de suas obras, nunca negou haver muito de si em tudo que escreveu, mas fazia questão de afirmar que autobiográfico apenas *Doidinho*. Sobre essa obra esclarece:

O terrível Instituto Nossa Senhora do Carmo, de Itabaiana. Todo o meu *Doidinho* está aí. Fiz a história deste menino. Muita gente tem pena do pobre Carlinhos. Foi este sofrimento do órfão, do seviciado pelo mestre de palmatória, que me deu o meu livro mais sincero, mais de minha vida. Quisera ter mais memória para mais me sentir preso a uma vida que é ainda a minha grande vida. Os críticos me agradam quando me chamam de memorialista. É grande elogio (REGO, apud GUSMÃO, 1991, p. 54).

José Lins não se esconde nos bastidores, mas encena ao leitor suas recordações, talvez no intuito de se compreender e de oferecer essa verdade aos outros. “É um ato que tem consequências reais” (LEJEUNE, 2008, p. 104). Por outro lado, verifica-se que além de buscar suas lembranças, o autor insere-se numa profunda reflexão das situações vivenciadas

no ambiente escolar, e, suas lembranças são impregnadas de uma antipatia pela hipocrisia dos opressores.

Segundo Castello (1991, p. 185), José Lins e Graciliano recorrem ao mundo da infância, fonte de lembranças mais legítimas, entretanto, esses dois romancistas não conseguem através da criação ficcional a libertação total do universo infantil, e “por isto eles foram reconduzidos a essa outra forma de libertação, mais direta ou objetiva, a da memória escrita, de natureza confidencial e também de sentido auto-analítico”.

Acostumado a andar livre pelas terras do avô, foi impossível Carlos não se assustar com sua nova condição de aluno. O encarceramento nas dependências do colégio até sua primeira refeição denota desamparo, e ele confessa ter engolido, com um nó na garganta, a sua primeira boia de prisioneiro, já que a nova realidade de claustro na qual se encontrava lhe causava extrema aflição. Com poucos dias de interno ganha o apelido de Doidinho devido ao extremo nervosismo, impaciência, pressa, ansiedade, e um pouco de depressão que o fazia chorar à toa. No recreio, a disciplina não abrandava e toda atitude lúdica era proibida, devendo cada aluno contribuir para a manutenção da ordem. O pior castigo era permanecer no quarto do meio, um tipo de prisão, onde os alunos eram forçados a ficar isolados, cumprindo alguma penalidade. Nas dependências do colégio, a palavra “proibido” reinava e se contrapunha a quase tudo a que Carlos e os colegas estavam acostumados no seio familiar. Ali “ninguém podia trocar palavras. Falava-se aos cochichos, e para tudo lá vinha: é proibido. A liberdade licenciosa do engenho sofria ali amputações dolorosas. Preso como os canários nos meus alçapões. Acordar à hora certa, comer à hora certa, dormir à hora certa” (REGO, 2006, p. 35).

As duras proibições de Maciel provocam arrependimento em Carlos por não ter se esforçado para aprender com os professores contratados por seu avô. Sabe-se que o ensino ministrado no lar era muito comum entre as famílias de maior poder aquisitivo, em que os professores do local ministravam as primeiras lições às crianças, e os pais que podiam custear enviavam os filhos a cidades maiores para continuarem os estudos. Freyre (1998, p. 412) enfatiza que “até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume nos engenhos foi fazerem os meninos os estudos em casa, com o capelão ou com mestre particular”. Logo, a construção das ferrovias possibilitou o envio dos jovens para estudarem nos colégios da capital, caso de Carlos, que depois de aprender as primeiras letras é encaminhado a continuar os estudos no colégio de Itabaiana.

De acordo com o relato do narrador, a realidade do colégio não condizia muito com sua aparência, uma vez que o diretor exigia um cuidado excessivo com os móveis e a

casa, entretanto, nas dependências onde se alojavam os alunos faltava higiene, o que lhes dava a sensação de estarem fétidos. Carlos relata que “Os panos da cama passavam meses sem se lavar. E os percevejos engordavam no nosso lombo. Banho duas vezes na semana. De cuia, quando não íamos ao rio” (REGO, 2006, p. 104). Sobre o processo de higienização das instituições escolares, Freyre (1998, p. 418) explica que, com o aparecimento de maior número de colégios, um assunto que começou a preocupar os higienistas da época foi o da higiene escolar; particularmente a higiene dos internatos. Muitos meninos do interior teriam morrido de febre ou de infecção nos colégios das capitais.

Por mais que o descuido com a higiene do colégio contrariasse o narrador, o que mais o angustiava era o sofrido processo de aprendizagem, porque o medo de errar e padecer as consequências do erro tornava-o tenso, o que, por sua vez, dificultava sua aprendizagem. Depois de presenciar vários colegas sendo punidos por Maciel, em razão da má realização das tarefas ou de alguma indisciplina chega o momento de trocar o papel de testemunha pelo de vítima:

Errei a lição toda. Sabia quase que decorada a história de “Júlia, a boa mãe”. O medo, no entanto, fazia a minha memória correr demais; e saltava as linhas.

— Leia devagar. Para que esta pressa?

Foi pior. A língua não me ajudava. Quando vi foi ele com a palmatória na mão.

— Levante-se.

Não soube mais o que fiz. Senti as mãos como se estivesse com um formigueiro em cada uma. Como Chico Vergara, apanhava no meu primeiro dia de aula (REGO, 2006, p. 39).

Esse episódio o deixa muito abalado a ponto de não saber dizer o que doeu mais, a dor física ou a vergonha de apanhar na frente dos colegas. O protagonista elucida que “Na Paraíba era proibido dar de palmatória, e isto mesmo porque o governo não sabia. Não havia governo para o professor Maciel. Quando lhe botavam os meninos no colégio, prevenia os pais: — Castigo os alunos” (REGO, 2006, p. 117). A palmatória era utilizada no colégio por Maciel e em várias instituições de ensino do Brasil como meio para resolver quase todos os problemas, fossem de origem disciplinar ou de aprendizagem, e os pais acostumados com essa postura pedagógica não questionavam o uso dessa forma de punição. Conforme Nunes (2003, p. 379), havia nas escolas brasileiras palmatórias de diversos estilos e formas, mas a “maior inventividade no tocante à tortura infantil só mesmo no interior de São Paulo, pelo castigo da bola de cera. Presa por um barbante, essa bola era lançada à cabeça da criança repreendida e nunca voltava sem uma mecha de cabelos arrancada”.

Os colégios da época tinham a disciplina sob controle, e em quase todas as salas de aula havia um aluno responsável por ajudar a manter a ordem, com a função de vigiar e delatar os atos dos colegas; esse papel era desempenhado pelo chamado “decurião”. No colégio de Maciel, o decurião era Felipe. Considerado um cão de guarda, ele era os ouvidos e os olhos do diretor junto aos “detentos”. E mais tarde José Augusto, o Coruja, por não poder pagar as mensalidades do colégio, devido a graves problemas financeiros de sua família, vê-se obrigado a ocupar tal cargo em troca de garantir a continuidade de seus estudos, o que, na visão de Carlos, iria deformar sua personalidade. A preocupação do narrador, contudo, não era tanto com o amigo: “Mais uma que o colégio me dava! O meu único amigo, aquele que tinha coragem de ficar comigo, estava agora a serviço da tirania, virara cão de fila, um espia da ordem. Através dele iríamos sentir a opressão do velho diretor” (REGO, 2006, p. 183).

A educação tradicionalista herdada dos jesuítas e vigentes por longo período configurava-se na execução de exercícios repetidos mecanicamente, com o intuito de serem memorizados. Conforme Aranha (1989, p. 111), para que isso fosse feito à exaustão, os mestres eram assessorados pelos melhores alunos, chamados decuriões, que deviam cuidar de mais nove colegas, tomando lições de cor, recolhendo os exercícios e marcando num caderno os erros e faltas distintos.

O fato de Coruja se transformar em decurião fere os sentimentos e a autoestima de Doidinho, pois tinha no colega um amigo, um confidente, alguém que o tratava sem as formalidades daquele ambiente frio. Ao ocupar tal cargo, Coruja passa a viver num mundo objetivo, deixa as brincadeiras e as conversas de lado para se ocupar da vigilância do colégio, constituindo-se como um instrumento da tirania. Para Freire (1981, p. 43), a “pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém a encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização”.

José Lins ao elaborar suas lembranças escolares mostra a realidade opressora das escolas brasileiras, em que os alunos eram instruídos sob fortes ameaças, obrigados a seguirem severas normas, práticas já denunciadas também por Raul Pompéia em *O Ateneu* e Graciliano Ramos em *Infância*. Assim, o romancista constrói em *Doidinho* uma narrativa repleta de questionamentos, “por outro lado, ou em compensação, o leitor percebe que realmente a preocupação fundamental de José Lins do Rego é a de procurar sentir e compreender tanto a grandeza quanto a miséria da natureza humana (CASTELLO, 1991, p. 233-234).

É na expectativa de compreender os acontecimentos mais sensíveis do tempo de colégio, que recorda, saudoso, uma aluna especial, Maria Luísa, sua colega de sala. Descreve que os internos eram todos homens, entretanto, havia meninas que estudavam na instituição, eram alunas externas que assistiam às aulas e voltavam todos os dias para suas residências. Embora estudassem nas mesmas salas que os meninos, as meninas sentavam-se à frente, junto à mesa do diretor, perto de seus olhos e longe do contato direto com os mancebos, além de serem punidas de forma distinta, pois o castigo aplicado a elas se resumia a ficar em pé na sala de aula, não lhes sendo aplicada a temida palmatória.

Ao contrário das alunas do colégio de Maciel, que eram punidas de forma mais branda, em “Menina Mal-amada”, poema do livro autobiográfico de Cora Coralina, *Vintém de Cobre*, o eu-poético descreve o difícil momento experienciado na sala de aula, em que, depois de gaguejar a lição, sofre com a dor da palmatória estalando em sua mão, ocasionando um choro e uma “mijada” incontida perante todos os colegas. A escola de mestra Silvina, retratada por Coralina, também aceitava a permanência de meninas e meninos na mesma sala, assim como no colégio de Maciel. Segundo Souza (2006, p. 65),

A coexistência de meninas e meninos em uma mesma escola já era usual em algumas escolas mistas desde o Império. Contudo, essas escolas decorriam de um expediente administrativo e configuravam-se em uma solução para a escolarização de crianças em localidades onde era insuficiente o número de alunos de um e outro sexo para formar uma escola. A co-educação implicava, porém, uma concepção pedagógica e social concernente a convivência da educação conjunta dos dois sexos.

Dessa forma, a coeducação dos sexos na escola de Maciel proporciona o desabrochar da primeira paixão de Carlos, levando-o a ficar constrangido e humilhado quando era punido na frente da amada. Se a vigilância já era grande, depois de ter uma carta endereçada a ela lida na classe pelo diretor, o contato dos dois é quase impropriedade, visto que a vigilância que já era grande agiganta-se, o impedindo de expor seus sentimentos. Apesar de Maciel conduzir a leitura da carta de forma mais amena e objetiva, sua atitude assemelha-se a de Aristarco, diretor do colégio Ateneu retratado por Pompéia, que também expôs uma carta de dois alunos a todos do colégio, não se preocupando em explicitar suas fragilidades.

Em várias passagens da narrativa, o leitor toma conhecimento de situações que evidenciam os hormônios aflorados de Carlos:

O sexo me visitava nas noites frias do colégio. (...) E os maus pensamentos rondavam-me, como pássaros que procurassem ninho quente para pousar. Zefa Cajá andava por perto. E me esquecia do coruja, do diretor, do livro de leitura, dos bolos.

— A cama de Doidinho está tremendo diziam no quarto (REGO, 2006, p. 57).

Em *Menino de Engenho*, Carlos relata ao leitor sua primeira relação sexual, que ocorre com Negra Cajá, considerada, no engenho, uma professora do sexo: “Era mesmo um vício visguento aquele dos afagos de Zefa Cajá. Saía do café para a casa dela, ia depois do almoço e depois do jantar” (REGO, 2008, p. 143). No colégio, Carlos dá continuidade à aprendizagem de tornar-se homem com Negra Paula, aperfeiçoando os primeiros ensinamentos recebidos na fazenda. Nesse sentido, conforme Castello (1991, p. 187) “os romances cíclicos de José Lins do Rego traduzem a exigência interior de revelar o seu próprio sentimento mais profundo de apego à região de origem e de exprimir a compreensão humana dos problemas que ele encerra.”

No final de *Menino de Engenho*, quando Carlos relata ao leitor que irá para o internato, menciona o protagonista de *O Ateneu*, mas deixa claro que, ao contrário de Sérgio que entrou no colégio cheirando a virgindade e inocência, ele já se considerava esperto e “sabido de tudo”. E é esse menino astuto que declara os predicativos de uma negra faceira, a qual sempre escolhia um dos internos para manter relações mais íntimas, o que lhes rendia certa proteção na hora das refeições, quando recebiam agrados extras. Em pleno feriado de Semana Santa, cercado de solidão, Carlos finalmente prova dos cuidados da Negra Paula:

Agora, sozinho no colégio, num dia em que estava trancado no banheiro, bateram, bateram devagar na porta:

— Abra, Carlos.

Perguntei quem era.

— Sou eu, abra.

E o diabo me visitou ali em carne e osso (REGO, 2006, p. 106).

Como Carlos, a maioria dos alunos também estava na adolescência, fase de muitas descobertas, idade em que as primeiras paixões afloram, marcando a transição entre a infância e a vida adulta. O adolescente Carlos, ao chamado do diretor para sair, respondia decididamente que não queria ir; escolhia ficar ao lado de Negra Paula, para crescer e virar homem de verdade. Esse dado pode ser compreendido à luz das considerações do historiador Gilberto Freyre sobre a influência do africano na vida do brasileiro. Segundo ele, foi a negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado, e a mulata que

“nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, no ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem” (FREYRE, 1998, p. 367).

Também para Ribeiro (1991, p. 228) o caráter realista da obra de José Lins, que espelha a sociedade rural e as cidades do Norte e Sul, seria um pouco de todo o Brasil e do mundo, e esse desvelar das práticas sociais “pode acaso desagradar a algumas pessoas que não amam a verdade senão colorida e engalanada em eufemismos convencionais. É a vida tal como ela é; por isso mesmo, empolga a atenção e a curiosidade do leitor”.

A diversidade de idade entre os alunos era preponderante em quase todos os colégios do país, distinguindo o nível escolar de cada um pelo livro de leitura. No colégio de Maciel o aluno mais jovem era Clóvis, 10 anos, estava ainda em fase de mudança de dente, e ao ser deixado pelo pai sente-se imensamente desamparado, o que resulta em prantos. Mas nem isso sensibilizou o diretor, pois era preciso garantir o amadurecimento do menino, retirando dele brinquedos e qualquer comportamento que viesse a atrapalhar seu desenvolvimento na instituição. Logo, “o diretor pensava em estraçalhar aqueles dez anos que lhe caíam nas garras. Começava pelos cabelos com franjinha na testa, e terminaria inchando as mãos de bolos como a nós outros. Talvez os gaviões não depenassem assim os pobres passarinhos em suas rapinas” (REGO, 2006, p. 119 - 120).

Maciel não cede ante a pouca idade de Clóvis, que assim como Sérgio tem no corte de cabelo o aviso do término da infância e o começo de uma vida dirigida por novas perspectivas de comportamento. A mesma atitude castradora com os alunos menores transforma-se em cólera diante de Elias, um jovem sertanejo rude de 18 anos, que fora enviado ao colégio contra sua vontade.

Dona Emília e Maciel além de cuidarem de alfabetizar o rapaz, tinham por missão transformá-lo em um cidadão amável e cordial. Contudo, Elias não se sujeita às normas rígidas e, depois de desafiar o diretor, insubordinando-se aos corretivos com a palmatória, é expulso do colégio. Carlos ao descrever a trajetória do rapaz, relata que era filho de um fazendeiro, o qual nunca havia enviado um filho para aperfeiçoar os estudos. Por esse comportamento sofria muitas críticas dos vizinhos, os quais sempre deram um imenso valor aos títulos acadêmicos.

o velho Mané Gomes sofria críticas medonhas dos outros senhores de engenho. As terras dele ficavam na caatinga. Vivia diferente da maior parte. Uma vida sem fartura, de tapanho, com os filhos criados como os seus animais nos cercados. Nunca botara um na escola. Os outros levavam muito em conta essa história de mandar os filhos para a escola, pensando somente que era o bê-á-bá que fazia os homens mais alguma coisa do que eles. E

gastavam uma fortuna com os filhos em colégios e em faculdades. Enchiam-se desse orgulho de fazer doutores (REGO, 2006, p. 120-121).

Evidencia-se uma significativa preocupação entre os homens do início do século XX em garantir a formação acadêmica de seus filhos, e os que não compactuavam com esse pensamento eram criticados por seu posicionamento acomodado e antievolutivo. Carlos destaca a grande expectativa de seu avô Zé Paulino em ter um herdeiro portador de diploma: “Percebia-se-lhe a contrariedade em não ver o filho Juca feito juiz de Direito ou procurado para defender no júri. O velho Zé Paulino, tão sem vaidade para as outras coisas, amava o luxo da bacharelise” (REGO, 2006, p. 134). Segundo Aranha (1989, p. 191) “o diploma tinha função de ‘enobrecimento’ e, ao formar letrados e eruditos, dando ênfase à formação humanística, distanciava-os cada vez mais do trabalho físico ‘maculado’ pelo sistema escravista”.

Conforme Holanda, o trabalho mental era considerado apropriado e digno para os antigos senhores de escravos e seus descendentes, não porque esses tivessem adoração pelo conhecimento e suas especulações intelectuais, mas por considerarem imprescindível o status obtido com a aquisição dos títulos acadêmicos. Por isso,

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza. Aliás, o exercício dessas qualidades que ocupam a inteligência sem ocupar os braços tinha sido expressamente considerado, já em outras épocas, como pertinente aos homens nobres e livres, de onde, segundo parece, o nome de liberais dado a determinadas artes, e, oposição às mecânicas, que pertencem às classes servis (HOLANDA, 1995, p.83).

Forçado pelo pai a estudar, o personagem Elias comporta-se de forma agressiva, visto que demonstra clara aversão pelos livros e seus conhecimentos. Entretanto, sua conduta rude e violenta desencadeia em Carlos um sentimento de solidariedade para com Maciel, e pela primeira vez se posiciona a favor do tirano diretor. Russoto (1991, p. 257) explica que “Elias representa o obscuro espírito de um mundo tão indomável quanto irrecuperável: ‘um tigre real fugindo de sua jaula’. Tão obscuro que não se pode sujeitar à verbalização. No mundo de puras sonoridades – de vozes e cantos – que constrói o romance”. Nesse sentido, evidencia-se em Elias um comportamento incompatível com a cultura letrada, irredutível em receber os benefícios da modernidade.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação estará entre as prioridades do governo, pois com a Proclamação da República, em 1889, era necessário formar bacharéis para ocupar cargos públicos e liderar o governo. Além disso, Aranha (1989, p. 203) enfatiza que “desde o final do século XIX até a década de 40, aumentam as oportunidades de estudo. Daí decorre, de fato, uma mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média”.

No colégio de Maciel, quase todos os alunos eram filhos de fazendeiros, mas Licurgo fora matriculado por sua mãe, a qual era admitida com suspeita na sociedade de Itabaiana por não ter marido e não revelar a identidade do pai de seu filho. Apesar disso, Maciel aceitou que o menino estudasse em seu colégio, no entanto, depois de um desentendimento de Licurgo com um colega que explicitou comentários sobre a maneira não convencional de sua mãe ganhar dinheiro, esta resolve tirá-lo da escola e neste instante o diretor revela seu pensamento conservador e preconceituoso:

- Vim tirar o meu filho do colégio.
- E o diretor:
- Sim senhora. Pode mandar buscar a mala e o tamborete dele. Não quero moleques em meu colégio.
- Moleque, não senhor. O senhor trate melhor.
- Moleque. E a senhora não passa de uma mulher ordinária (REGO, 2006, p. 58).

Até o início do século XX era muito comum os pais levarem cadeiras ou tamboretas para a casa do professor, independente de a escola ser pública ou particular, estando esses itens integrados à lista dos outros materiais. Segundo Nunes (2003, p. 337), em muitas instituições brasileiras, a situação ainda era mais grave e “o professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia”.

O colégio de Maciel era de iniciativa privada, e composto de alunos de origem elitista, em que todo mês os pais pagavam gordas mensalidades. O diretor ditava as normas da instituição conforme seu pensamento, não aceitando a intervenção da Igreja Católica, mas estimulava os alunos a frequentar as missas dominicais, sentando-se à frente com sua bengala, como se quisesse sugerir sua posição de liderança e altivez. O catecismo não fazia parte da grade curricular do colégio, mas, em acordo com a Igreja, o diretor não teve como recusar que seus alunos aprendessem os dogmas católicos às sextas-feiras na sacristia da igreja. Essas aulas eram ministradas por uma professora muito calma, a qual possuía por metodologia a abstinência do grito, o que transmitia muita paz aos alunos. Segundo o narrador, Marieta era

uma “mulher muito magra com pincenê de ouro. Falava com uma mansidão de mãe boa, sem um grito, fazendo as perguntas e às vezes dando, ela mesma, a resposta (REGO, 2006, p. 77). Trata-se do que Freire (1981, p. 66) convencionou como “educação bancária”, em que o aluno (depositário) recebe pacientemente, memoriza e repete a matéria depositada pelo professor. Assim, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

De acordo com Freire esse modelo tradicional de prática pedagógica consistia na transmissão passiva do conteúdo do professor ao aluno, sendo o primeiro aquele que tudo sabe, e o segundo aquele desprovido de saber, o que corrobora para a anulação da criatividade dos educandos, conduzindo-os a acomodar-se diante dos opressores. Nesse sentido, na concepção bancária, a função dos alunos é apenas comportarem-se como recipientes vazios a serem preenchidos de conteúdos pelo professor, negando a dialogicidade e formando uma estratégia favorável à manutenção do sistema capitalista.

Em oposição à educação bancária, a educação libertadora fundamenta-se numa relação dialógica entre professor e aluno, o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora dos educandos em relação ao mundo. Assim, ao basear-se “no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 1981, p. 46). Nessa perspectiva, é por meio do diálogo que consiste a possibilidade da superação da contradição entre educadores e educandos, em que os dois aprendem juntos.

A ausência de diálogo corrobora para uma das mais angustiantes experiências do narrador, forçado a participar dos exercícios militares, confundia-se com os silvos propagados pelo sargento, não conseguindo distinguir direita e esquerda: “Quando o sargento gritava uma ordem, me aturdia. E enquanto os outros se viravam para um lado, eu fazia justamente o contrário. Estouravam risadas” (REGO, 2006, p. 204). Com a proximidade do desfile de 7 de setembro e a ausência de diálogo com o sargento e o diretor Maciel, as dificuldades de Carlos se acentuam. Não conseguindo solucioná-las e tendo que refazer os exercícios sob o olhar de todos, sente-se profundamente humilhado e inferior aos colegas. Para Gersen, (1991, p. 159) “na escola de seu Maciel, Doidinho morde o freio da disciplina, suporta mal os atritos cotidianos da convivência e os constrangimentos resultantes das diferenças de educação e formação”. Frente às intempestivas e austeras ordens do diretor, sua fragilidade amplia-se e o leva a sentir-se impotente diante do diretor e dos colegas.

O menino tenta várias vezes conversar com o diretor, mas esse reage de forma impetuosa e autoritária não lhe permitindo expor suas dificuldades e razões: “Não quero conversas, seu doudo. Não quero conversas” (REGO, 2006, p. 207). As repreensões de Maciel estimulam a baixa autoestima de Carlos, não dando oportunidade de voz ao menino, mas colocando-se inflexível a compreender os limites do aluno: “Que furioso que nada! Isto é um estabelecimento de ensino. Aqui se castigam os insubordinados. Quem quiser que se mude” (REGO, 2006, p. 207).

Observa-se na atitude de Maciel em recusar-se a conversar com Carlos a impossibilidade de compreender o próximo, pois ouvir o aluno é visto como forma de concessão que contraria o normativo e remete à perda de autoridade, no universo em que as relações são regidas pela força da ordem, pela vontade dos mandantes e obediência dos mandados. A obra de José Lins é, segundo Gersen (1991, p. 159), “toda levantada sobre esse conflito entre níveis diferentes do ser; sobre esse dualismo entre personalidade profunda, as energias e valores por ela canalizados – ancestrais, da terra e de seus elementos, do estilo de vida da classe dirigente de certa fase da história brasileira”.

Nos instantes finais da narrativa, o leitor acompanha o desolamento de Carlos, que após cometer vários erros na execução dos exercícios, teve sua participação excluída do desfile, porém, seus colegas marcharam pelas principais ruas de Itabaiana, concretizando os festejos da solene data de 7 de setembro. Através da escola, o governo unia forças para a formação da consciência nacional e patriótica do cidadão, ao enfatizar o caráter cívico na iminência de valorizar as tendências nacionalistas e republicanas da época, e de “lição a lição, a mensagem do livro de leituras, tanto quanto a das festividades, era clara: a virtude homogeneíza (quase) todas as diferenças, quer elas de sexo, idade, espaço ou tempo. A fonte da virtude é uma só: a República” (NUNES, 2003, p. 373).

Concernente ao mesmo período, o narrador relata seu entusiasmo com o Grêmio Literário do colégio, onde o diretor Maciel, alguns alunos e autoridades da cidade, como o promotor, subiam na tribuna e liam discursos com a presença de todos os alunos e de suas famílias. Destaca que cada aluno pagava um tostão e que apesar dessa contribuição o grêmio não tinha livros, e, além disso, os discursos proferidos por seus colegas, como Meneses, eram de autenticidade de Maciel e somente decorados por esses:

O grêmio me aproximava mais dessa realidade. Vira se fazer os ensaios, os trabalhos do velho Maciel. Não era tão difícil assim fazer um discurso. Mas aquilo bem pensado não era discurso. Queria ver Meneses falar por ele mesmo, falar horas seguidas, tudo saindo de dentro dele. Isto de decorar não

representava grande coisa. Eu já estava fazendo descrições (REGO, 2006, p. 222-223).

A leitura de um livro que pegara emprestado com um colega inspirou Carlos a criar um discurso próprio e a proferi-lo em uma solenidade do grêmio, e ao término desse foi indagado pelo diretor: “Donde o senhor tirou isto? – De ninguém. Botei de cabeça. – Melhor que em vez destas besteiras o senhor soubesse escrever certo as palavras” (REGO, 2006, p. 223). Logo, o narrador descreve com frustração o seu primeiro ensaio literário, e realça a atitude castradora do diretor, que, ao invés de incentivar-lhe a criar, derramava elogios somente sobre aqueles que, como Meneses, simplesmente propagavam os seus pensamentos. Em entrevista a Francisco de Assis Barbosa, José Lins esclarece que sua primeira composição foi inspirada num trecho do livro *Coração*, de Edmundo d’Amicis, e que na ocasião, com apenas dez anos, foi advertido pelo professor Maciel: ‘Cuidado, menino. Literatura é coisa perigosa. Não vá se meter em camisa de onze varas’ (REGO apud BARBOSA 1991, p. 59).

A obra de Amicis projeta Carlos a um mundo diferente do colégio, longe da opressão do diretor:

Seria para mim uma vitória abandonar aqueles cadernos amarelos. Mas o meu grande ideal de aluno estava no Coração. A luta de Stardi com Franci, o Tamborzinho sardo, o pequeno escrevente florentino, Henrique e o pai dele, que um dia ficou ruim de finanças e falou em cortar as despesas da casa, o filho de pedreiro, de cara de lebre, Garroni, o gigante bom, um que era burro mas estudava muito, a brincadeira dos meninos com neve – tudo parecia passagens de um romance admirável. E como era diferente a escola de lá da do professor Maciel! Distribuía prêmios, os professores falavam manso, não existiam palmatórias. O nosso colégio não se parecia com as escolas da Itália. Ficava às vezes de castigo, acompanhando a leitura dos outros. (REGO, 2006, p. 66 – grifo nosso).

Por meio da leitura, o menino tem acesso a outras realidades, uma vez que as escolas de *Coração* possuíam normas bastante distintas do colégio de Maciel. Com toda sua força simbólica, a leitura marca a desigualdade social e cultural e inicia Carlos a reflexão sobre os valores humanos e morais. As leituras da Seleta Clássica também contribuíram para despertar a consciência crítica do menino, como os versos abolicionistas de Castro Alves, além de favorecer o contato com as obras de escritores nacionais, o que proporcionou a consolidação da literatura nacional na memória dos brasileiros. Para Lajolo & Zilberman (1996, p. 212) essas antologias marcam a inclusão da literatura brasileira no currículo escolar, porém, essa inserção além de acontecer tardiamente, apenas no final do século XIX, ainda vinha atrelada à literatura portuguesa.

Carlos encerra seu leque de lembranças descrevendo o momento em que decidiu fugir do colégio e ir ao encontro de seus familiares, tomando o trem no exato instante em que o diretor e os outros alunos participavam do desfile de 7 de setembro, deixando para trás suas angústias e indo matar a saudade do aconchego familiar, lugar em que se sentia livre e feliz, longe das amarras repressivas de Maciel, e perto daquele que muito amava e admirava, seu avô, José Paulino.

No próximo capítulo será feita uma investigação da configuração da memória familiar e escolar nas obras *Vintém de Cobre*, de Cora Coralina, e, *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade, com a finalidade de mostrar como esses poetas retomam o estatuto da escrita da memória como recriação e poetização da trajetória de vida.

3. O EU-POÉTICO E A TRANSFIGURAÇÃO PELA VIA DA MEMÓRIA

De cacos, de buracos
de hiatos e de vácuos
de elipses, psius
faz-se, desfaz-se, faz-se
uma incorpórea face,
resumo de existido.

Carlos Drummond de Andrade

Este livro foi escrito no tarde da vida,
Procurei recriar e poetizar. Caminhos ásperos
De uma dura caminhada.
Nos reinos da Cidade de Goiás, onde todos somos
Amigos do Rei.

Cora Coralina

O capítulo anterior tratou da importância da literatura memorialística como fonte esclarecedora do processo histórico, visando, principalmente, evidenciar nas obras *Infância* de Graciliano Ramos e *Doidinho* de José Lins do Rego as práticas escolares referentes ao final do século XIX e início do século XX. Neste capítulo, pretendemos verificar como Cora Coralina em *Vintém de Cobre*: meias confissões de Aninha e Carlos Drummond de Andrade em *Boitempo* munem-se de suas lembranças para construir seus versos, que além de retratarem instantes vivenciados na escola, recuperam também imagens da infância, da família, descobertas e angústias da adolescência e a participação da Igreja na formação dos jovens brasileiros. Assim, torna-se relevante observar como esses elementos constitutivos de subjetividade são transfigurados em suas poesias.

Ao tecer os versos de *Vintém de Cobre*, Coralina traça um minucioso trabalho de enquadramento da memória no intuito de construir a reinvenção de sua própria vida, ao transmutar em matéria poética sua história, mesclada à de tantas outras pessoas pertencentes à mesma geração, pois enquanto conta sua experiência, torna-se reflexo de toda uma época. A poeta recompõe suas lembranças em versos, por meio da personagem Aninha, um eu confessional que cumpre a tarefa de resgatar valores, frustrações e saudades do passado.

Dessa forma, articula em linguagem poética a sua experiência, trazendo até ao leitor aspectos do cotidiano familiar, escolar e social da cidade de Goiás do final do século XIX e início do XX. Ao relembrar os fatos embutidos na memória, encena-os segundo as impressões adquiridas, no esforço de refazer a atmosfera das circunstâncias como foram no momento em que as vivenciava, o que de certa forma evidencia o caráter saudosista de seus

versos. A linguagem transforma-se em expressão concreta de seu cotidiano e do ambiente e das tradições do passado de seu povo. A estética da obra de Coralina corrobora para que, ao invés de uma evasão da realidade, se leia na poesia moderna um retorno à realidade. Para Berardinelli (2007, p. 36), o que afasta e opõe mundo poético e mundo real é também o que os enlaça em uma conexão fatal. “Esse vínculo é ao mesmo tempo estético e histórico: determina as formas não comunicativas e anti-realistas da lírica moderna e denuncia o estado das coisas na sociedade contemporânea”.

De acordo com Merquior (1972), até mesmo nos poemas mais “abstratos”, de tom sentencioso e “filosófico”, é possível encontrar uma imagem da realidade. Assim, a astúcia da mimese consiste da sua capacidade, representando as particularidades, de transmitir significações de ressonância universal. Nesse sentido, a linguagem “estranha” da poesia só poder ser considerada verdadeiramente poética na medida em que ela encontra um caminho de mimetizar os estados de ânimo e, assim, transmitir conhecimentos culturalmente relevantes. Nas palavras desse estudioso, poema

é uma espécie de mensagem verbal fortemente regida, quanto ao funcionamento da linguagem, pela projeção do princípio de equivalência do plano da seleção de palavras para o plano de sequência na frase. Esta mensagem consiste na imitação de estados de ânimo (*stasis*), e tem por finalidade a transmissão indireta, por meio de estímulos não puramente intelectuais, de um conhecimento especial acerca de aspectos da existência considerados de interesse permanente para a humanidade (MERQUIOR, 1972, p. 12).

Destarte, a lírica, por meio de um discurso organizado, recupera conhecimentos de verdades universais, em que os sentimentos do eu-poético trazem significações para a vida do leitor, além de representar sua própria voz. Desse modo, Coralina apresenta sua obra ao leitor e revela que se trata de coisas que precisava desabafar, “procurei recriar e poetizar. Caminhos ásperos de uma dura caminhada” (CORALINA, 2001, p. 19), convidando-o a enveredar pelo universo de suas memórias, em que a poesia se projeta como uma forma eficiente de buscar o passado, agora reinterpretado sob o olhar da mulher adulta, que necessita resgatar sua infância para preencher os espaços vazios de vida. Na visão de Halbwachs (2006, p. 30), o indivíduo, ao recordar, também reflete sobre os acontecimentos do passado, uma vez que “não os vemos agora como os víamos outrora, quando ao mesmo tempo olhávamos com os nossos olhos e com os olhos de um outro”.

O título do livro de Coralina, *Vintém de Cobre: Meias Confissões de Aninha*, já indica ao leitor o teor autobiográfico, contudo, a poeta esclarece que são “meias confissões”,

ao subtender que a totalização de suas lembranças só a ela pertence e ao recriar em versos somente aquelas lembranças que mais a engasgavam. Sobre isso Yokozawa (2009, p. 196) afirma que “é importante destacar que as confissões de Cora não são um mero derramamento pretensamente sincero de uma alma ingênua e incontida. Suas memórias pessoais são transfiguradas pela arte e qualquer produção digna desse nome é, em última instância, criação, ficção”.

Em *Boitempo*, obra considerada autobiográfica, Drummond faz um mergulho em suas lembranças, referentes à sua infância e adolescência, ao retratar preciosos testemunhos das relações humanas e reconstituir em seus versos instantes ímpares de sua vida. Villaça, Alcides (2006, p. 115) destaca que “o termo *Boitempo* figura o peso e o arrastar dos anos, mas também evoca o ato da ruminação, tanto no sentido material de trazer de novo o alimento à boca quanto no sentido extensivo de reconsideração, cogitação, ponderação profunda do que já houve. O passado é alimento novo, de novo”.

Conforme Staiger (1997, p. 57), entre poeta e obra não existe distância, visto que criador e criação fundem-se. “A lírica deve mostrar o reflexo das coisas e dos acontecimentos na consciência individual”. Assim, o autor, na maioria das vezes, faz uso do que viveu para sua criação; isso, porém, acontece apenas quando o poeta já contraiu desprendimento da realidade que experimentou, desvencilhando-se dela. O ponto de observação do poeta deve ser distante do real, para poder falar dele; a perspectiva lírica é elevada, pois não se situa em um espaço físico, tampouco no tempo cronológico convencional, mas numa abstração que somente é apreendida pela alma.

Conforme ainda as considerações de Villaça, Alcides (2006, p. 120), na poesia de *Boitempo* existem duas vozes a serem escutadas, a do velho e a do menino, de forma que o primeiro emudece para ouvir o segundo narrar os cacos do passado, porém não hesita em colaborar com a riqueza de suas lembranças. Assim, “o velho poeta transfere para suas ações de menino um sentido de predestinação. O menino antigo e o poeta moderno são, cada um a seu modo, colecionadores de cacos coloridos e vetustos”.

De acordo com Thompson (2002, p. 22), é possível existir referência indireta a experiências reais, no entanto, é preciso lembrar que essas foram transfiguradas pela linguagem poética e pelo poder da fantasia, que propõem uma expressão ‘mais verdadeira’ e mais categórica do que outros textos. “O poema não é uma ‘foto’ e nem sequer um ‘retrato artístico’ de estados psíquicos; exprime uma visão estilizada, altamente simbólica, de certas experiências. (...) Não se deve confundir o Eu lírico dentro do poema com o Eu empírico fora dele”.

Nessa perspectiva, observa-se que os poetas tentam por meio da memória dar sentido a uma parte de suas vidas, ou aventuram-se a recordar acontecimentos e encená-los conforme as impressões que os acompanharam, recompondo não apenas anseios e indagações individuais. Contudo, a poesia torna-se reflexo de toda uma época, independente da região ou país onde se encontrar o leitor. Segundo Adorno (1983, p. 193), “o conteúdo de um poema não é mera expressão de emoções e experiências individualistas. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas quando, exatamente em virtude da especificação de seu tomar forma estético, adquirem participação universal”. Essas considerações vão ao encontro das ideias de Candido (2006, p. 67) quando afirma que a experiência pessoal de Drummond em *Boitempo* se “confunde com a observação do mundo e a autobiografia se torna heterobiografia, história simultânea dos outros e da sociedade; sem sacrificar o cunho individual, filtro de tudo, o narrador poético dá existência ao mundo de Minas no começo do século”.

Por esse viés, o conteúdo da lírica está inserido na vivência do poeta, visto que “a chave da criação poética é sempre a experiência e sua significação na experiência existencial” (COMBE, 1999, p. 134). Mais adiante, esse autor explica que o sujeito lírico é um ser sensível, a ponto de o sentimento tomar, para ele, uma importância universal, e “o reconhecimento de um sujeito lírico não parece de nenhum modo incompatível com a idéia de que a poesia, apesar de tudo, tem a ver com a vida e tira água do poço autobiográfico” (COMBE, 1999, p. 150).

Portanto, o leitor ao adentrar o universo de recordações de Coralina e Drummond inebria-se com um acervo de fatos e imagens imortalizados em linguagem poética, em que cada verso, cada palavra carregam a grandiosidade da vida, além de incitar a reflexão e mostrar novas leituras configuradas como possíveis fontes para o conhecimento histórico.

3.1. O passado na intimidade

O tema da infância ocupa na obra de Coralina um espaço significativo, visto que ela se propõe a recapturar o perdido, o distante, por intermédio de Aninha, personagem que assume a responsabilidade de ajudá-la a recriar suas experiências pretéritas nos reinos de Goiás. Nos versos de *Vintém de Cobre*, o leitor compartilha da saudade do eu-poético que manifesta seu contentamento em abrir seu baú de recordações para revivê-las de forma intensa, mesmo aquelas que trazem tristeza e amargura, pois, apesar disso, sabe que

contribuíram para a sua formação de mulher forte e empreendedora. Sobre a identidade adotada pelo autor, pondera Lejeune (2008, p. 23):

Os pseudônimos literários não são, em geral, nem mistérios, nem mistificações: o segundo nome é tão autêntico quanto o primeiro, ele indica simplesmente este segundo nascimento que é a escrita publicada. Ao escrever sua autobiografia, o próprio autor que tem um pseudônimo fornece sua origem [...]. O pseudônimo é simplesmente uma diferenciação, um desdobramento do nome, que não muda absolutamente nada no que tange à identidade.

Segundo sua concepção, o uso do pseudônimo é “simplesmente uma diferenciação, um desdobramento do nome, que não muda em absoluto a identidade”, visto que a não coincidência do nome do personagem com o nome do autor exclui somente a possibilidade de autobiografia, mas não de romance autobiográfico, em que o leitor desconfia da identidade entre autor e personagem, mesmo que o autor tenha preferido negar ou não afirmá-la.

No poema “Menina Mal-amada”, Coralina certamente divide com o leitor suas mais angustiantes recordações da infância, em razão do conflito vivido por Aninha desde o nascimento, ocasionado pela morte do pai e conseqüentemente pela rejeição da mãe, que ansiava por um filho varão para contentar o enfermo marido, como se percebe nos versos abaixo:

Eu era uma pobre menina mal amada.
Frustrai as esperanças de minha mãe, desde o meu nascimento.
Ela esperava e desejava um filho homem, vendo meu pai doente
Irreversível.
Em vez, nasceu aquela que se chamaria Aninha.

(CORALINA, 2001, p. 114).

Nesses versos verifica-se o quanto o eu-poético nutre um sentimento melancólico por frustrar as expectativas de seus pais, principalmente de sua mãe que lhe ofertou tão pouco carinho e atenção. Essa ausência da ternura materna foi amenizada por tia Nhorita e sua bisavó, que tentaram ocupar o espaço vazio na vida e no coração de Aninha. Deve-se, portanto, atentar para o fato de que “só é possível compreender o adulto a partir da análise das condições particulares, que envolveram e determinaram as mediações parentais, durante a infância, bem como das características dos mediadores específicos” (XAVIER, apud BEZERRA, 2009, p. 79). Para Bosi (1994, p. 435), o indivíduo ao refletir sobre a memória da infância estabelece uma relação entre a fantasia e a dor experimentada no seio familiar.

Assim, o espaço da infância pode ser imenso, “repleto de possibilidades e aventura”, contudo, não é capaz de extinguir as recordações aflitas dos momentos nefastos vividos ao lado da família.

Ao contrário de Carlos Drummond, que cresceu sob os cuidados e o carinho dos pais, Coralina muito cedo vivenciou o desprezo da mãe, o que contribuiu para a formação de uma menina triste e amarga. A partir do momento em que decide publicar sua experiência de vida doa a oportunidade de ver novas páginas da História serem contadas, legando à cultura goiana um importante documentário da vida de seu povo.

Logo, Coralina tece os versos de *Vintém de Cobre* ancorada em suas lembranças, as quais se misturam ao cotidiano da Cidade de Goiás, do final do século XIX e início do século XX. Segundo Foucault (1997, p. 112), o sujeito vai constituindo-se na relação que tem com ele mesmo, na reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas da existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios, a partir de um profundo trabalho de autoconhecimento.

As considerações feitas por Bosi (1994, p. 415) sugerem a forte impressão deixada pelo conjunto de recordações, marcada pela divisão do tempo na vida de cada indivíduo. Assim, a infância “é larga, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos se afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude. Aquela riquíssima gama de nuances afetivas de pessoas, de vozes, de lugares”. A poesia constitui-se uma possível chave de acesso àquele tempo; a linguagem poética media a reflexão sobre seu passado.

Em outros poemas, a poeta relata a infância sob o ponto de vista da memória compartilhada, no intuito de denunciar a condição social da criança no final do século XIX, como no poema “Criança” em que descreve a infância sofrida das crianças que não tiveram a liberdade para brincar e gozar todos os prazeres que esta etapa da vida oferece ao ser humano:

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava
de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda,
porque nem mesmo tinha o valor de incomodar.
Mal chegava aos quatro, cinco anos,
tinha qualquer servicinho esperando.

(CORALINA, 2001, p. 106)

A poeta menciona nesses versos a exploração do trabalho infantil na sociedade brasileira, em que a pobreza apresenta-se como um dos fatores determinantes da exposição de crianças ao trabalho doméstico. Aninha não seria poupada disso. Precocemente foi forçada a

abandonar a escola depois de cursá-la por apenas dois anos, o que a obrigou a ajudar na lida doméstica e a deixar as bonecas para trás. Inúmeras crianças como Aninha tiveram sua infância usurpada em atividades rotineiras e cansativas, visto que nessa época os adultos consideravam ser esse o melhor caminho para educar principalmente as meninas.

Para Halbwachs (2006, p. 48), há momentos na infância em que a criança se vê forçada a realizar provas, enfrentando dificuldades e desafios como forma de ser preparada para a vida adulta. A sociedade impulsiona responsabilidades à criança, chamando-a a tomar parte em tarefas delegadas aos adultos, inserindo-a num grupo que tem mais idade do que ela. Segundo o estudioso isso explica o fato de algumas pessoas revelarem que não tiveram infância, pois a necessidade de ajudarem na renda familiar as forçou a deixarem os encantos da puerícia para adentrarem num universo reservado aos adultos e enfrentá-lo no mesmo plano que estes.

Ainda no poema citado, quando o eu-poético declara “Não chegava a ser incômoda, porque nem mesmo tinha o valor de incomodar” evidencia o distanciamento com que as crianças eram tratadas; demonstra em tom de evidente crítica sua condição de submissa, diante da posição notória, respeitável e incontestável dos adultos. O leitor percebe a indignação e a ironia do eu-poético diante da maneira como as crianças eram educadas, acolhidas num sentimento de posse pelos adultos, que se vangloriavam por meio de uma espécie de dito popular: “serviço de criança é pouco e quem perde é louco”. Essa postura de Coralina em desmitificar o passado afasta-se da representação tradicional da infância como época de inocência, brincadeiras e felicidade. Contrariamente, seus versos “recuperam diversos tipos de tirania que fazem parte do processo de crescimento das crianças. Nesse sentido, a memória firma-se como o lugar de interrogação e de re-inscrição do passado como uma forma de entender o presente e o futuro” (BEZERRA, 2009, p, 80).

Essa busca do tempo pretérito se apresenta na obra da poeta goiana de forma distinta da visão idealizada da infância construída principalmente pelos românticos e grande parte dos poetas do século XX, que concebem em seus versos a época pueril como o paraíso perdido, amado e saudoso. Conforme Yokozawa (2009, p. 193), “para Cora Coralina, ela não constitui normalmente um reduto de felicidade, de amor e de saudade, de modo que a poetisa, a exemplo de Graciliano Ramos em *Infância*, subverte o mito da meninice feliz e saudosa”.

Cabe aqui reiterar: os versos de Coralina, que se constituem por meio dos fatos transfigurados pela memória, consentem resgatar o pretérito por meio do presente. Trata-se de uma escrita poética dos costumes típicos da sociedade do final do século XIX, de forma que os versos, além de suscitarem efeitos de sentido que emocionam o leitor, ainda inspira um

compromisso em documentar para as novas gerações os costumes vigentes da época em que viveu. Nesse cenário, o leitor é indispensável para completar a trilogia da obra:

O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. [...]. Deste modo, o público é o fator de ligação entre o autor e sua própria obra. A obra, por sua vez, vincula o autor ao público. [...]. Assim, à série autor-público-obra, junta-se outra: autor-obra-público (CANDIDO, 2008, p. 38).

Carlos Drummond de Andrade em *Boitempo* faz do mesmo modo uma análise do passado, na busca pela reconstrução de si mesmo, ao tentar preencher as fissuras que a passagem do tempo não foi capaz de apagar. Conforme Bergson (2006, p. 57) a memória consente a relação do corpo presente com o passado e intervêm nas representações. Dessa forma, o passado é presentificado pela memória, mesclando-se às percepções instantâneas, que também seriam arrastadas, formando a consciência. Assim, a poesia apresenta-se ao poeta como uma forma de refletir sobre as experiências antigas, como uma passagem gratuita à infância vivida nos reinos de Itabira. A imagem do pai é recuperada pelo poeta em vários poemas, em que fica explícita sua admiração e respeito pelo patriarca da família, como se pode observar em “Bota”:

A bota enorme
rendilhada de lama, esterco e carrapicho
regressa do dia penoso no curral,
no pasto, no capoeirão.
A bota agiganta
seu portador cansado mas olímpico.
Privilégio de filho
é ser chamado a fazer força
para descalçá-la, e a força é tanta
que caio de costas com a bota nas mãos
e rio, rio de me ver enlameado.

(ANDRADE, 2007, p. 906)

Nesses versos o poeta revela uma idealização da figura paterna, em que o menino ressurgue a descalçar as botas do pai sujas de lama, depois de regressar de mais um dia de trabalho na roça. O leitor percebe o sentimento nostálgico do eu-poético, que recupera a imagem do pai associando-o a um herói, que mesmo cansado esboça-se olímpico aos olhos do filho. Conforme Cruz (2000, p. 51), o pai de Drummond, Carlos de Paula Andrade, “aparentava ser um homem rígido; mas, no fundo, ele era uma pessoa boa e compreensiva.

Procurava entender as atitudes do filho. A imagem paterna gira dentro dos poemas de Carlos Drummond de Andrade, ao redor destas forças que se complementam”.

Drummond fala de um momento distante, com uma emoção de aproximação, mostrando como em sua alma estão presentes coisas e acontecimentos que marcaram sua infância. A intensidade da recordação do poeta é tão forte que a emoção do instante dividido com o pai forma um eterno presente, uma abstração atemporal, não movida cronologicamente, mas pelas imagens deixadas na alma do poeta. De acordo com Staiger (1997, p. 60), se aspiramos encontrar a nós mesmos, não devemos “descer ao nosso íntimo; temos que ser buscados fora, sim, fora de nós. Como arco-íris fantástico nossa alma ameaça-se sobre a precipitação irresistível da existência. Não possuímos nossa pessoa; ela nos sopra de fora, foge-nos por muito tempo e volta-nos num sopro”. Assim, ocorre uma instabilidade de consciência, em que a própria existência do poeta também se delineia dessa forma volátil e despreendida.

A poesia constitui para Drummond uma via para extravasar sua memória, o que assinala o teor biográfico presente em *Boitempo*, como ele mesmo faz questão de elucidar: “Minha poesia é autobiográfica [...]. Assim sendo, quem se interessar pelos miúdos acontecimentos da vida do autor, basta passar os olhos por esses nove volumes que, sob pequenos disfarces, dão a sua ficha civil, intelectual, sentimental, moral e até comercial [...] (ANDRADE, apud SANT’ANNA, 1980, p. 27).

Hamburguer (2007, p. 61) salienta que o objetivo dos poetas é “dizer verdades”, e “a verdade da poesia, e da poesia moderna especialmente, deve ser encontrada não apenas em suas afirmações diretas mas em suas dificuldades peculiares, atalhos, silêncios, hiatos e fusões”. Essa competência da poesia moderna de encarnar a verdade incita-a a valer-se do rico potencial linguístico e os versos tornam-se um elemento de uma experiência que é também uma descoberta.

Na busca de se reencontrar, Drummond saúda também em seus versos a imagem da mãe, redentora do lar, cuja cordialidade e carinho acalentavam seu pequeno coração de filho, fato verificado no poema “Distinção”:

O Pai é imenso. A Mãe, pouco menor.
Com ela, sim, me entendo bem melhor:
Mãe é muito mais fácil de enganar.

(Razão, eu sei, de mais aberto amor).

(ANDRADE, 2007, p. 951).

A altivez do pai, manifestada pelo eu-poético como símbolo de respeito e temor, é colocada em oposição à ternura da mãe, que oferece ao filho maior compreensão, justificada pela generosidade presente no coração materno, capaz de acolher as vontades do filho e se deixar enganar por seus encantos. Observa-se que é sugerida uma idealização das figuras paterna e materna: a mãe, concebida como símbolo de amor e alento; o pai, o imenso sustentáculo de todo o clã familiar, cuja força comanda e protege. Poder e proteção são aspectos que integram a família patriarcal brasileira, uma estrutura em que a mulher figura diferentemente do homem: “ele o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo” (FREYRE, 1977, p. 93).

Teixeira (2006, p. 41) ilustra também que “o patriarcalismo foi uma das estruturas sobre as quais se assentaram todas as sociedades contemporâneas. Sua principal característica foi a autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos, no âmbito familiar”. Logo, para que esse domínio se constituísse como legítimo, foi necessária a impermeabilização do patriarcalismo em todas as esferas da sociedade, e em todas elas a situação da mulher era de opressão, forçada às determinações da sociedade que lhe atribuía um papel efetivo de subordinação aos homens.

A maioria dos poemas de *Boitempo* incita uma saudade engasgada do poeta mineiro, como se os resíduos guardados da infância necessitassem ser extravasados pela palavra poética para reconstituir sua identidade. A inadequação presente em Drummond incita-o a buscar alento no passado, o que o conduz a retornar ao mundo estável da infância. O poeta tem consciência de que o esforço constante e intenso, de resgatar suas experiências pretéritas, “a família, a nação ou a espécie humana, após tê-lo longamente discutido, pode parecer agora uma tentativa de recuperar a si mesmo, através da descoberta deste sentido de continuidade no ato de pertencer a algo que parece perdido para sempre” (SANT’ANNA, 1980, p. 70).

A reavaliação da infância é segundo Villaça, Alcides (2006, p. 121), realizada com a ânsia de buscar uma reedição de vivências, de forma que os fatos vividos pelo menino tornam-se alimento de seus versos. Segundo sua concepção, a vantagem do poeta está em resgatar “tal riqueza, fundando para isso uma perspectiva em que a linguagem da memória age não para sublinhar, aceitar ou lamentar a distância, mas para percorrê-la numa nova viagem, na qual o ponto de partida e o de chegada tendem à simultaneidade e à síntese”.

Para Souza (2002, p. 147), Drummond não recompõe seu percurso autobiográfico na ânsia de apenas resgatar sua infância, mas propõe um reencontro com uma época original, de um momento inicial em que inaugurou sua consciência de sua maneira de viver. Logo,

Não se trata, entretanto, de uma nostalgia tranquila e apaziguadora em relação aos acontecimentos e ao mundo que se cristalizou no pretérito. Tampouco o retorno ao tempo mítico, paradisíaco, a exemplo do que ocorria com os poetas românticos. Gostaríamos de enfatizar o caráter de busca identitária, de uma certa necessidade que comanda a palavra autobiográfica, no sentido de entender os fatos e acontecimentos para melhor perceber o processo ativo na construção paulatina da identidade (SOUZA, 2002, p. 157).

Nessa busca de se reencontrarem a si mesmos ainda crianças, Drummond e Coralina perseguem os fiapos do passado e reconstroem por meio da linguagem suas mais efervescentes lembranças, deixando-se guiar pelos passos do eu-criança que se joga no túnel do tempo e dividem com o leitor páginas impregnadas de saudade e reflexão.

Impossibilitada de frequentar a escola formal, a jovem Aninha é conduzida à aprendizagem das prendas domésticas, e preparada pela mãe e outras parentas para ser uma futura dona de casa e uma esposa exemplar. Aninha, entretanto, desde criança apresentava um comportamento avançado e contestador, comparada às jovens de sua época, pois, detentora de uma altivez nata, lutou para conseguir se sobressair ao mundo limitado das mulheres.

No poema “Moinho do tempo”, esboça de forma singular as determinações impostas às jovens pela família e pela sociedade, obrigadas a seguirem os moldes convencionados para as moças de boa família:

A gente era moça do passado.
 Namorava de longe, vigiada.
 Aconselhada. Doutrinada dos mais velhos,
 em autoridade, experiência, alto saber.

(CORALINA, 2001, p. 31)

Como o eu-poético mesmo indica, as moças do início do século XX viviam sob a tutela da família e da igreja, que consideravam o namoro inapropriado às mulheres, as quais deveriam acatar os conselhos sábios dos mais velhos: “Moça para casar não precisa namorar”. Quando a família percebia que, para evitar piores consequências, era conveniente permitir o namoro das filhas, esse ocorria sob o olhar atento de algum adulto. As considerações são elucidativas em afirmar que a poeta, ao utilizar a expressão “a gente era moça do passado”, fala de si mesma e serve de exemplo de todos os outros, visto que opiniões e experiências não podem ser consideradas pessoais e únicas, pois são compartilhadas com um universo maior. “São comportamentos, atitudes, considerações, preconceitos de uma comunidade que pertenceu a uma mesma geração” (MIGUEL, 2003, p. 35).

Segundo Thompson (2002, p. 204), as narrativas de mulheres merecem uma consideração especial, uma vez que se distinguem daquelas feitas por homens, os quais centram sua linguagem no “eu”, focando “a vida que viveram como sua e eles mesmos como sujeitos de suas ações”, enquanto as mulheres discorrem “sobre as próprias vidas tipicamente em termos de relações, incluindo em sua história de vida partes de histórias de vida de outras pessoas; e muito frequentemente falam como “nós” ou “a gente” (*on* em francês), simbolizando as relações subjacentes àquela parte de sua vida”.

Diferentemente dos rapazes que saíam do aconchego do lar para estudar, e tinham mais oportunidades de viverem as aspirações da mocidade, as moças em sua maioria tinham a vida muito controlada pelos pais, o que contribuía para que elas ansiassem contrair matrimônio, livrando-se do estigma de solteiras, além de conquistarem a “autonomia” doméstica de seus próprios lares.

Para Perrot (2005, p. 39), a condição da mulher na sociedade influencia os modos de registro, além de determinar o modo de rememoração dos acontecimentos e de pessoas do passado. Assim, para a estudiosa, é próprio das mulheres a memória “voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas pela convenção e posição”. Desta forma, Coralina, por mais que tenha sido uma jovem de pensamentos à frente de seu tempo, viveu a atmosfera de uma época tradicionalista, e embora seu discurso seja impregnado de uma racionalidade crítica, nele viceja também a sensibilidade de mulher ciente das condições de seu tempo.

O discurso da igreja apresenta-se como um dos principais colaboradores para a condição submissa da mulher, reiterando sua fragilidade e a importância de conservar-se virgem até o momento do casamento.

A igreja, refúgio e confessionário antigo.
O frade, velho e cansado. Frei Germano, piedoso,
Exortando paciente e severo. “Minha filha, a virgindade
É um estado agradável aos olhos de Deus. Olha as santas virgens,
Santa Terezinha de Jesus, Santa Clara, Santa Cecília,
Santa Maria Mãe de Jesus. Deus dá uma proteção especial às virgens.
[...]

(CORALINA, 2001, p. 33)

Nesses versos, o eu-poético exalta o mecanismo regulador da moral feminina pela igreja, que via a virgindade como um requisito essencial às moças, “um estado agradável aos olhos de Deus”. Nota-se a preocupação do confessor em incutir através de exemplos de santas

o valor da pureza da mulher para Deus, que oferta “proteção especial às virgens”. Assim, a poeta desenha o retrato da sociedade brasileira que oferecia à mulher além da relação familiar o contato com os religiosos, que utilizavam o confessionário como um mecanismo de “extrema reclusão ou opressão da mulher, função utilíssima de higiene, ou melhor, de saneamento mental. Por ele se teria escoado, sob a forma de pecado, muita ânsia, muito desejo reprimido, que doutro modo apodreceria dentro da pessoa oprimida e recalcada” (FREYRE, 1977, p. 94).

Ao contrário de Coralina, que viveu a infância e a adolescência sob o olhar vigilante da família, Drummond viveu quase toda a adolescência longe dos pais, entregue aos cuidados dos padres professores dos internatos onde estudou. O afastamento da família não garante ao jovem mineiro maior liberdade, pois a disciplina vigente nos colégios era igual ou maior à da maioria das famílias brasileiras.

Longe do seio familiar, o poeta vive os primeiros arroubos da adolescência, fase em que as fantasias de menino cedem lugar aos desejos e aspirações juvenis. Durante a noite, depois de um dia cansativo nos estudos, o eu-poético descreve a frialdade do dormitório, em que ele e seus colegas eram obrigados a dormir sob a sentinela constante, onde três lâmpadas ajudavam a monitorar até a quietude dos alunos, que deveriam ter um comportamento exemplar, livre de qualquer libido.

Prisão de luxo, todo conforto, luz inspetora
de sonhos ilícitos. Joelho esticado: nenhuma saliência
a transgredir a horizontal postura de sono puro.
Fria Friburgo, mas aqui dentro a paz de feltro.

(ANDRADE, 2007, p. 1113)

Acostumado aos cuidados da mãe, longe de casa, “Fria Friburgo” não lhe concede paz nem ao dormir, pois se sente incomodado pela vigilância exacerbada, pela falsa paz outorgada, uma “paz de feltro”, que censura, reprime e atormenta todos os encarcerados, “paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores” (FREIRE, 1981, p. 75).

Foucault (1979, p. 146) explica que o controle da masturbação iniciou-se na Europa durante o século XVIII, onde de repente começaram a se preocupar com o fato de os jovens se masturbarem. Em razão desse temor foi instaurado sobre o corpo das crianças uma vigilância da sexualidade, tal como uma perseguição dos corpos. Entretanto, o estudioso afirma que esse controle fomentou a intensificação dos desejos dos jovens por seus próprios

corpos. Em *Doidinho*, o leitor também acompanha a manifestação dos hormônios de Carlos de Melo, em que a vigilância dos decuriões não impede o adolescente de fazer sua cama tremer lembrando-se das carícias de Zefa Cajá.

Em Itabira, antes de ir para o internato, o menino Carlos já dava indícios do desabrochar da sexualidade, desejoso em ter em seus braços os afagos de uma mulher, como se percebe nos versos de “A Puta”:

Quero conhecer a puta.
A puta da cidade. A única.
A fornecedora.
Na Rua de Baixo.
onde é proibido passar.

(ANDRADE, 2007, p. 997)

À curiosidade do menino que sonha em conhecer a puta da cidade, aquela que seria capaz de sanar seus eróticos desejos, é contraposta a proibição de passar pela rua, em razão da censura imposta pela igreja, que incute a ideia de que os infratores que cedessem à tentação da carne ou simplesmente balbuciassem tal vontade teriam a língua queimada por labaredas. Diferentemente de *Doidinho*, que Carlos de Melo vagava livre pela fazenda de seu avô, aventurando-se nos braços e chamegos das negras da fazenda, o menino Carlos de *Boitempo* sofre as amarras impostas pela autoridade opressora, que por meio de um discurso impregnado de censura e preconceito castra suas primeiras expectativas.

No poema “Febril”, o leitor acompanha a ardência incontrolada do corpo do menino que aspira urgentemente saciar seus desejos sexuais:

Tão perto, seios longe!
À mímica de senti-los,
nem sequer o direito
de contar essa febre...

(ANDRADE, 2007, p. 1025)

O eu-poético sente-se intimidado frente à erotização proibida, vítima da repressão moral por parte da igreja, vê-se obrigado a guardar seus pensamentos e vontades só para si, em razão da ameaça de sofrer as consequências de tamanho pecado. Suscetível às transformações do corpo, de menino para homem, revela sua decepção em não poder materializar seus desejos. Para Foucault (1988, p. 12), “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui

como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder”.

Ousado e portador de uma consciência singular, o poeta *gauche*, embora tenha sofrido as consequências de uma vida monitorada durante a infância e a adolescência, nunca esmoreceu diante das intempéries do sistema, dinamizando alternativas para atingir seu objetivo de tornar-se homem, como se apresenta no poema “A tentativa”:

Uma negrinha não apetecível
é tudo quanto tenho a meu alcance
para provar o primeiro gosto
da primeira mulher.

[...]

No chão, à luz da tarde, a tentativa
de um, de outro, em vão, no chão
sobre a fria negrinha indiferente.

(ANDRADE, 2007, p. 998)

O desejo sexual do eu-poético é agraciado pela presença de uma negrinha que apesar de não lhe provocar o apetite, está apta a lhe matar as primeiras curiosidades de menino. Inexperiente, confessa o medo de não saber como agir diante da fruta cobiçada, ao dividir com o primo esse momento tão almejado. Entregues às aventuras da primeira tentativa de experiência sexual, explicita o desgosto por não conseguirem concretizar esse ato, mesmo tendo acesso ao corpo da fria negrinha indiferente. A iniciação sexual dos filhos das famílias patriarcais brasileiras era em sua maioria oportunizada pelas negras que, submetidas ao sistema escravocrata, obedeciam às vontades de seus senhores. Conforme Freyre (1998, p. 372), “o que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava; abrindo as pernas ao primeiro ensejo do sinhô-moço. Desejo, não: ordem”. Após a libertação dos escravos essas práticas ainda foram recorrentes na última década do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em que as negras mesmo libertas, porém submissas ao poder do patrão, cediam ainda contrariadas aos desejos masculinos.

Ao contrário do menino Drummond que tem sua expectativa frustrada no primeiro experimento sexual, José Lins narra, em *Menino de Engenho*, que Carlos de Melo, tornou-se homem nos braços de Zefa Cajá, negra experiente, vindo a aprimorar sua aprendizagem quando se estabeleceu no internato de Itabaiana, onde prova dos afagos de Negra Paula. Já em *Infância*, o narrador nos revela sua primeira experiência nos braços de Oflia da Conceição,

momento em que supera suas primeiras curiosidades de menino; esse fato é marcado também, semanas depois, pelo aparecimento de manchas pelo corpo. De acordo com Freyre (1998, p. 47) no Brasil a sífilis sempre fez várias vítimas, infectando pessoas da casa-grande e da senzala, pois o filho do senhor de engenho era contaminado pelas negras e mulatas, ao desvirginar-se precocemente aos doze ou treze anos, e os que passavam dessa idade eram considerados donzelões, criticados por não conhecerem mulher e não terem marca de sífilis no corpo, a qual era ostentada como uma ferida de guerra. Essa prática se arrastou por vários anos no Brasil, e até o início do século XX ainda se viam pessoas adeptas a tais comportamentos e valores.

O “estilo mesclado” nos poemas de Drummond é, de acordo com Merquior (1976, p. 233), decorrência da “fusão da perspectiva problemática da vida com as referências ‘vulgares’, isto é, a figuração literária das realidades ‘baixas’, cuja presença foi muito tempo proibida no ‘estilo elevado’ pela poética clássica”. Em *Boitempo* esse estilo está presente em poemas como “A puta”. A tendência à escrita de temas marginalizados, considerados por muitos como antipoéticos, também é frequente na obra de Coralina e de outros poetas, oferecendo ao leitor uma nova perspectiva de apreciação da arte.

Portanto, observa-se que Coralina, enquanto mulher, vivencia o período da adolescência sob outra perspectiva de valores e conduta, pois a sociedade patriarcal oferecia a rapazes, como Drummond, maior expansão de seus desejos e descobertas, uma vez que a construção das possibilidades de cada indivíduo formaliza-se de acordo com sua interação no meio social e cultural.

3.2. O passado no contexto social

A sociedade desde a Antiguidade enxergou na Igreja uma aliada para manter a dominação dos fortes sobre os fracos. A noção de que todo homem originou-se de um Deus criador é propagada pela religião, que se configura como uma reprodutora do pensamento aristocrático. Os homens, independente da modalidade de governo, República ou Monarquia, sempre tiveram consciência da força da influência moral e religiosa como método para evitar a insubmissão de seu povo.

A História mostra que a religião, especialmente o catolicismo, sempre exerceu um poder muito forte junto aos fiéis, impermeabilizando seus conceitos como coadjuvantes dos valores familiares, tanto nas igrejas como nas escolas, que se transformaram em palcos

plausíveis para a formação do cidadão ordeiro e responsável. No Brasil, a Igreja projeta-se de forma profunda na vida das pessoas, especialmente nas escolas, pois com a vinda dos jesuítas a educação fica aos cuidados desses religiosos, que viam a chance de expandir os dogmas da fé e colaborar para a estabilidade dos interesses do governo. Nos poemas de Coralina e Drummond são evidentes os indícios da presença da Igreja nas práticas cotidianas, que se apoiavam especialmente nas relativas à educação de crianças e jovens. Entretanto, o olhar dos poetas apresenta-se de forma crítica a desnudar as máculas que vicejavam no meio religioso, denunciando a hipocrisia e os abusos proferidos aos fiéis.

A poeta goiana, no poema “Imaginários de Aninha (A Roda)”, conduz o leitor ao pátio de um colégio de freiras da cidade de Goiás, em que o eu-poético se reveste sob do olhar de uma menina filha de lavadeira, fascinada pelas cantigas de rodas entoadas pelas alunas durante o recreio:

Tinha nos olhos e na atitude tal expressão,
tanto desejo de participar daquele brinquedo
que chamei atenção da irmã Úrsula que era a vigilante.
Ela veio para o meu lado,
me empurrou carinhosamente para o meio da roda,
antes que o grupo quintasse nova coleguinha.

[...]
A irmã Úrsula me ajudou a ajeitar a cesta alongada
na cabeça, equilibrou a trouxa
que minha mãe devia lavar, passar e engomar.
Perguntou pela minha idade e se freqüentava escola.
Eu disse que não tinha tempo, porque ajudava mãe a lavar roupa.
Ela abriu a boca, ia dizer alguma coisa, pensou,
e disse: “Depois”.

(CORALINA, 2001, p. 141-142).

O eu-poético ao tecer os versos desse poema vale-se do recurso da imaginação, figurando na posição de filha de lavadeira, flagrada a observar as alunas brincarem durante o recreio e a entoarem cantigas de roda. Nesse sentido, encena a visão de uma menina sofrida, impossibilitada de estudar, uma vez que o colégio particular dirigido pelas freiras exigia o pagamento de altas mensalidades, o que se tornava incompatível com sua vida modesta. Ramón, ao abordar a obra da poeta goiana da perspectiva do mito de Aninha, assegura que

como se sabe, Aninha não foi lavadeira e, muito menos, filha de lavadeira. Sua sina social, no entanto, foi a mesma: a mesma rotina e o mesmo suor. Com o ganha-pão de doceira, sem carteira de trabalho assinada, sem

sindicato... Uma mulher anônima e obscura como suas semelhantes, milhares e milhares, em sua terra e em todo o Brasil (RAMÓN, 2003, p. 134).

Desta forma, é notório que dona Jacinta, mãe de Coralina, não foi lavadeira, mas assim como a voz da menina que dá vida ao poema, a poeta também não pode frequentar as aulas do colégio das freiras em Goiás. Essa preocupação de Coralina em dar voz aos seres marginalizados remete às considerações de Certeau (1994, p. 163) ao destacar que a arte da memória desenvolve a aptidão de estar sempre no lugar do outro, mas sem se apossar dele, e extrair partido dessa alteração. Para ele essa possibilidade recebe o nome de autoridade, pois tirado da memória coletiva ou individual, autoriza uma inversão, um mudança de ordem ou de lugar, uma passagem a algo diferente, uma metáfora da prática ou do discurso. “Daí o manejo tão sutil das ‘autoridades’ em toda tradição popular. A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietante familiaridade”.

Nesse sentido, Coralina interliga-se ao outro e empreende a busca de si mesma, encontrando no próximo uma profunda identificação. Em seus versos fomenta-se “uma tendência para refletir, cada vez mais, sobre o sofrimento dos desprotegidos. Suas personagens não surgiram do acaso, são frutos das experiências pessoais sublimados dos percalços da sua vida através da identificação com o outro” (VELLASCO, 2009, p. 126).

O eu-poético, assim como outras meninas de sua época, não teve condições de estudar no Colégio Dominicano, onde as filhas dos cidadãos mais abastados de Goiás recebiam instrução das renomadas religiosas. Conforme Palacín & Moraes (1994, p. 75) o Colégio Dominicano foi fundado em 1889 pelas irmãs dominicanas, “cujos frutos foram altamente positivos para as jovens goianas”. A menina sofrida e trabalhadeira confessa ter nos olhos e na atitude tanta vontade de fazer parte da brincadeira de roda, que irmã Úrsula a convidou a se agregar àquele momento de descontração, e integrar-se por instantes ao convívio com as meninas ricas, porém, ao levantar sua voz e entoar sua cantoria, reconhece as limitações impostas pela vida, obrigada a ter de ajudar sua mãe na lida diária, o que a impede de brincar, restando-lhe apenas enfrentar a realidade e para casa voltar. O espaço social que Coralina vivenciou durante o período da infância e adolescência é essencial na constituição de seu projeto autobiográfico, no qual a escrita de si mesma complementa pelo infatigável anseio de rememorar a vida que marcou seus depoimentos orais. Conforme Delgado (2003, p. 271), através da arte de si, “mais do que transformar o passado em literatura, a poeta promove a transformação do seu passado pela crítica autobiográfica”.

Ao contrário do eu-poético que afirma não ter nascido para brincar, uma imensidade de crianças brasileiras desfrutaram de uma infância lúdica, movida a várias brincadeiras, em que a cantiga de roda consistia na preferência das meninas, como se percebe em um depoimento colhido por Freyre (1974, p. 85):

As meninas pulavam corda ou cantavam em roda: Dona Virgínia Cavalcante, nascida em São Bento, no sertão de Pernambuco, mas educada no Recife, recorda quais eram os brinquedos prediletos das meninas do seu tempo: Ciranda, Cirandinha, Senhora Viúva; mas também Cabra-Cega e Boca-de-Forno.

Em relação à impossibilidade de Coralina estudar no colégio das freiras, Denófrío (2004, p. 17) enxerga como um fator positivo, uma vez que a poeta longe da censura dessas profissionais pode alçar voos livres, ao driblar com maestria a censura encontrada em seu lar. Logo, “a ausência de um ensino formal, como aquele ministrado no Colégio Sant’Anna, jamais a prejudicou. Antes, trouxe-lhe benefícios. Seu texto não ganhou aquela rigidez formal que, certamente, teria adquirido no contato com as irmãs francesas”.

Assim como a brincadeira de roda, o momento de encantamento também veio a findar, sugerindo que a vida lhe exigia que ela voltasse a aprisionar seus sonhos de menina. Irma Úrsula, num gesto de colaboração, a ajuda a colocar a trouxa de roupa na cabeça, como que consentindo com os infortúnios da pobre criança. A indiferença da irmã diante da cena é confirmada pela resposta “depois”, proferida após saber sua idade e sua condição. Esse comportamento da irmã em se calar para as adversidades do eu-poético — um silenciamento para as injustiças do mundo — reflete a imagem da sociedade que, motivada a perpetuar a divisão de classes, sonega a instrução formal à maioria, inspirada numa perfeita estratégia de conquista e manutenção do domínio e da exploração.

Coralina entrelaça as lembranças de seu passado com os artifícios estético-literários, ao fazer de sua poesia o veículo de sua vida, transportando o leitor para tempos e espaços outros, que são o espelho da sociedade goiana do final do século XIX e início do século XX. Destarte, a definição da própria vida se entranha na literatura, e a poeta assume que sua capacidade de viver está acoplada à poesia, cuja matéria é a bagagem adquirida ao longo da existência. Assim, a Igreja Católica, na figura de irmã Úrsula ao silenciar diante da falta de oportunidade da menina, contradiz o seu próprio discurso de amor e caridade ao próximo. A poeta, por meio de imagens pretéritas, elabora uma significativa reflexão sobre a hipocrisia característica de alguns grupos sociais. Conforme Candido (2008, p. 63),

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento vinculado à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quando do receptor, no momento de sentir e apreciar.

O poeta *gauche*, da mesma forma que Coralina, ao buscar os retalhos da colcha do passado costura uma camada de ironia em seus versos, demonstrando, segundo Carpeaux (1999, p. 442), um conflito na própria atitude poética, ao transformar uma arte individual em expressão duma época coletivista. “Ou, para falar em termos pessoais: guardar, no turbilhão do coletivismo, a dignidade humana. A sua e a de nós todos. Eis o ‘sentido social da poesia de Carlos Drummond de Andrade’”.

Logo, mais do que necessidade de rever o passado, Drummond oferece ao leitor novas páginas que lhe garantem um novo olhar sobre a História. Suas experiências do tempo do internato, além de revelar sua intimidade, servem como registro da vida dos jovens estudantes do início do século XX. No poema “Recusa”, o eu-poético mostra sua indignação em ser modelado e tratado como um cadáver, um ser sem voz, sem vida e inapto a contestar:

Não entendo, não engulo este latim:
Perinde ac cadáver.
“Você tem que obedecer como um cadáver”.

[...]

Bem faz Padre Filippo:
cansado de obedecer, vai dar o fora
para viver no mundo largo
a fascinante experiência de só receber ordens
do seu tumultuoso coração.

(ANDRADE, 2007, p. 1107)

Inconformado com o tratamento recebido no colégio, o eu-poético munido de extremo sarcasmo exalta o comportamento libertino do Padre Filippo, que abdica da batina para entregar-se às paixões mundanas, distante dos preceitos eclesiásticos e próximo da realização de seu coração. A atitude do religioso de livrar-se do mundo do cárcere e ir viver no mundo largo, distante dos pensamentos estreitos dos opressores, causa inveja no jovem estudante que se vê impossibilitado de realizar a mesma façanha e dar vida aos desejos de seu também tumultuoso coração.

Os versos desse poema ressoam uma ironia tão feroz que contamina até o leitor, que se sente indignado com o modo desprezível com que os padres professores tratam seus alunos, obrigando-os a silenciar, a se comportarem como cadáveres, negando-lhes o direito de fala, de extenuarem os sinais de vida. Para Freire (1996, p. 93) “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

A postura autocrítica é assumida pelo eu-poético, que, revoltado, comporta-se de forma avessa às normas do colégio. Conforme Sant’Anna (1972, p. 29), o “‘anti-herói’ moderno é descentrado, ou melhor: um *ex-cêntrico* e se estabelece em oposição aos valores convencionais quer do estado ou da religião”. Nesse sentido, percebe-se que a excentricidade de Drummond aflorou cedo, e o jovem estudante não hesitou em posicionar-se desfavorável às normas do colégio, como se evidencia nos versos de “Punição”:

74, fique de coluna.
Lá vou eu, de castigo, contemplar
por meia hora o ermo da parede.

[...]

Se pensam condenar-me, estão ilusos.
A liberdade invade minha estátua
e no recreio ganho o azul distância.

(ANDRADE, 2007, p. 1117)

Rebelde, o eu-poético, identificado pelo número 74, é punido por sua atitude desordeira, obrigado a ficar em pé no período de meia hora escorado à parede, silencioso como estátua, rente a coluna de ferro, aludindo-a a Santo Inácio, através do questionamento “inaciano?”, o que revela mais uma crítica ao estilo insensível e desumano adotado pela instituição à qual está aprisionado.

Todavia, sua consciência é soberana, e o castigo não consegue intimidá-lo, ao contrário, projeta-o para a fuga e o sonho, inebriando-se com a liberdade que o “azul distância” contempla sua alma, amenizando o sofrimento de viver condicionado a vontades alheias. Aqui cabe reiterar as considerações de Freyre (1998, p. 419), sobre os castigos a que eram submetidos os alunos, que, embora variassem de forma, estavam sempre presentes nas escolas brasileiras, inclusive nas escolas religiosas, onde, o aluno que não soubesse a lição de português e se equivocasse no latim ou sujasse a página do caderno, “quase um missal – de

caligrafia, arriscava-se a castigo tremendo da parte do padre-mestre, do mestre-régio, do diretor do colégio – de um desses terríveis Quibungos de sobrecasaca ou de batina”.

Limitados pela censura, tanto o eu-poético como outros alunos encontram-se condicionados a seguirem a mesma ideologia dos professores, sendo esses formados para que além de transmitirem conhecimentos fossem também capazes de cultivarem cidadãos ordeiros e concomitantes ao discurso social. Em “Verso Proibido”, Drummond, mais uma vez, compartilha suas lembranças inquisitoriais, ao descrever o infortúnio sofrido por um colega depois de esse externar seus pensamentos por intermédio de uma melodia, a qual é vista como uma afronta aos dogmas do colégio, como se pode notar no fragmento abaixo:

Há os que assobiam Meu Boi Morreu,
os que cantarolam Luar do Sertão.
O 48, da Divisão dos Médios,
embala o pensamento repetindo:
Santo Inácio de Loyola,
fundador dessa gaiola

(ANDRADE, 2007, p. 1107 – grifo do autor).

Surpreendido ao cantarolar os versinhos “Santo Inácio de Loyola, / fundador desta gaiola”, o 48, é trancafiado na cafua e sofre as punições cabíveis a tamanha ofensa a Santo Inácio. E o garoto não tem a pena suspensa ou diminuída, mesmo após explicar que o verso não era só seu, mas de todos, e que se constituía somente como um porta-voz de abominável pensamento à Igreja.

O Colégio Anchieta, em que Drummond estudou e que retrata em seus poemas, pertencia à Companhia de Jesus, e foi fundado por Inácio de Loyola, em 1534, como forma de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante. Para Piletti & Piletti (2006, p. 134), o principal objetivo da Igreja “era deter o avanço protestante em duas fontes: através da educação das novas gerações; por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas”. Depois de sofrerem os abalos e a expulsão do Brasil promulgada pelo Marquês de Pombal, a Companhia de Jesus se organiza e na segunda metade do século XIX, retorna oitenta anos após sua expulsão. Famosos pela rígida organização, os colégios impunham aos alunos severas normas, e embora predominasse um clima de religiosidade, alguns de seus métodos disciplinares eram cruéis, como o aplicado ao aluno 48, lembrado por Drummond, aprisionado na cafua e em seus pensamentos.

Antes de ser padre e fundar a Companhia de Jesus, Inácio de Loyola foi soldado e lutou no cerco de Pamplona pelos franceses, em 1521. Em um dos combates foi ferido

gravemente nas duas pernas, e durante a sua recuperação dedicou o seu tempo a ler sobre Cristo e os Santos, o que o motivou a dedicar sua vida a serviço de Deus. Formado em Letras pela Universidade de Paris, Inácio consagrou-se como o primeiro superior-geral da Companhia de Jesus, orientando seus discípulos a constituírem uma linha de frente contra a reforma e a prestarem um voto especial de obediência. “A transformação do conceito inaciano de obediência, contido nos *Exercícios Espirituais*, em um conceito jesuítico de obediência institucional também exerceu um papel importante na consolidação da organização jesuítica” (EISENBERG, 2000, p. 36).

A cafua e outros castigos aplicados nos colégios jesuíticos revelam a postura militar de Inácio de Loyola, que, mesmo após abandonar o exército e tornar-se padre, continuou acreditando na disciplina como forma de assegurar a ordem. Da mesma forma que Drummond, José Lins em *Doidinho* também fará referência à cafua, porém, no colégio de Aristarco esse lugar era denominado como “quarto do meio”. Independente do nome, a cafua foi um método punitivo aplicado em vários colégios do Brasil e do mundo, tanto em colégios leigos como religiosos, ambiente onde os professores encarceravam seus alunos para que cumprissem sentenças por alguma falta cometida. Freyre (1998, p. 412) elucida que não só as escolas valiam-se desse procedimento, mas também várias famílias brasileiras, especialmente, “as casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas até cafua para menino vadio que não soubesse lição”. A escola e a família, ao isolar o sujeito da realidade, mostram que ele é dispensável, está fora da ordem, usando a limitação como forma de obter um maior controle sobre os jovens. Nessa perspectiva,

o impulso geral das instituições modernas vai no sentido de criar situações de ação ordenadas em termos da própria dinâmica da modernidade e separadas dos “critérios externos” – fatores externos aos sistemas sociais da modernidade. Ainda que existam muitas exceções e tendências contrárias, a vida social diária tende a se separar da natureza “original” e de uma variedade de experiências que dizem respeito a questões e dilemas existenciais. *Os loucos, os criminosos e os doentes graves são fisicamente segregados da população normal, enquanto o “erotismo” é substituído pela “sexualidade” — que é então deslocada para os bastidores para ser ocultada* (GIDDENS, 2002, p. 15, grifo nosso).

Todavia, esse instrumento de segregação social acarreta uma desilusão no indivíduo, o qual aprende muito cedo que pode ser substituído, pois o não enquadramento nas forças institucionais impulsiona a sua exclusão temporária do convívio com o outro, pois se acredita ser esse um processo favorável para banir futuras contravenções.

Le Goff (1993, p. 46) afirma a necessidade de que os estudos históricos se interessem pelo homem cotidiano e abaliza como sinal dessa tendência o crescente interesse pela cultura. Sua orientação indica “a necessidade de desenvolver os métodos de uma história a partir de textos até então desprezados — textos literários ou de arquivos que atestem humildes realidades cotidianas — os ‘etnotextos’”. Nesse sentido, o estudo mais aprofundado dessas obras torna-se relevante para refletir e pesquisar a História sobre outras perspectivas.

Na apresentação de *Vintém de Cobre*, a poeta desabafa: “Este livro foi escrito no tarde da vida, / procurei recriar e poetizar caminhos ásperos” (CORALINA, 2001, p. 19). Com essas palavras o leitor é conduzido a fazer um compromisso de leitura com a poeta, pois Coralina deixa pistas nas primeiras páginas indicando que seus versos materializam suas lembranças, visto que “cabe ao autor declarar sua intenção, não ao leitor, fazer suposições, para que haja uma autobiografia” (LEJEUNE, 2008, p. 75). A partir do momento em que se prenuncia essa identidade entre autor, narrador e personagem, caracteriza-se o que o esse estudioso denominou como pacto autobiográfico.

De acordo com esse estudioso, a escrita autobiográfica pode reportar-se a dois sistemas diferentes, a um sistema referencial concreto e a um sistema literário, em que a escrita não almeja transparência, mas um sentido mimético da realidade. Logo, é possível ocorrer uma falha entre a intenção inicial do autor e a compreensão que o leitor fará da obra, não devendo ser ignorada a heterogeneidade do público, e, por conseguinte, é indispensável aceitar a coexistência de leituras e interpretações distintas de um mesmo texto e de um mesmo contrato.

Nesse sentido, ao aceitar as regras do pacto autobiográfico, o leitor recebe duas certezas iniciais: a primeira situa as informações do texto como verídicas; a segunda está conectada à confiança que o autobiográfico deposita naquilo que se propõe a contar. Contudo, por mais que seja questionável a autenticidade do que realmente intercorreu no passado, é necessário considerar a predisposição do autobiógrafo no instante em que resolve escrever sua história de vida.

Coralina, nessa intenção de recuperar momentos especiais do passado, instantes divididos com a família, revive também a única escola que pouco frequentou, mas que lhe foi tão importante, ao lado de sua única e memorável mestra Silvina, a quem dedica seus versos.

À memória da minha grande mestra, Silvina Ermelinda Xavier de Brito –
Mestra Silvina – ofereço este livro.
Ofereço estas páginas à minha escola primária, a única escola da minha vida,
minha única mestra, sozinha na sua sala de aula, sozinha no seu ministério,

tão pobre que eu quisera exaltar em letras de diamante (CORALINA, 2001, p. 17).

A poeta reconhece na imagem da mestra e da escola o alicerce de sua conquista, pois foi através de seus ensinamentos que ela alcançou sua realização como escritora. Em vários poemas desse livro Coralina não só faz menção ao nome de mestra Silvina e recorda a velha escola mas também lhes tece inúmeros agradecimentos. Nos versos de “Menina Mal-amada” suas lembranças suscitam sua iniciação no ambiente escolar, a qual se deu por volta dos cinco anos de idade: “Fui levada à escola mal completados cinco anos / Eu era medrosa e nervosa. Chorona, feia, de nenhum agrado,” (CORALINA, 2001, p. 114). Esses versos sugerem uma negativa de sua subjetividade, resultante das feridas geradas pela vida familiar, mágoas acumuladas e capazes de interferir negativamente em seu rendimento escolar.

Em forma de confissão, o eu-poético descreve os seus primeiros contatos com os livros de leitura adotados na escola. Numa linguagem bastante emotiva e afogada em mágoas, rememora o momento em que, depois de gaguejar a lição, é punida com a temível palmatória:

Um dia, certo dia, a mestra se impacientou.
Gaguejava a lição, truncava tudo. Não dava mesmo.
A mestra se alterou de todo, perdeu a paciência.
e mandou enérgica: estende a mão.
Ela se fez gigante no meu medo maior, sem tamanho.

(CORALINA, 2001, p. 114).

A aflição, o sentimento de impotência e o medo misturados agigantavam a figura daquela que a mandava esticar a mão, “mão de Aninha, tão pequena”, que se encolhia receosa da palmatória, enquanto as outras crianças, amedrontadas pela circunstância, ficavam quietas somente a observar. Entre os colegas de sala de Coralina, encontram-se Hugo de Carvalho Ramos e seu irmão Victor de Carvalho Ramos, que prosseguiram seus estudos, conforme Denófrío (2004, p. 14), diferentemente de Cora Coralina, que esteve durante apenas dois ou três anos na escola primária.

A escola de mestra Silvina retratada por Coralina aceitava a coexistência de meninas e meninos na mesma sala. Reiterando as considerações de Souza (2006, p. 66), essa alternativa já era comum em algumas instituições mistas desde o Império. A coeducação exigia, entretanto, uma concepção pedagógica e social relativa à convivência da educação conjunta dos dois sexos. Havia uma resistência de muitos pais em permitir que as meninas saíssem de casa para estudar, sendo essa uma das razões que contribuiu para que, nas

primeiras décadas do século XX, a quantidade de alunos do sexo masculino matriculados nos grupos escolares permaneceu superior ao número de meninas. Em oposição ao comportamento vigiado da mulher, os homens, segundo Freyre (1977, p. 102), desde crianças eram estimulados a diversificar seus contatos, a se mobilizarem, o que certamente colaborou para a maior frequência dos meninos na escola, alguns encaminhados aos mais renomados internatos do país.

No aspecto da composição poética, as expressões “um dia”, “certo dia”, marcadores temporais, asseguram o teor narrativo de seus versos, de maneira que o eu-poético apresenta suas experiências como se contasse uma história. Essa forma simples de versar sobre suas lembranças não desmerece o valor de sua obra, ao contrário, o estilo prosaico confere uma singularidade que agrada ao leitor. Segundo Teles (1976, p. 32), “o objeto de estudo estilístico é justamente a adequação dos elementos formais à perfeita unidade do poema. Não podemos dissociar qualquer manifestação da forma de uma exigência interna, determinada pelo conteúdo”. Nesse sentido, a temática cotidiana preponderante nos poemas de Coralina ajusta-se perfeitamente a sua linguagem despojada e aos seus versos isentos de métrica e rimas. Embora não tenha se envolvido diretamente com nenhuma escola literária a poeta deixa transparecer em seus versos a influência modernista, como ela mesma afirma:

Eu só me libertei da dificuldade poética depois do modernismo de 22, mas não acompanhei o movimento – me achei dentro daquela mudança [...]. Todo poeta é meu preferido. Gosto dos poetas de 22. Mas para mim, o fundamental é a poesia que busque inspiração na realidade. Não suporto os poetas do imaginário que fazem sua arte caracol com as palavras (VELLASCO, 1990, apud, MIGUEL, 2003, p. 59).

Essa afinidade com os poetas do Modernismo também é evidenciado pela poeta nas primeiras páginas de *Vintém de Cobre*, em que confessa ao leitor narrar sua dura caminhada “nos reinos da Cidade de Goiás, onde todos somos amigos do Rei / Parodiando M. Bandeira (CORALINA, 2001, p. 17). Manuel Bandeira torna-se uma referência poética para Coralina, exatamente por apresentar em sua obra o valor das coisas simples e cotidianas da vida, representadas por meio de uma linguagem clara e espontânea, que encontra nos ideais modernistas uma maneira nova de fazer poesia. Essa simplicidade em compor seus versos garante a Cora Coralina o reconhecimento público do poeta Carlos Drummond de Andrade que declara em uma carta dirigida a ela o seu encanto pelos versos de *Vintém de Cobre*: “Que riqueza de experiência humana, que sensibilidade especial e que lirismo identificado com as

fontes da vida! Aninha hoje não se pertence. É patrimônio de nós todos, que nascemos no Brasil e amamos a poesia [...]” (ANDRADE, 1983, apud CORALINA, 2001, p. 12).

E foi justamente ao narrar o cotidiano que Coralina faz questão de contar em detalhes o instante em que “a mão obediente” de Aninha recebe o temível bolo, e a tensão frente àquela circunstância provocou-lhe o choro e a “mijada incontinente, irreprimida”, alardeada pela vaia em coro dos colegas, que lhe provoca infinita frustração e vergonha. A mestra, ao conscientizar-se da delicada situação, manda a aluna para casa, e a família, diante do episódio, responde: “é pra o seu bem, pra ocê aprender, / senão não aprende, fica burra, só servindo pro pilão” (CORALINA, 2001, p. 114). Assim, a atitude da mestra não é recriminada pelos familiares de Aninha, que acreditam ser esse o meio correto para assegurar a boa aprendizagem. Freyre (1974, p. 171) elucida que a palmatória em várias escolas brasileiras “não tinha descanso: ‘quer nas simples lições ao mestre, quer nos dias de sabatina ou argumento’. E eram bolos dados “com talento”, isto é, vigor”.

A escola descrita por Coralina apresenta as características da escola no Brasil do final do século XIX, adepta do castigo físico. A família, além de aceitar passivamente a violenta prática escolar, reproduzia corretivos ainda mais severos, como se evidencia em *Infância*, de Graciliano Ramos: “Em casa, o pai martelava-o sem cessar, inventava suplícios: amordaçava-o, punha-lhe as costas das mãos sobre a mesa da sala de jantar, malhava nas palmas, quase lhe triturava as falanges; prendia-lhe os rejeitos, pendurava-o no caibro, deixava-o de cabeça para baixo” (RAMOS, 1984, p. 250).

No poema citado, o eu-poético Aninha emociona o leitor, à medida que deixa escapar tudo que estava retido, tal como a “mijada incontinente, irreprimida”, expressando o sentimento de incompreensão originário da maneira agressiva com que os adultos a trataram em sua infância. Já adulta, acredita que todo castigo que lhe foi aplicado era para o seu bem, no entanto, reconhece sua incapacidade de menina em perfilhar o benefício dessas penalidades, observando que o único bem que conseguia distinguir era a bolacha de sua bisavó e os biscoitos e as brevidades da tia Nhorita, duas pessoas importantes com quem nutriu uma forte ligação e que acalentaram o seu coração de menina rejeitada e mal-amada, estabelecendo uma simbólica relação entre o afeto e a memória refinada dos sabores da infância. Essa sensação de olhar o passado com outros olhos decorre, segundo Halbwachs (2006, p. 30), do fato de que ao “rememorarmos também refletimos sobre os acontecimentos do passado, uma vez que não os vemos agora como os víamos outrora, quando ao mesmo tempo olhávamos com os nossos olhos e com os olhos de um outro” .

Coralina, ao exibir seu testemunho, revela aspectos e fatos simples da vida, pequenos e grandes detalhes da infância de Aninha, guiando o leitor a uma particular leitura de uma época, pois acredita que “a poesia, a literatura é uma mensagem e uma mensagem que deve ser tanto quanto possível autêntica. A poesia, a literatura é uma recriação da vida e quem escreve não pode fugir da vida” (CORALINA 1984, apud VELLASCO, 2009, p. 130). Numa outra perspectiva, mas corroborando a importância da memória como fonte de contribuição para iluminar pontos obscuros do passado, Camargo (2006, p. 65) afirma que os poemas de Coralina “emergem vazios que a história não preencheu e são pronunciados, agora, de outro lugar que não o centro, espaço da história oficial. Surge, assim, outro discurso a mediar a história de Goiás”.

Assim como o grande narrador de Benjamim (1994, p. 215), Cora Coralina tem suas raízes no povo, sendo porta-voz das camadas silenciadas da sociedade, transfigurando em seus versos as imagens colhidas no acervo de experiências que se manifesta para nós. Além disso, a poeta goiana também como os grandes narradores se move para cima e para baixo nos degraus da experiência, “uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens”, mesclando as experiências coletivas a sua individualidade.

Descendo os degraus da individualidade, Aninha recorda que foi caracterizada por vários nomes depreciativos, e até em francês foi marcada. A “menina feia da ponte” foi qualificada de “detraquê”, porque seu comportamento era visto como afoito e maluco para os moldes convencionais da época. Nota-se, no século XIX, a apreciação das pessoas de melhor poder aquisitivo pela língua francesa, que era incorporada às conversas do dia a dia de forma espontânea e trivial. Estudos apontam o empenho da França na ocupação de alguns setores comerciais no Brasil, inclusive nas relações culturais. Segundo Bittencourt (2008, p. 72),

A educação “à francesa” tornava-se uma mercadoria considerada moderna e necessária para o nosso processo “civilizatório”, um capital cultural a ser apropriado e consumido pela juventude das nossas elites. Era um modo de ser “moderno” mais próximo dos valores católicos de setores conservadores desconfiados do mundo inglês protestante.

Em relação a essa atenção dispensada à língua francesa, Denófrío (2004, p. 13) afirma que, na cidade de Goiás, o interesse por esse idioma aumentou com a vinda das irmãs francesas que dirigiam o Colégio Sant’Ana. Segundo a autora, essa língua era também, nos tempos áureos da cidade de Goiás, ensinada aos interessados por professores particulares, que lecionavam tanto o francês como outras matérias. A mãe de Coralina teria recebido de um padre aulas do idioma falado na França.

O olhar de Coralina, amadurecido pelo tempo e pelo distanciamento no espaço, quarenta e cinco anos longe de sua terra e de sua gente, procura o passado no presente, na busca de reencontrar-se e reler as experiências pretéritas. No poema “Voltei”, o eu-poético ambiciona o poder de driblar o tempo e sentar-se novamente nos bancos da escola de mestra Silvina. Como em outros poemas, a imagem de Mestra é saudada pelo eu-poético, que distante no tempo revela a inesgotável nostalgia do ambiente escolar, em que simples detalhes como a pedra que escorava a porta da escola e as lições estudadas florescem em sua alma como algo sublime. Genesco Bretas, em sua obra *A educação pública em Goiás*, explica que mestra Silvina distinguia-se, na capital goiana, como professora da escola primária do sexo feminino juntamente com Mestra Maria Cyríaca Ferreira. Assegura que as duas trabalharam mais de trinta anos como professoras de escola pública e “quando se aposentaram, abriram escola particular mista, e serviram ainda por uma dúzia ou mais de anos, até, quando a velhice lhes permitiu” (BRETAS, 1991, p. 548).

Em “Os aborrecimentos de Aninha”, a poeta afirma ter sido Silvina também professora de sua mãe: “Eu, Mestra Silvina, tendo sido mestra de minha mãe, / estimada, respeitada por ela” (CORALINA, 2001, p. 146). Segundo Bretas (1991, p. 548) o nome “mestre ou mestra era o tratamento respeitoso que se dava a um professor ou a uma professora reconhecidamente dignos da função que exerciam, e era mais usado para professores primários”.

Nos versos do poema “A escola de Mestra Silvina”, do livro *Poemas dos Becos e estórias mais*, Coralina narra ao leitor a rotina da escola, os detalhes da composição física e pedagógica de sua sala, intimados a estudarem em dois períodos, “das 8 às 11, da 1 às 4”. Cientes do respeito e da importância daquela personalidade em suas vidas, relembra que ao chegarem à escola a primeira atitude era pedir a “bença” àquela que iria acompanhá-los por quase todo o dia. Depois, sentados nos bancos sem encosto, “lia alto lições de rotina”. Sabe-se que a leitura em voz alta era muito estimulada pelos professores, pois se considerava que a boa leitura deveria vir acompanhada do tom de voz alterado com a intenção de melhor dizer o texto. Sobre isso Abílio César Borges, um especialista educacional da época, autor de livros de leitura, destaca:

O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor (BORGES, apud ZILBERMAN, 1998, p. 37).

Assim, quando os alunos não tinham um desempenho satisfatório durante a leitura, o professor não hesitava em cobrar e punir, como fez Mestra Silvina no momento em que Aninha gaguejou a lição. Essas lembranças em que o eu-poético volta para si, para suas vivências, oportunizam também o aflorar das características do contexto social, o que permite ao leitor acompanhar a constituição de novos acréscimos da história brasileira, principalmente os relacionados ao processo educacional.

Em “Meu Vintém Perdido”, Aninha questiona a força ou motivo que a faz resgatar determinadas lembranças, caracterizadas por ela como as “pedras lapidares do passado”, que depois de decorridos vinte e sete anos o seu “vintém perdido” apresenta-se como símbolo de felicidade e amparo para sua afirmação constante. O vocábulo “vintém” institui a peça principal de sua obra, pois, conforme Miguel (2003, p. 82) “é a partir dela e com ela que a poeta exprime seu estado de espírito em relação a um objeto que traz recordações de uma infância difícil, regada e pobre”.

Quanto daria por um daqueles velhos bancos onde me sentava,
a cartilha de “ABC” nas minhas mãos de cinco anos, quanto daria
por um daqueles velhos livros de Abílio Cezar Borges, Barão de Macaúbas
aquela enfadonha tabuada de Trajano,
custosa demais para meu entendimento de menina,
[...]

(CORALINA, 2001, p. 51-52).

Entre seus vinténs perdidos no tempo, o eu-poético procura por sua escola primária e por sua velha mestra, “com seu imenso saber, infinita sabedoria, sua arte de ensinar”, ao mostrar incomensurável vontade que o passado retornasse e pudesse novamente se sentar nos antigos bancos da escola e vivenciar as mesmas sensações que sentiu aos cinco anos quando manejou em suas pequeninas mãos a cartilha de ABC, os livros de leitura de Abílio Cezar Borges, as Máximas de Marquês de Maricá e a enfadonha e difícil tabuada de Trajano. Conforme Bittencourt (2008, p. 182), “Antônio Trajano produziu livros de Matemática para as escolas primárias e secundárias e com uma premiada obra Aritmética elementar ilustrada na Exposição de 1883 do Rio de Janeiro, tornou-se um autor nacionalmente conhecido”.

Sobre os livros didáticos, Bretas (1991, p. 567) elucida que os mais usados nas escolas goianas foram os de Abílio Cesar Borges, o Barão de Macaúbas, que enviou gratuitamente ao estado de Goiás duzentos volumes dos seus livros de leitura. O magistério goiano não produziu livros didáticos para as escolas em razão do fato de não haver no estado

nem editores nem mercado para o consumo em bases comerciais. De acordo com suas considerações, na capital goiana o ensino baseava-se em iniciativas e no modelo de outras capitais do país, porém, com alguns anos de atraso, devido ao lento desenvolvimento dessa região. Enfatiza também que “para o ensino da leitura manuscrita, até o fim do século passado, usavam-se cartas que os pais e comerciantes recebiam de fora”.

Abílio César Borges inaugura, segundo Lajolo & Zilberman (1996, p. 199), o ciclo de autor didático de livro brasileiro, destinado a todas as séries da educação fundamental, adequando seus livros a exigência do mercado capitalista da época. O pedagogo impõe sua presença nas escolas pela “insistência com que ocupa todos os espaços possíveis; e sua obra atende às novas necessidades, originárias da expansão, após a década de 70 do século XIX, do aparelho escolar, de que ele participa também como proprietário de importante colégio de elite”. O autor Abílio tornou-se um ícone na educação da Bahia e do Brasil, cujas contribuições renderam-lhe o título de Barão de Macaúbas, no ano de 1881, título recebido pelas mãos de D. Pedro II.

Como Coralina, Pompéia e Graciliano, várias crianças brasileiras foram alfabetizadas nas cartilhas do Barão de Macaúbas, cujos textos de linguagem complexa e com intenção moralizante frustravam as expectativas de construção de sentido dos alunos. A poeta goiana, ao contrário de Graciliano que dividiu com o leitor ferinas lembranças geradas pela cartilha do Barão, recorda-se dela como parte de seu universo escolar, não explicitando rancor ou desgosto.

Estudar, portanto, as práticas escolares pelo filtro do olhar de Coralina é uma oportunidade de restaurar, pela via melódica da poesia, a história, a realidade educacional do final do século XIX do estado de Goiás. A poeta utiliza os versos para registrar não somente o que vivenciou, mas também o que ouviu contar, como a experiência de seu tio Jacinto no colégio do Caraça.

Meu tio Jacinto era muito inteligente, astucioso e aluado,
dizia a gente do terreiro. Inventava coisas e era competente demais
em algarismos e charadas.
Estudou no antigo Seminário do Caraça.
Saberá um estudante de hoje o que era o Caraça? Sair de Goiás
a cavalo, entrar em Minas e chegar ao Seminário do Caraça,
nas brenhas mineiras...
[...]

(CORALINA, 2001, p. 83-86).

De acordo com o que o eu-poético escutou dos mais velhos, seu tio Jacinto tinha uma inteligência primorosa e uma esperteza excêntrica, o que faz os pais o enviarem para estudar no antigo Seminário do Caraça¹. Narra que naquele tempo os jovens saiam de Goiás a cavalo e atravessavam o Estado para chegar à terra mineira, e por lá estudar. A carta era o único meio de comunicação entre pais e filhos: “uma demorada troca de correspondência / entre o pai que pretendia lugar aos filhos e o reitor e sub-reitor/ do velho seminário. E ainda mais, correspondência / levada de mão por pessoa competente” (CORALINA, 2001, p. 82).

Filhos de fazendeiro, Jacinto e Antônio tiveram a oportunidade de estudar no Seminário do Caraça, antigo e importante colégio mineiro, instituição que formou notáveis brasileiros, como alguns presidentes da República. Em *O Seminarista* de Bernardo Guimarães, o protagonista Eugênio também é internado pelos pais nesse colégio, com o intuito de que o jovem fosse ordenado padre. Para driblar a revolta do filho e banir suas expectativas referentes a Margarida, uma moça da fazenda por quem o rapaz havia se apaixonado, contam com a ajuda dos padres, que contribuem para que ele siga a carreira eclesiástica.

A história da educação de Minas tem como um dos marcos a educação oferecida pelo colégio do Caraça,

Não somente por representar a vertente de uma tradição escolar oitocentista, fundada no ensino humanístico, de cunho monacal, responsável pela formação de várias gerações de bacharéis mas também pela extensão da memória que legou, construída no coletivo e na história dos grupos e que encontra no corpo de uma oralidade padrão a afirmação da sua identidade (ANDRADE, 2000, apud SANFELICE, 2007, p. 85).

Mas como se vê na poesia de Coralina, não só aos mineiros serviu essa instituição. Tio Jacinto, citado no poema, e o irmão, representam a seleta classe de jovens que cruzaram o Estado em busca de instrução em um dos melhores colégios do Brasil. No entanto, o eu-poético explica ao leitor que seu tio Jacinto não prosseguiu os estudos no seminário, devido à grave doença nos olhos e em razão da seriedade dos sintomas teve que tratá-la na corte. Um dado interessante mencionado no mesmo poema é o de que ele era ateu e nas noites de lua chamava por sataná; embora estudasse em um colégio religioso, dirigido por padres, o jovem apresenta um comportamento anticristão. Já o outro tio, Antônio, consegue concluir os

¹ O Seminário do Caraça foi oficialmente aberto em 1821 e só encerrou seus trabalhos em 1968, com um trágico incêndio. O antigo colégio localiza-se no trecho da Serra do Espinhaço nos municípios de Catas Altas e Santa Bárbara, no estado de Minas Gerais.

estudos, mas um acidente tira-lhe a vida durante uma caçada. Esses fatos o eu-poético não presenciou, mas internalizou em suas lembranças ao ouvir as histórias dos mais velhos.

Para Bosi (1994, p. 198), o contato com velhos parentes ajuda o passado a ressurgir “com um frescor que não encontraríamos na evocação solitária. Mesmo porque muitas recordações que incorporamos ao nosso passado não são nossas: simplesmente nos foram relatadas por nossos parentes e depois lembradas por nós”. Essas considerações vão ao encontro as de Benjamin (1994, p. 198) quando afirma que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Logo, muitas de nossas lembranças não são frutos de experiências pessoais, mas foram incorporadas em nossa mente mediante o diálogo com outras pessoas, e desse debate surgem novos acréscimos ao fato o que nos leva a congregá-los ao nosso conhecimento. Alfredo Bosi na obra *O ser e o tempo da poesia* explica que “a instância poética parece tirar do passado e da memória o direito à existência; não de um passado cronológico puro – o dos tempos já mortos –, mas de um passado presente cujas dimensões míticas se atualizam no modo de ser da infância e do inconsciente” (BOSI, 1983, p. 112).

Para compreender a formação de cada indivíduo e de cada povo, a leitura constitui-se como elemento de máxima importância, pois se revela como uma das vias no processo de construção do conhecimento, fonte de informação e formação cultural. O ato de ler possibilita a construção de conceitos e interpretação da realidade, além de potencializar as relações entre as pessoas.

No poema “O longínquo cantar do carro”, de Cora Coralina, o eu-poético descreve a imensa alegria dos jovens ao ouvirem o cantar do carro, momento em que seus corações palpitavam ansiosos pelas novidades da capital, livros, jornais e cartas, que iriam colorir suas vidas até que ele voltasse de novo e trouxesse outros atrativos:

era a rotina da vida no Paraíso e nós, jovens, ansiando já pela volta do carro,
cartas e jornais do Rio de Janeiro.

Minha mãe era assinante do “Paiz” e para nós vinham os romances
do Gabinete Literário Goiano.

[...]

Meus primeiros escritinhos foram publicados no suplemento desse jornal.

Acompanhei, na sua leitura, fatos e acontecimentos universais.

[...]

(CORALINA, 2001, p. 96-99).

Enveredar-se pelo mundo dos personagens era rotina na vida de Aninha, e os livros eram sua maior paixão, ao ganhar passagem gratuita para além dos reinos de Goiás. Vicência Bretas Tahan em *Cora Coragem, Cora Poesia* afirma que Cora “aos poucos, vai se acomodando e encontrando, cada vez mais, uma grande distração na leitura que a leva para outros mundos, da fantasia sim, mas da libertação também. Dedicar-se mais à poesia. Presta mais atenção nos versos dos poetas. Aprende a métrica” (TAHAN, 2002, p. 38).

Conforme Lajolo & Zilberman (1996, p. 18), manifestam-se no Brasil, só por volta de 1840, sinais iniciais necessários para o desenvolvimento e fortalecimento de uma sociedade leitora, instante em que principia a produção e circulação da literatura e também a formação do leitor brasileiro, como Aninha que se extasiava com os romances do Gabinete Literário Goiano, além de passar horas lendo o *Paiz*, um dos jornais da capital do país que sua mãe tinha assinatura, e que lhe informava sobre os acontecimentos do mundo. No entanto, Tahan esclarece que esse hábito de dedicar-se à leitura e à escrita de versos não era visto com bons olhos pela família, ao considerar desnecessário e exagerado o tempo que a jovem empregava a esses mimos:

De que adianta ficar lendo, fazendo versinhos? Isso não enche a barriga de ninguém, e marido nenhum precisa de mulher literata. Vê se aprende! Que lhe sirva de lição: saber ler e escrever é bom, mas o mais importante é ser boa dona-de-casa. Versos... você tem muito a aprender. Versos... Bah! (TAHAN, 2002, p. 37).

A mãe de Coralina, Dona Jacyntha, sempre se mostrou muito severa com a filha, e tentava enquadrar Aninha nos moldes convencionais da época, preparando-a para ser uma boa dona de casa. Entretanto, a matriarca também nunca se acomodou com a restrição aplicada às mulheres, e amenizou as privações do mundo por intermédio da leitura, adquirindo por meio dos livros uma vasta cultura. Seus irmãos ao contrário saíram de Goiás para estudarem, formando-se um em medicina na Europa e o outro em odontologia em Ouro Preto. Para Brito (2009, p. 18), o seu temperamento inquieto a ajudou a aprender a ler espanhol e italiano e a falar fluentemente francês. “Intelectual, perde-se em intermináveis leituras e, até hoje, o fato de ter lido todos os livros da Biblioteca Pública de Goiás é sempre lembrado”.

Aninha assim como a mãe procurava romper com o isolamento cultural em que se encontrava e, mesmo afastada da escola, isso não a impedia de querer agigantar o seu mundo através da leitura, já que tinha consciência de ser esse o caminho de sua libertação. A sociedade da época enxergava a leitura como algo perigoso para a mulher, que deveria ser

indiscutivelmente controlada ou dirigida. Ao recordar as fases de sua vida, a poeta vivencia a dificuldade enfrentada por ela e várias outras moças de seu tempo, que tinham muitas de suas expectativas dilaceradas devido a sua condição de mulher.

Jinzenji (2010, p. 122-123), ao investigar a função educativa do periódico *O Mentor das Brasileiras*, impresso em São João Del-Rei, Minas Gerais, entre 1829 e 1832, afirma que os assuntos veiculados eram relacionados ao patriotismo das mulheres, o amor à nação, além de enaltecer a docilidade feminina e sugerir matérias sobre a educação infantil e os cuidados maternos para a formação do espírito patriótico nas novas gerações, fazendo uso de acontecimentos históricos para que servisse de modelo ou justificasse a necessidade de posicionamento político, fato citado por Coralina (2001, p. 98): “Acompanhei, na sua leitura, fatos e acontecimentos universais”. A caracterização desse jornal ajuda a perceber o quadro cultural da imprensa brasileira dirigida às mulheres, o qual não se restringiu apenas a essa época, mas se estendeu ao longo do século XIX e início do século XX.

Estando afastada precocemente do ambiente escolar, os objetos utilizados na escola são recordados pelo eu-poético com saudosismo, como se verifica também no poema “Meu melhor livro de leitura”, em que exalta os clássicos que encantaram sua infância:

[...]
 Estarei presente no meu dicionário, meu livro de amor
 que tanto me ensinou e corrigiu.
 Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro de leitura,
 capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco.
 Eu me identificava com as estórias.
 Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta.
 Fui a Bela Adormecida no Bosque.
 Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno Polegar
 e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os anõezinhos.
 Fui a Gata Borracheira que perdeu o sapatinho de cristal
 na correria da volta, sempre à espera do príncipe encantado,
 desencantada de tantos sonhos
 nos reinos da minha cidade.

(CORALINA, 2001, p. 46).

No fragmento acima o eu-poético afirma reviver em seus livros de leitura a grande magia da infância, inclusive no dicionário, designado como “meu livro de amor que tanto me ensinou e corrigiu”, ao demonstrar elevada gratidão a esse livro que lhe teria esclarecido tantas dúvidas, iluminando seu conhecimento. Considera ter sido seu melhor livro de leitura “As histórias da carochinha”, impresso em capa dura, escura e parda, com desenhos preto e branco, imagens de um objeto que anunciava sua sincera identificação com o mundo da

leitura. Para Schopenhauer (1994, p. 47), “não há maior deleite para o espírito que a leitura dos antigos clássicos: tão logo tomamos um deles, nem que seja por meia hora, nos sentimos refrescados, aliviados, purificados, elevados e fortalecidos; exatamente como se tivéssemos bebido de uma fresca fonte”.

A sedução pelo universo literário leva o eu-poético a viver as aventuras dos personagens, ao contagiar-se pela magia de cada história e encontrar-se em cada uma delas, como declara nos versos: “Fui pele de burro. Fui companheira de Pequeno Polegar, / e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os anõezinhos” (CORALINA, 2001, p. 46). Segundo Bittencourt, a literatura escolar do ensino primário era dividida em dois gêneros, os quais deveriam obedecer a alguns critérios:

Existia o livro das disciplinas, organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. Outro gênero foi o denominado livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância” (BITTENCOURT, 2008, p. 42).

Nessa perspectiva, os livros de leitura eram trabalhados com os alunos de acordo com a evolução apresentada e acompanhada pelo professor, que monitorava as obras pertinentes a cada faixa etária. Além disso, de acordo com Zilberman (1998, p. 44), a leitura indicada pela escola não se justificava sem ostentar um resultado que estava além dela, configurando-se como uma utopia que a deforma, “porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não se pode responsabilizar”.

Coralina, no entanto, não se contentava apenas com as leituras acompanhadas em sala de aula, o que a fez tornar-se uma leitora assídua e curiosa bem cedo, muitas vezes deixando de cumprir tarefas indicadas pela mãe ou alguma tia para entregar-se durante horas ao encanto da leitura. O mesmo acontece com Carlos Drummond, que cresce sob os encantos das narrativas de Julio Verne, aguçando os seus sonhos de menino: “Leituras! Leituras!/ Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo/ Voando na capa vermelha de Júlio Verne (ANDRADE, 2007, p. 989).

Os estudantes brasileiros do final do século XIX e início do século XX detinham uma preferência pelas obras de autores franceses, movida pela dominação do padrão cultural, que conclamavam a língua e a cultura francesa como o ideal civilizado. No entanto, leituras de autores como Julio Verne aconteciam no âmbito extraescolar, circulando de forma clandestina entre os jovens, pois, de acordo com Lajolo & Zilberman (1996, p. 227) essas obras incendiavam a imaginação e pouco ensinavam de prático, provocando um consumo

contínuo, opondo-se aos métodos da escola que não concebiam a leitura sem visualizar uma finalidade que a justificasse.

Leitor assíduo e apaixonado por cada descoberta no mundo literário, o jovem Drummond tinha a Livraria Alves como um dos melhores passeios a fazer nas tardes de domingo. Ponto de encontro entre os estudantes, a livraria incitava-os as mais recentes inovações literárias, como *A Carne de Jesus*, de Alμάquio Diniz, obra amaldiçoada pela Igreja Católica, como se verifica nos versos a seguir:

Primeira livraria, Rua da Bahia.
A Carne de Jesus, por Alμάquio Diniz
(não leiam! Obra excomungada pela Igreja)
rutila no aquário da vitrina.
Terror visual na tarde de domingo.

Volto ao colégio. O título sacrílego
relampeja na consciência.
Livraria, lugar de danação,
lugar de descoberta.

Um dia, quando? Vou entrar naquela casa,
vou comprar
um livro mais terrível que o de Alμάquio
e nele me perder – e me encontrar.

(ANDRADE, 2007, p. 1096).

Ao olhar a obra, o eu-poético a descreve como um “terror visual”, pois se sente atraído pelo título profano, o qual inquieta sua consciência, e estimula-o a sonhar em comprar outros livros mais funestos que o de Alμάquio, para entre eles realizar descobertas do mundo e de si mesmo. Observa-se a autonomia de reflexão do eu-poético por ansiar conhecer os livros abominados e repudiados pelos padres professores, e exalar um pensamento autêntico e indomesticável, o que de acordo com as teorias de Freire era considerado “perigoso” diante de métodos tão castradores como os vigentes nas escolas desse período.

Diante desse quadro, é visível que a literatura veiculada no internato operava no intuito de reforçar os preconceitos sociais, naturalizando-os, agindo para legitimar os valores da classe dominante e espelhando a sociedade hierarquizada. Logo, obras como a de Alμάquio rompem com o preestabelecido, ao criticar valores da Igreja Católica, o que suscita no eu-poético uma vontade exacerbada de se perder e se encontrar nas preciosidades literárias encontráveis no “lugar de danação”.

Esse temperamento inquietante acompanhava o menino Carlos desde a infância e incita o homem maduro a despertar as lembranças adormecidas e transfigurá-las no papel, encenando-as segundo as impressões que lhe ficaram, na ânsia de revivê-las da forma como foram no momento em que as vivenciava. As experiências são materializadas em versos, confirmando o quanto a vida presente está interligada ao passado. Em vários poemas do poeta mineiro fica explícito o olhar do menino conduzido pelo do velho poeta, como em “Classe Mista”, em que o eu-poético discorre sobre a posição ocupada por meninos e meninas na sala de aula, pois apesar de estudarem no mesmo ambiente deveriam se sentar em filas diferentes, método implantado com a intenção de evitar um maior contato entre os alunos, como se observa a seguir:

“Meninas, meninas,
Do lado de lá.
Meninos, meninos,
Do lado de cá”.
Por que sempre dois lados,
Corredor no meio,
Professora na frente,
[...]

(ANDRADE, 2007, p. 1023).

Cumprido observar e reiterar que a coexistência numa mesma sala de meninos e meninas, embora separados em filas situadas em lados distintos, configura-se como uma ocorrência inovadora, pois até meados do século XIX a escola não era vista como lugar adequado para meninas, o que as levava a receberem instrução em casa, através de professores contratados pelos pais, que aspiravam educá-las sob os moldes mais rígidos e adequados à sociedade da época. Aos poucos esse quadro se moderniza e a mulher ganha mais espaço, e sua instrução será ministrada também nas escolas, o que culmina na junção dos dois sexos no mesmo recinto escolar, como se verifica nos versos de Drummond.

Coralina também como Drummond estudou em escola mista, mantendo um contato vigiado com seus colegas: “Banco dos meninos. / Banco das meninas. / Tudo muito sério. / Não se brincava” (CORALINA, 1984, p. 76). O mesmo acontece com Graciliano, que estudou na mesma escola que sua prima Adelaide. Em *Doidinho*, José Lins narra o interesse de Carlos por Maria Luísa, uma aluna externa. Apesar de estudarem na mesma sala, o contato entre os dois se torna tão inacessível como o evidenciado pelo poeta mineiro. Nessa perspectiva, a literatura, ao tratar de acontecimentos e eventos concernentes tanto ao sujeito quanto ao indivíduo em sociedade, ligados pelo fio da memória, marca a representação do

cotidiano comum nas obras analisadas, pois essas recuperam vivências de épocas muito próximas no Brasil, apesar do distanciamento geográfico.

No poema de Drummond, o eu-poético, ao descrever o espaço escolar, mostra-se descontente em ficar separado de Conceição, de modo a desejar haver em Minas um tremor de terra similar ao de Messina para entre escombros estar ao lado da colega, sonhos de um menino que queria derrubar barreiras e convenções e construir um ambiente menos formal e frio. Como na sala de aula a entrada do colégio também é vigiada, e segue algumas normas antidemocráticas, ancoradas em interesses políticos e sociais, em que os filhos de pessoas da oposição municipal tinham um tratamento diferenciado, eram impedidos de entrar quando chegavam atrasados, no entanto, subtende que essa inflexibilidade de horário não era imposta a todos, como se percebe nos versos do poema “Portão”:

O portão fica bocejando, aberto
para alunos retardatários.
[...]
Mas se o pai do menino é da oposição
à ilustríssima autoridade municipal,
prima da eminentíssima autoridade provincial,
prima por sua vez da sacratíssima
autoridade nacional,
ah isso não: o vagabundo
ficará mofando lá fora
e leva no boletim uma galáxia de zeros.

(ANDRADE, 2007, p. 1040).

Nota-se nesses versos o desinteresse dos alunos pela escola, em não apresentar pressa em cruzar o seu portão, pois a “insípida cartilha” não os instiga a terem ligeireza e vontade de saborear seus ensinamentos, o que conseqüentemente favorece o seu declínio escolar, preenchendo o “boletim com uma galáxia de zeros”. Mas, o eu-poético não explicita tristeza e indignação por não adentrar o ambiente escolar, e mostra-se confiante em si mesmo, além de declarar que “a gente aprende muito no portão fechado”, o que remete a uma evidente ironia em relação às práticas pedagógicas vigentes. O teor crítico do poema reitera-se, principalmente, pelo uso do superlativo referente às autoridades, como “ilustríssima”, “eminentíssima” e “sacratíssimo”, denunciando os valores corrompidos da sociedade de Itabira. Para Sant’Anna (1972, p. 62) o poeta “transfere para a língua seus conflitos internos, de tal maneira que o estilo, como produto final, há de revelar sempre as marcas psicológicas do autor, e os conflitos maiores que o envolveram em sua época”.

De seu período escolar, o poeta mineiro mimetiza também o instante em que, por vontade dos pais, ingressa como interno no Colégio Arnaldo de Belo Horizonte, onde é levado a enfrentar uma nova realidade, regada por muito estudo e disciplina, num ambiente que lhe provoca receio e inquietação. Elabora versos concernentes ao início de sua mocidade, memórias do garoto que é lançado em direção ao conhecimento oficial, à “sabedoria do colégio” e de um mundo novo, como se pode constatar no fragmento do poema “Fim da casa paterna”:

E chega a hora negra de estudar
 Hora de viajar
 rumo à sabedoria do colégio.

Além, muito além de mato e serra,
 fica o internato sem doçura.

(ANDRADE, 2007, p. 1086).

Nesses versos, há evidência de um tempo em que as famílias de certo poder aquisitivo mandavam seus filhos para o internato para prosseguirem os estudos. O eu-poético narra ao leitor o momento em que já adolescente se vê obrigado a abandonar sua terra natal, a deixar o aconchego do convívio com aos pais e a lançar-se a novas experiências, a serem vividas num universo talvez não tão acolhedor e confortável quanto o oportunizado no caloroso seio familiar. A conotação negativa do universo escolar pode-se depreender na metáfora que dá início ao poema “hora negra de estudar” e na expressão “colchão diferente”, que pode igualmente conotar a atmosfera do desconhecido, em que o adjetivo “negra” surge em oposição à luz do ambiente familiar, visto que o eu-poético alterna os pontos claros e escuros na ânsia de expressar o que esse fato representou em sua vida.

Para Sant’Anna (1980, p. 171), “o tempo claro contra o tempo escuro, ou, em outros termos: o tempo contra a realidade (treva)” é uma característica da obra de Drummond, o que talvez explique o motivo do escuro invadir sua vida e patentear o poeta *gauche*, que “sob as ordens de um anjo que vivia à sombra que o personagem inicia sua trajetória”. O jovem mineiro ausenta-se da claridade que sempre contagiou sua infância e sua família para penetrar no lusco-fusco que o incitará profundas transformações. Assim, essa inserção no mundo escolar apresenta-se amarga para o jovem Drummond, como foi para Sérgio ao separar-se do pai no instante que entra para o Ateneu, e para Carlos de Melo, ao ser deixado pelo tio no colégio de Maciel. Nos três casos, o leitor acompanha a angústia que marca a personalidade de cada sujeito, entregues a uma nova vida.

Acostumado a acordar soberano em seu quarto, munido de sua individualidade, o eu-poético percebe-se comum ao despertar entre vários colegas, num ambiente onde tudo é diferente, inclusive o céu, que é descrito como “céu de exílio”. O colégio interno teria apartado milhares de adolescentes de seus lares e do convívio familiar; ali, sob os cuidados dos “padres professores”, portadores de uma fisionomia indecifrável, os jovens alunos eram instruídos sob ásperas regras de conduta e educação.

Mas as memórias não são marcadas apenas pelo sofrimento. No poema “Mestre”, exalta por meio de um discurso saudoso o professor de latim, o qual muito lhe ensinou e contribuiu para o êxito de seus estudos: “Arduíno Bolívar, o teu latim / não foi, não foi perdido para mim. / Muito aprendi contigo: a vida é um verso / sem sentido talvez, mas com que música!”. Nesses versos, expressa admiração pelo professor, o qual conseguiu transmitir-lhe ensinamentos e despertar-lhe boas lembranças. Em outro poema, “Aulas de francês”, o nome de Arduíno novamente é lembrado, pois ensinava no colégio além do latim a língua francesa e mantinha junto aos alunos uma postura calma e cativante, disposto a ofertar-lhes os encantos da beleza de Racine.

Cette hélène qui trouble et l'Europe et l'Asie,
mas o professor é distraído,
não vê que a classe inteira se aliena
das severas belezas de Racine.

O Professor Arduíno Bolívar
fecha a cara, abre o livro.
Ele não os despreza. Ama-os até.
Podem fazer o que quiserem.

(ANDRADE, 2007, p. 1090).

Sobre a aula de francês, o eu-poético enfatiza a postura tranquila e distraída do professor em relação ao comportamento dos alunos, fechando os olhos para a indisciplina, mantendo a tranquilidade e ministrando-lhes o sublime, contudo, indigna-se com o comportamento dos colegas, os nomeando de “bárbaros” e “selvagens”, além de questionar se valia à pena oferecer a esses tamanha riqueza literária. Interessante observar que por mais que a conduta de desordem contrariasse Arduíno, esse não conseguia ter raiva dos alunos, ao contrário, nutria carinho pelos discípulos, assim como demonstrava ter pela profissão, entregando-se totalmente ao que ensinava. No entanto, o momento de êxtase evapora-se, abre-se o livro e, com o tocar da campainha, retornam à dura realidade do severo sistema métrico decimal.

Bittencourt (2008, p. 180) esclarece que a coordenação do ensino dos colégios brasileiros era dividida em matérias, as quais, segundo a necessidade, eram mescladas de acordo com o eixo estabelecido entre seus conteúdos. “Assim, as relações entre o ensino de História e o de Latim, por exemplo, estavam articuladas de maneira a possibilitar que um mesmo professor se encarregasse das lições de ambas as disciplinas”. Como Arduíno que ministrava duas ou mais disciplinas no colégio Arnaldo, vários outros professores utilizavam o livro didático como fonte de seu conhecimento, realizando anotações sobre tarefas e conteúdos ministrados em suas aulas, o que resultou na criação de compêndios. Nos colégios particulares brasileiros, ensinavam-se aos alunos várias línguas, por se considerar indispensável que os futuros homens bem sucedidos dominassem pelo menos duas línguas além do português. Conforme Freyre (1974, p. 168), ao brasileiro culto era essencial que conhecesse bem o português, o latim e o francês, sendo essa última a língua cultuada como símbolo de nobreza e bom gosto.

Em “Aula de Português”, o eu-poético exalta a espontaneidade da língua portuguesa, tão fácil de falar e ao mesmo tempo capaz de despertar tantas dúvidas ao escrever:

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
[...]
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
[...]
O português são dois: o outro, mistério.

(ANDRADE, 2007, p. 1090).

Ao abordar o estudo da língua portuguesa no colégio, o eu-poético enfatiza o conhecimento do professor Carlos Góis, caracterizando-o como “aquele que sabe” e o responsável por desmatar-lhe o “amazonas de sua ignorância”, o que alude às considerações de Freire (1981, p. 54) quando assevera que “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”. Nesse sentido, avisa ter esquecido a variedade linguística coloquial, a qual utilizava em momentos simples e felizes da vida, pois no colégio era exigida a aprendizagem da variedade padrão em

menosprezo a sua linguagem internalizada, o que o faz sentir um inculto a desvendar os mistérios da gramática.

Conforme Villaça, Alcides (2006, p. 32), o estilo drummondiano introduz uma alternância valendo-se tanto do valor emocional da confissão lírica quanto do parâmetro realista, em que o “sujeito gauche dimensiona ambos por uma virtude que não se estabiliza nem em um nem em outro, ao mesmo tempo que se excluem mutuamente”. Nessa junção perfeita do discurso prosaico com as normas que regulamentam a escrita, o poeta com os olhos e os sentimentos de um jovem consegue brilhantemente raptar o leitor para junto de suas lembranças, transmitindo-lhe suas emoções e angústias.

As lembranças das aulas de alemão inspiram-lhe também momentos de extrema apreensão, pois o professor, Irmão Paulo, valia-se de práticas pedagógicas adeptas à violência física, levando-os a concluir que esse só havia lido um único livro em sua vida, *Arte de Dar Cascudos*, ao simbolizar o clima de tensão vivido por ele e seus colegas durante suas aulas. Observa-se pelos adjetivos dirigidos ao professor, designado como “baixo, retaco e primitivo”, a repulsa por aquele que, ao invés de transmitir ensinamentos, projeta entre seus alunos o medo e a aversão pela língua alemã. No Brasil, os métodos coercitivos físicos e psicológicos que eram aplicados na prática educativa são traços culturais marcantes, pois impunham aos alunos uma disciplina bastante severa, composta de penalidades que se baseavam no princípio de formar futuros cidadãos. Em *Infância*, Graciliano mostra de forma realista os maus tratos sofridos pelo narrador durante sua alfabetização, executados tanto pelo pai como pelos professores, e nem a menina Aninha, personagem dos poemas de Coralina isentou-se do rigorismo de Mestra Silvina ao gaguejar a lição e sentir o estalar da palmatória em sua mão.

O espaço escolar retratado por Drummond revela o temor pelos castigos, como se verifica em “A norma e o domingo”, em que o eu-poético assume que embora tenha obtido um excelente desempenho nas disciplinas escolares, o fato de comportar-se mal impede-lhe que saia no domingo, forçando-o a curtir amarga solidão da prisão. A angústia de ver os outros colegas saírem e imaginar suas aventuras pela cidade, livres e felizes a contemplar o dia de domingo, sinônimo de liberdade entre os internos, o faz sentir-se humilhado até pelas moscas, que voam lépidas a desvendar e a conhecer caminhos novos. Trancado nas dependências do colégio, emergem-lhe vários sentimentos de raiva, de desprezo pela ordem que o coíbe de viver, ao aprisionar sua vida e seus desejos de adolescente.

Foucault em *Vigiar e Punir* faz referência à instituição escolar como modelo de disciplina, ao organizar seu espaço por células que divide os alunos por classes, idade e

matérias a serem cursadas. Essa organização permite um maior controle dos alunos, transformando-os em uma multiplicidade ordenada. Assim, a disposição de um espaço serial foi uma das grandes mudanças técnicas do ensino elementar. “Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1989, p. 134).

A escola nessa perspectiva não se ocupa somente do controle dos alunos, mas também das atividades com as quais eles se envolvem, e por meio de suas normas sanciona e controla o tempo de cada indivíduo. No poema “Parque Municipal”, o eu-poético explica um dos motivos de tanta contrariedade em não sair no domingo, privando-se de desfrutar do verde do parque, lugar encantador, onde o pavão não teme gritar e mostrar suas cores, pois a natureza não o impede de ser livre, como se comprova no fragmento a seguir:

O portão do colégio abre-se em domingo.
Toda a cidade é tua e verde.
O Parque o barco o banco o leque
do pavão em grito e cor fremindo o lago
sem que as estruturas de silêncio
desmoronem.
[...]

(ANDRADE, 2007, p. 1094).

No parque o eu-poético vive um estado de êxtase, em que o ar apresenta-se como benigno e a natureza expande sua magia e beleza, ao permitir seus seres entrelaçarem-se sem censura, diante da eternidade do tempo. Esse estado bucólico entorpece-o de prazer, desejando permanecer ali, entre o verde, longe dos estudos e de suas normas, que se apresentam “em vão”, opondo-se à completude do momento presente. “O parque o banco o leque”, a entrega total, o fascínio diante da infinidade de opções que acalentam o coração e a vida de um jovem acostumado a privação do corpo e da alma. A ausência de vírgulas nesse período mostra a necessidade de continuidade, em que o verso livre, isento de regras, corrobora a magnitude do ambiente, contraposto às limitações do colégio.

Para Sant’Anna (1980, p. 86), os poemas de Drummond sugerem uma súbita necessidade de liberdade, e sua realização só constitui-se plenamente no comprometimento com a realidade. Mas essa consciência de liberdade não se satisfaz apenas no exercício da liberdade individual, pois “cria-se entre o sujeito e os que o cercam uma solidariedade existencial”, levando-o a mesclar o particular e o universal, pois “buscando a liberdade

descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa”.

Carlos Drummond de Andrade, ao descrever sua experiência escolar no colégio Anchieta de Nova Friburgo, expõe fatos que demonstram ser esse colégio tão rigoroso ou mais que o colégio Arnaldo de Belo Horizonte, intitulado esse período como “Fria Friburgo”, e deixa transparecer descontentamento já no primeiro dia pela realidade encontrada. Diante de inúmeros colegas, de sotaques e risos estranhos, vindos das mais diversas regiões do Brasil, olham-se assustados e curiosos, entregues a um clima de suspense, num ambiente em que as diferenças e singularidades de cada aluno apresentam-se sob um caráter genérico. O internato tornou-se um elemento libertador dos jovens frente aos costumes dos pais de encaminharem-lhes muito cedo para o casamento, pois no colégio começaram a ter contato com outra perspectiva de vida, e por mais que o ambiente escolar fosse muitas vezes hostil e conservador, gradativamente os ideais de modernidade e humanização também o invadiram. Para Freyre, (1974, p. CXLVI),

o menino passou a crescer, de modo geral, nessas áreas, mais livre da dominação de pais, confessores e mestres, embora o uso da palmatória nas escolas e o do cipó, da peia ou da vara, nas casas ou entre as famílias mais lentas em se desprenderem dos ritos patriarcais de disciplina, tenham se prolongado até quase o fim do período que procuramos estudar nas páginas seguintes. Colégios como o dos Jesuítas, em Nova Friburgo, realizavam, talvez, do melhor modo a transição de um sistema para outro.

A maioria dos jovens tinha dificuldade de adaptação no colégio, ao sentir falta do carinho familiar, e até mesmo das atitudes repressivas dos pais, porque as julgavam mais próximas e menos arrogantes que as dos professores, que os tratavam de forma hostil e sem afeto. O eu-poético, porém, não se deixa amedrontar e declara-se “anarquista” já no segundo dia como interno, ao repudiar a atitude submissa dos colegas e designar-lhes como “carneiros de lã obediente”, como se evidencia no seguinte trecho:

Sou anarquista. Declaro honestamente.
 (A tarde vai cerzindo no recreio
 O pano de entrecortada confissão.)
 [...]
 Com muita honra. Mas vocês, que são?
 Vocês são uns carneiros
 De lã obediente.
 [...]

(ANDRADE, 2007, p. 1098).

No primeiro verso, o eu-poético se autodenomina anarquista e perante os colegas sente um imenso desagrado em ver que se comportam e cumprem as determinações vigentes sem levantarem qualquer questionamento. O poema expõe a faceta opressiva de várias escolas do Brasil e do mundo, que para conservar a ordem valiam-se de rigoroso regulamento. Para Foucault (1989, p. 127), “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Segundo Perez (1978, p. 56) o período no internato de Friburgo é certamente o mais desagradável da vida do poeta. “Desde o momento de sua chegada ao colégio (quando um atrito com um colega provocou uma reação desagradável e lhe valeu o apelido de “anarquista”) se armaria o ambiente de opressão e de revolta, em que viveria durante dois anos”. Submetido às normas e convenções institucionais do colégio, entregue à companhia de inúmeros colegas, que comungavam da mesma saudade de casa, já no terceiro dia anuncia “Mamãe quero voltar imediatamente” (ANDRADE, 2007, p. 1098), considerando impossível permanecer num local ultrafechado, além de pensar na possibilidade de fuga, uma vez que as situações que estava experimentando assustavam a sua fragilidade de menino bem cuidado.

Esse comportamento inquieto do jovem Carlos, um anjo torto que sempre quis ser *gauche* na vida, será recorrente em toda a obra de Drummond, ao mostrar o contínuo desajustamento entre o homem e sua realidade. “*Gauche* é a palavra em que se cristalizou a essência da personalidade estética do poeta. Significa basicamente o indivíduo desajustado, marginalizado, à esquerda dos acontecimentos” (SANT’ANNA, 1980, p. 38). A crise gerada entre o sujeito e sua realidade implicará não em uma aceitação dos pontos de conflitos, mas acarretará uma oposição permanente.

As normas do colégio Anchieta às quais Drummond teria se sujeitado assemelhavam-se às de vários colégios brasileiros, que seguiam uma rotina em que o dia começava muito cedo e, já nas horas madrugadoras, os alunos eram obrigados a tomar banho frio para iniciar as várias atividades diárias. O seu olhar crítico apresenta a impessoalidade do dormitório e o assemelha a um hospital, sugerindo a frialdade do ambiente ocupado por ele e por seus colegas. A visão do espaço escolar pode assim ser expressa: “Todos já ouviram a expressão ‘a escola é o segundo lar’, como se a instituição formal de ensino fosse uma extensão pública dos cuidados maternos. Nada mais falso! A escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar” (CUNHA, 2003, p. 450).

É visível que a atenção e os cuidados dispensados a cada aluno no ambiente escolar distanciavam-se bastante do que se recebia no lar, onde o amor dos pais acalentava os corações dos jovens, por isso muitos se revoltavam com a família, e faziam ameaças de fuga, caso não fossem retirados ou transferidos de alguns colégios. Os pais, cientes da necessidade da boa educação, fechavam os olhos aos seus apelos, por acreditar estar correto o papel da escola, tendo os filhos de se acostumarem à nova situação, comportando-se para terem bons resultados nos estudos. Observa-se que a visão particularizadora das lembranças de Drummond alcança uma visão, segundo Candido (2006), “generalizadora, porque é simultaneamente descrição de lugar e biografia de grupo”, e os fatos e sentimentos, as impressões resgatam vários outros sujeitos, que longe de casa sofreram as privações impostas pela circunstância da vida.

No poema “Postos de honra”, Drummond destaca a organização dos alunos em fila, conforme a idade, comportamento e o desempenho de cada um frente às disciplinas cursadas. Ordenados de acordo com o desempenho obtido no bimestre, “148 generais à frente de três divisões / – Pequenos Médios e Maiores” (ANDRADE, 2007, p. 1113), o eu-poético assinala a semelhança do colégio com o Exército, em que cada aluno era conduzido de acordo com as notas apresentadas, sendo a durabilidade de cada patente um feito a ser preservado, correndo o risco de coronéis e generais serem rebaixados e outros de menores postos serem promovidos, pois cada “patente não dura mais que dois meses”. Logo, observa-se novamente a organização da estrutura pedagógica do colégio baseada no militarismo, delegando patentes aos alunos conforme o desempenho nas atividades, reflexo das concepções do fundador Inácio de Loyola.

Foucault assevera que a partir do século XVIII se começa a definir a repartição dos indivíduos na ordem escolar, tanto na sala de aula como em outros ambientes, congregando-os em filas, as quais deveriam demarcar a posição estabelecida por cada um. Assim,

colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos (FOUCAULT, 1989, p. 134).

A escola assume o papel de qualificar o aluno, controlando o seu tempo, o seu corpo ao ponto de incitar-lhe numa competição que beneficia o seu próprio mecanismo disciplinador. No poema citado, o eu-poético mostra surpresa ao ser elevado a general, e ironiza a posição ocupada com seus “tão frágeis ombros ignorantes”. Apesar de seu excelente desempenho em geografia e português, confessa achar impossível obter os mesmos resultados em aritmética, e não esconde suas limitações de aluno, que estuda, se esforça, mas que também possui dificuldades em algumas disciplinas. Assim, evidencia ter facilidade nas matérias da área de humanas, conquistando 100 réis em geografia e 200 em português, fato apresentado no poema “Estréia Literária”, em que enfatiza o imenso prazer em escrever:

“Periódico da Divisão dos Maiores”.
 Quero escrever, quero emitir clarões
 De astro-rei literário em suas edições.
 Dão-me, que esplendor, primeira página,
 Primeira, soberbíssima coluna.
 É a glória, entre muros, mas a glória.

(ANDRADE, 2007, p. 1102).

Nesses versos, o eu-poético revela seu sonho de escrever e ver seu texto publicado no “Periódico da Divisão dos Maiores”, aspirações de um aluno que consegue publicar seu escrito na primeira página, e vaidoso contempla deslumbrado sua grande glória entre os muros do colégio, ao ver seu nome com a notinha “Aluno do segundo ginásial”. Todavia, o dia transcorre e não recebe cumprimentos de seus colegas por sua “nobre criação” estampada na “soberbíssima coluna”, e questiona se esses não teriam gastado 300 réis para lê-lo. Diante da dúvida, encoraja-se e põe-se a ler, desapontando-se ao perceber que o padre redator havia alterado seu texto e introduzido “certas mimosas flores estilísticas”, o que frustra suas expectativas e o deixa infeliz em ver suas reflexões censuradas e adaptadas segundo a visão dos dominantes. Conforme Sevcenko (1999, p. 20), “todo escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam”.

As proibições e castigos sofridos pelos alunos eram infundáveis; eles eram vigiados e cobrados a todo instante, pois, deveriam ser preparados e educados de maneira impecável, afinal, os “internatos respondiam pela moldagem da elite do país” (CUNHA, 2003, p. 453). No poema “Somem canivetes”, o eu-poético, ao descrever a interdição do canivete entre os alunos, ressalta a origem elitista dos estudantes do colégio, os quais formavam “a nata do Brasil”.

A República ofereceu aos brasileiros maiores oportunidades de instrução, destinando verbas para construção de várias escolas públicas, contudo, essas instituições não estavam preparadas para desempenhar funções sociais que eram importantes para a formação dos jovens. Diante desse quadro, os colégios particulares, inclusive os internatos, configuravam-se como estabelecimentos ideais de educação, pois adotavam métodos que satisfaziam a exigência da aristocracia.

Não obstante, para formar cidadãos os ideais republicanos pautavam-se na importância de desenvolver na criança e nos jovens o hábito de refletir antes de enunciar, além de conscientizá-los da relevância de se aproveitar o tempo com coisas úteis e civilizadas, uma vez que “o conhecimento do mundo físico constituía-se na ‘melhor disciplina mental’, assim como o hábito de experimentar era garantia de formação de um homem apto em todos os sentidos” (CARVALHO, 1989, p. 33). Nesse sentido, a educação tornou-se um projeto da sociedade, designada a instruir e a desenvolver nos educandos a noção de razão e de sensibilidade.

Nos versos “Entre estudantes civilizadíssimos, /A nata do Brasil”, Drummond revela por meio de ironia o caráter aristocrático da educação brasileira, em que os filhos dos ricos, políticos e fazendeiros eram enviados aos internatos ou a outros colégios para serem preparados para a vida em sociedade e para terem condições de ingressarem nas melhores faculdades do país. Segundo Piletti (1990, p. 54), “a Primeira República é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – secundário e superior – em prejuízo da educação popular – primário e profissional”.

Esses jovens estudantes recebiam, além dos conteúdos das grades disciplinares, aulas de retórica, com o propósito de prepará-los para falar em público e comportarem-se de maneira natural e segura perante o ouvinte. Em “Discursos” Drummond relembra o momento da chegada de alguns padres de Paris, saudados com discursos proferidos pelos alunos:

Chegam os padres de Paris.
São festejados com discursos.

[...]
A oratória celebra estes prodígios
em tropos sublimes. Como falam
bonito meus colegas.
[...]

(ANDRADE, 2007, p. 1119).

Munido de significativo escárnio pela situação a que os alunos eram submetidos, a obrigação de prestarem homenagem aos homens de batinas, o eu-poético destaca como a linguagem é capaz de sublimar e enaltecer determinados momentos, ao realçar a generosidade do discurso de seus colegas, capazes de esculpirem em beleza as “rochas mais rupestres”. Aranha esclarece que “a influência mais marcante da educação jesuítica é, sem dúvida, a que exerceu na formação da burguesia e das classes dirigentes. A estrutura de ensino, predominantemente ‘clássica’, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual” (ARANHA, 1989, p. 123).

Freyre ao descrever a rotina das escolas brasileiras também argumenta sobre valorização da retórica:

É este um aspecto nada desprezível da ordem social ou do sistema sociocultural, que do Império se prolongou na República: a supervalorização da oratória ou da eloquência ou da retórica, quer sacra, quer política; ou simplesmente mundana ou de sobremesa. Tal foi essa supervalorização da eloquência, durante todo esse longo período de vida brasileira, transbordou dos seus meios convencionais de expressão – o discurso, o sermão, o brinde – para desfigurar ou perverter outros gêneros: a poesia, o romance, o ensaio, o editorial, a carta, ofício, o relatório, o próprio telegrama (FREYRE, 1974, p. 124).

Verifica-se que, como Drummond, vários jovens brasileiros seguiam uma dura rotina no internato, na ânsia de se prepararem para a vida pública, e o poeta ao narrar em versos suas experiências estabelece do mesmo modo uma visão geral de fatos comuns transcorridos junto à coletividade. Portanto, “o poeta (isto é, o personagem que fala na primeira pessoa) narra uma experiência pessoal, que adquire sentido genérico à medida que ele passa da emoção a uma concepção da vida” (CANDIDO, 2008, p. 70). Assim, o poeta esculpe em palavras suas recordações e ao mesmo tempo expressa ainda o outro, pois sua vida assemelha-se a de várias pessoas, as quais viveram ou não em sua realidade, mas que são capazes de se reconhecer nas imagens apresentadas em cada verso dos poemas.

Ao partilhar com o leitor suas lembranças escolares, o poeta mineiro transparece suas angústias mais íntimas, vivências de um jovem que busca a liberdade de consciência, delegando-se o direito de não ser apenas um sujeito dependente das convenções sociais. O seu comportamento autêntico, delineado por uma postura crítica e audaciosa, corrobora sua expulsão do colégio, acusado pelo professor de língua portuguesa de insubordinação mental.

Em “Certificados escolares”, o poeta retrata seu excelente desempenho nas disciplinas cursadas, fato que não o impede de ser banido dessa instituição. O eu-poético

assume a voz dos padres professores e menciona os títulos conquistados no educandário. Por apresentar extraordinário rendimento nos exames referentes às disciplinas de francês, inglês e latim, galga o posto de coronel, entretanto, essa aquisição é vista e caracterizada como “ouropel”, ao reconhecer o falso brilho concatenado nessa mera formalidade. Conforme Perez (1978, p. 56), Drummond “era um bom aluno, dedicava-se bastante aos estudos e no critério de seleção estabelecido no colégio (que ia de soldado a general, de acordo com o grau de adiantamento), conseguia sempre os postos mais elevados”.

Em tom irônico, o eu-poético menciona o magnífico resultado obtido nos exames de português, ao atingir o cume das patentes e receber o título de general, mas demonstra a fragilidade do mérito recebido, e invalida qualquer questionamento adverso a essa conquista. Sobre os motivos da expulsão de Carlos Drummond do colégio Perez descreve:

A revolta culminaria dois anos depois, provocada por um desentendimento com o professor de português. Tivera um quatro em comportamento e, na leitura das notas feitas pelo padre reitor, diante da turma reunida, este esclareceu que aquela fora dada impiedosamente. Revoltado, Carlos escreveu ao professor uma carta, pedindo que desse, então, o grau a que fizera jus. Tal gesto, considerado como provocação, valeu-lhe a expulsão do colégio (PEREZ, 1978, p. 56).

Sob esse prisma fica evidente a conveniência dos padres em formalizar o banimento do jovem estudante, que, por não corresponder aos moldes da instituição, tornava-se mais relevante deixar a vida adestrar-lhe e colocar as esporas que eles não conseguiram devido a seu temperamento indomável. Aluno inteligente, portador de uma perspicácia ímpar, Drummond assim como o eu-poético evidenciava autoconfiança e determinação, além de uma consciência crítica que aborrecia os organizadores da ordem.

Em “Adeus ao Colégio”, Drummond narra sua despedida do colégio, marcada por extrema alegria e realização:

Adeus ao colégio, adeus vida
Vivida sob inspeção,
Dois anos jogados fora
Ou dentro de um caldeirão
Em que se fritam destinos
E se derrete ilusão.
Já preparo minha trouxa
E durmo na solidão.
Amanhã cedo retiro-me,
Pego o trem da Leopoldina,
Vou ser de novo mineiro.
[...]

(ANDRADE, 2007, p. 1124)

Expulso, o eu-poético explode em contentamento, alforriado do cárcere e livre para voltar para casa. O trem de Leopoldina apresenta-se como a grande nau que o guiará a Minas, ao arrancar-lhe do caldeirão de angústia rumo à felicidade das coisas simples, mas essenciais da vida. Considera ter perdido dois anos entregando-se ao estudo mecânico e pouco criativo dos padres professores. Em entrevista a Emediato² (1987), o poeta afirma ter sido eliminado de forma muito arbitrária, impedido de defender-se e, depois de uma reunião pública inesperada, o padre reitor o considerou indigno de continuar estudando naquela instituição. “Eu tinha 14, ou 15 anos. Foi terrível. Fui confinado num quarto, não podia nem dormir com os outros e tive de sair de madrugada, sem me despedir de ninguém”.

A oportunidade de voltar para casa, mesmo em circunstâncias tão intransigentes e antidemocráticas, causara-lhe alívio, um sentimento de júbilo em regressar a suas raízes, em ser de novo mineiro, e libertar-se daquele sistema que lhe trouxera tanta inquietação. Infelizmente, a escola não conseguiu ser um mecanismo de estímulo para o poeta aflorar sua inteligência formidável, ao contrário, rebelou-se contra sua criatividade, limitando seu alto potencial intelectual.

Drummond e Coralina imortalizaram suas lembranças transfigurando-as em linguagem escrita, tornando-as resistentes ao tempo e atribuindo-lhes um caráter universal. O leitor ao ler seus versos informa-se sobre as raízes culturais e a formação das crianças e jovens nas escolas brasileiras, além de formular reflexões acerca das práticas sociais e dos acontecimentos históricos. Suas recordações escolares embora retratem realidades distintas, como se pode observar ao longo do texto, trazem a necessidade de juntar os cacos e as pedras do passado para compreender o presente e projetar o futuro.

² Trecho de entrevista de Carlos Drummond de Andrade a Luiz Fernando Emediato, publicada no Caderno 2, do jornal *O Estado de S. Paulo*, em 15 ago. 1987. Disponível em: <http://www.geracaobooks.com.br/literatura/texto2.php>. Acesso em 20 nov. 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a escrita literária amparada pela memória traz para o texto as ideias e os valores de uma época. Pelo veio memorialístico o escritor reconstrói, por meio do discurso literário, sua história individual, trazendo, como consequência, dados de uma identidade coletiva.

A memória instiga o homem a mergulhar no seu passado, instância em que memórias particulares fundem-se a memórias coletivas, configurando-se como possíveis fontes para o conhecimento histórico. Desta forma, vimos que ao longo do tempo, o homem se viu intimado a preservar o passado, a projetar no presente as experiências antigas, inserindo-se numa luta contínua e incansável por transcender o tempo, esforçando-se para manter viva sua cultura e seus valores. Em razão disso, lançamos uma discussão acerca das teorias de memória como forma de realçar a importância de valorizar a lembrança como componente de transfiguração do passado, promovendo a percepção dos valores de uma época e contribuindo para a perpetuação da herança cultural.

A escolha das obras que compõem essa pesquisa efetuou-se devido à evidente ligação desses autores com seu espaço social e cultural de origem, o que se pode observar na forma como suas recordações do tempo pretérito são transfiguradas em linguagem literária. Para a compreensão dessa linguagem, foram realizadas reflexões a respeito da interconexão Memória/História/Literatura, observando como a recuperação das experiências do passado alcança as representações dos fatos históricos e projeta as críticas e as reflexões de seus autores.

O relato memorialístico contempla não só lembranças exclusivas do indivíduo, mas também acolhe simultaneamente os ambientes sociais que vivenciamos, momentos divididos com a família, amigos e, dessa interação, são formados os valores que estabelecem a memória. As obras escolhidas para análise possibilitou-nos identificar as peculiaridades de um período, levando-nos a confirmar como a lembrança envolve não apenas os fatos particulares da vida, como também é capaz de impulsionar a representatividade coletiva. Recorremos então a Halbwachs (2006, p. 30) que salienta o fato de jamais estarmos sós, visto que “não é preciso que outros estejam presentes materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que se confundem”.

Como aspecto de aproximação das obras eleitas para a presente investigação, destaca-se a abordagem temática, em especial a memória escolar, objeto mais enfatizado nesta pesquisa. Por isso a importância em assinalar algumas características da escola brasileira do

final do século XIX e início do século XX, época retratada nas obras analisadas, como a escola mista, que é abordada por Drummond ao realçar em seus versos a separação dos gêneros, o que impede o menino Carlos de se aproximar de Conceição. Também a poeta goiana Coralina faz questão de explicitar a convivência vigiada que mantinha com seus colegas, ordenados em bancos diferentes e proibidos manterem qualquer diálogo. Não será diferente com Graciliano, que estudou na mesma escola que sua prima Adelaide; em *Doidinho*, José Lins narra o interesse de Carlos por Maria Luísa: apesar de estudarem na mesma sala, o contato entre os dois se torna tão inacessível como o evidenciado pelos outros personagens.

Os títulos analisados evidenciam a prioridade dada à educação dos meninos, incentivados desde cedo aos estudos, em razão da importância das letras na vida de um homem. Não por outra razão os filhos de fazendeiros e de famílias com relativo poder aquisitivo eram enviados aos mais famosos internatos do país, caso de Drummond e José Lins do Rego. Em outras situações, a educação era considerada como um meio de ascensão social para as camadas médias da população, o que ocorre com Graciliano, motivado pelo pai a se esforçar nos estudos para conquistar um diploma superior e posicionar-se em degraus mais altos da sociedade. Já em relação às mulheres, conclui-se que a educação oferecida era condicionada aos objetivos sociais de formar mulheres destinadas ao matrimônio, à maternidade e à vida em sociedade; havia uma resistência de muitos pais em permitir que as meninas saíssem de casa para estudar, o que contribuiu para que nas primeiras décadas do século XX ainda fosse superior o número de meninos nas escolas brasileiras, consequência de uma sociedade patriarcal, que formalizava a construção das possibilidades de cada indivíduo de acordo com sua interação no meio social e cultural.

Além disso, as obras analisadas evidenciam o clima de austeridade projetado no ambiente escolar, lugar em que a aprendizagem se mesclava com medos e gritos, resultantes de uma postura pedagógica rigorosa e antidemocrática. Assim, a palmatória que Carlos de Melo tomou em seu primeiro dia de aula, e que fez com que Cora Coralina não conseguisse reprimir o choro e o mijo, fazia parte do cotidiano das várias instituições de ensino do Brasil, onde era utilizada como método disciplinar e de aprendizagem.

Essa educação baseada no controle da disciplina percorria todas as esferas do ambiente escolar, inclusive entre os alunos, pois em cada sala havia um estudante responsável por ajudar a manter a ordem, vigiar e delatar os colegas, configurando-se no famoso “decurião”, causando uma espécie de mal-estar entre os colegas, que se sentiam traídos e ameaçados por alguém tão próximo, como Carlos de Melo, que vê seu amigo Coruja afastar-

se de seu convívio devido às funções exigidas pelo cargo de vigilante. O controle disciplinar, entretanto, chegaria a extremos nas escolas brasileiras da época, que se valiam de posturas pedagógicas ainda mais severas: a cafua, ambiente onde os professores encarceravam seus alunos para que cumprissem sentenças por algum delito cometido contra a ordem do colégio e de seus organizadores, como podemos verificar nas imagens transfiguradas por Drummond e José Lins do Rego.

Conivente com a rigidez da educação escolar, a família não criticava o tratamento intolerante da instituição de ensino na formação pedagógica de seus filhos, pois, assim como na escola, as crianças em casa também eram castigadas, submetidas a uma educação severa e isenta de diálogo. Esse teria sido o caso do narrador de *Infância*, de Graciliano Ramos, e da menina Aninha, da poesia de Cora Coralina, que muitas vezes foram penitenciados e humilhados, usurpados em seu direito de defesa, e entregues à fúria e à sentença dos adultos.

Nessa perspectiva, o olhar desses autores sobre seu passado transfigurado em palavra poético-ficcional possibilita ao leitor um retrato da instituição escolar brasileira de uma época, uma vez que nessas obras se tem a representação de um cotidiano escolar comum, apesar do distanciamento geográfico. O que pode ser corroborado pelas reflexões de Villaça, Antonio (2006, p. 22) sobre *Doidinho*: “José Lins descreve a vida de um colégio que nem por ser de Itabaiana deixa de se parecer com os do mundo inteiro. O paulista, o carioca, o sulista se reencontram nas páginas evocativas do nordestino Lins do Rego”. Nossa investigação aproxima ao menino Carlinhos o entediado menino Graciliano, o insubordinado jovem Carlos e Aninha, a “menina feia da ponte da Lapa”. Mas, mais do que brindar os leitores com um retrato da escola brasileira de uma determinada época, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e Cora Coralina, ao descortinarem fendas do passado, recompõem suas lembranças da infância e da juventude, momentos vividos com a família e a escola, ofertando ao leitor páginas impregnadas de saudade, mas sobretudo de reflexão.

No entanto, é importante salientar que o escritor elabora seu texto amparado pela criação, ao manifestar em seu projeto estético-literário sua maneira particular de ver a realidade. Por esse viés a criação literária efetua-se mediante representações estilizadas, motivadas pela visão de mundo, que se ampara na coletividade, e através dos artifícios estilísticos da linguagem projeta uma maneira particular de interpretar a vida e seus mecanismos sociais. Tornou-se, desta forma, relevante buscar dados da história da educação brasileira mediada pelo olhar da literatura, analisar as representações do passado sob uma perspectiva subjetiva, elaborando interpretações do desenvolvimento educacional e do contexto familiar do ponto de vista do discurso literário.

Dessa perspectiva, observa-se que Graciliano Ramos, Carlos Drummond, José Lins e Cora Coralina utilizam-se na composição de seu projeto estético o que Benjamin (1994, p. 201) considerou a fonte principal de todos os narradores, a saber, a experiência, mesclando-a simultaneamente aos recursos do gênero literário, recompondo imagens e mobilizando novas leituras. Logo, a literatura constitui-se para o escritor a porta para reescrever a vida, desnudando-se ou escondendo-se segundo seus interesses e ideologia.

A partir do Romantismo, passa a veicular o Brasil como tema no romance, colaborando para a expressão de uma realidade nacional e contribuindo para que modernistas da geração de 30, como Graciliano Ramos e José Lins, se interessassem por retratar em suas obras a realidade brasileira. Além disso, os esclarecimentos de Castello (1991, p. 185) foram elucidativos ao salientar o descontentamento desses escritores em relação à criação ficcional, ao ponto de necessitarem utilizar o relato memorialístico como forma de libertarem seus anseios, reflexões e angústias.

Essa urgência de extravasar suas recordações atinge também poetas como Carlos Drummond e Cora Coralina, que se valem da palavra artística e do universo ficcional e transfiguram as informações colhidas no passado, corroborando as reflexões de Candido (2008, p. 70) ao destacar a importância de a literatura constituir-se como um motor que impulsiona a materialização da experiência, que mesmo sendo individual “adquire sentido genérico à medida que passa da emoção a uma concepção da vida”.

Nesse sentido, percebemos que esses autores tematizam a própria vida, as instituições e valores da sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas sua rememoração não se apresenta com as cores esmaecidas da nostalgia; extrapolando o simples sabor da lembrança, essas obras apontam, antes, as injustiças e opõem-se às ideias e aos conceitos de seu tempo, permitindo-nos elaborar novas leituras de uma época e de seus personagens, em que passagens ocultas e vidas anônimas ressoam suas vozes por meio de um discurso artístico-subjetivo, em que a linguagem se transforma num poderoso artifício de materialização do processo memorialístico e da visão de mundo do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADONIAS FILHO. Volta a Graciliano Ramos. In: RAMOS, Graciliano. *Insônia*. 18. ed. Rio, São Paulo: Record, 1982, p. 168-175.

ADORNO, Theodor. Lírica e sociedade. In: BENJAMIN, Walter et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, 194-208.

ANDRADE, Carlos Drummond. Boitempo. In: _____. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 879-1183.

_____. José Lins. In: REGO, José Lins. *Menino de engenho*. 94. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008, p. 17-18.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989. 255 p.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP. Coleção Memória da Educação, 2007, p. 95-120.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010. 368 p.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 196 p.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes. José Lins do Rego: trajetória de uma obra. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 208-224.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 205 p.

BAKHTIN, Mikhail. Epos e Romance. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance*. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 397- 439.

BARBOSA, Francisco de Assis. Foi a velha Totônia quem me ensinou a contar histórias. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 57-67.

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. São Paulo: Ed. do Brasil, s/d, 223 p.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERARDINELLI, Afonso. *Da poesia à prosa*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 216 p.

BERGSON, Henry. *Matéria e memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 291 p.

BEZERRA, Kátia da Costa. Cora Coralina e o discurso da memória: um retrato da velha Goiás. In: BRITTO, Clóvis Carvalho; CURADO, Maria Eugênia; VELLASCO, Marlene (Orgs). *Moinho do tempo*: Estudos sobre Cora Coralina. Goiânia: Kelps, 2009, p. 78-90.

BITTENCOURT, Circe. *Livro Didático e Saber Escolar*: 1810 – 1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239 p.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981. 582 p.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

_____. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 219 p.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1987, 404 p.

BRETAS, Genesco. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991. 649 p.

BRITTO, Clóvis Carvalho. Escritora e escritura: faces do itinerário poético-intelectual de Cora Coralina. In: BRITTO, Clóvis Carvalho; CURADO, Maria Eugênia; VELLASCO, Marlene (Orgs). *Moinho do Tempo*: estudos sobre Cora Coralina. Goiânia: Ed. Kelps, 2009, p. 17-38.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Cora Coralina: uma poética para todas as vidas. In: DENÓFRIO, Darcy França; CAMARGO, Goiandira Ortiz de (Orgs). *Cora Coralina*: celebração da volta. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006, p. 59-83.

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1985. 126 p.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008. 199 p.

_____. Poesia e ficção na autobiografia. In: *A educação pela noite*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, p. 61-83.

_____. *Ficção e Confissão*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. 153 p.

CARDOSO, João Batista. *Um mapa da história sobre o mapa da ficção*. Goiânia. UCG, 2009. 140 p.

CARPEAUX, Otto Maria. Fragmentos sobre Drummond. In: _____. *Ensaio Reunidos*: 1942 – 1978. Rio de Janeiro, UniverCidade Editora, 1999, p. 438-443.

_____. O brasileiríssimo José Lins do Rego. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 386-391.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 86 p.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares: Final do Império e Primeira República no Brasil. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP. Coleção Memória da Educação, 2007, p. 39-54.

CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rego: Modernismo e Regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961.

_____. Memória, primitivismo e regionalismo. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 183-189.

_____. Origens e significado de Menino de engenho. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 230-237.

_____. Produção Literária do Modernismo: Crônica e Memorialística. In: _____. *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade (1500-1960)*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999, p. 377-409.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 5 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 351 p.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2006. 440 p.

COMBE, D. La referencia desobrada: el sujeto lírico entre la ficción e la autobiografía. Tradução de Angel Abuin Gonzalez. In: ASEGUINOLAZA, F. C. (Org). *Teorias sobre la lírica*. Madrid: Arco/Livros, 1999. p. 127-133.

CORALINA, Cora. *Vintém de Cobre: Meias confissões de Aninha*. 7. ed. São Paulo: Global, 2001. 236 p.

_____. *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. 5. ed. São Paulo: Global, 1984. 246 p.

CORRÊA, Hércules. A formação do leitor em livros de memórias: leituras de *Infância* de Graciliano Ramos, e *O menino da mata e seu cão Piloto*, de Vivaldi Moreira. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 155-167.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Volume V. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. 658 p.

CRUZ, Domingo Gonzalez. *No meio do caminho tinha Itabira: ensaio poético sobre as raízes itabiranas na obra de Drummond*. Rio de Janeiro: BVZ – O Mundo do Livro, 2000. 156 p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 447-467.

DELGADO, Andréa Ferreira. *A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias*. Campinas: Unicamp, 2003, 498 p. Tese (Doutorado). Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DENÓFRIO, Darcy França. Cora dos Goiasés. In: CORALINA, Cora. *Melhores Poemas: Cora Coralina*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 07-31.

DURAND, Jean-Louis. Memória Grega. In: ACHARD, Pierre et al (Orgs). *Papel da Memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 39-44.

EISENBERG, José. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: Encontros, culturas, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 366 p.

FACIOLI, Valentim. Um bruto da terra: biografia intelectual. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentim (Orgs). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987, p. 23-107.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FELDMANN, Helmut. Graciliano Ramos: reflexos de sua personalidade na obra. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentim (Orgs). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987, p. 275-280.

FOUCAULT, Michel. Subjetividade e Verdade. In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 107-115.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo, 1996. 79 p.

_____. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 541 p.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 277 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 184 p.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília, INL, 1977. 351 p.

_____. *Casa-grande e senzala*. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 573 p.

_____. *Ordem e Progresso*. Volume 2. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1974, p. 345-811.

GARBUGLIO, José Carlos. Graciliano Ramos: a tradição do isolamento. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentim (Orgs). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987, p. 366-385.

GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentim (Orgs). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987. 480 p.

GERSEN, Bernardo. José Lins do Rego e a cultura brasileira. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 155-182.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233 p.

GUIMARÃES, Bernardo. *O Seminarista*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1987. 126 p.

GUSMÃO, Clóvis de. A terra é quem manda em meus romances. In: COUTINHO, Eduardo F.; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 52-56.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

HAMBURGER, Michael. *A verdade da poesia*. Tradução de Alípio Correia de Franco Neto. Rio de Janeiro: Cosaf & Naif: 2007. 460 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 298 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. O brasileiro, um leitor em formação. In: _____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996, p. 18-24.

_____. Leituras clandestinas. In: _____. *Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996, p. 218-233.

LE GOFF, Jacques. *Memória e História*. Tradução: Bernardo Leitão et al. Campinas. SP Editora da Unicamp, 1990. 553 p.

_____. *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 318 p.

LEITÃO, Cláudio. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. *Infância*. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 269-282.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 404 p.

LINS, Álvaro. Valores e misérias das vidas secas. In: GARBUGLIO, José Carlos; BOSI, Alfredo; FACIOLI, Valentim (Orgs). *Graciliano Ramos*. São Paulo: Ática, 1987, p. 261-269.

LLOSA, Mário Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução de Cordélia Magalhães. São Paulo: ARX, 2004. 416 p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Fontes e história da Educação. In: _____. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 77-96.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2000. 240 p.

MERQUIOR, José Guilherme. *Verso universo em Drummond*. Tradução de Marly de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976. 261 p.

_____. A natureza da lírica. In: _____. *A astúcia da mimese: ensaio sobre líricas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972, p. 3-17.

MIGUEL, Heloisa Marques. *A poesia de Cora Coralina: Um modo diferente de contar velhas histórias*. Goiânia: UFG, 2003, 132 p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Faculdade de letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. *Descoberta e limitação: os livros autobiográficos de Graciliano Ramos*. São Paulo: FFLCH, 2008, 174 p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica: Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 371-381.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás*. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994. 195 p.

PEREZ, Renard. Carlos Drummond de Andrade. In: BRAYNER, Sônia (Org.). *Carlos Drummond de Andrade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 54-61.

PERROT, Michele. Práticas da memória feminina. In: _____. *As mulheres e os silêncios da História*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005, p. 33-43.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990, 183 p.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Sociologia da Educação*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 264.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: DCL, 2005. 150 p.

PUCCINELLI, Lamberto. *Graciliano Ramos: Relações entre ficção e realidade*. São Paulo: Quíron, 1975. 147 p.

RAMÓN, Saturnino Pesquero. *Cora Coralina: O mito de Aninha*. Goiânia: UFG, 2003, 264 p.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984. 275 p.

REGO, José Lins do. *Doidinho*. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. 235 p.

_____. *Menino de engenho*. 94 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. 158 p.

RIBEIRO, João. Menino de engenho. In: COUTINHO, Eduardo F; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 227-229.

RUSSOTO, Margara. Narradores da escuta: José Lins do Rego e José Maria Arguedas. In: COUTINHO, Eduardo F; CASTRO, Ângela Bezerra de (Orgs). *José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 252-261.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al (Orgs). *Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. VII-XIV.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Carlos Drummond de Andrade: Análise da obra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 269 p.

_____. *Drummond, o "gauche" no tempo*. Rio de Janeiro: Lia, INL, 1972.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre livros e leitura: Uber Lesen und Bucher*. Tradução de Philippe Humble; Walter Carlos Costa. Porto Alegre: Paraula, 1994. p. 69.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999. 259 p.

SOUZA, Raquel Rolando. *Boitempo: a poesia autobiográfica de Drummond*. Rio Grande: Furg, 2002, 190 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: Origem dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 33-81.

STAIGER, Emil. Estilo Épico: a Apresentação. In: _____. *Conceitos Fundamentais de Poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 76-118.

TAHAN, Vicência Bretas. *Cora Coragem, Cora Poesia*. 4. ed. São Paulo: Global, 2002. 239 p.

TEIXEIRA, Cristiane Pires. A construção da identidade feminina em Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha. In: DENÓFRIO, Darcy França; CAMARGO, Goiandira Ortiz de (Orgs). *Cora Coralina: celebração da volta*. Goiânia: Câne Editorial, 2006, p. 37-58.

TELES, Gilberto Mendonça. *Drummond – a estilística da repetição*. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. 214 p.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 385 p.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 399-422

VELLASCO, Marlene Gomes de. Cora Coralina: a tessitura poética de um eu multiplicado. In: BRITTO, Clovis Carvalho; CURADO, Maria Eugênia; VELLASCO, Marlene (Orgs). *Moinho do tempo: estudos sobre Cora Coralina*. Goiânia: Kelps, 2009, p. 120-146.

VERNANT, Jean Pierre. Aspectos míticos da memória e do tempo. In: _____. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo: Difusora Europeia do Livro, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973, p. 71-112.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 146 p.

VILLAÇA, Antonio Carlos. Doidinho. In: Rego, José Lins. *Doidinho*. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006, p. 17-25.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A educação na Literatura do século XIX. Campinas: Alínea, 2008, 243 p.

YOKOZAWA, Solange Fiúza Cardoso. Confissões de Aninha e Memória dos Becos. In: BRITTO, Clovis Carvalho; CURADO, Maria Eugênia; VELLASCO, Marlene (Orgs). *Moinho do Tempo: estudos sobre Cora Coralina*. Goiânia: Kelps, 2009, p. 192-206.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 33-51.