



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

**IMAGENS LITERÁRIAS DO(A) PROFESSOR(A) E DA ESCOLA PRIMÁRIA:
A EDUCAÇÃO DO ENTRESSÉCULOS XIX-XX NA OBRA “INFÂNCIA” DE
GRACILIANO RAMOS**

FORTALEZA

2024

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

IMAGENS LITERÁRIAS DO(A) PROFESSOR(A) E DA ESCOLA PRIMÁRIA: A
EDUCAÇÃO DO ENTRESSÉCULOS XIX-XX NA OBRA “INFÂNCIA” DE
GRACILIANO RAMOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

- M341i Martins Fé, Alexandra.
Imagens literárias do (a) professor (a) e da escola primária: a educação do entresséculos XIX-XX na obra “Infância” de Graciliano Ramos / Alexandra Martins Fé. – 2024.
154 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
1. Professor(a) e escola primária. 2. Entresséculos XIX-XX. 3. História da Educação. I.
Título.
-

CDD 370

ALEXANDRA MARTINS DE MOURA FÉ

IMAGENS LITERÁRIAS DO(A) PROFESSOR(A) E DA ESCOLA PRIMÁRIA: A
EDUCAÇÃO DO ENTRESSÉCULOS XIX-XX NA OBRA “INFÂNCIA” DE
GRACILIANO RAMOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em 23/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luis Tavora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Flávio Muniz Chaves
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Para as minhas avós, Júlia Rodrigues (em memória) e Maria Tereza (em memória), pois as suas habilidades de contar histórias contribuíram para a minha aprendizagem de ouvir e ler histórias contadas.

AGRADECIMENTOS

À Instituição CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, pois “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Ao Prof. Francisco Ari de Andrade, pela atenção primorosa na orientação dessa pesquisa e pelo seu papel precursor em me apresentar os estudos realizados com a “imagem literária”.

Aos professores participantes da banca examinadora: Prof. Luis Tavora, pela sua dedicação à leitura deste trabalho e pelos seus apontamentos decisivos para a escrita dessa investigação; e Prof. Flávio Muniz Chaves, pela sua disponibilidade para a leitura e pelo seu empenho nos apontamentos.

Aos(às) professores(as) da graduação em Letras da Universidade Estadual do Ceará, em especial, à Profa. Sarah Diva da Silva Ipiranga por sua valiosa colaboração e suas sugestões na fase de qualificação desse trabalho.

Aos(às) professores(as) da graduação interrompida do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, pela certeza de que todos(as) fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

Aos(às) colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e conversas compartilhadas sobre as nossas temáticas de pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará e à Pós-graduação da Faculdade de Educação-UFC, pela forma solícita e pelo empenho nos protocolos administrativos referentes às etapas no percurso do mestrado.

Ao meu núcleo familiar (Moura e George), pela compreensão dispensada sobre a importância da continuidade dos meus estudos e das ausências necessárias para a execução desta pesquisa, etapa fundamental na minha carreira profissional.

RESUMO

O trabalho apresenta a existência de uma conjuntura de professor(a) e de escola primária do entresséculos XIX-XX correspondente à região nordeste, no cenário educacional brasileiro. Essa conjuntura é formada pela constituição de “imagens literárias”, identificadas por meio do recurso de legibilidade utilizado para a investigação sistemática da fonte principal, a obra literária “Infância” (1945) de Graciliano Ramos (1892 - 1953). As análises foram realizadas na perspectiva hermenêutica com fundamentação teórica ancorada nas ideias de Paul Ricoeur (1913-2005), e amparadas pelos instrumentos epistemológicos correspondentes ao posicionamento teórico dos estudos históricos, embasados na História Cultural e suas perspectivas. Estas atravessadas pelas propostas de Jacques Le Goff (1990), na Nova História; de Roger Chartier (2002), na Nova História Cultural; e, de Carlo Guinzburg (1989), na Micro-história. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem metodológica da fonte orientada pelo método histórico em convergência com a evolução do conhecimento no aspecto historiográfico, ocorrido pela forma como é dirigida a pergunta, conforme Luca (2020). O levantamento e a crítica histórica dos dados passaram pelo escrutínio do critério comparatista com as propostas educacionais dos pedagogistas europeus Johann Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852). Como resultado, a constituição das imagens literárias revelou um cenário educacional do entresséculos XIX-XX, tanto em seus contributos que suscitaram críticas e reflexões quanto na elaboração de interpretações de respaldo histórico-educacional e de novos questionamentos e elucubrações, referentes ao campo da História e Memória da Educação.

Palavras-chave: Professor(a) e escola primária; Entresséculos XIX-XX; História da Educação

ABSTRACT

The work presents the existence of a conjuncture of teacher and primary school of the 19th-20th centuries corresponding to the north-eastern region, in the Brazilian educational scenario. This conjuncture is formed by the constitution of "literary images", identified by means of a readability resource used for the systematic investigation of the main source, the literary work "Infância" (1945) by Graciliano Ramos (1892 - 1953). The analyses were carried out from a hermeneutic perspective with a theoretical foundation anchored in the ideas of Paul Ricoeur (1913-2005), and supported by epistemological instruments related to the theoretical positioning of historical studies based on Cultural History and its perspectives, crossed by the proposals of Jacques Le Goff (1990), in the New History; Roger Chartier (2002), in the New Cultural History; and Carlo Guinzburg (1989), in Microhistory. The methodological approach to the source, in addition to using the bibliographical method, was guided by the historical method in convergence with the evolution of knowledge in the historiographical aspect, which occurred by the way the question is addressed, according to Luca (2020). The survey and historical critique of the data were scrutinised using comparative criteria with the educational proposals of the European pedagogues Johann Pestalozzi (1746-1827) and Friedrich Froebel (1782-1852). The constitution of the literary images revealed an educational scenario of the 19th-20th centuries, both in its contributions that provoked criticism and reflection, and in the development of interpretations with historical-educational backing and new questions and elucidations regarding the field of History and Memory of Education.

Keywords: Teacher and primary school; 19th-20th centuries; History of Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa da primeira edição da obra “Infância”	39
Figura 2 – Posição geográfica de Laje do Capiá/AL	77
Figura 3 – Posição geográfica de Laje do Capiá/AL e Buíque/PE	81
Figura 4 – Matriz de Buíque – 1951	82
Figura 5 – Posição geográfica de Buíque/PE a Maceió/AL	89
Figura 6 – Antiga feira de Buíque/PE (ano desconhecido)	99
Figura 7 – Localização de Buíque/PE a Viçosa/AL	111
Figura 8 – Trajetória escolar	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores(as)	127
Quadro 2 – Escolas	128

LISTA DE SIGLAS

GEPEHC	Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação do Ceará
MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO	17
2	DO EIXO HISTORIOGRÁFICO À HISTORICIZAÇÃO DO ESCRITOR E DA FONTE	24
2.1	O escritor: uma subjetividade argumentada	28
2.1.1	<i>Experiência histórica</i>	29
2.1.2	<i>Historicidade</i>	30
2.2	A fonte: um registro escrito interrogado	34
3	O TEXTO LITERÁRIO E SEUS ASPECTOS NARRATOLÓGICOS	40
3.1	Narrativa: o discurso	40
3.2	Narrativa: uma história	45
4	DOS REGISTROS ELABORADOS E DO “TERCEIRO-TEMPO”	48
4.1	Memória: a realidade matizada	48
4.2	Testemunho: a verdade articulada	53
4.3	Imaginação: o recurso modulador	56
4.4	A fronteira entre a literatura e a história: a zona de contato	58
5	“IMAGEM LITERÁRIA”	63
6	A CONJUNTURA EDUCACIONAL DO ENTRESSÉCULOS XIX-XX	69
6.1	Professor Pitombas	71
6.1.1	<i>Escola Pitombas</i>	72
6.2	Professor Buíque	77
6.2.1	<i>Escola Buíque</i>	78
6.3	Professor Sebastião Ramos	82
6.3.1	<i>Escola Sebastião Ramos</i>	85
6.4	Professora D. Maria	89
6.4.1	<i>Escola D. Maria</i>	93
6.5	Professor Pedro Ferro	99
6.5.1	<i>Escola Pedro Ferro</i>	102
6.6	Professora Maria do “O”	105
6.6.1	<i>Escola Maria do “O”</i>	108

6.7	Professor Mestiço	111
6.7.1	<i>Escola Mestiço</i>	114
6.8	Professora Agnelina	116
6.8.1	<i>Escola Agnelina</i>	119
6.9	Professor Rijo	122
6.9.1	<i>Escola Rijo</i>	124
7	AS TEORIAS DE PESTALOZZI E FROEBEL: UMA DIMENSÃO PROBATÓRIA	130
8	PERCURSOS METODOLÓGICOS	138
9	CONCLUSÃO	143
	REFERÊNCIAS	146

APRESENTAÇÃO

“Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”¹ (Certeau, 1982, p.66).

O meu ingresso no curso de Pedagogia me impulsionou na produção de questionamentos sobre a Educação, com os quais eu não me depararei no período da minha primeira graduação. Eu sou graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará e estou com a graduação em Pedagogia interrompida, porque escolhi seguir meus estudos na pós-graduação. Essa escolha foi realizada quando eu percebi que os estudos em curso decorrentes da minha participação no GEPEHC (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação do Ceará) me direcionavam para as pesquisas em História da educação, além de me permitirem trabalhar com a Literatura como fonte de pesquisa na investigação histórica na busca de compreensão do processo educacional brasileiro.

Dessa forma, o meu lugar na academia se constitui amparado nos meus conhecimentos na área de Letras e na minha imersão nos estudos científicos em História da Educação. Nesse sentido, a relação epistemológica da pesquisa com sua fonte está orientada nos conceitos teóricos instituídos na obra do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005), em convergência com os estudos pedagógicos das teorias de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) e com os estudos complementares na teoria da história.

O meu encontro com a obra “Infância” de Graciliano Ramos aconteceu de forma sistemática no curso de graduação em Letras, na Universidade Estadual do Ceará. Entretanto, a minha relação com a literatura desse escritor foi fortalecida com a possibilidade de realizar essa pesquisa de cunho histórico, haja vista abordagem histórica da obra literária para a investigação de um objeto de pesquisa que possui natureza educacional. Logo, o entrecruzamento educação-literatura-história da educação é o ponto epistêmico para a organização dos estudos que sustentam essa investigação científica.

¹ CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. P.66

A pesquisa que ora se concretiza tem seu estímulo durante o curso de Pedagogia, com a minha participação no GEPEHC (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação do Ceará), e é marcada pela conexão dos meus conhecimentos adquiridos nos cursos de Letras e Pedagogia. Neste, a ênfase no universo político da educação acontece já no primeiro semestre, quando realizei estudos para abordar em um projeto de pesquisa o movimento político “Escola sem Partido”. Surgem os meus primeiros questionamentos dentro do objeto científico Educação, haja vista permanecer no presente discussões sociais e políticas relacionadas à institucionalização da escola, no que condiz aos conteúdos abordados no programa curricular e às propostas de base ideológica da escola.

Diante dessa observação, surgiram os questionamentos sobre como aconteceu a institucionalização da escola e suas bases pedagógicas no Brasil, e a conclusão de que o período histórico de 1890-1910 precisava ser estudado. Entretanto, essa percepção se avulta com a perspectiva de fazer este estudo utilizando a obra literária como fonte para descobertas e reafirmações de cunho historiográfico.

A ideia inicial era fazer um artigo científico sobre a obra “Infância” de Graciliano Ramos, mas me deparei com um potencial histórico das memórias contidas na obra literária, haja vista a grande quantidade de informação de cunho histórico que merecia um estudo investigativo, motivo da impossibilidade de abordagem em um artigo. Isso significa que um único artigo não consegue albergar a força informativa da obra literária, por isso, um estudo aprofundado para esta dissertação seria o mais adequado.

A minha trajetória de estudos voltados para a pesquisa em história da educação é perpassada pelo paradigma da impossibilidade de acesso ao passado, não somente pela incapacidade de o visualizar tal qual, mas também pela falta de fontes oficiais interessadas na produção de documentos sobre o contexto educacional do entresséculos XIX-XX. Mesmo com a existência de leis que tratam da regulamentação educacional do período, não há documentos, ditos oficiais, que abordam a prática docente e a estrutura escolar e suas repercussões nos âmbitos social e cultural. Logo, para a História tradicional não temos os documentos oficiais para uma abordagem do passado.

Diante da inconsistência dessa afirmação, com o direcionamento para a escolha do documento, defendida pela Nova História Cultural, a partir da teoria da história e do método histórico, foi adotado para esta investigação o modo de legibilidade do passado por meio da imagem literária oriunda da fonte literária, com respaldo nos

trabalhos desenvolvidos, pelo historiador Pinto Neto (2001) e pelo professor Ari de Andrade (2016).

As leituras realizadas sobre as abordagens de “imagens literárias”, primeiramente, em publicações do pesquisador-coordenador do GEPEHC (Andrade, 2016, p. 243), e em publicações do historiador Pinto Neto (2001, p.18) tiveram grande relevância para o desenvolvimento dos meus estudos e pensamentos sobre a temática.

Nesse ínterim, à medida que era analisada a pujança do objeto também eram investigadas as possibilidades científicas de sua abordagem. Por essa razão, a proposta de investigação histórico-pedagógica, utilizando a obra literária “Infância” (1945) de Graciliano Ramos (1892-1953) como fonte de pesquisa, perpassa um exame de compreensão da imagem literária com ênfase na primeira acepção do termo, utilizada por Aluísio Azevedo (1857-1913), no romance “O Coruja” (1890) da literatura brasileira (Azevedo, 1954, p. 119).

Essa perspectiva de estudo e aprofundamento condizentes às imagens literárias na interseção de campos de estudos, Educação, Literatura e História da Educação, e a consciência sobre a “incorporação da subjetividade no trabalho do historiador” (Pesavento, 2012, p.118), sela o meu interesse pela pesquisa, haja vista a possibilidade de compreender os impasses do presente relacionados à profissão docente e à constituição da escola no programa curricular brasileiro e na concepção social, histórica e cultural. Eu me percebi de forma consciente fazendo pesquisa quando as perguntas teóricas foram lançadas lastreadas pelas colocações de problemas percebidos no presente.

Em decorrência dos impasses históricos, nos quais se atrelam o(a) professor(a) e a escola primária do entresséculos XIX-XX, eu resolvi olhar para o momento histórico embrionário das propostas republicanas com a perspectiva de um estudo científico, que possa contribuir com a história da educação e sua institucionalização no Estado brasileiro. Trata-se de um período de transição em que a escola institucionalizada começa a se estruturar, para atender aos anseios de acesso à educação como condição para o progresso econômico e político do país. Esses anseios atravessam a estrutura incipiente da escola primária, na qual professores(as) ministravam aulas nas salas de suas casas.

O passado em zona atribulada decorrente de complexas mudanças políticas e culturais que exigiam mudança de pensamento social, haja vista as conquistas se situarem em campos de conflito de interesses, torna a proposta dessa pesquisa meticulosa. Para esse

alcance, a investigação histórica será realizada por meio das “imagens literárias” na obra literária “Infância” (1945) de Graciliano Ramos (1892-1953). Portanto, um estudo de cunho historiográfico com a utilização de uma fonte literária exige a historicização desta (Ricoeur, 1997, pp.176-177), na qual estão impressos os rastros do passado, pelo testemunho escrito, como prova documental, e a memória arquivada, documentada (Ricoeur, 2007, p.189).

A minha reflexão histórica sobre a aproximação com o passado que tentamos fazer nesta pesquisa se apoia nas perguntas retóricas: Será que pesquisadores(as) que não abordam as teorias pedagógicas em suas investigações teriam o interesse em saber sobre dados extremamente específicos inerentes à educação? E, ao pesquisarem nesse campo epistêmico, conseguem trazer ao documento as perguntas que fizemos nesta investigação? Quais documentos oficiais tratam da experiência humana no tempo relacionada à educação no entresséculos XIX-XX, já que o interesse da história do período se situava nos campos político, econômico e social?

Esses questionamentos foram organizados em estudos particulares e em decorrência dos debates nos estudos na disciplina História da Educação do curso de Pedagogia, com culminância nas profícuas discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação do Ceará (GEPEHC), coordenado pelo Professor Francisco Ari de Andrade.

É com base nesses questionamentos que por meio do meu ato reflexivo me percebi com autoridade para a produção dessa pesquisa. Alicerçam esse ato reflexivo, o meu ingresso no curso de Pedagogia, ora interrompido, a minha integração no grupo de pesquisa GEPEHC e a minha formação em Letras. Esse estudo me marca de forma expressiva por causa da aliança realizada entre meus conhecimentos na área da Literatura e História da Educação. A oportunidade de pesquisar um objeto educacional nesse panorama de consciência multidisciplinar, consolida a importância desta pesquisa para os estudos pedagógicos na área de História e Memória da Educação.

1 INTRODUÇÃO

O entresséculos XIX-XX no Brasil é marcado pela mudança da forma de governo, no qual se encerra um período de governabilidade imperial (1822-1889) e é colocado em curso um período de governabilidade republicana que se estende em suas diferentes fases históricas até o atual momento. A república proclamada em 1889 possui suas bases na construção de um pensamento social, político e cultural com perspectiva de desenvolvimento da educação nacional para o fortalecimento de uma nação que se torna republicana.

Esse contexto político enseja um marco de mudança epocal no cenário educacional brasileiro, o qual será tratado nessa pesquisa como um momento de abertura de um ciclo no processo histórico da educação no Brasil, sob o ponto de vista focado na ambiência regional. Dessa forma, conduzimo-nos na consideração para este estudo da existência de um ciclo, em uma acepção tomada a partir das postulações do antropólogo britânico Edmund Leach (1976, p.15), que se abre com a inserção dos parâmetros republicanos nas propostas da educação brasileira, e que consegue delinear um fechamento a partir do surgimento de um novo ciclo. Entretanto, as relações sociais e culturais dispostas nesse ciclo não são homogêneas e nem estáticas, mas heterogêneas e dinâmicas, em conformidade com a discussão sobre círculo fechado de trocas feita no debate entre Leach e Lévi Strauss, correspondente às microrrelações que compõem essa conjuntura espaço-temporal, na perspectiva de Deleuze (Deleuze, 2005, pp.43-44). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o entresséculos XIX-XX, o vincênio 1890-1910, como um ciclo composto por microrrelações instáveis, que encerra um período transitório para a abertura de outro conseguinte, comprometido com a construção de um pensamento sobre a educação. Trata-se de um ciclo na educação que se fecha em um processo histórico aberto².

2 “Toda sociedade tem o seu ou os seus diagramas... O diagrama revela aqui a sua diferença em relação à estrutura, na medida em que as alianças tecem uma rede flexível e transversal, perpendicular à estrutura vertical, definem uma prática, um procedimento ou uma estratégia, distintos de toda combinatória, e, formam um sistema físico instável, em perpétuo desequilíbrio, em vez de um círculo fechado de troca (vem daí a polêmica de Leach com Lévi-Strauss, ou mesmo a sociologia das estratégias de Pierre Bourdieu)... Na verdade, há sempre espaço para procurar sob os grandes conjuntos, quer nas linhagens primitivas, quer nas instituições modernas, as microrrelações que não se originam deles, mas que, ao contrário, os compõem. Quando Gabriel Tarde fundava uma microssociologia, era exatamente isso o que fazia: não explicava o social pelo indivíduo, mas analisava os grandes conjuntos assinalando as relações infinitesimais, a "imitação" como propagação de uma corrente de crença ou de desejo (quanta), a "invenção" como encontro de duas correntes imitativas” (Deleuze, 2005, p.45-46)

Com essa consideração, não estamos evocando um marco concreto e efetivo para medir o tempo, mas traçando uma conjuntura composta por aspectos culturais de cunho educacional, compositores de elementos históricos que caracterizaram a educação em uma sociedade de ambiência dinâmica e com profundas mudanças impulsionadas pela “dimensão de tempo e de espaço” (Leach, 1976, p.27).

A inserção dos ideais republicanos na concepção educacional brasileira foi sistematizada se sobrepondo a um percurso histórico do século XIX marcado pelo anseio do acesso à educação, visto que neste foi proposta, em um primeiro momento, a intenção política de difusão e oferta do ensino de forma gratuita e acessível aos cidadãos, pelo governo imperial por meio da determinação constitucional de 1824. Somou-se a esse propósito, a promulgação da lei de 1827, que legisla sobre o Ensino Elementar traçado pela necessidade da existência de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos” (art. 1º). Entretanto, em um momento seguinte, o governo, com a reforma do ensino disposta no Ato Adicional de 1834 de emenda à Constituição de 1824, transfere a responsabilidade da oferta do Ensino Elementar às províncias.

A transferência de responsabilidade ensejou o surgimento de singularidades e acentuou as disparidades na instrução primária nas diferentes regiões do país, visto que mesmo seguindo a determinação normativa do governo central, cada província assumiu a função de organização, manutenção e oferta do ensino de acordo com sua situação econômica, social e política. Esse cenário dificulta o manejo da educação como um instrumento de controle político para a construção de uma nação republicana e a torna uma peça frágil, pois essa transferência enseja uma perda de poder do governo central em relação à dominação social e econômica a partir da escola primária. Como resultado, promove-se a consolidação do espaço econômico para a oferta da educação, em que as escolas privadas se disseminam, segundo Saviani (2008, p.33), motivo que gerará no final do século XIX a tomada da escolaridade pela classe dominante, a burguesia.

Com o intuito de compreendermos o processo educacional no entresséculos XIX-XX, encontramos como referência temporal as memórias do passado contidas na obra “Infância” (1945) do escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953). A narrativa que se propõe narrar eventos de sua infância, ao ser fonte para essa investigação histórica, apresenta-nos dados educacionais do sertão e do agreste nordestinos, mais precisamente dos estados de Pernambuco e Alagoas. A nossa escolha pela obra do escritor para o empreendimento de um estudo que ultrapassa as fronteiras literárias não é uma

exclusividade, haja vista suas obras serem muito abordadas na bibliografia especializada não só em estudos sobre a literatura, mas também nas demais áreas das ciências humanas.

Em consonância com a historicidade das memórias referidas na obra literária, o recorte temporal é a transição dos séculos XIX e XX. Um período histórico de grandes transformações para um país que deixou de ser império e se tornou uma república, na qual o conceito de nação é proeminente. Isto é, um país com forma de governo imperial, o qual possui, inicialmente, a ânsia de realização de uma perspectiva social e política que tenta consolidar um nacionalismo tradicional, que se baseava em uma identificação grupal dentro de um “princípio da nacionalidade” (Hobsbawm, 1990, p.35-45) voltado para a implementação da República.

Assim, é justamente nesse período transitório que surgem diretrizes educacionais, as quais se apoiam em uma construção de pretensão social, política e cultural inclinada para um nacionalismo moderno, que requer noções de cidadania intrinsecamente atreladas à educação. E, por isso, a educação deve ser condizente com uma proposta de emancipação política, impulsionada pela concepção de que a nação não é um princípio imutável, mas de que a nação é construída historicamente, conforme aponta Hobsbawm (1990, p.196), “os movimentos por libertação e independência nacional... foram os agentes principais para a emancipação política...”.

Mesmo diante desse anseio político, o cenário educacional brasileiro era de similaridades regionais e se encontrava nos trâmites de uma política de padronização da instrução primária com o intuito de alcançar a sua ampliação, mas sem instrumentos de fiscalização e manutenção disponibilizados pelo governo central, que pudessem garantir as condições de estrutura escolar para a oferta do ensino no país, conforme Marcílio (2016, p.61). Do exposto, preocupados com a insuficiência de informações sobre a realidade histórica da educação no cenário educacional brasileiro, propomo-nos nessa pesquisa – **IMAGENS LITERÁRIAS DO (A) PROFESSOR (A) E DA ESCOLA PRIMÁRIA: A educação do entresséculos XIX-XX na obra “Infância” de Graciliano Ramos** – elaborar um quadro conjuntural da constituição do (a) professor (a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX, correspondente à região nordeste.

Dessa forma, o objetivo da dissertação é identificar as “imagens literárias” na obra “Infância” (1945) do escritor Graciliano Ramos (1892-1953), precedida da análise compreensiva da amplitude de visibilidade histórica na literatura de tipos e características do (a) professor (a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX. Essa estratégia de

legibilidade, estruturada no conceito de “imagem literária”, engendrada na análise histórica pautada no método histórico, revela que os aspectos elucidativos e constitutivos são de caráter histórico, atravessados pelo conhecimento científico das teorias pedagógicas, sistematizadas na área da Educação. O intuito investigativo é de que os resultados dessa pesquisa sejam analisados de acordo com os protocolos históricos e discutidos nos parâmetros científicos educacionais, para alcançarmos a compreensão do processo histórico de desenvolvimento da educação no Brasil.

Essa interdisciplinaridade de conhecimentos ganha uma profícua contribuição com a escolha da fonte literária, pois é sabido que, conforme Barthes (2000, p. 18), a literatura abarca saberes e os movimenta. Assim, com a tomada da Literatura, como um lugar indireto precioso de propagação de saberes (Barthes, 2000, p. 18), é cabível a afirmação de que a abordagem histórica proporcionou a exposição dos aspectos elucidativos de caráter histórico, que possam contribuir para a compreensão do processo histórico de desenvolvimento da educação no Brasil, pois imagens literárias apresentam características consolidadas e sedimentadas, que foram produtoras das experiências educacionais no entresséculos XIX-XX, o qual corresponde às experiências vividas que foram disseminadas na obra “Infância”. E, imbricados nesses aspectos, estão translineados os elementos que fundamentaram as construções de pensamento histórico para a formação social e cultural do papel do(a) professor(a) e da escola primária.

Diante do alcance enciclopédico, a Literatura não será tratada como reprodutora de acontecimentos, haja vista essa ser produtora de uma realidade que lhe é própria. Na perspectiva literária, essa compreensão está no âmbito da verossimilhança que explora um ponto convergente entre imaginação e realidade, que por meio da linguagem é capaz de expressar uma verdade dessa convergência. Portanto, há a consciência da existência da verossimilhança de acordo com a criação e construção ficcional da realidade pela linguagem poética presente nas memórias do escritor (Lima, 2006, p.172). Essa capacidade produtora que a literatura possui aumenta a capacidade compreensiva da realidade social pelo (a) leitor (a). Por outro lado, é nas contrarrazões da verdade expressa que a interpretação na base do método histórico alcança o sentido do passado, ao entender que a Literatura é perpassada pelas experiências educacionais reconfiguradas pela narrativa literária.

As características consolidadas nas imagens literárias se alinham à ponderação de que na obra literária não está a reprodução da realidade, mas sim uma

realidade de possível acontecimento. Por se tratar de uma obra ficcional, como fonte de uma pesquisa histórica, essa ficção será antevista como um instrumento que aumenta a capacidade de recepção do (a) leitor (a), mas precisa ser abordada com o rigor do método histórico para que as respostas provenientes da investigação se aproximem da realidade histórica, delineada pela história narrada e as condições de possibilidades com a realidade do fato.

A ênfase da pesquisa é identificar os modelos do(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX, o vincênio 1890-1910. Assim, para a produção da narrativa história nos instrumentalizamos de técnica hermenêutica fenomenológica na perspectiva de leitura pelas imagens literárias orientados pelo método historiográfico em consonância com rigor científico de pontuar comprovações adequadas capazes de nos apresentar um grau de certeza considerável sobre como o (a) professor(a) e escola primária se constituíram em um período marcado pela transição de formas de governo, da monarquia para a república.

Mesmo diante da extensa a produção escrita da bibliografia especializada em diversas áreas do conhecimento, inclusive nos estudos em História da Educação, que utilizaram a obra “Infância”, essa pesquisa traz uma interpretação e traça elucubrações de dimensões historiográficas relacionadas ao elemento desencadeador memorativo para a escrita, de uma memória de situações ocorridas em um tempo datado, entresséculos XIX-XX, por meio do conceito de “imagem literária”, sobre as questões educacionais do ponto de vista da história, em observância aos pontos de convergência entre literatura e história.

A pesquisa se delinea no campo de estudos da história e memória da educação, com ênfase na perspectiva cultural nos contornos que vão desde a História Cultural até a Nova História Cultural. Aquela circunscrita em um esboço teórico abstraído das exposições do historiador francês Georges Duby (1994, p. 130-131), do qual se sobressai a possibilidade de analisar questões que não recebiam a sua devida atenção por não fazerem parte do que está posto tradicionalmente como conteúdo de importância histórica. Sem contar nos pontos de contatos entre história e literatura, em que os diferentes estão “unidos por mútuas trocas” Georges Duby (1994,p. 131), como marca da necessidade de estudos proposta que abarca um conjunto de ideias, símbolos e visões de mundo numa dada sociedade, para entender como os sujeitos históricos reais entendem o mundo, agem nele e o transformam.

A importância de buscar na fonte literária a história e memória da educação brasileira é a interação que essa promove entre narrativa e leitores(as) e pesquisadores(as) afetados pelas demandas e pelos desafios educacionais que possuem origem histórica e que precisam ser compreendidos na atualidade pelos que estão de forma ativa conduzindo o processo da educação. Complementa esse entendimento a tentativa de aproximação do passado pelos efeitos do sentir-se nele ao sabermos que a obra literária expressa o colorido do passado que se acabou, e que ainda produz efeitos sensitivos. Por isso, de forma pretenciosa, buscamos o colorido do passado na obra literária, como fez Huizinga (2015, p.19), em relação à Idade Média, consoante afirmativa: “Os documentos têm pouco a dizer sobre o colorido que tanto distingue aqueles tempos dos nossos”.

Os resultados da pesquisa nos conduzem às respostas das seguintes questões de embasamento epistêmico nos estudos históricos: Como no presente nos aproximamos do passado? O que encontramos no presente que podemos apontar como pertencimento ao passado? Nessa perspectiva, o estudo contribui para a formação acadêmica de professores(as) e para o desenvolvimento tanto do campo histórico quanto do campo pedagógico.

O tensionamento de um objeto de cunho educacional, em um recorte temporal do entresséculos XIX-XX, com a obra literária como fonte de pesquisa, com a estratégia de leitura e interpretação centrada pela imagem literária, orientada pelo método histórico. A importância do estudo se centraliza na memória que concentra o tempo histórico. Assim, com as respostas oriundas da pesquisa foi possível situar os estudos sobre o contexto educacional brasileiro em um centro que se circunda pelas duas categorias analíticas koselleckianas (2006, p.308) do espaço de experiência e horizonte de expectativas, com a perspectiva de um olhar para o passado, correspondente ao entresséculos XIX-XX, pois este é um espaço de experiência, e para o futuro do entresséculos XIX-XX, com base no horizonte de expectativas. Nesse contexto, o modo narrativo articula o tempo, e este se torna tempo humano (Ricoeur, 1994, p. 85), assim, é possível ressaltar, a abordagem de Koselleck (2006, p. 308) sobre o entrelaçamento do passado ao futuro que a experiência e a expectativa reproduzem.

A natureza do objeto da pesquisa é educacional, com a teoria da educação lançamos as perguntas teóricas. Essas perguntas teóricas são a interposição de problemas. Os problemas que dizem respeito à Educação. Logo, temos questionamentos de cunho histórico das problemáticas educacionais. Sendo esse objeto de natureza educacional a

abordagem se volta para a perspectiva comparatista, em que a verossimilhança é ultrapassada pela referencialidade, que se vincula às teorias educacionais de Pestalozzi e Froebel. Logo, os instrumentos de abordagem estão em consonância com os movimentados na Nova História³, na Nova História Cultural e na Micro-História. Diante da ausência e da carência de informações sobre o contexto educacional no entresséculos XIX-XX, a escolha da obra literária “Infância” se traduz como uma tentativa de encontrar indícios das ações, dos pensamentos e das conjecturas do contexto educacional no entresséculos XIX-XX para construção dessa pesquisa.

³ Segundo Pesavento (2012, p.99), “[...] Nova História, expressão cunhada por Jacques Le Goff para a historiografia dos Annales no final da década de 1970”.

2 DO EIXO HISTORIOGRÁFICO À HISTORICIZAÇÃO DO ESCRITOR E DA FONTE

Mas o historiador não se contenta em traduzir de uma linguagem cultural para outra, quer dizer, produções sociais em objetos de história. Ele pode transformar em cultura os elementos que extrai de campos naturais. Desde a sua documentação (onde ele introduz pedras, sons, etc.) até o seu livro (onde plantas, micróbios, geleiras, adquirem o estatuto de objetos simbólicos), ele procede a um deslocamento da articulação natureza/ cultura. Modifica o espaço, da mesma forma que o urbanista...”⁴ (Certeau, 1982, p.79).

É com a observância da perspectiva de Certeau (1982) de que na tarefa de historiar não é suficiente traduzir “produções sociais em objetos de história” (p.79), pois é necessário “transformar em cultura” e “modificar o espaço” para a construção historiográfica ser satisfatória, que esta pesquisa se propõe a constituir as imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária, a partir de uma abordagem hermenêutica da obra literária “Infância”, para, em seguida, com a aplicação do método histórico, traçar uma compreensão histórica do contexto educacional brasileiro no entresséculos XIX-XX.

Dessa forma, os instrumentos epistemológicos, que movimentam a investigação sobre as imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX dispostas na obra literária como fonte da pesquisa histórica, estão relacionados ao posicionamento teórico dos estudos históricos embasados na História Cultural e suas perspectivas, atravessadas pelas propostas de Jacques Le Goff (1990), na nova história; de Roger Chartier (2002), na nova história cultural; e, de Carlo Guinzburg (1989), na micro-história.

O primeiro instrumento condiz ao fato de fazermos uma análise da parte, ou seja, do que é individual, para o geral, coletivo. Em virtude dessa tarefa, objetivamos, seguindo a mesma linha de proposta de Chartier (2002) nos estudos em nova história cultural, identificar as circunstâncias em que a realidade social brasileira no entresséculos XIX-XX é “construída, pensada, dada a ler” (p.16-17) na sua interferência e subsistência no contexto educacional⁵. Há, com isso, a emersão de um tema específico que compõe o

4 CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. P.79

5 “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”

processo histórico em um contexto amplo, ou seja, há a emersão do(a) professor(a) e da escola primária que compõem o processo histórico do contexto educacional brasileiro, na dimensão de correlação da parte com o todo.

A investigação é feita a partir do questionamento sobre como se configuravam o(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX. O recorte temporal demarcado não significa um aprisionamento ao período histórico, mas uma forma direta de tratar a complexidade, o todo, pela parte com a pretensão de assimilar o processo histórico, conforme o posicionamento da pesquisa nos estudos da nova história cultural.

A identificação da informação histórica se concentra em seu primeiro momento no indício, mas Bloch (2001, p.95) nos alerta para a mudez do indício. Então, é com a perspectiva da imagem literária que ao interpretarmos o indício mudo e o abordarmos orientados(as) pela perquirição do método histórico, esse indício ganha consistência de cunho histórico porque é possível perceber um rastro no tempo. A partir de então, esse indício estará em evidência a todo momento sofrendo questionamentos, inclusive de confirmação de sua própria existência. Logo, a interpretação e a perquirição do método histórico são necessárias para a atribuição de sentido histórico aos indícios contidos no rastro.

O segundo instrumento se desdobra das peculiaridades das particularidades presentes nos indícios desse rastro, para alcançar a finalidade de compreender a educação em seu processo histórico a partir da parte ampliada, isto é, da constituição das imagens literárias do (a) professor(a) e da escola, como uma parte ampliada desse todo. Assim, a observação e o apontamentos dos dados, de acordo com a técnica de pesquisa da micro-história, proposta pelo historiador Guinzburg (2007, p.240), em escala de observação reduzida enfoca objetos específicos com o objetivo de apresentar realidades que só serão percebidas depois de apontadas com o seu devido posicionamento no tempo cronológico e histórico.

Com essa tipologia historiográfica, pudemos concluir que o(a) professor(a) e a escola primária do entresséculos XIX-XX conquistam um “devir”, carregado de elementos simbólicos em uma condição concreta da realidade, pois de outra forma ficariam anônimos sem a abordagem dessa pesquisa. Nesse sentido, a imagem literária consegue reconfigurar uma materialidade para apreendermos as particularidades capazes

(Chartier, 2002, p.16-17)

de favorecer a compreensão do processo histórico educacional brasileiro no entresséculos XIX-XX.

O terceiro instrumento sela o defendido por de Le Goff (1990) sobre o dever de “fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (p.109), pois utilizamos a obra literária como fonte da pesquisa com a consideração de que esta se situa nessa ausência e, portanto, faz parte dos arquivos do silêncio que a historiografia tradicional, marcada pelo documento oficializado, não conseguiu abordar.

Nessa perspectiva, ainda no pensamento certeauniano (1982, p.78), a atividade epistêmica realizada acentua a produção literária como um campo aberto à história, na qual se evidencia a nossa prática produzida nesta pesquisa. Nesse mister, a compreensão histórica do(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX parte da identificação da imagem literária de correspondente legibilidade hermenêutica. Com a conjunção de abertura dos campos e de prática historiográfica, essa dissertação traz um posicionamento de validade histórica sobre acontecimentos os educacionais resultantes da abordagem hermenêutica da obra literária “Infância” do escritor Graciliano Ramos.

Para essa compreensão, o entendimento de que a ação humana no tempo chega à contemporaneidade em um registro escrito, leva-nos a concluir que o trabalho científico, com a utilização da obra literária como fonte para a pesquisa histórica, exige uma abordagem hermenêutica. Para essa abordagem as propostas de Paul Ricoeur (2009) são o aporte teórico para identificar na produção literária uma realidade cultural, emanada de circunstâncias da realidade social, que a Literatura consegue expressar pela via da verossimilhança e da transfiguração do real, às quais nos permite perscrutar uma realidade histórica, construída com informações de potencialidade histórica, capaz de traçar um acontecimento, com base na referencialidade e na intencionalidade histórica, para uma compreensão dentro do rigor historiográfico.

A realidade histórica é cogitada na proeminência de que a percepção humana do “evento narrado” se dá pelo rastro, que para Ricoeur (2012, p.329), é “uma semelhança entre narrativa e acontecimentos narrados”. Essa forma de lidar com a fonte literária na pesquisa histórica com a abordagem do indício para a aproximação do conhecimento sobre o passado, baseia-se na proposta do paradigma indiciário ou semiótico de Carlo Guinzburg (1989, p.171-177), no qual a investigação acontece com base nas particularidades reconstrutoras de “trocas e transformações culturais” (Guinzburg, 1989,

p.177). A partir de informações diretas e indiretas que servem como pistas do que aconteceu, a nossa prática elabora dados na tentativa de estabelecer um conhecimento histórico sobre os fenômenos educacionais do entresséculos XIX-XX, nos quais o(a) professor(a) e da escola primária são destacados.

Assim, estudar os fenômenos educacionais a partir da literatura, em uma investigação com o método histórico, coloca a pesquisa na confluência epistemológica de caráter determinante do questionamento feito à fonte para a produção do texto histórico, a qual se alicerça nas orientações de Certeau (1982, p.66) na perspectiva de construção de um conhecimento histórico, estruturada no método histórico, e assume um lugar social vinculado à História e Memória da Educação.

Esse entendimento posiciona a investigação nos parâmetros da nova história cultural porque partimos de uma materialidade para apreendermos as particularidades capazes de favorecer a compreensão da constituição do(a) professor(a) e da escola primária no processo educacional brasileiro, correspondente ao entresséculos XIX-XX. São particularidades forjadas no rastro do passado Ricoeur (2012, p.329), e não no vestígio objetificado. Dessa forma, a imagem literária do(a) professor(a), que se reveste, assume a função de professor(a), e a imagem literária da escola primária, como espaço pré-determinado ou físico, assume a destinação de ser um ambiente escolar. Logo, as suas naturezas não são de professor(a) e de escola primária, pois o que há é uma convenção de que assumem no espaço-temporal a função e a caracterização de professor(a) e de escola primária. Esse entendimento justifica e legitima a possibilidade de realização da pesquisa histórica por meio das imagens literárias, haja vista os estudos em História e Memória da Educação não poderem se restringir a ruínas objetificadas, pois a natureza de seu objeto que é a Educação não está restrita ao palpável, mas sim ao que pensamos e construímos nas esferas social, cultural, política, econômica, histórica e educacional.

Com isso, o trabalho se projeta para reconhecer os parâmetros do rigor científico em que a obra literária alcança a condição de uma fonte passível de crítica histórica. E, assim, fazer a abordagem de acordo com o método histórico. Logo, a obra literária “Infância” se caracteriza na diversificação dos tipos de fontes analisadas como marca da renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX, haja vista os estudos em história se deslocarem da preocupação da descoberta e explicação do evento para a compreensão da vida social humana de maneira geral.

Dá sentido ao passado a partir da produção literária rompe com a rigidez da autonomia do documento engessado da história tradicional. O gesto de transformar em documento a fonte de pesquisa escolhida se alinha às prerrogativas de Certeau (1982, p.80) que estabelece a nossa operação historiográfica, sem depreciar a consistência de atribuição de um sentido histórico aos dados de potencialidade histórica da obra literária.

Com esse raciocínio, vale ressaltar que as informações contidas na obra literária não são dados estagnados, refletidos, estáticos no documento, por isso, a importância do conceito de representância que é um “reapresentar-se reconstruídos”, em analogia ao posto por Ricoeur (2007, p.289). O passado é um conjunto de dados aos quais necessitam da atribuição de um sentido para que alcance um significado. Esse sentido só é atribuído a partir da pergunta de cunho histórico. Essa pergunta é forjadora da pretensão do ofício, da técnica, que nos encaminha para a historicização do escritor e da fonte.

2.1 O escritor: uma subjetividade argumentada

A origem nordestina do escritor Graciliano Ramos respalda o critério de autenticidade que buscamos em relação à credibilidade de identidade e de reconhecimento identitário nas dimensões individual, social e coletiva, haja vista no eixo autoral tratar de um registro escrito próprio de quem é da região e viveu na temporalidade do entresséculos XIX-XX. O escritor brasileiro do século XX nasceu em 27 de outubro de 1892, em Quebrangulo, Alagoas, em um período extremamente importante no cenário histórico brasileiro, marcado pelas divergências políticas que culminaram na mudança da forma monárquica de governo para a republicana.

O escritor viveu sua infância em algumas fazendas, vilas e cidades dos estados de Alagoas e Pernambuco, entre o sertão e o agreste brasileiro. Somente na idade adulta migra para a capital do país, Rio de Janeiro. Faleceu em 20 de março de 1953, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, em consequência de um câncer no pulmão. Em uma análise temporal, Graciliano Ramos é um sujeito que se situa no período de transição e de consolidação republicana.

Nas palavras de Moraes (2012, p.229), o escritor era “notoriamente comunista”. Esse engajamento comunista lhe trouxe grandes desafios sociais e políticos, os quais envolvem uma prisão política. Com um posicionamento crítico em relação à sociedade, à política, à cultura, à religião e à educação identificado em sua escrita versada

em um realismo social com interesse regional acentuado, apontado por Adonias Filho (1969, p.75). Seu acervo intelectual é composto de treze livros, com traduções em diversos países (Moraes, 2012, p.303), nos quais o realismo crítico estava presente.

Pertencente à geração dos romancistas nordestinos de 30, o escritor sela o compromisso com uma realidade regional. Assim, na perspectiva espaço-temporal, para o entendimento do conceito simbólico dessa realidade regional do início do século XX em relação aos séculos anteriores, em nossa tentativa de nos aproximarmos do que era o pensamento cultural no momento da escrita da obra, vislumbramos que o pensamento cultural se vinculava à dualidade entre o que é da capital e o que é do interior. Logo, esse compromisso de Graciliano com o interior, o regional, além de se revelar em sua produção literária, está exposto em uma crítica relacionada ao desprezo dessa perspectiva espaço-temporal na produção literária dos modernistas e da geração dos escritores de 30 sobre as razões da decaída dos respectivos movimentos literários (Moraes, 2012, p.226).

A crítica tecida conduz o curso da investigação para a historicização do escritor com base no argumento de verdade nas dimensões da experiência histórica e da historicidade, as quais serviram como limitação do campo investigativo para atender aos pressupostos básicos da pesquisa. Na dimensão da historicidade, analisamos como se evidencia o compromisso do escritor na ênfase ao aspecto positivo de sua vinculação a eventos do entresséculos XIX-XX, apreciados em sua produção escrita. Em consonância, a dimensão da experiência histórica surge da constatação de uma estratégia semântica do escritor pautada na necessidade de abordagem da relação das estruturas anteriores como sustentação para as posteriores, nas quais se encontra a temática relacionada à escola da vila.

2.1.1 Experiência histórica

A temática “escola da vila” se faz numa produção individual reproduzindo simultaneamente o social, pois acentua e reproduz as vivências sociais quando Graciliano Ramos critica os fundamentos da educação no entresséculos XIX-XX. A crítica sobre o contexto educacional nas memórias do escritor é um elemento de sua fase da infância que se remete ao passado, no qual as vivências educacionais são propícios instrumentos de crítica histórica porque entrelaçam o passado e a experiência na reconstituição do passado vivido e reproduzido socialmente. O coletivo se faz presente nessa reconstituição quando

participam da narrativa personagens que vivem os mesmos acontecimentos que o escritor no espaço e no tempo determinados.

Essa convivência é marcada pela temporalidade do acontecido, o qual possui relevância para ser registrado na escrita porque o presente da escrita está coordenado com o passado vivido, haja vista no momento da escrita o escritor perceber os tempos diferentes ao lembrar do seu cenário escolar no futuro. Há uma concepção plural de tempo histórico koselleckiana (2006, p.306) que se sustenta na experiência histórica que o escritor consegue expressar no tempo presente da escrita, mesmo diante do fato de que as categorias “experiência” e “expectativa” só nos oferece uma pretensão de delineamento e estabelecimento das “condições das histórias possíveis”. Em face do exposto, ressaltamos que a investigação por meio das imagens literárias trabalha na esteira dessas condições.

A experiência histórica nos direciona também para a discussão do revestimento de “significado extraliterário”, em concordância com a declinação feita à obra de Graciliano por Moraes (2012, p.303), referente ao contexto educacional do entresséculos XIX-XX que a narrativa carrega para o futuro. A relação articulada pelo escritor do tempo, da memória e do espaço se correlaciona à atuação do(a) professor(a) e da escola primária na sua “história de vida”, conforme a tessitura de histórias narradas apontadas por Ricoeur (1997, p. 424-425), e o coloca em uma condição histórica característica do entresséculos XIX-XX.

2.1.2 Historicidade

Na historicização do escritor a análise se dá na relação entre o ser e a vivência de um tempo expostos em sua correlação na sua produção escrita. O tempo existente entre a experiência escolar e a escrita do livro é o tempo histórico a ser considerado nesta pesquisa, se tomarmos a análise que o historiador francês François Hartog (2013, p.39) fez sobre tempo histórico na obra koselleckiana⁶. O tempo histórico marca o fato do escritor se constituir historicamente.

Esse reconhecimento de tempo histórico situa na produção escrita a perspectiva histórica, pois considera os aspectos históricos de uma estrutura pertencente a

⁶ “O tempo histórico, se seguirmos Reinhart Koselleck, é produzido pela distância criada entre o campo da experiência, de um lado, e o horizonte da expectativa, de outro: ele é gerado pela tensão entre os dois lados” (Hartog, 2013, p.39).

um tempo vivido, o entresséculos XIX-XX. A intencionalidade histórica da escrita do vivenciado se sobrepõe ao perpassar as circunstâncias históricas capazes de caracterizar a ação e o pensamento do indivíduo que a escrita translineia. O fator histórico que afeta o aluno do entresséculos XIX-XX é reelaborado pelo escritor. Quando Graciliano destaca que quem ensina é o pai e não a mãe, ele está afetado pelo fator histórico da mãe que ensina de Pestalozzi.

O tempo histórico é marcado pelo tempo vivido do escritor, pela presença do passado na memória e pela percepção da dinâmica da temporalidade refigurados no “cotidiano” e nas “cicatrizes do vivido”, como aponta Koselleck (2006, p.13). Estes, quando articulados na narrativa, são convertidos pela capacidade que a narrativa tem de refiguração da “condição histórica” do indivíduo, em diálogo com Ricoeur (1997, p.177).

Nessa perspectiva, a manifestação possível de historicidade acontece no imbricamento do passado ao futuro que a experiência e a expectativa reproduzem, constituída numa relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa de futuro (Koselleck, 2006, p. 308). Por isso, trata-se de uma consciência do passado inserida na transformação ocasionada pelo transcurso do tempo, quando posta em uma narrativa, expõe na literatura a compreensão das condições históricas do escritor, na qual estão os fenômenos educacionais abordados.

Essa compreensão das condições históricas do escritor se determina no conceito que tomaremos de historicidade, contido nas ideias François Hartog (2013, p.12) como a expressão da “forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo”. O tempo vivido atravessa o tempo narrado, pois há a marca da oscilação de enunciados típicos da percepção da criança vulnerável e do adulto escritor.

A narrativa traz enunciados marcados por expressões e pensamentos do aluno Graciliano e de repente surge um enunciado típico da historicidade do escritor adulto: “[...] surgiu uma novidade que me levou a desconfiar da instrução de Alagoas: no interior de Pernambuco havia 1899 depois dos nomes da terra e do mês; escrevíamos agora 1900, e isto me embrulhou o espírito” (Ramos, 2003, p.180). A desconfiança era do aluno, a instrução era do inspetor escolar? Tudo indica que a fala narrativa engloba o sentimento e o saber da criança, o conhecimento do inspetor e a técnica do escritor (Moraes, 2012, p.229).

Trata-se de um literato que participou e entendeu o contexto educacional brasileiro como agente, na sua condição histórica⁷. Aqui está a peculiaridade que possui a narrativa da obra “Infância”. É a narrativa de memória de um escritor que foi aluno do sistema educacional e agente desse sistema quando adulto, como inspetor escolar. As memórias de acontecimentos especulados nas lembranças de uma fase da vida narradas em um tempo munido pelo conhecimento do processo como um todo.

As marcas da historicidade servem para os questionamentos típicos do método historiográfico, ou seja, para o questionamento dos elos entre a realidade objetiva e a visão subjetiva. Em uma obra de memórias, os ambientes, as personagens, o tempo narrado são transfigurados pelo ponto de vista do autor em sua historicidade, da mesma forma são na historicidade do escritor transfigurados pela memória. Essa particularidade denuncia a mundanidade de todo o discurso, inclusive o literário e o historiográfico. É a partir dessa premissa teórica, ancorada na categoria do lugar social de Certeau (1982, p.77), que examinamos os estudos em história da educação. A relação entre o subjetivo e o coletivo da qual a obra literária é o resultado.

A articulação da relação entre o subjetivo e o coletivo produzida na articulação do passado e do futuro, esta marca da historicidade como aponta Hartog (2013, p.66), converge para a articulação do ser e do tempo no ato da escrita⁸. Esse ato da escrita conjuga duas articulações. A articulação do passado, na qual Graciliano Ramos se encontra na historicidade das memórias do autor (1892-1903), enquanto na articulação do futuro, encontra-se na historicidade das lembranças do escritor (1936-1942).

A observação dessa dupla articulação do escritor lança o parâmetro de comparação que este realiza para avaliar as suas experiências discentes relacionadas ao(a) professor(a) e a escola primária em suas duas historicidades. A recorrência a lembranças, experiências e conhecimentos para interpretar as experiências do tempo é construída do futuro, momento da escrita (1936-1942), para o passado, o entresséculos XIX-XX.

A aparição do passado nas memórias perpassa o conhecimento do passado realizada na relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e

7 “Como inspetor do MEC, Graciliano viveu uma passagem curiosa no Colégio São Bento. Pôs as convicções anticlericais à prova, pois se ligou profissionalmente a um dos mais tradicionais centros de ensino religioso da cidade. Contrariando as expectativas, tudo correu às mil maravilhas – o colégio funcionava por “música”. Tudo organizado em mínimos detalhes, austeridade absoluta” (Moraes, 2012, p.229).

8 “[...] historicidade, tomada, lembrando a definição de Lefort, como articulação do passado e do futuro” (Hartog, 2013, p.66)

expectativa do futuro. A integração dessa tridimensionalidade demonstra a percepção do escritor da transformação no transcurso do tempo vivido com o intuito de garantir a sua historicidade pelo viés da consciência das temporalidades, haja vista os objetos não serem nítidos para o escritor, mas o tempo é, conforme o trecho:

“A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. Não. Era, tanto quanto posso imaginar, bastante ordinária. Creio que se tornou uma péssima cabeça. Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente” (Ramos, 2003, p.10).

O registro escrito desse tempo recordado na literatura dá confiabilidade à memória e converge para a posição de Ricoeur (2007, p.389) a respeito da “dimensão veritativa do ato mnemônico e do ato historiográfico”. O ato mnemônico de Graciliano Ramos pode alcançar o passado, que nos chega como “representação icônica do passado no ato de memória”. Entretanto, para o ato historiográfico, a análise da do registro escrito da memória de Graciliano deve ser realizada seguindo os protocolos historiográficos. A começar pelo aspecto espaço-temporal, no qual o escritor mostra um ponto de vista localizado, distante do centro, da capital, sobre a educação regional do Brasil.

A certeza do tempo se acentua na distância espacial, haja vista Graciliano estar na metrópole escrevendo sobre o interior, em um contexto político, econômico e social dos anos 30 do século XX, no qual privilegiava a exaltação do urbano em detrimento do interior. Mesmo falando de uma realidade regional interiorana, Graciliano não reage em defesa dessa realidade, talvez por considerá-la desaprovada ou inadequada. Graciliano formula a literatura a partir da cidade, olha a partir da cidade para o interior regional. Ao se distanciar do interior, Graciliano olha para o mundo e formula a literatura a partir da cidade e não do interior, este é um lugar periférico, mas isso não o retira de sua conexão com o tempo histórico, haja vista a sua capacidade de síntese pautada em sua condição de ser histórico promover a reelaboração do passado vivido e do tempo transcorrido.

A tessitura dessa consideração é identificada também na abordagem da infância correlacionada aos problemas educacionais engendrados na transição da forma de governo brasileiro, que aparecem em uma forma de intriga nas vivências de uma infância refigurada pela narrativa (Ricoeur, 1997, pp. 424-425). Evidencia-se nessa intriga o realismo crítico utilizado pelo escritor em suas obras, conforme Bosi (1994, p.402), o qual na obra literária “Infância” se encontra entremeadado na narrativa de

acontecimentos de sua infância. Essa estratégia literária de abordagem dos acontecimentos de um tempo faz da obra “Infância” um grande arquivo literário sobre a memória educacional do entresséculos XIX-XX, por nós considerado.

Há na experiência histórica e na historicidade do escritor Graciliano Ramos um compromisso com o passado. No momento da escrita nas décadas de 30-40, o escritor se coloca escrevendo uma narrativa com memórias do passado, a coisa lembrada é colocada intensivamente no passado. O ato rememorativo tem vínculos intensos com o passado. O presente pode até servir como artifício para lembrar, mas o compromisso é com o lembrado em uma reconstrução compromissada com um tempo passado.

Com o entendimento de que o escritor não só expressa uma subjetividade criadora, mas também traz uma modulação possível de uma historicidade coletiva e de uma experiência histórica, a obra literária escolhida além de ser uma fonte para entender o conjunto de métodos historiográficos, por nós acionados para a construção do conhecimento em educação, é também o registro escrito que testemunha manifestações de historicidade que possuem em seu bojo experiências, vivências e acontecimentos de cunho educacional que nos interessam, como pesquisadores dos fenômenos educacionais.

2.2 A fonte: um registro escrito interrogado

“[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”⁹ (Barthes, 2000, p. 18)

Com a pretensão de compreender historicamente o contexto educacional do entresséculos XIX-XX, a escolha da obra literária “Infância” como fonte para esta pesquisa em história e memória da educação se baseou nas experiências educacionais e escolares abordadas no conteúdo da obra, oriundo das memórias do escritor Graciliano Ramos sobre acontecimentos na sua infância em um tempo datado, o entresséculos XIX-XX. A escolha da obra se alicerça em três critérios, o primeiro é de cunho temático, pois há na narrativa elementos que nos permitem fazer uma abordagem histórica do contexto educacional. O segundo é de caráter espaço-temporal, pois o enredo traz acontecimentos

⁹ BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2000. P. 18

no nordeste brasileiro no entresséculos XIX-XX. O terceiro é identitário, um escritor de origem nordestina.

Quanto aos seus aspectos de produção literária, a primeira edição da obra “Infância” data de 1945, pela editora José Olympio -RJ, resultante de uma compilação de capítulos publicados em um jornal corrente, os quais posteriormente se tornaram uma edição compilada (Ramos, 2013, carta 107). É o quinto livro do escritor Graciliano Ramos. Essa obra começou a ser escrita em 1936, em um momento traumático do escritor provocado por sua prisão política em uma unidade prisional, primeiro em Maceió, Alagoas, e transferido para o Rio de Janeiro, capital federal. A edição utilizada nesta pesquisa é de 2003, e de produção da editora Record, a qual em nota do editor publicada na obra afirma ser uma “nova edição de *Infância* teve como base a 1ª edição do romance, publicado pela J. Olympio, com as últimas correções feitas por Graciliano Ramos. Os originais estão no Fundo Graciliano Ramos, Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo”.

As experiências educacionais na fase da infância do escritor, propostas em uma escrita permeada pelo realismo clássico, como se poder reiterar nas considerações do crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi (1994, p.404)¹⁰, são apreciadas na perspectiva da potencialidade histórica. Para essa operação traçamos os protocolos metodológicos que conduzem a nossa atividade de historicização da obra literária “Infância”, a fim de atribuir ao trabalho investigativo o teor histórico.

A atividade perpassa a pergunta que movimenta este tópico a respeito de utilizar uma obra literária como fonte da pesquisa, a qual encontra resposta na constatação de Barthes (2000, p. 18) de que a Literatura agrega saberes. Trata-se de uma obra escrita entre os anos 35-45 do século XX, momento em que a influência humana marca a literatura brasileira com o realismo socialista. Essa linguagem estética foi extremamente trabalhada pelo escritor modernista, Graciliano Ramos (1892-1953), e se estende em sua produção escrita de romances, crônicas, contos, cartas e demais.

É impossível negar o pertencimento ao passado da obra “Infância”, haja vista a sua produção ser de um tempo datado do passado. Como fonte fundamental, em analogia

10 Posicionamento da Crítica Literária: “No livro de memórias, *Infância*, uma interpretação existencial acharia numerosas pistas... Do mesmo realismo clássico de *Infância* é o estofado das *Memórias do Cárcere*, um dos mais tensos depoimentos da nossa época e, por certo, o mais alto da nossa literatura” (Bosi, 1994, p.404).

ao apontado por Le Goff (1990, p.49) sobre o cinema, a literatura, uma produção intelectual de um tempo, é “agente e fonte da história”.

Entretanto, diante do julgamento de que esse pertencimento ao passado ainda é insuficiente em termos de categorização histórica, a tarefa de historização da fonte é realizada em dois movimentos. No primeiro, consideramos, conforme perspectiva ricoeuriana (2007, p.189), a escrita do testemunho, prova documental, e a memória arquivada, documentada, componentes que imprimem à obra “Infância” um caráter documental de uma fonte de pesquisa que é analisada como um discurso a ser criticado, e não, simplesmente, como uma verdade posta.

A memória do passado que expõe o vivido é uma das vertentes de análise, pois como a investigação levanta dados na perspectiva de análise da micro-história, em concordância com Guinzburg (1989, pp.177-178), também é necessário questionar “as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula”.

A reconstituição do vivido e as estruturas invisíveis que contêm o vivido quando expostas em uma obra de memórias fazem desta um testemunho. Dessa forma, seguindo a concepção de Guinzburg (1989, p.178), a análise micro-histórica é a “mais adequada” para a tarefa de apreciar esse tipo de fonte.

A memória e o testemunho são registros do agir humano em um tempo externalizado na narrativa de memórias, os quais se perfazem como documentos do passado. Assim, a abordagem hermenêutica da obra literária orientada pelo método histórico lidou com documentos pertencentes ao passado em dois planos. Inicialmente, no plano da “lembrança-acontecimento” como “equivalente fenomenal do acontecimento físico” e se extrema ao estatuto de fato quando visualizados pelo “estado das coisas”, em suas singularidades e generalidades que abarcam o reaparecimento de coisas e pessoas e a aquisição e apreensão das coisas pelo ato de lembrar/rememorar. A obra “Infância” apresenta a memória veiculada pertencente ao passado, pois carrega a proposta do escritor de uma narrativa da sua infância marcada pela “referência ao lugar no tempo da experiência inicial” (Ricoeur, 2007, p.42-43).

A constituição do passado na obra está nos indícios dos acontecimentos e dos processos históricos que chegam até o nosso presente, por meio da memória e do testemunho dispostos nessa. Dessa forma, é possível sustentar que há no do passado rastro do passado, o qual nos impulsiona, enquanto pesquisadores, a entender que só

conheceremos as circunstâncias da realidade atual para projetarmos o futuro, se compreendermos os fatos e os processos históricos do passado.

Por conseguinte, a vinculação da memória à temporalidade do entresséculos XIX-XX, ratifica o compromisso da memória com o passado, pois o registro da memória é vinculado ao tempo datado, haja vista o narrador se colocar em uma transcendência temporal instrumentalizada pelo desejo do escritor, no presente da escrita, de enfatizar a memória do passado vivido, experienciado.

No segundo movimento de historicização, o posicionamento da fonte em seu contexto histórico correspondente remete à outorga de um registro produzido no passado que alcança o presente. A fidelidade ao tempo, ao espaço e à origem de quem narra se insere no parâmetro de aproximação verdade histórica, produzida no período recortado, própria do entresséculos XIX-XX. Logo, executado esse movimento, a exigência da categoria de documentação histórica como pressuposto fundamental do método historiográfico é suprida.

Vale observar que o registro se concretiza em sua forma física na obra literária “Infância”, uma fonte escrita, impressa, com destinação para ser lida no presente de sua escrita e no futuro seguinte a este. Enquanto suporte que preserva conteúdos para a leitura do passado no século XXI, a obra está afetada pela preservação de seu conteúdo disponível à leitura social, e, assim, consubstancia-se em um arquivo que guarda, preserva e disponibiliza memórias e testemunho. Ao partirmos do entendimento de arquivo de Nora (2008, p.26), esse suporte externo preserva a memória do passado e o testemunho de um passado vivido.

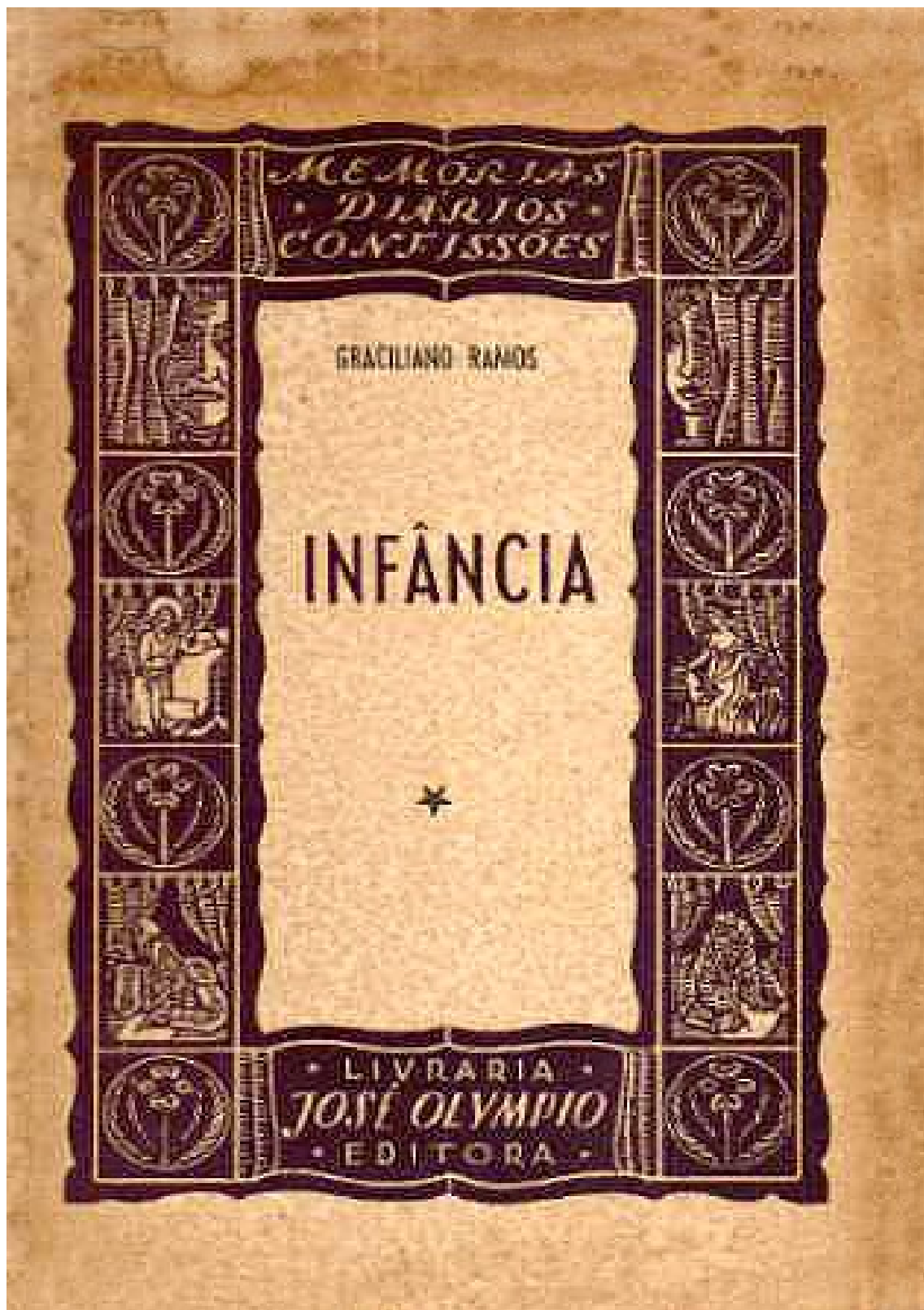
Em sua dimensão escrita é um arquivo que abriga o “rastros documental”, no qual há em sua abordagem elementos temáticos que nos permite reelaborarmos um contexto educacional de um período histórico brasileiro. Nesse sentido, a consolidação da escolha se ancora, além da temática condizente com o objeto da pesquisa e com a temporalidade para um estudo epistêmico, no espaço geográfico dos relatos, na região nordestina, e nas vivências do escritor de origem nordestina. Esses elementos acrescentam ao arquivo o caráter de “um lugar social”, em concordância com Ricoeur (2007, p.177).

Com a historicização da obra, a abordagem sistemática do(a) professor(a) e da escola primária do entresséculos XIX-XX nos permite interpretar as informações capazes de construir fatos históricos, de acordo com os questionamentos do método histórico,

desenvolvidos com a finalidade de identificar, criticar e analisar o documento. Isso nos conduz ao pacto que a obra literária selou com o tempo datado, entre séculos XIX-XX, e com o real.

Essa é uma fonte em que a memória está em evidência. Por essa razão, a comprovação dos dados articula o levantado pela memória, na relação desta com o real, e não do narrador com a memória. Logo, é com esse pressuposto de investigação pautado na relação da obra com o real que a elegemos como fonte, em alinhamento ao corroborado por Le Goff (1990, p.110) sobre o caráter de monumento que tem o documento, razão deste ser disponibilizado para a desestruturação.

Figura 1
Capa da primeira edição da obra “Infância”



Fonte: Site oficial do escritor Graciliano Ramos.

3 O TEXTO LITERÁRIO E SEUS ASPECTOS NARRATOLÓGICOS

A obra literária “Infância” como monumento deve ser desmistificada, conforme a análise e a crítica histórica do seu conteúdo para alcançar o critério de verdade (Le Goff, 1990, p.110). Para esse processo de desmistificação, partimos do conhecimento de que a verdade e a realidade são multiformes e multifacetadas. Então, é necessário não nos enganarmos em relação “as condições de historicização” (Le Goff, 1990, p.111) e fazermos uma interpretação que abranja o texto literário em seus aspectos narratológicos condizentes à narrativa enquanto discurso e à narrativa enquanto história.

3.1 Narrativa: o discurso

“[...] é a narrativa enquanto discurso e não a narrativa enquanto história que está aqui em causa”¹¹ (Genette, 1980, p.12)

Na obra literária “Infância” há um discurso narrativo, por isso, para o empreendimento da investigação, faz-se necessário trabalhar a obra literária nos parâmetros da narratologia. Primeiramente, pelo viés do discurso narrativo para posteriormente adentrarmos na crítica da narrativa analisada sob seu aspecto histórico. Nesse sentido, o estudo de Genette (1980, p.12) embasa a abordagem pretendida, pois, conforme Maria Alzira Seixo, na obra genetteana “[...] é a narrativa enquanto discurso e não a narrativa enquanto história que está aqui em causa”.

O discurso da realidade narrativa, em consonância com o conceito de Genette (1980, p. 25), e sua correspondência com a realidade objetiva é analisado na categoria do tempo, como referência temporal, e da voz do narrador. Na categoria do tempo, a instituição do parâmetro factual consiste em verificar se a realidade narrativa produz um cenário temporal de referência com o real, pois é sabido que a literatura não tem um compromisso com o real. Nessa ação concluímos que o tempo narrado possui um compromisso com o real, pois nos aspectos de ordenação do discurso em sua articulação temporal, como o adotado por Genette, (1980, pp. 27-28), o discurso da realidade narrativa se compromete com o tempo da realidade objetiva, o entresséculos XIX-XX.

¹¹ GENETTE, Gerárd. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 1980. P.12 (Coleção Vega Universidade)

As condições de legibilidade da narrativa do passado no presente pela técnica da hermenêutica não pode deixar de especular o confronto dos acontecimentos no discurso narrativo com os seus correspondentes no período histórico, de acordo com os aspectos narratológicos (Genette, 1980, p.33).

Na categoria da voz do narrador, a presença do narrador é explícita, isto é, o narrador presente na narrativa da obra “Infância” conta a sua própria história. Logo, trata-se de um narrador autodiegético, uma das razões que atribui credibilidade ao discurso narrativo (Genette, 1980, p.251). A outra razão está no plano da onisciência da voz discursiva em dar conta da experiência “objetivada” com a escrita da narrativa (Genette, 1980, p.251).

A narrativa da obra “Infância” é feita em primeira pessoa, na qual o narrador, Graciliano, não assume possuir um papel fictício e a situação narrativa corresponde ao ato de escrita. Essa identificação da “instância narrativa com a instância de escrita” provoca uma correspondência do “narrador com o autor” e do “destinatário da narrativa com o leitor da obra”, uma confusão esperada quando a produção escrita se compromete com uma autobiografia real, segundo Genette (1980, pp.212-213),

“[...] identifica-se a instância narrativa com a instância de «escrita», o narrador com o autor e o destinatário da narrativa com o leitor da obra... Confusão, talvez legítima no caso de uma narrativa histórica ou de uma autobiografia real...”

Esse compromisso da produção escrita das memórias de Graciliano supera o solipsismo do “eu” tanto pela perspectiva ricoeuriana (1997, p.425) sobre o conhecimento de ser o resultado de “uma vida examinada” quanto pela inclusão do outro, haja vista a narração ulterior sobre si o posicionar discursivamente em relação ao mundo e com o mundo, na qual duas vozes se fundem no mesmo discurso. Na relação com o mundo, a memória do narrador não é boa para a lembrança de objetos, mas é boa para lembrança dos acontecimentos. E se, ainda, essa memória falhar há pessoas que também os vivenciaram e os lembram, marcando o tempo compartilhado, uma memória coletiva, que corrobora o narrado. Há a garantia do acontecer pela memória exposta. A experiência temporal social, tempo exterior, em consonância com o tempo narrado. As tratativas dessa fusão estão sob a égide das “relações entre o discurso do herói e o do narrador” analisado por Genette (1980, pp. 252-253), nas quais o discurso indireto se espalha no questionamento realizado pelo discurso direto preponderante na narrativa de “Infância”.

Essa discursividade confere à obra na pesquisa em história a dimensão de texto. A análise da obra literária na perspectiva de texto literário, em virtude da desvinculação da obra em relação ao escritor, haja vista o registro nos chegar ao presente como um texto autônomo (Barthes, 2000). Enquanto texto, há a promoção da abertura do registro para uma reflexão de cunho histórico, uma reflexão de análise histórica, orientada pelo método histórico. A reflexão capaz de levantar questões históricas para a proposição de problemas teóricos. No âmbito da compreensão da reflexão e das posições podemos movimentar as mesmas perguntas da análise e crítica literária, mas o embasamento metodológico dessas perguntas está no âmbito da interpretação histórica, no eixo historiográfico.

A dimensão mais ampla que possui o texto nos permite uma aproximação com o passado como narrativa do acontecimento, ou seja, na intencionalidade histórica do discurso narrativo produzido na obra “Infância” para a identificação de elementos de cunho histórico, e, então, retirá-los do cerceamento que a concepção de obra literária os impõe como conteúdo estritamente literário. Ao abordarmos esses elementos na perspectiva dos aspectos narratológicos do texto damos liberdade para a leitura crítica e hermenêutica sem instrumentalizar a literatura. Dessa forma, não atribuímos à literatura um conjunto de categorias que nos possibilite explicar eventos do passado e nem a determinamos como um lugar hermético passível de aplicar o passado, mas sim como um texto aberto do que é possível saber sobre uma temática histórica.

Adentramos, assim, ao extralinguístico, no qual um texto aberto que nos permita questionar o que tem potencialidade de ser histórico e de se fazer histórico por meio da nossa operação historiográfica, no parâmetro da crítica decorrente da nossa prática. Há no discurso narrativo de “Infância” a dialogicidade sobre uma posição discursiva no mundo. Nesse sentido, o conteúdo existente na narrativa tem as características propostas na produção escrita que transitam no amálgama de um narrador que assume o papel real e de uma correspondência do narrado com os acontecimentos do período temporal, o entresséculos XIX-XX.

Essa compreensão dos parâmetros narratológicos nos permitirá enfatizar os efeitos da narrativa em consonância com o real, como sublinha Barthes (2000, p.178), e como estes fortalecem a nossa empreitada científica relacionada aos critérios de verdade e realidade no eixo da referencialidade da obra “Infância” com o contexto educacional do(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX.

Em um trabalho analítico, ao tomarmos o discurso narrativo em uma perspectiva histórica, realçamos a característica de um texto aberto a possibilidades de leitura em múltiplos modos, mais precisamente propomos a estratégia de legibilidade do texto na chave da imagem literária. Com essa legibilidade fundamentada na técnica hermenêutica, ressignificamos ou propomos novas ressignificações para a experiência do passado. Logo, se estamos diante de uma perspectiva histórica, a análise do texto acontece nas categorias da relação indiciária, do rastro, da experiência histórica, da historicidade, da memória e do testemunho. Não há a retirada da obra da sua gênese literária, mas há a translinearidade hermenêutica da forma de leitura da obra como documento de acordo com o método histórico.

Por se tratar de uma narrativa de memórias precisamos ser rigorosos em relação aos protocolos do método histórico, mas de certa maneira, encontramos uma base sólida de raciocínio para sustentar a consideração de que estamos lidando com conteúdos advindos de um conhecimento experiencial ou crítico sobre os acontecimentos educacionais do entresséculos XIX-XX. Por esse ângulo de análise, temos duas probabilidades que nos garante uma segurança quanto a certeza dos acontecimentos, uma diz respeito ao caráter autobiográfico do passado rememorado, e a outra, ao caráter do acontecer no ato da escrita. No caráter autobiográfico, confirmamos que a experiência é histórica porque o narrador se diz real e está envolvido na época e no tempo narrado com as comprovações de data e local de nascimento, ou seja, são dados comprovados. Dessa forma, o narrador não é fictício.

Quanto ao caráter do acontecer, o respaldo está no ato da escrita marcado pela fidelidade à temporalidade. Assim, mesmo que haja uma invenção, essa invenção é controlada por um evento do contexto histórico que pode ser comprovado por um evento da vida do escritor que lhe impute autoridade. Como exemplo, o conhecimento que o escritor tem sobre o sistema educacional brasileiro porque assumiu funções de gestão educacional desde 1926 até a de Inspetor Federal do Ensino Secundário do Rio de Janeiro em 1953, o que o torna capaz de reconstituir eventos do passado por meio do seu conhecimento os dados e trajetórias educacionais (Salla, 2019, p.23)¹². Soma-se a essa

12 “De início, presidiu a junta escolar de Palmeira dos Índios (1926-1928), posto hoje similar ao de secretário municipal de Educação... Maceió para exercer, agora, a função de diretor da Instrução Pública estadual (1933-1936)... na capital carioca, atua por um longo período como inspetor federal de ensino (1939-1953)” (Salla, 2019, p.23).

consideração, a função de assistente-técnico assumida na Universidade do Distrito Federal (Moraes, 2012, p.171)¹³.

Na análise do discurso narrativo do texto, ao tomarmos os estudos de Labov (1966, pp.20-21) sobre essa temática, identificamos que há uma relação temporal simétrica entre o que foi dito e o acontecimento. No discurso narrativo há a ordenação temporal em relação aos acontecimentos, pois a experiência relatada é transposta em simultaneidade com a temporalidade dos acontecimentos históricos. Há uma relação temporal simétrica entre o que foi dito e o evento, uma ordenação temporal em relação aos eventos, na qual a temporalidade do discurso narrativo dos eventos é linear.

Em consonância, o caráter autobiográfico e o caráter do acontecer na referência temporal do entresséculos XIX-XX demonstram a autoridade do discurso na produção de uma narrativa passível de abordagem na perspectiva histórica, balizada pela responsabilidade do contar uma história sobre “si mesmo”, conforme apontado por Ricoeur (1997, p.425). A perspectiva histórica da narrativa, enquanto discurso, é produzida com base na realidade autobiográfica e na referência temporal do contexto histórico do entresséculos XIX-XX.

Mesmo diante dessa linearidade, a forma de compreensão do passado por meio da leitura do texto é libertária e emancipatória, mas uma investigação orientada pelo método historiográfico deve ser controlada para identificar os efeitos do texto literário, tratados por Guinzburg (2007). Logo, a forma como entendemos no presente o passado é o instrumento analítico para a discussão científica e epistemológica sobre as perspectivas de nosso futuro. Nesse sentido, devemos observar o lugar que a narrativa, enquanto discurso, ocupa no presente, a dimensão concreta na temporalidade de referência da narrativa. Entretanto, com a finalidade de alcançar a “visibilidade da coisa escrita”, de acordo com Ricoeur (2007, p.176), a abordagem histórica da narrativa literária nesta pesquisa nos conduz, sobretudo, para as discussões no campo da história contada, mais especificamente, da “composição da trama de uma história contada”.

13 “No segundo semestre de 1938... nomeado para exercer temporariamente a função de assistente-técnico na secretaria-geral da Universidade do Distrito Federal (UDF). Com validade de 6 de outubro a 31 de dezembro...” (Moraes, 2012, p.171)

3.2 Narrativa: uma história

“[...] entre o dizer e o dito de toda enunciação, um sutil desnível se cava, que permite que o enunciado, o dito das coisas ditas, siga uma carreira que se pode dizer, em sentido estrito, literária. A composição da trama de uma história contada vem, além disso, reforçar a autonomia semântica de um texto, à qual a composição em forma de obra proporciona a visibilidade da coisa escrita”¹⁴ (Ricoeur, 2007. p.176.)

É no que concerne à translineação do passado pela escrita, na qual o passado está no texto literário em uma base estruturada pela “autonomia semântica de um texto”, segundo a consideração ricoeuriana (2007, p.176) para promoção do alcance da “visibilidade da coisa escrita”.

O compromisso com uma autobiografia real da produção escrita e o “comentário autorizado da acção” (Genette, 1980, p. 254-255) mostram a dimensão discursiva da narrativa da obra “infância”. A “intervenção” pelo questionamento do discurso indireto no discurso direto na história contada movimenta o que Genette (1980, pp. 254-255) chama de “*função ideológica do narrador*”, ou seja, uma forma de discurso explicativo e justificativo da “motivação realista”. Essa disposição do discurso se configura como um “comentário autorizado da acção”, o qual se visibiliza quando uma história contada se consubstancia.

A narrativa de memórias da obra “Infância” se reveste de uma história contada porque carrega as marcas do tempo reconhecidas por nós, aportadas no aspecto tridimensional da temporalidade, como construto da relação entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa Kosellechiana (2006, p.308). A referência do tempo no discurso é adensada pela referencialidade da temporalidade, pois, simultaneamente, a narrativa elabora a temporalidade (Ricoeur, 1997, p. 421).

A “dialética de sentido e referência” Ricoeur (2009, p.32) da história contada mostra que a experiência trazida à linguagem alberga uma intencionalidade histórica.

-NR: “Mas a dialéctica de sentido e referência é tão original que pode tomar-se como uma directriz independente. Só esta dialéctica diz alguma coisa acerca da relação entre a linguagem e a condição ontológica do ser-no-mundo. A linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas, porque estamos no mundo, porque somos

14 RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. P.176.

afectados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem” (Ricoeur, 2009, p.32).

Nesse albergue, trazer o real, a experiência, à linguagem, de acordo com Barthes (2000, p.21-22), o real que está em “uma ordem pluridimensional” e a linguagem que está em “uma ordem unidimensional” só é possível por causa da “força de representação” do real pela literatura, ou seja, o modo como a literatura consegue dizer e demonstrar o real, reforçado por Barthes.

Esse modo como o real está demonstrado na literatura também é o estopim que faz Guinzburg nos alertar sobre os efeitos da literatura quando esta é usada como fonte de uma pesquisa histórica. Os três efeitos fundamentados por Guinzburg (2007) são o efeito do estilo direto livre, no qual são explícitos os pensamentos do escritor e expostas as ideias secretas e silenciosas contidas neles (Guinzburg, 2007, p.179), o contraponto é que os historiadores não têm acesso aos pensamentos dos indivíduos do passado nos textos historiográficos. O outro efeito é o da inversão da ficção à verdade, com a possibilidade da narrativa ser construída em seu aspecto ficcional, mas apresenta uma realidade que não é fictícia (Guinzburg, 2007, p.174). O último efeito é do estranhamento, no qual pode haver uma construção de um saber verdadeiro a partir de uma ficção (Guinzburg, 2007, p.116). Além desses efeitos, ressalta Guinzburg (2007, p.93) que o caráter crítico como critério para a escrita literária tem base no critério de observação do potencial do fazer literário imerso em um exercício de criticidade, haja vista ser possível a literatura produzir uma verdade sobre a realidade, sobre o passado.

Essa verdade externalizada pela memória declarativa é capaz de enunciar o sentido da história, sem que o seu objetivo seja esse, conforme o destacado por Ricoeur (2007, p.409). Com base nessa perspectiva ricoeuriana somos nós, na posição de pesquisadores em História e Memória da Educação que apontamos o que a narrativa literária não explica como “acontecimento histórico”, mas que é histórico, haja vista a intencionalidade histórica está no “distanciamento historiador”.

A referencialidade da temporalidade e a intencionalidade histórica percebidas pelo ato da leitura conduzido por nossa atividade hermenêutica marcam o que Ricoeur (1997, p. 423) aponta como “atividade mimética da narrativa”, a qual é “caracterizada pela invenção de um terceiro-tempo”. Em virtude desse “terceiro-tempo”, designado por

Ricoeur (1997, p. 423), a narrativa como história contada se posiciona no entrecruzamento da história e da ficção.

4 DOS REGISTROS ELABORADOS E DO “TERCEIRO-TEMPO”

O entrecruzamento da história e da ficção nesta investigação histórica que considera a “motivação realista” do discurso existente na narrativa, apontada por Genette (1980, pp. 254-255), e a “atividade mimética da narrativa”, definida por Ricoeur (1997, p. 423), dispostas na obra “Infância” se concretiza na memória e no testemunho. Estes enquanto fonte histórica são documentos. Documentos para serem vistos, lidos e interpretados, pois essa disponibilidade faz do documento um monumento, segundo o apontado por Le Goff (1990, p.30).

4.1 Memória: a realidade matizada

“[...] é a partir de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual toma posse de si mesma... no caminho da recordação e do reconhecimento, esses dois fenômenos mnemônicos... nos deparamos com a memória dos outros... enquanto recebido por mim de outro a título de informação sobre o passado... As mais notáveis dentre essas lembranças são aquelas de lugares visitados em comum. Elas oferecem a oportunidade privilegiada de se recolocar em pensamento em tal ou tal grupo. Do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se assim gradativamente aos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes. Temos, assim, acesso a acontecimentos reconstruídos para nós por outros que não nós. Portanto, é por seu lugar num conjunto que os outros se definem. A sala de aula da escola é, nesse aspecto, um lugar privilegiado de deslocamento de pontos de vista da memória. De modo geral, todo grupo atribui lugares. É desses que se guarda ou se forma memória”¹⁵ (Ricoeur, 2007. p.131)

A memória narrada na obra “Infância” prenuncia um “nível elementar de elaboração histórica”, como aponta Le Goff (1990, p.49), a medida que fundamenta a garantia da realidade em quatro acepções: no ato de lembrar-se, no seu caráter coletivo, no seu pertencimento a um tempo histórico, e na sua sujeição à relatividade espaço-temporal.

O ato de lembrar-se do narrador tem um compromisso com o tempo, na seguinte afirmação: “Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente” (Ramos, 2003, p.10). A lembrança do tempo traçado no ato de lembrar ao ser narrado sem devaneios, primeiramente, imprime à memória narrada o aspecto fiduciário de relação com o passado no desdobramento da lembrança, em analogia ao

15 RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007. P.131.

analisado por Ricoeur (2007, p.24), “tem uma incidência maior sobre a pretensão da memória à fidelidade em relação ao passado”.

Em um segundo plano, o tempo lembrado produz na narrativa do narrado o revestimento de uma existência típica à narrativa do acontecimento que somente o humano é capaz de fazer, em consonância com o defendido por Ricoeur “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado, quando se torna uma condição da existência temporal” (Ricoeur, 1994, p.85). Tanto que o passado é dos acontecimentos humanos ou se refere aos acontecimentos humanos. Assim, ao lembrar-se o tempo, o narrador movimenta uma das categorias sistêmicas da lembrança que Ricoeur (2007, p.24) trabalha, na qual “Lembrar-se é ter uma lembrança”.

A outra categoria ricoeuriana (2007, p.24) possível é “ir em busca de uma lembrança” Nesse sentido, o tempo que perpassa a coisa lembrada se coloca na dimensão coletiva, pois a lembrança com a participação dos outros fundamenta o coletivo da memória. Essa constatação se concretiza quando Graciliano se espelha no avô paterno, quando terceiros confirmam suas memórias porque também estavam lá, e quando outros tecem a mesma observação e opinião da memória declarada, no caso do primo. Conforme trechos:

Avô paterno: “[...] sentimos desânimo ou irritação, mas isto apenas se revela pela tremura dos dedos, pelas rugas que se cavam. Na aparência estamos tranquilos. Se nos falarem, nada ouviremos ou ignoraremos o sentido do que nos dizem. E como há frequentes suspensões no trabalho, com certeza imaginarão que temos preguiça. Desejamos realmente abandoná-lo. Contudo gastamos uma eternidade no arranjo de ninharias, que se combinam, resultam na obra tormentosa e falha” (Ramos, 2003, pp.22-24).

Terceiros: “Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma” (Ramos, 2003, p.9)

Primo: “Julguei o professor uma besta — e meu primo José concordou” (Ramos, 2003, p.213).

No caráter coletivo, a consonância com o pensamento ricoeuriano (2007, p. 130) sobre a tipologia da lembrança, a memória construída na narrativa de “Infância” se origina “de uma análise sutil da experiência individual de pertencer a um grupo” e se baseia na aprendizagem das vivências compartilhadas. Dessa forma, a memória se autonomiza por meio da sua capacidade de expressar o coletivo a partir do singular. Essa

autonomia da memória individual de expressar o coletivo se sustenta na transferência gradativa do “testemunho dos outros na recordação da lembrança” para a lembrança individual que os outros também vivenciaram, dando a essa um estatuto de informação sobre o passado (Ricoeur, 2007, p. 131). No seguinte trecho, há a narrativa da participação dos outros expressando o coletivo da memória:

“A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas — e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou” (Ramos, 2003, p.9).

O lembrado na dimensão da memória coletiva, se relaciona ao coletivo da memória com temporalidade histórica, conforme o defendido por Ricoeur (2007, p.131-132) em “Lembramo-nos contanto que nos coloquemos no ponto de vista de um ou vários grupos e nos recoloquemos em uma ou várias correntes de pensamento” (*A memória coletiva*, p. 63). Em outras palavras, não nos lembramos sozinhos. Halbwachs ataca aqui frontalmente a tese sensualista que vê na origem da lembrança uma intuição sensível, conservada tal qual e recordada de modo idêntico...“Para a criança, o mundo nunca é vazio de seres humanos, de influências benfazejas ou malignas” (*op. cit.*, p. 73). Compreende-se, justamente por isso, que a noção de âmbito social deixa de ser uma noção simplesmente objetiva, para se tornar uma dimensão inerente ao trabalho de recordação. Nesse aspecto, as lembranças de adulto não diferem das lembranças de infância. Elas nos fazem viajar de grupo em grupo, de âmbito em âmbito, tanto espaciais como temporais” (Ricoeur, 2007, p.131-132)

O que é lembrado pertence a um tempo histórico, em diálogo com Ricoeur (2007, p.25-26) sobre a constituição da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal” na anterioridade de uma realidade. Esse pertencimento é construído na relação da memória com o tempo histórico. A garantia de existência do acontecimento está impregnada na observação social e cultural ao assumir que a temporalidade é uma característica fundamental da existência. E para comprovação da realidade, a correspondência desta com os eventos históricos do entresséculos XIX-XX traz a solidez dos dados, pois

simultaneamente, a memória narrada constrói a realidade em um tempo datado, haja vista estarmos diante de uma memória que concentra o tempo histórico, conforme o disposto por Ricoeur (2007, p.37) em relação ao “papel desempenhado pela distância temporal”: “o ato de se lembrar (*mnemomeuein*) produz-se quando transcorreu um tempo (*prin Khronisthenai*) (451 a 30). E é esse intervalo de tempo, entre a impressão original e seu retorno, que a recordação percorre. Nesse sentido, o tempo continua sendo a aposta comum à memória-paixão e à recordação-ação”.

A tempo histórico da memória do escritor, Graciliano Ramos, é marcado pelo raio circundante das duas categorias analíticas koselleckianas (2006, p.308) do espaço de experiência e horizonte de expectativas, no qual o lembrar voltado para o passado, correspondente ao entresséculos XIX-XX, pois este é um espaço de experiência, e o olhar para o futuro do entresséculos XIX-XX, com base no horizonte de expectativas.

O tempo e a lembrança selam o pacto da memória que a narrativa da história contada faz com o tempo datado, o entresséculos XIX-XX. Esse pacto assujeita a memória à relatividade espaço-temporal. A sujeição da memória à relatividade espaço-temporal se relaciona à intencionalidade da memória “voltada para a realidade anterior” (Ricoeur, 2007, p.25-26) e marca a sua relatividade espaço-temporal, pela dimensão temporal da memória, pois “A memória é do passado” (Ricoeur, 2007, p.35), e pela dimensão espacial porque ocorrem em lugares socialmente marcados típicos quando às memórias se referem à fase da infância na recordação do adulto, conforme destaca Ricoeur (2007) no trecho: “As lembranças de infância constituem, nesse aspecto, uma excelente referência. Elas ocorrem em lugares socialmente marcados: o jardim, a casa, o porão, etc., todos lugares que Bachelard prezará: “É no âmbito da família que a imagem se desloca, porque estava nele contida desde o começo e dele nunca saiu” (*op. cit.*, p. 69). E ainda: “Para a criança, o mundo nunca é vazio de seres humanos, de influências benfazejas ou malignas” (*op. cit.*, p. 73). Compreende-se, justamente por isso, que a noção de âmbito social deixa de ser uma noção simplesmente objetiva, para se tornar uma dimensão inerente ao trabalho de recordação. Nesse aspecto, as lembranças de adulto não diferem das lembranças de infância. Elas nos fazem viajar de grupo em grupo, de âmbito em âmbito, tanto espaciais como temporais” (Ricoeur, 2007, p.131-132)

Essas quatro acepções da fundamentação da garantia da realidade pela memória se conduzem para a memória declarativa exposta pela narrativa da obra “Infância”, haja vista corroborarem a construção ricoeuriana (2007, p.35) de que para a

lembrança não se faz necessário os objetos, mas sim a percepção do tempo e do transcurso do tempo.

A memória declarativa demonstra a preocupação de Graciliano Ramos com a lembrança de um período em que a educação estava passando por uma transformação, uma preocupação de narrar o anterior, na dimensão do vivido e da condição histórica. Graciliano compartilha da mesma ideia que possui o historiador de “preservar a memória”, na perspectiva de Momigliano (2004, p.38) sobre os historiadores gregos.

Dessa forma, a memória declarativa construída na obra “Infância” se estabelece já no primeiro capítulo na lembrança compartilhada entre Graciliano e sua mãe sobre o vaso de pitombas, na qual o conhecimento do tempo pelo humano é matizado pela marca dos “homens no tempo”, o que determina a garantia do passado pela memória, em concordância com o aspecto racional da recordação de Ricoeur (2007, p.38),

“[...] "O ponto mais importante é conhecer o tempo" (452 b 7). Esse conhecimento diz respeito à medida dos intervalos percorridos, medida precisa ou indeterminada... Essa afirmação de Aristóteles confirma a tese segundo a qual a noção de distância temporal é inerente à essência da memória e assegura a distinção de princípio entre memória e imaginação. Ademais, o papel desempenhado pela estimativa dos lapsos de tempo enfatiza o lado racional da recordação: a "busca" constitui "uma espécie de raciocínio (sullogismos)" (453 a 13-14)”.

Em suma, a memória registrada na obra “Infância” possui o desígnio de restituição do passado, na qual podemos enfatizar a realidade garantida pela memória em correspondência com a percepção do tempo no acontecimento, corroborados pela defesa ricoeuriana (2007, p.35)., conforme trecho da narrativa que enfatiza a existência da memória sem os objetos:

“A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. Não. Era, tanto quanto posso imaginar, bastante ordinária. Creio que se tornou uma péssima cabeça. Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente” (Ramos, 2003, p.10).

Nessa perspectiva, a memória é confiável pelo traço de diferenciação desta com a imaginação, pois é apresentada “a memória voltada para o tempo terminado”, conforme apontado Ricoeur (2007, p.121). Não tratamos a memória como ato criativo, mas a memória como uma forma de aproximação do passado, na qual a “distância temporal” entre a infância constituída no ato de lembrar-se e o momento da escrita marca o grau de verdade da memória para apresentar uma realidade,

“[...] questão é a da confiabilidade da memória e, nesse sentido, de sua verdade. Essa questão estava formulada no plano de fundo de toda a nossa investigação a respeito do traço diferencial que separa a memória da imaginação [...] “tratou de distinguir a memória, voltada para o tempo terminado, da imaginação, orientada para o irreal, o fantástico, o fictício” (Ricoeur, 2007, p.70-121).

A partir dessas constatações, este estudo se alicerça no corolário de que não se pode suprimir a memória da história, nem a história da memória, mas sim entender a complementaridade dessas duas dimensões que estão transpostas na narrativa literária de “Infância”. Nesse entendimento, a memória transposta na obra é a evidência que atesta a existência do passado quando a realidade é questionada. Nesse sentido, a exposição da memória se dá em seu “estágio declarativo”, em diálogo com a acepção ricoeuriana (2007, p.155).

Assim, a exteriorização da memória declarativa, ainda na perspectiva de Ricoeur (2007, p.155), acontece no testemunho, a prova documental do acontecimento. Por causa da indispensabilidade da verdade no trabalho historiográfico para a reconstrução do passado, o testemunho exposto na obra “Infância” se revela em seu potencial de recuperar a verdade do evento de uma dimensão de imponderáveis, de uma dimensão de subjetividades, de uma dimensão que é, enfim, narrativa, que é justamente o que caracteriza o fazer da história.

4.2 Testemunho: a verdade articulada

A percepção humana do “evento narrado” se dá pelo rastro, que para Ricoeur (2012, p.329) é “uma semelhança entre narrativa e acontecimentos narrados”. Entretanto, é na “confrontação dos testemunhos em seus diferentes graus de fiabilidade” que essa percepção se consolida. Na narrativa de memórias “Infância”, temos rastro e testemunho. O testemunho é o ponto de convergência do entrelaçamento do passado ao futuro que a experiência e a expectativa reproduziram (Koselleck, 2006, p.308).

Nessa reprodução, temos que considerar a diversidade dos testemunhos históricos, apontada pelo historiador Bloch (2001, p.79), haja vista as informações sobre as ações do homem ficarem registradas em suas práticas na seguinte exposição: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”.

O testemunho como prova documental parte de uma memória declarada, segundo os estudos de Ricoeur (2007, p.170). O testemunho de Graciliano Ramos em virtude da preponderância da primeira pessoa, “eu”, prevalece na narrativa de “Infância” a função emotiva, pois a história contada é tomada pela “relação afetiva” que Graciliano tem com ela, sem se desvincular da relação moral e intelectual. Essa estruturação relacional colocada em paralelo, ou seja, no mesmo plano lógico, a relação afetiva com a história contada, a relação moral e a relação intelectual, legitima o testemunho do narrador, como afirma Genette (1980, p. 254-255). O testemunho direto é afetado pelo acontecimento na fase da infância do narrador,

“[...] o testemunho contém em sua raiz um enigma comparável. Antes de se expressar, a testemunha viu, ouviu, experimentou (ou acreditou ver, ouvir, experimentar, pouco importa). Em suma, ele foi afetado, talvez marcado, abalado, ferido, em todo caso, *atingido*, pelo acontecimento. O que ele transmite através de suas palavras é algo deste *ser afetado por...*” (Ricoeur, 2012, p.336).

A legitimação assume “função *testemunhal* ou de *atestação*”, na defesa genetteana (1980, pp. 254-255), primeiramente, por causa da existência da fonte indicada por Graciliano ser compatível com a correspondência espaço-temporal entre experiência histórica e historicidade, seguida pelo “grau de precisão das suas próprias memórias” e “sentimentos que tal episódio desperta em si”.

O testemunho corresponde à primeira categoria da memória arquivada de um acontecimento, para Ricoeur (2007, p.191). Entretanto, a abordagem do testemunho também passa pela consideração da crítica literária à obra de Graciliano Ramos quanto ao testemunho e julgamento baseado na crítica das relações sociais. A visão geográfica do narrador e a objetividade do lugar, típicas dos romancistas de 30, conforme destaca Bosi (1994, p.389), resultado de uma interpretação da vida e da História realizada pelo escritor, conduz-nos à análise do testemunho involuntário.

O historiador Mark Bloch diferencia os testemunhos voluntários (os que relatam diretamente a questão que o historiador quer conhecer) e os testemunhos involuntários (os que dão pistas indiretas sobre o que o historiador quer conhecer). Para o Bloch são os testemunhos involuntários que têm maior potencial para a análise histórica porque são eles que permitem ao historiador perceber coisas para além do que outros disseram diretamente.

O testemunho involuntário é marcado pela dialética de compreensão do presente e de compreensão do passado, de acordo com Ricoeur (2007, p.180) - "compreender o presente pelo passado" e, correlativamente, "compreender o passado pelo presente" - que a categoria do testemunho entra em cena na condição *de* rastro do passado no presente". É rastro do passado, referente ao entresséculos XIX-XX, no presente da produção escrita na década de 36-45 que nos chega, ao futuro, na recepção da leitura.

O acontecimento contido no testemunho voluntário e no involuntário, na perspectiva ricoeuriana (2007, p.191):

“[...] o acontecimento, em seu sentido mais primitivo, é aquilo sobre o que alguém dá testemunho. É o emblema de todas as coisas passadas (*praeterita*). Mas o dito do dizer do testemunho é um fato, o fato que ... Precisemos: o "que" apostado à asserção do fato mantém em reserva a visada intencional que será tematizada no final do percurso epistemológico sob o signo da representância”.

Na posição da recepção da obra no presente, o testemunho como informação sobre o passado, (Ricoeur, 2007, p. 131) pontua: “[...] a memória dos outros... o testemunho não é considerado enquanto proferido por alguém para ser colhido por outro, mas enquanto recebido por mim de outro a título de informação sobre o passado”.

Nesse sentido, o testemunho escrito é o rastro, segundo Ricoeur (2007, p.180) em sua amplitude:

“[...] com efeito, a noção de rastro pode ser tida como a raiz comum ao testemunho e ao indício... o beneficiário da operação seria o conceito de documento, soma dos indícios e dos testemunhos, cuja amplitude final alcança a amplitude inicial do rastro” (Ricoeur, 2007, p.185-186).

A passagem da memória à história se estabelece, de acordo com os pressupostos ricoeurianos (2007, p.192), nas noções de rastro e de testemunho, os quais são requisitos para a prática historiadora, que neste estudo se limitam à condição histórica do escritor. Nesse sentido, o rastro deixado do passado é o testemunho “preservado em seus vestígios” (Ricoeur, 1997, p.201). “[...] é preciso pensar o rastro a partir do testemunho e não o inverso” (Ricoeur, 2012, p.334).

A subjetividade do testemunho voluntário e do testemunho involuntário produzido na escrita em primeira pessoa, haja vista a imperfeição os testemunhos devem ser confrontados tanto para Block (2001, p.142) como para Ricoeur (2012, p.334), haja vista “[...] a continuidade da passagem da memória à história é garantida pelas noções de rastro e de testemunho” (Ricoeur, 2007, p.192).

4.3 Imaginação: o recurso modulador

“A escrita da história partilha dessa forma das aventuras da composição em imagens da lembrança sob a égide da função ostensiva da imaginação”¹⁶ (Ricoeur, 2007, p. 70)

É com base na construção do historiador contemporâneo de Le Goff (1990, p.107), em referência a Fustel, que orientamos o nosso posicionamento como pesquisadores para a execução desta pesquisa na área de História e Memória da Educação. Dessa forma, buscamos história onde o homem deixou “alguma marca da sua vida e inteligência”, inclusive na imaginação.

No campo de abordagem da imaginação, é necessário identificar e compreender o limite do imaginado na marca deixada ou produzida com a finalidade de perceber o acontecimento real que está incorporado à experiência relatada, em consonância com Ricoeur (1997, p.221). Isso quer dizer, até que ponto a imaginação foi utilizada de forma moderada e vinculada ao efeito de real, como faz o(a) historiador(a). Nesse sentido, não é possível dizer que uma ficção não possa exprimir um sentido histórico, como faz o historiador ao movimentar as “estruturas ideológicas e imaginárias” para atingir um “efeito do real”, apontado por Certeau (1982, p.52), ao citar Barthes.

Nesse raciocínio, o real contido na narrativa de “Infância” constrói o espaço escolar, em que a imaginação gera a produção de sentido do passado, que deve ser apreendido de acordo com o vivido balizado pelas dimensões reais, como acentua Bachelard (1978), “O espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação” (Bachelard, 1978, p.196).

O sentido advindo da representação icônica do passado no ato de memória do escritor Graciliano é construído pela memória que imagina, haja vista a consideração de Bergson (*op. cit.*, p. 228) na citação de Ricoeur (2007, p.44) sobre a atribuição de valor ao vivido deslocado do presente da escrita para o exercício de evocação do passado por meio de imagens. A imaginação é intrínseca à criação humana. Isso quer dizer que onde há criação humana, há imaginação. Assim, a atribuição de sentido e significado no nível da

16 RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007. P.70.

compreensão racional dos seres e do mundo é ficcional, porque atravessa o sentido humano. O ato de criação imaginativa do narrador encontra limite na memória, esta é o ponto demarcatório da verdade.

A compreensão racional percebe a materialidade dos seres e do mundo na correlação existente entre esses atravessada pelo sentido humano. Entretanto, a evocação do passado é perpassada pela imaginação controlada, pois tem a finalidade de exprimir uma realidade objetiva. Caso essa imaginação seja desconectada do passado decorrido, o risco é o descrédito do(a) leitor(a). Graciliano Ramos escreve para ser lido, pois ele vive de sua “pena”, razão para ele não correr o risco do descrédito.

A partir desse raciocínio, concordamos quando Barthes (2000, p.22) diz que no campo do saber a “literatura é categoricamente realista”, mas a literatura persiste, sobretudo, no seu caráter irrealista se neste for sensato o “desejo do impossível”. É com base nesse conhecimento que a interpretação com a finalidade de construção de um sentido histórico a partir do texto literário em voga se cercou da compreensão de que o passado não é um dado, mas, como sustenta Certeau (1982, p.18) é uma construção de um dado transformado.

A construção do dado transformado não rejeita a confluência do pensamento de Todorov (2009, p.62) sobre a cientificidade da imaginação, "*A imaginação é a mais científica das faculdades, porque apenas ela pode compreender a analogia universal*". Nessa perspectiva, a função positiva da ficção de “revelação e de transformação da vida e dos costumes”, apontada por Ricoeur (1997, p.176), marcam a dicotomia do real e do irreal.

Por conseguinte, essa função positiva da ficção converge para a afirmação de Todorov (2009, p.62-63) de que a ficção tem sua participação na promoção do conhecimento do mundo, quando escreve: "A obra do artista participa do conhecimento do mundo". Essa afirmação firma a convergência apontada por Ricoeur (1997, p.204) sobre o fenômeno do rastro e seu deslocamento “do historial para o intratemporal”. O tempo dos acontecimentos na obra “Infância”, além de dispor dessa intratemporalidade, também mantém uma relação de comprometimento com o tempo do calendário”, no eixo da homogeneidade do tempo híbrido de “caráter historial-mundano” que propõe Ricoeur (1997, p.205).

No que condiz a esse caráter historial-mundano, a imaginação da obra “Infância”, em relação ao mundo, guarda “uma *verdade de correspondência* ou de adequação”, em seguimento ao disposto por Todorov (2009, p.64) sobre o imaginário na

Literatura. Verdade ou adequação que confluem para o controle do imaginário, defendido por Lima (1989, p.74), pautado na concordância do escritor no ato da escrita de memórias pelo “princípio da semelhança, ativado pelo exercício da razão”

De toda maneira, a imaginação coloca em comutação os recursos de historicização da narrativa de ficção e os recursos de ficcionalização da narrativa histórica, no êxito dos preceitos de Ricoeur (1997, p.176-177), em relação ao tempo, pois em uma comparação os acontecimentos contados e a narração da obra *Infância* seguem a ordem do tempo cronológico, mais precisamente, a narrativa se desenvolve de acordo com a ordem da história. Todo o recurso imaginativo na obra “*Infância*” se obstinou em refigurar o tempo, na perspectiva ricoeuriana (1997, p.176) o elemento apodítico, que marca a refiguração cruzada entre a história e a ficção necessária para compreendermos “o agir e o padecer humano”. Por isso, para Ricoeur, a ampliação dos registros, tanto historiográficos como literários, servem como estratégia para alcançar a “refiguração da práxis pela narrativa”.

4.4 A fronteira entre a literatura e a história: a zona de contato

“[...] esse terceiro-tempo tinha sua dialética própria, não podendo sua produção ser atribuída de maneira exaustiva nem à história e nem a narrativa de ficção, mas sim ao entrecruzamento delas”¹⁷ (Ricoeur, 1997, p. 423)

Os prenúncios das zonas de contato existentes entre literatura e história são pontos de rompimento promovidos pelo reconhecimento de uma “interdisciplinaridade verdadeira”, tecida por Le Goff (1990, p.6) nos estudos iniciados com a ampliação dos documentos promovidos pela nova história.

Os argumentos suscitados para a exploração científica desta investigação se apoiam na hipótese de um “terceiro-tempo”, identificado por Ricoeur (1997, p. 423) que marca o entrecruzamento da história e da ficção. No advento dessa identificação, sobressai-se um diálogo entre literatura e história, defendido por Pesavento (2000, p.37), o qual tem como decorrência um “processo que dilui fronteiras e abre as portas da interdisciplinaridade”. Esse processo é constatado no trabalho compreensivo-interpretativo da narrativa que destacou o potencial narrativo de reconstituição do vivido

17 RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Revisão técnica Maria da Penha Villela-Petit Campinas, SP: Papyrus, 1997. P. 423.

e da condição histórica que a escrita de Graciliano Ramos produz, e nos promoveu um saber histórico, como pontua Ricoeur, 1994, p.134), “sem nada perder de sua ambição científica”.

Dessa forma, o tempo humano produzido pelos “intercâmbios íntimos entre historicização da narrativa de ficção e ficcionalização da narrativa histórica”, nas tentativas de reconstrução do passado tanto na literatura como na história, na visão ricoeuriana (1997, p.176-177) estabelece a zona de contato promove a comutação manejada tanto no texto literário como no texto histórico na produção das narrativas.

Na mesma linha de raciocínio, Pesavento (2000, p.56) traça o diálogo entre textos históricos e textos literários, em que nestes, “estratégias documentais de veracidade” são incorporadas, e naqueles os “recursos ficcionais” são articulados.

Em correspondência, o interesse do escritor Graciliano Ramos em trazer para a sua escrita literária a escola primária em um período de relevância histórica, política e cultural, no qual a educação é invocada, por ser considerada importante para a construção de pensamento do Estado brasileiro com a perspectiva futurista, mas que atenda às expectativas do momento de transição, marca o posicionamento fronteiro da narrativa, que é produzida na dimensão literária, mas que veicula informações que nos permitem fazer uma abordagem hermenêutica com orientação no método histórico demonstrando a dimensão historiográfica que a narrativa literária pode nos oferecer em uma relação receptiva. Para chegarmos à conclusão de que houve a recepção do que é histórico no literário.

Assim, os textos histórico e literário, enquanto narrativas, possuem o poder de refigurar o tempo, para Ricoeur (1997, p.332), o ponto crucial no entrecruzamento da história e da narrativa de ficção. Essa refiguração amplia a narrativa para leituras diversas a depender da abordagem epistêmica. A disponibilização para uma leitura livre das amarras de pertencimento cientificista, rompem-se as segregações epistêmicas.

Nessa perspectiva, Pesavento (2000, p.56) sustenta a existência de um diálogo entre “discurso de natureza diversa” diante das “aproximações” resultantes, razão do caráter diluidor das fronteiras convencionadas entre literatura e história. Na dimensão discursivo-literária, a narrativa de memórias é uma fonte historiográfica, em conformidade com as conclusões de Lima (2006, p.353) de que “A memória é, de imediato, um documento histórico, uma fonte historiográfica que, configurando-se por um correlato sensível do que foi vivido, alcança uma inscrição literária suplementar”.

Essa complementaridade da inscrição literária pode ser fundamentada nas ideias de Derrida (1973, p.177), que conceitua suplemento como “um excesso, uma plenitude enriquecendo outra plenitude, a culminação da presença. Ele acumula presença”. Essa presença é o elemento motriz que permite reagrupar as informações literárias em um sistema inteligível, que favoreça a sua visualização em uma perspectiva histórica, isto é, em um todo direcionado ao sentido histórico do que é produzido na literatura.

A instrumentalização desse acúmulo, do caráter sinóptico da literatura e da história, como considerou Veyne (1998, p.18) em uma comparação no trecho que segue, “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página...”. É nesse cenário que a análise hermenêutica empreendida teve a finalidade de identificar o que pode ser comparado a uma informação de cunho histórico, a fim de seja apreciado como possível em decorrência dessa interpretação, haja vista a forte conexão da literatura com as vivências educacionais, em que professores e escola são conceitos que expressam o conjunto de significados para a sociedade, e que são socialmente e historicamente construídos.

Essa diluição de fronteiras proporciona a visibilidade da seleção de recortes que tanto a literatura como a história fazem. Esses recortes são entendidos na proposta ricoeuriana (2007, p.455) da “função mediadora da narrativa”, na qual a “relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico” consegue exprimir uma aproximação com o real.

Por conseguinte, Pesavento (2000, p.50) enfatiza o recorte, a seleção, a escolha que o escritor da história faz com a utilização dos “recursos fictícios”, ou seja, movimentando modulações da imaginação que o escritor da literatura faz com maestria sem se desviar do “efeito do real”.

O recurso modulador se baliza na aproximação do acontecido no eixo da reconfiguração temporal que a narrativa expõe no mundo do texto, defendido por Ricoeur (1997, p.176). Logo, na visão do filósofo, “Os efeitos da ficção, efeitos de revelação e de transformação, são no essencial efeitos de leitura. É através da leitura que a literatura retorna à vida, ou seja, ao campo prático e pático da existência” (1997, p.176), o do acontecimento.

A aproximação do acontecido, segundo Pesavento (2000, p.57) figura como o “efeito do real” que o texto literário e o texto histórico produzem para consolidar “o que aconteceu” e “o que poderia ter acontecido”, a fim de amenizar as interferências do

distanciamento temporal para a produção de uma “versão do passado” correspondente ao acontecido e ao possível acontecimento.

As dimensões do acontecido ou do possível acontecimento que perpassam a memória, o testemunho e a imaginação nos leva a uma de contato entre a Literatura e a História por meio da refiguração do passado na narrativa. Quando o resultado da investigação histórica realizada identifica o passado translineado pela escrita no texto literário, a narrativa literária se torna o produto final, ou seja, o que nos chega ao presente como resultado da ação intelectual humana. Assim, também como nos chega a narrativa histórica, como resultado da ação intelectual humana. Logo, o paralelo e a comparação entre esses produtos do passado nos levam à observação de suas semelhanças, principalmente, se há nestas particularidades e referências das ações humanas no tempo.

Essas particularidades e referências remetidas à realidade do acontecido e do possível acontecimento se cercam pelas garantias do real, em um primeiro momento pela verossimilhança, provocada pela permanente “relação de *complementaridade* entre a história e a ficção”, destacada por Ricoeur (1997, p.174), oriunda da relação da narrativa com a realidade.

No âmbito da verossimilhança, característica intrínseca ao texto literário, Pesavento (2000, p.52) destaca em convergência os “elementos de veracidade” que imprimem a verossimilhança ou até mesmo “autenticidade” ao texto histórico. Entretanto, a capacidade produtora que a literatura possui aumenta a capacidade compreensiva da realidade pelo (a) leitor (a), e ao se tratar de uma obra ficcional, a ficção será antevista como um instrumento que aumenta a capacidade de recepção do (a) leitor (a). Porém, não há a pretensão de se desviar do olhar investigativo voltado para o imaginário (Andrade, 2016, p. 249), pois isso faz com que o universo de análise se amplie embasado na capacidade que a literatura tem de se relacionar e de dialogar com diversas áreas do conhecimento (Barthes, 2000, p. 21).

Essa capacidade se subscreve no alinhamento ao pensamento lógico-racional que engloba verdade e realidade sobre a existência dos dados, resultados, os quais pesquisa começa com a constatação da existência dos lugares e espaços geográficos e as suas correspondências com a vida do escritor. São lugares que de fato existem geograficamente e essa é a primeira resposta positiva quando conflitamos os dados e as diversas formas probatórias. Logo, as localizações geográficas da obra “Infância” existem por serem marcas do “[...] romance realista... uma narrativa ficcional que, de um lado, tem

como cenário uma sociedade concreta historicamente identificável no espaço e no tempo e, de outro, não rompe as regras da verossimilhança, quer dizer do pensamento lógico-racional” (Dacanal, 2008, pp. 61-62). Ademais, há um espaço concreto e não um espaço psicológico, ou seja, não é criado na mente de um personagem; há regiões bem especificadas; e não há o rompimento temporal, mas sim uma sequência lógica composta com um início, um meio e um fim facilmente identificáveis.

Contudo, o acesso aos “efeitos conjuntos da história e da ficção no plano do agir e do padecer humano”, conforme acentua Ricoeur (1997, p.176-177), gerados da refiguração cruzada com o objetivo de alcançar a refiguração da práxis pela narrativa, nesta pesquisa, é realizado não somente ao que é extensivo à verossimilhança como uma representação, mas também na pretensão de alcançar a representância no nível da referencialidade e da intencionalidade histórica, seguindo o propósito ricoeuriano (2007, p.260) correspondente “à pulsão extralingüística, extratextual, referencial enfim, pela qual a representação se faz representância”.

Por esse motivo realizamos a investigação sobre o contexto educacional do entresséculos XIX-XX por meio das “imagens literárias”, como um recurso de legibilidade de parâmetro hermenêutico, haja vista, segundo Ricoeur (1997, p.176) ser na leitura que se determina “a relação de *aplicação* que constitui o equivalente da relação de *representância* na área da ficção”, pois para a hermenêutica Ricoeuriana (1994, p.216). “o sentido de uma obra se conclui na leitura”.

Diante do exposto, o intuito é “restaurar um esquecimento e encontrar os homens através dos traços que eles deixaram”, como nos ensina Certeau (1982, p.46), tarefa realizada nesta pesquisa pela evidência que a “imagem literária” provoca sobre vivido narrado, a ênfase da nossa abordagem, com a finalidade de alcançar a “possibilidade de fazer reviver ou de "ressuscitar" um passado”.

5 “IMAGEM LITERÁRIA”

“O texto é mudo. Entre o texto e o leitor, estabelece-se uma relação assimétrica na qual apenas um dos parceiros fala pelos dois. O texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da notação. Por conseguinte, compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou”¹⁸ (Ricoeur, 1987, p.87)

O olhar investigativo deste estudo lida com a geração de “um novo acontecimento” oriundo de uma forma de leitura do texto literário nos ditames da hermenêutica, em consonância com o notado por Ricoeur (1987, p.87) em sua produção de uma teoria da interpretação. Esse “novo acontecimento” é provocado pela identificação de uma “imagem literária”, oriunda de uma manifestação literária disposta em uma produção oral ou escrita. De maneira específica, para a identificação utilizamos um recurso de legibilidade em uma produção oral ou escrita, na qual há uma manifestação literária, para a realização de uma investigação orientada pelo método histórico, com a finalidade de compreensão do passado.

A primeira referência encontrada sobre a denominação “imagem literária” está no romance “O Coruja” (1890) de Aluísio Azevedo (1857-1913) na literatura brasileira, no seguinte trecho: “as ideias, as frases, as belas imagens literárias, saem-lhe da boca em borbotão”. (Azevedo, 1954, p. 119). Essa referência de imagem literária se estabelece como o ponto inicial para este estudo na temática, porque ela tem sua gênese e construção na manifestação literária. Apesar do literato não fazer alusão à origem dessas imagens literárias, é possível deduzir que se trata da imagem literária refigurada na oralidade.

A partir dessa referência, destaca-se a tese de doutorado do historiador Pinto Neto (2001, p.18), na qual a abordagem da imagem literária é definida como uma construção mental do leitor no tocante a elementos relacionados à ciência.

Diante dessas duas referências pretendemos com este estudo contribuir para o aperfeiçoamento no campo epistemológico da imagem literária, pois é profícua a compreensão do texto literário com interesse orientado para uma pesquisa historiográfica. No que concerne ao aspecto conceitual, consideraremos que a “imagem literária” é a

18 RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987. P.87

refiguração de uma materialidade corpórea ou corporificada de um ser ou ente, oriunda da manifestação literária disposta em uma produção oral ou escrita.

A materialidade da imagem literária se estabelece na sua externalização, isto é, no seu efeito estético na recepção do texto, enquanto manifestação literária. A imagem literária possui materialidade corpórea quando esta se referir a um ser ou ente que no real é concreto. Por outro lado, a materialidade corporificada corresponde a um ser ou ente que no real é abstrato ou que assume forma diversa no real.

A refiguração possui embasamento epistemológico na ideia de mimese de Aristóteles (384-322 a.C), na acepção de “valor estético” de Anatol Rosenfeld (1912-1973) e na concepção de “representância” de Paul Ricoeur (1913-2005). Assim, acerca do critério mimético, a imagem literária é uma imitação conforme os três aspectos apontados por Aristóteles (1984, p.241) “imitam por meios diversos”, “imitam objetos diversos” e “imitam por modos diversos e não da mesma maneira”. Em um processo reflexivo que se busque uma comparação que enseje uma representação, essa imitação poderá ser encontrada como uma referência no real e não do real, pois a imagem não é uma imitação-cópia, conforme acepção da mimese aristotélica corroborada por Ricoeur ao tratar da “tríplice mimesis” (Ricoeur, 2007, p. 293). Por isso, a imagem literária não se trata de uma mera imitação do real, é uma criação compromissada com a sua própria realidade.

No que concerne ao “valor estético”, a imagem literária assumirá as mesmas características que Rosenfeld (1976, p.16) atribui à obra literária, as quais dão a esta atributos para que aconteça uma crítica literária. Assim, o valor estético “não se refere à “idéia” que aparece”, mas “ao modo de aparecer da “idéia”. Vale observar que o crítico literário considera a ideia em uma abrangência de “todo o mundo imaginário e as próprias estruturas, tensões, harmonias e relações dinâmicas que aparecem através da camada sensível” (1976, p.16). E, sobretudo, que a revelação deste valor estético acontece “no vigor cênico, na plástica das personagens, dos conflitos e tensões, no encadeamento da intriga, na intensificação e solução, na linguagem, enfim na polifonia das camadas e na organização das partes” (Rosenfeld, 1976, p. 37).

Quanto ao que se relaciona à representância, essa imagem possui a característica do “ter sido”, ou seja, percebida como uma referência ao passado no tempo humano, a qual Ricoeur (2007, p.295) aponta como uma representação historiadora da presença do que está ausente, na perspectiva da condição ontológica e histórica que se

baseia “unicamente na positividade do “ter sido” visado através da negatividade do “não ser mais””. A positividade do “ter sido” se agrega à imitação, enquanto fenômeno mnemônico, e ao valor estético, enquanto experiência estética.

É na intenção ricoeuriana de que a dialética da representância “*problematize* o próprio conceito de "realidade" aplicado ao passado” (Ricoeur, 1997, p.175) que o estudo realizado por meio das imagens literárias contribui para a promoção de uma aproximação do passado.

Diante do exposto, esta pesquisa se limitará à investigação da imagem literária de materialidade corpórea, correspondente às imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária no entresséculos XIX-XX. Essa imagem literária será assimilada a partir dos elementos, de referência direta e indireta da narrativa, que conseguem ativar a percepção do(a) receptor(a) sobre a materialidade corpórea constitutiva de uma estrutura imagética dentro dos parâmetros de interpretação, compreensão e elucubração embasados na referencialidade do presente, do passado e do futuro na perspectiva hermenêutica ricoueriana (2007, p.394).

A identificação acontece não somente por meio do relato descritivo dentro da narrativa, mas, impreterivelmente, por meio da acepção que traz a trama narrada, visto que o discurso descritivo pode formar uma estrutura mental, mas não consegue construir essa estrutura com significados, repleta de sentidos com o fim de consolidação material, como faz o discurso narrativo. Essa distinção é possível conforme a posição de Ricoeur (2007, p. 277) sobre as fontes de efeitos de sentidos que possui a narrativa: “Pode-se dizer alternadamente do amator de arte que ele lê uma pintura e, do narrador, que ele pinta uma cena de batalha”.

Diante do exposto, propomo-nos evidenciar que a “imagem literária” abordada nesta pesquisa tem sua origem na obra literária, esta tomada na “apreensão da totalidade literária” defendida por Rosenfeld (1976, p.35). Por isso, inferimos que a imagem literária assimila em suas características as mesmas inerentes à obra literária, que se concretiza “na experiência estética, como tal “desinteressada”, uma espécie de repouso na totalidade do objeto, na unidade do sensível e do não-sensível” (Rosenfeld, 1976, p.11). Assim, a sua percepção está no “dado sensível”, o qual Rosenfeld determina como “O dado sensível não é mera passagem quase não percebida, mas detém nossa visão (ou audição), impõe a sua presença, devido à organização e à seleção peculiares de seus elementos e à direção especial que imprime à nossa atenção” (Rosenfeld, 1976, p.12), a

qual possui o intuito de “mostrar a eficácia e o sentido dos elementos no todo da obra, a cooperação das partes e camadas na organização total” (Rosenfeld, 1976, p.39).

A totalidade e a expressão estética sedimentam a imagem literária, enquanto fenômeno, no caráter configurante da narrativa, que entrelaça o que a descrição preserva de forma estratificada. Então, destaca-se aqui “a função de *coligação* exercida pela narrativa considerada como um todo em relação aos acontecimentos narrados” (Ricoeur, 2007, pp.253-258). Assim, a dimensão estética da imagem literária expressa a sua relação com o efeito de verdade e efeito do real no campo histórico, ou seja, no campo de prerrogativa científica, de construção disciplinada pelo método. Essa dimensão estética se constitui na recepção no ato de nomeação. A imagem literária ao ser nomeada e demonstrada a presença de seus elementos históricos se torna uma aparição científica, haja vista ser possível a sua observação por qualquer leitor(a) ao ler ou reler a obra literária. Nós a identificamos e nominamos, na primeira fase; na segunda, nós a constituímos de acordo com as características e elementos estruturantes do texto literário; na terceira, demonstramos a presença de seus elementos históricos.

O entrecruzamento da presença de elementos históricos na manifestação literária acentua uma refiguração, semântica e temporal. Semântica, porque a potencialidade de referência ao passado é realizada na crítica histórica para alcançar o sentido histórico. Temporal, porque é posterior, pois o passado se apresenta reconstruído pelo olhar do presente. Nesse sentido, há na imagem literária a “representação figurada do passado histórico”, de acordo com a definição de Ricoeur (2007, p.455).

O olhar do presente para o passado não cria uma falta de sincronia, pois é impossível olharmos para o passado sem estarmos no presente. Assim, o fundamento para o pensamento histórico nos impõe uma análise histórica nos parâmetros designados pelo espaço de experiência e horizonte de expectativa Koselleckianos (2006, p. 308). No qual se observa o passado, o entresséculos XIX-XX, e o futuro desse passado, momento da escrita entre 1936 e 1945, com uma lente subjetivada no presente. Surge para nós uma técnica de legibilidade dos fenômenos do passado, com a consciência de que tratamos de dois lugares equidistantes, o passado e o presente.

No que condiz a objetualidade, a imagem literária é o objeto mobilizado na narrativa literária que medeia a nossa compreensão do passado para a construção de uma narrativa histórica. Nessa perspectiva, as imagens literárias nos trazem informações e contextualizações que nos ajudam na atribuição de um sentido ao passado. Essa atribuição

de sentido perpassa uma reflexão histórica que nos possibilita uma aproximação com o passado, porque a interpretação do passado é realizada com base em uma crítica histórica de valor estético, mais livre, mas não desvinculada da referência com o passado real. Dessa forma, as três dimensões temporais (passado, presente, futuro) são validadas, haja vista a constituição da imagem literária ser do presente, composta por características do passado, apontada como um objeto para uma discussão epistemológica que alcança o futuro a partir do lugar que essas têm no presente.

É claro que a reconstituição desse passado exige de nós pesquisadores(as) um trabalho imaginativo. Entretanto, essa imaginação não é aleatória, é controlada, haja vista estar vinculada a propositura do texto literário e se orientar pelos protocolos de uma pesquisa historiográfica. A imaginação convencionalizada faz um pacto de verdade ao subsistir mediante a comprovação de referencialidade temporal e de intencionalidade histórica. Nesse sentido, a realidade constituída se posiciona em um tempo passível de ser interpretado.

O recurso de legibilidade para tratarmos o(a) professor(a) e a escola primária na perspectiva da imagem literária supri a impossibilidade de tratar certos arranjos culturais de forma figurativa, pois uma construção histórica ultrapassa a dimensão visual. A imagem literária não é uma constituição natural e dada, é uma constituição provocada que se alicerça na mesma ideia de “convergência” da realidade do passado histórico apontada por Ricoeur (1997, p.241), que atrela a relação entre “o mundo do texto e o mundo do leitor”, da função de significância, com o “conhecimento histórico relativamente ao passado "real"”, da função de representância.

Nesse raciocínio, a imagem literária não é um dado empírico que se apresenta imaleável e sólido, e sim um recurso interpretativo de compreensão alicerçada no efeito estético que o resultado de um texto literário produz no(a) leitor(a) em consonância com a aproximação do passado pela resignificação das possibilidades de existência do que é semelhante a ela no passado. O que é semelhante à imagem literária e ao que a imagem literária se refere é comprovado pelo testemunho, prova documental, e pela memória documentada. Entretanto, como os estudos historiográficos exigem uma diversidade de registros como contraprova para os dados encontrados, nós comparamos os dados com as teorias pedagógicas vigentes no entresséculos XIX-XX.

A partir das análises historiográficas sobre as respostas da pergunta que orienta a investigação, quais são imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária na obra

literária “Infância”?, elaboramos a hipótese de que as imagens literárias identificadas correspondem ao vínculo 1890-1910 do entresséculos XIX-XX e formam uma conjuntura de um ciclo determinado, no processo histórico de âmbito regional do contexto educacional brasileiro. Destaca-se a possibilidade das imagens literárias atingirem a dimensão da “força do possível”, no que Ricoeur (2007, p.393) designa como “processos interpretativos interpolados entre a representação presente e o tendo-sido do passado "repetido"” o repetido como a “força do possível”, na discussão retórica com Heidegger.

6 A CONJUNTURA EDUCACIONAL NO ENTRESSÉCULOS XIX-XX

Para a demonstração dessa conjuntura, as categorias de análise utilizadas no levantamento dos dados extraídos das imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária condizem à materialidade corpórea dessas. No que concerne à história e memória da educação, em uma abordagem quantificada e qualificada, a finalidade é colocar as informações elencadas em um debate histórico de cunho educacional.

No tocante à materialidade corpórea do(a) professor(a), as imagens literárias estão dispostas nas seguintes categorias: a menção nominativa; o ano de atuação docente, a localização geográfica e seu atinente regional (sertão ou agreste); a composição da aparência do professor, “um conjunto de aspectos físicos, comportamentais, atitudinais, estéticos e simbólicos construídos e externalizados pelos indivíduos ou grupos, compondo sua apresentação pessoal ou coletiva” (Yokomizo; Lopes, 2019, p.239); a faixa etária e o gênero docente; a autoridade do professor; material didático e o modo de ensino; e o tópico gerador de debate histórico de cunho educacional.

No tocante à materialidade corpórea da escola primária se destacam as seguintes categorias: a menção nominativa; a referência cronológica; a localização geográfica e seu atinente regional (caatinga ou mata atlântica); a tipologia institucional; a configuração da escola, composta pela arquitetura do espaço que abriga a escola, pelo mobiliário escolar, pelo material didático que guia a escola para a adoção do método que a caracteriza, e pela quantidade de alunos(as) e seu o gênero estudantil; a constituição da memória que esboça a escola; o espaço habitado, de acordo com o teorizado por Ricoeur (2007, p.170); e, a narratividade da escola, nos ditames ricoeurianos (2007, p.159); e o tópico gerador de debate histórico de cunho educacional.

Para o entendimento das categorias mobilizadas, as explicações da menção nominativa, da localização geográfica e seu atinente regional que compõem o espaço habitado, e da narratividade são cruciais.

A menção nominativa da imagem literária é feita em comunhão com o questionamento gadameriano (2012, p.90) sobre “O que significa nomear? O que é um nome?, em que trazer algo à tona pode ser entendido como perceber a existência de um ser. Ademais, quando nomeamos a imagem literária considerando as suas características sociais e culturais a significamos por meio de uma nomenclatura e a atribuímos um “valor integrativo”, conforme acentua Certeau (1982, p.260), “[...] a nomenclatura, posto

avançado da significação...” Por conseguinte, o “método onomástico” é uma forma de mostrar a distinção entre os seres promovida pelo nome e pode ser extensivo a várias fontes para a realização de uma investigação histórica, segundo Guinzburg (1989, p.174).

A localização geográfica e seu atinente regional, correspondem à busca pelo espaço realista, que é possível identificar em um contexto já conhecido e possui semelhança com a realidade. O atinente regional tem uma perspectiva cultural simbólica quando se trata do(a) professor(a), mas quando se refere à escola primária, a perspectiva é biogeográfica, vinculada aos biomas da região nordeste. Essa estratégia serve para nos assegurarmos de que o espaço não é imaginativo, pois existe no mundo real em conformidade com a realidade, condizente à imaginação controlada para a sua criação.

O conceito de urbano, como característico de espaço urbanizado, utilizado na classificação das imagens literárias se vincula ao viés antropológico, antes do político, no qual a escola está inserida e perpassa a ideia construída por Scarlato & Costa (2017, p.28) de que a sociedade urbana “é uma condição espacial advinda da necessidade e do desejo históricos de construir e de habitar, em nome da dominação e da liberdade”. Esses anseios também são fundamentados na concepção de Lefebvre, “O espaço urbano torna-se o lugar do encontro das coisas e das pessoas, da troca. Ele se ornamenta dos signos dessa liberdade conquistada, que parece a Liberdade” (Lefebvre, 2002, p.22).

A categoria do espaço habitado, de acordo com Ricoeur (2007, p.170) é um “revelar-se consubstanciado” pelo discurso direto e indireto do texto literário, no qual a associação de tempo, memória e espaço é articulada. Questionamos com ênfase se o espaço habitado é construído com o sujeito fora ou dentro do contexto; se há a circunscrição da escola a uma sala; e, se o narrado está distante do espaço ou aproximado, com um pertencimento a este.

A narratividade da escola apresenta a inserção estrutural da escola como parte integrante do ambiente social e cultural e incorporada na narrativa, ou seja, “como uma narrativa em um meio de intertextualidade”, nos moldes ricoeurianos (2007, p.159).

Há na disposição das seguintes imagens literárias informações preliminares que nos permitem identificá-las, mas é necessário um estudo sistemático de cunho histórico, condizente ao campo pedagógico em uma investigação aprofundada, para a finalização da materialidade corpórea dessas.

6.1 Professor Pitombas

A menção nominativa da imagem literária “Professor Pitombas” é uma denominação escolhida didaticamente e relacionada a um suposto vaso de pitombas, existente no ambiente físico que abriga a escola da roça, “vaso de louça vidrada, cheio de pitombas” (Ramos, 2003, p.9). Não é atribuído qualquer nome ao professor na narrativa. Esse é tratado como mestre rural, no seguinte trecho: “[...] sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás” (Ramos, 2003, p.52).

A acepção de mestre se vincula ao fato desse professor não receber verbas do governo, como foi o caso do mestre do avô paterno de Graciliano, “Meu avô nunca aprendera nenhum ofício. Conhecia, porém, diversos, e a carência de mestre não lhe trouxe desvantagem” (Ramos, 2003, p.23).

A atuação do professor foi observada em junho de 1895, no território pernambucano, na zona agreste da região nordestina, mas a referência sub-regional na narrativa é o sertão. Não foi atribuído um atinente regional ao professor Pitombas, mas consideramos que seria o agreste, por causa das suas características de atuação.

A composição da aparência do professor como “Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa...” (Ramos, 2003, p.10). Não se trata de um velho qualquer de barbas longas, ou seja, não se acaba definitivamente na aparência ou aspecto figurativo, pois há um objeto que compõe essa configuração que é a “negra mesa” sobre a escola na metáfora negra mesa.

A faixa etária do professor Pitombas está na categoria de um velho. A senilidade como sinônimo de sabedoria e como identificação boa avaliação social de quem possui o conhecimento porque possui mais experiências de vida. O poder de dominação é demarcado tanto pelo aspecto físico senil quanto pela barba longa do gênero masculino que atribui o poder de mando, “[...] o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda...” (Ramos, 2003, p.132).

A configuração docente se encontra no trecho “[...] sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás. Essa aparência me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos” (Ramos, 2003, p.52). Conforme apontamento do escritor, trata-se de um “mestre rural”, um professor da escola isolada rural.

O arranjo professoral é de um professor rural para ensinar diversos meninos e acompanhar uma menina que assumirá futuramente o papel de mãe educadora ou a profissão docente.

A autoridade do professor Pitombas é marcada pela imposição do gênero masculino, pela sisudez, pela senilidade e pela negra mesa. A postura humana e o objeto que denota a autoridade. A todo tempo, a autoridade é evocada. A relação entre professor e aluno é determinada pela ideia de autoridade.

O material didático é a Carta de ABC e o método de ensino é o simultâneo: “[...] seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: — Um b com um a — b, a: ba; um b com um e — b, e: be. Assim por diante, até u. (Ramos, 2003, p.10). Essa carta possuía letras maiores que as letras do folheto apresentado posteriormente, conforme descrição “[...] as letras finas, menores que as da carta de A B C...” (Ramos, 2003, p.121).

A memória ativada no discurso direto esboça o professor como um esteriótipo marcado pelo impacto do primeiro contato, o qual será o parâmetro para as associações realizadas posteriormente.

A narratividade do professor Pitombas é a figuração espacial marcada pelos elementos que se conjugam e se transformam em uma composição que a presença de cada um compõe e modifica o todo. A constituição da narratividade se apoia na relação do professor com a sala de aula. Assim, a narratividade professor Pitombas é marcada pela “sala cheia de gente”, “diversos meninos”, a “negra mesa”, “folhas de papel e esgoelavam-se: — Um b com um a — b, a: ba” e “uma grande moça... tinha nas mãos um folheto e gemia: — A, B, C, D, E”.

O professor Pitombas se modula na dominação do objeto que está associado à descrição de um imaginário que é a “negra mesa”, marca da atuação de um professor que tem controle sobre tudo. A imponente da “negra mesa” como uma característica imponente transmitida em uma relação de reciprocidade entre o professor e a mesa. O professor não era jovem, trabalhava sentado, enquanto os alunos permanecem sentados e a aprendiz do ofício fica em pé.

6.1.1 Escola Pitombas

A menção nominativa da imagem literária “Escola Pitombas” é uma denominação relacionada à importância dada a um suposto vaso de pitombas existente no

ambiente físico que abriga a escola, na narrativa. “A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta” (Ramos, 2003, p.9). Não é atribuído qualquer nome à escola na narrativa, somente a designação de “escola rural”, “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, 2003, p.110). A outra designação é de “escola da roça”, “Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras” (Ramos, 2003, p.10).

A referência cronológica da imagem literária da escola Pitombas data de junho de 1895, em que Graciliano está com quase três anos e de mudança da cidade de Quebrangulo-AL para a fazenda Pintadinho, em Buíque-PE.

A referência espacial apontada por Graciliano é a saída do sertão do estado de Alagoas e entrada no sertão pernambucano a partir da cidadezinha de Quebrangulo, “Tínhamos deixado a cidadezinha onde vivíamos, em Alagoas, e entrávamos no sertão de Pernambuco” (Ramos, 2003, p.11). Entretanto, em contraponto à atribuição do atinente regional, sertão, disposto na narrativa, a escola Pitombas se situava no território pernambucano, na zona agreste da região nordestina (Brasil, 2000, p.1). De acordo com a localização na narrativa, é provável que a localização desta escola seja no distrito de Bom Conselho-PE, em Laje do Capiá ou outra localidade distrito de Bom Conselho-PE.

A tipologia escolar apresenta uma escola isolada rural do sertão por causa da indicação de roça por Graciliano. “Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras” (Ramos, 2003, p.10). Vale destacar o arranjo dos alunos na sala de aula por se tratar de escola isolada rural e possuir um corpo discente avantajado. Essa escola se distancia da escola rural que possuía como característica o poder exercido de uma forma personalista, de uma forma arbitrária em que as instituições públicas são capturadas por interesses privados ou particulares dos fazendeiros. Tudo indica que o ensino era ofertado na escola gratuitamente e era mantida por uma fazenda ou pelo estado de Pernambuco.

A quantidade de alunos(as) em uma sala de aula marca as condições comum nas escolas isoladas, “percebi muitas caras, palavras insensatas” (Ramos, 2003, p.10). Não é dito a quantidade exata de alunos(as), por causa da inviabilidade dos conhecimentos da criança Graciliano que corrobora em “A sala estava cheia de gente” (Ramos, 2003, p.10). De acordo com Saviani (2009, p. 144), o modo de ensino mútuo era o previsto na “Lei das

Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827”, mas nessa escola isolada rural o modo de ensino é o individual.

O gênero estudantil é marcado por meninos de diversas idades. A escola Pitombas é uma escola para “diversos meninos” (Ramos, 2003, p.10). Entretanto, essa escola isolada rural prepara a formação docente: “Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: — A, B, C, D, E” (Ramos, 2003, p.10). A presença de uma moça na escola é diferenciada, mas não é uma novidade na região pernambucana, pois o ensino de meninas em condições específicas marca a presença do Frei Caetano de Messina na educação de meninas em Pernambuco, conforme Ferro (1992, p.25).

A configuração da escola Pitombas é a de uma sala de aula, um cômodo em que o acesso à sala não era um corredor. Talvez ambientes conjugados. “Positivamente havia pitombas e um vaso de louça, esguio, oculto atrás de um móvel a que a experiência deu o nome de porta. Surgiram repentinamente a sala espaçosa, o velho, as crianças, a moça, bancos, mesa, árvores, sujeitos de camisas brancas. E sons estranhos também surgiram: letras, sílabas, palavras misteriosas. Nada mais” (Ramos, 2003, p.11). A escola era de responsabilidade de um professor do gênero masculino. A forma taxativa e classificatória partindo do que mais chama atenção na escola Pitombas.

O mobiliário escolar era composto por uma “[...] negra mesa...” e “[...] bancos sem encostos...” (Ramos, 2003, p.10).

O material didático era a cartilha do ABC. “[...] 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” (Ramos, 2003, p.110).

A arquitetura escolar é descrita como uma “[...] vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. Contudo pareceu-me enorme” (Ramos, 2003, p.10). O discurso direto é atravessado pelo discurso indireto pertencente ao olhar da criança. O entrecruzamento das recordações do discente com as lembranças das experiências do adulto, em um jogo que coloca em dúvida a recordação mas que é derrubada em seguida com a construção verbal em tempo de passado certo e acabado “pareceu-me” dão veracidade ao escrito porque aponta de forma concluída a ação: “Contudo pareceu-me enorme” (Ramos, 2003, p.10).

A garantia da memória que esboça a escola é apresentada no trecho: “[...] os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: — A, B, C, D, E” (Ramos, 2003, p.10)

Corrobora essa garantia, diante do fato do escritor se encontrar na tenra idade, e, por isso, precisa garantir ao(à) leitor(a) a veracidade de sua memória, os detalhes vinculados ao tempo:

“A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. Não. Era, tanto quanto posso imaginar, bastante ordinária. Creio que se tornou uma péssima cabeça. Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente” (Ramos, 2003, p.10).

Contudo, as garantias da veracidade vão além das próprias considerações do escritor, pois suas construções mentais ultrapassam as suas experiências individuais e alcançam a experiência coletiva, haja vista esta ganhar espaço em suas concepções de mundo ajustadas no momento da escrita com a inserção de terceiros. Essas concepções são construídas em um tempo que um terceiro confirma, “Que idade teria eu? (Ramos, 2003, p.10). Entretanto, a data quem confirma é a mãe, “Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos” (Ramos, 2003, p.10).

Em uma análise historiográfica, o cenário de dúvida sobre a idade, indicando uma possível imprecisão, é afastado com a “crença de outro”. A confirmação do acontecimento pelo terceiro é o instrumento de comprovação para a memória individual que se ampara na coletividade, pois na análise crítica desse contexto de garantia de veracidade de uma memória escrita, cabe observar o efeito que a memória adquire com a seu registro escrito em uma perspectiva historiográfica, e que segundo Ricoeur (2007, p.504) alcança o testemunho.

A confirmação do outro, no aspecto de construção da narrativa que se historiciza porque os indícios direcionam a lógica dos acontecimentos e se ajustam a narrativa suprimindo-lhe as lacunas, como acontece na aquisição atribuída à escola, mas que não lembrada, mas cabe perfeitamente no discurso e no contexto narrativo, como em “Disseram-me depois que a escola nos servira de pouso numa viagem” (Ramos, 2003, p.10). Essa mesma estratégia reverbera na incerteza das memórias em relação a lugares,

datas, reajustada com a confirmação das memórias que o autor tem dos fatos, na qual memória dos objetos é falha, mas a dos fatos é ótima.

E, assim, a veracidade se avulta decorrente de um processo lógico de autoquestionamento que o autor faz, “Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convencem-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso” (Ramos, 2003, p.10). E a imagem literária se enche de detalhe e características que lhe tornam próprios.

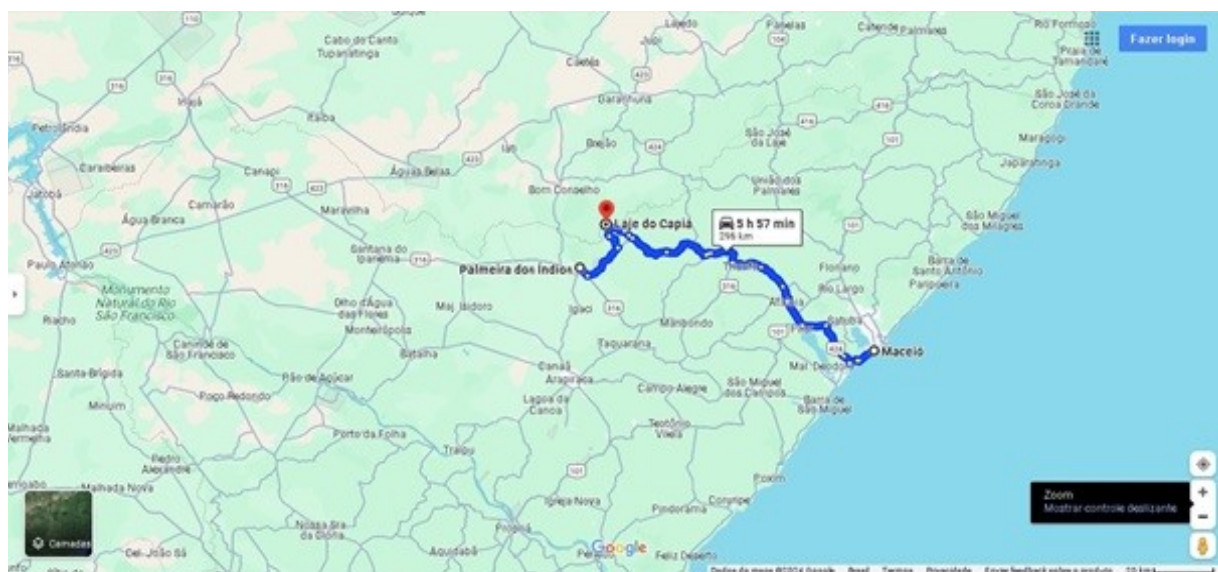
O espaço habitado é construído com o sujeito fora do contexto, a escola era circunscrita a uma sala, e ele está distante do espaço e não pertence a ele. A comprovação de existência da escola é corroborada pela vivência coletiva, de acordo com o elucidado posteriormente: “Disseram-me depois que a escola nos servira de pouso numa viagem” (Ramos, 2003, p.11).

“De repente me senti longe, num fundo de casa... Dois ou três vultos desceram ao quintal, de terra vermelha molhada, alguém escorregou, abriu no chão um risco profundo. Mandaram-me descer também... Acordei numa espécie de cozinha, sob um teto baixo, de palha...” (Ramos, 2003, p.11).

A narratividade escolar se refere ao espaço geográfico que a escola, como uma parte, ocupa o meio em que está localizada modificando esse meio maior. Há a inserção dessa escola no meio ou ela já é uma parte integrada ao meio. Essa integração invisibiliza a escola ou a destaca. A relação da escola com o meio externo e como essa escola modifica esse meio externo e como o meio externo modifica a escola. É a figuração espacial marcada pelos elementos que se conjugam e se transformam em uma composição que a presença de cada um compõe e modifica o todo. A constituição da narratividade se apoia na relação da escola e o espaço exterior, corroborada no trecho seguinte, “Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas” (Ramos, 2003, p.10).

A descrição da escola se encontra no trecho: “A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: — Um b com um a — b, a: ba; um b com um e — b, e: be” (Ramos, 2003, p.10).

Figura 2
Posição geográfica de Laje do Capiá/AL



Fonte: Imagens Google Maps (2023, com adaptações).

6.2 Professor Buíque

A menção nominativa da imagem literária “Professor Buíque” é uma denominação escolhida por ser professor da escola pública de Buíque, “Quando nos mudamos para a vila...” (Ramos, 2003, p.25). Não é atribuído qualquer nome ao professor na narrativa.

O ano de atuação docente é data entre 1897-1898, em que Graciliano está com 5 anos de idade e de mudança da fazenda Pintadinho para a vila de Buíque-PE. A composição da aparência do professor Buíque é condizente ao meio urbanizado, “[...] sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja” (Ramos, 2003, p.120). Entretanto, o meio urbanizado é atravessado pela presença do meio rural tipificado nas pessoas, mas que não as desqualifica. O professor Buíque é descrito como semelhante ao professor Pitombas, “[...] sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás” (Ramos, 2003, p.52). Essa referência estereotipada do primeiro professor, Pitombas, visto pela criança Graciliano por volta dos três anos de idade. O escritor se refere ao professor Buíque como sujeito e ao professor rural, como mestre, simbolizando a sujeição daquele ao governo, por receber verbas do governo.

A faixa etária do professor Buíque está na categoria de um velho. Novamente, a senilidade como sinônimo de sabedoria e como elemento de boa avaliação social, haja vista o entendimento de que o conhecimento advém das pessoas que possuem mais experiências de vida. A autoridade do professor é marcada pelo pertencimento ao gênero masculino, no trecho “Essa aparência me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos” (Ramos, 2003, p.52).

A configuração docente mostra a ideia negativa construída socialmente sobre o professor da escola pública e a exaltação da escola particular, “[...] e, por ser particular, excedia o colega, oficial e, conseqüentemente, desleixado, na opinião dos pais de família” (Ramos, 2003, p.52). O caráter oficial, oriundo do público, desqualifica o professor. O professor Buíque é “oficial”, reconhecido pelo poder público como apto para a profissão, mas essa situação não é suficiente para a aceitação social. Isso quer dizer que o conceito de público que envolve o professor e a República de teor positivo ainda não se consolidou. Aqui está o desafio da mudança da forma de governo, na qual o professor é uma das construções sociais e culturais para a aceitabilidade e credibilidade da forma de governo.

O arranjo professoral é de um professor do meio urbano. A indicação de que o professor Buíque era oficial, portanto, possuía carta de autorização para a sua atuação. Quanto ao seu salário, era pago pelo governo, conforme apontado como oposto à situação de uma professora da escola privada em “[...] não tinha carta nem recebia dinheiro do governo...” (Ramos, 2003, p.52).

A memória ativada no discurso direto que esboça o professor Buíque é a estereotipada pelo primeiro contato com o professor Pitombas com as suas respectivas associações, “Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços” (Ramos, 2003, p. 119).

6.2.1 Escola Buíque

A menção nominativa da imagem literária “Escola Buíque” é uma denominação escolhida por causa do nome da vila de Buíque em “Quando nos mudamos para a vila...” (Ramos, 2003, p.25). Não é atribuído qualquer nome à escola na narrativa.

A referência cronológica da imagem literária da escola de Buíque data entre 1897-1898, em que Graciliano está entre 5 e 6 anos de mudança da fazenda Pintadinho, em Buíque-PE, para o espaço de característica urbanizada condizente à vila de Buíque do

agreste pernambucano. A vila de Buíque é apontada como uma cidade, “Depois, quando nos mudamos para a cidade...” (Ramos, 2003, p.148) e “Mudei-me, fui viver na cidade” (Ramos, 2003, p.161). De acordo com o IBGE (2023, p.49),

“De acordo com o Manual (IBGE, 2018), manteve-se o critério de que as cidades e vilas são consideradas urbanas pelo seu *status* institucional. São as leis municipais que determinam as zonas urbanas e rurais, e quando não existem, outros documentos são utilizados nesse processo”

A referência espacial apontada por Graciliano se trata de uma escola do sertão. Vale ressaltar que essa vila se situa no agreste pernambucano, mas Graciliano a situa no sertão. De acordo com os dados do estado de Pernambuco, a cidade de Buíque está localizada na zona agreste da região nordestina (Brasil, 2000, p.1). A escola Buíque se localiza na área central da vila de Buíque, seu posicionamento geográfico se avizinha à igreja matriz da vila. A visão do observador usa as janelas da igreja como ponto referencial, “[...] as janelas do Vigário espiavam as da escola pública...” (Ramos, 2003, p.52).

A tipologia escolar é de uma escola isolada urbana do sertão, pois se situa na Vila de Buíque, um espaço urbano desde o século XIX, conforme descrição do escritor “[...] o largo da Feira formava o tronco... Alguns becos rasgavam-se no tronco:... no terceiro as janelas do Vigário...” (Ramos, 2003, p.51-52). A indicação é de que a escola era pública, porque o professor Buíque recebia um valor do governo, conforme apontado como oposto à situação da escola privada em “[...] nem recebia dinheiro do governo...” (Ramos, 2003, p.52).

A configuração da escola de Buíque é a de uma sala de aula, pois o escritor tem uma visão geral da observação realizada. A visão do lado externo abarca o todo interno. A escola era de responsabilidade de um professor do gênero masculino que possuía características típicas que demonstrava autodomínio e autocontrole em suas ações já conhecidas pelo observador, “[...] regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás” (Ramos, 2003, p.52). O tratamento dado é a um sujeito, assujeitado ao serviço público.

A arquitetura do espaço que abriga a escola de Buíque possuía janelas e a sua fachada era ornada com platibanda em sua edificação e a parede externa pintada na cor branca e com as nuances do que a “cor alva” expressa no final do século XIX, “[...] as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, de platibanda...” (Ramos, 2003,

p.51-52). A fachada da escola possui relação com o que era moderno e elitizado no Brasil na segunda metade do século XIX, pois a platibanda era “produto de consumo, oriundo principalmente de fábricas portuguesas. Não havia produção local até metade do século XX... As classes médias passam a desfrutar desses elementos em suas fachadas em um período mais tardio”, segundo Arruda e Sanjad (2017, p.344-345).

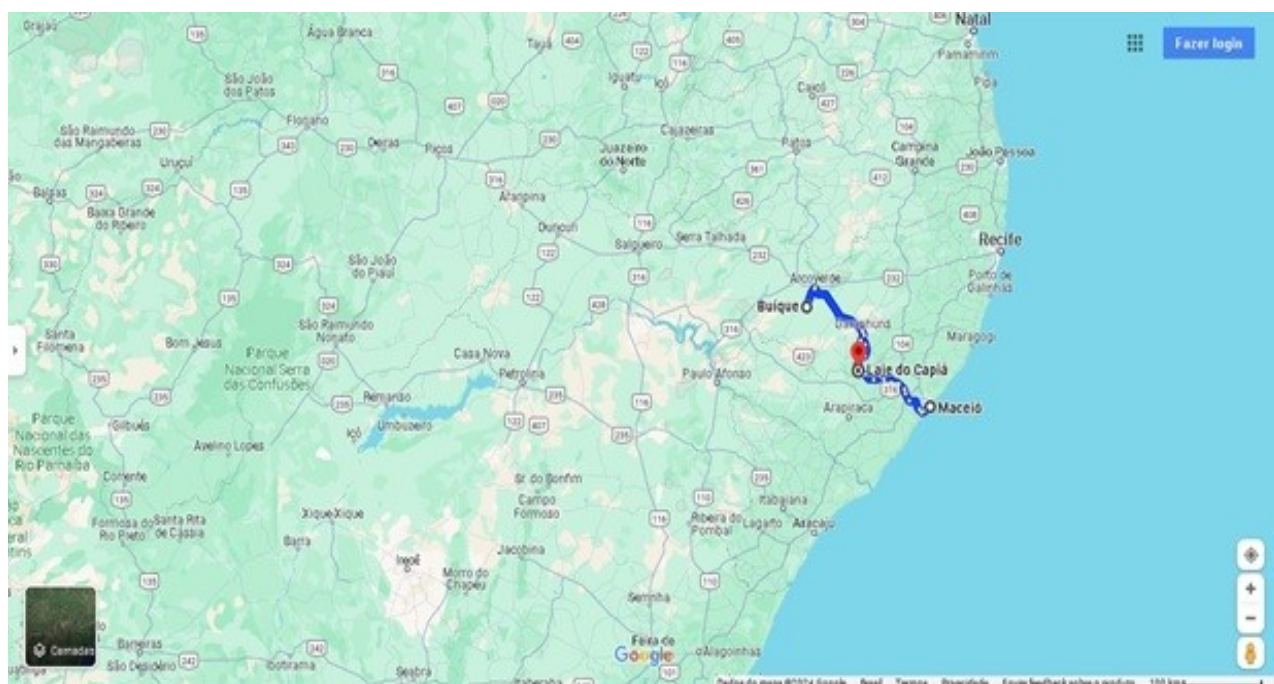
As informações sobre a quantidade de alunos, o gênero estudantil, o mobiliário escolar e o material didático não são identificadas na interpretação.

O espaço habitado se forma de uma visão distanciada do observador que se posiciona fora do contexto, distante do espaço e não pertencente a ele. A escola circunscrita a uma sala é constituída em uma memória que compara e associa a vivências e conhecimentos prévios do narrador. A comparação com o mestre rural visto entre 1894-1895 nesse momento posterior enseja uma construção mental conclusiva, conforme o trecho: “[...] as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, de platibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás. Essa parecença me deu a convicção de que todos os professores machos eram cabeludos e silenciosos” (Ramos, 2003, p.52).

Quanto à narratividade, a escola está imersa em uma vila com o seguinte aspecto visual: “Buíque tinha a aparência de um corpo aleijado: o largo da Feira formava o tronco; a rua da Pedra e a rua da Palha serviam de pernas... e a cabeça era a igreja, de torre fina, povoada de corujas... Alguns becos rasgavam-se no tronco:... no terceiro as janelas do Vigário espiavam as da escola pública, alva, de platibanda...” (Ramos, 2003, p.51-52). A escola faz parte da figuração espacial da vila e a modifica com a sua presença.

Ademais, a figuração espacial é marcada por elementos que se conjugam com o espaço urbano. A constituição da narratividade se apoia na relação do professor com a cidade, pois a presença do professor Buíque no ambiente escolar no centro da cidade atribui importância a sua permanência nessa localização geográfica, a escola e a vizinhança importante, como a igreja, “[...] estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja” (Ramos, 2003, p.120).

Figura 3
Posição geográfica de Laje do Capiá/AL e Buíque/PE



Fonte: Imagens Google Maps (2023, com adaptações).

Figura 4
Matriz de Buíque – 1951



Fonte: Fotos da conta “oqqbuiquetem” no Facebook.

6.3 Professor Sebastião Ramos

A menção nominativa da imagem literária “Professor Sebastião Ramos” é uma denominação escolhida porque a instrução que acontecia no ambiente domiciliar o é conduzida por um familiar, que era o pai de Graciliano, “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça” (Ramos, 2003, p.110). Não é atribuído a função de professor ao ente familiar, mas todas as comparações são direcionadas à função de professor.

A referência cronológica de atuação docente dessa experiência relatada é entre 1898 e 1899. No ambiente doméstico de Graciliano na cidade de Buíque-PE. O atinente regional designado nessa atuação é de um professor com característica do agreste, exibição de vigor e sagacidade, conforme trecho: “o homem agreste murmurava uma confissão lamentosa à companheira... Na rua examinei o ente sólido, áspero com os trabalhadores, garboso nas cavalladas. Vi-o arrogante, submisso, agitado, apreensivo —

um despotismo que às vezes se encolhia, impotente e lacrimoso. A impotência e as lágrimas não nos comoviam. Hoje acho naturais as violências que o cegavam” (Ramos, 2003, p.31).

A configuração do professor revela um familiar avesso às descobertas advindas dos conhecimentos intelectuais voltados para a instrução especializada, “E meu pai, livre de leituras, livre de sentimentos belicosos... Tinha imaginação fraca e era bastante incrédulo... Desconfiava dos livros, que papel aguenta muita lorota, e negou obstinadamente os aeroplanos” (Ramos, 2003, p.55).

O objetivo da aprendizagem, enquanto educação, é com a preocupação voltada para o status social, exposta no seguinte trecho: “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... Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira” (Ramos, 2003, p.109). Essa preocupação se transformará em um parâmetro para a importância da educação mais evidente com a “polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão” (Ariès, 1986, p.12). Essa preocupação é decorrência da função de pai, e não a de professor.

A forma de apresentação da cartilha do ABC com as vogais marca a escravidão para Graciliano relacionada a quantidade de conteúdo que o professor sem planejamento escolar propõe. “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” (Ramos, 2003, p.110). A Carta de ABC é utilizada nesta fase antes da escola primária, como material didático pelos pais.

Um professor sem vocação e o resultado é considerar que o conhecimento é metido na cabeça. Professor impaciente e o resultado é afugentar o estudante. A autoridade do professor baseada na violência e não na admiração pelo conhecimento. O aluno faz uma lição e não um estudo, no trecho: “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. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a

lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos” (Ramos, 2003, p.110-111).

A memória ativada esboça o professor familiar ainda sendo analisado até o ano de 1934. Interferência da memória referente ao final do século XIX na citação do barão de Ladário de 1889 como na citação dos aeroplanos de 1934:

“Meu pai, negociante, concordava com todos. Tinha às vezes, porém, ideias próprias, que não chocavam as outras... negou obstinadamente os aeroplanos. Em 1934 considerava-os duvidosos. Talvez até admitisse o barão de Ladário como personagem de ficção” (Ramos, 2003, p.55).

O professor que causa medo no aluno. A presença não é algo maravilhoso que traz o conhecimento. Esse é o professor que cobra. A severidade na forma de tratar o aluno é desastrosa com aparência de descontentamento do professor por causa da resposta não proveitosa do aluno. “À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos” (Ramos, 2003, p.110-111).

Quando o familiar assume o lugar do professor há um conflito de personalidades. O semblante/aparência era o suficiente para uma associação ao que a criança construiu/apropriou-se. A intolerância de quem ensina. Um professor que não seja um ente familiar teria a formação e comportamento diferentes. O momento do ensino terá as características do que ensina e as características do ente familiar. “De repente o medo findava, uma bondade singular me envolvia, áspera, adstringente, manifesta na fala cavernosa e autoritária, no riso grosso e incômodo. Bondade espessa, com cheiro de curtume, de angico” (Ramos, 2003, p.137).

Essa situação pode ser comprovada com a mudança de comportamento do pai com o filho quando este frequenta à escola. A vida familiar tem imprevistos que se são mais importantes que a tarefa de ensinar. Há na postura do professor domiciliar as reações da sobrecarga familiar,

“À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu: leitura emperrada, mal-entendidos, explicações. Na terceira noite fui buscar o livro espontaneamente, mas o velho estava sombrio e silencioso. E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto, carrancudo” (Ramos, 2003, p.207).

A perspectiva profissional é o parâmetro professor Sebastião, esse parâmetro de acordo com as ideias de Ariès (1986, p.12), norteia o interesse da família em relação aos estudos dos filhos. E, ainda, que esse interesse familiar está pautado no desejo que versa sobre a possibilidade dos filhos possuírem posições sociais importantes. Os questionamentos sobre esse desejo paterno devem versar sobre os motivos que o levam a querer o resultado por posição social que a profissão trará.

“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... tornar-me um sujeito sabido como padre João Inácio e o advogado Bento Américo... Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira” (Ramos, 2003, p.109-110).

6.3.1 Escola Sebastião Ramos

A menção nominativa da imagem literária “Escola Sebastião Ramos” é uma denominação escolhida porque o ensino era conduzido por Sebastião Ramos, nome do pai de Graciliano Ramos (Moraes, 2012, p.28), haja vista a legislação brasileira prever que antes dos seis anos a instrução educacional acontecia no ambiente doméstico, “[...] um menino de seis anos, em idade de entrar na escola...” (Ramos, 2003, p.80). Não há atribuição de um espaço escolar ao ambiente doméstico, mas todas as comparações são direcionadas ao espaço escolar, inclusive reservando a sala da casa para tal.

A referência cronológica dessa experiência relatada é entre 1898 e 1899. Momento em que o escritor testemunha como é o processo inicial de instrução escolar em casa, entre os cinco e seis anos de idade, no ambiente domiciliar na cidade de Buíque-PE. Essa era uma prática do século XIX, quando havia previsão da instrução escolar no ambiente familiar. Esse período era, para Graciliano, a pré-escola.

A localização da casa que Graciliano vivia no meio urbano sertanejo com a família e recebia a instrução não é no centro da vila de Buíque, de acordo com a descrição: “Na coxa esquerda, isto é, no começo da rua da Pedra, o açude da Penha, cheio da música dos sapos...” (Ramos, 2003, p.51). Apesar de Graciliano afirmar que se trata de sertão, seu atinente regional é o agreste.

A tipologia é de uma escola domiciliar do meio urbano e possui a característica de uma educação individualizada. O estudante pertence ao seio familiar e ambos os

gêneros podem possuir instrução escolar. Entretanto, o gênero feminino recebe instrução escolar para a tarefa de ensinar, enquanto o gênero masculino tem a instrução escolar primária como início para desenvolver habilidades intelectuais destinadas a uma profissão de mercado, posteriormente. Está subentendido na narrativa que no momento dessa experiência, essa função de ensinar pertenceria à mãe, mas quem a assume é o pai.

A perspectiva sexista do estudante, de acordo com as ideias de Ariès (1986, p.12) é possível apontar o interesse da família em relação aos estudos dos filhos. E, ainda, que esse interesse familiar está pautado no desejo que versa sobre a possibilidade dos filhos possuírem posições sociais importantes, “[...] tornar-me um sujeito sabido como padre João Inácio e o advogado Bento Américo... Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira” (Ramos, 2003, p.109-110).

A configuração da escola domiciliar apresentada na obra traz o aspecto desta priorizar os dogmas religiosos com a proposta de um ensino confessional, o qual é imposto pela mãe, “Inferno... — A senhora esteve lá?... Não tinha estado, mas as coisas se passavam daquela forma e não podiam passar-se de forma diversa. Os padres ensinavam que era assim” (Ramos, 2003, p.81). Toda essa concepção perpassada pela autoridade de quem detém o conhecimento porque tinham instrução e liam livros dentro dos ditames religiosos “[...] eram pessoas instruídas, aprendiam tudo no seminário, nos livros” (Ramos, 2003, p.82).

Ademais, a instrução escolar ultrapassa a figura do professor Sebastião, pois os demais entes familiares também são designados para acompanhar uma tarefa escolar proposta, como é o caso da irmã que possui alguma habilidade e está disponível, “[...] as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação” (Ramos, 2003, p.116).

A arquitetura do espaço que abriga o momento de instrução é sem delimitação de espaço e tempo. A constituição que se baseia na instituição escolar no âmbito domiciliar não consegue delimitar ou criar o espaço destinado a ser escolar, como o enunciado: “E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome...” (Ramos, 2003, p.110). O espaço do ambiente doméstico que se destina ao momento de aprendizagem não é o adequado.

O momento de instrução escolar determinada acontecia no período da tarde, na sala de visitas e é acompanhado por um instrumento para reprimenda, o côvado,

pertencente já existente na casa. O ponto a considerar é o espaço doméstico ser propenso à violência porque há acúmulo de funções para os responsáveis. São dificuldades que podem desencadear vários problemas, com a associação e interferência dos problemas familiares sendo descontados nos(as) estudantes, haja vista o momento da instrução escolar exigir um comportamento com paciência do(a) professor(a). “À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a lição era tempestuosa... Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos” (Ramos, 2003, p.110-111).

O contato com os objetos do ambiente doméstico orientado pelas suas utilidades deve ser tema de aprendizagem em uma instrução escolar pautada no método intuitivo, “Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles” (Ramos, 2003, p.109). Há neste trecho o que defende Pestalozzi sobre o conhecimento a partir do ambiente que se posiciona o aprendiz.

Esse entendimento é corroborado, quando a equiparação do ensino no âmbito doméstico ao da escola não perpassa o conhecimento semântico das palavras, mas deve cumprir uma meta de conhecimento prévio de mundo em sua ideia geral, como o apontado em “Súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a ideia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo” (Ramos, 2003, p.80). É possível apreender que a instrução escolar doméstica deveria preparar a criança para o entendimento básico de mundo antes da vida escolar.

Entretanto, há falha quanto ao momento de brincar, o lazer, pois esses não fazem parte do escolar ou extraescolar, denota que não são reconhecidos como benéficos para a educação, mas sim como recompensa, e não como um momento necessário para o desenvolvimento e bem-estar do(a) estudante.

A escola Sebastião Ramos não possui um espaço educacional destinado ao desenvolvimento da educação e também não atende a qualquer proposta da sistematização do ensino. O material didático é a Carta de ABC que figura como objeto de orientação do ensino no âmbito doméstico “[...] Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de A B C...” (Ramos, 2003, p.121). A Carta de ABC se apresenta como um objeto de parâmetro que padroniza o conteúdo a ser ensinado na escola domiciliar, “[...] folhas de almanaque numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela...” (Ramos, 2003, p.120). Ademais, a contação de histórias também faz parte do

conteúdo a ser aprendido, “[...] de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias” (Ramos, 2003, p.22).

O mobiliário escolar é composto pelos objetos pertencentes à residência, “[...] ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos” (Ramos, 2003, p.110-111).

O espaço habitado é construído pelo narrador inserido no contexto, a escola não era circunscrita a uma sala, ele não está distante do espaço, pois olha de dentro. A constituição da memória que esboça a escola advém da construção mental que o escritor fez da primeira escola vista, com ênfase no conteúdo ensinado, “[...] 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, 2003, p.110).

Faz parte da materialidade corpórea da escola domiciliar a construção social imbricada no seio familiar do sentido da escola, a qual no meio doméstico ganha proporções simbólicas negativas, “A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes” (Ramos, 2003, p.118). Essa é a ideia de escola construída no âmbito doméstico quando este fracassa na tarefa de ensino regular.

Há nessa construção simbólica referente à escola, fora do ambiente doméstico, a associação a um instrumento de ameaça para as tentativas malsucedidas da relação de ensino. Surge a construção de uma ideia preliminar de escola baseada nas primeiras experiências relacionadas ao nome “escola”:

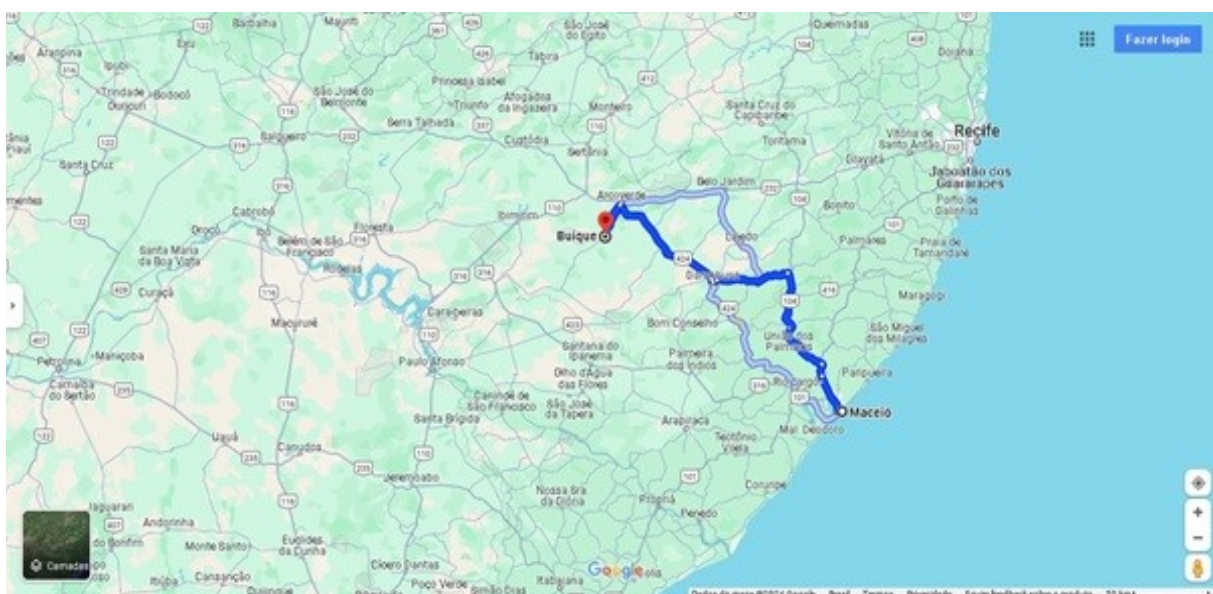
“A escola era horrível... Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços” (Ramos, 2003, p.118-119).

Essa é uma ideia construída sobre o professor Buíque, visto em um momento anterior às experiências na instrução domiciliar, “[...] estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja” (Ramos, 2003, p.120).

A escola domiciliar no entresséculos XIX-XX assumia a função que o Estado só começou a assumir no século XX e que se encontra bem disposto nos dias atuais no artigo 4º, IV, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a

garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1996).

Figura 5
Posição geográfica de Buíque/PE a Maceió/AL



Fonte: Imagens Google Maps (2023, com adaptações).

6.4 Professora D. Maria

A menção nominativa da imagem literária “Professora D. Maria” é uma denominação de acordo com o nome utilizado na narrativa que nomeia a personagem dona Maria, “D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino...” (Ramos, 2003, p.52). Vale ressaltar que o escritor a nomeia “D. Maria” e na narrativa se refere à professora, mas o tratamento é como mestra sertaneja. Esse tratamento está relacionado à acepção de mestre, haja vista essa acepção ser dada ao(a) professor(a) que não recebe verbas do governo brasileiro, afirmação que demonstrada no trecho: “D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino, funcionava na rua da Palha — e, por ser particular, excedia o colega, oficial e, conseqüentemente, desleixado, na opinião dos pais de família” (Ramos, 2003, p.52).

A referência cronológica de atuação docente é 1899, em que Graciliano está 6 anos. A professora reside na vila de Buíque-PE, espaço urbanizado do sertão

pernambucano, “[...] funcionava na rua da Palha...” (Ramos, 2003, p.52). O atinente regional da professora é o sertão.

A composição da aparência da professora é marcada pela questão etária da senilidade como sinônimo de sabedoria e como identificação boa avaliação social de quem possui o conhecimento porque possui mais experiências de vida, de acordo com o trecho: “Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos... a voz da mulher gorda sussurrava docemente” (Ramos, 2003, p.120). O apreço à senilidade que marca o século XIX no contexto francês destacado por Ariès (1986, p.48) cabe à professora D. Maria, “[...] a velha professora de cabelos brancos...” (RAMOS, 2003, p.176).

A postura, o estado e o comportamento da professora é diferente do das pessoas comuns, expressado em “serenidade, falando baixo” (Ramos, 2003, p.122). O poder de dominação é demarcado pelo aspecto psicológico e afável, de construção típica ao gênero feminino. “Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia. Além disso a extraordinária criatura tinha um cheiro agradável. As pessoas comuns exalavam odores fortes e excitantes...” (Ramos, 2003, p.122). A aparência é um elemento de classificação social “D. Maria não era triste nem alegre, não lisonjeava nem magoava o próximo. Nunca se ria, mas da boca entreaberta, dos olhos doces, um sorriso permanente se derramava, rejuvenescia a cara redonda” (Ramos, 2003, p.126-127).

A professora D. Maria não oficial é reconhecida enquanto personalidade legítima como referência para conduzir a escola privada, sob a prerrogativa de uma opinião coletiva, “D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino, funcionava na rua da Palha — e, por ser particular, excedia o colega, oficial e, conseqüentemente, desleixado, na opinião dos pais de família” (Ramos, 2003, p.52).

Ademais, uma professora de pele branca aspecto bem-visto no regime imperial. Essas características são associadas socialmente como vantagens da escola privada. Há uma construção social e cultural da aceitabilidade da professora que independe da carta de autorização. A opinião da sociedade não considerava a procedência da oficialidade do governo como um elemento definidor para o julgamento positivo. A sociedade ainda não estrutura o pensamento de poder público como detentor de confiabilidade.

Por outro lado, a existência da carta de autorização além de retirar a liberdade docente, revela-se como o instrumento de despersonalização do(a) professor(a) no âmbito social, provocado por certo pertencimento ao poder público. “Se a mulher possuísse carta, seu Antônio Justino perderia nome e sobrenome. D. Maria não tinha carta nem recebia dinheiro do governo — e seu Antônio Justino ainda não se havia inteiramente despersonalizado” (Ramos, 2003, p.52).

O conhecimento da professora D. Maria é insuficiente, “Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala” (Ramos, 2003, p.123-124). Uma professora que usa como suporte escrito e não demonstra ser extremamente conhecedora de conteúdo, mas isso não a deprecia pois o conhecimento didático se sobressaía, de acordo com o trecho: “[...] d. Maria, a excelente mestra que me deixava errar, murmurava conselhos com doçura, como se pedisse desculpa” (Ramos, 2003, p.136). A permissão da participação de todos com o democrático e que permite ser interrogada.

O material didático tinha a seguinte composição: o folheto que ficava guardado em caixinha branca “[...] abriu a caixinha branca, retirou o folheto... as letras finas, menores que as da carta de A B C...” (Ramos, 2003, p.121), cartilhas, o primeiro livro, “[...] o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele”, e o segundo livro de Barão de Macaúbas, “Recebi um livro corpulento... Papel ordinário, letra safada. E, logo no introito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda... muitas páginas relativas à boa pontuação” (Ramos, 2003, p.132). A Carta de ABC não é um material didático da escola primária urbana, pois ela é um material didático utilizado na educação realizada no âmbito doméstico e na escola isolada rural, segundo Tambara (2002, p. 48).

O material didático orientava a proposta do método de ensino intuitivo, conforme a seguinte descrição: “O folheto fica dentro da caixinha branca... — Leia... as letras finas, menores que as da carta de A B C...” (Ramos, 2003, p.121).

O ensino se guiava pelas propostas dos livros do Barão de Macaúbas (1824-1891), com a tentativa de implantação do método intuitivo ou lições de coisas. Havia nesses livros textos baseados em histórias fantásticas que exigiam o exercício da imaginação dos(as) alunos(as). Essa exigência era uma novidade e a mestra seguia as recomendações de Macaúbas (1881, p.155), “[...] todos os meios para tornar agradáveis

aos meninos as coisas que deles se exigem”. Sabia-se da dificuldade na assimilação do que era imaginativo, a forma como a professora lida com um material que exige muita imaginação dos alunos, “D. Maria resumiu essa literatura, explicou-a. E o meu desalento aumentou. Julguei que ela fantasiava; impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas” (Ramos, 2003, p.131). Assim, havia a tentativa de não constranger os alunos, “D. Maria não entrava em minúcias, talvez aceitasse o diabo carnívoro...” (Ramos, 2003, p.133), e introduzir no ensino novos materiais didáticos como os livros do Barão de Macaúbas, conforme explica Saviani (2002, p. 141). O ensino preconizava pelo menos três das disciplinas propostas pelo pedagogo: leitura, aritmética e catecismo. Havia a previsão de recreações no ambiente escolar, como destacado por Saviani (2002, p. 143).

A prática escolar perpassava um comportamento prévio de análise física pela professora antes de seguir para as atividades da lição “[...] examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas e os dentes...” (Ramos, 2003, p.121). Essa análise da professora corresponde ao estipulado na legislação do final do século XIX, como uma imposição do poder público e não de exigência familiar, diferente do que estava acontecendo na Europa, em que as famílias faziam a exigência, como pontua Ariès (1986, p.165), “No século XVIII, encontramos na família... a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII... mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, a não ser com um objetivo moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios”.

A memória ativada pelo escritor que esboça a professora se constrói em uma associação desta com a ideia religiosa. A ideia do Barão de Macaúbas da profissão como um dom, em Saviani (2002, p. 146) “A vocação educativa é, em suma, um dom”. A professora D. Maria é marcada pela amabilidade do gênero feminino, pela prolixidade e maneira de abordagem, pela senilidade e pela troca da palmatória pelo gesto de expressividade corporal que não prolongava por muito tempo. A senilidade é referente à sabedoria e ao não conhecimento intelectual, “[...] d. Maria, a velha professora quase analfabeta, aproximava-se da santidade” (Ramos, 2003, p.155).

A postura humana está submersa na expressividade corporal, sem a recorrência a um objeto concreto. A autoridade surge com a necessidade da situação, ela não faz postura docente. A autoridade não é imposta pelo uso determinado da palmatória.

“A escola exigia palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa — e nós nos alarmávamos. As manifestações de desagrado eram raras e breves. A excelente criatura logo se fatigava da severidade, restabelecia a camaradagem, rascunhava palavras e algarismos, que reproduzíamos” (Ramos, 2003, p.124). A autoridade exercida pela professora se utilizava dos recursos expressivos do corpo e fala. Não há instrumento e nem ameaças na postura da professora. No entanto, a relação entre professora e alunos não é determinada pela camaradagem.

A professora D. Maria tinha auxiliares que atuavam no acompanhamento escolar aos alunos, “Os garranchos a tinta continuaram horrorosos, apesar dos esforços de Sinhá...” (Ramos, 2003, p.127-128). A professora não fazia tudo sozinha. Ela tinha assistentes que não eram reconhecidos na legislação educacional. Os auxiliares assumiam também a função de educadores/orientadores do ensino religioso.

O ensino confessional antecipa as atividades escolares do dia, a aprendizagem dos dogmas acontece na sala de aula, “[...] largava-me para a escola deserta. Sinhá e seu Antônio Justino vinham ensinar-me o catecismo. Depois a sala se povoava, d. Maria nos impunha o dever sonolento” (Ramos, 2003, p.126). O ensino da religião católica na escola isolada é ministrado por agregados da professora D. Maria. Eles eram leigos e não eram considerados professores por ensinar os dogmas religiosos. Quando a escola se preocupa com o ensino religioso sendo ministrado por um profissional com formação. Essa é uma dificuldade nos dias atuais. Na aula de catecismo: “Bem-aventurados os que têm sede de justiça”, zumbiam os meninos cochilando no catecismo” (Ramos, 2003, p.126-127). Na escola privada o ensino era confessional. O antônimo de santo é laico. O santo é a presença do sagrado.

6.4.1 Escola D. Maria

A menção nominativa da imagem literária da “Escola D. Maria” faz referência ao fato desta ser de responsabilidade da professora D. Maria denominação de acordo com o nome utilizado na narrativa “D. Maria, particular e casada com seu Antônio Justino...” (Ramos, 2003, p.52).

A referência cronológica da imagem literária da escola D. Maria está em 1899, data em que Graciliano tem 6 anos se muda para a vila de Buíque, espaço urbanizado, conforme algumas características: “[...] a rua da Pedra e a rua da Palha serviam de pernas, uma quase estirada, a outra curva, dando um passo, galgando um monte...” (Ramos, 2003, p.51). Esse período na escola era, para Graciliano, o primeiro ano primário.

A escola se localizava na “rua da Palha” (Ramos, 2003, p.149), na sub-região nordestina do agreste pernambucano, mas lhe é atribuído o atinente regional do sertão. Nas cercanias do espaço nobre, centro da vila.

Essa escola possui sua tipologia de uma escola isolada urbana do sertão. A escola é privada e não funcionava em um prédio próprio, mas em um ambiente da casa destinado a ela, o espaço específico para escola se destinava à sala de aula.

A quantidade de alunos em uma sala de aula única era considerável, apesar da sala ser pequena. Na qual o gênero estudantil é marcado por meninos de diversas idades, em sua maioria, e por poucas meninas. “Fileiras de alunos” (Ramos, 2003, p.120). A presença do gênero feminino é apreendida do trecho: “Osório e Cecília... liam depressa... contos execráveis do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.150).

Essas crianças eram estudantes da escola D. Maria e seu pai possuíam uma condição financeira reconhecida, “a casa de seu José Galvão resplandecia, com três fachadas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada...” (Ramos, 2003, p.51).

Essa é uma escola para meninos e meninas brancos e de famílias com algum poder aquisitivo, “[...] a casa de seu José Galvão resplandecia, com três fachadas cobertas de azulejos, origem do imenso prestígio de meninos esquivos: Osório, taciturno, Cecília, enfezada...” (Ramos, 2003, p.50). Osório, Cecília e Graciliano eram alunos da escola D. Maria. Os(as) estudantes tinham a pele branca e eram bem-educados, de boa instrução e intelectualidade. As crianças mestiças não eram estudantes da escola de D. Maria, como podemos observar nas relações realizadas em “O moleque José e a moleca Maria esgueiravam-se da sombra, perdiam a condição e a cor, não se distinguiam quase dos meninos de Teotoninho Sabiá” (Ramos, 2003, p.65). Não há qualquer referência de que os agregados, filhos de escravas, crianças mestiças, “os dois recolhidos por meu pai” (Ramos, 2003, p.85) e os vizinhos estudassem na mesma escola, “A alguns passos, na outra esquina, uma casa semelhante à nossa. Três meninos... Teotoninho Sabiá...” (Ramos, 2003, p.62).

A sala de aula tem o aspecto participativo pois permitia que os alunos conversassem, “cavaqueiras democráticas animavam a sala” (Ramos, 2003, p.123).

Na escola D. Maria o ciclo da alfabetização é concluído com a utilização dos três livros de Barão de Macaúbas. O terceiro livro de Macaúbas em sua descrição,

“Recebi um livro corpulento, origem de calafrios. Papel ordinário, letra safada. E, logo no introito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda. Desse objeto sinistro guardo a lembrança mortificadora de muitas páginas relativas à boa pontuação. Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável” (Ramos, 2003, p.132).

O material didático-escolar era “o folheto de capa amarela” (Ramos, 2003, p.127), um segundo folheto “um segundo livro” (Ramos, 2003, p.128) e a “A caixa de pinho...” (Ramos, 2003, p.123). A escola utiliza somente um folheto e só depois de encerrado os conteúdos solicitava o seguinte, “[...] o bilhete em que se pedia um segundo livro” (Ramos, 2003, p.128). Uma sala pequena com alunos do gênero masculino e feminino de idades diferentes, sentados em cadeiras enfileiradas, nas quais ficava exposto o folheto para leitura, que não era a Carta de ABC, com alunos que tinham o primeiro contato com o folheto, pois antes conheciam a Carta de ABC, na educação domiciliar. O folheto causava sonolência “[...] d. Maria nos impunha o dever sonolento” (Ramos, 2003, p.126). “[...] meninos cantavam a tabuada” (Ramos, 2003, p.149). O dever sonolento é o segundo livro de Barão de Macaúbas, “Restava-me, porém, uma débil esperança, pois naquela idade ninguém é inteiramente pessimista: segurava-me à ilusão de que o terceiro livro não seria tão ruim como o segundo” (Ramos, 2003, p.132). “espírito das aulas régias oriundas das reformas pombalinas” (Saviani, 2013, p.126).

Podemos dizer que havia uma programação de ensino, apesar de precário, a solicitação do segundo livro pela escola em 1899, somente depois do primeiro, e com grau de dificuldade gradativo, haja visto o segundo livro se tratar do primeiro livro de Barão de Macaúbas. A informação de que Osório e Cecília... liam depressa... contos execráveis do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.150), faz-nos inferir que o contato entre os alunos acontecia na sala de aula para saber essas características. aptidão das professoras. Em 1900, o segundo livro do Barão de Macaúbas e outros volumes coloridos, “Afastou-me da escola, atrasou-me, enquanto os filhos de seu José Galvão se internavam em grandes volumes coloridos, a doença de olhos que me perseguiu na meninice” (Ramos, 2003,

p.143). Esses volumes coloridos deveriam ser os contos do Barão de Macaúbas trabalhados pela professora D. Maria, “Osório e Cecília falavam com segurança e clareza, liam depressa, distanciavam-se. Os meus desgraçados olhos vagueavam na página amarela, molhavam os contos execráveis do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.150).

A arquitetura do espaço que abriga a escola é de uma sala pequena, as cadeiras são organizadas em filas, semelhantes às dos dias atuais, mas a disposição discente é confusa por esses serem de idades diferentes, “[...] numa sala pequena... Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso...” (Ramos, 2003, p.120). O mobiliário escolar, composto por cadeiras enfileiradas “A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira... Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto: — Leia. — Não senhora, respondi confuso. Ainda não havia estudado as letras finas, menores que as da carta de A B C. Necessário que me esclarecessem as dificuldades” (Ramos, 2003, p.121). Mesmo a palmatória fazendo parte do espaço escolar como uma exigência social “o modesto emblema de autoridade e saber... D. Maria nunca o manejou” (Ramos, 2003, p.124), não havia a sua utilização.

O espaço habitado é construído pelo narrador inserido no contexto, a escola era circunscrita a uma sala. Assim, a narratividade escolar se constitui com a percepção do espaço e da cultura escolar, como era organizado e a disposição (ocupação) desse espaço,

“Distraía-me espiando o teto, o voo das moscas, um pedaço do corredor, as janelas, a casa de azulejos, cabeças de transeuntes. Perto, no quartel da polícia, José da Luz cantava. Uma réstia descia a parede, avançava no tijolo, subia outra parede, alcançava o traço que indicava duas horas. Os garotos soltavam os livros, fechavam com rumor as caixinhas, ganhavam a rua numa algazarra, iam jogar pião nas calçadas. Admirava-me das expansões ruidosas, censurava-as e invejava-as. Conservar-me-ia na aula por gosto. Os meus temores ali se dispersavam, entendia-me bem com aquela gente: o homem preguiçoso, de chinelos, fumante, bocejador; a solteirona que me desbastava com paciência e me orientava os dedos teimosos; a velha amorável, bondade verdadeira, semelhante às figuras celestes do flos-santório” (Ramos, 2003, p.126).

Há a identificação da casa como escola. A escola se definia como lugar na vila, pois a descrição da escola em uma área da vila que possuía movimento de pessoas, negócios e serviços públicos, denotam características do meio urbano. Era mais elevada que o solo porque ele via cabeças transeuntes, tinha janelas. No horário das 14 horas, os alunos ainda estavam na escola. Esse espaço é associado ao que traz felicidade. Os resultados dos acontecimentos da escola no meio familiar “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, 2003, p.128). O que existia era o folheto chamado ora de folheto, ora de livro “[...] o folheto de capa amarela foi vencido rapidamente” (Ramos, 2003, p.127). “Na rua da Palha, meninos cantavam a tabuada, adquiriam as virtudes teologais, fugiam dos inimigos da alma... Quando a réstia chegasse ao risco de lápis que marcava duas horas, todos se levantariam, saíam pelas ruas em algazarra” (Ramos, 2003, p.149).

Esse meio urbano adentrava a escola e esta nele,

“Uma porta se abria na rua da Palha, expunha à vila a festa permanente do jardim florido. Nos sábados o largo se povoava de barracas; matutos, de gibão e guarda-peito, andavam na feira, aos tropicões, as rosetas das esporas tilintando. Domingo, na missa das dez, nuvens de incenso escureciam os altares, ramagens de chita e véus de noivas; repiques de sinos abafavam o burburinho da multidão, gritos de almas novas a esgoelar-se na pia, batizando-se. A vila se agitava” (Ramos, 2003, p.155).

A materialidade corpórea da escola D. Maria se alicerça na construção social imbricada no seio familiar do sentido da escola que recebe estudantes com as concepções de mundo já formada. A escola D. Maria corrobora a estrutura prevista legalmente para receber estudantes que tiveram alguma instrução escolar domiciliar e com entendimento básico de mundo antes da iniciação à escola. A outra ideia é de que a idade de seis anos já era a ideal para a educação escolar, fora do ambiente doméstico.

Consta na materialidade os impasses políticos e sociais de um momento de transição da forma de governo no Brasil. A escola D. Maria se situava no antigo regime, haja vista a República ainda não ter chegado à escola, por sequer não ter chegado à vila.

A escola D. Maria possui o sentido geral de ser “escola” como espaço habitado que se constitui com elementos que lhe dão materialidade e que se entrelaçam formando um todo.

“Fatos antigos se renovavam, confundiam-se com outros recentes, e as notícias dos jornais determinavam perturbações nos espíritos. Debatiam-se Canudos, a revolta da armada, a abolição e a guerra do Paraguai como acontecimentos simultâneos. A república, no fim do segundo quadriênio, ainda não parecia definitivamente proclamada. Realmente não houvera mudança na vila” (Ramos, 2003, p.54).

Esses elementos que se relacionam intrinsecamente ou que são tomados como necessário a simbolizam no seu conjunto e que tornam o espaço escolar de determinada conjuntura. Tudo assevera materialidade com construções simbólicas que marcam fim e

início de algum ciclo, “Começou vida nova” (Ramos, 2003, p.123). A percepção histórica no entresséculos XIX-XX é de que a fase etária determina a participação na vida escolar e a escola primária marca o fim de uma fase na vida dos indivíduos, que é a infância, e se torna promotora de uma nova fase, “Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil” (Ramos, 2003, p.123).

Marca desse passado imperial na escola D. Maria é a oferta do ensino do catecismo, o qual era bem aceito pois não causava sonolência, mas não era obrigatório, conforme trecho: “[...] Sinhá e seu Antônio Justino vinham ensinar-me o catecismo. Depois a sala se povoava, d. Maria nos impunha o dever sonolento” (Ramos, 2003, p.126). O catecismo dentro dos moldes dos dogmas religiosos católicos “[...] engolido o café, largava-me para a escola deserta. Sinhá e seu Antônio Justino vinham ensinar-me o catecismo. Depois a sala se povoava, d. Maria nos impunha o dever sonolento” (Ramos, 2003, p.126). O ensino da religião católica na escola fazia parte do primeiro momento, e as crianças não eram obrigadas a participar. Os orientadores não tinham a formação para o ensino religião e nem eram considerados professores por ensinar os dogmas religiosos. A adoção da religião católica nas escolas privadas no entresséculos XIX-XX é pontuada por Saviani, (2013, p.124), “a escola privada continua adotando a religião católica em correspondência ao que acontecia no império”.

Essa escola possui o reconhecimento da hora de brincar: “[...] iam jogar pião nas calçadas” (Ramos, 2003, p.126). o momento de brincar é reconhecido como benéficos para a educação, e não como recompensa. “Quando a réstia chegasse ao risco de lápis que marcava duas horas, todos se levantariam, saíam pelas ruas em algazarra” (Ramos, 2003, p.149). O momento do brincar é de descontração e de convivência desregrada. À correspondência ao recreio podemos determinar como a pedagogia ativa de Froebel (1906), sem uma proposta direta de aprendizagem e sem a professora está envolvida no momento determinado.

É possível dizer que mesmo com todas as insuficiências a escola conseguia oferecer um ensino que promovesse a aprendizagem, constatado na passagem “[...] os filhos de seu José Galvão se internavam em grandes volumes coloridos” (Ramos, 2003, p.143). E, ainda, em “Osório e Cecília falavam com segurança e clareza, liam depressa, distanciavam-se... contos execráveis do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.150). A fusão simbólica da figura da professora e da escola interfere na avaliação social, cultural e moral focada na professora.

Figura 6
Antiga feira de Buique/PE (ano desconhecido)



Fonte: Fotos da conta “oqqbuiquetem” no Facebook.

6.5 Professor Pedro Ferro

A menção nominativa da imagem literária do “Professor Pedro Ferro” é uma denominação escolhida porque o ente familiar, o avô materno, “[...] abandonavam-me ao capricho de meu avô, que me jungiu à prosa do barão de Macaúbas e ao catecismo” (Ramos, 2003, p.136), encarregou-se da função de professor quando Graciliano ficou em sua casa por três meses, impedido de ir à escola.

O ano de atuação do professor Pedro Ferro é 1900 no ambiente doméstico de sua fazenda, “Tínhamos feito diversas viagens à fazenda de meu avô. Naquela, a mais importante, demoramos três meses...” (Ramos, 2003, p.163). O atenuante regional atribuído ao professor é o agreste.

A composição da aparência na docência do professor Pedro Ferro era a de uma pessoa imperiosa, “[...] na fase da velhice; exigente nas lições de leitura” (Ramos, 2003, p.136) e possuía “longas barbas brancas”, “os olhos azuis, repletos de ameaças”, (Ramos, 2003, p.136), aspectos que refletiam a intolerância de quem ensina. A aparência física enquanto avô, modificava-se “Meu avô materno... voz lenta, nasal... depois se insinuava, se adocicava, tomava a consistência de goma. Tínhamos a impressão de que a fala ranzinza nos acariciava e repreendia. Os gestos eram vagarosos... Escutava sereno as

conversas...” (Ramos, 2003, p.24-25) O momento do ensino tinha as características do que ensina, que se atenuavam nas características do ente familiar, “De repente o medo findava, uma bondade singular me envolvia, áspera, adstringente, manifesta na fala cavernosa e autoritária, no riso grosso e incômodo. Bondade espessa, com cheiro de curtume, de angico” (Ramos, 2003, p.137).

A faixa etária do professor Pedro Ferro está na categoria de um velho. A senilidade simboliza o poder de dominação que é demarcado tanto pelo aspecto físico senil quanto pela posição do ente familiar que impõe respeito pela acepção do gênero masculino, “[...] o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda...” (Ramos, 2003, p.132). Dominação e autoritarismo que expressavam o professor rural, Pitombas; o professor público, Buíque; e, o professor domiciliar, Sebastião Ramos.

Essa autoridade tinha limites, como as outras não tinham, pois nesta o poder somente alcançava a criança menor, os maiores conseguiam se desvencilhar, “Meus tios pequenos se distanciavam, corriam na catinga, abandonavam-me ao capricho de meu avô, que me jungiu à prosa do barão de Macaúbas e ao catecismo” (Ramos, 2003, p.136).

O material didático que o professor Pedro Ferro utilizava era o proposto pela escola D, Maria. Tratava-se do segundo livro de Barão de Macaúbas, “Recebi um livro corpulento... Papel ordinário, letra safada. E, logo no introito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda... muitas páginas relativas à boa pontuação” (Ramos, 2003, p.132). Ademais, integra essa instrução o catecismo. Os dois de aquisição no ano anterior, na escola D. Maria, “[...] barão de Macaúbas e ao catecismo, trazidos na carona de Sarapo” (Ramos, 2003, p.132).

A partir dessas informações, colocamos em debate histórico se a Carta de ABC foi utilizada até 1899 como material didático pelos pais. Vale ressaltar que o professor domiciliar, Pedro Ferro, recebeu instruções educacionais no regime anterior, Império, razão que explica a forma silabada, “Meu avô era exigente”. “Detinha-se numa desgraçada sílaba, forçava-me a repeti-la” (Ramos, 2003, p.136) e em “Mas o velho dava às letras nomes desconhecidos, lia de forma esquisita” (Ramos, 2003, p.136).

A forma de condução do ensino se vinculava à dominação do aluno para forçá-lo ao momento da instrução, “[...] os olhos azuis, repletos de ameaças”, “a voz engrossava”. “O grito ribombava”. O grito “transformava-se pouco a pouco numa gargalhada imensa que atraía gente”, tornava o momento do ensino um palco” (Ramos, 2003, p.136).

Essas práticas enraivecidas eram emanadas com ridicularização do estudante que modulava o deslocamento para a humilhação, “Fazia da sua reação à própria prática em momento de zombaria, “alegria ruidosa parecia-me intempestiva: as minhas tolices não tinham graça” (Ramos, 2003, p.136). Essas atitudes convergem para a manutenção de um pensamento coletivo que consiste em “humilhar a infância”, em consonância com a abordagem de Ariès (1986, p.181), como uma prática oriunda dos jesuítas no século XVIII,

Tanto o livro de Barão de Macaúbas quanto o catecismo recebiam a abordagem dentro dos padrões “agreste e pastoril” de entendimento do professor domiciliar. A diferença na abordagem do catecismo apresenta a interpretação associada à rudeza do agreste, “O seu tribunal, antigo e particular, estava longe do de padre João Inácio... A certeza de proceder bem dava-lhe aquela serenidade perfeita. Cumpria deveres simples, não poderia viver de outra maneira... proporcionar-lhes batismo e casamento... Nenhum pensamento estranho o perturbava, nenhum escrito ia modificar o velho Deus agreste e pastoril” (Ramos, 2003, p.141).

Não há na concepção de educação do professor a preocupação com a utilidade da instrução e com o status social, como há na atuação do professor domiciliar Sebastião Ramos. O horizonte didático que orienta o professor domiciliar Pedro Ferro é constituído pela tentativa de esclarecimento sem qualquer reflexão sobre a função que está se dispondo a assumir, “[...] tentou esclarecer-me no vozeirão temível findo em riso grosso... A repreensão fingida e a alegria rouca... carícias rústicas...” (Ramos, 2003, p.141). Com base nas ideias de Ariès (1986, p.12), podemos verificar que em alguma proporção o professor Pedro Ferro se interessa pela educação dos filhos e neto, mas sem nenhuma preocupação relacionada à profissão.

A perspectiva duvidosa em que era colocada a instrução escolar no âmbito doméstico é acentuada, pois a formação dos que se propunham a ensinar não era notória como exemplo relacionado ao tio de Graciliano, “Serapião me ensinava complicações da história do Brasil, errando bastante” (Ramos, 2003, p.142).

6.5.1 Escola Pedro Ferro

A menção nominativa da imagem literária “Escola Pedro Ferro” é uma denominação escolhida por causa do nome do avô materno de Graciliano que assume a função de professor, “[...] o patriarca, nessas férias, tentou esclarecer-me no vozeirão temível findo em riso grosso” (Ramos, 2003, p.141). Essa escola domiciliar mostra a função familiar no entresséculos XIX-XX de orientar um ensino no âmbito doméstico, com a abordagem do material didático destinado tanto à família quanto à escola formal.

A referência cronológica da imagem literária da escola Pedro Ferro é de 1900, data em que Graciliano está com sete anos de idade, em um período de férias que se estende ao início do ano letivo de 1900, “Tínhamos feito diversas viagens à fazenda de meu avô. Naquela, a mais importante, demoramos três meses...” (Ramos, 2003, p.163). Esse período era, para Graciliano, o segundo ano primário.

O atinente regional é o sertão, determinado pelo aspecto biogeográfico. A oferta do ensino acontecia no ambiente domiciliar, imerso nas circunstâncias familiares da casa de fazenda do avô, “a Fazenda Maniçoba, endereço dos Ferro” (Moraes, 2012, p.28). A formação da paisagem nos permite determinar que é sertão pernambucano, por causa do bioma da caatinga, “Meus tios pequenos se distanciavam, corriam na catinga” (Ramos, 2003, p.136). Também é possível confirmar essa informação na biografia “O velho Graça”, (Moraes, 2012, p.27).

Trata-se de uma escola domiciliar do meio rural sertanejo. A estada na fazenda do avô interfere no período escolar, sobre o qual não há qualquer questionamento de importância da escola formal, A extensão do tempo e o não questionamento da necessidade da criança ir à escola colocam em debate a aceitação com naturalidade pela família da função de promotora do ensino.

Vale ressaltar que há a percepção de que nessa faixa etária da criança a instrução escolar deve acontecer. Entretanto, no contexto social e cultural da escola Pedro Ferro, não há uma finalidade específica para essa instrução e nem a aceção de que a instrução é necessária para a assunção de uma profissão, talvez por causa da localização ser na zona rural. Esse pensamento foi desenvolvido com base nas ideias de Ariès (1986, p.12), no contexto europeu em que se constata que no final século XIX é perceptível o interesse da família pela educação dos filhos e à profissão destes, porém na zona rural não há uma preocupação com a profissão. Podemos colocar em debate que a aceção de que a

instrução escolar é fundamental para a assunção de uma profissão se consolida e se origina no meio urbano.

Na configuração da escola Pedro Ferro, a arquitetura do espaço que abriga o momento de instrução é sem delimitação destinada ao espaço escolar e a duração de tempo é indeterminada. A constituição que se baseia na instituição escolar no âmbito domiciliar não consegue delimitar ou criar o espaço destinado a ser de ensino, “Perneiras, gibões, peitorais, enormes chapéus de barbicachos, pendiam de tornos cravados na taipa negra. Rolos de sola arrumavam-se nos cantos, cordas flexíveis em sebo. Enfileiravam-se num cavalete selas de campo de suadouros úmidos e escuros. Sapatões cabeludos em toda a parte, mantas de peles, correias, cabrestos, chicotes, látegos” (Ramos, 2003, p.137).

A arquitetura do espaço escolar inadequado promove o questionamento sobre a imprescindibilidade de uma composição de objetos específica para o ambiente escolar. A caracterização dessa inadequação do mobiliário doméstico que não atende às condições do momento do ensino se reflete na animalização humana associada ao espaço em que o ensino é instruído, “Rolos de sola arrumavam-se nos cantos, cordas flexíveis em sebo... Isso animalizava um pouco as pessoas” (Ramos, 2003, p.137). Essa associação revela as consequências não só de ordem estrutural, mas, sobretudo, de ordem humana, haja vista que a existência de elementos condizentes com o espaço de ensino influencia os indivíduos que dele participam.

A escola possuía um professor do gênero masculino, o avô assumiu a função de educador, “[...] o patriarca, nessas férias, tentou esclarecer-me no vozeirão temível findo em riso grosso” (Ramos, 2003, p.141). O grau de instrução era o básico, “velho dava às letras nomes desconhecidos, lia de forma esquisita... exigente” (Ramos, 2003, p.136), com a utilização de materiais diversificados oriundos da vida cotidiana da fazenda, mas sem o intuito de abordagem no ensino, e sem livros, em virtude da inexistência de livros no ambiente domiciliar rural, “Os livros existentes na fazenda.

O material didático era o disponível e não o escolhido. Tratava-se do segundo livro de Barão de Macaúbas, “Recebi um livro corpulento... Papel ordinário, letra safada. E, logo no introito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda... muitas páginas relativas à boa pontuação” (Ramos, 2003, p.132). Ademais, integra essa instrução o catecismo. Os dois de aquisição no ano anterior, na escola D. Maria, “[...] barão de Macaúbas e ao catecismo, trazidos na carona de Sarapo” (Ramos, 2003, p.132).

O momento de brincar, o lazer, corresponde às atividades cotidianas da fazenda, sem qualquer relação que corresponda a um momento necessário para o desenvolvimento e bem-estar da criança em fase escolar.

A quantidade de alunos correspondia às crianças do ambiente familiar que se conseguia dominar, logo só Graciliano participava do momento da instrução, “Meus tios pequenos se distanciavam, corriam na catanga” (Ramos, 2003, p.136). Neste caso, a instrução só era concretamente oferecida às crianças que podiam ser dominadas, “[...] abandonavam-me ao capricho de meu avô, que me jungiu à prosa do barão de Macaúbas e ao catecismo” (Ramos, 2003, p.136).

O ponto convergente principal entre a escola domiciliar Sebastião Ramos e a escola Pedro Ferro é a interferência dos problemas familiares no momento do ensino. E, ainda, o acúmulo de funções e a falta de dedicação apropriada ao ensino do responsável deixam o ambiente doméstico propenso à violência com os estudantes. O espaço escolar se diferencia do espaço educacional domiciliar que se destina à escola, pois mesmo sem uma estrutura adequada há destinação prévia deste para abrigar a sala de aula. Essa destinação está aliada à percepção da necessidade de espaço escolar próprio que atenda à proposta da sistematização do ensino.

O espaço habitado da escola Pedro Ferro é construído com o sujeito dentro do contexto, o ambiente físico em que acontecia o ensino é percebido de dentro para fora, pelo sujeito circunscrito ao espaço, mas não pertencente a este. O ambiente se mostra inapropriado, pois a presença de estranhos no momento da instrução colaborava para deixar o espaço um palco de um espetáculo, “O grito ribombava, enchia-me de pavor, transformava-se pouco a pouco numa gargalhada imensa que atraía gente e me encabulava. A alegria ruidosa parecia-me intempestiva: as minhas tolices não tinham graça.” (Ramos, 2003, p.136). O espaço habitado se constitui na bipolaridade da propagação do medo, decorrente do momento de instrução, e na manifestação de afeto, decorrente do parentesco, “De repente o medo findava, uma bondade singular me envolvia, áspera, adstringente, manifesta na fala cavernosa e autoritária, no riso grosso e incômodo. Bondade espessa, com cheiro de curtume, de angico” (Ramos, 2003, p.137).

A narratividade da escola Pedro Ferro envolve os afetos típicos ou praticados pela família e a construção simbólica do momento escolar destituído da formalidade e da estrutura física da escola. O local que se destinava ao momento do ensino era animalizado pela utilidade dos objetos existentes no espaço e pela destinação imprópria a um espaço de

aprendizagem escolar, “Sapatões cabeludos em toda a parte, mantas de peles, correias, cabrestos, chicotes, látigos. Isso animalizava um pouco as pessoas” (Ramos, 2003, p.137).

6.6 Professora Maria do “O”

A menção nominativa da imagem literária “Professora Maria do O” é uma denominação escolhida em referência ao nome dado à personagem na narrativa, “[...] professora Maria do O” (Ramos, 2003, p.180). É importante observar que em nenhum momento o escritor faz referência a esta como mestra, pois concluímos que o uso do termo professora era destinado porque a professora Maria do O” recebia verbas do governo brasileiro.

A imagem literária traz uma professora do regime republicano em comparação com a professora do regime imperial, “Como a doce mestra sertaneja, clara, de belos caracóis imaculados, superava a outra, escura, agreste, de músculos rijos, nos olhos raivosos estrias amarelas” (Ramos, 2003, p.180-181). O momento republicano de transição mostra a presença do(a) professor(a) mestiço(a) no quadro de professores do Estado brasileiro. Esse trecho marca o contexto da transição dos séculos XIX-XX. O tratamento de “mestra sertaneja” representa o regime anterior, o regime republicano é o que insere o(a) professor(a) Maria do O.

O ano de atuação docente foi em 1900, ano em que Graciliano está com sete anos de idade, “escrevíamos agora 1900, e isto me embrulhou o espírito” (Ramos, 2003, p.180). A professora Maria do O atua na cidade de Viçosa, em Alagoas.

A composição da aparência da professora é de mulata. A mestiçagem abordada pelo escritor Graciliano se refere à “mulata ou cafuza”. A imagem literária da professora Maria do O é laica, sem qualquer referência a propostas confessionais, e apontado características relacionadas à ausência do sagrado e “[...] grosso dedo severo, comentadas pela voz estridente” (Ramos, 2003, p.183-184).

A configuração docente é de uma mulher jovem, definida pela aparência física, “mulata fosca”; pelo conceito social, carrega todos os preconceitos da sociedade relacionados ao conceito de mulato no Brasil, vale destacar que mulato carrega a ideia de mestiçagem, a qual agrega as etnias diferentes como a mulata e cafuza. A caracterização do atinente regional é carregada pelo estereótipo sub-regional agreste, “robusta em

demasia, uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor se manifestava em repelões, em berros...” (Ramos, 2003, p.180). A professora agreste representa a nova forma de governo, republicana. A comparação entre sertão e agreste, em que o sertão é mais humanizado e um agreste desumanizado, bruto.

A professora Maria do O era formada pela escola normal, “diploma da escola normal” (Ramos, 2003, p.182). No entanto, esse diploma não garantia o reconhecimento social da profissão, pois sua credibilidade de professora no âmbito social perpassa a sua capacidade de mascarar a sua origem racial, a fim de obter a inserção na sociedade com status de professora, “E não pensava no sacrifício necessário às três mulheres para levantar a sobrinha fusca, desbastá-la, vesti-la, escová-la, impingi-la na sociedade” (Ramos, 2003, p.185). O status de professora definia uma imagem na sociedade, apesar do vencimento não ser bom, pois um negócio caseiro o superava, “[...] e os ganhos da indústria caseira excediam talvez o vencimento que o tesouro pingava” (Ramos, 2003, p.182).

Como a professora que tem que lidar com muitos alunos, a presença de monitores aumenta, “[...] Dondom, mocinha pálida e misericordiosa, tomou-me as lições, protegeu-me, corrigiu-me a pronúncia, inutilmente, e fez por mim na ardósia as contas enigmáticas” (Ramos, 2003, p.180). A submissão da auxiliar, Dondom, à professora a coloca em situação de vulnerabilidade, pois recebe os mesmos castigos dos alunos, “D. Maria do O envolveu a mão nos cabelos da menina, deixando livres o indicador e o polegar, com que me agarrou uma orelha. E, tendo-nos seguros, agitou o braço violentamente: rodopiamos como dois bonecos e aluímos sobre os bancos” (Ramos, 2003, p.181). Os castigos físicos continuam, agora de uma forma mais poderosa, haja vista a professora fazer esse esforço com uma única mão, uma professora de músculos fortes, demonstrando a força da República, em nossa análise.

A postura da professora Maria do O em relação à monitora mostra que a formação da professora não foi suficiente para garantir uma orientação profissional capaz de formar nos parâmetros científicos. Entretanto, como a opinião social enxerga uma unidade, descartando o todo, é influenciada pela certificação formal de uma instituição, conforme o disposto: “Ora, João Leite, dono do Cavalo-Escuro, não conhecia os degraus da ciência. Acreditara num diploma da escola normal, entregara a filha a d. Maria do O” (Ramos, 2003, p.182).

A quantidade de alunos é “[...] aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos” (Ramos, 2003, p.180). Tanto a professora Maria do O como os colegas tinham a característica da rudeza destinada ao agreste, conforme o trecho: “Felizmente escapava entre dezenas de garotos rudes” (Ramos, 2003, p.181). A astúcia era uma qualidade dos alunos, “Os alunos astutos” (Ramos, 2003, p.182), associada à necessidade, ou à característica do agreste, ou à estratégia desenvolvida para se livrar dos contratempos.

A autoridade da professora advinha de seu comportamento autoritarista, “enorme bruta” (Ramos, 2003, p.181); das diversas formas de castigo, “dedos que me apertavam a orelha” (Ramos, 2003, p.181); e da ameaça do uso da palmatória, “brandir a palmatória, precisaria comportar-me bem, simular atenção, molhar de saliva as páginas detestáveis” (Ramos, 2003, p.181) A autoridade não advém do conhecimento obtido, pois se trata de uma professora que possui vítimas, “Entre as vítimas desse diabo...” (Ramos, 2003, p.182).

O material didático era o terceiro livro do barão de macaúbas, “o terceiro livro do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.180). Com ênfase na escrita e na leitura, “Mandavam-me rabiscar algumas linhas pela manhã. Logo no início desse terrível dever, o pior de todos...” (Ramos, 2003, p.180). Além do conteúdo, o catecismo ainda permanecia, “as vírgulas e o catecismo, só abrindo os volumes sujos à hora da lição” (Ramos, 2003, p.181).

Essa autoridade fora do espaço escolar cedia à importância da imagem social norteada pela profissional humanizada,

“Constrangida no espartilho, branqueada a pó de arroz, d. Maria do O fingia humanizar-se lá fora: a voz amansava, a carne se reprimia, doméstica, os bugalhos amareltos se ocultavam sob as pálpebras roxas — e a fera metia as garras nos cabelos das crianças, adulando” (Ramos, 2003, p.182).

A professora desumana se humanizava para obter uma opinião pública favorável. A profissão de professora tem uma posição social em um momento histórico, no qual a profissionalização é uma situação social e econômica desejada.

6.6.1 Escola Maria do “O”

A menção nominativa da imagem literária “Escola Maria do O” é uma denominação escolhida porque a professora é uma referência pessoal para a escola no século XIX. “Matricularam-me na escola pública da professora Maria do O...” (Ramos, 2003, p.180).

A referência cronológica da imagem literária da escola Maria do O data de 1900, ano em que Graciliano está com sete anos de idade. Esse período na escola era, para Graciliano, o segundo ano primário.

A referência espacial dessa escola se localiza na cidade de Viçosa, em Alagoas. O atinente regional não é mais enfatizado, pelo fato da escola se situar em um meio urbano próximo ao litoral. A escola não era no centro, “[...] minha família se mudou para a rua da Matriz e d. Maria do O, no Juazeiro, ficava longe, graças a Deus” (Ramos, 2003, p.193).

A tipologia escolar apresenta uma escola isolada urbana. Essa escola é pública, ou seja, mantida pelo poder público, “Matricularam-me na escola pública da professora Maria do O...” (Ramos, 2003, p.180).

A quantidade de alunos(as) em uma sala de aula marca as condições nas escolas públicas no entresséculos XIX-XX, “[...] aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos” (Ramos, 2003, p.180). “[...] na aula muito povoada” (Ramos, 2003, p.183).

Não há a certeza de que o gênero estudantil é marcado somente por meninos de diversas idades, mas pela descrição do escritor no masculino é provável que seja essa a configuração, alunos arrumados por todos os cantos” (Ramos, 2003, p.180).

A configuração da escola Maria do O é a de uma sala de aula com um grande número de alunos. É possível vislumbrar que essa sala possuía dimensões maiores que as escolas já abordadas. Entretanto, a fiscalização para que de fato todos os alunos estejam estudando não é eficaz devido a grande quantidade desses, “Localizaram-me no corredor — e, pouco fiscalizado, quase despercebido... As minhas deficiências ocultaram-se alguns dias” (Ramos, 2003, p.180). A característica de muita demanda, típica da escola pública, indica que o espaço escolar ultrapassava a sala destinada.

O mobiliário escolar era composto por cadeiras e bancos, “[...] rodopiamos como dois bonecos e aluímos sobre os bancos” (Ramos, 2003, p.181), e a palmatória ainda figurava o espaço escolar.

O material didático era o terceiro livro do barão de macaúbas, “o terceiro livro do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.180), e outros, “os livros fechados” (Ramos, 2003, p.181).

A escola movimentava a economia em suas proximidades, no caso dessa escola a atividade comercial está dentro dela, “Perto, na cozinha, três velhas, tias da professora, miúdas e cor de piche, torravam milho no caco, pisavam milho no pilão, enchiam de fubá caixinhas coloridas e franjadas. Os alunos astutos compravam aquilo, massa pegajosa, amarga, nauseabunda — e os ganhos da indústria caseira excediam talvez o vencimento que o tesouro pingava” (Ramos, 2003, p.182). Essas tias não auxiliavam na escola, elas se utilizavam dos arredores e das circunstâncias da escola para empreenderem o comércio.

A escola se torna alvo da economia indireta que se forma em seu entorno e se torna mercado consumidor. Além do negócio criado pelas parentes da professora Maria do O, a formação da monitora para docente também se tornou um negócio. De acordo com as propostas de Borges (1881), “[...] os mestres comuns, ainda os menos hábeis, (...) descobrem instintivamente entre os discípulos quais os dotados de faculdades educativas e os sabem logo escolher para seus monitores e ajudantes” (Borges, 1881, p.126). Na escola Maria do O não tinha essa escolha e a formação da monitora, Dondom, era oferecida mediante pagamento de um responsável. A forma que era feito o pagamento pela formação da monitora, “[...] uma vez por semana, carros de bois e cargueiros derramavam na escola fôrmas de açúcar, melado, sacos de grão, farinha” (Ramos, 2003, p.182-183).

No entanto, essa formação não correspondia às propostas de formação pelo Barão de Macaúbas. Como estipulava Borges (1881), esses monitores terão suas preparações “Só nas escolas normais: e em particular – escolas normais internatos” (Borges, 1881, p.148). Deveria ser em regime de internato porque no pensamento de Borges esta era uma forma de garantir “hábitos de ordem, de trabalho, de obediência ao dever, de concentração e desprendimento do viver agitado do mundo, hábitos esses sem os quais não concebo um bom mestre ou uma boa mestra da escola” (Borges, 1881, p.150).

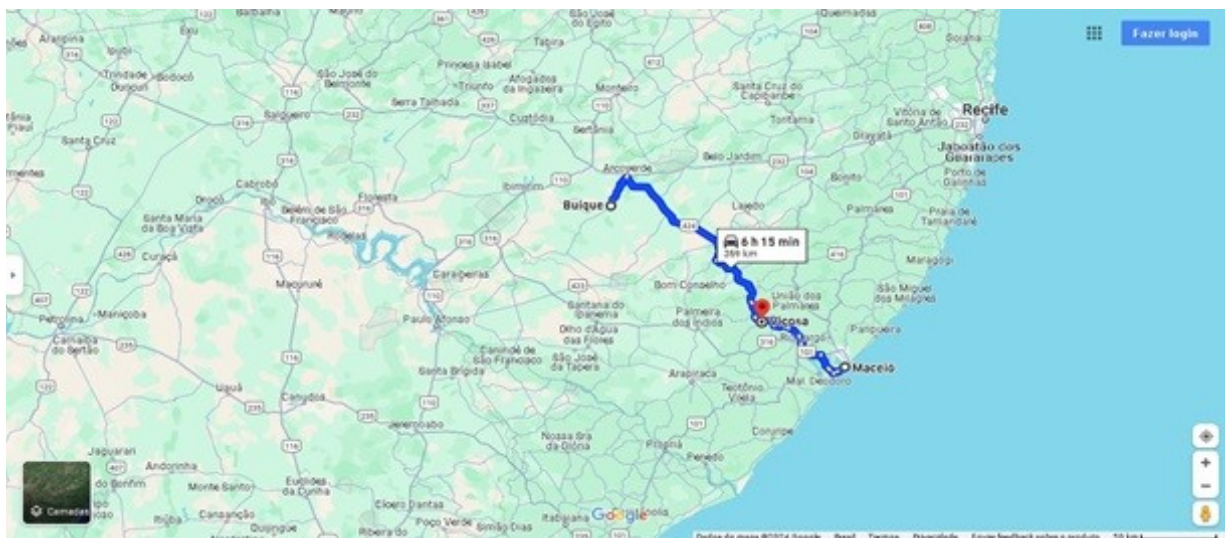
A hospedagem em forma de internato na escola Maria do O não atende às condições necessárias. O ambiente escolar disponibilizado não é o apropriado para a formação desejada, “Havia-se reduzido à condição de criada. Na labuta doméstica, sofria a birra das três velhas miúdas e cor de piche” (Ramos, 2003, p.184). A escola não oferece os conteúdos e as tarefas necessárias para uma formação docente, e desvio da função de

educar e formar, “Adelaide curvava o espinhaço, calejava na obediência, esmorecia nos trabalhos mais humildes” (Ramos, 2003, p.184).

Na escola Maria do O mostra a consequência dos espaços inadequados, sem preparação e sem fiscalização, degradante para as jovens que buscavam uma formação, conforme o apontado: “Adelaide se rebaixara. Estava ali quase órfã — e a horrenda mulata inchava e se envaidecia, publicando por meios indiretos que fazia caridade a uma intrusa. Insensível ao pagamento largo, torturava-a” (Ramos, 2003, p.183). A monitora se hospedava na escola. E sem regulamentação esse tipo de serviço se aproximava a uma caridade, apesar do pagamento efetuado.

Na abordagem dessa situação, o escritor nos apresenta a diferença entre escola e colégio. Os colégios são estabelecimentos que se assemelham aos europeus e ofertam o ensino de línguas, principalmente, o francês, “Os pais... podendo confiá-la a estabelecimento que ensinasse línguas difíceis, tinham resolvido instruí-la sem perdê-la de vista. Os colégios mais ou menos europeus ficavam longe...” (Ramos, 2003, p.182). A associação de escola à pobreza (alunos pobres) e de ensino atrasado; e de colégio à riqueza (alunos ricos) e de ensino prestigioso, elevado.

Figura 7
Localização de Buíque/PE a Viçosa/AL



Fonte: Imagens Google Maps (2023, com adaptações).

6.7 Professor Mestiço

A menção nominativa da imagem literária “Professor Mestiço” é feita em decorrência do termo utilizado na narrativa, “Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço...” (Ramos, 2003, p.193). Não há a atribuição de nome a esse professor, o tratamento é de mestre mestiço “O novo mestre” (Ramos, 2003, p.193). Esse tratamento está relacionado ao fato desse professor não receber verbas do poder público.

A atuação docente é em 1900, na “rua da Matriz” (Ramos, 2003, p.193), mais precisamente no “largo do Comércio” (Ramos, 2003, p.193) no centro da cidade. O atinente regional não é indicado porque esse professor atua no meio urbano mais desenvolvido. Não há atribuição do atinente regional.

A composição da aparência do professor, “beijos grossos”, “unhas enfeitadas de manchas brancas” (Ramos, 2003, p.195). O professor possui uma preocupação com sua imagem social, cuida-se e busca relacionamentos sociais, “Inquietava-me o espelho, onde se refletia a pacholice do mulato. Bom que o pó de arroz se fixasse na pele azinhavrada, o óleo assentasse no crânio miúdo os pelos rebeldes” (Ramos, 2003, p.194-195).

O professor Mestiço é jovem, haja vista não ser comparado aos professores já estigmatizados como idosos. A configuração docente, apesar de ter uma descrição de descompromissado, ele não é considerado desleixado,

“[...] o professor deixava a sala, ia apresentar-se às irmãs, saracoteando-se, lançando guinchinhos de quem sente cócegas. Voltava iluminado, um sorriso infantil boiando-lhe nos beiços grossos. Abancava, observava os dedos, as unhas enfeitadas de manchas brancas, metia-se num sonho dengoso. Estremecia, despertava, olhava as quatro paredes, soltava um largo suspiro” (Ramos, 2003, p.195).

Como o professor era mestiço, o seu lugar na sociedade era inexistente, conforme o posicionamento preconceituoso vigente no entresséculos XIX-XX, “Este não tinha lugar definido na sociedade. Para bem dizer, não tinha lugar definido na espécie humana... Era feio, quase negro — e a feiura e o pretume o afligiam” (Ramos, 2003, p.194).

O método de ensino do professor Mestiço era o intuitivo, utilizava o terceiro livro do barão de Macaúbas, “permanecia nas histórias enigmáticas do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.194). Havia a exigência maior da escrita e do ditado com a novidade da atribuição de notas, “[...] tomava as nossas escritas, corria por elas a vista baça e distante, julgava-as atirando-lhes números convencionais. Com um gesto lânguido, chamava-nos à lição, que decorria sonolenta e morna” (Ramos, 2003, p.195). Entretanto, a atribuição de nota na atividade docente era uma avaliação sem parâmetros.

A morosidade e a inexistência de pulso firme caracteriza uma postura docente diferente das demais, “O professor andava no mundo da lua, as pálpebras meio cerradas, mexendo-se devagar na cadeira, como sonâmbulo. Não se espantara, não se indignara...” (Ramos, 2003, p.195).

De modo geral, o professor não tinha o rigor dos professores do sexo masculino, mas exigia a aprendizagem dos alunos nas atividades de leitura, “E consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos...” (Ramos, 2003, p.196). A palmatória é um instrumento de ameaça de repreensão, “Segurava a palmatória” (Ramos, 2003, p.196), mas não havia o castigo, “Nenhum castigo” (Ramos, 2003, p.195).

O arranjo professor Mestiço, sala de aula e alunos, “Arriava na cadeira, agitava-se, parecia mordido de pulgas. Tudo lhe cheirava mal... Daríamos os nossos cabelos, trocaríamos as nossas figuras por aquela miséria que se acabrunhava junto à mesa” (Ramos, 2003, p.196). O professor Mestiço buscava um posicionamento social com a tentativa de mudar a aparência. A quantidade de alunos não era grande e os alunos são da etnia branca e do sexo masculino. “Daríamos os nossos cabelos, trocaríamos as nossas

figuras...” (Ramos, 2003, p.196). A postura docente se projeta na sala de aula, “Voltava à obrigação, reduzida por bocejos e cochilos” (Ramos, 2003, p.196).

A autoridade do professor Mestiço tinha suas divergências, “Às vezes, porém, o espelho nos anunciava borrasca. O desgraçado não se achava liso e alvacento, azedava-se, repentina aspereza substituíva a doçura comum... agitava-se, parecia mordido de pulgas... Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo... tremíamos da cólera maciça...” (Ramos, 2003, p.196). A palmatória é um instrumento ainda utilizado na sala de aula, como ameaça para mostrara autoridade.

O material didático era uma orientação de ensino para o professor “Eu permanecia nas histórias enigmáticas do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.194). No método de ensino voltado para a leitura e aritmética, “Soletrava mentalmente, sabendo que não conseguiria dizer alto as frases arranjadas no interior. E cabeceava na ardósia, sobre os algarismos de somas e diminuições lentas” (Ramos, 2003, p.194). As estratégias de ensino eram baseadas na correção dos erros de forma coletiva e os resultados da avaliação não era individualizado,

“[...] consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente a vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada” (Ramos, 2003, p.196).

O preconceito racial perpassa o reconhecimento profissional. A imagem social do professor Mestiço era matizada pela presença do espelho, mas a preocupação com a aparência com a finalidade de assemelhamento com a etnia branca não muda a acepção social e cultural sobre a mestiçagem. Ser professor não definia seu lugar na sociedade, mas sua cor de pele sim, de acordo com o trecho que mostra que o irmão do professor Mestiço tinha um lugar bem-visto na sociedade por causa da cor clara da pele, conforme trecho:

“Um irmão dele, claro e simpático, certo dia me apareceu zangado no armazém de seu Costa, sentou-se num fardo de algodão, abriu um jornal, fechou-o, encarou-me e rugiu: — Tenho o meu lugar definido na sociedade. Não o contrariei. Admirava-lhe a caligrafia, os discursos na loja maçônica e a linguagem nas conversas...” (Ramos, 2003, p.194).

Além da discussão sobre a interferência da imagem social do professor mestiço na qualidade da escola, “Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço, não porque esta se avantajasse àquela...” (Ramos, 2003, p.193).

6.7.1 Escola Mestiço

A menção nominativa da imagem literária “Escola Mestre mestiço” é uma denominação escolhida por causa da forma utilizada na narrativa, “Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço...” (Ramos, 2003, p.193).

A referência cronológica da imagem literária da escola Mestre mestiço data de 1900, Graciliano ainda aos sete anos. Esse período na escola era, para Graciliano, o segundo ano primário, no qual completa o ciclo da alfabetização, aos oito anos de idade.

A localização da escola é na cidade de Viçosa-AL, no centro, “no largo do Comércio, numa casa de jardim com duas ou três palmeiras” (Ramos, 2003, p.193), na “rua da Matriz” (Ramos, 2003, p.193). O atinente regional não é mais enfatizado, pelo fato da escola se situar em um meio urbano próximo ao litoral.

A tipologia escolar é de uma escola isolada urbana. Essa escola é particular porque o professor não recebia verbas do poder público.

Marca o caráter de particular o fato de não possuir muitos alunos, “meia dúzia de alunos” (Ramos, 2003, p.196) e pelo fato de não haver a comparação com os professores já estigmatizados das escolas públicas. Entretanto, o fato de ser particular não a classifica como de boa qualidade, pois há a ênfase na qualidade inferiorizada quando comparada à escola pública Maria do O, “Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço, não porque esta se avantajasse àquela...” (Ramos, 2003, p.193). O parâmetro de comparação é a condição étnica dos professores, mestiços.

A quantidade de alunos era de poucos “E nós, meia dúzia de alunos” (Ramos, 2003, p.196). O gênero estudantil é masculino.

No mobiliário escolar estavam a mesa e a cadeira do professor, “Arriava na cadeira” (Ramos, 2003, p.196), possui bancos e não cadeiras, “Desalentava-me no banco...” (Ramos, 2003, p.196), a palmatória que tinha função somente de ameaça, “Segurava a palmatória” (Ramos, 2003, p.196), e o espelho de uso contínuo pelo professor mestiço, “o espelho” (Ramos, 2003, p.196).

O material didático-escolar era os livros de Barão de Macaúbas, “Eu permanecia nas histórias enigmáticas do barão de Macaúbas” (Ramos, 2003, p.194). O livro determinado para a instrução primária continha histórias que estimulavam a imaginação, “fantasiava em sossego um livro diferente, sem explicações confusas, sem lenga-lengas cheias de moral” (Ramos, 2003, p.195) e lições de moral, “histórias espessas, surdo aos conselhos que havia nelas... existência dos conselhos...” (Ramos, 2003, p.197).

A arquitetura do espaço escolar que abriga a escola é uma casa no centro da cidade, “O novo mestre funcionava no largo do Comércio, numa casa de jardim com duas ou três palmeiras” (Ramos, 2003, p.193). A casa possui um jardim que posiciona em sua lateral porque da janela se visualizava a rua, “[...] janela, que me exibia cabeças de transeuntes, muros, telhados, as palmeiras grávidas abanando-se” (Ramos, 2003, p.194).

O espaço habitado da escola Mestre mestiço é composto pelo espelho que modifica o ambiente escolar e um objeto que provoca visões diferentes e variadas dos envolvidos na sala de aula e tem uma relação com o externo. “Às vezes, porém, o espelho nos anunciava borrasca” (Ramos, 2003, p.196). Os objetos produzem efeitos no ambiente escolar, no professor Mestiço e nos alunos, “Inquietava-me o espelho, onde se refletia a pacholice do mulato” (Ramos, 2003, p.194).

Atravessa a materialidade da escola a conclusão do ciclo de alfabetização com a utilização dos três livros de leitura do barão de Macaúbas “Despedi-me enfim do barão de Macaúbas, larguei a cartonagem, respirei” (Ramos, 2003, p.197). O terceiro livro do barão de Macaúbas marca a finalização desse período com a alfabetização do aluno.

Os dados referentes à escola Maria do O e à escola Mestiço corroboram os questionamentos de Maria Lúcia Muller (1999) e as afirmações de Marcus Vinícius Fonseca (2007) em diálogo proposto por Veiga (2008, p.508), sobre a ausência de crianças mestiças na escola pública e na escola particular da região nordestina abordada, nas quais há um corpo discente “majoritariamente branco”, e a atuação de professores(as) mestiços(as) tanto na escola privada como na pública na região nordestina, no início do período republicano. Nesse contexto, é possível que os filhos do vizinho de Graciliano e os filhos de agregadas da casa de Graciliano não frequentaram a escola, “O moleque José e a moleca Maria esgueiravam-se da sombra, perdiam a condição e a cor, não se distinguiam quase dos meninos de Teotoninho Sabiá” (Ramos, 2003, p.65).

Segundo Benzaquen (2009, p.164), “[...] o debate intelectual sobre os destinos do país estava, naquele momento, profundamente marcado pelo tema da mestiçagem. Mas a mestiçagem, isto é, o contato sexual entre grupos étnicos distintos, costumava ser apresentada como um problema: ora implicava esterilidade — biológica e cultural —, inviabilizando assim o desenvolvimento nacional, ora retardava o completo domínio da raça branca, dificultando o acesso do Brasil aos valores da civilização ocidental”.

O debate em voga gira entorno da escola ser ruim por estar associada à questão da mestiçagem. A qualidade da escola recebe a mesma avaliação social e cultural atribuída à mestiçagem, “Tiraram-me da escola da mestiça, puseram-me na de um mestiço, não porque esta se avantajasse àquela...” (Ramos, 2003, p.193).

E, ainda, é possível o desfecho na realidade nacional brasileira do final do século XIX até 1930, início do século XX, está centrada em uma perspectiva eurocentrada que tendia a ver o sertão e o mestiço como manifestações do atraso nacional. O tema da mestiçagem é extremamente evocado nas discussões que envolviam a “ideia do progresso” no Brasil, em que o mestiço é um problema de ordem cultural, apontada por Benzaquen (1994, p.44).

6.8 Professora Agnelina

A menção nominativa da imagem literária “Professora Agnelina” é uma denominação escolhida por causa do nome trazido pela narrativa “As narrativas de d. Agnelina...” (Ramos, 2003, p.218), a qual não é nominada nem como professora, nem como mestra.

O ano de atuação docente acontece em 1901, na cidade de Viçosa-AL, período em que Graciliano está com oito anos de idade, no terceiro ano da escola primária. Uma professora de meia-idade. Não há atribuição do atinente regional a esta.

A configuração docente mostra uma professora que tinha como auxiliar a filha, uma integrante da família, “A filha, mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância como em nós” (Ramos, 2003, p.205-206). A professora Agnelina não demonstra formação para o magistério, ou não conseguiu bom êxito se tiver tido alguma formação, ou não teve uma boa orientação pedagógica, “Essa professora atrasada” (Ramos, 2003, p.212).

Para os assuntos que envolviam os conteúdos escolares havia um déficit, entretanto, para a estimulação da imaginação a professora Agnelina conseguia uma performance bem avaliada, “[...] possuía raro talento para narrar histórias de Trancoso. Visitava-nos, prendia-nos até meia-noite com lendas e romances, que estirava e coloria admiravelmente. Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas” (Ramos, 2003, p.212). O estímulo à imaginação não tem uma boa avaliação.

A autoridade da professora Agnelina não é evidenciada, isso indica que não havia preocupação com a necessidade dessa demonstração da parte da professora, e ameaça da palmatória desaparece.

O material didático abordado era a seleta clássica, “[...] meteram-me noutra escola ruim e adquirir uma seleta clássica” (Ramos, 2003, p.197). A seleta continha “nebulosos conselhos” do autor inglês Samuel Smiles. É provável que a origem desses textos seja estrangeira.

O método de ensino se baseia na correção do aluno nos limites do conhecimento docente, “A professora me corrigia” (Ramos, 2003, p.211). A professora Agnelina fazia a correção de falhas do aluno de acordo com os seus conhecimentos, “A professora me corrigia” (Ramos, 2003, p.211). Entretanto, se a necessidade de correção acontecesse em casos que ela desconhecia, então, não seria feita e nem sequer percebida a sua necessidade, mesmo com a existência de sons guturais. Este é caso de correções que deveriam ser feitas em palavras da língua inglesa, pois a professora Agnelina não tinha conhecimento da língua inglesa para pronunciar o nome do autor corretamente.

“Quando, porém, eu engrolava, tossindo, o nome do autor, faltava a emenda — e em consequência presumi que, pelo menos nesse ponto, a rudeza da mulher coincidia com a minha. Certifiquei-me disso deixando de tossir e pronunciando Smiles de várias maneiras, sem que d. Agnelina me repreendesse” (Ramos, 2003, p.211).

Na proposta de ensino, a professora Agnelina inclui a visita à casa dos alunos para uma atividade de contação de histórias. Essa atividade não está prevista como necessária para o ensino do início do século XX, “Nada me ensinou, mas transmitiu-me afeição às mentiras impressas” (Ramos, 2003, p.212). É possível identificar que a narração de histórias fazia parte do conteúdo abordado pela professora Agnelina com a finalidade de estimular a imaginação na superação de problemas cotidianos dos alunos,

“As narrativas de d. Agnelina referiam-se a pequenos maltratados que se livravam de embaraços, às vezes venciam gigantes e bruxas” (Ramos, 2003, p.218-219).

A professora Agnelina desenvolveu uma conduta própria para se desvencilhar dos seus desconhecimentos, “Afinal percebi nela um procedimento esquisito: antes que eu largasse barbaramente a extraordinária palavra, fechava o livro e desconversava” (Ramos, 2003, p.212). Dessa estratagem surge uma característica necessária diante de algumas dificuldades resultantes da complexidade do ensino e aprendizagem que aparecem na sala de aula que é o exercício da tolerância, “Em aritmética eu era um selvagem, pouco mais ou menos um selvagem, mas fui tolerado, e creio que devo isto a Samuel Smiles” (Ramos, 2003, p.212). Esse cenário de tolerância gera empatia entre professora e aluno, “Nasceu daí uma espécie de cumplicidade, que a tornou razoável durante meses” (Ramos, 2003, p.212).

Quando mais familiares compartilhando o mesmo espaço da escola, a postura profissional da professora sofre interferências, pois as conversas particulares e os assuntos familiares eram tratados no horário das aulas sem separação dos temas, “D. Agnelina rezingava com a filha por questões de namoro e, em caso de necessidade, administrava-lhe corretivos” (Ramos, 2003, p.205). As condutas típicas do meio privado familiar eram expostas na escola, sem separação de espaços.

A formação docente da professora Agnelina é deficitária de qualidade ou esta não a possuía. Ademais, o seguinte trecho também revela que outras atividades diversas das apropriadas para o momento e espaço escolares eram executadas.

“Uma vez discutiram a respeito da palavra auréola, que surgiu na minha seleta. A moça acertou, mas d. Agnelina, debruando um vestido, julgou auréola equivalente a debrum, estirou o beijo e, depois de hesitar, misturando baixinho auréola com ourela, recomendou-me que, para evitar dúvidas, dissesse aureóla” (Ramos, 2003, p.205).

A construção simbólica mostra que o padrão valorizado no período é o das histórias reais, “Talvez a prenda notável de d. Agnelina tenha induzido meu pai a afastar-me do mau caminho...” (Ramos, 2003, p.212). O mau caminho era ser orientado por uma professora que narra histórias mentirosas que estimulam a imaginação. Esse raciocínio se baseia na ideia desenvolvida sobre livros duvidosos no final do século XVI,

“certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às

crianças livros duvidosos. nasceu então a idéia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. essa foi uma etapa muito importante. é dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época tanto entre católicos como entre protestantes, na França como na Inglaterra” (Ariès, 1986, p.135)

Entretanto, a falta de letramento de Graciliano pode ter sido o verdadeiro motivo para a saída da escola Agnelina, no trecho que segue:

“Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página (...) no meio do capítulo pôs-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida (...) Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias (...) À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu: leitura emperrada, mal-entendidos, explicações” (Ramos, 2003, p.206-207).

O debate se volta para o estímulo à imaginação no entresséculos XIX-XX e a diferença entre as histórias contadas e as histórias fantasiosa dos livros de Macaúbas e a ideia de utilidade.

6.8.1 Escola Agnelina

A menção nominativa da imagem literária “Escola Agnelina” é uma denominação escolhida por causa do nome da professora, com ênfase “[...] uma escola primária do interior” (Ramos, 2003, p.206).

A sua referência cronológica é 1901. Data em que Graciliano está com a idade entre oito e nove anos, de acordo com a afirmação: “Assim, aos nove anos ainda não sabia ler” (Ramos, 2003, p.206). O aluno nessa fase é para estar alfabetizado, haja vista o encerramento do ciclo da alfabetização com os três livros de barão de Macaúbas. Esse período na escola era, para Graciliano, o terceiro ano primário, penúltimo ano que pode se relacionar à educação na escola primária.

A localização da escola é na cidade de Viçosa-AL, é possível afirmar que a escola não é no centro, de acordo com a citação: “Na minha escola de ponta de rua” (Ramos, 2003, p.205).

A tipologia escolar é uma escola isolada urbana. Trata-se de uma escola particular, mas a professora não é tratada como mestra. A quantidade de alunos, não era grande. O gênero estudantil é do sexo masculino, “Os alunos se imobilizavam nos

bancos...” (Ramos, 2003, p.206). Somente nesta escola teremos a informação sobre o tempo destinado às aulas que era de cinco horas, “cinco horas” (Ramos, 2003, p.206).

A configuração da escola enseja um esboço de uma escola ruim. A perspectiva do ruim está relacionada à estrutura escolar, “[...] bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam” (Ramos, 2003, p.205-206.; à localização, “Na minha escola de ponta de rua” (Ramos, 2003, p.205) ; e à postura docente.

O gênero dos alunos é masculino. A menina, filha da professora Agnelina, que possuía algum conhecimento era a auxiliar que deveria ter tido uma aprendizagem voltada para ensinar os filhos(as). O comportamento dos alunos, “O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos...” (Ramos, 2003, p.206).

O gênero docente feminino não é comparado às professoras já abordadas, pois o processo de alfabetização se encontra concluído, e nessa fase as comparações terão outros parâmetros. A escola Agnelina contava com a professora Agnelina e com a auxiliar que era sua filha, “A filha... nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância como em nós” (Ramos, 2003, p.205-206).

O mobiliário escolar é composto por bancos, “bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam” (Ramos, 2003, p.205-206).

O espaço destinado à escola sofre interferência de outras atividades, no caso o mobiliário da escola está junto com mobiliário de uma atividade econômica, “Perto da mesa havia uma esteira, onde as mulheres se agachavam, cortavam panos e cosiam” (Ramos, 2003, p.205-206). O espaço sem divisão de outros espaços se misturava com outras tarefas no ambiente escolar, e pessoas diversas do ambiente escolar frequentavam o mesmo espaço. Todos da casa interferem no espaço destinado à escola.

O material didático escolar é a seleta clássica, “[...] meteram-me noutra escola ruim e adquiri uma seleta clássica” (Ramos, 2003, p.197). A seleta continha “nebulosos conselhos” (p.197) do autor inglês Samuel Smiles, como os três livros de Barão de Macaúbas, “histórias espessas, surdo aos conselhos que havia nelas... existência dos conselhos...” (Ramos, 2003, p.197). A consideração de bom material didático perpassa a ideia de utilidade, para isso o livro deve regras importantes, “[...] regras importantes, imaginei, regras úteis se me entrassem na cabeça” (Ramos, 2003, p.211).

Depreendemos que a seleta clássica é um conjunto de textos para a leitura. É possível destacar, a partir de um trecho que se refere a anos posteriores em que o escritor lê livros da literatura nacional, que a seleta tinha uma linguagem rebuscada, “Certas

expressões me recordaram a seleta... Vi o retrato de José de Alencar, barbado, semelhante ao barão de Macaúbas... Vencidos o incêndio e a cheia, dois elementos de resistência na literatura nacional, examinei os volumes” (Ramos, 2003, p.231).

A descrição da escola Agnelina nos leva a colocar em questionamento algumas contradições que somente na abordagem dessa escola foram realizadas. Diante da insegurança da professora Agnelina e falta de estrutura escolar, surge uma espécie de desabafo do escritor: “O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação... estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram” (Ramos, 2003, p.206).

Quanto à escola do interior ser uma prisão, de forma generalizada, a contradição está no fato dessa consideração não ter sido atribuída a outras escolas do interior, haja vista haver uma referência positiva à escola D. Maria que era também uma escola do interior nordestino, mas não foi feita essa associação, conforme trecho: “Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito... Aos sete anos, no interior do Nordeste” (Ramos, 2003, p.133). Vale ressaltar que a escola D. Maria ficava mais distante da capital que a escola Agnelina, portanto, mais interiorana.

Quanto à imobilidade dos alunos, na perspectiva do movimento físico, o mobiliário escolar composto por bancos e não por cadeira favorecia a imobilidade dos alunos. Assim, a posição enfática de prisão resume a ideia de impossibilidade de movimentos corporais. Entretanto, se a consideração de prisão se referir a proposta de ensino, essa composição da sala de aula segue a mesma estrutura até hoje, de alunos sentados e com o trabalho docente baseado na proposta de atividades escolares nos cadernos e nos livros, inclusive nas escolas consideradas de boa qualidade e dos grandes centros urbanos.

Outro ponto que revela a contradição condiz ao fato da generalização não considerar outros alunos de escolas do interior que conseguiram a aprendizagem, inclusive colegas de Graciliano. Logo, esse pode ser um posicionamento individual e não coletivo, conforme o trecho:

“Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, frequentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu

vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco” (Ramos, 2003, p.205).

Sem considerar as contradições, diante do exposto, colocamos em debate além da falta de animosidade e de autonomia dos alunos no espaço escolar no entresséculos XIX-XX, a estruturação do “aparelho escolar capitalista” na escola primária do entresséculos XIX-XX que o escritor reproduz, haja vista as considerações sobre a escola do interior não conseguir expressar o objetivo do sentido republicano na escola primária, conforme a afirmação de alguns autores trazida por Saviani (2008) “é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza” (p.21).

6.9 Professor Rijo

A menção nominativa da imagem literária “Professor Rijo” é uma denominação escolhida em referência ao nome próprio designado ao professor responsável na narrativa. Diferente dos demais professores, do sexo masculino, a esse professor é atribuído um nome próprio, Rijo, cujo significado da palavra é sem flexibilidade, rígido. A aceção de mestre se vincula ao fato desse professor não receber verbas do governo, “Na ausência do mestre, bocejávamos...” (Ramos, 2003, p.212).

O ano de atuação docente é entre 1902, período em que Graciliano estava com 9 anos. “[...] confiar-me ao professor Rijo...” (Ramos, 2003, p.212), na cidade de Viçosa-AL. O professor Rijo atuava sozinho, sem auxiliares, e ensinava poucos alunos. Professor do quarto ano primário, último ano que pode se relacionar à educação na escola primária.

A composição da aparência do professor é de um idoso, do gênero masculino “[...] confiar-me ao professor Rijo, aposentado, rábula distinto...” (Ramos, 2003, p.212). As boas referências da senilidade são retomadas. Trata-se de um professor que não só possui um reconhecimento de sua atuação pelo órgão oficial do governo, mas tem o reconhecimento social com distinção.

A aparência do professor Rijo denota um profissional que possui autoridade, “presença de uma autoridade. E como não me seria possível discernir razões profundas, contentei-me com as aparências — e a suspeita se transformou em convicção” (Ramos, 2003, p.213). De outra forma, a autoridade do professor Rijo se impõe com a sua presença, indicando uma pessoa que merece grande respeito, “Na ausência do mestre,

bocejávamos, olhávamos as andorinhas no céu, as lagartixas brancas na parede e os lombos temerosos dos livros nas estantes. O homem aparecia de salto...” (Ramos, 2003, p.212).

A distinção do professor Rijo como um exímio intelectual subtende a sua autoridade. A presença do professor Rijo exigia mais atenção. A autoridade é pautada na construção simbólica de respeito é devido a quem possui conhecimento, sem que seja necessária a força física e um objeto palmatória, “[...] admiração àquele homem que alterava as letras” (Ramos, 2003, p.213). Não havia o instrumento palmatória para demonstração de autoridade.

Compõe a distinção apresentada, a impossibilidade de comparação a outros professores sem distinção e postura firme diante do conhecimento que não permite contradições, “O professor não podia comparar-se aos viventes comuns. Grave, o dedo na página, articulava: Smailes. Nas lições seguintes percebi que ele não se contradizia” (Ramos, 2003, p.213).

A configuração docente é a de um professor que não narra histórias fantasiosas, o seu compromisso com a realidade é forte, “Talvez a prenda notável de d. Agnelina tenha induzido meu pai a afastar-me do mau caminho, confiar-me ao professor Rijo...” (Ramos, 2003, p.212). O professor Rijo conhece a língua estrangeira, o inglês. Ademais, não comete o erro de se contradizer, “Nas lições seguintes percebi que ele não se contradizia” (Ramos, 2003, p.213), o que enseja conhecimento certo, sem vacilar.

A postura docente e a condução de seu conhecimento na intervenção da transmissão do conhecimento ensejam validade ao ofício do professor Rijo, “Mas Samuel Smiles impunha-se facilmente. Era Smailes porque a voz do professor me chegava clara, porque a unha amarela do professor riscava a página com energia. Samuel Smailes, pois não” (Ramos, 2003, p.215).

O método de ensino se baseava em fazer uma demanda de atividades escolares. Nesses momentos de exercício das atividades o professor Rijo se ausentava, “Na ausência do mestre” (Ramos, 2003, p.212). Em seguida se dava a comprovação se a execução das atividades atendeu o exigido para se considerar que a aprendizagem acontecera. “[...] tomava as nossas lições rapidamente, encoivarava algumas perguntas e dava logo as respostas, sem esperar que acertássemos ou errássemos” (Ramos, 2003, p.212). O professor Rijo não tinha tolerância com os alunos, não conseguia esperar o tempo dos alunos e era objetivo em sua atuação ao considerar que sua presença e atenção deveriam

ser postas em determinados momentos. Não há o conhecimento de que o aluno precisa ser ouvido, “dava logo as respostas” (Ramos, 2003, p.212).

O ensino era composto por leitura de obras literárias estrangeiras traduzidas para o português, “[...] a leitura de uma das maçadas de Samuel Smiles... O professor interrompeu-me, separando as sílabas com bastante clareza: Samuel Smailes. Arregalei o olho, o sujeito repetiu: Smailes” (Ramos, 2003, p.212). O professor Rijo utilizava a interrupção na leitura, a correção oral e a repetição do que era explicado. A prática da leitura é fortemente exigida.

A relação do professor Rijo com o espaço escolar é intensa, pois a sua presença imprime ao espaço escolar a necessidade de seriedade e determinação ao que é proposto e ao próprio momento de estar em sua presença. Entretanto, a sua ausência não desfaz o que a sua presença impõe, somente dá a flexibilidade para um momento de liberdade voltado para o ofício que será exigido pela presença do professor em seguida. A dinamicidade do professor Rijo produzia a percepção do tempo e do espaço na sala de aula. Na presença do professor Rijo o comportamento dos alunos era disciplinado.

Apesar de todo o conhecimento do professor só houve a aprendizagem do nome estrangeiro do autor do livro seleta clássica que foi considerado suficiente, “Cresci um pouco, esteado no homem que só me ensinou o nome de Samuel Smiles, e ensinou muito. Sentado num caixão, o dicionário nas pernas, ri-me dos três. Idiotas” (Ramos, 2003, p.215).

6.9.1 Escola Rijo

A menção nominativa da imagem literária “Escola Rijo” é uma denominação escolhida em referência ao professor Rijo, responsável por essa.

A sua referência cronológica data entre 1902, período em que Graciliano estava com nove anos. “[...] confiar-me ao professor Rijo...” (Ramos, 2003, p.212). Essa escola se localiza na cidade de Viçosa-AL. Esse período na escola era, para Graciliano, o quarto ano primário, último ano que pode se relacionar à educação na escola primária.

A tipologia da escola Rijo é de uma escola isolada urbana. Trata-se de uma escola particular que possui reconhecimento social para o ensino, mas não possui formação na escola normal, “professor Rijo, aposentado, rábula distinto” (Ramos, 2003, p.212).

O ensino era para poucos alunos, pois só participavam da aula dois alunos, “Éramos apenas dois alunos, eu e meu primo José...” (Ramos, 2003, p.212). Logo, o gênero estudantil são meninos.

No mobiliário escolar havia estantes de livros. O material didático era a seleta clássica, livros de literatura estrangeira traduzida para a língua portuguesa. A escola possui um compromisso com uma leitura mais intensa, inclusive com obras estrangeiras, “Aí me caiu a leitura de uma das maçadas de Samuel Smiles” (Ramos, 2003, p.212).

A arquitetura do espaço escolar contava com janelas, “olhávamos as andorinhas no céu” (Ramos, 2003, p.212), espaço das aulas era amplo, pois o espaço abriga estantes de livros extensos, “os lombos temerosos dos livros nas estantes” (Ramos, 2003, p.212) e tinha vista para uma área aberta.

A construção simbólica se baseia no reconhecimento dessa escola como pertencente a uma personalidade de estimada reputação social, principalmente porque possuía conhecimento de língua estrangeira, julgado por saber pronunciar o nome correto dos autores estrangeiros. A escola Rijo incorpora a postura do professor Rijo em sala de aula, a qual denota firmeza, típica de quem possui autoridade, pois a sua explicação de conteúdos não enseja contradição.

Esse juízo de valor social atribuído à escola Rijo está atrelado também a sua função de preparar os alunos para uma etapa posterior que é a do colégio. As ideias de valorização do colégio em detrimento da escola foram desenvolvidas nos séculos XVI-XVII pelos moralistas e pelas ordens religiosas, de acordo com Ariès (1986, p.276), “Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola, a transformação da escola livre em colégio vigiado”.

A importância do colégio está na aceção de que a educação ofertada neste possui um compromisso com a profissão, em detrimento da escola que não assume o compromisso com a profissão. Essa circunstância mostra a boa aceção social e cultural sobre o fenômeno da escolarização, o que pode explicar o crescimento no número de colégios internos no início do século XX, no Brasil. Essa situação é semelhante à ocorrida na Europa a partir do fim do século XVII sobre as concepções de escolarização, a qual é abordada por Ariès (1986, p.11),

“[...] a partir do fim do século XVII... a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”.

Nesse sentido, no entresséculos XIX-XX começa a se consolidar a percepção social e cultural de que a escola é um espaço de suma importância para a educação formal, típica de uma sociedade mais evoluída (Dewey, 1979, p.7-8). Se compreendermos que a “função educativa” em sua gênese, de acordo com Dewey (1979, p.103) com base nas ideias definidas por Kant, Fitch e Hegel, deve ser prioritária para o Estado, porque dessa forma atenderia ao interesse supremo deste em relação aos indivíduos, e que para esse fim deve acontecer desde a escola primária. O Estado brasileiro no entresséculos XIX-XX ainda estava em processo para alcançar esse fim, pois a escola não possuía a centralidade no ensino direto, haja vista as famílias aceitarem assumir as funções escolares no ensino domiciliar, na promoção da aprendizagem tradicional.

Todos os questionamentos atravessam as motivações que respondem uma questão basilar: Quando nós construímos culturalmente no Brasil a ideia de que a escola primária era necessária para a instrução escolar brasileira? Esse questionamento realizado em um estudo com recorte temporal no entresséculos XIX-XX, mostra que somente aos estudos relacionados a este período podemos dirigir essa pergunta, apesar de no cenário europeu a substituição da aprendizagem tradicional pela escola ter se iniciado no fim do século XVII, segundo Ariès (1986, p.277):

“[...] no fim do século XVII... uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças. As lições dos moralistas lhes ensinavam que era seu dever enviar as crianças bem cedo à escola...”

Com a finalização da apresentação dos resultados, elaboramos nos seguintes quadros a conjuntura composta por professore(as) e escolas primárias do entresséculos XIX-XX, e na figura oito, a trajetória escolar correspondente.

Quadro 1
Professores(as)

PROFESSOR(A)	Ano de atuação	Tipo	Verba pública	Faixa etária	Atinente regional	Materia l Didático	Instrumento
Professor Pitombas	1895	MESTRE	NÃO	IDOSO	AGRESTE	CARTA ABC	Palmatória com uso
Professor Buíque	1897-1898	PROFESSOR	SIM	IDOSO	AGRESTE	X	X
Professor Sebastião Ramos	1898 - 1899	PROFESSOR	NÃO	JOVEM	AGRESTE	CARTA ABC	Palmatória com uso
Professora D. Maria	1899	MESTRA	NÃO	IDOSA	SERTÃO	Folheto e o 1º e 2º livros de Macaúbas	Palmatória sem uso
Professor Pedro Ferro	1900	PROFESSOR	NÃO	IDOSO	AGRESTE	2º livro de Macaúbas	Não tinha palmatória
Professora Maria do “O”	1900	PROFESSORA	SIM	JOVEM	MESTIÇA	3º livro de Macaúbas	Palmatória sem uso
Professor Mestiço	1900	PROFESSOR	SIM	JOVEM	MESTIÇO	3º livro de Macaúbas	Palmatória sem uso
Professora Agnelina	1901	PROFESSORA	NÃO	MEIA-IDADE	X	seleta clássica de Samuel Smiles	Não tinha palmatória
Professor Rijo	1902	MESTRE	NÃO	IDOSO	X	seleta clássica de Samuel Smiles	Não tinha palmatória

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2
Escolas

ESCOLAS	Ano	Localização	Tipologia escolar	Gênero estudantil	Faixa etária estudantil	Estrutura física
Escola Pitombas	1895	Bom Conselho/PE: Laje do Capiá	escola isolada rural	meninos	diversas idades	uma sala de aula
Escola Buíque	1897-1898	Vila Buíque/PE de	escola isolada urbana	X	X	uma sala de aula
Escola Sebastião Ramos	1898-1899	Vila Buíque/PE de	escola domiciliar	Meninos	Até 6 anos	Sala de estar
Escola D. Maria	1899	Vila Buíque/PE de	escola isolada urbana	Meninos e meninas	diversas idades	uma sala de aula
Escola Pedro Ferro	1900	Fazenda Maniçoba/AL	escola domiciliar	Meninos	diversas idades	Sala-depósito
Escola Maria do “O”	1900	Viçosa/AL	escola isolada urbana	meninos	diversas idades	uma sala de aula
Escola Mestiço	1900	Viçosa/AL	escola isolada urbana	meninos	diversas idades	uma sala de aula
Escola Agnelina	1901	Viçosa/AL	escola isolada urbana	meninos	diversas idades	uma sala de aula
Escola Rijo	1902	Viçosa/AL	escola isolada urbana	meninos	diversas idades	uma sala de aula

Fonte: Elaboração própria.

Figura 8
Trajetória escolar



Fonte: Elaboração própria sobre Imagens Google Maps (2023, com adaptações).

7 AS TEORIAS DE PESTALOZZI E FROEBEL: UMA DIMENSÃO PROBATÓRIA

Pelo prisma do relevante pioneirismo das teorias de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) que resultou no reconhecimento da educação como objeto da Pedagogia no século XX, destacam-se os alicerces teóricos que permitiram enxergar o acesso à educação como condição necessária para o desenvolvimento do homem. Logo, no contexto das influências das propostas educacionais dos dois teóricos, as quais destacavam a necessidade de formação do (a) educador (a), ou seja, a conversão de mestre em educador, determinada por uma formação baseada em uma aprendizagem voltada para a função de mãe-educadora de Pestalozzi e para a exigência de conhecimento do homem de forma integral nas propostas de Froebel.

Em consonância com esses aspectos, o conhecimento do método intuitivo de Pestalozzi e dos níveis de desenvolvimento de aprendizagem do indivíduo, postulados por Froebel, postos como parâmetros para uma boa atuação profissional do(a) professor(a) e da escola primária, ressignificaram as propostas educacionais no século XIX. Nesse universo de ressignificação, a receptividade da percepção Pestalozziana, em confluência com as ideias de Froebel, transforma a concepção pedagógica sobre o (a) professor(a), que ascende de mestre a educador. Isso resultou no reconhecimento da atividade docente como uma profissão, e, por conseguinte, avultou a necessidade da escola primária, como detentora de um espaço físico de acolhimento discente, que seja propício à aprendizagem (Houssaye, 2013, p.78).

Os resultados obtidos por meio da atividade compreensiva-interpretativa de legibilidade do texto na chave da imagem literária, fundamentada na técnica hermenêutica, tem o texto literário como ponto de partida para os estudos históricos sobre a educação brasileira. Nesse cenário, como o objeto da pesquisa é de natureza educacional, o(a) professor(a) e a escola primária, a dimensão probatória deve ter uma correspondência com as teorias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel, vigentes no recorte temporal, o entresséculos XIX-XX.

A comparação com as teorias de Pestalozzi e Froebel se faz necessária porque já na segunda metade do século XIX há em circulação pelos pensadores da educação brasileira as ideias contidas no método intuitivo. As quais podem ser visualizadas em um primeiro momento na Reforma Leôncio de Carvalho, no Decreto n. 7.247, de 19 de abril

de 1879, que é favorável à aplicação do método intuitivo por meio das lições de coisas como disciplina nas escolas primárias. Ademais, no final do século XIX já havia a previsão da implementação do método intuíto com a disciplina lições de coisas em várias legislações educacionais brasileiras (Schelbauer, 2006, pp. 1-23). A comparação surge do evento paradigmático da recepção, no qual o questionamento de verdade e de possibilidade do transfigurado com outros eventos ou acontecimentos dentro da temática apresentam a conexão da realidade transfigurada com a realidade do mundo externo percebida no presente sobre o passado.

Essa dimensão probatória se alinha à natureza normativa da educação, o que nos encaminha para fazer a comparação e o confronto com as teorias de Pestalozzi e Froebel. Logo, a comparação se dá em correspondência com as premissas da normatividade dispostas nas teorias. Essas teorias fundamentam e estruturam o esboço normativo na legislação da segunda metade do século XIX. Portanto, tratamos as teorias de Pestalozzi e Froebel como uma evidência empírica. A obra de referência de Pestalozzi é a obra “Como Gertrudes ensina seus filhos” de 1900, tradução da obra “Leonardo e Gertrudes” de 1781, e a de Froebel é “A educação do homem” de 1826.

No panorama da evidência empírica, a verificação das informações que a imagem literária corporifica é colocada no confronto com a evidência empírica. A imagem literária, mesmo em sua materialidade, está no plano da intencionalidade histórica do discurso narrativo e na referencialidade do pensamento (teórico e abstrato). Não estamos comparando polos incomparáveis, pois estamos utilizando, no âmbito da referencialidade, temporalidades sincrônicas, ou seja, as memórias do escritor e o acontecimento teórico nos parâmetros educacionais brasileiro do entresséculos XIX-XX. No âmbito da intencionalidade histórica, temos a imissão da memória, pelo texto escrito na década de 30 do século XX, ou seja, a posse da narrativa do acontecimento no processo da escrita com o resultado da obra lançada, enquanto texto autônomo.

A utilização do confronto ou da comparação é feita na perspectiva histórico-educacional, pois tem a finalidade de trazer para a pesquisa fontes diversas para promover o escrutínio da verdade e da realidade históricas, no entresséculos XIX-XX, relacionadas ao contexto educacional, haja vista a exigência do protocolo de disposição de mais de uma fonte e conhecimento como componente elencado por Le Goff, (1990, p.81).

Em verdade, temos para a investigação uma prova documental, composta pela memória e pelo testemunho, produzida na narrativa de um tempo datado, que nos chega

ao presente na forma impressa em um texto escrito, o qual refigura a ação humana, por meio da memória; a informação sobre o passado, por meio do testemunho; e o tempo, por meio da narrativa, estruturado dentro dos critérios ricoeurianos (2007, p. 131) nesta pesquisa.

Essa prova documental ao ser objeto da nossa reflexão histórica gera um conhecimento que se constitui atrelado às teorias pedagógicas para a construção da história e memória da educação. Não se trata somente de organizar a história e a memória da educação nos protocolos historiográficos, pois é necessária uma estruturação sistêmica na cientificidade da pesquisa educacional, haja vista o dever da nossa reflexão histórica ser atravessada pela área de conhecimento científico da Educação para a produção do pensamento crítico de acordo com os pressupostos educacionais.

Com o propósito de produzir um conhecimento cientificamente orientado sobre o(a) professor(a) e a escola primária do entresséculos XIX-XX, além do recurso metodológico para o escrutínio dos efeitos de verdade e dos efeitos de realidade que podem nos ludibriar, enfatizamos o recurso teórico afim de complementar o elenco de fontes probatórias diversas, pois não nos cabe assumir “o papel de ingênuo” (Le Goff, 1990, p.548). Por isso, fazemos essa abordagem comparatista dos dados e da análise documental na crítica com as teorias de Pestalozzi e Froebel, vigentes nas concepções pedagógicas do entresséculos XIX-XX.

De outra forma, a comparação dos dados da pesquisa com as teorias pedagógicas desestrutura supostos interesses do escritor de transmitir uma concepção de educação que lhe era própria, particularizada pelo seu ponto de vista, em interferência do coletivo. Logo, com a estratégia comparatista se esboça o coletivo correspondente às concepções educacionais de um tempo histórico, quando é ativada a pergunta orientada para a obtenção de uma resposta de cunho histórico-educacional perpassada pelo vivido e pela condição histórica do escritor.

Identificamos que o parâmetro utilizado para a crítica e a comparação de professores(as) e escolas realizado na narrativa se baseia nas propostas de Pestalozzi e Froebel. É possível sustentar retoricamente a comparação das considerações realizadas, a respeito do(a) professor(a) e da escola primária, com o método intuitivo de Pestalozzi e a postura de homem de Froebel nos seguintes contextos:

Na escola Pitombas, a presença da mocinha que está ali para se tornar uma mãe educadora ou uma futura professora primária, marcando o a presença do sexo

feminino para alunos da escola primária. Ela não está lá para pertencer ao corpo discente tipicamente do gênero masculino. A formação da futura mãe-educadora acontecia de forma particularizada, “Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: — A, B, C, D, E” (Ramos, 2003, p.10). A presença de uma moça na escola corresponde à semente da formação da mãe-educadora.

No que tange à escola primária, os professores, isto é, do sexo masculino, das escolas primárias, não possuem nomes próprios, somente as professoras, do sexo feminino, possuem nomes, com exceção do professor Rijo que marca o fim da fase da escola primária.

A designação de mestre não se refere às ideias de Pestalozzi, pois em sua obra não há qualquer designação à mestre, mas sim a professor e educador. “As minhas conversas com professores e educadores da sociedade reforçaram a minha convicção de que apesar das imensas bibliotecas pedagógicas que a nossa época produz, eles sentiam a mesma perplexidade no seu trabalho quotidiano com os seus alunos. Senti que estas dificuldades eram e devem pesar dez vezes mais sobre os professores se um trabalho miserável de improvisação não os tornasse totalmente incapazes de tal sentimento” (Pestalozzi, 1900, p.58).

Na escola D. Maria há a referência à ignorância da mestra, corresponde ao proposto por Pestalozzi quando trata dos mestres (mestras) em suas dimensões de indivíduos ignorantes, a mesma característica na abordagem da mulher, Gertrudes, que é ultrapassada pela sua “habilidade e paciência na educação dos filhos” (Soëtard, 2010, p. 103), no trecho em que a professora é corroborada com a ideia de excelente mestre:

“Isso me privou de excelentes mestres. Na verdade os melhores que tive foram indivíduos ignorantes. Graças a eles, complicações eruditas enfraqueceram, traduziram-se em calão... Felizmente d. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala” (Ramos, 2003, p.123).

A comparação sintética entre santa e mãe, “[...] “Nossa Senhora é como uma perua que abre as asas quando chove, acolhe os peruzinhos... D. Maria representava para nós essa grande ave maternal...” (Ramos, 2003, p.127). A comparação a “grande ave maternal” se alinha às teorias de Pestalozzi. A metáfora da santa aprofunda o arquétipo da mãe-educadora de Pestalozzi e apresenta sua forma na dimensão do pensamento ocidental

embasado pela visão teológica que constrói na verdade a ideia da santa no papel materno. Os atributos direcionados a essa mãe na verdade são os atributos de santa. Segundo o trecho, “Decerto havia nos filhos de Deus muito desconchavo e muita rabugem. Poucos chegavam, como d. Maria, a apresentar serenidade invariável, resistente a dores de barriga e enxaquecas. Mas d. Maria, a velha professora quase analfabeta, aproximava-se da santidade” (Ramos, 2003, p.155).

A comparação da professora a uma santa. A professora não é tratada como humana, uma característica referente à ausência da laicização na educação, mas sim como uma santa. Como Pestalozzi aponta esse comportamento docente. Esses atributos de santa podem ser visualizados na imagem literária da professora D. Maria. A professora era comparada a uma santa narrada no livro das histórias de santos, professora D. Maria, “[...] a velha amorável, bondade verdadeira, semelhante às figuras celestes do flos-santório” (Ramos, 2003, p.126).

A proposta do método intuitivo nos parâmetros de Pestalozzi e Froebel é mesclada com o desejo social e familiar de formação dos estudantes em um nível cognoscível elevado, mas que ultrapassa a forma graduada do método intuitivo de Pestalozzi e Froebel, e traz uma ignorância com características afetivas, como a mãe-educadora de Pestalozzi no trecho:

“Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao barão de Macaúbas associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto” (Ramos, 2003, p.133).

Em outra perspectiva dessa ignorância, Pestalozzi alerta que a ignorância de uma não percepção de que o ensino deve acontecer na simplicidade do mundo e de que os mestres com conhecimento se tornam ignorantes ao não perceberem essa categoria, não serem movidos pelo entendimento de que “Tudo deve ser colocado em formas que tornem possível e fácil para qualquer mãe sensata seguir esta instrução. Mas eu também gostaria que meus filhos, ensinados desta maneira, não se deixem enganar pela ignorância presunçosa dos mestres da escola” (Pestalozzi, 1900, p.209).

A crítica ao material didático se dirige à linguagem inadequada para o entendimento das crianças e ao estímulo à imaginação dos textos ficcionais que tinham como resultado a ignorância, e não o conhecimento: “O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores” (Ramos, 2003, p.130). Essa consideração na perspectiva froebeliana se respalda em “A educação consiste em liderar o homem, como um ser inteligente, pensante, crescendo em autoconsciência...” (Froebel, 1906, p.2, tradução nossa)

O contorno dessa situação era feito com a abordagem da professora nos padrões das propostas Pestalozzianas enfatizando o simples: “D. Maria resumiu essa literatura, explicou-a. E o meu desalento aumentou. Julguei que ela fantasiava; impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas” (Ramos, 2003, p.131). E, ainda, desprezando o rebuscado na linguagem e na escrita do material didático:

“Todas as frases artificiais me deixavam perplexo. Enfim a minha obrigação era papaguear algumas sílabas. D. Maria não entrava em minúcias, talvez aceitasse o diabo carnívoro. Um mistério, curto, por felicidade. O outro mistério, o que se referia a pontos, vírgulas, parênteses e aspas...” (Ramos, 2003, p.133).

Quando Graciliano critica os livros de Macaúbas, os manuscritos propostos para leitura, a seleta clássica, ele critica um material didático que não corresponde com o método intuitivo proposto por Pestalozzi. A primeira crítica é feita à linguagem rebuscada do material didático, “Em três palavras isentava-me da imposição. Estranhava que se juntasse a carne ao diabo: naturalmente havia equívoco na resposta... Todas as frases artificiais me deixavam perplexo. Enfim a minha obrigação era papaguear algumas sílabas. D. Maria não entrava em minúcias, talvez aceitasse o diabo carnívoro” (Ramos, 2003, p.133). A segunda crítica é feita escrita formal, “se referia a pontos, vírgulas, parênteses e aspas, estirava-se demais e produzia um sono terrível” (Ramos, 2003, p.133). A terceira crítica é feita ao tipo de texto proposto sem adaptação para a idade da criança, “Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito... Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados” (Ramos, 2003, p.133). A quarta crítica é a imaginação produzida pela ficção, “[...] Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões” (Ramos, 2003, p.133). A quarta crítica se direciona à seleta clássica de Samuel Smiles tanto na

linguagem e escrita rebuscadas como na finalidade moralista, “Certas expressões me recordaram a seleta...” (Ramos, 2003, p.231). A seleta continha “nebulosos conselhos” (p.197) do autor inglês Samuel Smiles, como os três livros de Barão de Macaúbas, “histórias espessas, surdo aos conselhos que havia nelas... existência dos conselhos...” (Ramos, 2003, p.197). As críticas são no que se destoam do fundamentado no método intuitivo proposto por Pestalozzi.

Na escola Sebastião Ramos, as indagações sobre o ensino no âmbito doméstico para uma criança por volta dos seis anos, em fase pré-escolar no entresséculos XIX-XX enfatiza o que foi proposto por Pestalozzi, em detrimento da alternativa apresentada em que é o pai que assume a função de condução do ensino, o responsável pela condução do ensino é o patriarca, seguindo um modelo do regime anterior. Essa circunstância não está em concordância com a articulação de oferta do ensino atribuída à mãe, e carrega todas as consequências que enfatizam a ideia pestalozziana da afetividade típica do gênero feminino e a aspereza do gênero masculino (Pestalozzi, 1900, p.209).

Na escola Mestiço, a educação aparece com o projeto moral baseado na liberdade do homem, sem vinculação com o moralismo social: “Eu dizia comigo que o professor, como o irmão, poderia recitar discursos brilhantes e crescer. Tornar-se um homem...” (Ramos, 2003, p.196). A qual se distancia de Pestalozzi e se aproxima de Froebel, “Pestalozzi que havia vinculado a educação com o projeto moral do homem...” (Soëtard, 2010, p.28).

Na escola Agnelina é enfática a ideia de liberdade para atingir o conhecimento, orientada por Froebel (1906, p.58), com a qual a criança precisa de liberdade para alcançar o conhecimento. Quando se admite a teoria de que os alunos já nascem com as capacidades para entendimento e aprendizagem naturalmente, o ensino e o processo de ensino oferecidos ao aluno devem ser de um caráter mais espontâneo.

Apesar das contradições dispostas nos dados, há a ênfase à consciência de si adquirida pelo homem como papel da educação, conforme expôs Heiland (2010, p.25) sobre Froebel: “Fröbel assimila a ligação entre a educação e a ciência à aquisição pelo homem da consciência de si, definida como uma relação entre o exterior e o interior, uma imbricação dialética do interior e do exterior e sua “necessária unificação na vida”.

A base das considerações encenadas nas posturas dos professores(as) e nas propostas elencadas para as escolas primárias, a educação deve-se voltar para o homem em sua completude, sem enfatizar o homem voltada para cidade, cidadão, mas o homem

para si na fase da infância, conforme a compreensão de Froebel, “[...] no período da infância, o homem é colocado no centro de todas as coisas, e todas as coisas são vistas apenas em relação a si próprio, à sua vida” (Froebel, 1906, p.97, tradução nossa)

Nessa mesma linha de raciocínio, o narrador espera que a escola ofereça uma educação com o compromisso de desenvolver o homem e não o cidadão, tal como o proposto por Pestalozzi, “Desta forma, cavalheiros, tento seguir em instrução elementar as leis mecânicas pelas quais o homem se eleva da impressão sensorial para idéias claras” (Pestalozzi, 1900, p.209, tradução nossa).

É possível concluir que essas prerrogativas e esses anseios são inerentes à prática dos(as) professores(as) e às propostas da escola primária, haja vista a mudança a partir da escola Rijo, demonstrando que essas prerrogativas e esses anseios estão vinculados aos compromissos da escola primária. Portanto, não são os preconizados para o ensino para a escola secundária, na qual a perspectiva profissional se acentua.

8 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Em consonância com os anseios de Bloch (2001, p.79), a nossa principal preocupação se ancorou em sabermos interrogar o texto da obra literária “Infância” utilizando os protocolos do método histórico, haja vista a pergunta do método histórico feita ao texto literário almejar respostas de cunho histórico.

No que condiz ao testemunho, perguntamos tanto sobre o que o escritor Graciliano Ramos voluntariamente disse, como ao texto, na capacidade que a narrativa de memória veiculava, mais precisamente no que o escritor não cogitava testemunhar para a posteridade. Vale destacar que a escrita de Graciliano está perpassada propositadamente pela percepção da criança, na qual o escritor em sua historicidade imprime as marcas das lembranças adultas de como era ser uma criança em sua historicidade, conforme o trecho, “Minha mãe adoeceu. Engordou muito na barriga e nos pés, mas as outras partes do corpo ficaram magras” (Ramos, 2003, p.135).

Entretanto, há no ato de questionar empreendido nesta investigação um interesse de compreender, típico do método hermenêutico em uma proposta ricoeuriana, os atos de interpretação que realizamos geravam perguntas orientadas pelo interesse de encontrar um sentido histórico para um acontecimento refigurado na literatura. Assim, elementos da análise literária só apareceram quando foram fundamentais para o argumento a ser defendido, ou seja, quando efetivamente contribuíram para o entendimento do argumento pelo ponto de vista da história, em observância aos pontos de convergência entre literatura e história, para se encontrar os “bulhos da verdade”, parafraseando Lima (1989, p.74).

Por sabermos que memória e história não são da mesma natureza, nem totalmente díspares, é que ao trabalharmos a aplicação do método histórico na narrativa literária é necessário atuar com mecanismos de regulamentação crítica da memória, ou seja, conforme aponta Ricoeur (2007, p.155-156), “na capacidade da historiografia de ampliar, corrigir e criticar a memória”.

Mesmo diante de um testemunho voluntário existente na narrativa da obra “Infância”, para a constituição das imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária os métodos e as técnicas utilizadas para analisar o texto literário e as perguntas feitas a esta fonte foram determinantes para transformar a fonte em um testemunho involuntário (Bloch, 2001, p.97). Esse tratamento metodológico dado à fonte literária, ou

seja, as perguntas e o método realizados se basearam no insigne feito do historiador francês François Hartog (2003 p.292-293) em sua abordagem da obra “O espelho de Heródoto”.

Nesse cenário de inversão sistemática, a constituição das imagens literárias foi realizada no entrecruzamento de interpretação, sentido e referência, a fim de proporcionar uma visualização dos vários parâmetros que compõem o contexto educacional do entresséculos XIX-XX. Por conseguinte, para alcançarmos a transposição do real que as imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária evidenciam quando apresentam as referências da realidade social, os desdobramentos culturais e políticos, as formas de concepções de narrativas individuais e coletivas contidas na obra literária que comprovam a “transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal” (Candido, 2006, p.62-63).

Esse entendimento posiciona a investigação nos parâmetros da Micro-história porque são as particularidades que compõem o todo ou são particularidades que evidenciam a existência.

Por conseguinte, a pesquisa realizada com a obra literária “Infância” na área de História e Memória da Educação é bibliográfica, haja vista esta ser de caráter indispensável para os estudos históricos, segundo Gil (2008, p.50). Logo, insere-se na metodologia de abordagem da fonte bibliográfica para a investigação histórica no campo temático da História Cultural, na qual os sujeitos são observados em suas práticas sociais e culturais.

Quanto à análise dos dados, a ênfase da apreciação foi realizada em consonância com a epistemologia de uma pesquisa em permanente diálogo entre a história da educação e a historiografia, orientada em Vieira et al. (2007) no que se refere à postura questionadora que o(a) pesquisador(a) deve ter diante da fonte escrita por considerá-la insuficiente, pois “[...] o documento já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas” (p.15). Esse caráter questionador se forja na tentativa de identificar o máximo de informações possíveis que tenham respaldo histórico, por isso, acrescenta-se ao direcionamento desse pensamento a forma de abordagem da obra literária em convergência com a evolução do conhecimento no aspecto historiográfico, conforme explicação deste por Luca (2020) ao considerar a forma direcionada da pergunta atenta aos protocolos históricos capazes de movimentar respostas que interessam à Educação na perspectiva histórica, condizente com “o avanço do conhecimento histórico”, apontado

pela historiadora como decorrente da “[...] forma como os pesquisadores deles se valiam, das perguntas que lhes dirigiam...” (p.41).

Em um alinhamento epistemológico à postura questionadora, os parâmetros desenvolvidos na Micro-história, os quais privilegiam as evidências históricas sob uma perspectiva específica de um evento para um entendimento mais global de um contexto histórico de uma determinada época, a pesquisa por meio das imagens literárias nos direciona a isolar as teses gerais e tomar um caso particular de um processo, para tentar entender um processo histórico maior referente ao contexto educacional brasileiro. Logo, em um momento histórico de transição de formas de governo, do império para a república, para tentar dar conta de problemas amplos, analisamos em um processo, específico, particular e delimitado, a conjuntura de professor(a) e de escola primária existente no entresséculos XIX-XX.

Nesse aspecto, a pesquisa foi de natureza qualitativa, visto que se apoiou em dados subjetivos referentes às diferentes formas de manifestação da vivência humana nas possibilidades e especificidades do fenômeno nas ciências sociais (Minayo, 1994, p.23-24).

Inicialmente, a leitura foi feita de forma sistemática, com a finalidade de identificar as imagens literárias referentes ao(à) professor(a) e à escola primária. A partir do levantamento das informações extraídas das leituras de fundamentação da pesquisa, que ocorreu em maio e junho de 2022, as quais compuseram uma base de referência de análise que atenderá aos objetivos específicos lançados. O mês de julho de 2022 foi disponibilizado para as observações e anotações das análises das leituras. E, seguimos com o estudo comparado entre as imagens literárias identificadas e os modelos propostos pelas teorias pedagógicas europeias de Pestalozzi e Froebel, difundidas no século XIX, em agosto de 2022. Os meses seguintes foram destinados para a finalização da produção escrita, revisão de dados e divulgação dos resultados da pesquisa.

A abordagem da obra literária estabeleceu as interpretações que oferecem solidez para um estudo histórico, ao identificar uma conjuntura de modelos de professores(as) e de escolas primárias no entresséculos XIX e XX existente na região nordeste do Brasil. Essa informação histórica foi obtida com a pesquisa bibliográfica, na qual o estudo comparado se integrou à investigação histórica, cumprindo a exigência do uso de textos diversos para garantir os resultados comprovados em contextos considerados históricos. Logo, para atender a esse tipo de pesquisa consideraremos que,

conforme Silva (2016), o estudo comparado tem a capacidade de instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo, e de indicar limites para a compreensão dos fatos e fenômenos educativos. A comparação das imagens literárias identificadas do(a) professor(a) e da escola primária com as propostas educacionais das teorias pedagógicas de Pestalozzi e Froebel atendeu à necessidade da confirmação e da desconstrução das ideias e dos fatos que ensejaram as perguntas necessárias do método histórico.

Ademais, compôs essa tarefa historiadora a movimentação da prerrogativa de cientificidade historiográfica, a qual preconiza que todo cânone deve e pode ser questionado. Nessa pretensão, ao abordarmos a verdade na literatura, apoiamo-nos nas ideias de Guinzburg (2007), para não tomarmos a verdade da informação como algo dado, como natural, e sim considerar a atividade metodológica de verificação, de checagem, para a qual ele nos adverte na consideração dos três efeitos do texto literário.

Apesar do caráter crítico como critério para a escrita literária, pois é com base no critério de observação desse potencial do fazer literário imerso em um exercício de criticidade, que é possível a literatura produzir uma verdade sobre a realidade, sobre o passado (Guinzburg, 2007, p.93), a construção de um saber verdadeiro a partir de uma ficção está embasada no efeito do estranhamento (Guinzburg, 2007, p.116).

O outro efeito é o do estilo direto livre, que é quando o texto de ficção explicita as memórias do discente Graciliano relacionando-as aos acontecimentos históricos do tempo datado (Guinzburg, 2007, p.179). Essa possibilidade de exposição dos pensamentos que caracteriza o ato de lembrar do escritor supre a impossibilidade de imaginar, construir e provar os pensamentos dos indivíduos do passado nos textos historiográficos.

E se sobressai o efeito da inversão da ficção à verdade em que a narrativa de memórias é construída em seu aspecto ficcional, mas apresenta uma realidade que não é fictícia (Guinzburg, 2007, p.174). A realidade trazida nos testemunhos voluntário e involuntário há uma verdade nas suas ficcionalidades.

Dispostos os efeitos, a crítica histórica realizada a partir do método histórico se apoiou na construção do sentido histórico. No entanto, além de realizarmos a crítica histórica, em uma perspectiva de “regulação metódica da garantia de validade”, de caráter formal, houve a construção do sentido histórico para as constituições das imagens literárias do(a) professor(a) e da escola primária a partir dos dados e dos conteúdos,

levantados em uma diretriz de “racionalidade metódica” que as caracterizam como existentes no século XIX-XX, de acordo com as proposta de Rüsen (2007, p.74)

Por fim, para construirmos o tablado apropriado para a discussão e a apresentação de um trabalho histórico sobre a educação traçamos diretrizes para a historicização. Essas diretrizes serviram para nos certificar se de fato foi realizada a historicização na pesquisa. Dessa forma, deparamo-nos com três questões ou proposições retóricas que nos deram respostas suficientes em nossa tarefa metodológica: a pergunta realizada por nós pesquisadores em História e memória da educação gerou respostas historiográficas; a subjetividade do escritor foi argumentada e arazoada pela nossa subjetividade, como pesquisadores, haja vista considerarmos a subjetividade em dois polos: o da escrita, na produção do texto autônomo, e o da leitura, na recepção do texto; e, diante do registro escrito, sabendo que o texto é mudo, a interpretação, oriunda do trabalho hermenêutico, produziu uma atribuição de sentido histórico de cunho educacional.

9 CONCLUSÃO

A abordagem da obra fundamentada no recurso de legibilidade por meio das imagens literárias se vincula à tarefa de uma abordagem histórica do documento em “múltiplos modos” (Le Goff, 1990, p.548). Essa forma de legibilidade do texto literário não se distancia dos ditames da teoria da história, pois construímos possíveis verdades sobre o entresséculos XIX-XX, embasadas na crítica do documento e na crítica do testemunho. Ao utilizarmos o método histórico, os dados sobre o(a) professor(a) e a escola primária do entresséculos XIX-XX, dispostos no texto escrito sobre o passado correspondente, foram submetidos a críticas de cunho historiográfico, as quais foram sistematicamente analisadas nos parâmetros da teoria da história e do método histórico.

Diante do exposto, a nossa tentativa é contribuir para um estudo de análises mais sistemáticas na área de História e memória da educação, com a utilização da obra literária “Infância”, considerando o recurso de legibilidade para a interpretação pautado na imagem literária, pouco explorada pela bibliografia especializada. Longe de sermos apenas resenhadores do texto literário, pois nos interessam todos os dispositivos coletivos ou expostos à coletividade de usos do passado, de representações do passado, nos quais se inclui a obra literária. Nessa perspectiva, as pesquisas na área de História e memória da educação surgem para nós como uma interrogação às práticas de historicidade contidas nas experiências humanas veiculadas pela obra literária, mas não se esgotando nela.

No horizonte desse entendimento, há a consideração de que a literatura utiliza o passado de várias formas elaborando seus usos e suas apropriações seletivas do tempo histórico. Então, quando a obra literária usa o passado ou se apropria do passado de alguma maneira fazendo abordagens de âmbito educacional, ressalta-se a potencialidade dessa como uma fonte para o(a) pesquisador(a) de História e memória da educação. Isso dilui as fronteiras entre ficção e história e surgem os pontos de contato. Esse diálogo entre a literatura e a história em que há abordagens inerentes ao contexto educacional marca a nossa produção acadêmica como pesquisadores(as), pois a obra literária se torna o ponto de partida como documento e objeto de reflexão sobre as complexidades das experiências humanas na cena educacional.

O conhecimento histórico produzido nessa pesquisa, conforme o defendido por Certeau (1982, p.66), coloca em debate questões que se estendem aos dias atuais.

Essas questões se remetem à constatação de que a pesquisa não exauriu a abordagem sobre o(a) professor(a) e a escola primária no entresséculos XIX-XX.

Entretanto, a discussão histórico-educacional levantada nessa pesquisa contribui para o debate público e para a formulação de políticas públicas, pois o corpus documental examinado revela que nem os estudos na História e Memória da Educação e nem o contexto social e político esgotaram os temas sobre a divergências educação pública e privada, as disputas entre público e privado, a permanência da religião confessional na educação, e outros. Esses são exemplos de questões que se arrastam na história da educação brasileira e que não foram resolvidas ou quando se pensou que tiveram sido resolvidas, percebe-se o retorno das mesmas agendas que são reatualizadas.

Com a conclusão da pesquisa, a hipótese elaborada é a existência de uma conjuntura de professor(a) e a escola primária no entresséculos XIX-XX no cenário educacional brasileiro, composta no entrelaçamento entre passado, presente e futuro. Dessa forma, orientados pelos pressupostos teóricos e científicos e embasados em critérios de validação e de reconhecimento, o(a) professor(a) e a escola primária são permanências com transformações ocorridas ao longo do tempo.

A postulação de existência no real das estruturas que correspondem à conjuntura, composta pelas imagens literárias identificadas, em um cenário de transição de séculos e de forma de governo, mostrou-nos uma interpretação de cunho histórico-educacional do(a) professor(a), em sua transição de mestre a professor(a), e da escola primária, como uma escola isolada, em seu auge, mas em seu último reduto, haja vista as propostas dos programas educacionais brasileiros se voltarem para os grupos escolares e para as escolas de ensino primário e secundário a partir da primeira década do século XX.

Entretanto, a nossa sensação de incompletude da pesquisa não está relacionada à explicação, à compreensão e às respostas encontradas com os resultados, haja vista essas atenderem ao questionamento investigativo proposto, mas sim ao desenvolvimento da hipótese elaborada que merece ser aprofundado em sua especificidade. Essa necessidade de aprofundamento subsiste pelo fato de a investigação na área de História e Memória da Educação se respaldar na premissa de que a explicação e as respostas encontradas exigem além da reflexão e da crítica histórica, a construção de dados embasada na compreensão do pensamento cultural sobre educação que move as estruturas e as categorias históricas.

Dessa forma, a investigação do passado na área de História e Memória da Educação no conduz ao questionamento sobre qual é o pensamento construído no passado que permanece no processo escolar brasileiro. Logo, a investigação do passado merece uma pesquisa sobre o pensamento construído no passado e sua interferência ou permanência no fluxo histórico. A questão coloca essa pesquisa como o início, a base para uma investigação mais aprofundada sobre o contexto educacional brasileiro no entresséculos XIX-XX.

REFERÊNCIAS

- ADONIAS FILHO. **O Romance brasileiro de 30**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1969.
- ANDRADE, Francisco Ari. A escola brasileira representada em duas obras ficcionais no final do século XIX e início do século XX. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p.241-269, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARRUDA, Tainá; SANJAD, Thais Alessandra. Ornamentos de platibanda em edificações de Belém entre os séculos XIX e XX: inventário e conservação. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v.25, n.3, p. 341-388, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02672017v25n0310>. Acesso em: abril de 2023.
- AZEVEDO, Aluísio. **O coruja**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1954.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BENZAQUEN, Ricardo de Araújo. **Guerra e paz: Casa-Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- BENZAQUEN, Ricardo de Araújo. Chuvas de verão. “Antagonismos em equilíbrio” em Casa-grande & senzala de Gilberto Freyre. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 163-173.
- BLOCH, March. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. **Base de dados do estado**. Pernambuco: 2000. Disponível em: <http://www.bde.pe.gov.br> . Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Editora do Brasil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 2 fev. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade)

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas; v.21)

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Tradução de Maria Helena Costa Dias. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

FERRO, Celina Correia. **De Capacaça a Bom Conselho: uma visão pessoal**. Recife: Comunicarte, 1992.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Petros, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, 2007.

FROEBEL, Friedrich. **Education of man**. Translated by W. N. Hailmann, A. M. New York and London: D. Appleton and Company, 1906. (International Education Series)

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, 1980. (Coleção Vega Universidade)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: atlas, 2008.

GUINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de António Narino. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade)

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

HARTOG, François. **El espejo de Herodoto**: Ensayo sobre la rerepresentación del otro. Tradução de Daniel Zadunaisky. Argentina: Fondo de cultura econômico, 2003.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção história e historiografia)

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução de Maria Célia Paoli e Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOUSSAYE, Jean. **Quinze pedagogos**. Textos selecionados. Petrópolis: De Petrus et alii, 2013. p. 33-79.

HUIZINGA, Johan. **O outono da idade média**: estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos Países Baixos. Tradução de Francis Petra Janssen. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil / IBGE**. Coordenação de geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 174 p.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (Coleção Repertórios)

LEACH, Edmund. **Sistemas políticos de la Alta Birmania**: Estudio sobre la estructura social Kachin. Tradução de Antonio Desmots. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **História. ficção. literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário**: Razão e imaginação nos tempos modernos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. (Coleção “Imagens do tempo”)

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Ed. USP, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; CRUZ NETO, O.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Dênis de. **O velho Graça: uma biografia de Graciliano Ramos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MULLER, Maria Lucia. **Professora negras na primeira república**. Cadernos PENESB, Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Crítica, método e escrita da história em João Capistrano de Abreu**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **How Gertrude teaches her children**. Translated by LUCE, E *et al.* London: Swan Sonnenschein, 1900.

PINTO NETO, Pedro da Cunha. **Ciência, literatura e civilidade**. 2001. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Cartas**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 37. ed. revisada. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RICOEUR, Paul. A marca do passado. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 329–349, 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/456>. Acesso em: 12 set. 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

ROSENFELD, Anatol. **Estruturas e problemas da obra literária**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976. (Coleção Elos)

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SALLA, Thiago Mio. Graciliano Ramos e o poder público: de escritor-funcionário a funcionário-escritor. **Revista de Literatura Brasileira Brasil**, Porto Alegre, v. 32, n. 59, p. 22-49, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/brasilbrazil/article/view/95006>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SCARLATO, F & COSTA, E. A natureza do urbano. **Confins - revista franco-brasileira de geografia**, n. 30, [21 p.], 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/confins.11676>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SCHELBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. **Histedbr**, 2006. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br/artigos/pdf>. Acesso em: 24 out.2022.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes *et al.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (org). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; reforma Leônicio de Carvalho – 1879**. Pelota: Seiva, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 502-516, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>. Acesso em: 24 jun. 2022.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

YOKOMIZO, P.; LOPES, A. Aparência: uma revisão bibliográfica e proposta conceitual. **Revista Kairós-Gerontologia**, v.12, n. 26, p. 228-244, 2019. Disponível em <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras> | e-ISSN 2358-0003. Acesso em: 3 nov. 2022.