



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM *INFÂNCIA* DE GRACILIANO RAMOS
E *PONCIÁ VICÊNCIO* DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

FORTALEZA
2025

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM *INFÂNCIA* DE GRACILIANO RAMOS
E *PONCIÁ VICÊNCIO* DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Letras.
Área de concentração: Literatura comparada.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Peloggio.

FORTALEZA

2025

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)

P492r Pereira, Karla Raphaella Costa.

A representação da educação em Infância de Graciliano Ramos e Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo / Karla Raphaella Costa Pereira. – 2026.

158 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Peloggio.

1. Representação Literária. 2. Educação. 3. Formação. 4. Infância. 5. Ponciá Vicêncio. I. Título.

CDD 400

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

**A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM *INFÂNCIA* DE GRACILIANO RAMOS
E *PONCIÁ VICÊNCIO* DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Letras. Área de concentração: Literatura comparada.

Aprovada em: 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo de Almeida Peloggio (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. José Eudes Baima Bezerra
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Irenísia Torres de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho às mulheres que,
como eu, tiveram que negar o destino que
o capitalismo tinha determinado para elas.

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos amigos, pelo apoio de sempre.

Ao meu companheiro de vida e de lutas, Frederico Jorge Ferreira Costa, pelas trocas intelectuais constantes.

Ao Prof. Dr. Marcelo Almeida Peloggio, pela orientação cuidadosa.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz, Prof. Dr. José Eudes Baima Bezerra, Profa. Dra. Irenísia Torres de Oliveira e Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior, pelas valiosas contribuições e pelo diálogo enriquecedor.

Aos meus estudantes do Grupo de Pesquisa Práxis e Formação Docente, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), pelos aprendizados compartilhados.

Aos camaradas e às camaradas do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE, da Universidade Estadual do Ceará, onde eu formei as bases epistemológicas e militantes que me sustentam.

“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos [seres humanos]” (Saviani, 2008b, p. 13).

RESUMO

Esta tese tem como objeto o estudo a representação da educação nas obras *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. Fundamenta-se, metodologicamente, na teoria e na crítica literárias desenvolvidas por György Lukács, marxista húngaro. O estudo foi concebido a partir do argumento do autor de que as obras literárias são manifestações concretas de uma realidade mais ampla, podendo, portanto, construir uma imagem do mundo. Inicialmente, define os conceitos de educação e formação, dialogando com a filosofia marxista e com a psicologia histórico-cultural, compreendendo a educação como uma prática social e a formação do indivíduo como o resultado da educação e de outras práticas sociais com as quais esse indivíduo se defronta. A partir desses conceitos, foram elaboradas as categorias diretoras a serem aplicadas na análise dos romances. Em *Infância*, identificou-se a centralidade da educação escolar, mas a análise se concentrou na ampliação da representação mental do mundo pelo protagonista, destacando os processos mentais que ele realiza para compreender as relações que lhes são exteriores. Em *Ponciá Vicêncio*, os principais processos educativos representados não são institucionalizados, pois a escola ocupa um lugar secundário. Identificou-se a oralidade e a tradição como principais métodos de transmissão dos valores, crenças e técnicas a serem aprendidas. As obras literárias aproximam-se em diversos aspectos, como o uso da memória fragmentada como método narrativo, a construção das personagens desde a infância, a representação dos contextos pós-abolicionista e da passagem do Império para a República como pano de fundo. Diferenciam-se, entretanto, pela abordagem desse contexto, já que as personagens se colocam em lugares sociais opostos, o menino de *Infância* é descendente de ex-escravizadores e Ponciá descende de ex-escravizados.

Palavras-chave: representação literária, educação; formação; *Infância*; *Ponciá Vicêncio*.

ABSTRACT

This thesis focuses on the study of the representation of education in *Infância* by Graciliano Ramos and *Ponciá Vicêncio* by Conceição Evaristo. Methodologically, it is grounded in the literary theory and criticism developed by Hungarian Marxist György Lukács. The study is based on the author's argument that literary works are concrete manifestations of a broader reality and can, therefore, construct an image of the world. Initially, the thesis defines the concepts of education and formation, engaging with Marxist philosophy and historical-cultural psychology, understanding education as a social practice and the formation of the individual as the result of education and other social practices encountered by that individual. Based on these concepts, guiding categories were developed to be applied in the analysis of the novels. In *Infância*, the centrality of formal education was identified; however, the analysis focused on the expansion of the protagonist's mental representation of the world, highlighting the cognitive processes he undertakes to comprehend external social relations. In *Ponciá Vicêncio*, the institutionalized education is not the focus. Orality and tradition were identified as the main methods for transmitting values, beliefs, and techniques. The texts converge in several aspects, such as the use of fragmented memory as a narrative method, the construction of characters from childhood, and the representation of post-abolition contexts and the transition from the Monarchy to Republic as background. They differ, however, in their approach to this historical context, since the characters occupy opposing social positions: the boy in *Infância* is a descendant of former slaveholders, while Ponciá is a descendant of formerly enslaved people.

Keywords: literary figuration, education; formation; *Infância*; *Ponciá Vicêncio*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa Novo <i>Primeiro Livro de Leitura</i> do Barão de Macaúbas	87
Figura 2 – Capa da terceira edição da <i>Selecta Classica</i> , publicada em 1914.....	96
Figura 3 – O menino da mata e seu cão Piloto – capa da primeira edição de 1981	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRABALHO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS FUNDANTES DO SER SOCIAL	18
3	CATEGORIAS DIRETORAS PARA A ANÁLISE LITERÁRIA DO FENÔMENO EDUCATIVO	29
3.1	A educação como síntese entre o mundo exterior e o mundo interior dos indivíduos	35
3.2	A formação no romance e o romance de formação	44
3.2.1	<i>A educação e a formação da personagem de ficção</i>	50
4	A FORMAÇÃO DO PROTAGONISTA DE INFÂNCIA	54
4.1	Rasgões num tecido negro: lembranças da primeira infância	56
4.1.1	<i>Fazedor caprichoso e honesto de urupemas</i>	64
4.2	Do monturo do quintal à vila	67
4.3	Todo um mundo numa vila	71
4.3.1	<i>O leitor aprendiz</i>	84
4.4	Um mundo tão imenso que desafia profecias e cometas	91
4.5	A representação da escola formal em Infância	106
5	PONCIÁ VICÊNCIO: A EDUCAÇÃO É A HERANÇA	113
5.1	A educação recuperada no ato de pensar-lembrar	120
5.1.1	<i>Ponciá Vicêncio é um nome que não é seu</i>	124
5.1.2	<i>Nêgua Kainda: a mística que resiste</i>	130
5.1.3	<i>Soberana mão dos antigos</i>	135
5.1.4	<i>Saudade do barro e do rio</i>	137
5.1.5	<i>De que vale aprender a ler?</i>	139
5.1.6	<i>Quem é Ponciá Vicêncio: dona dos sonhos ou vítima do vazio?</i>	141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do interesse em analisar a educação como um componente literário na representação do desenvolvimento humano de personagens de ficção. Para efetuar a análise literária, observamos alguns aspectos da teoria de György Lukács, filósofo marxista húngaro, desenvolvendo uma conexão entre suas obras *Para uma ontologia do ser social* [1971]¹, inacabada e parcialmente póstuma, e *Estética* [1963], cuja produção ficou limitada ao primeiro volume dos quatro que planejava. Nosso foco é perceber como a educação e a formação do ser humano são figurados na literatura, ou seja, como as personagens vão ganhando forma ao longo do texto e se constituindo numa figura humana, com a qual nos identificamos em nossa humanidade.

Lukács é um pensador complexo por suas contribuições ao pensamento crítico do século XX, que se estendem por uma série de momentos de seu desenvolvimento teórico e político. À guisa de exemplo, apresentamos a indicação de sucessivos trânsitos teórico-ideológicos de Lukács, sob a forma de periodização, realizada por José Paulo Netto (1992). O fito disso é indicar o momento da vasta obra do pensador húngaro que será utilizado como sustentáculo teórico para a arquitetura da presente pesquisa.

Há, em Lukács, de acordo com Paulo Netto (1992), três fases básicas: o período neokantiano (1907-1914), com influência de Simmel, Max Weber e da Escola do Sudoeste Alemão; o período pré-marxista (1914-1918), configurado como um momento de transição e ruptura com o período anterior sob a forte pressão da obra de Hegel; e o período marxista (1919-1971), riquíssimo em saltos de qualidade, diferenciações e inovações, composto, por sua vez, de cinco fases.

Segundo Paulo Netto (1992), na primeira etapa, que vai do ano de 1919 ao ano de 1923, Lukács assume o marxismo “sob a forma de historicismo abstrato” (Paulo Netto, 1992, p. 38), fundado num “ativismo revolucionário” (Paulo Netto, 1992, p. 38) matizado pelas ideias de Rosa Luxemburgo, cujo marco foi *História e consciência de classe*. A segunda etapa, de 1924 a 1933, foi marcada pela negação do autor a seu trabalho, *História e consciência de classe*, e pela construção da *Teses de Blum* (que antecipou, de certa maneira, a tática de frente popular na luta contra o

¹ Com o intuito de contextualizar a produção de alguns autores, apresentaremos, sempre entre colchetes, o ano de lançamento de algumas obras.

fascismo), além de ser um momento de aprendizagem e aprofundamento dos estudos marxistas. A terceira, que vai de 1933 a 1945, é uma etapa na qual permaneceu na URSS, que se organizou totalmente contra o nazifascismo e na luta intrapartidária, enquanto dedicou-se a temas de arte, literatura e filosofia. A quarta fase, que ocorreu entre os anos de 1945 e 1956, foi a de volta à Budapeste para a construção da luta contra o sistema burocrático húngaro, na qual o autor dedicou-se a escrever sobre arte e literatura. A quinta fase, no período de 1956 a 1971, é o período mais estudado da obra de Lukács, considerada como a inauguração da interpretação de uma ontologia subjacente à obra de Karl Marx, explicitada por Lukács nas suas obras inacabadas *Estética* [1963] e *Para uma ontologia do ser social* [1971].

Nessa extensa e densa obra, centramo-nos, aqui, na teoria do chamado último Lukács, por sua relevância social e, certamente, por sua capacidade heurística de colaborar com a formação de professores, no sentido de ajudar-nos a refletir criticamente sobre a função social da literatura e da educação como possibilitadoras de um conhecimento emancipador da realidade, levando à superação do estado de coisas capitalista. O conteúdo crítico marxista da teoria do último Lukács não é simples propaganda de algo já posto, mas sim um aprofundamento filosófico criador de categorias que apreendem, a partir das conquistas do materialismo histórico, o processo dialético de autocriação dos seres humanos na história, constituindo-os como gênero humano.

A contribuição desta pesquisa para o campo dos estudos literários pode ser expressa pela relativa novidade que é a teoria literária de Lukács relacionada aos estudos de obras literárias concretas. O problema de pesquisa desta tese pode ser formulado da seguinte maneira: como as obras *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, figuram a educação?

Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é analisar a representação da educação nas obras *Infância* de Graciliano Ramos e *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo. As obras literárias foram escolhidas por tratarem, no enredo, dos processos de desenvolvimento de suas personagens. Para desenvolver o objetivo geral, executamos os seguintes objetivos específicos: explicar qual a função social da educação; elaborar categorias diretoras para expor o processo educativo figurado nas obras em análise; além de aplicar as categorias diretoras à análise de *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo.

Vale destacar que não se trata de verificar o processo de criação das

personagens, realizado por seus autores, mas de analisar como eles elaboram os processos internos de formação dessas personagens. O foco, portanto, está no que Lukács (1982) chama de mundo próprio da obra de arte, no qual as relações de causa e consequência, as influências vividas pelas personagens precisam ter uma coerência com os elementos internos do próprio enredo.

O conceito de representação está intimamente ligado ao de realismo, em Lukács (2010), uma vez que, para ele, a arte reflete a realidade objetiva e o artista consegue cumprir sua função quando é capaz de penetrar nas profundidades da realidade, revelando fatos e relações muito além da superfície dos fenômenos retratados. O autor considera a representação realista como “[...] reflexo literariamente exato e profundo da realidade” (Lukács, 2010, p. 75) capaz de superar inclusive “[...] os preconceitos individuais e classistas do escritor” (Lukács, 2010, p. 75).

Destacamos a necessidade de articulação dos estudos literários com áreas como a filosofia e a psicologia, ambas de veia marxista, para delimitar o fenômeno educativo, já que este se propaga em muitas áreas da vivência humana e, na maioria das vezes, se confunde com outras práticas humanas, como a religião, a cultura, a arte etc.; ao mesmo tempo, essa articulação se faz necessária nessas manifestações, para delimitar a transmissão de conteúdos entre seres humanos. Com a filosofia, dialogamos para elaborar uma reflexão crítica acerca do fenômeno estudado e, com a psicologia histórico-cultural, para compreender o processo de formação de um indivíduo.

O enfoque dado às teorias, na primeira seção, tem como objetivo definir e delimitar práticas sociais reais com as quais manejaremos os romances do *corpus*. As indicações teóricas foram a base para as categorias descritas ao final do capítulo. Não queremos aplicar uma teoria ao estudo literário, mas, se queremos perceber como práticas ou fenômenos reais são representados na literatura, precisamos começar compreendendo essas práticas ou fenômenos.

A educação é um fenômeno social que tem por função preparar os seres humanos para responder às necessidades surgidas durante a vida. Esse conceito amplo de educação, retirado de Lukács (2013), é profundamente marxista e, por definir educação como uma práxis social, aponta para uma relação integrada dela com outros fenômenos sociais, neste caso específico, com a literatura que é, para Lukács (2010, p. 74), “[...] a representação de homens [seres humanos] singulares e de

vivências singulares”.

A educação, aqui, é entendida como um processo, por vezes, espontâneo, por vezes, consciente de ensinar os seres humanos a responder às necessidades que a vida lhes apresenta. Essa resposta precisa ser a mais correta possível para que o resultado da ação seja exitoso, por isso a afirmação de Marx e Engels (2007), nas *Teses sobre Feuerbach*, de que o critério da verdade é a prática, faz sentido.

A formação é o resultado sintetizado do conjunto de influências que o indivíduo experencia ao longo da vida. As sínteses realizadas, por serem produto das escolhas mais ou menos conscientes, também são práxis. A aprendizagem é um processo ativo porque o sujeito seleciona, mediante diferentes graus de domínio, os conteúdos das experiências que serão negados, afirmados e elevados a um novo patamar, na constituição de sua subjetividade.

Vigotski (2007) conceitua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) utilizando a dialética. Ele afirma que “[...] o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2007, p. 95). Durante toda a vida, estamos realizando sínteses para formar nossa subjetividade, nosso *eu*, embora esse movimento não cesse, temos a impressão de uma totalidade fechada, pois vamos perdendo ou nem acompanhamos os momentos parciais de nossa formação. Na literatura, ao contrário, temos acesso à linha do tempo, aos fatos, às pessoas, às escolhas etc. que constituem a personagem, ao menos durante o período que a acompanhamos no enredo de sua existência.

A proposta que apresentamos se delimita, ainda que provisoriamente, nas questões sobre como Lukács define o caráter pedagógico da literatura, isto é, na inter-relação entre literatura e educação; na necessidade de descrever a maneira como o processo educativo é figurado nas obras selecionadas para análise; e, por fim, na comparação da composição das obras no que diz respeito à educação.

No primeiro capítulo, apresentamos essa discussão basilar e, por meio dela, construímos as categorias diretoras para a análise literária. Procuramos diferenciar os conceitos de educação e de formação, bem como explicar as maneiras como a educação pode se fazer presente na prática humana. Apresentamos, ainda, uma exposição em relação ao romance de formação, pois consideramos que os debates sobre esse gênero literário são muito esclarecedores das possibilidades de reconstruir criativamente o processo de formação de um indivíduo.

Reivindicamos que, se a literatura figura seres humanos e eles não são

estáticos, mas estão em processo de desenvolvimento na narrativa, podemos acompanhar em que medida a formação deles como individualidade e personalidade se realiza na obra. É evidente que o romance de formação é um campo muito amplo para essa percepção por causa da natureza de seu gênero, mas seres humanos estão sendo construídos em quaisquer tipos de narrativas. Se há ser humano, há educação em processo.

Infância foi selecionado para esta pesquisa por tratar do percurso de formação de uma criança, com foco em seu processo de aquisição da língua escrita. Imaginávamos que a narrativa apresentaria muitas oportunidades de visualizar a representação literária das relações escolares do menino, o que se concretizou na análise; mas foi bastante importante visualizar o processo de assimilação do mundo exterior pela criança, que vivenciava extrapolações dos limites do que era conhecido, ao mesmo tempo que o narrador-protagonista expunha as escolhas e as formas de organização do mundo que procedera na infância.

O romance *Ponciá Vicêncio* foi selecionado não por sua vinculação estreita com o contexto de *Infância*, mas por oportunizar uma visão bastante diferente dele. Em *Ponciá Vicêncio*, a protagonista é uma mulher negra que emigra da zona rural para a cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida. O contexto histórico pós-Abolição e construção da República brasileira é o pano de fundo da obra, no entanto, por ser negra, mulher e descendente de pessoas que foram escravizadas, Ponciá está em posição diferente da do menino de *Infância*. Visualizamos uma oportunidade riquíssima para verificar aproximações e distanciamentos entre as duas obras literárias.

O texto dispõe de quatro seções. Começamos apresentando o trabalho como categoria fundante do ser social, bem como a linguagem e a educação como práticas concomitantes a ele e fundamentais para o salto ontológico para a esfera social, conforme as contribuições de György Lukács (2013, 1982). Ainda discutimos, brevemente, a compreensão do autor sobre a arte e a literatura como práticas humanas; focalizamos categorias como tipicidade, fisionomia intelectual, particularidade e generidade.

Na segunda seção, apresentamos as definições de educação e de formação, procurando diferenciar os dois processos. O primeiro trata de uma teleologia secundária, uma prática social de um sujeito para outro sujeito, com vistas a influenciar o segundo. A educação pode ser mais ou menos consciente do ponto de

vista de quem realiza a prática social; assim, a educação espontânea chamamos de educação em sentido amplo e a educação conscientemente orientada chamamos de educação em sentido estrito. Formação é a síntese subjetiva que cada indivíduo realiza do conjunto das influências que recebe ao longo da vida, conforme dito anteriormente. Nesse capítulo, procuramos expor também os principais conceitos da teoria lukacsiana que influenciaram nossa abordagem dos fenômenos literários e educativos.

A terceira seção se organiza em cinco subseções que buscam apresentar o que denominamos de extrapolações do mundo pelo protagonista de *Infância*. Conforme nos desenvolvemos, vamos conhecendo o mundo que nos é exterior e, ao passo que isso ocorre, organizamos uma imagem desse mundo em nossa consciência. Essa imagem é a base de nosso aprendizado, é a partir dela que somos capazes de manipular os objetos que nos são exteriores e com os quais nos relacionamos para agir e transformar a realidade.

Em nossa leitura, o protagonista de *Infância* realiza cinco significativas extrapolações do mundo exterior. A primeira é próprio nascimento; e o mundo com o qual se depara é o da primeira infância. Desse processo, o narrador apenas se recorda de fragmentos, como rasgões num tecido negro. A segunda extrapolação é a do monturo do quintal, depois disso, a família se muda para uma vila para tentar outra forma de subsistência, após o colapso da fazenda de seu pai, devido à seca. A terceira extrapolação é o conhecimento da vila em que passa a viver com a família. Nela conhece muitas pessoas importantes para sua formação e tem seu primeiro contato com a escola. A quarta extrapolação ocorre quando ele deixa a vila e muda-se para uma cidade do interior de Alagoas, período em que consolida o aprendizado da leitura, não sem sofrimentos. E a quinta e última extrapolação, ocorre quando o mundo se estende até onde as páginas dos livros possam levá-lo.

Em subseção específica, analisamos, ainda, a representação da escola como personagem de importância para a formação do menino. Identificamos as formas escolares, situamos o contexto no qual as políticas educacionais parecem estar no tempo histórico representado na obra literária, bem como destacamos alguns métodos de ensino da alfabetização e materiais didáticos citados no texto. O objetivo, no entanto, não é utilizar a literatura para fazer história da educação brasileira, embora muitas pesquisas tenham sido feitas nesse sentido, pois *Infância* tornou-se um documento histórico da educação rural brasileira na transição do Império para a

República. Nossa intenção é compreender as consequências formativas para o protagonista nas experiências com as diversas formas institucionalizadas de educar.

Abordamos também alguns elementos de educação em sentido amplo, como a relação com as pessoas da convivência do menino, suas reflexões sobre situações de injustiça e violência, as avaliações do narrador-personagem sobre experiências vividas pelo menino.

Na seção quinta, organizamos a exposição da análise de *Ponciá Vicêncio* de modo a apresentar os cinco elementos principais que confluem para a formação da personagem, são eles: os ambientes nos quais ela está inserida, o povoado onde nasceu, depois a cidade para onde emigra; as crenças que manifesta junto a seu povo; os valores que são transmitidos de geração para geração pela convivência e pelo exemplo; as técnicas de trabalho manual e da lavoura, transmitidas dos mais velhos para os mais jovens; e a experiência escolar ou com o conhecimento sistematizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa.

Além disso, dedicamos um subtópico para tratar da reflexão do papel da escola no contexto econômico e social de Ponciá e seus familiares, apresentando uma reflexão sobre o acesso aos conteúdos escolares, sua importância para mudar ou não a vida das personagens e o confronto entre os saberes da roça e os saberes da cidade, assunto que ganha destaque no romance.

Argumentamos também que *Ponciá Vicêncio* cumpre o importante papel de desmistificar o discurso da falta de oportunidades ou da preguiça própria das pessoas que foram libertas com a Lei Áurea. A falta de oportunidades, compreendemos com Clóvis Moura (2019), foi um projeto social que teve no racismo uma de suas bases ideológicas e a falta de preparo profissional para que os negros ocupassem espaços de trabalho subalternizados, pós-Abolição; foi uma falácia que justificou a falta de oportunidades reais de acesso aos melhores empregos e às condições de vida dignas.

Diferenciam-se, nos textos, as práticas educativas, ou seja, aquelas ações com nenhuma ou muito pouca sistematização, mas que influenciam a constituição das personagens, das práticas pedagógicas, aquelas que apresentam graus maiores de sistematização, representadas, em *Infância*, pela instituição escolar e, em *Ponciá Vicêncio*, pela escola da missão religiosa que a personagem frequenta.

Outro aspecto importante da vida da protagonista do romance de Conceição Evaristo diz respeito à determinação social de seu lugar quanto ao gênero

a qual ela pertence. Sendo mulher, Ponciá ocupa funções ligadas aos trabalhos domésticos, tanto fora quanto dentro de sua própria casa; como mulher negra, as oportunidades estão limitadas a esse universo, no entanto, o esgotamento mental da personagem, o adoecimento psíquico não permite com que ela cumpra o papel social imposto a ela no projeto burguês de sociedade. Ponciá não se ajusta a esse projeto, não realiza o processo de subjetivação burguesa nem encontra um lugar na sociedade, ao contrário do menino Graciliano, em *Infância*.

Infância e *Ponciá Vicêncio* são obras literárias que representam o real sem mistificá-lo, explicitando as imagens que são necessárias para que o receptor possa compreender as relações sociais representadas, de maneira mais aprofundada. No sentido defendido por György Lukács, *Infância* e *Ponciá Vicêncio* são obras literárias realistas.

2 TRABALHO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO COMO PRÁTICAS FUNDANTES DO SER SOCIAL

Assim como em *Para uma ontologia do ser social*, volume dois, realizaremos aqui uma abstração bastante ampla, pois o trabalho só pode existir em formas sociais concretas (Lukács, 2013). “[...] o trabalho é de importância fundamental para a peculiaridade do ser social e fundante de todas as suas determinações” (Lukács, 2013, p. 159), assim, olhar para o trabalho de maneira isolada é uma ação metodológica, pois a abstração é um método artificial do pensamento. O trabalho não se separa das determinações sociais de sua reprodução. Como veremos adiante, a educação é uma prática da reprodução social, assim como a linguagem, mas ambas atuaram, juntamente com o trabalho, para o salto ontológico que inaugura a esfera social, própria dos seres humanos.

Vamos considerar ser como aquilo que existe ou pode existir, o vir a ser, pois não temos como esboçar uma discussão filosófica sobre a categoria. Lukács distingue o que ele chama de estágios do ser, conforme tradução da Editora Boitempo de 2013, em três estágios básicos, o ser inorgânico, a esfera dos seres resultantes de fenômenos físicos e químicos; o ser orgânico, a esfera da vida, cuja reprodução repõe indivíduos semelhantes aos seus progenitores; e a esfera social, cuja reprodução se dá pela ação humana de colocar novos objetos no mundo por meio de sua ação consciente na natureza, o trabalho.

Como não podemos rever *in loco* a transposição de um estágio do ser para o outro, o que é possível ao conhecimento humano, por enquanto, é reconstruir no pensamento os estágios de transição. O método do autor, então, para construir sua teoria do desenvolvimento do ser social, parte da premissa de que “[...] a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior” (Lukács, 2013, p. 43), apreendida de Marx (2008) [1903].

Superior, aqui, não significa melhor. Não há juízo de valor na reconstrução do processo de transição de um estágio para outro. Trata-se, na verdade, da identificação do acúmulo de mudanças quantitativas numa esfera de ser que produzem um momento de transformação qualitativa, o que Lukács chama de salto ontológico, pois se refere à passagem de um estágio de um ser para outro. Assim, há um salto do estágio inorgânico do ser para o estágio orgânico, bem como do estágio orgânico para o social.

O salto é irreversível, dado o caráter histórico do ser, por isso “[...] não temos como obter um conhecimento direto e preciso dessa transformação do ser orgânico em social” (Lukács, 2013, p. 42). O desenvolvimento de nossa compreensão como seres sociais, cria a ilusão de que os seres das esferas inorgânica e orgânica são seres diferentes de nós, no entanto, essas esferas nos constituem, fazem parte de nós, estão na nossa anatomia e, por isso, a anatomia do ser social fornece a chave para os demais estágios do ser.

A abstração que Lukács realiza no capítulo um de *Para uma ontologia do ser social*, volume dois, intitulado *O trabalho*, tem o objetivo de reconstruir o salto do estágio orgânico da espécie humana para o estágio social da humanidade. Ele identifica no trabalho, como a ação de transformar conscientemente a natureza para sanar as necessidades, o que ele denomina, na *Estética*, de *ponto nodal*, o momento da mudança qualitativa. No que diz respeito à transformação de um estágio do ser em outro, ele chama, como vimos, de *salto ontológico*:

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser (Lukács, 2013, p. 46).

O trabalho é, então, o ponto nodal da transformação do estágio orgânico em estágio social do desenvolvimento da humanidade que permitiu nossos antepassados darem o salto ontológico. Se, do ponto de vista da história, podemos dizer que a linguagem e a educação são práticas contemporâneas ao trabalho, por que Lukács elege este último como ponto nodal? Ele mesmo explica na citação adiante:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, é essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica [...] como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos mas antes de tudo assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2013, p. 44).

Para corroborar sua argumentação, ele apresenta a seguinte citação de *O capital*, de Karl Marx, sobre o trabalho:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana" (Marx, 2007, *apud* Lukács, 2013, p. 44).

Para sobreviver, a sociedade precisa transformar a natureza, criando objetos que satisfaçam as necessidades humanas. Lembramos que estamos tratando das categorias em um nível abstrato, portanto, não discutimos como as relações capitalistas interferem nesse processo, o que pode ser feito ao estudar o próprio *O capital* (1967), de Karl Marx.

A categoria ontológica central do trabalho, de acordo com Lukács (2013), é o pôr teleológico. Essa compreensão do autor é proveniente de seu estudo sobre a categoria do trabalho em Marx, quando este afirma que, no final do processo de trabalho, o produto realizado é resultado da objetivação de um plano que já estava presente na representação mental do sujeito no início do processo. O pôr teleológico é a execução, na prática, de um plano que, antes, precisa ser pré-idealizado na consciência. Antes de existir objetivamente, o produto do trabalho existe idealmente na consciência do trabalhador.

O pôr teleológico do trabalho é sempre material, pois transforma uma objetividade em uma nova objetividade, no entanto o pôr teleológico do trabalho serve “de modelo para compreender os pores com finalidades” (Lukács, 2013, p. 48), pré-idealizadas, provenientes de relações sociais, como a educação, a linguagem, a arte, o direito, a política etc. Os pores teleológicos ou as ações dirigidas a fins atuam sobre a causalidade, um princípio que “[...] repousa sobre si próprio” (Lukács, 2013, p. 48), e são regidos por relações entre dois elementos, um causador de um evento e a sua consequência, que estão fora da consciência humana, quando estão dadas. Quando a causalidade é resultado de uma ação humana, um pôr teleológico, ela “[...] mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência [...]” (Lukács, 2013, p. 48).

A teleologia é sempre uma categoria posta, pois é um ato humano; não existe teleologia fora da atividade dos seres humanos. Quem coloca uma finalidade na causalidade é o próprio ser humano. “No ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado” (Lukács, 2013, p. 54), por isso não há teleologia fora da atividade humana, apenas os seres humanos põem fins. Um pôr teleológico sempre produz novos pores que vão se complexificando e criando totalidades complexas; estas se inserem na mediação entre ser humano e natureza, tornando essa relação cada vez mais social.

A causalidade está na investigação dos meios, pois, para que uma ação

humana seja bem-sucedida, é preciso conhecer as características dos materiais disponíveis. Trata-se da ação de conhecer a natureza, as relações de causa e efeito em que ela está envolvida, para proceder à escolha dos melhores materiais, assim “[...] em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios” (Lukács, 2013, p. 57). Por exemplo, para sanar a necessidade de se proteger do frio, uma pele de animal é mais adequada do que as folhas de uma bananeira. O conhecer a natureza dos objetos exige processos cognitivos de organização do mundo exterior na consciência, além do desenvolvimento dos melhores métodos para tal. Lukács (2013) destaca que este é o início, o germe, da atividade que hoje chamamos de ciência.

O salto de uma qualidade de ser para outra, do estágio apenas orgânico da vida para as primeiras relações sociais, significou que “[...] a consciência humana, com o trabalho, deixa de ser, em sentido ontológico, um epifenômeno” (Lukács, 2013, p. 62), ou seja, o ser humano passa a controlar as finalidades de suas ações, não sendo mais determinado pelo estágio orgânico nem pelas relações de causa e efeito da natureza.

É importante ressaltar que o salto é processo. No caso da humanidade, começou há aproximadamente 300 mil anos e incluiu muitos becos sem saída até o estabelecimento do domínio de nossa espécie, *Homo sapiens*. Bipendatismo, uso de ferramentas, controle do fogo, diversificação alimentar, aumento do cérebro e migração são momentos, pontos nodais, do salto ontológico. Cabe, no entanto, diferenciar dois processos diferentes: a humanização e a hominização:

A hominização é o processo evolutivo que resultou na espécie humana atual (*Homo sapiens*) a partir de um ancestral primata. Ela parece ter sido iniciada há cerca de 7,2 milhões de anos, provavelmente na África, no momento da separação de nossa linhagem da linhagem dos grandes símios. O termo humanização é compreendido como sendo a evolução cultural, e não apenas biológica, que teria levado aos comportamentos humanos modernos (Patou-Mathis, 2022, p. 16).

Sem o processo de mudanças orgânicas nos nossos antepassados primatas, ou seja, sem a hominização, a base para a humanização não estaria dada. Diversas espécies primatas foram capazes de produzir ferramentas, mas não conseguiram ultrapassar a barreira da determinação biológica e constituir-se como um ser social. Por isso, Marx (2017) destaca que a atividade humana se difere da atividade animal pela capacidade que os seres humanos têm de agir de maneira consciente, de pré-idealizar antes de objetivar:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador (Marx, 2017, p. 256).

Se, segundo Marx (2017, p. 256), um arquiteto ruim executa trabalho, diferentemente da “melhor abelha”, é porque ele pensa, projeta, antes de executar, não estando limitado a uma determinação biológica, como ela está. O ser humano, ao modificar a natureza, interfere no meio ambiente em que está inserido, “[...] ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage a eles contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria **práxis**” (Lukács, 2013, p. 204, grifo nosso). O ser humano se transforma, ao transformar o exterior, por meio da ação de sua própria práxis².

Trabalho e linguagem, com já afirmamos, são práticas contemporâneas. Um não precede o outro. A centralidade que Lukács (2013) dá para o trabalho, como já explicamos, diz respeito ao fato de ele ser a única prática social que realiza mediação direta entre ser humano e natureza. Isso não ocorre com a linguagem. A linguagem é uma prática social cuja função primordial é a comunicação e surgiu pela necessidade de os seres humanos transmitirem mensagens entre si, é uma prática entre sujeitos e, por isso, exige já um meio social para existir.

Lukács (2013) desenvolve pouco sobre a linguagem. Indica-nos, no entanto, que apenas com a linguagem surge um órgão que possibilita que a reprodução social se realize de forma tão modificada. A linguagem permite que o ser humano construa uma imagem do mundo em sua consciência para que ele possa, ao nomear objetos do mundo falar deles sem que estejam imediatamente visíveis³.

O pôr teleológico, a posição dos fins, exige essa imagem para ser manipulada idealmente, na consciência, antes de ser objetivada; esse é o conceito de reflexo em Lukács. Sem a linguagem não há reflexo da realidade; para o autor, a linguagem é um *medium* [mediação] social (Lukács, 2013, p. 216). “[...] a linguagem é a satisfação de uma necessidade social que surge ontologicamente, em decorrência

² Aqui, vamos compreender práxis como uma ação conscientemente orientada, pois essa definição expressa a própria forma de entender a atividade humana, conforme Lukács (2013). O trabalho ontológico é uma abstração, ou seja, ele não existe isolado. O que se realiza nas atividades humanas é a práxis, que tem no trabalho o modelo. Teríamos, então, a práxis produtiva, artística, educativa, política etc. (Vázquez, 2011).

³ As relações entre pensamento e linguagem podem ser mais bem estudadas em *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2009).

da relação dos homens com a natureza e entre si [...]” (Lukács, 2013, p. 222).

Explicamos anteriormente que o trabalho modifica a natureza e que os pores sempre recaem na relação com ela. As atividades humanas, todavia, se complexificam, à medida que o ser humano vai se tornando mais social, pois o processo de desenvolvimento da consciência é contínuo, além disso o acúmulo dos resultados do trabalho, na consciência humana, permite a continuidade do processo.

Quando a ação teleológica se dirige diretamente a modificar a natureza, Lukács a denomina teleologia primária. Quando, entre a natureza e o sujeito, há um outro sujeito, que será o agente da ação, temos uma teleologia secundária, “[...] pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens [seres humanos], visando levá-los a executarem os pores desejados” (Lukács, 2013, p. 180). O pôr dos fins na teleologia secundária, segundo Lukács (2013), dirige-se à consciência de outro sujeito, cuja ação desembocará na natureza, por isso uma teleologia secundária, já que chega à natureza por uma via secundária. Esse é o caso da educação.

A educação, para Lukács (2013, p. 294), “[...] é um processo puramente social, um formar-se e ser-formado puramente social”. O complexo da educação será mais bem discutido na próxima seção; gostaríamos de adiantar, no entanto, que a educação não é uma determinação na constituição do sujeito, mas que ela abre possibilidades e que, na constituição das personagens de ficção, devido às escolhas feitas pelo autor, no processo de criação, essas escolhas estão mais evidentes e, por isso, a literatura é um objeto rico para o estudo das relações educativas que figura:

[...] nenhuma educação pode enxertar num homem [ser humano] propriedades totalmente novas e, por outro lado, como igualmente já vimos, as próprias propriedades não são determinações definitivas, fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja índole específica de se tornarem realidades de modo nenhum pode ser concebida independentemente do seu processo de desenvolvimento, do devir homem [ser humano] socialmente efetuado do homem [ser humano] singular (Lukács, 2013, p. 295).

Na personagem de ficção (Candido, 1976), no entanto, as determinações estão dadas pela seleção do autor, mas, para que o texto literário tenha coerência em seu mundo próprio e crie uma imagem coerente do mundo, é preciso que essas determinações pareçam abertas, que haja aparência de liberdade nas escolhas das personagens. O mundo próprio, segundo Lukács (1982), precisa nos dar a impressão de que nos defrontamos com uma totalidade real.

De acordo com Candido (1976, p. 53), “O enredo existe através das

personagens; as personagens vivem o enredo”, ou seja, são elementos implicados de tal maneira que não existem separados. Para o autor, juntamente com as ideias, eles [personagem, enredo e ideia] compõem os elementos centrais da narrativa; os primeiros constituem a matéria e o terceiro o significado do romance, mas “[...] a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (Candido, 1976, p. 54).

A personagem, no entanto, precisa de uma estrutura que garanta “[...] força e eficácia” (Candido, 1976, p. 55) e isso está fundado no paradoxo da verossimilhança, que depende de “um ser fictício, [...] [comunicar] a impressão da mais lídima verdade existencial” (Candido, 1976, p. 55). O criador de personagens precisa construir um ser fictício que pareça real, ele precisa criar o “sentimento de verdade” (Candido, 1976, p. 55).

Para finalizar essa breve exposição sobre a teoria lukacsiana, resta-nos situar a arte e a literatura como práxis humanas. Para tanto, precisamos nos deslocar para a obra inacabada de Lukács, a *Estética*, concebida na década de 1960 e abandonada para que seu autor iniciasse o empreendimento de escrever *Para uma ontologia do ser social*.

Em trabalho anterior (Pereira, 2020), defendi o caráter formativo da literatura, a partir dos estudos da *Estética* de Lukács. O produto da arte e da ciência são, para Lukács (1982), reflexos da realidade. Reflexos porque são imagens construídas do mundo, não porque seriam cópias. Para ele, a arte cria uma imagem do mundo exterior com a qual nos confrontamos e temos a oportunidade de perceber, de compreender a própria realidade; desse modo, a arte é também conhecimento da realidade.

O tipo de imagem que a arte produz, contudo, difere daquela produzida pela ciência. A ciência procura explicar o mundo por ele mesmo, ou seja, por suas características imanentes, produz, então, um reflexo que visa desantropomorfizar a realidade. A imagem da realidade criada pela arte é, no entanto, antropomórfica, pois o que interessa é olhar para a realidade a partir de um ponto de vista humano, subjetivo. Ambos os reflexos são imanentes, ou seja, dizem respeito à realidade mesma.

A tendência do conhecimento humano é, segundo Lukács (1982), antropomorfizar a realidade, ou seja, interpretá-la por um ponto de vista subjetivo. Segundo o autor, a ciência vai desenvolver um reflexo diferenciado devido à necessidade de conseguir obter os melhores resultados para os pores teleológicos do

trabalho, conforme explicamos anteriormente. Na *Estética*, volume 1, *A peculiaridade do estético*, Lukács dedica um capítulo a demonstrar como o reflexo da ciência se desantropomorfizou, ao longo da história.

Se a ciência precisou se desantropomorfizar, foi porque ela estava amalgamada numa prática social antropomórfica e, ao longo do tempo, mediante a complexificação dos pores teleológicos, ela foi se separando dessa base comum. O amálgama era o que Lukács (1982) denomina magia primitiva, uma prática social de interferência no mundo exterior que buscava influenciar forças que os seres humanos ainda não dominavam, criando rituais mágicos.

A magia é primitiva, no sentido de ser primordial ou originária, não há valoração pejorativa aqui. Como, mediante o trabalho, os seres humanos interferiam na causalidade dos objetos do mundo exterior, por analogia compreendiam que rituais poderiam alterar forças ainda não dominadas. As pinturas rupestres são exemplos dessa magia, pois não eram produzidas para contemplação, mas tinham utilidade prática; funcionavam como formas de domínio da natureza.

Na magia primitiva, encontramos a gênese da arte, da ciência, da religião, práticas hoje consolidadas. Dessa maneira, “[...] o fundamento das práticas mágicas é a ignorância da realidade objetiva” (Pereira, 2020, p. 59). Hoje, vemos vestígios de práticas mágicas em diversas práticas sociais, como nas diversas religiões, incluindo as cristãs, ou seja, o vestígio da magia atualmente sinaliza que ela está na origem das nossas práticas sociais.

A arte, então, será proveniente de um longo processo de desenvolvimento também, no qual vai ganhar autonomia em relação à atividade de trabalho. Se, identificamos algumas atividades como artísticas, nem sempre foi assim. A arte se separou da utilidade prática:

Ao contrário, quando contemplada diretamente, a peculiaridade do reflexo artístico separa-se muito menos drasticamente daquela base comum, produz duráveis formações de transição, pode manter, mesmo em níveis muito desenvolvidos, o vínculo mais íntimo com a cotidianidade, a magia e a religião, e até fundir-se com elas segundo a aparência externa imediata (Lukács, 1982, p. 224, tradução nossa)⁴.

A autonomia da arte é conquistada mais tardiamente do que a da ciência, pois esta tinha uma função prática bastante determinada. “O princípio estético se

⁴ En cambio, contemplada directamente, la peculiaridad del reflejo artístico se separa mucho menos tajantemente de aquella base común, produce duraderas formaciones de transición, puede mantener, aún a niveles muy desarrollados, la vinculación más íntima con la cotidianidad, la magia y la religión, y hasta fundirse con ellas según la apariencia externa inmediata.

apresenta, assim, como resultado da evolução histórico-social da humanidade” (Lukács, 1982, p. 240, tradução nossa)⁵. Segundo o autor, os sentidos humanos são também produtos da história do desenvolvimento do trabalho, pois não foram dados, em nosso estágio orgânico, prontos e acabados, mas foram aperfeiçoados com o tempo e com a realização do trabalho, conforme citação que Lukács faz de Marx (Lukács, 1982, p. 237-238, tradução de Jesus Ranieri em Marx, 2010, p. 110)⁶:

[...] O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem [ser humano] faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se⁷.

Já aludimos ao conceito de mundo próprio. Para Lukács (1982), a obra de arte representa uma totalidade. Totalidade, segundo Kosik (1995, p. 44), “[...] significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. A obra literária, então, constrói uma realidade, cujas necessidades nascem da representação de destinos humanos.

Para a análise que pretendemos executar das obras literárias selecionadas, cabe destacar duas categorias do estudo que Lukács faz da literatura: a *fisionomia intelectual* da personagem e a *generidade*, pois elas se relacionam com a representação do processo educativo no mundo próprio que o texto literário cria.

A fisionomia intelectual diz respeito ao modo como a personagem expressa sua singularidade, como ela representa o gênero humano. São suas características próprias, mas também como elas se relacionam com a universalidade humana de um determinado tempo histórico e trans-histórico. A fisionomia intelectual não precisa ser descrita, mas fica evidente nas ações das personagens, ao longo do enredo. “Mesmo que o personagem proferisse uma concepção à qual não se vincula efetivamente, esse falseamento seria percebido na práxis cotidiana do personagem” (Pereira, 2020,

⁵ El principio estético se presenta, así como resultado de la evolución histórico-social de la humanidad.

⁶ Apresentamos a tradução de Jesus Ranieri para a Editora Boitempo porque ela é proveniente diretamente do texto original de Marx em alemão, certamente, mais precisa do que uma tradução nossa.

⁷ El sentido preso en las mudas necesidades prácticas no tiene más que un sentido limitado. Para el hombre hambriento no existe la forma humana del alimento, sino sólo su existencia abstracta como alimento: le daría lo mismo encontrarlo en su forma más ruda y no se ve en qué puede distinguirse esa actividad de nutrición de la de los animales.

p. 102):

O enredo, como síntese concreta dessas ações e reações complexas na práxis dos homens; o conflito, como forma fundamental dessas ações e reações contraditórias; o paralelismo e o contraste, como expressões da direção - convergente ou antitética – na qual operam as paixões humanas: todos os princípios da composição poética não fazem mais do que refletir, concentrando-se no filtro da síntese literária, as formas mais universais e necessárias da própria vida humana (Lukács, 2010, p. 191).

Lukács, neste texto, afirma que os fenômenos típicos devem coincidir com as ações específicas, com as paixões das personagens; esse seria “[...] o segredo para elevar a individualidade à tipicidade sem privá-la dos traços individuais, mas, ao contrário, intensificando-os” (Lukács, 2010, p. 191). Assim, uma personagem alcançaria a *generidade*, ou seja, o gênero humano.

A generidade não se refere à aplicação de formas ou conceitos que existam acima da realidade, idealmente, e que sejam aplicados à criação literária. O universal só existe por meio da identificação, nos seres singulares, dos traços que lhes são comuns e que excedam o nível da particularidade, do comum a um grupo, a um conjunto específico de pessoas. O universal é concreto, pois é síntese das diversas singularidades.

Universalidade, particularidade e singularidade “[...] são reflexos da realidade objetiva e a diferença entre elas é relativa [...]” (Pereira, 2020, p. 71). De acordo com Rosental e Sacks (1960), o singular é o que é único, não apenas numericamente, pois ele pode se referir a um grupo, mas é algo que é irrepetível. “Universal é o que se repete através do múltiplo, do diverso e do individual”⁸ (Rosental e Sacks, 1960, p. 257, tradução nossa), ou seja, universal é o que é comum a todos.

O particular, na definição dos autores, é o que se apresenta, numa relação, como universal e, em outra, como particular ou singular, ou seja, particular são as características comuns a um número limitado de singularidades, a depender do ângulo que estamos focalizando.

Observar a educação da personagem numa obra literária é identificar como o autor construiu o movimento da caracterização dela, de seus traços individuais, de sua fisionomia intelectual, ou seja, de sua singularidade. “Emerson disse, em algum lugar, que ‘o homem inteiro deve se mover inteiramente de uma só vez’. Enuncia-se aqui o segredo da grande arte de figurar os personagens” (Lukács, 2010, p. 229).

Lukács (2010) defende, então, uma arte realista, na medida em que ela

⁸ Universal es lo que se repite a través de lo múltiple, lo diverso y lo individual.

seja capaz de representar os principais elementos de uma dada porção da realidade:

O realismo verdadeiramente grandioso, que extrai sua força do profundo conhecimento das transformações históricas da sociedade, só pode alcançar este conhecimento se abarcar realmente todos os estratos sociais, se destruir a concepção “oficial” da história e da sociedade e se acolher – no vivo processo criador – as camadas e as correntes sociais que operam a verdadeira transformação da sociedade, a verdadeira formação desses novos tipos humanos (Lukács, 2010, p. 45).

O realismo literário, defendia o autor, com base em seus estudos sobre a posição de Engels a respeito da questão, dependia da profundidade com que eram representadas as forças geradoras do desenvolvimento humano. Não se tratava de fazer panfletagem revolucionária ou comunista, mas de representar as molas propulsoras da sociedade, as causas ocultas, colaborando para um conhecimento mais aprofundado da realidade, ou seja, da totalidade social.

Lukács (2010) atribuía um grande poder à literatura realista, afirmando que o triunfo dela era a capacidade de atingir um íntimo conhecimento do ser humano. Considerava o autoconhecimento e o conhecimento de mundo como indispensáveis para o fazer artístico literário, por isso a literatura ofereceria um vasto campo de investigação sobre a realidade, tese na qual nos baseamos para propor estudar a educação por meio do reflexo literário:

O imenso poder social da literatura consiste precisamente em que nela o homem surge sem mediações, em toda a riqueza de sua vida interior e exterior; e isto num nível de concretude que não pode ser encontrado em nenhuma outra modalidade do reflexo da realidade objetiva. A literatura pode representar os contrastes, as lutas e os conflitos da vida social tal como eles se manifestam no espírito, na vida do homem real (Lukács, 2010, p. 80).

Se, na realidade, a essência dos fenômenos não está em sua aparência, diz Lukács que, na arte, elas devem coincidir. A coincidência entre essência e aparência, construída pelo autor de um texto literário, é o que permite à literatura, em particular, e à arte, em geral, serem formas de conhecimento da realidade social. Buscamos também conhecimento de mundo quando nos dedicamos à literatura, afinal a leitura literária nem sempre é prazerosa e isenta de dor.

A superação tanto do singular quanto do universal na particularidade faz com que surja na obra de arte uma objetividade unitária, na qual as leis da vida se unem inseparavelmente às formas fenomênicas imediatas da vida, penetram nelas até o ponto de ser impossível uma distinção (Lukács, 1968, p. 217).

A literatura atua na particularidade, pois, devido à sua “intensificação sensível” (Lukács, 1968, p. 222), permite que o leitor alcance a essência do fenômeno representado.

3 CATEGORIAS DIRETORAS PARA A ANÁLISE LITERÁRIA DO FENÔMENO EDUCATIVO

Nesta seção, faremos algumas discussões em relação ao fenômeno educativo, tentando constituir categorias ou conceitos diretores para a análise literária a ser empreendida, além de apresentar a teoria lukacsiana do trabalho e seus desdobramentos, uma vez que esta é o pano de fundo para compreendermos a educação como uma prática social fundante do mundo humano.

Do ponto de vista biológico, o ser humano está inserido na mesma história evolutiva que deu origem às demais espécies, no entanto, fomos capazes de produzir um mundo que se diferencia da natureza biológica, criamos ferramentas e dominamos processos que nos permitiram, por meio de ações conscientemente orientadas a objetivos, transformar o meio em que vivemos e sanar nossas necessidades de sobrevivência. O sucesso de tal empreendimento foi tão grande que nós, seres humanos, não apenas sobrevivemos, mas dominamos o mundo e subjugamos as demais espécies aos nossos interesses. O fato de que esse processo tem culminado num sistema social de exploração e opressão, o sistema capitalista, é uma discussão histórico-social que extrapola os limites do objetivo deste tópico.

A aprendizagem não é uma ação exclusiva da espécie humana, ela é produto da evolução, já que exerce a função de transmitir comportamentos desejáveis aos novos membros das espécies vivas de modo mais rápido que a mutação genética (Dehaene, 2022). A capacidade de aprender é uma necessidade da esfera da vida, ou seja, da esfera biológica, pois permite que os indivíduos se adaptem “[...] o mais rapidamente possível a condições impossíveis de prever” (Dehaene, 2022, p. 16).

O autor supracitado, discutindo a aprendizagem do ponto de vista do desenvolvimento e dos processos cerebrais, apresenta uma categoria cara aos estudos sociais, principalmente de veia marxista, a práxis, e responde a uma pergunta fundamental: aprendemos para quê? Segundo ele, “aprender é o triunfo de nossa espécie” (Dehaene, 2022, p. 16), e aprender é construir, em nossos cérebros, um modelo interiorizado do mundo exterior. Esses modelos servem de parâmetros para sustentar nossas ações no mundo. Práxis é uma categoria adotada aqui. Conforme a leitura de Vázquez (2011, p. 111), em relação a Marx,

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

Dado o sucesso da ação humana sobre o mundo, também foi necessário que os mecanismos de aprendizagem se desenvolvessem. Se, para uma espécie animal não social há poucos comportamentos a serem aprendidos durante a vida, para a espécie humana, com o acúmulo dos objetos e processos desenvolvidos coletiva e historicamente, esses comportamentos foram se tornando cada vez maiores. E é aqui que se insere a educação. Se todas as espécies vivas, por meio da evolução, são capazes de aprender, apenas os seres humanos desenvolvem a educação como práxis, entendida, segundo Jaeger (2013, p. 1), como “[...] o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”.

Jaeger (2013) orienta que apenas o ser humano é capaz de realizar educação e ele o faz pela conservação e propagação de “sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão” (Jaeger, 2013, p. 1). Argumenta ainda o autor que a educação pode inclusive alterar a natureza física do ser humano, “elevando-a a um nível superior” (Jaeger, 2013, p. 1); já o conhecimento espiritual, no sentido da interioridade e da generidade humanas, leva à descoberta do próprio ser humano, criando formas de existência. Afirma o autor:

Na educação, como o Homem [ser humano]⁹ a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (Jaeger, 2013, p. 1-2).

Histórica e antropológicamente, a educação é um fenômeno universal. Isso quer dizer que onde houver ser humano, em quaisquer tempos históricos, sempre haverá o processo de uns transmitirem aos outros, de maneira *conscientemente orientada* ou de *modo espontâneo*, saberes, valores, atitudes, modos de viver e de pensar que estão em vigor na sociedade, além de, por meio de uma educação formal, transmitirem os conhecimentos científicos acumulados pelo gênero humano, ao longo da história.

Afirmar que a educação é universal não quer dizer que ela seja um

⁹ Quando se trata do ideal grego Paideia, desenvolvido por Werner Jaeger, no livro citado, temos uma clara divisão de gênero: é o homem mesmo, o sexo masculino, que pode alcançar o tipo ideal de ser humano. Por nosso turno, temos usado o adendo ser humano para indicar que, neste trabalho, humanidade significa todos os indivíduos, mulheres e homens, embora os textos originais utilizem o vocábulo *homens* para se referir à humanidade em geral.

fenômeno homogêneo, ao contrário, ela é tão diversa e complexa quanto a variedade de vivências e experiências que a humanidade desenvolveu e, por isso, diferencia-se em relação aos diversos tempos históricos, sociedades, culturas, grupos sociais, agrupamentos familiares, indivíduos etc. O caráter universal da educação diz respeito aos elementos constitutivos desse fenômeno que, independentemente do lugar ou do tempo em que ele ocorra, estarão sempre presentes.

A educação, no primeiro sentido posto logo acima, compreendida em seu sentido amplo, universal, como dito, diz respeito à articulação dialética de todas as influências exercidas sobre o indivíduo em dada sociedade ou tempo histórico. Existem, no entanto, formas diferentes de educar. Partiremos da diferenciação que Lukács (2013, p. 294) faz entre educação em sentido amplo, já explicada, e educação em sentido estrito. Em sentido estrito, a educação ocorre quando há a intenção consciente de educar, ou seja, quando a atividade é exercida mediante uma finalidade preestabelecida e acessível à consciência daquele que educa.

É preciso compreender que educação é práxis (Marx; Engels, 2007), prática, e que conceitualmente se opõe à teoria, mas atua em conjunto com ela, na realidade concreta. A educação é uma atividade prática conscientemente orientada, ou seja, ela possui uma finalidade. A educação em sentido amplo também possui finalidade, mas essa finalidade não está imediatamente acessível ao sujeito da prática, pois ela é social e já se tornou um hábito para esse sujeito. A mediação entre o sujeito e a finalidade da ação fica diluída na própria ação, inclusive por ela ocorrer, basicamente, na vida cotidiana, terreno de ações econômicas, pragmáticas e imediatas, dentre outras características (Heller, 1984; Lukács, 1982).

A teoria lukacsiana é importante para o estudo do fenômeno da educação, dentre outros motivos, pelo grau de abstração com que o autor a define, que nos permite identificar a especificidade da atividade. De modo abstrato, Lukács (2013) define a atividade humana como teleológica, ou seja, dirigida a fins, havendo, para ele, dois tipos de teleologia: a teleologia primária, quando a finalidade da atividade está posta diretamente em relação a um objeto; e a teleologia secundária, como é o caso da educação, uma ação sobre uma outra consciência. Esta é secundária porque ela objetiva influenciar a ação de outro sujeito sobre um objeto. Isso não significa completo domínio das finalidades da ação, já que há mediações sociais entre os sujeitos, que podem ser mais ou menos conscientes dos objetivos de suas ações. Há que se diferenciar, no entanto, a consciência da atividade pedagógica na medida em

que, quanto mais domínio se tem de suas finalidades, mais eficaz ela tende a ser.

A educação sistematizada é produto da plena consciência humana da capacidade de intervir na aprendizagem de outrem:

A pedagogia é um privilégio exclusivo de nossa espécie: nenhum outro animal ensina suas ninhadas dedicando um tempo a monitorar seu progresso, suas dificuldades e seus erros. A invenção da escola, uma instituição que sistematiza a educação informal presente em todas as sociedades humanas, aumentou amplamente o potencial do cérebro (Dehaene, 2022, p. 18).

O modelo de escola que adotamos hoje tem sua consolidação nas revoluções burguesas, quando da necessidade de educar as massas trabalhadoras para o novo modelo de sociedade que substituiria o modo de produção feudal – o capitalismo – e que exigiria delas conhecimentos escolares mínimos para o estabelecimento das novas relações sociais e de trabalho. O primeiro vestígio da escola no ocidente¹⁰ como um espaço de formação, no entanto, remonta à Grécia Antiga, quando o acesso a uma formação superior, no sentido da filosofia, estava restrito às classes dominantes desocupadas do trabalho braçal. Os conceitos de *areté* e, posteriormente, de *paideia*, expressam um ideal de formação para as classes abastadas, um ideal que não é apenas de constituição da unidade do indivíduo, mas da produção de virtudes.

Educação e formação, mesmo sendo processos universais, mantêm particularidades concretas, ou seja, manifestam-se de modo diferente em cada contexto histórico. “Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (Jaeger, 2013, p. 1).

Vejamos, por exemplo, o caso da literatura. A literatura (e a arte, de maneira geral) apresenta um caráter educativo, já que reproduz a vida humana, permitindo que o ser humano, confrontado pelas vivências e pelas situações das personagens, possa ver refletida, na obra literária, a própria humanidade. Os problemas das personagens se referem também aos leitores, como parte de um gênero que se percebe coletivo, que se percebe unido por algo que chamamos de humanidade. O caráter educativo da literatura que defendemos aqui, com base nos autores especialistas que nos

¹⁰ A China desenvolveu um sistema educacional vinculado ao modelo de suas dinastias imperiais. Esse sistema funcionava como uma forma de recrutamento oficial, por meio de exames intelectuais, nos quais membros da corte real poderiam ocupar cargos do governo. Segundo Gan (2008), esse sistema se iniciou na dinastia Sui (587 AEC) e foi usado pelas dinastias seguintes por mais de 1.300 anos.

sustentam, não quer dizer imposição da forma de pensar, mas identificação de semelhanças e de possibilidades de respostas para problemas da vida, reflexões sobre o que é a humanidade, mergulhos em situações que o leitor, embora não experiente em sua realidade cotidiana, vive por meio do texto literário.

Em *O direito à literatura* (2023), texto de 1988, Antonio Candido insere a literatura entre os bens indispensáveis a todos os seus humanos (Candido, 2023, p. 188), pois ele argumenta, no texto, que ela é uma “necessidade profunda do ser humano” (Candido, 2023, p. 189), já que, segundo ele, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2023, p. 189). A literatura, pela “[...] força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 2023, p. 191), tem papel formador da personalidade. Ela inculca os valores sociais, sejam eles defendidos ou considerados prejudiciais pela sociedade.

Lukács (1969), por isso, argumenta que os seres estão interligados e que não há seres independentes, assim a humanidade se caracteriza também por aquilo que liga cada indivíduo de maneira universal. Segundo o autor, e consideramos pertinente o seu entendimento, a arte atua no particular, que seria a categoria que liga o singular ao universal. É preciso desenvolver um pouco esses conceitos, pois o caráter educativo da obra literária se efetiva na dialética entre essas três categorias; elas ligam o indivíduo singular leitor aos indivíduos particulares figurados na obra. As personagens e os processos de educação e de formação que elas vivenciam estão no campo da particularidade.

Retomaremos aqui a conceituação já apresentada por Rosental e Sacks (1960), procurando discuti-las no escopo de nosso objeto. O universal não se estabelece de fora para dentro da realidade, como uma ideia que nasce na cabeça de uma pessoa e ela tenta aplicar ou encaixar na realidade; isso seria idealismo subjetivo (ou objetivo, caso a pessoa aceite o movimento da história). O universal – ou a categoria da universalidade – diz respeito ao que está na própria realidade, surge dela e se repete através do múltiplo, ou seja, aquelas características que estão em cada indivíduo singular e, por isso, podem ser percebidas como constantes. O que nos liga a todos como seres humanos são nossas categorias universais, como a linguagem, a vida, a capacidade de pensar etc. O universal é concreto, mas se reflete, é reproduzido no juízo, no conhecimento sobre ele, nas leis da ciência, por exemplo. É possível, portanto, conhecer o universal.

Na literatura (e na arte em geral), o sujeito singular, ou seja, o indivíduo

real, único, irrepetível, entra em contato com o universal por meio do particular figurado na obra literária. O particular – ou a categoria da particularidade – diz respeito a seres concretos, objetos, fenômenos ou fatos que, para um determinado grupo, se apresentam como universal. São aquelas características que são comuns a um conjunto de pessoas e que as unem, por exemplo, mas que, ao mesmo tempo, as diferenciam entre si. O particular, nesse sentido, é um caminho que leva do singular ao universal e vice-versa.

A arte, não podendo figurar toda a grandeza da universalidade, atua na particularidade, nas experiências, nos objetos, fatos e sujeitos que se identificam com o que está figurado, por isso, para Lukács (2010), as personagens literárias devem ser tipos ou típicas para que possam condensar uma vivência, uma experiência, um conjunto de categorias que as identifique com uma parte da humanidade, bem como elas devem viver situações típicas. O tipo está no campo do particular.

Embora pareça prescritivo, o que Lukács (2010) quer afirmar, ao defender o típico como categoria artística, não é nada a mais do que os artistas já fazem: buscam situações e personagem que gerem identificação num conjunto de pessoas, por meio do que é particular, e que garanta a sensação de verdade do que é retratado. Bentinho, de Machado de Assis, pode ser compreendido como um personagem típico, na medida em que condensa as principais características de um ciumento paranoico. A experiência pessoal dos leitores com o sentimento do ciúme, mesmo que em medidas diferentes, permite que haja uma identificação entre o leitor e a personagem.

Como a vida é movimento, universal, particular e singular não são estáticas, dependem de um ponto de vista, de uma forma de olhar a realidade; podemos manejar as categorias entre si. Como ilustração, do ponto de vista do presente, o capitalismo é universal, na medida em que ele é comum a toda experiência global, mesmo que em diferentes medidas e características, mas, do ponto de vista da história, o capitalismo é particular, pois houve momentos em que a humanidade estava em outro modo de produção e existe a possibilidade de que, no futuro, não estejamos mais vivendo nele. Assim, o capitalismo é uma vivência particular aos humanos de nosso tempo. Sobre isso, afirmou Lênin (2018, p. 334):

[...] o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, por meio do singular. Todo singular é (de uma maneira ou de outra) universal. Todo universal é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do singular. Todo universal só aproximadamente abarca todos os objetos singulares. Todo singular entra incompletamente no universal et. etc. Todo singular está ligado por milhares de transições a outro

tipo de singulares (coisas, aparecimentos, processos) etc. (Lenin, 2018, p. 334, negrito e sublinhado da edição brasileira, indicando destaque com três traços nos manuscritos originais).

O universal existe no singular. Lênin (2018) exemplifica esse raciocínio citando Aristóteles, quando este afirma que só existe a ideia de casa porque existem as casas visíveis. O movimento universal-particular-singular colabora para que os fatos, as pessoas figuradas na obra sejam críveis; elas existem não apenas na narrativa, mas também como possibilidade, como potência, como já postulava a metafísica aristotélica. O efeito que essa tipicidade causa é o de realidade:

O personagem é típico não porque é a média estatística das propriedades individuais de um certo estrato de pessoas, mas porque nele - em seu caráter em seu destino - manifestam-se as características objetivas, historicamente típicas de sua classe; e tais características se expressam, ao mesmo tempo, como forças objetivas e como seu próprio destino individual (Lukács, 2011, p. 211).

A arte é, então, um tipo de conhecimento da realidade. Essa é a tese da *Estética* [1963] de Lukács. Um tipo de conhecimento diverso do conhecimento científico, mas que é capaz de reproduzir no pensamento o movimento do real. Essa reprodução, no entanto, não é exata, não é cópia, não é espelho, ela é criação e, por isso, antropomorfizadora; enquanto a ciência busca reproduzir a realidade sem o trabalho criativo do ser humano ou com uma criatividade limitada ligada aos métodos, aos processos, mas não criadora de seres e fatos, mesmo que fictícios, como a arte. A ciência busca espelhar a realidade como ela é, busca aproximar-se dela o máximo possível, ou seja, busca desantropomorfizar nossa visão da realidade. Quando a ciência cria entes fictícios, ela deixa de exercer sua função.

É necessário ainda apresentar conceitos basilares do campo da Pedagogia a fim de diferenciarmos as manifestações da educação nas formas literárias construídas nos romances, o que realizamos na seção a seguir.

3.1 A educação como síntese entre o mundo exterior e o mundo interior dos indivíduos

A exposição deste tópico é fundamentada basicamente em Lukács (2013), na obra *Para uma ontologia do ser social*. Expomos nossa leitura do que foi desenvolvido por este autor, nessa obra, destacando como os elementos por ele discutidos, principalmente no capítulo *A reprodução*, afetam a compreensão do fenômeno educativo, para que possamos perceber como esse complexo social, para usar um termo do autor, funciona.

Faremos uma diferenciação metodológica entre dois conceitos que, na materialidade da vida, são inseparáveis, quais sejam: *educação* e *formação*, já apresentados na introdução e na abertura deste capítulo. *Educação* diz respeito a processos mais amplos; *formação* volta-se mais ao resultado individual da educação; é a maneira como cada ser humano vai consolidar em si mesmo o conjunto das influências que terá ao longo da vida. Como dito, são inseparáveis, por isso a distinção é apenas para o entendimento conceitual.

A educação é uma prática social que garante a reprodução, ou seja, a perpetuação da espécie humana, uma vez que ela é responsável pelo trabalho de transmitir o acúmulo social dos seres humanos ao longo da história. Reproduzir uma determinada sociedade é colocar em movimento procedimentos que garantam sua existência. Trata-se de processos biológicos, mas, como o ser humano não se limita à esfera biológica e transforma a sociedade criando as condições para sua existência, a reprodução é, cada vez mais, um processo social.

Por mais que a palavra reproduzir possa dar ideia de perenidade, ela não significa que a permanência é isenta de transformações. Na verdade, no movimento de reproduzir a sociedade, no complexo de relações que a compõe, há mudanças mínimas que se acumulam historicamente e que se configuram como uma síntese dialética, quer dizer, buscam um patamar superior ao afirmar, negar e elevar as formas sociais.

A reprodução é um processo total que necessita de momentos parciais, relativamente autônomos, como a educação. Concordando com Lukács (2013), compreendemos a educação como uma atividade que busca, ao transmitir a outros os conhecimentos considerados essenciais para a existência humana, preparar adequadamente o indivíduo para a vida; que se desdobra em social e tem seus reflexos individuais e subjetivos; e que ajuda a reagir com sucesso aos acontecimentos que possam vir a surgir durante a jornada. Nesse sentido, nossa educação é processual, pois teremos sempre algo a aprender; nunca estaremos prontos para todos os acontecimentos que porventura venhamos a enfrentar individual e coletivamente.

Cada exemplar da nossa espécie terá uma constituição diferente, entretanto essa diferença não está posta na determinação biológica geneticamente atribuída no nascimento, mas na forma como sintetizamos, em cada um de nós, o conjunto de influências que vamos recebendo ao longo da vida. Por mais que

tenhamos aprendido a compreender a educação como um acúmulo, e que, por falta de melhor palavra, tenhamos usado transmitir, não se trata de pensar a educação de um indivíduo como a soma daquilo que recebeu de influências durante a vida, por isso usamos a palavra síntese, já que cada um processa as influências de modo diverso, consolidando em si as condições de existência e as escolhas dentre alternativas realizadas.

A educação escolar, então, é uma prática consciente e deve ser a mais adequada possível para preparar os membros de determinada sociedade, de maneira satisfatória, para a vida na sociedade em questão. Significa que indivíduos que recebem uma educação integral têm mais oportunidade de obter melhores resultados sociais, uma vez que esse é o papel da educação. A institucionalização dessa prática social, que antes não tinha lugar específico para ocorrer em sociedades sem escola, ocorre justamente porque o arcabouço de conhecimentos que precisava chegar aos indivíduos tornou-se demasiado extenso para ser transmitido sem sistematização, de forma difusa e inintencional, na vida cotidiana. Foi preciso criar um espaço próprio para que isso ocorresse; esse lugar, como dito anteriormente, surgiu na Grécia Antiga e, hoje, chamamos de escola.

A escola, no entanto, não surge numa sociedade igualitária cujo acesso à educação sistematizada seria universalizado, ao contrário, desponta num contexto de oposição de classes, ficando restrita a uma elite livre e masculina. Esse não é o tema a ser debatido, mas é necessário entender que, por mais que queiramos tratar da educação de maneira abstrata, não podemos deixar de fazer algumas contextualizações, pois, se a obra literária constrói um mundo com totalidade própria, essas diferenciações devem surgir no texto literário quando os processos educativos vierem à baila.

A reprodução da sociedade ocorre, então, como resultado de um conjunto de ações dos indivíduos singulares em seus contextos, colocando as engrenagens sociais para funcionar. Todos nós estamos realizando a reprodução da sociedade em que vivemos, inclusive quando estamos questionando essa sociedade, visto que o momento do questionamento é exatamente isto: momentâneo. Em seguida a ele, retornamos todos à vida normal, ao cotidiano, às práticas que estamos acostumados a vivenciar.

Os conteúdos da educação, então, são mobilizados pelo indivíduo na tomada de decisões, ao longo da vida. As ações que executamos devem ser

adequadas aos problemas que precisamos resolver e o critério de fracasso ou sucesso da ação é dado pelo resultado obtido, ou seja, o critério da verdade é a prática (Marx; Engels, 2007). Desse modo, Lukács (2013) diferencia a simples singularidade, que diz respeito à existência de cada um de nós como exemplar singular, único, como indivíduo da espécie *homo sapiens*, e o ser humano real constituído por uma personalidade, individualidade, membro do gênero humano, cuja formação depende das decisões alternativas feitas no decorrer da vida.

É essa individualidade que nos faz únicos entre os demais membros da espécie humana, já que a singularidade biológica, mesmo sendo um fato, não distingue uns indivíduos dos outros. A reprodução limitada à natureza orgânica repõe o mesmo, uma vez que uma mudança, nessa esfera, exigiria milhares de anos para ocorrer. O novo é uma objetivação humana. Nossa individualidade, nossa essência, é aquilo que, no decurso de nossas vidas, aparece como continuidade, como direção das nossas decisões. Somos, então, resultado de nossa própria práxis (Lukács, 2013).

É complexo diferenciar a prática educativa de outras práticas sociais, pois há sobreposições entre elas. Por exemplo, a formação religiosa é uma prática específica, mas é possível perceber que ela contém elementos educativos quando determina o modo de pensar das pessoas. As decisões que tomam por base a religião são determinadas por um conjunto de conhecimentos que foram passados e que influenciam o indivíduo religioso. Uma mulher que vive num país cujo aborto é legalizado e que vivencia uma gravidez indesejada pode escolher não abortar por causa da influência religiosa que recebeu. Chamamos isso, inclusive, de educação religiosa.

Vale notar que a educação é um complexo social extremamente amplo e que sua análise não é simples, mas que precisa ser devidamente contextualizada. O caso acima é um exemplo de educação nos dois sentidos, pois há educação de modo espontâneo, pela convivência entre os indivíduos do mesmo grupo; mas há também a educação consciente, em sentido estrito, em que pessoas convencem outras a decidir a vida de determinado modo e, ainda, de acordo com certo nível de sistematização que imita a escola, como as escolas dominicais, grupos de estudo etc.

Quem medeia a inter-relação entre as diversas práticas e os complexos sociais, segundo Lukács (2013), e seguimos corroborando sua análise, é a consciência dos seres humanos, que recebe influência do processo educativo em sua constituição. Vale, neste momento, trazer uma citação de Lukács sobre o que é o

processo de formação. No trecho, o autor está discutindo sobre o homem em devir, ou seja, sobre o processo de se constituir como um indivíduo; e utiliza Goethe como mote para apresentar seu conceito e para discordar da posição de que a natureza do indivíduo é dada no nascimento. De acordo com Lukács (2013, p. 295, grifo nosso),

Em todo o caso, mostra-se a partir de tudo isso que a “lei segundo a qual compareceste”, que Goethe tinha em mente, não é da constituição biológica dada ao homem, mas o **resultado de um complexo processo de interações**, nas quais e através das quais **surge aquela unidade indivisível**, ainda que muitas vezes contraditória, de **determinações psíquico-corporais e sociais** no homem singular, que passa a **caracterizar sua existência humana** do modo mais profundo possível.

Essa citação é fundamental para entender o processo de constituição do indivíduo humano singular, pois destaca que nossa existência é caracterizada pelo resultado, pela síntese interna, de um complexo processo de interações que vivenciamos ao longo de nossas vidas. Dessa síntese, resulta uma unidade indivisível que chamamos de *eu*. Esse *eu* é determinado por elementos psíquicos, corporais e sociais que nos constituem de maneira tão profunda que podemos identificar como nossa essência.

A natureza da prática educativa se divide em duas. Quando focalizamos a educação em seu sentido estrito, conforme apresentamos no início deste capítulo, tratamos de ações educativas conscientes. Esse nível de consciência, contudo, é variável. Uma mãe que ensina o filho a andar tem consciência da finalidade de sua prática: influenciar a ação de andar em seu filho; no entanto, ela o faz de maneira pouco ou nada sistematizada. Já uma pedagoga que atua em creche e pré-escola e realiza a mesma ação de ensinar uma criança a andar deve fazê-lo de modo mais sistematizado, já que recebeu educação formal para tal.

O resultado da prática dessas duas mulheres, todavia, não está sob o controle delas, mas em relação com a forma e com as condições de recepção do indivíduo sendo educado, logo, o resultado é também uma síntese. A educação é uma prática cuja relação se estabelece entre seres humanos; a intenção de quem pratica a educação não pode ser garantida como resultado, e não há uma essência intrinsecamente positiva no ato de educar, os resultados negativos também são produtos dessa prática.

Autores, especificamente no campo da Pedagogia, validam o que expusemos até aqui. Dermeval Saviani (2008b, p. 6) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e que “[...] o trabalho educativo é o ato de

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Carlos Brandão (2013), em seu clássico *O que é educação*, enfatiza que nenhum de nós escapa à educação e que estamos todos os dias submetidos a uma mistura da vida com a educação, destacando que, por isso, seria melhor falar em educações, dada a variedade em que ocorre. Por seu turno, José Libâneo (2010) argumenta que a educação é uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, sendo uma condição para que os seres humanos se formem e deem continuidade à vida social.

Saviani (2008b) compreende que o fenômeno educativo tem como objeto de atuação a percepção, a seleção dos conteúdos e dos elementos da cultura produzida pela humanidade que um novo indivíduo precisa para se tornar humano, mas, de outro lado, e ao mesmo tempo, debruça-se sobre a descoberta das formas, métodos e ações mais adequadas para atingir o objetivo a que a prática da educação se propõe. A busca pelas formas, métodos e definição das ações adequadas ao processo de ensino, de maneira organizada e sistemática, é o campo de atuação da Didática, no interior da Pedagogia, como ciência da educação.

A identificação dos elementos culturais considerados essenciais para a formação da humanidade de um indivíduo é atravessada por relações de poder, do poder hegemônico, atualmente nas mãos da classe dominante capitalista. Isso se efetiva tanto na educação em sentido amplo quanto na educação em sentido estrito (espontânea e conscientemente orientada, respectivamente). A educação formal, no entanto, ganha *status* de currículo, sendo legitimada. O acesso à educação escolar, então, é um fator de transformação na vida de uma pessoa.

Para Libâneo (2010), a educação em sentido amplo refere-se à totalidade das influências recebidas no processo de formação, sejam naturais ou sociais, que vão influenciar o desenvolvimento dos seres humanos, em suas atividades conscientemente direcionadas no meio social, inclusive com outros indivíduos. Para ele, uma parte dessas influências ocorre de maneira não intencional, difusa e dispersa; sem planejamento ou sistematização, o que ele nomeia de educação informal. Outra parte desse conjunto de processos educativos que ele compreende como educação intencional, dispõe de uma sistematização com “objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas” (Libâneo, 2010, p. 87-88), subdividindo-se no que o autor denomina de educação formal, quando ela ocorre no ambiente escolar formal, e de educação não formal,

quando ocorre em outros espaços.

A educação não formal, ainda conforme Libâneo (2010), refere-se às atividades que possuem intenção por parte de quem as pratica, mas cujo grau de organização e sistematização é baixo, ou seja, não há um planejamento em diversos níveis para a realização dessas atividades. Elas copiam alguns elementos do modelo escolar, mas se desenvolvem em outros contextos, como a igreja, os movimentos sociais, as associações comunitárias, as empresas. Ao contrário, a educação formal é, para ele, a que conta com alto grau de estruturação, organização, planejamento, ou seja, ela é intencional e sistemática – é a educação da instituição escolar como a entendemos hoje, em seus diversos níveis e modalidades.

Ao lidarmos com o fenômeno da educação, estamos manejando práticas educativas e práticas pedagógicas, sendo estas últimas um subgrupo das primeiras. Nas palavras de Amélia Franco (2012, p. 153), “a educação realiza-se no atacado; já a Pedagogia se realiza no varejo...”. Com isso, ela quer dizer que todas as práticas pedagógicas são educativas, mas uma prática educativa pode não ser pedagógica, já que não possui uma intenção cientificamente organizada. A diferença está no grau de sistematização, planejamento e intencionalidade das segundas, por isso estão no interior de uma ciência: a Pedagogia.

Dito tudo isso, passemos a discutir um pouco acerca do produto desses processos. Há ainda muitos mistérios não respondidos quando a pergunta sobre o que nos faz ser como somos é colocada. Teóricos da psicologia, da pedagogia e da neurociência buscam entender como nós construímos nossa subjetividade, como se forma nossa mente. Não queremos, nem poderíamos, dar respostas a essa questão, mas podemos expor o que já se avançou no tema e como ele afeta nossa busca pela representação literária da educação.

A atividade humana, segundo Leontiev (2021), é o princípio explicativo da consciência e da personalidade, pois a ação humana, como já explicitado, produz o mundo em que vivemos, e, ao mesmo tempo, produz o próprio ser humano e a consciência humana. A atividade é “[...] o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (Leontiev, 2021, p. 207), por isso é preciso captar os motivos que levam um indivíduo a determinadas atividades.

Os estudos sobre a formação da personalidade humana têm versado sobre a relação entre os fatores biológicos, hereditários, e os fatores sociais adquiridos por meio da educação, da cultura, da língua. Ao lidarmos com a personagem de ficção,

não somos levados a considerar a herança biológica, a menos que se apresente como fator importante do enredo. Já os aspectos culturais e educativos da formação das personagens são mais presentes, embora possam aparecer em maior ou menor grau, a depender do tipo do enredo com o qual nos defrontamos.

Vale apontar, no entanto, que a personalidade da pessoa não é um produto direto da herança, nem um sistema individualizado da cultura, conforme a percepção da escola culturalista da psicologia. A cultura, de acordo com Leontiev (2021), colabora não apenas com aquilo que é pessoal na formação da pessoa, mas também com o que é impessoal, por exemplo, a língua, o sistema de preconceitos, a moda etc. Aqui podemos discutir a engenhosidade do escritor que cria uma personalidade, figurando a síntese das relações que constituem uma pessoa.

Tendo em vista que formas de entendimento do autor em relação ao ser humano podem influenciar a elaboração de uma personagem de ficção, é possível que uma deformação humana seja figurada, caso a balança pese para alguma concepção psicológica equivocada; por exemplo, compreender o ser humano como produto do meio levou a elaborações naturalistas da sociedade.

No reflexo literário do mundo, em sua totalidade autônoma criada pelo mundo próprio que engendra, a personagem constitui-se à semelhança dos processos vividos pelo ser humano. O escritor elabora as relações que possibilitam a credibilidade da existência dela e, na medida em que essa criação é bem-sucedida, o leitor defronta-se com a própria humanidade, mesmo tendo conhecimento de que, na verdade, lida com uma invenção.

São essas conhecidas características da criação literária que permitem um estudo da personalidade da personagem. Por mais que identificação exata entre processos inventados e processos reais possa parecer absurda, é justamente nessa possibilidade que se sustenta o efeito de verdade de um texto literário. Não queremos descrever aqui apenas o resultado desse processo, ou seja, a personalidade formatada da personagem, mas objetivamos reconhecer os processos do mundo próprio ficcional que sustentam esse resultado. Quer dizer, queremos reconstruir o processo de formação que constituiu a personalidade da personagem.

A corrente da psicologia que utilizamos para pensar a formação do indivíduo é a psicologia materialista de base marxista, hoje conhecida como psicologia histórico-cultural, principalmente conforme Vygotsky, Luria e Leontiev. O desafio é elaborar as categorias diretoras para a análise dos romances, mediante uma ciência

para o mundo socionatural. Cabe, então, apontar que não visamos fazer uma transposição absoluta, mas utilizá-la como um guia para uma aproximação do modo como a psique da personagem vai ganhando forma ao longo da narrativa, mediante a síntese que ela faz das influências que recebe no próprio enredo.

De acordo com a psicologia marxista, notadamente segundo Leontiev (2021, p. 37), “[...] a personalidade é uma qualidade especial que o sujeito natural adquire no sistema de relações sociais”, ou seja, ela não é inata, dada *a priori*. Para nos aproximarmos de como uma personalidade ficcional é construída em um romance, precisamos discutir um pouco sobre como ela se elabora na totalidade social, a partir de uma perspectiva psicológica, de modo que nos dê parâmetros metodológicos para analisar esse processo na literatura.

Na psicologia histórico-cultural, por mais que entendamos o ser humano como uma totalidade complexa, recusa-se a visão de que a personalidade desse ser humano seja apenas a somatória de todas as suas características. Leontiev (2021, p. 184) aponta que “o ser humano como totalidade empírica, manifesta suas propriedades em todas as formas de interação nas quais ele se engaje”. Essa compreensão permite afirmar uma das formas de compreender a personalidade de uma personagem como a percepção de suas ações em interações nas quais ela esteja envolvida, assim, a seleção das interações apresentadas ao leitor é crucial para que se componha a totalidade da personagem. “A personalidade, assim como o indivíduo, é produto da interação de processos que se realizam nas relações de vida do sujeito” (Leontiev, 2021, p. 197) e se engendra nas relações sociais específicas para a pessoa, ou seja, nas relações em que ela toma parte como uma atividade, além disso, todas elas pressupõem a consciência e a autoconsciência do sujeito. Estudar como se forma a personalidade de um indivíduo exige a análise da ligação das atividades do sujeito.

O caminho que o autor indica pode ser uma categoria diretora para a análise que queremos realizar aqui. “O verdadeiro caminho para a investigação da personalidade consiste no estudo das transformações do sujeito [...] que são criadas pelo automovimento de sua atividade no sistema de relações sociais” (Leontiev, 2021, p. 199-200). Um dos desdobramentos disso tem a ver com o efeito psíquico das relações externas, ou seja, o interno age por meio do externo alterando este:

Repito: qualquer organização morfofisiológica, quaisquer necessidades e instintos que o indivíduo possua no nascimento constituem apenas as premissas de seu desenvolvimento, e imediatamente deixam de ser o que eram virtualmente, “em si”, tão logo o indivíduo começa a agir. A compreensão dessa metamorfose é especialmente importante quando

passamos à pessoa, ao problema de sua personalidade (Leontiev, 2021, p. 199-200).

Como dito anteriormente, as atividades são correlacionadas a motivos que levam a objetivações que visam sanar necessidades humanas. É preciso distinguir as necessidades dos motivos, na atividade humana, pois distinguir esses elementos nas ações da personagem de ficção pode produzir ricas percepções sobre seu processo educativo, sobre a formação de sua personalidade, quando apresentados no romance:

Ocorre que, no próprio estado de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer essa necessidade não é delineado rigidamente. Até ser satisfeita pela primeira vez, a necessidade "não sabe" de seu objeto, ele ainda precisa ser revelado. Apenas como resultado de tal revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo, e o objeto percebido (representado, imaginado) – isto é, sua atividade de estímulo e direção das funções – torna-se motivo (Leontiev, 2021, p. 199-200).

A exposição, no enredo, das motivações que guiam as decisões das personagens torna a narrativa e a própria personagem mais críveis. Ações sem escopo são possíveis, mas o mais verossímil é que haja uma motivação para as ações que são tomadas. Essas motivações podem ser apresentadas ao leitor antes ou depois da ação. A depender do momento em que a narrativa expõe as intenções por trás das ações, o leitor cria diferentes interpretações sobre a personagem, que é um efeito construído na criação do texto.

3.2 A formação no romance e o romance de formação

Tratar da representação da educação na literatura deveria remeter diretamente a uma pesquisa sobre o *Bildungsroman*, entretanto não buscamos estudar a especificidade desse gênero, nem adentrar as tumultuadas discussões sobre sua natureza, embora concordemos que é no *Bildungsroman* que os processos de educação e de formação da individualidade estarão figurados de modo mais completo. Neste tópico, a partir do que o romance de formação nos proporciona discutir, aproveitamos para discutir sobre as pretensões desta pesquisa.

De acordo com Maas (2000), mesmo tendo sido cunhado por Karl Morgenstern, professor de filologia clássica da Universidade de Dorpat, em 1810, o termo *Bildungsroman* ganhou inserção no mundo acadêmico apenas em 1870, com a publicação de *Das Leben Schleiermachers, A vida de Schleiermacher*, de Wilhelm Dilthey. A autora apresenta trecho em que Dilthey, citado por Martini (1961 *apud* Maas,

2000, p. 14), destaca que o conceito fora criado para os romances do tipo de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, pois este representa o melhoramento do indivíduo em diferentes aspectos das diversas etapas de vida dele: “Eu gostaria de chamar *Bildungsromane* aos romances que compõem a escola do Wilhelm Meister [...] A obra de Goethe mostra o aperfeiçoamento humano em diferentes graus, formas, fases da vida”.

Ainda de acordo com Maas (2000), três conceitos permeiam a trajetória do protagonista de Goethe: a formação (*Bildung*), a educação (*Erziehung*) e a formação especializada (*Ausbildung*). Se quiséssemos estabelecer um paralelo com as categorias discutidas no tópico anterior, poderíamos correlacionar *Erziehung* com a educação em sentido amplo, *Ausbildung* com a educação em sentido estrito e sistematizado e *Bildung* com a formação da individualidade. Por mais que o surgimento do *Bildungsroman* esteja atrelado ao contexto de sua época, de legitimação da burguesia alemã, o gênero ganhou impulso para representar mais do que isso, superando o objetivo de representação de perfectibilidade (Morgenstern, 1979, *apud* Maas, 2000) ou do espírito nacional alemão (Dilthey, 1988, *apud* Maas, 2000).

Duas citações são fundamentais para explicar o procedimento elaborado aqui. Por um lado, eis, abaixo, o contexto datado do surgimento do gênero:

O *Bildungsroman* é considerado, no repertório citado, como um fenômeno de natureza histórico/literária, cujas origens se confundem em meio à própria “história do espírito alemão”. O excesso de subjetivismo, o caráter reconhecidamente apolítico da incipiente classe média alemã, bem como o desejo burguês por uma formação universal e pelo equilíbrio entre a subjetividade e a coletividade formam o núcleo de circunstâncias que serão consideradas pela historiografia como a origem do *Bildungsroman* (Maas, 2000, p. 53).

Por outro lado, segundo a autora, houve uma expansão do gênero que ultrapassou esse contexto datado, abrindo-se “[...] espaço para um possível alargamento do conceito, permitindo que se incluam obras pertencentes a outras literaturas nacionais” (Maas, 2000, p. 59). Jürgen Jacobs, citado por Maas, propõe uma definição mais ampla para o gênero, considerando romances cuja centralidade seria a “história de vida de um protagonista jovem” que, mediante uma trajetória de equívocos, erros e frustrações conduz “a um equilíbrio com o mundo” (Jacobs, 1989 *apud* Maas, 2000, p. 62). A questão central, para o autor, seria o processo de aperfeiçoamento individual.

Conceitos como perfectibilidade e equilíbrio, entendidos como o objetivo do

processo de formação representado no *Bildungsroman*, fazem sentido no contexto da época, mas a educação nem sempre leva à perfeição ou ao equilíbrio, ou, necessariamente, aproxima-nos deles; o valor da educação não está posto nela mesma, mas em outros aspectos da sociedade. O nazismo, por exemplo, reconhecendo o papel da educação na formação das pessoas, estruturou e pôs em funcionamento escolas fundadas em seus ideais; para estas, formar um nazista era o objetivo a ser alcançado. Equilíbrio, como ideal de formação, pressupõe perguntar para qual tipo de sociedade se está formando.

O *Bildungsroman*, embora não seja o foco deste trabalho, permite-nos compreender a conexão entre a literatura e o processo de constituição individual nela representada. Dada a humanidade das personagens, estão todas elas submetidas a influências educacionais que terão peso na formação de suas individualidades. Nossa hipótese é que podemos observar, na exposição narrativa das personagens literárias, as influências que as levam a tomar as decisões e as ações ao longo da narrativa. O romance de formação, certamente, seria um material para expor essas questões, mas a representação da educação não se limitaria a ele. Em que medida, então, a literatura consegue refletir, representar ou figurar a educação de um indivíduo, bem como o resultado desse processo, sua formação individual? Essa é a questão que norteia este trabalho. Nesse sentido, um pouco da história do gênero *Bildungsroman* pode nos ajudar.

O termo *Bildung* tem sua origem remontada por Mass (2000) ao médio alto-alemão, cujo primeiro significado seria correspondente a acepções visuais como *imagem*, *reprodução*, *imitação*. Ainda segundo informações da autora, por volta da metade do século XVIII ocorre a acentuação do termo como *forma*, mais ainda como *formação*, indicando tanto a formação exterior quanto a formação de características interiores, como o intelecto, a personalidade e o comportamento. “No decorrer de sua existência, o termo *Bildung* ampliou seu leque de significados, sem perda de função semântica dos primeiros” (Mass, 2000, p. 26).

Retomamos essa questão etimológica e semântica porque a discussão da autora sobre o processo do *Bildungsroman* esclarece aproximações conceituais que podem ser úteis para compreender o processo que queremos observar nas obras literárias. O significado moderno do termo ganharia uma carga semântica vinculada aos ideais iluministas alemães, “[...] como a crença na possibilidade de aperfeiçoamento pessoal e no trabalho em prol do bem comum” (Mass, 2000, p. 27).

É possível perceber que há uma semântica positiva para o termo, identificando o resultado do processo de formação como amadurecimento do personagem.

Já o termo *Erziehung* (educação), na Alemanha do século XVII, significava “[...] o processo de desenvolvimento do patrimônio intelectual inerente ao homem” (Mass, 2000, p. 27), que era adquirido por meio do acesso à educação formal. No século XIX, estava relacionado também à “[...] literatura cristã lida no ambiente doméstico, com o intuito de preparar a criança para o exercício da moral e dos ensinamentos cristãos” (Mass, 2000, p. 27), ou seja, *Erziehung* expressava uma ação com finalidade.

Do ponto de vista da Pedagogia, os estudos voltam-se para a percepção de que é possível influenciar a formação de um indivíduo por meio da educação direcionada a fins. Publicado em 1762, *Emílio ou Da educação*, de Jean-Jacques Rousseau, dirige-se justamente a formar o caráter de maneira a conquistar virtudes, como ideal de formação. Rousseau (2022, p. 6), no prefácio, afirma o seguinte:

Basta-me que, em toda parte onde homens nascerão, possa-se fazer deles o que proponho; e que, tendo-se feito deles o que proponho, tenha-se feito o que há de melhor; tanto para eles próprios quanto para os outros. Se eu não cumprir esse compromisso, estarei errado, sem dúvida. Mas, se cumpri-lo, será errado também exigir mais de mim, pois prometo apenas isso.

No modelo do *Bildungsroman*, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, o objetivo é a formação universal. Maas (2000) cita Wilhelm von Humboldt, contemporâneo de Goethe, que enfatiza, em 1792, sobre a formação: “O verdadeiro objetivo do homem é a formação mais elevada e mais adequada de suas faculdades em um todo” (Humboldt, 1792 *apud* Maas, 2000, p. 38):

A criação do termo *Bildungsroman* emerge, portanto, como um fato histórico associado a esse momento do pensamento burguês, em que a preocupação com a acumulação de riquezas passa a coexistir com um desejo de superação dos limites do conhecimento possível à classe média ascendente (Maas, 2000, p. 38).

Afirma Maas (2000, p. 69) que “Goethe assimilou de Rousseau o conceito de uma natureza humana que pode ser educada para a civilização e a cultura a partir de suas disposições inatas”. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, então, incorporou essa percepção, que se tornaria questão central para o gênero; o *Bildungsroman* narra o processo de aperfeiçoamento humano.

Em *O romance de educação e sua importância na história do realismo* [1930], Mikhail Bakhtin, ao analisar o romance picaresco, diz o seguinte:

A natureza estática, a imutabilidade dos caracteres das personagens e a sua idealidade abstrata excluem qualquer processo de formação; o

desenvolvimento, qualquer emprego do que está ocorrendo, do visível, do vivenciável como experiência vital que muda e forma os heróis” (Bakhtin, 2011, p. 208).

É possível observar, como discutimos a seguir, que Bakhtin também compreende a formação como um processo, um desenvolvimento que abrange as experiências vivenciadas; além disso, essas experiências mudam e formam o herói, ou seja, dão-lhe forma. Estamos tratando do romance de formação (*Bildungsroman*) por entender que os estudos sobre esse gênero tiveram que analisar também o processo de educação do ser humano.

Bakhtin (2011), refletindo sobre o *Bildungsroman*, estabelece alguns conceitos que podem enriquecer o estudo sobre esse processo. Diferentemente de autores como Rousseau, que tem uma visão idealista da educação, Goethe estabelece uma íntima relação do ser humano, retratado em seus romances, com o tempo histórico e as relações sociais em que está envolvido. Essa prática de Goethe, delineada por Bakhtin, se apresenta como um complexo processo dialético. Este é o ponto que nos interessa: perceber a possibilidade de a literatura figurar a complexidade da formação humana, permitindo a compreensão das atitudes, escolhas e personalidade das personagens retratadas. Bakhtin (2011) exalta esse tipo de gênero, o *Bildungsroman*, justamente por compreender a formação substancial do ser humano.

Segundo o autor, o romance de formação se diferencia por não apresentar a imagem da personagem pronta, como uma grandeza constante, mas apresenta a imagem do ser humano em formação. Os romances típicos, com personagens prontas, imutáveis, pressupõem, de acordo com Bakhtin (2011), uma unidade estática dessa figura. Dessa maneira, não é possível visualizar os processos que fizeram a personagem como ela é, as influências que a produziram e que motivaram suas escolhas, expostas no enredo. “A personagem é aquele ponto imóvel e fixo em torno do qual se realiza qualquer movimento no romance” (Bakhtin, 2011, p. 219). O conteúdo do enredo, no caso desses romances, não inclui “[...] o próprio caráter do homem, sua mudança e sua formação [...]” (Bakhtin, 2011, p. 219).

Representar literariamente a formação da personagem é transformar esse processo em conteúdo do enredo, “[...] a imagem do homem em formação” (Bakhtin, 2011, p. 219), nas palavras do próprio autor. Interioriza-se, na personagem, o tempo histórico. A vida dela representa seu tempo numa relação dialética de “dependência

ontológica”, “autonomia relativa” e “determinação recíproca” (Lukács, 2013), ou seja, consequentemente o ser humano é produto, é determinado pelas relações de seu tempo histórico, mas atua com relativa autonomia quanto a elas, a partir das alternativas que lhe estão disponíveis, embora não as possa ignorar. Desse modo, tempo e ser humano se constroem reciprocamente (Lukács, 2013).

Bakhtin (2011) identifica que a formação do ser humano, representada em um romance, pode ser diversificada, a depender do grau de assimilação de seu tempo histórico. Nesse sentido, ele apresenta cinco possibilidades, as quais exporemos aqui por entender que são categorias diretivas para subsidiar a análise a ser empreendida, quais sejam: o romance de tempo idílico; o romance que representa “o mundo e a vida como experiência, como escola” (Bakhtin, 2011); o romance de tipo biográfico; o romance didático-pedagógico; e, por último, o romance de formação.

No tempo idílico, segundo Bakhtin (2011), é possível apresentar toda a trajetória da personagem, com todas as mudanças de caráter e de concepções de mundo, ao longo do tempo. Ele afirma que não pode citar um exemplo puro porque esse romance não foi criado, mas indica que há elementos difusos entre autores do século XVIII. O segundo tipo apresenta uma trajetória recidiva, representando o mundo como experiência acumulada, no qual a personagem acumulou conhecimentos desde a juventude e as concepções juvenis até alcançar a maturidade. Um dos exemplos citados é *Henrique, o verde*, de Gottfried Keller. O terceiro é o tipo biográfico e autobiográfico, no qual a personagem passa por etapas individuais de formação, que é resultado do conjunto dessas etapas e das mutações vivenciadas. Como exemplo, ele cita *Tom Jones*, de Fielding, e *David Copperfield*, de Dickens. O quarto tipo, o romance didático-pedagógico, concebe e desenvolve uma ideia ou conceito pedagógico, no sentido estrito do termo, ou seja, aborda a atividade de educar. O exemplo clássico desse tipo é o já citado aqui *Emílio ou Da educação*, de Rousseau. O quinto e último tipo é aquele de que vimos tratando, o romance de formação, no qual o tempo histórico está indissolivelmente ligado à formação da personagem. Bakhtin (2011) declara que é este um romance de tipo realista e o exemplifica com *Gargântua e Pantagruel*, de François Rabelais, *O aventureiro Simplicissimus*, de Grimmelshausen, além, é claro, de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

No romance de tipo realista, para Bakhtin (2011), não se vê apenas o tempo cíclico, ou seja, a passagem do tempo em relação às atividades humanas, mas é

possível acompanhar os indícios do tempo histórico, que “[...] são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de sua mão e de sua inteligência” (Bakhtin, 2011, p. 219).

3.2.1 A educação e a formação da personagem de ficção

Para finalizar este capítulo, é preciso retomar uma discussão de Foster (1998) sobre a diferença entre as pessoas do romance e as pessoas como nós. Esse debate interessa aqui, pois, como afirma o próprio autor, existe uma afinidade entre as pessoas de dentro do romance e as pessoas de fora.

Na diferença entre as pessoas da vida cotidiana e as pessoas da ficção, apontadas por Foster (1998), está a possibilidade de compreender alguns processos humanos, conforme discorreremos até aqui, já que “[...] as pessoas de um romance podem ser completamente compreendidas pelo leitor, se assim desejar o romancista; sua vida interior pode ficar tão exposta quanto a exterior”. No romance, os traços definidores da personalidade e da individualidade das personagens estão expostos; é possível compreendê-la em sua totalidade.

Diferentemente, o conhecimento sobre as pessoas da vida cotidiana é apontado por Antonio Candido (1976) como incompleto e fragmentário, pois não podemos conhecer, na totalidade, as motivações, os pensamentos, os traumas das pessoas. O que podemos é nos aproximar desse conhecimento. Candido argumenta que essa aproximação é também fragmentária, ou seja, o que conhecemos são pedaços da constituição dos seres humanos da vida cotidiana, ou seja, é um conhecimento incompleto.

Cada um desses fragmentos, mesmo considerado um todo, uma unidade total, não é uno, nem contínuo. Ele permite um conhecimento mais ou menos adequado ao estabelecimento da nossa conduta, com base num juízo sobre o outro ser; permite, mesmo, uma noção conjunta e coerente deste ser; mas essa noção é **oscilante, aproximativa, descontínua**. Os seres são, por sua **natureza, misteriosos, inesperados** (Candido, 1976, p. 56, grifo nosso).

O autor do romance apresenta ao leitor todos os dados necessários para compreender a personagem, a vida interior dela está exposta tal como a vida exterior. As ações não são aleatórias, mas determinadas pelos parâmetros que nos são apresentados. Podemos, então, procurar reconstruir os elementos que constroem a personalidade da personagem, identificar quais as características que o romance nos apresenta como essenciais e que se conformaram na personalidade dela.

A educação e a formação das personagens não é um mistério para o leitor e vão sendo apresentadas de acordo com os interesses da narrativa em apresentar aquela personagem. Podemos argumentar que a construção de uma personagem é problemática, quando esses elementos são apresentados de maneira débil, deixando a personagem fragmentada, incompleta, oscilante, ou seja, mais parecida com as pessoas da vida cotidiana.

Vale a pena observar o trecho abaixo, no qual Foster (1998, p. 55), diferencia o *Homo sapiens* do *Homo fictus*. Sobre este último, diz ele:

Geralmente, ele nasce de repente, é capaz de morrer aos poucos, não precisa de muito alimento nem de sono, e se ocupa incansavelmente de relacionamentos. E – o que é mais importante – podemos saber a respeito dele mais do que sobre qualquer outra criatura que conheçamos, porque seu criador e seu narrador são um só ser.

O adendo de que o romancista pode não apresentar tudo sobre a personagem, esteja ele trabalhando com um narrador heterodiegético ou homodiegético (Genette, 2017), é importante, pois, mesmo que não se explique tudo, temos a sensação de que a personagem é explicável. Conforme Foster (1998, p. 56), “[...] o conhecimento perfeito é uma ilusão. Nos romances, porém, conseguimos conhecer as pessoas perfeitamente [...]” (Foster, 1998, p. 56). Assim, “[...] os romances [...] sugerem uma raça humana mais compreensível e, portanto, mais manejável, e nos oferecem uma ilusão de perspicácia e poder” (Foster, 1998, p. 56).

Analisar a representação da educação na literatura é uma forma de buscar assimilar os processos que nos constituem em nossa individualidade. A literatura permite, conforme exposto, que aquilo que está subentendido na vida cotidiana seja exposto no texto literário. Abaixo, elencamos alguns parâmetros de análise para reconstruir o processo de formação das personagens nos romances, que servirão de ponto de partida para o estudo a ser realizado.

Alguns parâmetros de análise surgem a partir do que discutimos até aqui e podem constituir as categorias diretoras da análise literária, no sentido de ajudar a rastrear o processo educativo figurado nos romances a serem estudados. Três aspectos se articulam, neste caminho, a saber: a atividade concreta das personagens, a consciência em relação a essas ações concretas e a constituição da personalidade. São eles:

- a. o objetivo da educação é preparar o indivíduo para reagir com sucesso aos acontecimentos que possam vir a surgir em sua

trajetória, dessa maneira, elencamos duas categorias: as *influências que direcionam as ações das personagens* e o *resultado dessas ações*;

- b. se a individualidade é a síntese das influências recebidas, a forma *como as personagens sintetizam as influências que recebem*, ou seja, o que negam, o que afirmam e o que elevam a um novo patamar, é outra categoria;
- c. *rastrear as ações educativas conscientes* (sistemizadas ou não) e as *ações educativas espontâneas*;
- d. compreender quais os *elementos de continuidade*, de direção, na práxis das personagens;
- e. estudar as transformações do sujeito criadas pelo automovimento de sua atividade, no sistema de relações sociais específicas em que está engajado, para investigar sua *personalidade*;
- f. investigar a *apresentação dos motivos* que guiam as decisões das personagens;
- g. *perceber a representação da educação formal* historicamente situada, se for o caso.

Os itens acima indicados são pontos de observação para tentar reproduzir o processo de educação das personagens, cujo resultado, dentre as demais influências que recebe, vai colaborar para sua formação individual. Observe-se que elas são uma tentativa de utilizar os conceitos discutidos aqui como guias para a análise.

Antes de avançar para análise literária dos romances, vale retomar os dois conceitos centrais desenvolvidos aqui: educação e formação. A *educação* é um processo de fora para dentro, entre indivíduos, com níveis de domínio consciente diferentes, no qual um indivíduo adquire de outro os conhecimentos, valores, técnicas, habilidades etc. necessários para responder aos problemas colocados pelo próprio mundo exterior. A síntese interna que esse indivíduo realiza entre o mundo exterior e as estruturas internas que ele possui é o que chamamos de aprendizagem.

A capacidade de aprender não é exclusiva de nossa espécie. Alguns comportamentos dos demais animais são transmitidos aos mais novos, após o nascimento, pelos indivíduos mais experientes, na medida em que são indispensáveis à *sobrevivência da espécie*. A evolução selecionou o comportamento de aprender,

pois nem tudo pode ser transmitido pelo DNA. Ocorre que, devido à libertação de nossa consciência, pela ação do trabalho, da linguagem e da educação, nós educamos com liberdade, ainda que limitada, diferentemente das demais espécies.

O que temos chamado de formação é o resultado, parcial e histórico – por isso é um processo – do conjunto das influências sintetizadas por um indivíduo na constituição de sua personalidade. É o que Lukács (2013) chama de substância do ser humano: aquilo que permaneceu como uma sua característica subjetiva, algo que tem uma continuidade na sua personalidade, resultando do complexo processo de interações que ele vivenciou ao longo de sua vida e que constituiu a “unidade indivisível, ainda que muitas vezes contraditória, de determinações psíquico-corporais e sociais no homem [ser humano] singular” (Lukács, 2013, p. 295), repetindo essa citação já apresentada aqui.

4 A FORMAÇÃO DO PROTAGONISTA DE *INFÂNCIA*

Nesta narração autobiográfica, um dos traços mais constantes é o sentimento de humilhação e de machucadura. [...] A consequência natural é o refúgio no mundo interior e o interesse pelos aspectos inofensivos da vida (Antonio Candido, em *Ficção e confissão*).

Se eu fosse como os outros, bem; mas era burro em demasia, todos me achavam burro em demasia (Narrador em *Infância*, de Graciliano Ramos).

Em *Ficção e confissão*, Antonio Candido (2024) afirma que, embora a obra literária valha por si mesma, a curiosidade que um texto de confissão desperta em relação à vida de seu autor é inevitável. Sem dúvidas, é o que tem ocorrido com a crítica de *Infância*, ao longo dos anos, inclusive tendo iluminado, a exemplo do próprio ensaio de Candido, aspectos dos demais textos de Graciliano Ramos: “[...] revelam certas características pessoais transpostas ao romance, como esclarecem o modo de ser do escritor, permitindo interpretar melhor a sua própria atitude literária” (Candido, 2024, p. 56). Cada texto isolado é um conto desenvolvido e pode ser lido de maneira independente.

De acordo com Leitão (2022), no posfácio da edição de 2024 da editora Record, utilizada neste trabalho, os textos que compõem *Infância* foram publicados por entregas de cada capítulo em um periódico de Alagoas, trabalho que abrangeu os anos de 1936 a 1944. São 39 capítulos, no total, porque *Minha gata* não foi incluído na versão final do livro. “Não foram escritos na sequência em que se acham na edição do livro” (Leitão, 2022, p. 296).

Para fins desta tese, o que interessa é avaliar o processo educativo representado em *Infância*, considerando o mundo próprio do texto literário, o universo do narrador autodiegético como uma totalidade compreensiva. “O objetivo correlato dessa situação é que a consumação do conformado reflete toda a intensidade da realidade remodelada, suas determinações essenciais, seus objetos e suas relações” (Lukács, 1982, p. 122, tradução nossa).

As epígrafes que abrem esta seção apontam para um dos aspectos mais marcantes de *Infância*, indicado inclusive em alguns trabalhos acadêmicos sobre a obra: a violência sofrida pelo protagonista-narrador, ao longo de sua primeira infância, que contrasta com a sensibilidade demonstrada desde criança, ao perceber a beleza e sofrer com a injustiça, tema, também, muito debatido pela fortuna crítica do

romance¹¹. De modo geral, a percepção dessas temáticas indica aspectos da educação e da formação do narrador, pois são provenientes de experiências que, interpretadas e sintetizadas em sua subjetividade, vão constituir sua personalidade.

O que temos em *Infância* é, então, um narrador autodiegético que narra seus primeiros anos de vida até o momento em que ele considera concluída a fase de sua infância. Duas instâncias se colocam imediatamente para o leitor: o narrador adulto que rememora e reflete sobre o que viveu, nesses anos de sua vida, e sua própria versão menino, personagem dos fatos que narra no passado.

Conforme Candido (2024), a obra vale por si, como leitura autônoma; e é isso que tentaremos realizar aqui, identificando o processo de educação representado nesse clássico da literatura. Coutinho (2004, p. 116), sobre isso, afirma que “a verdade, no entanto, é que este texto foge aos rigores teóricos, mesclando aspectos memorialísticos aos autobiográficos, o que vem denotar a dificuldade de gerenciamento do ‘eu’”. O eu do narrador-personagem é justamente o que buscamos entender nesta tese.

Os tópicos que seguem se organizam de acordo com as extrapolações do mundo conhecido pelo menino. Inicialmente, trataremos dos capítulos *Nuvens* e *Manhã*, que apresentam as primeiras imagens de vida do protagonista. Provavelmente, temos aqui mais informações coletadas da memória de outras pessoas do que da própria memória do menino. A primeira extrapolação se dá sobre o monturo do quintal.

Em seguida, *Verão*, *Um cinturão* e *Uma bebedeira* marcam lembranças da vida do protagonista, nas quais algum evento foi mais significativo e, por isso, talvez, ele tenha registrado de modo mais forte. Esses capítulos encerram o que chamamos de primeira infância e antecedem a segunda extrapolação de mundo do menino, do monturo do quintal à vila.

O período de vida na vila abarca os capítulos de 6 a 24, quando novamente o mundo do menino fica maior e a família muda-se para Viçosa, em Alagoas. Aqui, o mundo fica enorme, mas não devido à posição geográfica: o que determina a última extrapolação do mundo é a leitura. Trata-se, neste tópico, dos capítulos de 25 a 39.

O último tópico, separado dos demais, apresenta uma análise da

¹¹ No levantamento bibliográfico feito na plataforma Periódicos Capes, em setembro de 2025, dos 55 trabalhos selecionados entre 77 encontrados, 7 tratam da violência em *Infância* e 2 da sobre a relação entre justiça e injustiça, dentre outros temas.

representação da educação escolar no texto de Graciliano Ramos. O objetivo dos tópicos anteriores é debruçar-se sobre a configuração da identidade do protagonista, confrontando com as reflexões feitas pelo narrador, o foco está em entender como ele interpreta o mundo e as experiências. Faz-se necessário, então, avaliar a escola formal como uma personagem de fundamental importância na composição da subjetividade do menino-protagonista-narrador.

4.1 Rasgões num tecido negro: lembranças da primeira infância

O narrador, no primeiro capítulo, *Nuvens*, estabelece algumas chaves de leitura para o texto, situando a relação fato-memória, confissão-ficção. A memória reproduzida é indicada como fragmentária, pois refere-se a lampejos de consciência do mundo exterior na mente infantil, e, por isso, é também incerta; fica clara, ainda, uma tentativa do narrador de reconstruir e interpretar o pensamento infantil, organizando esses fragmentos com base nas memórias consolidadas posteriormente. Tudo isso atravessado pela criação literária: “O hábito me leva a criar um ambiente, imaginar fatos a que atribuo realidade” (Ramos, 2022, p. 29).

Este é um capítulo fundamental para percebermos como o pensamento infantil e as primeiras impressões do mundo vão sendo sintetizadas pelo narrador. Dois processos se destacam: a percepção e a generalização. O que ele destaca de sua aparente experiência aos dois ou três anos não é importante pela correspondência com o aquilo que, de fato, aconteceu, mas pela seleção feita na consciência do narrador. São *elementos de permanência*, de continuidade, sintetizados da vivência para a personalidade desse indivíduo.

Compreendemos consciência como “existência consciente” (Luria, 2017) e identificamos em *Infância* o desenvolvimento desse processo para o protagonista-narrador, pois

[...] a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens [seres humanos] para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se” (Luria, 2017, p. 26-27).

Reflexo da realidade aqui deve ser entendido como a imagem do mundo na consciência humana. Essas imagens são necessárias para que os seres humanos possam pré-idealizar, planejar na consciência, uma ação, antes de ela ser executada. A imagem do mundo vai sendo construída, após o nascimento, à medida em que nos

confrontamos com a realidade exterior e organizamos esse mundo por meio da mediação linguística. “Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental” (Luria, 2017, p. 27).

Isso é exatamente o que vemos nos primeiros capítulos de *Infância*, a apresentação para o leitor do universo das coisas do protagonista, dos primeiros conceitos de mundo, expresso nas primeiras palavras significativas, da relação comunicativa com os outros a sua volta e de como ele vai assimilando “[...] a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usa[m]-na para analisar, generalizar, e codificar suas experiências” (Luria, 2017, p. 27-28).

Segundo Luria (2017), a percepção é um processo ativo, histórico e dependente das práticas humanas; diz o autor, “[...] a percepção é um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão” (Luria, 2017, p. 44). A percepção exige uma organização do mundo exterior com o qual o indivíduo se defronta; essa organização passa pelos processos de análise e síntese. Conforme veremos, o narrador de *Infância* procura demonstrar esse processo, ou seja, como ele organizou o mundo em que vivia e, na medida em que esse mundo se ampliava, como ele realocou elementos que se transformaram e os novos que surgiam. O narrador adulto faz uma análise de sua infância, cuja síntese é apresentada no romance que lemos.

Quanto à generalização, o *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2007b, p. 557) define como “operação de abstração que dá ensejo a um termo ou uma proposição geral”. Vale definir o processo de abstração, que, ainda de acordo com o mesmo dicionário, “é a operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa, estudo, etc. e isolada de outras coisas com que está em uma relação qualquer” (2007a, p. 4).

Do ponto de vista desses processos, poderíamos afirmar que *Infância* nos apresenta a passagem do pensamento infantil do personagem pelos estágios de desenvolvimento do pensamento. Inicialmente, em *Nuvens* e *Manhã*, observamos a transição do pensamento infantil que não percebe os objetos isoladamente para um estágio no qual ele começa a comparar os objetos, e aqui o caso das pitombas e das laranjas é significativo.

Os fatos e os objetos ali descritos tanto contêm elementos de registro fático,

quanto de criação, devido à natureza fragmentária da memória a que aludimos anteriormente, são os elementos captados pela *percepção*: “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** [...] Talvez nem recorde bem do vaso” (Ramos, 2022, p. 7, grifo nosso) e ainda “Apareceram lugares **imprecisos**, e entre eles **não havia continuidade. Pontos nebulosos**, ilhas esboçando-se no universo vazio” (Ramos, 2022, p. 11, grifo nosso), “Certas coisas existem por derivação e associação” (Ramos, 2022, p. 29).

A falta de certeza e os fragmentos de lembranças constroem uma experiência onírica, principalmente sobre os fatos relatados na primeira infância, cujas *nuvens* são metáforas, “Houve uma segunda aberta entre as nuvens espessas” (Ramos, 2022, p. 7), “[...] se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, **julgá-lo-ia sonho**” (Ramos, 2022, p. 7, grifo nosso) e “Tornei a **mergulhar no sono, um sono extenso**” (Ramos, 2022, p. 9, grifo nosso).

Guardamos poucas memórias da primeira infância, embora essa fase seja fundamental para a formação de nossa individualidade, pois é nela que o mundo vai ganhando contornos mais claros, que percebemos a objetividade do mundo exterior e começamos a nos distinguir e a nos situar nele, processo representado em *Nuven*s, à medida que o narrador vê, inicialmente, pedaços do lugar e das pessoas que o rodeiam, mas, aos poucos, o espaço vai ganhando formas mais nítidas e as pessoas vão ganhando concretude: “Houve uma segunda aberta entre as nuvens espessas: **percebi muitas caras, palavras insensatas**” (Ramos, 2022, p. 7, grifo nosso).

Sobre as pessoas de seu convívio à época de 2 a 3 anos, afirma o narrador: “Passam através desses rasgões **figuras indecisas** [...] (Ramos, 2022, p. 8, grifo nosso) e “Até então algumas pessoas, ou **fragmentos de pessoas**, tinham-se manifestado, mas para bem dizer viviam fora do espaço” (Ramos, 2022, p. 11, grifo nosso). O adjetivo *indeciso* não diz respeito a uma característica das personagens citadas, mas ao fato de que o narrador identifica essas pessoas como figuras de sua convivência que, à época, ainda não eram distinguíveis, ou seja, ele não tinha consolidado uma imagem interior delas. O mesmo ocorre com seus pais em alguns trechos do primeiro capítulo, assunto que abordaremos adiante.

Quanto à generalização, observemos os seguintes trechos, nos quais vemos um conceito, *pitombas*, ser generalizado para designar quaisquer objetos esféricos; em seguida, ao ser corrigido, o narrador aprende a comparar objetos,

percebendo que eles podem se diferenciar, mesmo que tenham a mesma forma. “Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas – e as pitombas passaram a designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou” (Ramos, 2022, p. 7) e segue:

Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. Alguém mudou as pitombas em laranjas. Não gostei da correção: laranjas, provavelmente já vistas, nada significavam” (Ramos, 2022, p. 8).

As laranjas nada significam para o narrador, pois sua memória afetiva tinha registrado pitombas no lugar delas.

Atrelado aos processos de percepção e generalização está o desenvolvimento da linguagem, do qual já aludimos aos conceitos de pitombas e de laranjas, as primeiras recorrentemente retomadas pelo narrador:

Positivamente havia pitombas em 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, 2022, p. 9-10).

O narrador já nos indica, neste primeiro capítulo, a importância que dará para a linguagem. Inicialmente, uma forte relação com a oralidade, seguida de uma dificuldade de aquisição da língua escrita, depois, o fascínio pela literatura, embora questionando o rebuscamento desnecessário, e em alguns casos inverossímil, como método de escrita. A linguagem da mãe é destacada no seguinte trecho:

Zangava-se ouvindo alguém afastar-se de sua prosódia curiosa. Suponho que nunca houve outra igual. A sintaxe e o vocabulário também diferiam bastante do que usamos comumente. Nessa linguagem capenga, d. Maria matracava um longo romance de quatro volumes, lido com apuro, relido, pulverizado, e contos que me pareciam absurdos. De um deles ressurgem vagas expressões: *tributo*, *papa-rato*, maluquices que vêm, fogem, tornam a voltar (Ramos, 2022, p. 15-16).

D. Maria, a mãe do narrador, era capaz de contar muitas histórias, o que gerava o interesse do menino, porém, ao serem recordadas, invadem o processo criativo do narrador que tenta arredá-las, mas se vê envolvido na tentativa de reconstruir a historieta que ouvia da mãe. O trecho que segue, no qual conhecemos parte da anedota do vigário amancebado, indica que o narrador se tornou um escritor e que reflete sobre o processo de escrita, na medida em que narra a história, utilizando-se do recurso da metalinguagem para pensar a própria escrita: “O hábito de corrigir a língua falada instiga-me a consertar o primeiro verso [...] Vacilo um minuto, buscando cá por dentro a forma exata da composição. Persuado-me enfim de que

minha mãe dizia: *Levante, seu Papa-hóstia.*” (Ramos, 2022, p. 17, itálico do autor).

Se não conseguimos separar o desenvolvimento da linguagem da percepção do mundo é porque os dois processos são dialéticos. Ao passo que o narrador vai aprendendo a nomear os objetos que percebe no mundo exterior, ele vai ampliando os limites do conhecido. “A linguagem que medeia a percepção humana resulta em operações extremamente complexas: a análise e a síntese da informação recebida, a ordenação percentual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas” (Luria, 2017, p. 28). O narrador ordena as primeiras imagens do mundo que construiu em sua consciência: um mundo áspero, violento, de terra e barro vermelho, de trabalho árduo, de afetividade limitada ou inexistente, sem tempo e espaço para apreciação da beleza. Eis a imagem do mundo, a base para a interpretação e intervenção da/na realidade do narrador.

O desenvolvimento físico, ou seja, crescer, o que o permite ir mais longe sozinho, leva-o a espaços desconhecidos. Inicialmente, suas incursões exteriores são realizadas nos braços de alguém, pois suas pernas são curtas, como em “Transportaram-me – e adormeci, **não cheguei a pisar no barro vermelho**” (Ramos, 2022, p. 9, grifo nosso). O narrador consegue, por meio desses trechos espalhados ao longo de *Nuvens*, reproduzir a experiência, mais ou menos comum, de encontrar-se, de repente, em um lugar sem saber como se chegou ali: “De repente me senti longe, num fundo de casa, mas ignoro de que jeito me levaram para lá” (Ramos, 2022, p. 9); “Um dia, entretanto, achei-me além do pátio [...]. Como cheguei ali não sei” (Ramos, 2022, p. 12).

“O mundo era complicado” (Ramos, 2022, p. 14) é uma sentença certa, ainda mais para uma criança nos seus primeiros anos de vida. O movimento de conhecer o mundo vai sendo demarcado por extrapolações de fronteiras entre o conhecido e o desconhecido. A princípio, o mundo da criança é o espaço por onde ela circula acompanhada, lugares nos quais ela é colocada, “[...] ilhas esboçando-se no universo vazio” (Ramos, 2022, p. 11); essas ilhas vão se conectando aos poucos. “Desse lado o pé de turco marcava o limite do mundo” (Ramos, 2022, p. 11), que é até onde a criança vê, até onde ela conhece, afinal o pensamento infantil inicial é bastante concreto; só existe aquilo que ela vê, que ela toca. Depois, o mundo vai se estender “além do monturo do quintal” (Ramos, 2022, p. 26), depois o mundo estranho da vila, em seguida, o mundo imenso além da vila, a vida na cidade e a geografia da literatura. O espaço exterior se relaciona diretamente com o mundo interior da

personagem, mas, após alcançar autonomia na leitura, este se distancia muito daquele.

O ambiente é descrito como vasto, enorme; na verdade tudo era *enorme* para uma criança pequena:

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza, não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. **Contudo pareceu-me enorme.** Defronte alargava-se um pátio, **enorme** também, e no fim do pátio cresciam árvores **enormes**, carregadas de pitombas (Ramos, 2022, p. 8).

É interessante como o narrador afirma lembrar-se, com certeza, da escola que tinha servido de parada na viagem da cidadezinha de Alagoas para o sertão de Pernambuco, o que indica a importância que ele dá a esse espaço em sua memória. O ambiente vai se caracterizando como uma fazenda do sertão, aparecem figuras tipicamente sertanejas, como José Baía, que usava “[...] a camisa branca de algodão que usa o sertanejo pobre do Nordeste, áspera, encardida, ordinariamente desbotada, as pontas das aberturas laterais presas em dois nós” (Ramos, 2022, p. 10), objetos característicos, como “[...] armas de fogo, instrumentos agrícolas [...] arreios suspensos em ganchos [...] rede segura em armadores de pau, grosseiros caixões verdes, depósitos de cereais [...]” (Ramos, 2022, p. 11), além da caracterização da casa:

A casa, de material rijo, estava completa por dentro. Mas exteriormente havia nela singularidades. O oitão esquerdo era de altura incrível; à direita faltava oitão, não sei como o telhado podia equilibrar-se. talvez currais e chiqueiros, construídos na vizinhança, ocultassem um dos muros (Ramos, 2022, p. 11).

O mundo interior da casa estava completo, era conhecido. No penúltimo parágrafo de *Manhã*, o narrador define o ambiente como um “[...] ramerrão fastigioso” (Ramos, 2022, p. 26) sem as figuras que costumam aparecer. Falta falarmos das pessoas que, inicialmente, são vagos clarões focalizados em pequenas características que os representavam:

[...] **os brincos e a cara morena** de sinha Leopoldina, **o gibão** de Amaro vaqueiro, **os dentes alvos** de José Baía, **um vulto** de menina bonita, minha irmã natural, **vozes ásperas** [...] o moleque José ainda não se tinha revelado. Meu pai e minha mãe conservaram-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, **rugos, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas finas e leves, transparentes** (Ramos, 2022, p. 13, grifo nosso).

O narrador indica sentir-se “[...] coagido entre duas situações contraditórias – uma longa noite, um dia imenso e enervante, favorável à modorra. Frio e calor, trevas densas e claridades ofuscantes” (Ramos, 2022, p. 21). Esse cenário e essa

percepção têm muito a ver com a oscilação do sertão entre duas situações divergentes, o período de secas e o período de chuvas, indicado no início do capítulo, mas também aparece como avaliação das diversas situações narradas, nas quais aponta dualidades que remetem a ela. O ambiente externo constrói sua percepção subjetiva:

O açude apoiado, a roça verde, amarela e vermelha, os caminhos estreitos mudados em riachos, ficaram-me na alma. Depois veio a seca. Árvores pelaram-se, bichos morreram, o sol cresceu, bebeu as águas, e ventos mornos espalharam na terra queimada uma poeira cinzenta (Ramos, 2022, p. 21).

O narrador avalia a influência do ambiente em sua formação e parece reviver essa coação ambiental no momento da escrita.

Estão aí as primeiras figuras que surgem na lembrança do narrador por meio de objetos ou características guardadas. Ainda no trecho acima, temos importantes aspectos para pensar a educação do narrador, pois ele nos expõe a relação dele com os pais. Vimos que, embora ele tenha percebido o mundo como algo *enorme*, a experiência dele, depois que cresceu, indicou que se tratava de uma visão de menino; isso não ocorre com os pais. Eles conservaram-se *grandes e temerosos*, os *olhos raivosos* e as *bocas irritadas* contrastam com uma imagem idealizada da infância, com pais amorosos e gentis. Antevemos a violência sofrida pelo narrador confirmada ainda neste capítulo: “Não se mencionou o gênero dos maus-tratos, mas calculei que deviam assemelhar-se aos que meus pais me infligiam: bolos, chicotadas cocorotes, puxões de orelhas. Acostumaram-me a isto muito cedo [...]” (Ramos, 2022, p. 18).

A violência sofrida na infância, em diferentes contextos e situações, parece ser um dos fatores que colaboram com as constantes demonstrações de baixa autoestima do narrador. Logo no início do capítulo *Nuvens*, ele afirma que “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” (Ramos, 2022, p. 8). Vários são os comentários depreciativos sobre si mesmo, no texto; o narrador não se poupa deles.

O ambiente era confuso e barulhento. “Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, baticum de sapatões no tijolo gasto” (Ramos, 2022, p. 13) e o sentimento da criança diante de tudo era “Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor” (Ramos, 2022, p. 13), “[...] isto me trouxe a covardia habitual” (Ramos, 2022,

p. 36).

Inicialmente implicados um no outro, o pai e a mãe foram se diferenciando como os seres que deviam ser temidos. A imagem das mãos *grossas e calosas* para caracterizar o pai e as *finas e leves* para a mãe poderia indicar uma oposição entre esses seres, no qual a mãe seria uma figura mais amorosa, no entanto, não é o que concretiza na experiência do narrador:

Depois as mãos finas se afastaram das grossas, lentamente se delinearam dois seres que me impuseram obediência e respeito. Habituei-me a essas mãos, cheguei a gostar delas. Nunca as finas me trataram bem, mas às vezes molhavam-se de lágrimas – e os meus receios esmoreciam. As grossas, muito rudes, abrandavam em certos momentos (Ramos, 2022, p. 13).

Mais tarde, os pais estavam caracterizados:

Nesse tempo meu pai e minha mãe estavam caracterizados: um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi, dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momentos de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. Esses dois entes difíceis ajustavam-se (Ramos, 2022, p. 15).

Já nesses primeiros capítulos percebemos que a subjetividade deste sujeito que narra sua infância vai contrastar com a ambivalência do ambiente físico e familiar, entre a seca e a fartura, seja de verde ou de afeto. O narrador já enfatiza sua percepção dos momentos de fartura de afeto. Há, nessa ação de focalização da percepção, uma seleção, uma escolha desse indivíduo. Se a seca de afetos e de chuva era o comum, ele percebia com mais atenção os momentos de ternura e os indivíduos que o instigavam a esse sentimento; ele parece, então, escolher um dos lados daquelas duas situações contraditórias que o coagiam, o belo. “Ora sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias” (Ramos, 2022, p. 22).

Ao final do capítulo *Nuvens*, estamos situados no universo dessa criança, por meio dos fragmentos apresentados, afinal, segundo Candido (1976), eles são aqueles essenciais para o leitor compreender o que é necessário saber sobre a personagem. Mais ou menos, conhecemos sua casa, algumas pessoas de sua convivência, a relação dela com os pais, algumas impressões de seu eu adulto sobre como esse ambiente o afetou. Descobrimos que, embora educado com violência, esta não será uma característica de sua personalidade: “Infelizmente não tenho jeito para violência. Encolhido e silencioso, aguentando cascudos, limitei-me a aprovar a coragem do menino vingativo” (Ramos, 2022, p. 19),

Mais tarde, entrando na vida, continuei a venerar a decisão e o heroísmo, quando isto se grava no papel e os gatos se transformam em papa-ratos. De perto, os indivíduos capazes de amarrar fachos nos rabos dos gatos nunca me causaram admiração. Realmente são espantosos, mas é necessário vê-los a distância, modificados (Ramos, 2022, p. 19).

O heroísmo praticado pelo narrador não parece ser aquele que se confronta na violência do cotidiano, mas na coragem de escrever. A sensibilidade, na acepção de captar o mundo pelos sentidos e de ser capaz de participar da dor alheia, é um pré-requisito para a tarefa do escritor. O *encolhido* e o *silencioso* não são, necessariamente, posições de covardia, mas atitude de quem observa, embora a omissão, em algumas situações cruciais da vida do narrador, tenha deixado marcas profundas na sua subjetividade, conforme discutiremos adiante.

Em *Manhã*, como indica o título, o narrador comenta o momento em que a escuridão começou a se dissipar “[...] vagarosa. Acordei, reuni pedaços de pessoas e de coisas, pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso, articulei tudo, criei o meu pequeno mundo incongruente” (Ramos, 2022, p. 22). O processo não era, no entanto, homogêneo, linear e crescente, mas fragmentário e sinuoso, “Às vezes as peças se deslocavam – e surgiam estranhas mudanças. Os objetos se tornavam irreconhecíveis, e a humanidade [...] perdia os característicos” (Ramos, 2022, p. 22).

4.1.1 Fazedor caprichoso e honesto de urupemas

O avô paterno do narrador é avaliado por este como figura central em sua formação, aquele que o legou “[...] a vocação absurda para as coisas inúteis” (Ramos, 2022, p. 23). O interessante é que esse avô “[...] não gozava de muito prestígio na família” (Ramos, 2022), justamente por ser uma pessoa dedicada à apreciação de atividades estéticas, inúteis do ponto de vista pragmático. É com esse avô – e com outros personagens que se dedicam a atividades semelhantes – que o personagem mais vai se identificar.

Ao descrever o avô, narrador e personagem se confundem, por um instante, como pessoas; e imbricadas também ficam as atividades de compor que cada um exerce; essa fusão se manifesta numa primeira pessoa do plural recorrente. Um é fazedor de urupemas, o outro é, certamente, escritor, informação que seria apreendida até por algum desavisado que, ao ler *Infância*, não soubesse que se trata de um texto autobiográfico:

Os sentidos esmorecem, o corpo se imobiliza e curva, toda a vida se fixa em

alguns pontos – no olho que brilha e se apaga, na mão que solta o cigarro e continua a **tarefa**, nos beijos que murmuram palavras imperceptíveis e descontentes. **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. Meu avô nunca **aprendera** nenhum **ofício**. **Conhecia**, porém, diversos, e a **carência de mestre** não lhe trouxe desvantagem. Suou na composição das urupemas. Se resolvesse desmanchar uma, **estudaria** facilmente a fibra, o aro, o **tecido**. Julgava isto um plágio. **Trabalhador caprichoso e honesto**, procurou os seus caminhos e **executou urupemas fortes, seguras** (Ramos, 2022, p. 23-24, grifo nosso).

A citação acima inicia em terceira pessoa, mas logo assume a primeira pessoa do plural, o que nos indica a fusão entre passado e presente do narrador. Retorna, logo, a tratar do avô e suas urupemas, mas o leitor já está direcionado a pensar que o narrador fala também do ato de escrever, urupemas e textos são tecidos, costurados. O elogio ao avô, “caprichoso e honesto” (Ramos, 2022, p. 24), parece ser também um autoelogio a um estilo próprio de escrever, muitas vezes, mal compreendido e, por isso, criticado.

No trecho, vale destacar que o narrador constrói um léxico que indica a arte como um ofício: “tarefa”, “trabalho”, “ofício”, “trabalhador”. Chama a atenção ainda uma oposição entre *aprender um ofício* e *conhecer vários*; ao que, ao primeiro, ele parece atribuir a “carência de mestre”, ou seja, mesmo sem atividade de ensino propriamente dita, o avô foi capaz de conhecer e executar sem desvantagens “[...] urupemas fortes e seguras”, afinal ele era capaz de “[...] estudar facilmente a fibra, o aro, o tecido” (Ramos, 2022, p. 24).

Novamente, podemos inferir que o narrador fala também de si mesmo. Sobre as urupemas, ele afirma que, embora o avô as compusesse fortes e seguras, provavelmente as pessoas não gostavam delas, pois as preferiam enfeitadas e frágeis. Ao estabelecermos um paralelo com o processo de escrita, especialmente apontando relações com a biografia e a bibliografia de Graciliano Ramos, podemos comparar a crítica com seu próprio estilo de escrita. No final do parágrafo, o narrador arremata: “O **autor**, insensível à crítica, perseverou nas urupemas rijas e sóbrias, não porque as estimasse, mas porque eram o meio de expressão que lhe parecia mais razoável” (Ramos, 2022, p. 4, grifo nosso). O ofício do narrador adulto é escrever.

Alguns personagens são apresentados pelo narrador ainda no capítulo *Manhã*. O avô materno parecia ser o oposto do avô paterno: “[...] não desperdiçava

tempo em cantiga nem se fatigava em miuçalhas” (Ramos, 2022, p. 24), mas a voz ranzinza também era percebida, em alguns contextos, como um carinho. Esse avô também é admirado, mas por motivos diferentes do outro: era homem de vigor, resistente à seca, sensível às coisas invisíveis aos olhares comuns, conhecedor da terra e dos animais. “Esse avô bárbaro dispensava ao civilizado, artífice e cantor, exageros de atenção, em que havia talvez surpresa, desdém, o receio de magoá-lo, estragá-lo com suas mãos duras” (Ramos, 2022, p. 25). Na oposição dos dois avôs, repete-se a dualidade entre o seco e o chuvoso, cada um deles era algo desses dois polos para o narrador.

O avô materno será apresentado de modo mais detalhado no capítulo *Meu avô*, quando o menino relata a passagem da mãe pela fazenda para parir. Este avô o submeteu aos estudos do livro do Barão de Macaúbas¹², utilizado nas escolas para alfabetizar, enquanto os tios pequenos brincavam. Esse avô vivia e mantinha uma fazenda na caatinga nordestina, envolto em “Perneiras, gibões, peitorais, enormes chapéus de barbicachos, [...] Sapatões cabeludos em toda a parte, mantas de peles, correias, cabrestos, chicotes, látégos. **Isso animalizava um pouco as pessoas**” (Ramos, 2022, p. 149, grifo nosso). O avô mantinha na fazenda algumas pessoas escravizadas, outras fugiram; possuía bois em abundância, “A certeza de proceder bem dava-lhe aquela serenidade perfeita. Cumpria deveres simples, não poderia viver de outra maneira” (Ramos, 2022, p. 154).

O narrador cita ainda a avó materna ou paterna que sofria com os ciúmes do marido ciumento, um casal de bisavós, “[...] uma santa morena e encarquilhada, um velhinho autoritário que embirrava com meu pai” (Ramos, 2022, p. 25). Havia outros moradores da fazenda, cuja indicação ajuda a formar uma visão do ambiente em que o personagem vivia: ciganos, vaqueiros, viajantes e cangaceiros.

Há, no final desse capítulo, marcas do crescimento da percepção de mundo da versão criança do narrador. Ele adianta uma mudança da fazenda para “a vila”, que será concretizada no capítulo seis, chamado *Chegada à vila*; além de indicar que, no ponto em que ele narra sua infância, o mundo havia se ampliado, embora ainda não houvesse coragem para explorá-lo: “Agora o mundo se estirava além do monturo do quintal” (Ramos, 2022, p. 26).

¹² Trata-se de Abílio César Borges, pioneiro na produção de livros para o ensino no Brasil.

4.2 Do monturo do quintal à vila

Verão, *Um cinturão* e *Uma bebedeira* são três capítulos que aparecem antes de o protagonista chegar à vila. São capítulos que apresentam pontos de inflexão no processo formativo do personagem. Embora tenhamos visto até aqui uma consciência crítica sobre a realidade narrada, ela provém do olhar do narrador adulto, já que a vida cotidiana do menino ainda não se diferenciava da de qualquer outro naquele contexto. Se o narrador escolhe esses três acontecimentos para contar é porque os julga fundamentais na seleção dos momentos que constituíram sua personalidade.

Em *Verão*, ele relata a experiência com a falta d'água na fazenda de seu pai ocasionada pela seca. Algumas horas de sede causam um impacto significativo na sensibilidade do menino. “Um dia faltou água em casa [...] e fiquei horas numa agonia [...]” (Ramos, 2022, p. 30). Nesse capítulo, ele descreve a experiência com a seca, e a derrocada financeira de seu pai, e afirma ter conhecido o diabo.

O tal diabo aqui, em nossa interpretação, tanto pode dizer respeito à seca que o deixou em sede agonizante, quanto pode ser atribuído ao episódio do cinturão, narrado no capítulo seguinte. Embora não haja uma sequência cronológica entre os capítulos, podemos perceber que os dois episódios estão conectados. *Verão* termina com a seguinte afirmação:

Se ele estivesse embaixo, livre de ambições, ou em cima, na prosperidade, eu e o moleque José teríamos vivido em sossego. Mas no meio, receando cair, avançando a custo, perseguido pelo verão, arruinado pela epizootia, indeciso, obediente ao chefe político, à justiça e ao fisco, precisava desabafar, soltar a zanga concentrada (Ramos, 2022, p. 34).

É a situação de angústia, preocupação e penúria causada pela seca, avalia o narrador, que leva o pai a perpetrar contra o menino de 4 ou 5 anos de idade uma das maiores injustiças vivenciadas por ele até então. O caso do cinturão é um divisor de águas para o narrador, pois, mesmo que ele tenha sofrido diversas injustiças que culminavam em pancadas, aquela havia lhe ferido profundamente a alma, afinal, “Os golpes que recebi antes do caso do cinturão, puramente físicos, desapareciam quando findava a dor” (Ramos, 2022, p. 35).

“Ninguém veio, meu pai me descobriu acorocado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente, reclamando um cinturão” (Ramos, 2022, p. 36). Ocorre que o pai, ao não encontrar um cinturão que buscava, desferira golpes violentos no menino exigindo que o devolvesse. Pouco tempo depois, o pai encontrou

o cinturão na rede em que estava; o menino inocente não chegou sequer a receber um pedido de desculpas. “Pareceu-me que a figura imponente minguava – e a minha desgraça diminuiu. [...] Não se aproximou: conservou-se longe, rondando, inquieto. Depois se afastou” (Ramos, 2022, p. 39).

Interessa para o objeto estudado aqui, a representação da educação na literatura, os efeitos formativos que o episódio causa no menino. Esses efeitos se desdobram em duas instâncias: na aversão e sensibilidade à injustiça, demonstrada pelo narrador em trechos diversos, e no que ele chama de covardia, identificada numa certa incapacidade de agir diante dessas situações de injustiça que o menino vivencia, ao longo da narrativa, como no caso do colega de turma rejeitado e perseguido, da prima Adelaide, de Venta-Romba e do menino que vivia com Chico Brabo.

Além dos fatores apontados acima, parece que o caso do cinturão, junto com as diversas situações de violência pelas quais o menino passou, gerou um trauma no adulto narrador, expresso nas seguintes colocações: “Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as consequências delas me acompanharam” (Ramos, 2022, p. 37) e

Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que me furam os tímpanos com pontas de ferro (Ramos, 2022, p. 37, grifo nosso).

O advérbio destacado presentifica a observação. O narrador fala de si mesmo no momento da escrita. Ele descreve a sensação física de defrontar-se, no presente, com situações que fazem emergir “coisas adormecidas cá dentro”, ou seja, trata-se de um trauma que impacta a vida adulta do narrador, somatizada na sensação de taquicardia, afonia, turvamento da visão, dentre outros sintomas.

No momento de surra e agonia, a comparação com agressividades mais brutais ocorre com o momento em que, no futuro, iriam ensinar-lhe as cartas de ABC, adiantando o contexto de violência em que estariam inseridas a escola e alguns daqueles que se propuseram a ser mestres de leitura do menino.

Outro aspecto interessante na narrativa do cinturão é a forma como termina. O narrador coloca o menino numa posição encolhida, criando no leitor a sensação de pequenez com que ele – narrador e personagem – se vê: “E ali permaneci, miúdo, insignificante, tão insignificante e miúdo como as aranhas que trabalhavam na telha negra” (Ramos, 2022, p. 40). A comparação com as aranhas merece destaque por dois motivos: estão as aranhas acima dos acontecimentos,

como silenciosas testemunhas, mas não são inúteis ou apáticas, já que *trabalham* e tecem belas teias, como um escritor cuja matéria da arte vem da observação da vida.

O último capítulo antes da *Chegada à vila* se intitula *Uma bebedeira*. Nesse capítulo, o narrador relata o caso, como o título indica, de uma bebedeira vivida por ele ainda “[...] pequeno demais” (Ramos, 2022, p. 41), quando da visita que seus pais fizeram a um fazendeiro vizinho. A visita é digna de lembrança justamente pelo caso da bebedeira, mas nos apresenta elementos importantes da interpretação do mundo feita pela criança e reinterpretada pelo narrador adulto.

A descrição do fazendeiro, no início do capítulo, aponta para as mudanças de percepção que essa figura gerava no menino, à medida em que ele crescia e reencontrava o tal fazendeiro, expondo que o entendimento sobre as pessoas é um processo de acúmulo contínuo de informações, mas apenas o adulto narrador é capaz de juntar as peças da memória e construir uma opinião sobre ele: “[...] homem considerável, de hábitos que mereciam a reprovação da gente cautelosa” (Ramos, 2022, p. 41). Aqui não conhecemos os motivos, mas somos informados de que o fazendeiro terá uma derrocada financeira e ficará “[...] muito por baixo, carregado na aguardente, jogando baralho com polícias em balcões de bodegas e em calçadas” (Ramos, 2022, p. 41).

Vislumbramos, nesse episódio também, por meio do destaque do narrador, elementos da personalidade do menino que se formava: “Com certeza já me haviam habituado a julgar-me um ente mesquinho. [...] Tentei esconder-me, arrastei-me sob os punhos das redes, coxeando [...]” (Ramos, 2022, p. 42). O menino era tímido, não gostava de sair de casa, não lhe agradava calçar sapatos, não apreciava a convivência com estranhos. Não era uma figura muito sociável; criado com gritos e tabefes e ia cedendo à vontade dos pais.

A bebedeira é provocada quando o menino e a mãe ficam apenas com as mulheres, enquanto o pai vai tratar de negócios com o fazendeiro: “Minha mãe e eu ficamos cercados de saias” (Ramos, 2022, p. 42). As lembranças do menino deste episódio, embora seja um caso singular na vida de uma criança, não diferem da forma como os capítulos anteriores foram apresentados, tendo em vista que o álcool enevoa a consciência, mas é justamente dessa maneira que costumamos lembrar da nossa infância.

A bebedeira, então, torna-se um capítulo carregado de dúvidas e falhas na narração dos fatos; ele é duplamente nebuloso. Tudo isso fica evidente no longo, mas fundamental, trecho a seguir:

Quem me deu o primeiro cálice de licor foi a morena vistosa, mas não sei quem deu o segundo. Bebi vários, bebi o resto da garrafa. **Comportei-me indecentemente**, perdi a vergonha, achei-me à vontade, falando muito, desvariando e **exigindo licor**. Uma das moças trouxe-me um copo de vinho com mel. Minha mãe enferrujou a cara, estirou o braço enérgico, mas naquele momento eu desafiava as oposições. **Através de uma neblina, distinguia formas vagas e inconsistentes**. Repeli a mão que avançava para mim, **tomei o copo**. Daí em diante, até que adormeci, o tempo desapareceu. **Certos pormenores avultaram, com certeza se dissiparam casos apreciáveis**. Ganhei coragem de supetão, os perigos se esvaíram. Fortaleci-me, percebi aliados nas criaturas que me rodeavam (Ramos, 2022, p. 44, grifo nosso).

Os períodos marcados remetem à nebulosidade dos fatos narrados. Nota-se também uma narração que parece se afastar de uma visão infantil sobre o caso, refletindo muito mais a forma como um adulto viveria uma bebedeira, o que indica que o narrador pode estar muito mais fantasiando o caso do que relatando como ocorreu. Observemos as ações descritas em destaque para exemplificar essa dubiedade narrativa: “comportei-me indecentemente [...] exigindo licor [...] tomei o copo”.

O caso da Senhorinha, relato no mesmo capítulo, fortalece a impressão dúbia do capítulo. “Bonitona. avizinhei-me dela com imprudência camarada. Esfreguei-me. Essa precisão de receber carícias de uma pessoa do outro sexo surgiu-me de golpe, estimulada pelo álcool” (Ramos, 2022, p. 45). Embora não seja impossível que uma emoção¹³ sexual possa ser ativada numa criança, não é razoável que a interpretação que ela faça, ou seja, que o sentimento manifestado seja claramente sexual, como afirma o narrador; o que nos leva a interpretar o fato muito mais como a leitura que o narrador adulto faz do acontecimento.

É curioso também que a embriaguez das crianças seja apresentada como uma prática comum das mães sertanejas para desfrutarem de algum sossego:

Suponho que não foi a primeira vez que me embriagaram. **As sertanejas do Nordeste entorpecem os filhos à noite com uma garrafa de vinho forte**. Meus irmãos ingeriram isso e procederam bem: não choraram, não gritaram, não manifestaram nenhuma exigência. Acordavam quietinhos, moles, bestas, bons como uns santos. Umedeciam as cobertas, mas isto não os incomodava: dormiam no líquido. **E, longe deles, D. Maria sossegava** (Ramos, 2022, p. 45, grifo nosso).

¹³ A emoção difere do sentimento. A emoção é a manifestação fisiológica, ou seja, é a resposta do corpo a um determinado estímulo. O sentimento é a interpretação subjetiva que o indivíduo faz da emoção.

A apresentação dessa prática é interessante para pensar sobre a percepção social da infância no ambiente em que o personagem narrador foi criado. É sabido que o sentimento de infância (Ariès, 2011) surgiu no contexto das revoluções burguesas e que as crianças, antes disso, eram tratadas como adultos em miniaturas. Embora não queiramos fazer uma analogia direta entre esses contextos, mas percebemos que há, em *Infância*, uma negação da infância, no sentido de que não há um cuidado educativo diferenciado com o processo de formação dessa criança durante seus primeiros anos de vida que exceda o trabalho de mantê-la viva.

A partir da reflexão apontada acima, poderíamos discutir a relação entre ambiente e sujeito, discordando das análises ambientalistas que colocam o sertanejo como resultado do meio, mas defendendo que é a ausência do Estado que cria o sertanejo, não é a seca nem o sertão, mas essa discussão não cabe nos limites desta tese, embora possa ser mais bem discutida em nossas considerações finais.

A embriaguez desperta uma característica que deixa o personagem em posição oposta a que ele iniciou o capítulo: “Estranha loquacidade inutilizava o silêncio obtuso que me haviam imposto. O animalzinho bisonho papagueava, e gargalhadas estrugiam na sala, abafando a quizília de minha mãe” (Ramos, 2022, p. 46). O caso da bebedeira finda por nos confirmar que o menino seria mais do que um ser mesquinho, murcho e encolhido, conforme o narrador nos foi indicando até aqui, em meio ao “[...] espesso nevoeiro que me envolvia” (Ramos, 2022, p. 46).

4.3 Todo um mundo numa vila

Chegada à vila, conforme aludimos anteriormente, configura-se um capítulo de transição, antecede *A vila*, no qual descobrimos que o menino mudara para Buíque uma cidade do estado de Pernambuco. O processo de chegar à vila é importante para a análise que estamos realizando aqui, pois, se na fazenda o mundo estava ganhando os primeiros contornos mais sólidos, em meio às nuvens da primeira infância, a mudança da família vai exigir uma reorganização desse mundo, o que fica evidente na forma como somos apresentados ao novo ambiente do menino.

Meteram-no no sapato odiado, numa calça e num paletó desconfortáveis e, estando no meio de uma cena na qual pessoas, ao redor de uma fogueira conversavam, o menino pressente mudanças: havia rebuliços, pancadas de baús,

onde deveriam estar as alpercatas não encontradas. “A calça, o paletó e os sapatos pressagiavam acontecimentos volumosos” (Ramos, 2022, p. 48).

A mudança é consolidada quando ele acorda em cima do cavalo atravessando uma povoação. A partir desse momento, o mundo, metáfora que estamos usando para designar o ambiente no qual o menino está sendo educado e formado, não é mais o mesmo: “De repente me vi apeado, em abandono completo, num mundo estranho, cheio de casas, brancas ou pintadas, sem alpendres, notáveis” (Ramos, 2022, p. 49).

Se recuperarmos o argumento desenvolvido anteriormente sobre a negação da infância, podemos notar que o menino é pego de surpresa, nenhum familiar se preocupa em explicar para a criança a mudança, embora uma alteração tão drástica na vida de uma pessoa em formação deva ser levada em consideração. O menino fica perdido em meio aos adultos que estão organizando os objetos para a viagem e só percebe que não está mais em casa quando acorda, tendo que reorganizar sozinho o ambiente em que está inserido, produzindo o sentimento de insegurança e solidão: “Longe da fazenda, considerei-me fora da realidade e só” (Ramos, 2022, p. 49).

A solidão do menino não é proveniente do abandono efetivo, já que ele foi levado junto com a família para o novo local de moradia, a solidão é proveniente da indiferença. Ele raciocina: “De fato não estava só: várias pessoas transitavam por ali [...]” (Ramos, 2022, p. 49-50), “O meu desejo era gritar, pedir informações” (Ramos, 2022, p. 50), “Senti vontade de chorar” (Ramos, 2022, p. 51), pois, como os xiquexiques e os mandacarus, “Também não me acomodaria” (Ramos, 2022, p. 51). Após uma exploração do espaço, o mundo do menino vai começar a se acomodar.

Até *Chegada à vila*, vemos que as principais figuras influentes na formação do menino são a mãe e o pai. Já destacamos anteriormente como eles são apresentados como pessoas rudes, grosseiras, violentas na criação do filho, o que pode parecer uma representação típica do sertanejo e da sertaneja daquela época, tendo em vista as condições em que viviam. Aos poucos, os pais do menino vão ganhando novos contornos, algumas vezes, mais leves. Atribuímos isso ao fato de que o menino, ao crescer, se tornará capaz de ver mais do que a violência com que era tratado, bem como ao fato de que o próprio crescimento dele altera as relações com os pais, inclusive por meio da descoberta das formas de lidar com eles.

Em relação ao pai, identificamos, no capítulo *Chegada à vila*, dois fatos importantes sobre a educação do menino: ele era um indivíduo curioso, mas sua curiosidade era, muitas vezes, tolhida pela brutalidade dos pais, especialmente do pai, que repetia “[...] uma frase suja a respeito dos perguntadores” (Ramos, 2022, p. 47), ofendendo o menino e fazendo-o afastar-se “[...] triste e humilhado, achando meu pai grosseiro e jurando emendar-me” (Ramos, 2022, p. 47).

Sobre a mãe, no capítulo *A bebedeira*, vemos que era uma mulher que não sorria nem se agradava de bajulações dirigidas a ela. O narrador indica que tentou estabelecer uma relação com a mãe, mas que fora recebido com suspeita e hostilidade, pois “[...] se me acontecia concordar com ela, mudava de opinião e largava muxoxos desesperadores” (Ramos, 2022, p. 44).

Nos capítulos em que acompanhamos o menino durante sua estadia na vila, outras figuras serão destacadas no processo de influenciar a personalidade dele, ou seja, de educá-lo.

É na vila que o menino tem o primeiro contato efetivo com a educação escolar. Até aquele momento, o processo educativo predominante em sua vida era o informal, no qual ele ia sendo influenciado pela convivência com as pessoas de seu entorno, pelo ambiente. Embora as influências sejam significativas, o processo formativo não é uma absorção plena delas, mas uma síntese entre a objetividade, o que é exterior ao indivíduo, e a subjetividade dele. Por mais que o ambiente tenha sido hostil e violento, vimos que havia no menino uma predisposição a buscar o belo, a apreciar a gentileza, o cuidado e a arte.

Em *A vila*, duas escolas nos são apresentadas, “[...] a escola pública, alva, de platibanda, regida por um sujeito de poucas falas e barba longa, semelhante ao mestre rural visto anos atrás” (Ramos, 2022, p. 54); e a escola de 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, 2022, p. 54).

Trata-se de um capítulo que adianta alguns elementos posteriores, mas que cumpre a função de nos apresentar um panorama da vila. A vida social do menino se complexificava bastante, pois a vila era mais agitada do que a fazenda e ele fizera muitos outros contatos: seu José Galvão, Osório, Cecília, D. Maria, seu Antônio Justino, padre João Inácio, os missionários, a gente da rua, os maiores do município, os andarilhos etc.:

A vida social se concentrava no largo, ponto de comércio, fuxicos, leitura de jornais quando chegava o correio. Nos sábados armavam-se barracas, fervilhavam matutos. Nos domingos eram os exercícios espirituais: missa extensa, confissões, casamentos, batizados, injúrias abundantes de Padre João Inácio (Ramos, 2022, p. 54).

Notícias do Brasil e do mundo eram discutidas na vila, embora atrasados ou confundidas com outras mais recentes. As mudanças políticas, no entanto, ainda não haviam chegado à vila: “A república, no fim do segundo quadriênio, ainda não parecia definitivamente proclamada” (Ramos, 2022, p. 56). A vila parecia parada no tempo.

Nesse capítulo, o narrador manifesta dois aspectos interessantes de sua personalidade, perceptíveis pela forma como escolhe descrever as pessoas da vila e arredores. Primeiro, demonstra ser um ótimo observador do cotidiano, capaz de avaliar as pessoas com quem trava contato; segundo, organiza as pessoas entre aquelas que estavam interessadas, mesmo que de modo insipiente, pelas notícias e pela política e aquelas que “não liam jornais, ignoravam d. Pedro II e o barão de Ladário” (Ramos, 2022, p. 59). Entre os primeiros estão o doutor juiz de direito, comerciantes, coronéis e pessoas com algum poder; “[...] abaixo dessa classe” [...] (Ramos, 2022, p. 59), entre os últimos, estavam o barbeiro, o pedreiro, um jogador, um alfaiate e alguns outros indivíduos de vida irregular. Há uma clara divisão de classe na forma como o narrador divide os grupos.

A posição com que o narrador avalia essas pessoas e as organiza diz muito sobre como ele interpreta o mundo como adulto, quando narra os fatos, mas também sobre como ele fora educado para julgar essas pessoas. Vejamos o trecho a seguir:

Espantaram-me a desconsideração e a frieza que envolviam essas criaturas. Não me capacitava de que a moça bonita, cheirosa, engomada, fosse de qualquer maneira inferior a D. Águeda de Seu Acrísio, magra e pontuda. Também me parecia injusto dar ao velho Quinca Epifânio, engelhado e faminto, mais valor que a Seu Afro, robusto e alegre. O juízo dos homens era esquisito. Bem esquisito.

Contudo esse julgamento absurdo acompanhou-me. Fixou-se, ganhou raízes. Indigno-me, quero extirpá-lo, reabilitar Seu Afro e D. Maroca. Duas pessoas normais. Penso assim. E desprezo-as, sinto-as decaídas. Impossível deixar de senti-las decaídas (Ramos, 2022, p. 61, grifo nosso).

No primeiro trecho grifado, observamos o desejo do narrador em considerar as pessoas de maneira igual, sem discriminá-las ou hierarquizá-las. No segundo trecho destacado, observamos a confissão de que esse tipo de julgamento o acompanhou, fixou-se em sua subjetividade e criou raízes, embora ele se indigne por

ter tais pensamentos sobre as pessoas. São essas raízes difíceis de extirpar que o conduzem a um pensamento preconceituoso o qual ele gostaria de não reproduzir.

O pai aparece mais bem descrito, inclusive ele é avaliado pelo narrador como um negociante que concordava com todos, provavelmente devido a sua atividade econômica, não tinha leitura e, talvez, por isso e por julgá-lo um personagem de ficção, chegou a admirar o Barão de Ladário, ministro da Marinha que, em 1889, tentara se opor à Proclamação da República. Além disso, o narrador afirma que o pai

Tinha imaginação fraca e era bastante incrédulo. Aborrecia os ateus, **mas só acreditava no contas-correntes e nas faturas. Desconfiava dos livros, que papel aguenta muita lorota**, e negou obstinadamente os aeroplanos. Em 1934 considerava-os duvidosos. Talvez até admitisse o Barão de Ladário como personagem de ficção (Ramos, 2022, p. 57-58, grifo nosso).

É interessante notar que, à medida em que vamos conhecendo melhor os pais do narrador, perguntamo-nos quando seremos apresentados ao ponto de virada do menino personagem, pois questionamo-nos como uma pessoa pode ter se formado escritor nesse contexto; embora já tenhamos aludido à predisposição dele para apreciar a beleza: “E no caminho largo a princípio me retardava, contemplando as roseiras do jardim, as paredes brilhantes de azulejos, o sobradinho onde havia homens fardados” (Ramos, 2022, p. 64).

Num primeiro momento, o menino e as irmãs com quem brincava não podiam sair à rua e observavam a vida da vila da janela do armazém, em dias de sol, porque no inverno a casa era fechada, úmida e viviam no escuro. “Observávamos pedaços de vida, namorávamos o oitão da outra gaiola, aberta, e tínhamos inveja imensa dos Sabiás pequenos, desejávamos correr e voar com eles” (Ramos, 2022, p. 66). Talvez, essa falta de liberdade e o tempo que passou obrigado a observar a vida fora de casa, ao invés de vivê-la, tenha sido um dos elementos que desenvolveu sua curiosidade e a capacidade de observar e analisar o mundo exterior. Diz ele:

Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com o sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado (Ramos, 2022, p. 67).

Uma das reavaliações mais marcantes do adulto narrador sobre sua visão de infância diz respeito ao pavor que lhe inspirava a figura de padre João Inácio. Como os adultos o descreviam de maneira terrível e julgavam, devido à falta de conhecimentos, suas atitudes escandalosas, as crianças, propensas a aumentar a

intensidade de sentimentos como o medo, tinham pavor dele. No entanto, padre Inácio era um homem solidário, que cuidava de pessoas contaminadas pela varíola, além de ter sido fundamental para disseminação da vacina contra a doença na vila onde vivia o menino. O destaque dado pelo narrador à figura de padre Inácio indica que um dos valores que ele, adulto, valoriza é a capacidade de ajudar o próximo, assim, o padre tornou-se uma figura de importância e de influência na construção da personalidade do narrador ou, do contrário, a imagem que fazia do sacerdote não precisaria ser reavaliada.

A primeira experiência mais próxima com a leitura que o narrador nos conta está ligada à atividade de sua mãe que, mesmo não sendo uma leitora fluente, costumava ler um romance de quatro volumes e uns folhetos religiosos que recebia pelos correios. A falta de destreza da mãe o afastava do desejo de aprender a ler:

Minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas e pontos, abolindo esdrúxulas, alongando ou encurtando as palavras. Não compreendia bem o sentido delas. E, com tal prosódia e tal pontuação, os textos mais simples se obscureciam. **Essas deturpações me afastaram do exercício penoso, verdadeiro enigma** (Ramos, 2022, p. 77, grifo nosso).

O menino percebia que havia um empenho por parte da mãe para compreender também o sentido das palavras, além do esforço em decifrar o código, conforme o caso do vocábulo *vistoso*, que acompanhava uma figura que em nada refletia o contexto em que vivia. É a leitura dos folhetins religiosos que introduz a profecia do fim do mundo, marcado pelos alarmistas, à época, para a virada do século.

O menino, no entanto, com o mundo próprio ainda intimamente relacionado à vila e à fazenda e confiante da solidez das construções, não acreditou nele. Ocorre que a alteração gerada na mãe fez com que ele odiasse a brochura lida. Eis que esta se configura como uma das experiências negativas que ele vivencia com a prática da leitura: “Recusei o vaticínio, firme. Conversa: o mundo não ia acabar. **Um mundo tão vasto, onde se arrumavam desafogadamente a vila e a fazenda, resistiria**” (Ramos, 2022, 82, grifo nosso).

O pensamento concreto infantil é representado aqui pela avaliação que o menino faz do fim do mundo, imaginando que ele não seria capaz de destruir o muro do quintal – “Olhei o muro de tijolo, considerei-o indestrutível” (Ramos, 2022, p. 81) – e considerava as pessoas do mundo por aquelas com quem convivia, “Também achei que Deus não eliminaria por atacado, sem motivo, Seu Afro, Carcará, José da Luz, André Laerte, mestre Firmo, Seu Acrísio, Rosenda, os meninos de Teotoninho Sabiá.

E Padre João Inácio” (Ramos, 2022, p. 81-82). O mundo para a criança é o mundo concreto.

Esse mesmo muro, no entanto, derrubado, anos depois, põe em xeque sua confiança nas construções: “[...] ouvimos grande barulho. Viramo-nos. O muro tinha desaparecido. Vimos entulho, barro, uma nuvem de poeira, [...]. E a minha confiança nas construções minguou” (Ramos, 2022, p. 81). O mundo, porém, quando o cometa passou dois anos depois da fatídica leitura do folhetim pela mãe, não se acabou, mas o mundo próprio do menino era muito maior, pois eles não moravam mais na vila. “Nesse tempo nós nos tínhamos mudado, vivíamos longe da vila. **O mundo estava imenso**, com muitas léguas de comprimento – e **desafiava, seguro, profecias e cometas**” (Ramos, 2022, p. 82, grifo nosso).

No capítulo *O inferno*, percebemos um movimento interessante de continuidade na formação do personagem. Já aludimos aqui, algumas vezes, sobre a curiosidade como um traço de destaque da personalidade dele. Mesmo sendo tolhida pelos pais, ela parece ter se desenvolvido. No capítulo em questão, a curiosidade já apresenta traços de ceticismo, característica da personalidade do menino que vai aparecer outras vezes na narrativa: “Reclamava uma testemunha, alguém que tivesse visto diabos chifrudos, almas nadando em breu. Ainda não me havia capacitado de que se descrevem perfeitamente coisas nunca vistas” (Ramos, 2022, p. 86).

Em *O inferno*, ele busca provas, evidências de que tal lugar realmente exista, já que não se conforma com afirmações vagas. É interessante destacar que, ao tempo desse acontecimento, o menino tinha 6 anos, idade em que a curiosidade beira mesmo o ceticismo, tendo em vista o pensamento concreto da criança. Ideias abstratas são de difícil assimilação, pois a criança, nessa idade, organiza o mundo por meio das experiências empíricas com ele:

O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso. Exprimia um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões. E num lugar existem casas, árvores, açudes, igrejas, tanta coisa, tanta coisa que **exige uma descrição**. Minha mãe condenou a exigência e quis permanecer nas generalidades. **Não me conformei. Pedi esclarecimentos, apelei para a ciência dela** (Ramos, 2022, p. 84, grifo nosso).

Em seguida, o menino busca na descrição do inferno correspondências com elementos conhecidos no ambiente da vila em que vive, ou seja, em sua própria realidade: as fogueiras de S. João e o breu derretido, que ele conhecia e, por isso, não considerou tão ameaçadoras. Depois, pediu testemunhas: nem a mãe, os padres

ou padre Inácio tinham estado lá, por isso sentenciou: “Não há não. É conversa” (Ramos, 2022, p. 87). A resposta da mãe foi uma surra de chineladas, mas nem esta o convenceu da existência do dito inferno. As chineladas só o fizeram aprender a fingir-se dócil, mas o ceticismo conservou-se como uma característica de sua personalidade:

Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos (Ramos, 2022, p. 87).

Aos poucos, nós, leitores, e o menino vamos percebendo que o pai não é um simples sertanejo, mas uma pessoa de posses e mobilidade econômica para lidar com as intempéries naturais. Vamos percebendo também que há no narrador uma posição crítica classista na forma como narra os acontecimentos de sua infância. Esses elementos indicam a formação crítico social do narrador deve ter surgido do confronto entre uma visão de mundo e a realidade na qual ele esteve inserido na infância. Infelizmente, conhecemos apenas momentos que podem ter influenciado o caminho do menino para essa posição quando adulto. O capítulo *O moleque José* é, na nossa interpretação, um ponto de inflexão importante no caminho para a formação crítico-social do narrador, uma vez que nele conseguimos vislumbrar o outro caminho que o menino poderia ter seguido.

Em *O moleque José*, confirmamos que a família do menino tinha recolhido ex-escravizados, pois algumas dessas pessoas, após a assinatura da Lei Áurea, como sabemos da História de nosso país, não encontraram oportunidades nas quais poderiam se desenvolver social e economicamente, mas foram subjugados aos postos mais subalternos da economia brasileira. Viviam com a família do menino o moleque José e a moleca Maria, filhos de Luísa. A vida desses meninos não se diferenciava daquela que as pessoas escravizadas tinham vivido. O episódio descrito nesse capítulo nos indica que o menino vivia num ambiente que considerava as pessoas negras inferiores, tratava-os como trabalhadores escravizados e julgava-os como animais de carga que mereciam ser punidos. Não é de se espantar que esse ambiente tenha influenciado sua formação.

José, então, era negro, descendente de pessoas escravizadas, trabalhava para a família do menino, mas não dispunha nem de prestígio, nem de salário, aparentemente. O menino tinha por José grande admiração, julgava-o esperto por conhecer muita gente, por cultivar uma malandragem que o fazia sair-se bem da

possibilidade de receber castigos severos. “Tomava-o por modelo. E, sendo-me difícil copiar-lhe as ações, imitava-lhe a pronúncia, o que me rendia desgosto” (Ramos, 2022, p. 92). Criança, o menino não estava completamente ciente da situação de José. Ao obrigarem José a chamá-lo de senhor, julgava-se indigno.

“José deu-me várias lições. E a mais valiosa marcou-me a carne e o espírito” (Ramos, 2022, p. 93). A lição aludida na citação é o ponto de inflexão de que falamos anteriormente. Interpelado pelo pai do menino sobre alguma traquinagem, José, acostumado a escapar negando culpa, não conseguira dessa vez e fora levado ao pelourinho para receber violentas chicotadas. O menino assistiu à cena, segundo o narrador, sem nenhuma simpatia por José. Observe-se que não há no menino nenhuma leitura social da situação, apenas a questão prática e concreta com a qual lida: José estava sendo castigado por ter sido descoberto em delito e o pai, aplicador da lei familiar, tinha o direito de fazê-lo, assim como ocorria com o próprio menino:

Nenhuma simpatia ao companheiro desgraçado, que se agoniava no pelourinho, aguardando a tortura. **Nem compreendia que uma intervenção moderada me seria proveitosa, originaria o reconhecimento de um indivíduo superior a mim.** Conservei-me perto da lei, desejando a execução da sentença rigorosa (Ramos, 2022, p. 95, grifo nosso).

Após a aplicação das chicotadas pelo pai, o menino resolveu colaborar no castigo; pegou “[...] uma acha curta do feixe molhado” (Ramos, 2022, p. 95), encostou-a no pé de José, que, na segunda encostada, gritou de dor e acusou o menino de tê-lo machucado. O pai, então transferiu o castigo a ele: “Fui obrigado a participar do sofrimento alheio” (Ramos, 2022, p. 96). Essa última frase pode nos levar à interpretação de que, ao sentir na própria pele o que José passava, o menino entendeu a gravidade do castigo recebido.

Em um trecho anterior, reproduzido abaixo, podemos ver que se trata disso e que aqui ele percebe um momento de escolha entre dois caminhos: o menino poderia ter se tornado uma pessoa como o pai, mas pegou o caminho contrário. A própria atitude violenta do pai para com ele, juntamente à sensibilidade e ao senso de injustiça, que já tinham aparecido como elementos de sua personalidade, parecem fundamentais para definir essa escolha:

Na verdade apenas toquei a pele do negrinho. Não me arriscaria a magoá-lo: queria somente convencer-me de que poderia fazer alguém padecer. **O meu ato era a simples exteriorização de um sentimento perverso, que a fraqueza limitava.** Se a experiência não tivesse gorado, é possível que o **instinto ruim** me tornasse um homem forte. **Malogrou-se** — e tomei rumo diferente (Ramos, 2022, p. 95, grifo nosso).

A vontade de ajudar a castigar José é considerada por ele como um sentimento *perverso*, um instinto *ruim*, gerado por uma fraqueza. No seu tempo adulto, o narrador pode até se considerar fraco, conforme alude em diversos trechos, mas não é nem perverso, nem ruim, e isso se deve, dentre outras coisas, ao malogro da vontade de espancar José.

A brutalidade do capítulo *O moleque José* e o capítulo seguinte, *Um incêndio*, podem ser analisados como o começo de uma perda da inocência da primeira infância, já que o menino tinha por volta de 6 anos quando do caso da negação do inferno. Essa perda da inocência pode ser comparada metaforicamente com a cena de *O moleque José* na qual ele observa e indaga por que as mulheres esmagavam as flores, coisas tão bonitas, espalhadas pelos moleques no chão. Já em *Um incêndio* o menino depara-se, pela primeira vez, com um cadáver.

A vontade do menino de seguir admirando coisas belas lutava contra a curiosidade de ver o cadáver: “Bom voltar ao sítio, deitar-me num colchão de folhas, admirar os periquitos, as flores de mulungu, as espigas amarelas. Não conseguiria, porém, tranquilidade” (Ramos, 2022, p. 99). A curiosidade venceu e a experiência teve duas consequências significativas para a formação do menino: a inquietação sobre a natureza da humanidade, provocada pelo choque da visão do corpo queimado deformado; e o questionamento sobre a fé, provocado pela análise de dois fatos, a negra morreu porque tentou salvar seus pertences, especialmente, uma litografia de Nossa Senhora, que ficara por último; e a afirmação de seus pais de que

[...] era a vontade de Deus, estava escrito. E podia ser pior, muito pior. Se se tivesse queimado a igreja, ou a loja de Seu Quinca Epifânio, a mais importante da vila, o dano seria tremendo. Deus era misericordioso: contentava-se com uma habitação miserável, situada longe da rua, e com o sacrifício de uma preta anônima (Ramos, 2022, p. 101-102).

O menino raciocina:

Não me convenci. A loja de Seu Quinca Epifânio e a igreja não tinham nada com o negócio. Eu não vira incêndio na igreja nem na loja de Seu Quinca Epifânio: vira uma choupana destruída, e a choupana crescia, igualava-se às construções de tijolo. Seu Quinca Epifânio e Padre João Inácio estavam vivos. Se tivessem morrido no fogaréu, não seriam mais nojentos que a negra (Ramos, 2022, p. 102, grifo nosso).

O ceticismo latente no menino o faz questionar as respostas dos adultos. Ele culpa Nossa Senhora pela agonia da negra, e esta é culpada pela devoção que tinha àquela e que a fizera entrar na cabana incendiada: “Tinha devoção, e isto a

perdera, evidentemente a mãe de Deus era ingrata e feroz. Em paga de tão puro desvelo – cólera, destruição” (Ramos, 2022, p. 103).

Embora a elaboração enriquecida desse raciocínio seja obra do narrador adulto, os questionamentos foram feitos pelo protagonista criança, já que afirma: “As pessoas grandes, porém, refutaram o meu juízo de modo singular” (Ramos, 2022, p. 104). Para o raciocínio do menino, a Virgem Maria tinha tido uma boa atitude e sido benevolente ao salvar a negra, ela tivera sorte, pois estaria no paraíso, sem ter passado pela etapa do purgatório: esses argumentos não o convenceram, escolheu calar-se novamente.

A ideia de alma parece ainda não ter se desenvolvido, pois o menino julgou que a negra ascenderia aos céus na forma cadavérica que ele vira na cabana: “Não me parecia que o purgatório fosse indispensável. E **a negra, incompleta e imunda**, não estava no céu. Que ia fazer lá? Estragaria as delícias eternas, **mancharia as asas dos anjos**” (Ramos, 2022, p. 104, grifo nosso).

Depois do capítulo *Um incêndio*, inicia-se uma sequência de 11 capítulos, até o capítulo *Mudança*, dos quais 8 apresentam figuras, pessoas do convívio ou não, que influenciaram, de algum modo, a formação do menino, ou seja, exerceram sobre ele algum ato educativo. Três capítulos, *Leitura*, *Escola* e *Cegueira*, diferem dessa abordagem.

A primeira dessas pessoas importantes é *José da Luz*, que representava a polícia, um dos elementos utilizados para tentar dominar as travessuras do menino; o outro era padre Inácio, representando a religião. “Resumiram-me o valor dessas autoridades, que admirei e temi de longe, mas quando elas se aproximaram, só o Vigário manteve a reputação. José da Luz desprestigiou-se logo” (Ramos, 2022, p. 105).

José da Luz, utilizado pela família do menino, provavelmente, como uma figura ameaçadora – “José da Luz era terrível. Metia gente na cadeia, dava surras e muxicões nos feirantes” (Ramos, 2022, p. 111) – torna-se importante, pois, quando o menino o conhece de perto, trava conversas com ele no armazém, ouve histórias que ele contava, percebe que, na verdade, José da Luz não era tão terrível assim. O medo que o perseguia, então, é atenuado. Observamos um apelo à empiria, ao ato de saber pelo contato direto com o objeto a ser conhecido, bastante articulado com a tendência cética do menino. O narrador afirma que

Esse mestiço pachola teve influência grande e benéfica na minha vida.

Desanuviou-me, atenuou aquela pusilanimidade, avizinhou-me da espécie humana. Ótimo professor. Acho, porém, que era um mau funcionário. O Estado não lhe pagava etapa e soldo para desviar-se dos colegas, sujos e ferozes, encher com lorotas as cabeças das crianças. Um anarquista (Ramos, 2022, p. 113).

Vale a pena notar a alcunha de anarquista atribuída pelo narrador a José da Luz, indicando que, de alguma maneira, o narrador chegou a conhecer as posições classistas, conforme evidenciado anteriormente. Nesse capítulo, notamos também o destaque para duas práticas do desenvolvimento do pensamento realizadas pelo menino durante o tempo em que ficava sozinho no armazém: as práticas da imaginação e da autorreflexão. É preciso sempre dimensionar as atividades, pois nossa tendência adulta é pensar que estas não são práticas infantis, mas, ao contrário, por meio da linguagem infantil, utilizando os signos que possuem, as crianças refletem sobre o mundo, criando os primeiros conceitos sobre ele:

E ali, no silêncio e no isolamento, **adivinhand o mistério dos códigos**, fiz compridos exames de consciência, tentei catalogar as ações prejudiciais e as inofensivas, **desenvolvi à toa o meu diminuto senso moral**. Atrapalhava-me perceber que um ato às vezes determinava punição, outras vezes não determinava. **Impossível orientar-me, estabelecer norma razoável de procedimento**. Mais tarde familiarizei-me com essas incongruências, mas no começo da vida elas me apareciam sem disfarces e me atenazavam (Ramos, 2022, p. 107-108, grifo nosso).

Os grifos da citação acima, indicam a busca do menino por uma lógica nas punições que recebia. Recordo que apontamos, anteriormente, que não havia, na família dele, o hábito de conversar com as crianças e explicar-lhes as demandas da vida. As normas eram impostas por força de autoridade, fosse religiosa, familiar ou policial. Considerar o amigo um anarquista parece reconhecimento elogioso do adulto narrador ao amigo, pois a rebeldia de José da Luz contra os maus pagamentos do Estado era ser um mau funcionário.

O menino começa a ser alfabetizado no capítulo *Leitura*, quando seu pai o questionara sobre o desejo de aprender a ler, depois que viu o menino abrindo uns cadernos do armazém. “Tive a ideia **infeliz** de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário” (Ramos, 2022, p. 114, grifo nosso). O adjetivo destacado antecipa as dificuldades enfrentadas pelo menino para aprender a ler e, nesse processo, algumas pessoas tentaram assumir a tarefa de professor.

O primeiro professor de leitura do menino foi o próprio pai. “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça” (Ramos, 2022, p. 117). O método era dos piores, um côvado, “Um pedaço de madeira, negro, pesado,

da largura de quatro dedos” (Ramos, 2022, p. 117), separado pelo pai, ameaçava violentas lições. Vale lembrar que o menino já tinha desenvolvido, a essa altura, conforme comentado anteriormente, pavor de pancadas e de gritos, era uma criança encolhida, sem autoconfiança ou autoestima. A violência não seria, então, o melhor meio para educá-lo na língua escrita: “Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio” (Ramos, 2022, p. 117); “Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos” (Ramos, 2022, p. 117).

O menino não via sentido na quantidade de letras que lhe apresentavam, não entendia por que tinham tantos formatos e o mesmo nome. Trata-se do método alfabético ou de soletração, método dos mais antigos, e atualmente compreendido como o mais ineficaz para iniciar o processo de alfabetização de uma pessoa, tendo em vista a falta de correspondência entre o nome da letra e o som que atribuímos a ela. Além disso, todas as formas de grafia das letras foram apresentadas a ele. A confusão do método, o medo do côvado e a natureza do menino até ali só poderiam resultar em fracasso:

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. [...] E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava (Ramos, 2022, p. 118-119).

A descrição dessa primeira tentativa do pai de instruir o filho na leitura é dolorosa, mas essencial para notarmos que esse foi o principal empecilho para que o aprendizado se consolidasse tranquilamente no menino. Embora o método da soletração utilizado na época não fosse dos melhores, era capaz de alfabetizar. O espírito da criança destruído pela violência aplicada durante as aulas com o pai nunca seria curado e a leitura tornar-se-ia um gatilho para essas lembranças dolorosas:

As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, **as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre.** [...] a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada. (Ramos, 2022, p. 120, grifo nosso).

Temos analisado, até aqui, o que definimos na seção anterior deste texto de tese como educação em sentido amplo, o conjunto das influências espontâneas que ajudaram a formar a individualidade do narrador. A educação escolar formal entra

na vida do menino, no capítulo intitulado *Escola*. Essa primeira experiência do menino com o ambiente escolar é analisada na subseção a seguir.

4.3.1 O leitor aprendiz

Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Dermeval Saviani afirma que “[...] o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (Saviani, 2008b, p. 19). Isso é o que acompanhamos nos primeiros relatos que o menino faz de seu processo de aquisição da língua escrita. Enquanto aprendiz, ele não somente não é livre como sente-se aprisionado pela necessidade que lhe impõem os pais de aprender a ler e a escrever. Como vimos, em casa, mediado por *mestres* completamente despreparados, a empreitada foi desastrosa e traumatizante.

Fato interessante é que, embora o menino não tenha desenvolvido com destreza a prática da leitura e da escrita, ele era um artífice da linguagem cotidiana, linguagem de cozinha, para usar as palavras do texto. Ele admirava a forma de falar das pessoas de seu convívio, pois percebia melodia na cadência das palavras, como foi o caso em que o moleque José pronunciou “— Seu Ferreira de Gibão, no cavalo de seu Afro” (Ramos, 2022, p. 92).

Essa capacidade linguística não passou despercebida pelo pai que, mesmo depois da fadada experiência da leitura em casa, reconheceu engenhosidade em uma frase dita pelo filho sobre “o negro velho” (Ramos, 2022, p. 124). Importante destacar aqui que o elogio do pai está ligado a uma provável expressão racista utilizada pelo menino em relação ao negro velho, conforme ele conta:

Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. [...] Responsabilizei-me pelas interpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. **Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim. O culpado era meu pai.** Muitas vezes me havia insultado, excedera-se em punições por causa de duas letras, que intentava eliminar de chofre. Mas isto era indelével. **Provavelmente ele desejava enganar-se e enganar os outros** (Ramos, 2022, p. 125, grifo nosso).

O trecho acima é rico para analisarmos a subjetividade do menino nesse ponto da narrativa. As admoestações infligidas pelos pais tinham desenvolvido nele um baixo senso de autoestima a tal ponto que os elogios do pai sobre a forma como o menino se expressara eram tomados como cilada de negociante. “Tornei-me, de

qualquer forma, autor de uma frase aparatosa e amaldiçoei o negro velho, origem dela” (Ramos, 2022, p. 125).

Observamos ainda o reforço de um sentimento racista, comportamento que se reproduz nas relações familiares do menino e que possui reverberação na forma como ele percebe o mundo, embora haja uma relação de afeto entre ele e as pessoas negras de sua infância. Aos poucos, ele vai diferenciando essa forma de observar as pessoas negras.

Este é o estado de ânimo no qual ele será conduzido para a escola, quando tudo parecia ter melhorado, inclusive mudanças se operavam no interior do menino:

Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso — e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. [...] A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola (Ramos, 2022, p. 126).

A escola havia sido apresentada a ele como “[...] um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes” (Ramos, 2022, p. 127). A comparação com o inferno, na lógica do menino, era apropriada, no entanto ele não poderia negar a escola como havia feito com o inferno: ela existia. Para ele, devido a seu comportamento direito, não era merecedor de tal castigo.

Mesmo contrário à sentença, o menino não resistiu a ela. “Tinham-me domado” (Ramos, 2022, p. 129). Diferentemente de outro aluno que gritava, esperneava e tentava fugir da escola, ele foi resignado. Como vimos anteriormente e veremos ainda adiante, não era característica de sua personalidade se insurgir fisicamente, ao contrário, era encolhido e dócil, julgava-se fraco. “No íntimo julgava-me fraco. Tinham-me dado esta convicção e era difícil vencer o acanhamento” (Ramos, 2022, p. 133).

A escola para a qual ele foi enviado é a escola particular de D. Maria. No capítulo que recebe o nome da professora, podemos verificar a importância do trabalho docente. D. Maria, segundo o narrador, tinha uma alma infantil, nunca manejava a palmatória nem sequer recorria às ameaças de usá-la, sua irritação era rara e breve. Com ela, o menino vive outra experiência discente “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” (Ramos, 2022, p. 132).

A escola trouxe-lhe vida nova, relacionou-se com outras crianças, mesmo que o isolamento imposto pelo pai dificultasse sua capacidade de comunicar-se com outras pessoas. A aprendizagem da escrita ainda era um esforço para ele, mas a professora não respondia com violência, ao contrário, “[...] olhava os estragos com desânimo, procurava atenuá-los debalde” (Ramos, 2022, p. 135). Já aludimos aos fatos que, aparentemente, causaram bloqueios e traumas para a criança. Mesmo o trabalho de uma professora cuidadosa enfrentaria dificuldades para ajudar o menino a consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. A insegurança tinha cravado raízes profundas no menino.

As aulas na escola de D. Maria são também responsáveis por um processo educativo mais amplo do que o aprendizado da leitura e da escrita. A professora exigia higiene, boas vestimentas, um comportamento mais controlado, diferentemente da forma como crianças eram educadas em casa. Se, em casa, os banhos eram raros e rápidos, D. Maria verificava cabelo, orelhas, unhas, cumprindo uma função social importante no contexto rural. “D. Maria representava para nós essa grande ave maternal – e, ninhada heterogênea, perdíamos, na tepidez e no aconchego, os **diferentes instintos de bichos nascidos de ovos diferentes**” (Ramos, 2022, p. 138, grifo nosso).

Uma das funções da educação é humanizar os indivíduos. Na vida cotidiana, esse processo ocorre pelo conjunto de influências com as quais o indivíduo convive, mas, na educação formal, ou seja, na escola, há uma seleção daqueles conteúdos, valores, comportamentos, técnicas etc. considerados pela sociedade como indispensáveis ao processo de humanização em um determinado tempo histórico e contexto concreto. Ao mesmo tempo em que esses conhecimentos tendem a ser selecionados por quem detém o poder econômico e simbólico de uma sociedade, têm uma função social importante, mesmo que para as camadas trabalhadoras. A prática da higiene, narrada em *D. Maria*, é um exemplo disso.

O menino avançou mediante a frequência escolar. “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, 2022, p. 138). No final do capítulo, o menino recebe o segundo livro solicitado pela professora: “[...] volume feio, com um retrato barbudo e antipático. Ericei-me, pressenti que não sairia boa coisa dali” (Ramos, 2022, p. 139), tratava-se de uma cartilha organizada pelo Barão de Macaúbas com vistas à alfabetização, conforme ele explica no capítulo

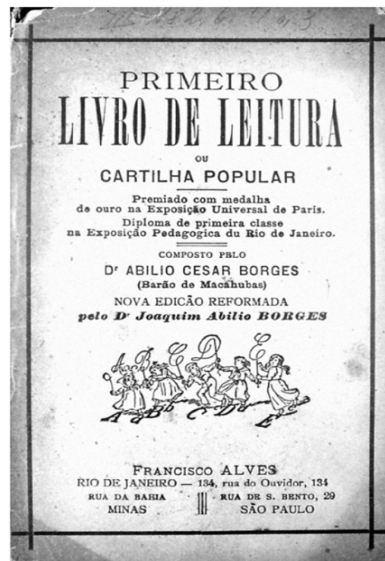
seguinte *O Barão de Macaúbas*. Os progressos do menino dão uma estagnada e ele avalia o seguinte:

Realmente, encenquei, para bem dizer caí num longo sono, de que a perseverança da mestra não me arrancou. Eu nunca revelara nenhum gênero de aptidão. Xingado, às vezes tolerado, em raros momentos elogiado sem motivo, propriamente estúpido não era; mas tornei-me estúpido, creio que me tornei quase idiota. Os sentidos embotaram-se, o espírito opaco tomou uma dureza de pedra. Completamente inerte.

Depois, muito depois, avancei uns passos na sombra. Recuei, desnorteei-me. Andei sempre em ziguezagues. Certamente não foi o segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele (Ramos, 2022, p. 139).

A escolha do narrador em contar sua relação com o livro do Barão de Macaúbas nos faz compreender que ele avaliou, já adulto, por meio de sua experiência pessoal, a inadequação pedagógica do método do livro para alfabetizar crianças. Notamos que o menino vai se tornar um adulto bastante crítico.

Figura 1 – Capa Novo *Primeiro Livro de Leitura* do Barão de Macaúbas



Fonte: Rios e Costa (2015).

O primeiro elemento analisado pelo narrador foi a linguagem, muito diferente daquela conhecida por ele à época:

— Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

[...]

Infelizmente um doutor, utilizando bichinhos, impunha-nos a linguagem dos doutores.

— Queres tu brincar comigo? (Ramos, 2022, p. 143).

A linguagem complicada e diversa levava a outro elemento de dificuldade: o menino não compreendia o conteúdo dos contos. D. Maria procurava explicá-los, mas o menino comparou a escrita do Barão com as palavras do catecismo, um mistério. A dificuldade de leitura apresentada aqui não é mais limitada ao trabalho de decifrar o código, mas de alcançar o sentido das palavras, dificultado pela distância entre a linguagem de uso do menino e a linguagem utilizada nos livros.

É interessante ressaltar o destaque para a barba espessa, apresentada, desde o primeiro momento em que o menino se depara com um professor, o da escola rural, como indicativo de uma autoridade pedagógica. Essa imagem havia se fixado nele e as barbas sempre aparecem relacionadas a essa figura. Na capa do livro, está também o barbudo Barão de Macaúbas: “Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, **vastas barbas pedagógicas**” (Ramos, 2022, p. 144) e, ao receber o terceiro livro, “[...] logo no introito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda” (Ramos, 2022, p. 143).

A sisudez do rosto emoldurado pelas “barbas pedagógicas” do Barão contrasta com a imagem das pessoas simples com as quais o narrador afirmara anteriormente ter aprendido muito mais: “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” (Ramos, 2022, p. 133). A ciência que ele admirava era a do povo, conhecimento que o pai ignorara no caso das abóboras: “Meu pai desprezou o conselho do caboclo – e o resultado foi uma praga de abóboras” (Ramos, 2022, p. 14).

À época, o menino se aproximava dos 7 anos; quanto ao processo de aprendizagem, ele afirmou: “[...] 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, 2022, p. 145).

“Todas as frases artificiais me deixavam perplexo” (Ramos, 2022, p. 145). Ele buscava familiaridade no conhecimento escolar, mas foi apresentado a Camões. A crítica pedagógica do narrador fica bastante evidenciada no longo e rico trecho a seguir:

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, 2022, p. 146, grifo nosso).

O comentário do narrador remete à compreensão de que o conhecimento apresentado pela escola aos alunos deve fazer sentido para eles. Não significa dizer que a escola deve se limitar ao conhecimento cotidiano, do senso comum, mas que é importante selecionar esses conteúdos de modo a adequá-los à idade e à experiência dos alunos, fazendo avançar paulatinamente em nível de complexidade. Quando isso não ocorre, o resultado é a não assimilação dos conhecimentos por parte dos estudantes, como é o caso relatado pelo narrador, inclusive, gerando mais dificuldades e traumas relativos à vivência escolar.

O já difícil processo de aprendizagem do menino foi complicado, devido ao atraso imposto pelo que ele descreveu no capítulo *Cegueira*, como “[...] a doença de olhos que me perseguiu na meninice” (Ramos, 2022, p. 155). Além disso, o narrador destaca que não gozava de muito prestígio na família, apelidado de bezerro-encourado e cabra-cega. “Essa injúria revelou muito cedo a minha condição na família: comparado ao bicho infeliz, considere-me um pupilo enfadonho, aceito a custo” (Ramos, 2022, p. 156).

Ocorre que a cegueira causada pela doença será um elemento importante para que o menino aguace o sentido da audição: “Os meus ouvidos aguçavam-se, reconstituíam frases indistintas, supriam lacunas [...]” (Ramos, 2022, p. 159), “Na escuridão percebi o valor enorme das palavras” (Ramos, 2022, p. 158). Nesse contexto, o menino aguçou sua capacidade de observar e analisar o mundo, atentou mais para as pessoas ao redor, percebeu as cantigas que a mãe entoava e, nelas, elementos do mundo que ainda não conhecia, mas que relacionava aos conhecidos: mar seria um açude infinito. Quando a doença deu uma trégua, para logo depois retornar, ele percebeu que estava atrasado, em relação aos colegas, na aprendizagem da leitura:

Os meus desgraçados olhos vagueavam na página amarelada, molhavam os contos execráveis do Barão de Macaúbas. Os dedos emperrados manchavam-se de tinta, sujavam o papel, traçavam garranchos ilegíveis fora das linhas. Não havia meio de ir para diante (Ramos, 2022, p. 162).

Chico Brabo é um capítulo fundamental para entendermos alguns aspectos da psique do protagonista (menino) e do narrador (adulto). Durante o período de

cegueira, de sua cama de lona, o menino podia ouvir o que passava na casa do vizinho, seu Chico Brabo. Solteiro, quem cuidava da casa de seu Chico Brabo era um garoto de 10 anos chamado João.

Publicamente, o vizinho aparentava ser uma boa pessoa: “Manipulava, drogas, possuía uma farmácia caseira, chegava se aos doentes e medicava-os de graça. Fazia festas às crianças, acariciava-as passando-lhes nos cabelos os dedos curtos e gordos” (Ramos, 2022, p. 164). Em casa, gritava e espancava o garoto João. De sua cama de estrado, o menino ouvia e, já traumatizado com gritos, considerava absurdo tais atos serem proferidos pela mesma pessoa que acolhia os doentes:

É possível que as palavras não ferissem, resvassem na alma habituada às ameaças. Afinal dois ou três golpes fofos. Guinchos de um; sopros, respiração ofegante do outro. Depois tudo se acalmava e os rumores comuns voltavam a embalar-me (Ramos, 2022, p. 166).

O que intrigava o menino era a dualidade. “Qual dos dois era o verdadeiro Chico Brabo? (Ramos, 2022, p. 167), questionava-se. Pensou que “[...] desconchavos e rabugem [...]” (Ramos, 2022, p. 167) eram características humanas, muitas pessoas seriam como Chico Brabo. “Chico Brabo parecia-me dois seres incompatíveis. Em vão tentei harmonizá-los” (Ramos, 2022, p. 167). Conclui que poucas pessoas eram constantes, como D. Maria, sua professora.

O menino tinha dificuldade de entender como esses comportamentos contraditórios poderiam vir de uma mesma pessoa; já o adulto é capaz de compreender a complexidade da personalidade humana. Refletindo sobre a situação do garoto José, afirma que “Chico Brabo só dispunha daquela pequena subserviência. Depositava nela o veneno que produzia, purificava-se, voltava à sala, ia afagar as crianças, oferecer remédio às vizinhas” (Ramos, 2022, p. 169).

Se refletirmos sobre o fato de que o narrador se tornou um escritor, podemos fazer uma analogia da comparação entre Chico Brabo e D. Maria com a diferença entre personagens planas e personagens esféricas. As experiências do menino com personalidades de sua história, certamente, colaboraram com o acervo de personalidades, possível material para a escrita.

Os últimos personagens apresentados nesse tempo de morada na vila e que nomeiam capítulos são *José Leonardo*, *Minha irmã natural* e *Antônio Vale*. Sobre o primeiro o narrador afirma que “Foi o sujeito mais digno que já vi” (Ramos, 2022, p. 171). José Leonardo, segundo se recorda, fazia tudo direito, tinha uma pequena propriedade da qual conseguia manter razoável sustento produzindo rapaduras.

“Nunca me havia ocorrido que as rapaduras fossem consequência de trabalho humano. Encaixotadas, nas bodegas, não pareciam exigir tantos preparos” (Ramos, 2022, p. 174):

Bondade diferente das bondades comuns. Não nos atraía, mas inspirava confiança, vencia o desgraçado acanhamento que me embrulhava a língua, escurecia a vista, gelava as mãos. Fiz numerosas perguntas a José Leonardo, e ele nunca se espantou (Ramos, 2022, p. 175).

A importância do personagem descrito neste capítulo parece estar ligada à relação de trabalho que ele tinha: realizava uma atividade diferente dos demais proprietários, andava bem-arrumado, era sério, direito, garantia sobrevivência mesmo em tempos de seca; além disso, respondia às perguntas que o menino lhe dirigia.

No capítulo *Minha irmã natural*, o narrador retoma a estadia na fazenda do avô, quando sua mãe precisou ir para o nascimento de um irmão que logo morreu. Na ocasião, a irmã Mocinha se apaixonara por um tal Miguel e com ele fugira, embora não tenham casado e Miguel acabara contraindo matrimônio civil com outra pessoa. Ocorre que Mocinha era meia-irmã do menino e nunca tinha realmente tido um espaço na família por ter sido proveniente de um relacionamento extraconjugal. Esse capítulo revela uma série de preconceitos machistas que envolviam a situação de Mocinha e de como se compreendia o papel social de uma mulher.

O último capítulo a ser abordado nesta subseção chama-se *Antônio Vale*, que era freguês do pai do menino e tinha deixado conta em aberto. Quando a família se organizava para a mudança, já sem esperanças em receber o valor devido, o devedor apareceu, “Trazia um rolo de cédulas e pagou a dívida” (Ramos, 2022, p. 189).

No próximo tópico, seguiremos nossa discussão sobre o processo formativo do menino depois que ele muda para a cidade, pois um novo mundo abre-se para ele, embora a demarcação de suas fronteiras não seja geográfica.

4.4 Um mundo tão imenso que desafia profecias e cometas

No capítulo *Mudança*, ocorre um novo êxodo da família do menino, que se muda para Viçosa, cidade de Alagoas, uma região de clima tropical, a 80 km de Maceió. Nesta viagem, como naquela feita quando criança, o menino também dorme, mas, dessa vez, mais lembranças do trajeto permanecem na memória dele.

No meio do caminho, “José Leonardo e Antônio Vale despediram-se — e com eles o sertão desapareceu” (Ramos, 2022, p. 192). O ambiente era outro,

completamente diferente do cenário com o qual o menino estava acostumado, o sertão. Dessa maneira, teria que se adaptar não somente à nova geografia, mas a um novo modo de viver que iria impor desafios diferentes:

Constrangi-me no ambiente novo, perdi hábitos e adquiri hábitos. Numerosos acidentes perturbavam-me: atoleiros, cancelas, arame farpado, canaviais de folhas cortantes, valas. Impossível correr por causa das ladeiras. Objetos e palavras inexistentes no sertão originavam incerteza, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnorream: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável (Ramos, 2022, p. 193).

A mudança de situação causa, inicialmente, um choque, depois, a consciência vai se organizando para nomear, estruturar, consolidar as novas relações que são estabelecidas. Observamos, no trecho acima, como a diversidade cultural implica diferentes formas de interpretar o mundo circundante, além disso identificamos a importância da linguagem nesse processo, conforme as palavras e os objetos inexistentes no sertão causavam incerteza ao menino.

Ao ser matriculado na escola pública de Maria do O., subsidiada pelo governo, o menino afirma que ainda não escrevia. O método da professora era acompanhado de gritos, berros e palmatória, o que já identificamos como atos que despertam traumas no menino, indicando que a dificuldade não seria sanada daquela forma, o que se confirma quando ele diz que permaneceu obtuso (Ramos, 2022, p. 197), apesar das tentativas de ajuda de Dondom. “Ali, no encolhimento e na insignificância, os livros fechados, embrutecia-me em leves cochilos, quase só” (Ramos, 2022, p. 198).

O capítulo em que ele fala sobre essa primeira experiência escolar na cidade de Viçosa chama-se *Adelaide*, já que o foco é contar o caso da prima, maltratada pela professora, “[...] mulata fosca, robusta em demasia” (Ramos, 2022, p. 196). A prima Adelaide provinha de uma família de posses e poderia ter ido estudar em escola de qualidade, longe da cidade, entretanto resolveram mantê-la próxima e a confiaram aos cuidados da professora Maria do O. Em troca, a casa da professora, onde funcionava a escola e moravam mais “[...] três velhas, tias da professora, miúdas e cor de piche [...]” (Ramos, 2022, p. 198), recebia vastas provisões da família da menina.

Com o passar do tempo, Adelaide vai sendo maltratada pelas mulheres da casa. O menino avalia a situação como um ressentimento das mulheres negras pelo passado de escravizadas que tinham vivido elas e suas antepassadas. No fim, a

menina, sofrendo diversas violências por parte das mulheres, estava reduzida a uma empregada da casa. “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, 2022, p. 199).

“Essas fúrias boçais vinham de classe muito baixa, tinham decerto adquirido em senzalas o veneno que destilavam” (Ramos, 2022, p. 200), embora a situação o revoltasse, o menino nunca se rebelou contra ela, apenas assistia e se indignava com a condição a que a prima estava reduzida. Novamente, identificamos as características da personalidade dele que vem se esboçando ao longo da narrativa: percepção e indignação em relação às injustiças, mas covardia de se rebelar contra elas. O trecho a seguir demonstra essa situação:

Ali no corredor, o livro esquecido nos joelhos, vendo o quintal, o morro, ouvindo as lições cantadas e a arrelia da mestra, anulava-me, colava-me à parede, pusilânime e esquivo. **Não ousaria revelar afeto a minha prima, não me arriscaria sequer a observar o martírio dela.** Nas horas de aflição, multiplicadas, **baixava a cabeça, fingia não perceber** os braços finos, o rosto murcho e pálido, a boca torcida, os grandes olhos assustados, sem lágrimas. **Receava**, mostrando qualquer sinal de interesse, **magoar a pobre, humilhá-la ainda mais. Talvez isso fosse hipocrisia:** o que eu receava intimamente era comprometer-me associando-me àquela fraqueza, receber cachações destinados a ela (Ramos, 2022, p. 201).

O trecho acima é bastante rico para avaliar a constituição subjetiva do menino e a leitura do narrador adulto sobre sua forma infantil. À época dos fatos narrados, a justificativa do menino para sua apatia diante de uma injustiça tão evidente para com a prima era que ele “Receava [...] magoar a pobre humilhá-la ainda mais” (Ramos, 2022, p. 201). No entanto, o adulto que reavalia esses fatos, aponta que essa seria uma justificativa hipócrita, pois o que ele criança receava era sofrer as mesmas violências ao associar-se à prima.

Conforme ele havia indicado, contava, à época, 8 anos, e um julgamento sobre sua falta de coragem do menino, vindo de um terceiro, seria demasiado pesado, uma vez que, em verdade, ele poderia fazer muito pouco para ajudar Adelaide. Quanto à crítica dele adulto, podemos pensar que se trata muito mais de uma consolidação da personalidade do narrador, já que não é possível retornar aos fatos e mudá-los. A autocrítica permite-nos modificar quem somos no presente, ao reavaliarmos nossos atos passados.

Na época dos fatos, o conhecimento do menino sobre a escravização era pouco, “[...] tinham me chegado vagas notícias” (Ramos, 2022, p. 201). Esse conhecimento vago fazia com que o menino pensasse que aquela situação entre as

mulheres negras e a prima Adelaide era ingratidão, talvez, falta de caráter. Somente, depois, compreenderá o que significou a escravização das pessoas negras. O menino do passado julgava as mulheres negras:

Ingratas. Não me **ocorria** que alguém manejara a enxada, suara no cultivo do algodão e da cana: as plantas nasciam espontaneamente. E não **pensava** no sacrifício necessário às três mulheres para levantar a sobrinha fusca, desbastá-la, vesti-la, escová-la, impingi-la na sociedade. Essa metamorfose era casual. E arrepiava-me (Ramos, 2022, p. 202, grifo nosso).

Diferentemente do que ocorre no momento da narração, à época, o menino reproduz o pensamento corrente sobre a escravização das pessoas negras e sobre o lugar de brancos e negros na sociedade. O questionamento da injustiça diz respeito apenas à situação da prima, branca, ingênua e injustiçada:

Coitada de minha prima, tão boa, tão débil, suportando as enxaquecas das miseráveis. **Lugar de negro era a cozinha.** Por que haviam saído de lá, vindo para a sala, puxar as orelhas de Adelaide? Não me conformava. Que mal lhes tinha feito Adelaide? Por que procediam daquele modo? Por quê? (Ramos, 2022, p. 202, grifo nosso).

Um enterro é um capítulo que se liga a *Um incêndio*. Neste, como vimos, o menino questiona o purgatório, as determinações divinas, a fé, ao perceber o estado em que a mulher ficou depois do incêndio em sua casa, no entanto, ele não traz a reflexão para uma compreensão sobre a própria morte. O que ele vê é a finitude do outro, mas não a dele mesmo, o que vai ocorrer em *Um enterro*.

Nesse capítulo, o menino entra num cemitério e se depara com um ossuário. A cena o paralisa, pois ele começa a pensar e a analisar o próprio rosto, percebendo que, um dia, ele estaria exatamente daquela forma, apenas os ossos. A compreensão da morte lhe chega devastadora, de modo que ele se questiona sobre o sentido de tudo, já que o destino seria aquele:

Só o esqueleto resistiria. Ossos. Aquela miséria segurava-se a mim, e não havia jeito de eliminá-la. Uma caveira me acompanharia por toda a parte, estaria comigo na cama, nas horas de brinquedo, nos desalentos, curvar-se-ia sobre páginas enfadonhas e aguentaria cocorotes. Ia encher-se de noções e de sonhos, esvaziar-se, descansar num ossuário, ao sol, à chuva, mostrar os dentes às crianças. **Acabar-me-ia assim** (Ramos, 2022, p. 206, grifo nosso).

A situação descrita pelo narrador é de uma profunda introspecção vivida pelo menino: “Entrei em casa mergulhado numa sombra espessa” (Ramos, 2022, p. 206), “[...] repeli a comida” (Ramos, 2022, p. 206), “A escuridão cresceu” (Ramos, 2022, p. 206), “[...] “não me vinha a necessidade de comunicar-me” (Ramos, 2022, p. 207), “E cá dentro – um feixe de ossos apenas” (Ramos, 2022, p. 207).

Um momento de metalinguagem, nesse capítulo, configura-se como um esforço para explicar o sentimento infantil diante de questões tão profundas da existência humana. “Estas letras me pareceriam naquele tempo confusas e pedantes. Mas o artifício da composição não exclui a substância do fato. Esforcei-me por destrinçar as coisas inomináveis existentes no meu espírito infantil, numa balbúrdia” (Ramos, 2022, p. 208). O capítulo poderia ser denominado de balbúrdia, pois momentos são sobrepostos, o cemitério, a descrição da depressão, a alusão à fantasmas e figuras possivelmente literárias, uma visão do mundo exterior, dos meninos brincando na rua, enquanto tudo isso se processa na cabeça do menino.

A caveira, segundo ele, motivara todos os questionamentos que o angustiam.

Não pretendo insinuar, porém, que me haja encerrado no ateísmo, diferenciando-me dos meninos vulgares. [...] O que me inquietava eram as almas. E a minha não morreu de todo. [...] Os fantasmas voltaram, abrandaram-me a solidão. Sumiram-se pouco a pouco e foram substituídos por outros fantasmas (Ramos, 2022, p. 208).

No capítulo *Um novo professor*, é importante destacar alguns fatos sobre a educação escolar do menino: ele finalmente conclui o terceiro livro do Barão de Macaúbas, mas passa a ter vontade de conhecer um livro diferente, executava muitas outras atividades, passeios e explorações do novo local, indicando que ele tinha mais liberdade do que quando menor.

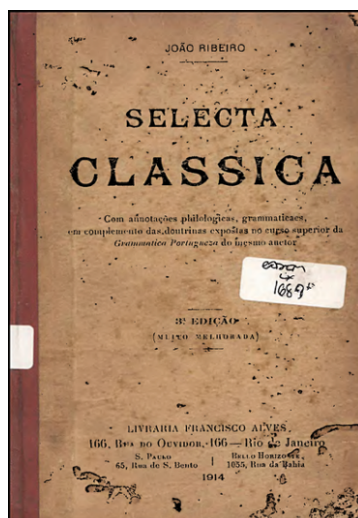
Depois, do livro do Barão de Macaúbas, o menino, que esperava um livro mais interessante, recebeu a *Selecta Classica*, uma antologia didática cujo

[...] critério de organização [...] bem como a natureza dos textos escolhidos são bem elucidativos dos principais objetivos que orientavam, na época, a tarefa educativa, quais sejam, clareza e lógica na exposição do pensamento, inclusão de um corpus de textos de autores brasileiros, valorização da autoridade inquestionável da fonte-geratriz portuguesa (*Selecta* [...], 2013).

Abaixo, a capa da *Selecta Classica*, de 1914, época aproximada em que o menino esteve na escola. No Brasil, as cartilhas foram utilizadas de maneira ampla. É interessante destacar que há um interesse no ensino da leitura e da escrita, mas também um controle sobre os conteúdos que são ensinados aos alunos. A *Selecta* faz uma seleção dos valores que são considerados importantes para a formação escolar.

Embora mais modernas, ainda é possível encontrar cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Seguindo o método da repetição de frases pouco complexas, as cartilhas modernas também deixam pouco espaço para o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade.

Figura 2 – Capa da terceira edição da *Selecta Classica*, publicada em 1914



Fonte: Biblioteca Digital da Unesp (Ribeiro, 1914).

A *Selecta Classica*, então, não seria responsável por introduzir o menino no mundo e no gosto da leitura, como não tinham sido os manuais didáticos anteriores do Barão de Macaúbas. Como ele afirma, a satisfação em concluir o terceiro livro do Barão durou pouco. A curiosidade e a atividade de observar o mundo seguem sendo um elemento de continuidade na trajetória do menino: “Mas a atenção se desviava dali, buscava a janela, que me exhibia cabeças de transeuntes, muros, telhados, as palmeiras grávidas abanando-se” (Ramos, 2022, p. 211). E ainda:

la à estação da estrada de ferro, apreciava locomotivas, fumaça, apitos, vagões, passageiros e carregadores, trilhos, dormentes, rapaduras de carvão; detinha-se no mercado, que aos sábados se povoava de matutos ruidosos; visitava lojas, armazéns, a agência do correio; subia e descia ladeiras, passeava nos montes verdes, nas margens do rio largo e pedregoso (Ramos, 2022, p. 213).

O novo professor também não inspirava interesse no menino, era, segundo ele, “[...] era um tipo mesquinho, de voz fina, modos ambíguos [...]” (Ramos, 2022, p. 210). Aqui, percebemos que a vontade de conhecer mais do mundo estava latente no menino, sua atividade de observar, de conhecer e de imaginar os lugares que não conhecia, já indicam a possível relação dele com a leitura, que ainda estava em potência.

Nesse processo de desenvolvimento, ocorre *Um intervalo* ou um “[...] acesso de religião [...]” (Ramos, 2022, p. 235), como o narrador denomina mais adiante. O menino resolve exercer a atividade de ajudante de missa, um interesse interesseiro, já que essa nova função o afastaria da Seleta Clássica e da aritmética. Afeiçoou-se tanto à religião que quis entrar para o seminário, mas, como não tinha

aptidão para o trabalho, foi desincumbido do cargo. Nesse intervalo, no entanto, a figura de Padre Pimentel, recém-ordenado, foi importante, pois o menino admirava sua capacidade de contar as histórias bíblicas em linguagem simples e fazendo analogias com a realidade cotidiana das pessoas.

É evidente que as observações sobre a maneira de pregar do padre mantêm relação com a arte da escrita. Esse também é um elemento de continuidade, pois o narrador já havia aludido várias vezes ao desinteresse do menino por linguagem complexa e distante de sua realidade. Além disso, Padre Pimentel não se enfadava com a curiosidade, respondia-lhe as perguntas e tentava confirmar as informações. O ceticismo e a curiosidade do menino não eram podados, por isso afirma que “Padre Pimentel era uma santa criatura e insinuou-me alguns conhecimentos, os primeiros que aceitei com prazer” (Ramos, 2022, p. 218).

Aqui temos ainda a confirmação de que o menino se tornou um romancista; e um romancista crítico, atento às dissimulações, um escritor realista. Ao narrar o caso das moças que elogiavam seu paletó de macaco, mas que, por trás dos elogios, escondiam zombarias, ele afirma: “Ainda hoje, se fingem tolerar-me um romance, observo-lhe cuidadoso as mangas, as costuras, e vejo-o como ele é realmente: chinfrim e cor de macaco” (Ramos, 2022, p. 221).

Os astrônomos é um capítulo divisor de águas. É pertinente que ele seja posterior à confirmação de que o menino se tornou um romancista e que inicie com a frase “Aos nove anos, eu era quase analfabeto” (Ramos, 2022, p. 223), pois o autor nos coloca, novamente, o questionamento sobre o momento da virada do personagem, já que, até aqui, o escritor e o leitor, no menino, estão apenas latentes; não se fizeram atos.

Descobrimos que não será a nova escola que irá despertar o interesse pela leitura, uma vez que era outra escola ruim, na qual a professora, D. Agnelina, não demonstrava dispor de conhecimentos muito desenvolvidos.

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. [...] Não há prisão pior que uma escola primária do interior. [...] Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (Ramos, 2022, p. 224).

O processo de alfabetização do menino foi, até aqui, penoso e violento. O resultado disso foi uma aversão completa à leitura, embora o desejo pelo conhecimento fizesse parte de sua personalidade, como demonstrado pela

imaginação e pela capacidade de observar o mundo de diversas maneiras. O que faltava era conectar as duas pontas e o menino descobrir que a leitura era, não apenas esforço de decodificação, mas imaginação, curiosidade e prazer. Curiosamente, o ponto de partida foi dado pelo pai do menino, embora tenha sido o primeiro a tentar alfabetizá-lo por meio de gritaria e violência.

Uma noite, depois do café, o pai pediu que ele pegasse um livro que havia deixado na cabeceira da cama. “Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar” (Ramos, 2022, p. 224). Em seguida, foi orientado a ler o livro, o que o fez com bastante dificuldade, mas não ouviu gritos. O comentário sobre os gritos, feito pelo narrador, demonstra que o menino esperava que eles viessem.

Além disso, o pai conversou com o menino sobre a leitura, perguntou sobre o entendimento da história, explicou que se tratava de um romance e traduzia em “[...] linguagem de cozinha as expressões literárias” (Ramos, 2022, p. 224). Embora o menino não tenha atribuído a gentileza a uma condição natural do pai, mas, afirma o narrador, “Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida [...]” (Ramos, 2022, p. 225), o efeito foi imediato: “Animei-me a parolar” (Ramos, 2022, p. 225) “E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito” (Ramos, 2022, p. 225).

O interesse do pai não durou muito, mas a luzinha do menino parece nunca ter se apagado. Com a desistência do pai pela leitura, o menino buscou uma alternativa, pediu à prima Emília que lesse para ele e recebeu uma pergunta como resposta. A pergunta que acenderia definitivamente a luzinha: “Por que não se arriscava a tentar a leitura sozinho?” (Ramos, 2022, p. 227). Como o menino se considerava “[...] bruto em demasia [...]” (Ramos, 2022, p. 227), Emília argumentou que, se os astrônomos eram capazes de ler o céu, ele seria capaz de ler os livros:

E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, **vagarosamente** me penetravam a inteligência espessa. **Vagarosamente** (Ramos, 2022, p. 228, grifo nosso).

O advérbio vagarosamente apresentado duas vezes destaca o modo como o menino foi avançando na leitura. No último parágrafo do capítulo, avistamos para onde o futuro romancista vai dirigir sua atenção de escritor: para a realidade. Embora tenham sido os astrônomos e sua atividade de olhar o céu que tenham o incentivado

a ter coragem de ler sozinho, é para a terra, para os homens e mulheres, em suas vidas reais que o narrador diz dirigir sua escrita. Vejamos:

Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes (Ramos, 2022, p. 228).

Samuel Smiles, autor escocês e título de um capítulo de *Infância*, vai trazer um pouco da autoconfiança que faltava ao menino. Na escola anterior, ao deparar-se com o nome do autor, o menino gaguejava, pois não sabia pronunciá-lo. Na escola nova, ao tentar o mesmo artifício, foi corrigido pelo professor e aprendeu a pronúncia certa. Quando, na loja do pai, identificou o nome conhecido no papel, quis demonstrar conhecimento e pronunciou conforme aprendera com o professor. Mesmo com a discordância dos demais, especialmente de um Fernando que o martirizava, seguiu firme na convicção da pronúncia, confiava no conhecimento do professor que nunca se havia contradito:

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. [...] E as pilhérias dos sujeitos resvalaram por mim sem fazer mossa. O coração aliviou. Isolei-me, o rosto metido no dicionário. Imbecis. [...] Pus-me a ler baixo, inteiramente desanuviado. Imbecis. Samuel Smailes, com certeza. E enrosquei-me, embrenhei-me no dicionário, eximi-me da influência dos três malvados (Ramos, 2022, p. 233).

O episódio é simples, mas bastante significativo, é um ponto nodal da narrativa, pois, antes, o idiota era sempre o próprio menino. Agora, ele percebia em si mesmo um diferencial, um conhecimento que o distinguia dos demais. Mesmo que estes não percebessem, o que interessava para o menino era seu autoconhecimento. Aqui, percebemos uma compreensão de mundo mais crítica, menos influenciada pela opinião dos outros, como ocorria antes. O menino não se importa em parecer idiota, diante daqueles que verdadeiramente o são, a partir de seu julgamento. “Samuel Smiles, escritor cacete, prestou-me serviço imenso” (Ramos, 2022, p. 234).

O menino da mata e o seu cão Piloto é um dos capítulos mais emblemáticos de *Infância*, pois representa uma das maiores decepções para a vida de leitor do menino. A obra que dá título ao capítulo consiste em um folheto protestante, escrito por Vivaldi Moreira, que conta a história de Guilherme e seu cachorro chamado Piloto. Guilherme, depois da morte dos pais, é abandonado na floresta pelos irmãos, mas consegue sobreviver graças à fé e a lealdade do cachorro, instrumento de deus para salvá-lo. É interessante destacar o método da propaganda protestante utilizado aqui.

A narrativa tem por finalidade converter as pessoas para o protestantismo. Trata-se de uma literatura engajada.

Figura 3 – O menino da mata e seu cão Piloto – capa da primeira edição de 1981



Fonte: Letra Viva: livros novos e usados (2025).

O capítulo em questão aborda um caso de leitura interrompida. O menino encontra o folheto, inicia a leitura e fica fascinado com os acontecimentos. “O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas” (Ramos, 2022, p. 237). Quando foi mostrar o folheto para Emília, recebeu dela a informação de que lê-lo seria pecado porque o livro era excomungado, justamente por ter sido escrito por um autor protestante. “Ignorante e novo, eu não sabia o que era certo ou errado, mas se o livro tinha procedência má, boa coisa não podia ser. Afirmei que ele não tinha má procedência [...]” (Ramos, 2022, p. 237).

Lembrou-se das pitombas interditas pelo jejum da Sexta-feira da Paixão. Julgou hipocrisia, já que findo o jejum, todos comiam em excesso. Não se atreveu a ler, o menino e seu cão Piloto morreram na sua imaginação, deixaram-no. Nesse capítulo, percebemos o poder dos dogmas na consciência infantil.

Entristeci, esmagado por aquele dever. E arrependi-me de ter falado a minha prima. Se não tivesse batido com a língua nos dentes, leria sem culpa O Menino da Mata e o seu Cão Piloto. [...]
Encontrei depois muitas intolerâncias, mas essa foi para mim extremamente dolorosa (Ramos, 2022, p. 238).

O menino aqui foi vítima de uma disputa muito maior que ele:

Chorei, o folheto caído, inútil. O menino da mata e o cão Piloto morriam. E nada para substituí-los. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infelizes todos os meninos perseguidos, sujeitos aos

cocorotes, aos bichos que ladram à noite [...] Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão. Chorei muito. E não me atrevi a ler *O Menino da Mata e o seu Cão Piloto* (Ramos, 2022, p. 239).

Vemos aqui o gosto e o desejo do protagonista pela leitura. O folheto foi a primeira obra literária escolhida e lida por prazer, sem as imposições escolares das cartilhas ou dos textos de catecismo. A interdição da leitura, por isso, torna-se fato tão significativamente traumático, pois ele não pode consolidar a satisfação de concluir o texto.

O capítulo *Fernando* trata de um sujeito tenebroso, segundo o narrador, muito mal-afamado, por isso Fernando só produzia mal-estar no menino. Era parente do chefe político e, no contexto da época, de coronelismo, de ausência do Estado, o poder, no interior do Brasil, era determinado pela força dos proprietários. “Nunca vi regime tão forte” (Ramos, 2022, p. 243). O menino, no entanto, afirma que

Essas noções me chegavam lentas e incompletas. Novo ainda, eu não entendia certas coisas. Entretanto aquele indivíduo me causava arrepios. Sempre foi demasiado grosseiro comigo, e isto me levou a aceitar sem exame os boatos que circulavam a respeito dele” (Ramos, 2022, p. 244).

O que interessa para pensarmos a formação do menino, está ligado ao que o contato com Fernando lhe proporcionou de aprendizagem e que pode ser resumido na pergunta: “Como seria possível medir por dentro das pessoas?” (Ramos, 2022, p. 245). Acostumado “a julgá-lo [...] um bicho perigoso” (Ramos, 2022, p. 245), teve a convicção abalada quando, um dia, depois que funcionários da loja deixaram uma tábua cheia de pregos no chão, Fernando se pôs a entortar os pregos, alegando preocupação com alguma criança que poderia pisá-los e machucar-se.

Um gesto de bondade vindo de um sujeito como Fernando, que, segundo diziam, “Especializara-se em desgraçar meninas pobres [...]” (Ramos, 2022, p. 244), fez o menino entender que as pessoas podem ter sentimentos complexos, alguns, inclusive, opostos. Bondade e maldade não são afetos absolutos. Conforme observamos, o menino não está mais apenas se espantando com a realidade, agora, ele elabora um raciocínio sobre o mundo, critica-o de maneira mais profunda. Diferentemente do caso de seu Chico Brabo, não é o espanto que domina o pensamento do menino, mas sua capacidade de síntese e elaboração: “Talvez Nero, o pior dos seres, envergasse os pregos que poderiam furar os pés das crianças” (Ramos, 2022, p. 246).

Quando iniciamos o capítulo intitulado *Jerônimo Barreto*, o desejo pela leitura já estava instalado. “Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos,

mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas” (Ramos, 2022, p. 247). A dificuldade agora era resolver o problema de “Como adquirir livros” (Ramos, 2022, p. 247).

A biblioteca de Jerônimo Barreto, o tabelião da cidade, será a solução. Vencidas as dificuldades iniciais, o menino criou, sem saber como, coragem para pedir livros emprestados. O primeiro foi *O guarani*, de José de Alencar. Aqui o mundo do menino começa a se ampliar de verdade, não se limitando mais ao espaço geográfico em que estava inserido e que, muitas vezes, o limitava: “Viajei bastante, abeirei-me de condessas. Mas permaneci no desalinho, esgueirando-me pelos cantos, e o juízo severo da família se agravava” (Ramos, 2022, p. 250).

Na mesma época, foi posto em um colégio. Ainda não tinha desenvolvido bem a habilidade da escrita, tinha uma letra “[...] *incorrigível*” (Ramos, 2022, p. 250), segundo o diretor. Enquanto os colegas avançavam nos conteúdos escolares, ele mergulhava nas leituras: “Conheci desse jeito várias cidades, vivi nelas, enquanto os pequenos em redor se esgoelavam, num barulho de feira” (Ramos, 2022, p. 251).

Em poucos meses, ele concluiu a leitura da biblioteca de Jerônimo Barreto. Parecia, no entanto, que o conhecimento adquirido nos livros era inútil para a escola, já que não aprendia o que precisava recitar nas sabatinas, capacidade que julgava falsa nos colegas, já que esqueciam rapidamente o que haviam decorado para os exames. O narrador questiona a repetição como método de ensino e de avaliação.

O conhecimento dos romances lhe serviu bastante quando precisou, em um exame surpresa, indicar elementos da geografia europeia. Para tanto, fez uso dos lugares que conhecera através dos livros, conhecimento sólido que não se perderia após o exame. O mundo do menino começava a ficar imenso e a desafiar profecias e cometas.

Mencionei o bosque de Bolonha, Versalhes, o Sena, a torre de Londres, as pontes de Veneza, o Reno e o Tibre, o porto de Marselha. Não era exatamente o que desejavam. Em todo o caso fui ouvido. Certas interrupções me avivavam a eloquência. O Mediterrâneo? Perfeitamente, a Córsega, terra de Napoleão. Da poeira de Ajácio ao trono de S. Luís. Jerônimo Barreto me falara na poeira e no trono – e isto não apresentava dificuldade: Ajácio estava ali no mapa, S. Luís tinha sido rei da França, Napoleão se estrepava na campanha da Rússia, logo nas primeiras páginas do *Rocamboles*. Num desconchavo, referi-me à catedral de Notre-Dame e ao Vesúvio familiarmente, como se os tivesse visto. Além disso, arrolei plantas e animais exóticos: carvalhos e pinheiros, vinhedos e trigais, lobos e javalis, melros e rouxinóis (Ramos, 2022, p. 252-253).

Quando nos questionamos sobre qual seria o ponto de virada para o menino, como ele passaria de uma criança com muitas dificuldades para aprender a ler e a escrever para um romancista que resolve narrar sua própria infância, queríamos identificar o momento em que há uma tomada de consciência ou uma virada radical, mas o ponto é a própria leitura. O que ocorre com o menino é uma mudança dialética, ou seja, uma série de mudanças quantitativas se acumulam até que haja uma mudança de qualidade em sua experiência leitora. “Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência” (Ramos, 2022, p. 253).

O capítulo intitulado *Venta-Romba* está bastante relacionado a um olhar mais sensível à situação dos oprimidos. Olhar que vem sendo construído, ao longo da narrativa, e que passou pelo moleque José, pelo garoto que vivia com seu Chico Brabo, pela prima Adelaide. Não se trata de uma característica nova do menino, mas de algo que foi ganhando contornos mais claros ao longo dos acontecimentos.

Venta-Romba era um mendigo que pedia esmolas pela região, era um pouco invasivo, mas manso e brando. Numa sexta-feira, entrou na casa do menino e, apesar de a mãe poder ter solucionado a situação sozinha, resolveu chamar o marido que acabara de assumir, mesmo sem formação para tal, o emprego de juiz substituto. “Não havia motivo para júbilo. Conservo dessa autoridade uma recordação lastimosa” (Ramos, 2022, p. 256). O pai, precisando reafirmar o poder no cargo, mandou prender o mendigo, o que foi interpretado pelo menino como uma profunda injustiça:

Eu experimentava desgosto, repugnância, um vago remorso. Não arriscara uma palavra de misericórdia. Nada obteria com a intervenção certamente prejudicial, mas devia ter afrontado as consequências dela. Testemunhara uma iniquidade e achava-me cúmplice. Covardia (Ramos, 2022, p. 261).

Junto com o senso de justiça estava, novamente, a covardia. A perspectiva da covardia é uma releitura ou uma manifestação de culpa do narrador adulto, tendo em vista que o menino não tinha poder para se contrapor às injustiças presenciadas, inclusive àquelas perpetradas pelos pais. No entanto, essa se torna uma marca profunda de sua personalidade e o caso de Venta-Romba gerou o primeiro indício de revolta: o menino, mais tarde, tornou-se insolente e grosso. “Mais tarde, quando os castigos cessaram, tornei-me em casa insolente e grosseiro – e julgo que a prisão de Venta-Romba influiu nisto. Deve ter contribuído também para a desconfiança que a autoridade me inspira” (Ramos, 2022, p. 262).

O capítulo intitulado *Mário Venâncio* diz respeito ao novo agente do correio, considerado pela gente da região como um literato, sujeito profundo, autor de livros e

colaborador de jornais, que instigou a curiosidade do menino. O sujeito, assumindo o cargo de professor de Geografia na escola, quis fundar um periódico, que o menino e o primo Cícero levaram a cabo e dele se tornaram diretores. A redação do *Dilúculo* ficava na agência do correio, que eles dividiam com os membros da escola de teatro.

Nesse espaço, ocorriam reuniões, nas quais se discutia sobre alta literatura, questões ligadas à estética e ao belo. À época, o grupo estava lendo e debatendo os naturalistas. Embora o menino não os apreciasse esteticamente, julgou-se insuficiente por não concordar com a opinião dos demais. “Às vezes me assustavam discussões embrulhadas [...]” (Ramos, 2022, p. 265), “Não me arriscaria a controvérsia: acovardava-me a presença de uma autoridade” (Ramos, 2022, p. 266).

A baixa autoestima baliza a relação do protagonista com o grupo, mas também com ele mesmo. Ele não confiava em suas próprias opiniões, fazendo mais tímido e inseguro, ao mesmo tempo, ele se colocava numa posição de subordinação aos demais, ao se omitir de apontar discordâncias com as opiniões dos demais.

Mário Venâncio repetia que o menino seria um grande escritor, todavia, comparando-se com os escritores que o grupo de Mário Venâncio considerava grandes, o menino concluiu que ele não seria esse tipo de escritor, de muitos artifícios e pouca substância:

Examinei-me por dentro e julguei-me vazio. Não me achava capaz de conceber um daqueles enredos ensanguentados, férteis em nobres valorosos e donzelas puras. E, desatento, andava na rua aos encontrões, meio cego, meio surdo. Nunca descreveria um candeeiro como o de metal amarelo que iluminava, com azeite e difíceis pavios, duas páginas das *Cenas da Vida Amazônica*. **Os candeeiros me passavam despercebidos.** E seriam necessários? (Ramos, 2022, p. 268-269, grifo nosso).

Os candeeiros passavam despercebidos, afinal ele olhava para a terra, para as pessoas, conforme vimos ele se diferenciar dos astrônomos. A dificuldade em aceitar o elogio do professor tem esteio nas características já apresentadas na nossa análise, visto que o menino não se achava merecedor, digno, era uma pessoa que tinha desenvolvido uma significativa baixa autoestima, conforme os trechos autodepreciativos que destacamos.

O periódico morreu logo. A situação com a qual finda o capítulo não o coloca em boas relações com os ambientes dos quais faz parte: “No colégio, na Escola Pedro Silva, na Instrutora Viçosence, toleravam-me. Em casa, sem exame, detestavam as minhas novas ocupações” (Ramos, 2022, p. 269).

O capítulo intitulado *Seu Ramiro*, hóspede da casa dos pais que pretendia fundar uma loja uma loja maçônica na cidade, talvez, seja um indicativo da relação que o futuro romancista estabelecerá com a crítica literária de seus textos. Como o menino, aborrecido com o linguajar e a sabedoria, fugia das palestras que seu Ramiro proferia depois do café, à noite, sobre o Supremo Arquiteto do Universo, o hóspede pediu para ler e fez a pior crítica a um texto do menino publicado no periódico *Dilúculo, Pequeno Mendigo*:

Alterou a disposição das palavras, arranjou sinônimos vistosos, arrepiou-se vendo a minha personagem estender a mão à caridade pública: fê-la estender as mãos, pois não estava explicado que ela fosse maneta. Enfim uma crítica medonha, a pior que já recebi (Ramos, 2022, p. 274).

Maior, mais experiente em termos de leitura e de escrita, o protagonista consolida uma preferência por textos acessíveis, embora tentem convencê-lo do contrário.

O penúltimo capítulo de *Infância* chama-se *A criança infeliz*. Nesse capítulo, mais uma vez, a percepção da injustiça, a revolta e a apatia são temas. Havia no colégio do menino um aluno particularmente desgraçado e perseguido, inclusive pelo diretor. Esse capítulo é especialmente interessante porque o menino realiza uma comparação da sua própria situação com a da criança infeliz perseguida na escola. O procedimento o faz concluir que a criação a que foi submetido não tinha sido tão ruim. “Coitado. Que valiam, diante daquela desgrça, cocorotes e puxões de orelhas, logo esquecidos? A comparação revelou que me tratavam com benevolência. Infeliz” (Ramos, 2022, p. 282). O adjetivo infeliz, assim isolado, pode dizer respeito tanto ao colega quanto a si mesmo. A infelicidade aqui também pode ser entendida como a resignação diante da violência sofrida.

No ponto da narrativa em que estamos, o menino está com 11 anos, o que significa que havia chegado à pré-adolescência. No último capítulo de *Infância*, intitulado *Laura*, acompanhamos os desdobramentos da primeira paixão à qual é submetido, despertando desejos sexuais profundos e emoções novas, no corpo do menino, devido às mudanças acarretadas pela puberdade hormonal:

Mal percebi o rostinho moreno, as tranças negras, os olhos redondos e luminosos. O meu ideal de beleza estava nas donzelas finas, desbotadas, louras, que deslizavam à beira de lagos de folhetim, batidos pelos raios do luar, cruzados por cisnes vagarosos. Laura não possuía o azul e o ouro convencionais, mas dividia períodos, classificava orações com firmeza, trabalho em que as meninas vulgares em geral se espichavam. Imaginei-a compondo histórias curtas, a folhear o dicionário, entregue a ocupações semelhantes às minhas — e aproximei-a; encareci-lhe depois o mérito — e afastei-a (Ramos, 2022, p. 287).

Interessante ressaltar que o interesse do menino por Laura está bastante relacionado aos atributos intelectuais da menina, o que condiz com os valores que ele havia desenvolvido até aqui, e, por isso, ela tornava-se objeto do desejo dele, confuso com as sensações novas manifestadas em seu corpo:

As inquietações que me enchiam as noites eram quase palpáveis, tinham feições — e cabelos negros me acariciavam o rosto, um sopro me inteirava. Sensações desconhecidas, assaltavam-me: ardia-me a cabeça, os dedos tiritavam, frios como gelo. Impossível suportar o contato dos lençóis (Ramos, 2022, p. 288).

Constantino, caixeiro novo da loja que tinha escrito letras vulgarizadas no *Dilúculo*, ofereceu-se para apresentar Otília da Conceição ao menino, provavelmente uma prostituta que poderia, na lógica machista da época, resolver a angústia que o menino enfrentava. Inicialmente, recusou o serviço, mas como os “[...] horrores noturnos cresciam, as olheiras se aprofundavam e alargavam na magrém pálida” (Ramos, 2022, p. 292), aceitou e foi aplacar os horrores com Otília da Conceição.

Depois do ocorrido, o menino chora, adoece, mas parece, aos poucos, se recompor. Embora tenha sido uma prática comum iniciar os meninos na vida sexual por meio da prostituição, isso não deixa de se configurar uma violência. Faltou orientação, empatia, sensibilidade, informação, ausentes desde sempre em seu processo formativo. O caso parece marcar um ritual de passagem que finda a infância:

Capengando, abri a estante, exumei *O Cortiço*, desempacavirei-o, restitui-o à convivência dos outros romances. Não me inspirava curiosidade. E já não era objeto de aversão. História razoável, com alguma safadeza para atrair leitores. Embrenhava-me agora em novelas russas (Ramos, 2022, p. 292-293).

Observamos que, até aqui, a literatura tinha moldado a visão de mundo do menino, a literatura educou-o. Observamos, por exemplo, que ele já tinha uma sensibilidade apurada para perceber o sofrimento dos oprimidos, mas a indicação de que se iniciaria nas novelas russas abre uma perspectiva de futuro que pode indicar um maior aprofundamento de uma visão social, crítica, nas obras que o menino produziu como o romancista adulto que revisita sua história.

4.5 A representação da escola formal em *Infância*

Sabemos que o contexto da narrativa é a passagem do século XIX para o século XX e que o protagonista vive, em grande parte do enredo, na zona rural do interior dos estados de Pernambuco e de Alagoas. Em Pernambuco, convive com a

seca do sertão. Em Viçosa, no estado de Alagoas, zona tropical, encontra uma realidade bem diferente da que estava acostumado, inclusive em relação à escola.

“Ao iniciar-se a República, não tínhamos um sistema nacional articulado de educação pública” (Piletti, 1996, p. 55). Na leitura de Dermeval Saviani (2005, p. 64), hoje, ainda não o desenvolvemos, pois um sistema implicaria “[...] a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”. O protagonista de *Infância* encontra-se na virada do século XIX para XX, já no período republicano, entretanto, por sua localização geográfica, não está contemplado nas discussões e mudanças educacionais de sua época, uma vez que estas estavam limitadas às capitais.

O modelo escolar que observamos em *Infância* ainda guarda estrutura semelhante às escolas primárias do modelo imperial. Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, as escolas passaram a funcionar em aulas régias, com o objetivo de secularizar o ensino. “Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina” (Piletti, 1996, p. 36). Ainda segundo Piletti (1996), as escolas eram autônomas, não havia currículo, duração pré-determinada, os professores não dispunham de formação específica nem conhecimentos aprofundados. No âmbito das reformas pombalinas, criou-se, em 1772, o “subsídio literário”, um imposto para tentar financiar a educação nacional, mas o sistema não foi bem-sucedido (Brasil, 1772).

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1807, houve interesse em desenvolver a educação e algumas ações foram feitas, como a criação da Biblioteca Nacional, de cursos superiores, da imprensa oficial etc. Com a Independência, a primeira Constituição de 1824 apenas determinou, em seu Art. 179, inciso 32, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos (Brasil, 1824). A Lei de 15 de outubro de 1827 determinou:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór

possível estabelecerem-se (Brasil, 1827).

Sobre os conteúdos das escolas, a lei indicou:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Estamos voltando tanto no tempo para entender que as transformações no modelo escolar brasileiro, além de paulatinas, estavam restritas aos grandes centros, inicialmente; ocorre que essas transformações não adentravam rapidamente o interior do Brasil. O narrador de *Infância* chega a nos indicar o atraso com que as discussões sobre os acontecimentos políticos chegavam às conversas dos adultos.

Dessa maneira, parece-nos que o modelo escolar de ensino primário para o qual o protagonista de *Infância* foi matriculado ainda não tinha absorvido as transformações republicanas. Parece tratar-se ainda do modelo preconizado na lei de 1827. Em 1834, com a publicação do Ato Adicional à Constituição do Império, “[...] o governo central desobrigou-se a cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (Saviani, 2008a, p. 128). O fato é que temos poucas informações sobre as instituições escolares do interior do país, na passagem do século XIX para o XX, e as reformas educacionais mais significativas do império trataram do município da corte, como a reforma Couto Ferraz, Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, e a reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Antes dessas reformas, no entanto, logo após a Independência, a Lei de 20 de outubro de 1823 declara em vigor o “Decreto de 28 do dito mez e anno, permittindo a qualquer o Ter Escola aberta de primeiras lettras, sem dependencia de exame, ou de alguma licença” (Brasil, 1823), o que abria caminho para “[...] a iniciativa privada ao tornar livre a instrução, permitindo a qualquer um abrir escola independentemente de exame ou licença” (Saviani, 2008a, p. 140). Desse modo, não é de se espantar os diversos tipos de instituições escolares particulares que funcionaram no Brasil nem a perpetuação de métodos diversos daqueles que a legislação indicava, como o ensino mútuo e o intuitivo. Muito do que se continuou fazendo foi o modelo de escola jesuítica:

Com certeza o protótipo da iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do Segundo Império corporificou-se na figura de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Além de criar os próprios colégios, exercia

um verdadeiro mecenato, distribuindo, pelos quatro cantos do país, livros por ele escritos ou traduzidos e materiais didáticos por ele inventados ou adquiridos (Saviani, 2008a, p. 141).

Segundo Mortatti (2019), a partir da Proclamação da República houve um processo de sistematização das práticas de leitura e de escrita e a escola, sob a influência das ideias iluministas, destacou-se como um lugar privilegiado para preparar a juventude para uma organização social republicana, bem como para preparar as pessoas para o trabalho que essa sociedade exigiria:

A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (Mortatti, 2019, p. 29).

Na escola de D. Maria, observamos uma característica importante dessa reforma, o higienismo. O Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, indica, no Art. 1º, “E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir **as condições de moralidade e hygiene**” (Brasil, 1879, Art. 1º). Saviani (2008a) indica que o higienismo ganhou força com a constituição da medicina como uma área autônoma, no século XIX, e que esse discurso estava bastante atrelado às ideias iluministas:

Conformam esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente (Saviani, 2008a, p. 131).

Anteriormente, quando tratamos desse momento na narrativa, indicamos o fato de que, apesar da obsessão pela limpeza das orelhas que a professora gerou no menino, ao fazê-lo sentir-se envergonhando pela repreensão recebida, destacamos a importância da educação escolar, mesmo inserida numa contradição política. No interior dessas contradições, o ensino da higiene, prática fundamental para a conservação da saúde da população, chegou aos lugares mais distantes do Brasil:

Seria preciso esperar o período final das República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930 (Saviani, 2008a, p. 166).

O período escolar retratado está situado na transição para a República, mas, como dissemos, os avanços chegam atrasados na região do menino. Os livros do Barão de Macaúbas¹⁴ são os materiais didáticos utilizados, inicialmente. São citados os livros de leitura 1, 2 e 3, os dois primeiros publicados em 1886 e o terceiro em 1871, conforme Saviani (2008a).

Além dos livros didáticos, o Barão distribuía aparelhos didáticos inventados por ele. Em determinado momento da narrativa, vemos D. Maria tentando identificar um objeto que surgira em sua gaveta que poderia ser um desses instrumentos escolares, no entanto, ela não descobre a utilidade, o que demonstra a falta de formação e de conhecimento de qualquer método de ensino por parte da professora.

A primeira escola citada pelo narrador não é a que o menino é matriculado. Ele cita uma escola rural, na qual fizeram uma pausa na viagem para o interior de Pernambuco. “Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras” (Ramos, 2022, p. 8). O método de alfabetização apresentado é o da soletração, que consistia em levar o aluno a aprender o nome das letras e, depois, combiná-las para formar sílabas. Trata-se de um método sintético, que vai da considerada menor unidade para o texto.

Embora não nos interessasse aqui construir a história da alfabetização no Brasil, vale destacar como se organizava o método pelo qual o menino de Infância foi alfabetizado. Conforme Mortatti (2019, p. 33),

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Esse método por si mesmo já gerava dificuldades para a aprendizagem, tendo em vista, o nível de abstração que exigia da criança, que ainda não tinha identificado a correspondência entre som e letra. As cartilhas que o menino utilizou

¹⁴ Vale ressaltar que o Barão de Macaúbas está representado pelo personagem Aristarco Argôlo Ramos, em *O Ateneu*, de Raul Pompeia, que fora interno do Colégio Abílio, do Barão de Macaúbas.

baseavam-se nesse método, conforme já observamos. Vale ressaltar que, em São Paulo, na última década do século XIX, já apareciam as primeiras disputas sobre os métodos de alfabetização, influenciadas pela Escola Normal e sua Escola Modelo Anexa, de 1896.

Assim, temos, em *Infância*, a representação de um momento significativo da história da educação brasileira. Como dissemos, trata-se de um período de transição entre o Império e a República, nos quais os ideais destes últimos estavam se desenvolvendo, mas não conseguiam alcançar todos os lugares do Brasil, que viviam ainda resquícios de relações escravistas, coronelismo, banditismo etc. Todo esse cenário está representado em *Infância*.

A obra está contextualizada num processo de transformação da formação social brasileira que, segundo Saes (2023), abrange o período entre 1888 e 1891. Nesse período, ocorreu uma revolução antiescravista e antimonárquica de episódios sucessivos como a Abolição da Escravatura (1888), a Proclamação da República (1889) e a Assembleia Constituinte (1891).

Na esfera da estrutura política, houve uma mudança substantiva na natureza de classe do Estado brasileiro, passando de um Estado escravista moderno (o Estado imperial), sustentado por instituições fundadas no privilégio do homem livre em relação ao trabalhador escravizado, a um Estado burguês (o Estado republicano), assentado em estruturas políticas que garantem formalmente a cidadania para todos os indivíduos.

Nesse sentido, a Abolição do trabalho escravo minou as bases econômicas, sociais, políticas e jurídicas da superestrutura imperial. A Proclamação da República completou a obra desestruturadora da revolução abolicionista ao quebrar as instituições políticas de base escravista. No decorrer do processo, a Assembleia Constituinte buscou modelar novas instituições políticas, formalmente abertas para todos os cidadãos e sob a aparência universalista.

Tal processo progressivo esbarrou no desenvolvimento desigual e combinado da formação econômico-social brasileira. Um Estado burguês que não foi produto de uma revolução burguesa: com uma burguesia em ascensão, com uma mobilização camponesa pela partilha da terra, com uma perspectiva de soberania nacional, com uma orientação industrializante, com uma ideologia iluminista, com uma democratização da vida social, com um projeto de educação pública e cultural, em particular, com uma garantia de direitos republicanos e sociais para as massas de ex-

escravizados e camadas mais pobres da população. Mantiveram-se o latifúndio, a monocultura, a dependência econômica, o poder oligárquico e a violência sobre os dominados. Quando o Brasil ensaiava uma república burguesa com parca industrialização e desenvolvimento capitalista, cercada por um mar de relações sociais baseadas no atraso pré-capitalista, o mundo já passava pela transição da economia de livre concorrência para o capitalismo monopolista.

Esse mundo é o que conforma a infância do menino, e que Graciliano Ramos apanha de forma estética na realidade representada na obra.

5 PONCIÁ VICÊNCIO: A EDUCAÇÃO É A HERANÇA

Ponciá nos arrasta consigo pelo processo de lembrar (Barbosa, 2017, p. 114).

Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não haveria de se perder jamais, se guardaria nas águas do rio (Evaristo, 2017, p. 111, narrador em *Ponciá Vicêncio*).

Se em *Infância* a centralidade da representação da educação está na aquisição da leitura e da escrita pelo protagonista; em *Ponciá Vicêncio*, a escola é secundarizada, tendo em vista que os principais processos educativos da protagonista e dos personagens de sua convivência ocorrem por meio da passagem transgeracional dos conhecimentos, valores e habilidades, ou seja, identificamos mais a educação em sentido amplo do que a educação em sentido estrito.

Uma das interpretações possíveis para que a escola não seja um espaço fundamental, deve-se à localização social da protagonista de *Ponciá Vicêncio*, em comparação com o protagonista de *Infância*. Este é descendente de ex-escravizadores, enquanto aquela descende de ex-escravizados. A educação escolar figura, historicamente, como um direito subjetivo primeiro para aquele.

O contexto histórico-social dos dois textos é aproximado. Aparecem, em *Ponciá Vicêncio*, os marcos da Lei do Ventre Livre, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, e da Lei Áurea, Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, assim como em *Infância*, mas neste a virada do século é citada diretamente. Podemos supor que, sendo Ponciá neta de pessoas escravizadas, o tempo do romance seja mais distanciado da virada do que *Infância* o é, pois acompanhamos boa parte da vida da personagem.

É bastante interessante que ambos os textos exponham o contexto da limitada libertação das pessoas que estavam escravizadas no Brasil. Liberdade limitada porque não acessavam muitas opções de inserção na sociedade da época. Embora tenham sido a principal força de trabalho, antes e após a Lei Áurea, os trabalhadores negros foram relegados a um lugar subalternizado no projeto social que a República queria construir para o Brasil; assim, muitas pessoas permaneceram trabalhando nas terras dos antigos senhores em condições de semiescravidão ou migraram para as cidades, ocupando trabalhos precarizados e pouco remunerados. Eis um trecho longo, mas muito importante para contextualização histórica, geográfica, social e econômica do romance de Evaristo.

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muito pouca coisa a situação de antes diferia da do momento. As terras tinham sido

ofertas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e os seus plantios. Para alguns, o Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela "Lei Áurea", os seus filhos, nascidos do "Ventre Livre" e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de um poder que, como Deus, se fazia eterno (Evaristo, 2017, p. 42).

Impossível ser o trecho acima sem interpretar a carga de ironia que ele carrega ao chamar a princesa de *fada madrinha* e de transmutar o *chicote* em *varinha de condão*, já que, sabemos, não foi a bondade da princesa que trouxe a liberdade para as pessoas escravizadas, mas as lutas abolicionistas constantes e crescentes e tensão imposta pela necessidade de abertura para uma nova economia em ascensão da qual as pessoas negras seriam, novamente, a base da força de trabalho.

Em *Infância*, as personagens que representam esse mesmo contexto de *Ponciá Vicêncio* são o moleque José e sua irmã, além dos apenas citados familiares destes: preta Quitéria e sua filha Luísa, ex-escravizadas, a filha mais nova de Quitéria, Maria, que nascera forra. São personagens que, baseando-nos na análise de Clóvis Moura (2019), representam as novas formas sociais e a escala de valores que foram usados para manutenção da dominação efetiva da exploração e de sua base ideológica. Na base dessa nova estrutura social pós-libertação, estava o racismo que funcionou como instrumento ideológico para a não inserção dos negros e das negras nas novas formas de trabalho.

E esse racismo larvar passou a exercer um papel selecionador dentro do próprio proletariado. O negro, e outras camadas não brancas não foram, assim, incorporadas, a esse proletariado incipiente, mas foram compor a franja de marginalizados exigida pelo modelo de capitalismo dependente que substituiu o escravismo (Moura, 2019, p. 94).

Em *Ponciá Vicêncio*, somos colocados nesse contexto sobre o ponto de vista das negras e dos negros. Conceição Evaristo desloca nosso olhar para a vivência dessas pessoas, perspectiva apagada ou, quando muito, secundarizada na história de desenvolvimento do Brasil e no cânone literário nacional, conforme aponta o próprio Moura (2019), em texto publicado no centenário da Abolição. O autor comenta sobre os escritores do Romantismo: "Em toda produção, nenhuma personagem negra entrou como herói. O problema do negro na literatura brasileira deve comportar uma revisão sociológica que ainda não foi feita" (Moura, 2019, p. 51).

As escritoras e os escritores afro-brasileiras(os) estão realizando essa revisão há certo tempo e Ponciá Vicêncio, protagonista do romance de Evaristo, faz parte desse movimento. Neta de ex-escravizados, conforme apontado anteriormente, vivia com a família no povoado Vila Vicêncio, em casa de barro, num terreno cedido pelo ex-escravista, senhor das terras, aos negros libertos de sua fazenda. Nessa terra, poderiam viver e plantar roça desde que se comprometessem a seguir trabalhando na fazenda do antigo senhor, além de entregar uma parte do resultado de sua própria produção, como pagamento pela doação.

Moura (2019) informa que, quando a sociedade brasileira é reestruturada a partir do trabalho livre, o ex-escravizado é marginalizado do sistema de produção. O romance de Evaristo se desenvolve justamente contra o mito de que não havia oportunidade de trabalho para os ex-escravizados. O que ocorreu foi um projeto de sociedade que negava o negro e o não branco como força de trabalho útil. A exclusão social dos negros foi um projeto para o qual concorreram o racismo, as ideologias de branqueamento, a imigração europeia e o mito da democracia racial (Moura, 2019).

No ponto em que a narrativa se inicia, Ponciá, que já vive na cidade, ao ver um arco-íris no céu, passa a recordar sua infância na roça. Assim, o narrador opera uma alternância entre o passado e o presente da protagonista, mas também apresenta o presente e o passado de Luandi José e Maria Vicêncio, irmão e mãe dela, que também emigraram da vila, após a morte do pai de Ponciá. O reencontro dos três ocorre quando a protagonista estava em avançado processo de sofrimento psíquico, nomeado no romance como *vazio* que também antecipa a concretização da herança deixada pelo avô. A herança é, na verdade, o fato de Ponciá representar uma ponte, como o arco-íris, entre os mortos e os vivos, entre passado, presente e futuro, embora, por não ter tido filhos, a herança de Vô Vicêncio pode se encerrar na protagonista.

Dessa forma, vamos nos informando dos fatos que a formaram e a levaram à situação atual, bem como tomamos conhecimento dos demais personagens do romance, especialmente a mãe, o pai, o irmão e o avô de Ponciá, este último tendo deixado uma herança, que não é explicada no início da narrativa, para a neta Ponciá.

O romance também possui elementos fantásticos, ligados à herança deixada pelo avô, o que se vincula à cultura e às crenças religiosas afro-brasileiras, das quais as personagens são descendentes. O sincretismo religioso também aparece, tendo em vista a aculturação engendrada pela colonização e pelo tráfico de pessoas para escravização na América como instrumento de dominação.

A voz narrativa do romance *Ponciá Vicêncio* se apresenta como uma terceira pessoa, narrador onisciente, já que demonstra conhecer os pensamentos íntimos das personagens, os desejos, os sonhos, os sofrimentos e as frustrações. Algumas vezes a reflexão do narrador confunde-se com a voz das próprias personagens, tal a intimidade entre eles. Afirmo a autora do posfácio que “A voz narrativa suspende os acontecimentos e os itinerários das pessoas e vai intercalando fatos, tecendo uma trajetória ao mesmo tempo interrompida e recuperada” (Barbosa, 2017, p. 115).

Acrescentamos que é significativo que Ponciá não conte sua própria história, sendo o texto narrado em terceira pessoa. A escolha da voz narrativa por Conceição Evaristo faz muito sentido quando interseccionamos seu conceito de escrevivência, pois ela nos apresenta indícios da conexão ancestral, portanto histórica, que sua protagonista representa, inclusive com sua própria criadora, ao ponto de serem confundidas.

Para saber mais sobre Ponciá Vicêncio, é preciso ir ao encontro dela. Não vou dizer mais nada, apenas afirmo que a história que ofereço a vocês não é a minha história e sim a de Ponciá, mas, quando me chamam por ela, quando trocam o meu nome pelo dela, orgulhosamente respondo: presente! (Evaristo, 2017, p. 9).

Já na dedicatória da publicação, observamos que Ponciá costura uma relação com outras mulheres da vida da autora.

Este livro é de uma de minhas irmãs, a mais velha,
a que talvez nunca irá lê-lo, pois há anos que
**Maria Inês se assemelha a Ponciá Vicêncio, e se
guarda em seu mundo.**

**É de Ainá, minha filha, especial menina, aquela
que veio com seus mistérios** para engrandecer
a minha vida.

**É de minha mãe, que tanto sabe do tempo
de espera...**

**É de minhas irmãs e irmãos, testemunhas de
tantas histórias...**

É de todas as pessoas (e são muitas)
que atravessam os meus dias deixando um
confortante sabor de ternura (Evaristo, p. 2007, p. 5, grifo nosso).

Na dedicatória, observamos aspectos que são desenvolvidos no romance: assim como a irmã da autora, Ponciá Vicêncio guarda silêncio e refugia-se em seu próprio mundo, silenciosa, passa os dias dobrando-se no tempo, esperando que os

dias passem; como a filha Ainá, a protagonista guarda mistério, no caso desta, a herança que o avô lhe deixou.

O discurso indireto livre empregado na voz narrativa cumpre muito bem essa função de ecoar diversas histórias para além das reproduzidas no romance, é a escrevivência tecendo os fios que ligam as vidas de autora, narrador, personagens e leitores. Segundo o Dicionário de Estudos Narrativos de Carlos Reis, “O discurso indireto livre [...] apresenta uma natureza híbrida: a voz da personagem penetra a estrutura formal do discurso do narrador, como se ambos fizessem emergir uma voz ‘dual’” (Reis, 2018, p. 400). Consideramos que, no romance *Ponciá Vicêncio*, a voz não é apenas dual, ela é múltipla.

Em recente entrevista concedida a Jefferson Barbosa e Marcelle Felix, Conceição Evaristo afirma que seu conceito de escrevivência: “Tem muita gente tomando escrevivência como um desabafo pessoal: contar uma história sem correlacionar como essa história pessoal está confundida – no sentido de fusão mesmo – a uma história coletiva” (Evaristo, 2025, p. 29) e arremata:

Escrevivência surge como um processo que não está mais sob os ditames da casa-grande. Escrevivência é borrar o processo inscrito nessa economia da produção que nossos ancestrais tiveram de cumprir. É buscar uma fundamentação. Isso não é escrita de si, autoficção, mas uma prática pedagógica e chave de interpretação de texto que nasce em outro espaço para pensar uma teoria de escrita (Evaristo, 2025, p. 29).

O conceito de escrevivência de Evaristo nos impede de proceder como fizemos com *Infância*, tentando não nos remetermos ao autor por se tratar de um texto autobiográfico e pelo fato de queremos observar a obra apenas em seu caráter ficcional. A escrevivência, ao contrário, nos impele a buscar os fios que ligam as experiências das pessoas negras na história e como elas se conectam com a da protagonista e dos demais personagens.

Arruda (2007) defende Ponciá Vicêncio como um *Bildungsroman* feminino e negro. Para isso, apoia-se em Mass (2000, p. 247), quando esta autora afirma que “[...] o romance de formação feminino mostrar-se-ia, pois, como um vetor revolucionário, subversivo, pela subversão do próprio modelo textual ao qual recorre”. Arruda acrescenta que essa subversão também é alcançada pela literatura afro-brasileira. Coloca, então o romance de Conceição Evaristo nesse lugar de subversão.

A pesquisadora brasileira indica alguns argumentos que corroboram sua proposta. Inicialmente, demonstra que a estrutura do enredo de *Ponciá Vicêncio*

responde à estrutura romanesca proposta por Northrop Frye, em *Anatomia da crítica: ágon, páthos, sparagnós e anagnórisis*.

O primeiro seria o estágio perigoso da jornada; o segundo, a luta crucial, quando o herói ou seu adversário morrem; o terceiro, o despedaçamento ou desaparecimento e o quarto, o reconhecimento do herói. No romance de formação de Goethe esses estágios ou fases estão bem delimitados e seguem a “ideia educativa” que Lukács (2006) defende em seu posfácio ao romance (Arruda, 2007).

Para a autora, a procura da personagem seria uma jornada para encontrar a si mesma, por meio do que ela chama de uma diáspora interna, já que a emigração da personagem ocorre dentro de seu próprio país; o *páthos* ocorre, segundo ela, diversas vezes na narrativa; depois, ela passaria por uma morte, quando se entrega ao vazio e seu adoecimento psíquico se consolida; a marginalidade, o despedaçamento da personagem ocorre com a demolição de seus sonhos, sendo este o *sparagnós*; e o *anagnórisis* seria o retorno da família ao povoado de origem, possibilitado depois de sua reconciliação com o lugar, em visita à casa de sua infância, em busca da mãe e do irmão: “Com o coração aos pulos, reconciliou-se com o lugar” (Evaristo, 2017, p. 43).

Trazemos a análise de Arruda (2007) para concordar com ela em relação a defender Ponciá Vicêncio como um romance de formação subversivo, no sentido discutido na segunda seção do presente trabalho, quando defendemos que a formação ocorre sempre, mesmo que o resultado não seja o progresso que faz a personagem atingir um grau mais elevado de sua constituição subjetiva, como nos *Bildungsroman* clássicos.

Ponciá, como afirmamos anteriormente, não consolida o projeto burguês para ela e seus semelhantes. Ela emigra para a cidade, assume um trabalho doméstico precarizado, une-se a um homem de sua classe, vai viver na periferia em condições desumanas, mas sua subjetividade não se ajusta a essa realidade e ela adocece.

É bastante significativo compreender que o sofrimento psíquico da personagem não é um produto da herança deixada por seu avô Vicêncio, pois ambos enfrentam um duro processo de subjetivação violentado pelas relações sociais em que estão inseridos e não conseguem adequar-se ao contexto de expropriação física e mental a que estão submetidos.

Pode ser tentador interpretar Ponciá Vicêncio apenas pela via da superestrutura social, seja focalizando a ideologia, a cultura, a psicologia, contudo,

somente ao questionarmos a infraestrutura social podemos encontrar as raízes de seu sofrimento. O destino de Ponciá não estava previamente estabelecido, na verdade, ele foi atravessado pelas relações capitalistas, em consolidação no Brasil na virada do século XIX para o XX, assentadas em mais de três séculos de escravização.

Aqui queremos retomar o conceito de consciência de Leontiev (2021, p. 146): “A consciência em seu caráter imediato é um quadro do mundo que se revela ao sujeito no qual estão incluídos ele próprio, suas ações e estado”. Segundo o autor, o indivíduo ingênuo considera ser esse quadro o próprio mundo e não estar diante do mundo e de uma imagem dele: “Em tal realismo natural se encerra uma verdade real ainda que ingênua. Outra coisa é a identificação entre reflexo psíquico e consciência, isso não passa de ilusão em nossa introspecção” (Leontiev, 2021, p. 146)

A distinção entre reflexo psíquico e consciência nos parece fundamental para compreender a experiência de Ponciá e seu adoecimento psíquico, serve ainda para entender como elas se diferenciam da de seu irmão Luandi José Vicêncio. As personagens do romance condensam características importantes para conhecer o papel dos negros na consolidação de nossa República, ao mesmo tempo em que ajuda a interpretar a responsabilidade desta na formação deformadora de pessoas negras no Brasil e como elas se colocaram, de diferentes maneiras, em frontal combate contra esse processo.

Em *Ponciá Vicêncio*, se a protagonista, uma mulher negra, vivendo o pós-Abolição, desenvolvesse uma jornada de aprendizado que culminasse em sua plena integração à sociedade da época, não estaríamos diante de um romance realista. Ao abordar a escrevivência, conceito inescapável para quem trabalha com a obra literária de Conceição Evaristo, a autora afirma que “[...] a ficção, de certa forma, também não retira esse personagem desse lugar construído e permanente ao longo da História. Não retira, apenas denuncia” (Evaristo, 2020, p.30).

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (Evaristo, 2020, p. 30-31).

A escrevivência de Evaristo (2020) está intimamente relacionada com o conceito de história afro-brasileira, conceito ainda em disputa, mas apresentado por seus defensores como uma experiência nacional diferenciada, ou seja, o hífen entre

o prefixo afro e o termo brasileira demarca um lugar social particular, “[...] de afro-brasilidade [...]” (Evaristo, 2020, p. 31).

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada (Evaristo, 2020, p. 31).

O desenvolvimento da protagonista do romance também é uma experiência nesse lugar do afro-brasileiro, no qual sentir-se deslocada, vazia, represente uma experiência coletiva das pessoas negras pós-Abolição que não se sentiam alguém, conforme veremos a seguir, assim como Ponciá, pois a posição social destinada a elas não permitia que desenvolvessem plenamente suas potencialidades nem que assumissem postos mais elevados no projeto de República que estava sendo construído ou ainda que tivessem seus esforços pelo trabalho realizado por eles e por seus antepassados reconhecidos. Foram desterradas, deixadas à margem da sociedade e do projeto de Brasil que se queria construir, quando tudo o que se tinha feito antes, continha sangue e suor negro. “Sangue e garapa podiam ser um líquido só” (Evaristo, 2017, p. 44). Erguia-se uma nação sobre os esforços de milhões de pessoas escravizadas, mas deixavam-nas fora do usufruto de quaisquer resultados.

5.1 A educação recuperada no ato de pensar-lembrar

Como dito na introdução desta seção, a prática educativa predominante no romance é a educação em sentido amplo. Os principais métodos educativos representados em *Ponciá Vicêncio* são a oralidade e a imitação. Os conhecimentos, valores, atitudes, técnicas de trabalho etc. são transmitidos por meio dos ensinamentos orais e da educação pelo exemplo. A escola é secundária na formação das personagens da narrativa não porque ela não seja importante para eles, mas porque o conhecimento escolar não lhes foi oportunizado.

A primeira menção ao aprendizado da leitura e da escrita aparece no início do romance e ilustra o contexto de negação da escola para negros e negras no Brasil.

Um dia o coronelzinho, que já sabia ler, ficou curioso para ver se o negro aprendia os sinais, **as letras de branco**, e começou a ensinar o pai de Ponciá. O menino respondeu logo ao ensinamento do distraído mesmo. Em pouco tempo reconhecia todas as letras. Quando senhor-moço certificou-se de que o negro aprendia, parou a brincadeira. Negro aprendia sim! Mas o que o negro ia fazer com o saber de branco? O pai de Ponciá, em matéria de livros e letras, nunca foi além daquele saber (Evaristo, 2017, p. 18, grifo nosso).

Observe-se que o narrador indica o intento do coronelzinho de saber se o pai de Ponciá era capaz de aprender as “letras de branco”, indicando que o conhecimento escolar, letrado, não pertencia aos negros, que poderiam ser, inclusive, incapazes de aprendê-lo, na leitura racista do coronelzinho. No entanto, rapidamente, o pai de Ponciá aprendera a identificar as letras, mas, satisfeita a curiosidade, o mestre algoz desistira de ensiná-lo e, por isso, o pai de Ponciá não teve a oportunidade de passar daquele conhecimento, o que não ocorre com os filhos, conforme veremos adiante.

A leitura e a escrita são conhecimentos sistematizados, ou seja, precisam da mediação pedagógica para que sejam assimilados. São, portanto, um tipo de saber, mas outros saberes concorrem para a formação do indivíduo, tendo papel e importância para o desenvolvimento da vida. A falta de acesso à escola e aos conhecimentos escolares, no contexto do romance, são um dos impedimentos para o avanço social das personagens e consequência da vida que tiveram até ali.

Ponciá Vicêncio vive na cidade, depois de emigrar da zona rural em que passou a infância, quando, certo dia, sentiu um calafrio ao ver um arco-íris no céu. O arco-íris é o gatilho que a leva a recordar a infância. O narrador já nos apresenta o movimento que fará durante toda a narrativa, intercalando o tempo presente de Ponciá e o passado, retomado por sua ação de lembrar. À medida em que a narrativa avança, Ponciá vai vivendo, cada vez mais, imersa nas lembranças do passado do que em seu tempo presente. Apagando-se aos poucos e se entregando para o vazio.

O arco-íris é bastante significativo e reaparece no desfecho da narrativa. É elemento da crença de seu povo, transmitido a Ponciá por meio da tradição. “Diziam que menina que passasse por debaixo do arco-íris virava menino” (Evaristo, 2017, p. 13). A “[...] cobra celeste [...]” (Evaristo, 2017, p. 13). O angorô, conforme nomeia adiante, é uma entidade associada à fertilidade, à comunicação entre o céu e a terra e se manifesta em forma de serpente, corresponde ao orixá Oxumaré. Retornaremos a esse tema adiante. O fato lembrado por Ponciá cumpre o papel de nos apresentar o contexto de sua infância; percebemos, que ela vivia em algum lugar no interior do Brasil.

Naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina. **Gostava de ser ela própria.** Gostava de tudo. Gostava. Gostava da roça, do rio que corria entre as pedras, gostava dos pés de pequi, dos pés de coco-catarro, das canas e do milharal. Divertia-se brincando com as bonecas de milho ainda no pé. Elas eram altas e, quando dava o vento, dançavam. Ponciá corria e brincava entre elas. **O tempo corria também.** Ela nem via. O vento soprava no milharal, as

bonecas dobravam até ao chão. **Ponciá Vicêncio ria.** Tudo era tão bom (Evaristo, 2017, p. 13, grifo nosso).

O contexto da infância de Ponciá nos é apresentado como feliz, embora a expressão *naquela época* já aponte para a descontinuidade do sentimento de felicidade vivenciado pela personagem. Aqui também temos o destaque para o tempo – “O tempo corria também” (Evaristo, 2017, p. 13) –, que será fundamental para a construção da narrativa, ligando-se à imagem da cobra, às ideias de herança, ao movimento entre presente e passado, por exemplo.

A narrativa é complexa, alguns fatos e elementos simbólicos ganham explicação adiante e ainda são carregados de possibilidades interpretativas, como a atmosfera fantástica, que já havia sido anunciada com o mito de que menina que passa embaixo do arco-íris viraria menino, e é retomada por uma aparição no milharal.

Um dia, nessa brincadeira, ela viu uma mulher alta, muito alta que chegava até o céu. Primeiro ela viu os pés da mulher, depois as pernas, que eram longas e finas, depois **o corpo que era transparente e vazio.** Sorriu para a mulher que lhe correspondeu o sorriso (Evaristo, 2017, p. 13, grifo nosso).

A aparição de uma mulher de corpo transparente e vazio pode ser associada ao desenvolvimento e desfecho do romance, já que Ponciá vai enfrentar um processo de esvaziamento, conforme veremos adiante. Além disso, adianta a atmosfera da informação sobre a herança que o avô de Ponciá, Vô Vicêncio, deixara para ela: “Vô Vicêncio deixava uma herança para menina” (Evaristo, 2017, p. 15), “A menina ouvira dizer algumas vezes que Vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela” (Evaristo, 2017, p. 27).

A herança aqui se trata, provavelmente, de alguma virtude sobrenatural herdada por Ponciá, que costuma perder a consciência de si mesma, falar coisas incompreensíveis e assumir o rosto de outras pessoas. Herança é um conceito que pode ser aplicado à nossa análise não apenas para este *poder* que a protagonista herda do avô, mas também aos valores e práticas que passam de geração para geração, através das vivências comunitárias, processo que excede as paredes da educação institucionalizada.

A imitação é um recurso que já se apresenta quando da morte de Vô Vicêncio. A família de Ponciá se surpreende com o fato de a menina copiar o modo de andar do avô: “O pouco tempo em que conviveu com o avô, bastou para que ela guardasse as marcas dele” (Evaristo, 2017, p. 15). A imitação da menina está colocada no campo do fantástico, pois ela seria muito pequena para lembrar as

características do avô. Segundo a mãe de Ponciá, ela não havia engatinhado e, na primeira vez que andou, já imitava o avô. Ocorre que a imitação está presente em diversas dimensões da educação de Ponciá, como no ofício de fazer objetos de barro que aprendeu com a mãe e nas crenças que reproduzia em seu cotidiano.

A cobra, no romance, é um símbolo que pode estar associado ao tempo, tendo em vista a própria mitologia do angorô que, além disso tem como função ligar o céu e a terra, justamente o que ocorreria com Ponciá, capaz de reproduzir o rosto daqueles que já haviam morrido. A cobra aparece para Ponciá, depois a mãe e o irmão encontram apenas a pele da cobra; novamente, o tempo é representado como renovação, transformação; e a pele de cobra largada, o vazio.

Nas notas bibliográficas e comentários de seu livro *Mitologia dos Orixás*, Reginaldo Prandi (2001) afirma que, no candomblé, Oxumarê é considerado andrógino, o que se vincula ao medo da menina se transformar em menino, ao passar pelo arco-íris. Ainda de acordo com as notas de Prandi (2001, p. 540), “Oxumaré é considerado o próprio arco-íris, mas também a cobra que faz um círculo e morde o próprio rabo”, símbolo que tem representado o ciclo da vida ou o tempo, em diversas mitologias, mas que alude também à filosofia do eterno retorno nietzscheano, que não se concretiza graças à personagem Luandi que, ao tomar consciência de sua situação, deixa como perspectiva a possibilidade de transformação de seu destino.

“Os pensamentos-lembranças [...]” (Evaristo, 2017, p. 22) são a forma como acessamos o passado da personagem e a forma como ela escolhe viver. Organizaremos a exposição da análise dos processos educativos de *Ponciá Vicêncio* em subtópicos desta seção, que tratarão dos pontos considerados mais significativos de seu processo formativo, conforme foi possível identificar ao longo da narrativa, são eles: o ambiente no qual a personagem foi criada e as questões sociais nas quais esteve inserida, as crenças místicas ou o saber do senso comum reproduzidos, os valores de convivência social e de formação humana, as técnicas de trabalho, tudo isso como conhecimentos transmitidos pela convivência, pela tradição, por meio da oralidade; e mais o saber sistematizado da escola. Por último, discutimos sobre como Ponciá Vicêncio sintetiza tudo isso em aspectos da sua personalidade.

É importante destacar que todos esses elementos fazem parte de um mesmo processo formativo; eles compõem um amálgama de influências sintetizadas pela personalidade de Ponciá. A separação a que procedemos aqui é meramente

formal para que possamos pensar os processos educativos que implicam a subjetividade de um indivíduo, para a qual a literatura fornece rico material.

5.1.1 Ponciá Vicêncio é um nome que não é seu

Já aludimos que a infância de Ponciá, embora estivesse inserida em um contexto social como descendente de pessoas que foram escravizadas, era feliz. Ela vivia num ambiente de poucas manifestações de afeto, mas de muito amor. A relação que estabelecia com a família, com a comunidade e com o ambiente em que vivia trazia-lhe satisfação; o que a entristecia e a revoltava, a ponto de fazê-la deixar a vila onde morava, era a falta de oportunidade de construir uma vida diferente da de seus pais, avós e antepassados. Na noite em que regressara à casa da infância na roça e por lá passou a noite, o narrador afirma que ela

Escutou na cozinha **os passos dos seus**. Sentiu **o cheiro de café fresco e de broa de fubá**, feitos pela mãe. Escutou **o barulho do irmão levantando**, várias vezes, à noite e urinando lá fora, perto do galinheiro. Escutou **as toadas que o pai cantava**. Escutou **os galos cantando** na madrugada, no galinheiro vazio. Escutou, e o que mais escutou, e o que profundamente escutou foram os choros risos do homem-barro que ela havia feito um dia (Evaristo, 2017, p. 22, grifo nosso).

O cenário familiar apresentado não é de dor ou de sofrimento, mas de saudade. A sensação sinestésica causada pela memória reconstrói o sentimento de aconchego, de familiaridade, que vivenciamos na casa familiar, quando esse ambiente é produtor de boas sensações. A falta que esse ambiente e as pessoas dele causam em Ponciá, levando-a a um profundo sofrimento, indica a importância que ele tem para a constituição da personagem.

O ambiente familiar contrastava com o ambiente do trabalho do pai e do irmão de Ponciá: “O pai de Ponciá [...] Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha a obrigação de brincar com ele” (Evaristo, 2017, p. 27). Embora ela estivesse com a mãe em casa quando eles iam para a roça, era possível tomar conhecimento sobre o que se passava. Como já indicamos, Vô Vicêncio tinha sido escravizado e, após a Lei Áurea, permaneceu trabalhando na fazenda de “[...] um tal coronel Vicêncio” (Evaristo, 2017, p. 27).

No pai de Ponciá já se manifestava uma revolta para com a situação em que estavam. Não entendia:

Se eram livres por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas

negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? Um dia perguntou isto ao pai, [...] Perguntou e a resposta do pai foi uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto. O homem não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre (Evaristo, 2017, p. 17).

O pai de Ponciá, no entanto, também não conseguiu sair da fazenda do coronel, ao contrário, teve que introduzir o filho Luandi no trabalho da roça junto com ele. “Tinha mais um irmão que pouco brincava com ela, pois acompanhava o pai no trabalho da roça, nas terras dos brancos” (Evaristo, 2017, p. 17).

O sistema e as relações sociais em que estavam inseridos é apresentado como profundamente desumanizador, ao ponto de fazer com que Ponciá não se sinta alguém. Ela nega, inclusive, o próprio nome. “Quando mais nova, sonhara até outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. [...] Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela inominada [...], ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém” (Evaristo, 2017, p. 17).

Evaristo não representa, em seu romance, momentos da brutal violência física a que as pessoas escravizadas estavam submetidas, mas escolhe símbolos que deixam essa violência explícita e brutal, como é o caso da não identificação de Ponciá com o nome que lhe deram:

Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô [...]. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela a reminiscência do poderio do senhor [...]. O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens (Evaristo, 2017, p. 27).

A imagem mais violenta representada no romance ocorre quando é narrado o caso do braço cotó de Vô Vicêncio, que matara a mulher e decepára a própria mão. O roubo violento veio pela revolta: “Vô Vicêncio com a mulher, os filhos viviam anos e anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do ‘Ventre Livre’, entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos. Numa noite, o desespero venceu” (Evaristo, 2017, p. 44). A tragédia que se abate na família de Ponciá é determinado por sua condição de negros escravizados, ou seja, é imposta socialmente.

A morte do pai de Ponciá está relacionada ao contexto do trabalho realizado na roça da família do coronel, que ocorreu “[...] numa tarde clara [...] o pai de Ponciá foi se curvando, se curvando ao ritmo da música, mas não colheu o fruto

da terra, apenas à terra se deu” (Evaristo, 2017, p. 28). O homem, insatisfeito com uma libertação limitada, trabalhou na terra de outra pessoa até a morte.

A família de Ponciá representa toda uma população que foi obrigada a aceitar as condições de um trabalho semiescravo para sobreviver, uma vez que a opção era migrar para a cidade atuando em empregos subalternos, por salários baixíssimos e condições aviltantes. Trata-se de uma família em busca de uma vida digna que superasse as expectativas sociais que lhes foram impostas.

Na cidade, contudo, Ponciá constrói um ambiente doméstico bastante diverso daquele que teve na infância. Inicialmente, trabalha como empregada doméstica, depois consegue comprar um barraco, no qual vive com um homem, identificado apenas como “O homem de Ponciá [...]” (Evaristo, 2017, p. 18):

Toda noite ela contemplava o desleixo da casa, a falta de asseio que lhe incomodava tanto, mas faltava-lhe coragem para mudar aquela ambiência. Fechou os olhos e lembrou da casinha de chão de barro batido de sua infância. O solo era todo liso e por igual, mesmo seco dava a impressão de ser escorregadio. Tudo ali era de barro (Evaristo, 2017, p. 23).

As condições de vida de Ponciá, na cidade, eram tão pobres quanto na roça, mas eram mais insalubres. Pó, teias de aranhas, fuligem, ratos e baratas são elementos que estão na cidade, mas não aparecem na descrição da casa do interior. A depressão da mulher não a deixava modificar as condições da casa, além disso Ponciá convivia com a violência do homem.

O contexto doméstico de Ponciá é significativo para seu adoecimento psíquico. A realidade vivida e a frustração pela não realização de seus sonhos se somam às práticas de violência física e simbólica que ela enfrenta dentro de casa. Se, inicialmente, “Ponciá Vicência ria” (Evaristo, 2017, p. 13), pois “Tudo era bom” (Evaristo, 2017, p. 13), agora, subjugada, entregava-se ao silêncio que foi sendo tomado pela loucura e “Tinha então vontade de choros e risos” (Evaristo, 2017, p. 18).

Vale destacar como a rotina da protagonista na cidade vai alterando sua atividade no mundo. Se antes costumava contemplar o céu, “Na cidade, depois de tantos anos fora da terra, até esquecia de contemplar o céu” (Evaristo, 2017, p. 14). No dia em que olhou o céu, “[...] ao acordar com a costumeira angústia no peito [...]”. Estava, porém, arrependida” (Evaristo, 2017, p. 14). Não sabemos exatamente do que Ponciá se arrependeu, mas, em seguida, ela reflete: “[...] se virasse homem, que mal teria?” (Evaristo, 2017, p. 14).

A reflexão de Ponciá sobre a possibilidade de virar homem e de que isso não traria nenhum mal pode estar relacionada às aludidas aqui experiências de violência doméstica. Primeiro, deparamo-nos com a posição subordinada de Ponciá em relação ao homem com quem vivia, em seguida observamos que, mesmo realizando o trabalho fora do lar e tendo comprado o barraco, ela era responsável pelas atividades de cuidado: “Às vezes se distraia tanto, que até esquecia da janta e quando via o seu homem estava chegando do trabalho” (Evaristo, 2017, p. 18).

Aos poucos Ponciá vai deixando de exercer as atividades de cuidado doméstico, o que irrita seu homem: “O homem de Ponciá acabava de entrar em casa e viu a mulher distraída na janela. Olhou para ela com ódio. A mulher parecia lerda” (Evaristo, 2017, p. 18). Mais adiante:

O homem de Ponciá estava cansado muito cansado, muito cansado. [...] Ao ver a mulher tão alheia teve desejos de trazê-la ao mundo à força. Deu-lhe um violento soco nas costas, gritando-lhe pelo nome. Ela devolveu um olhar de ódio. Pensou em sair dali, ir para o lado de fora, passar por debaixo do arco-íris e virar logo homem. Levantou, porém, amargurada de seu cantinho e foi preparar a janta dele (Evaristo, 2017, p. 19).

A partir do trecho acima, podemos interpretar que o arrependimento de Ponciá tenha sido não ter virado menino quando teve a oportunidade de passar por debaixo do arco-íris, ao invés disso, descobrira o prazer em seu corpo feminino.

Tinha acabado de passar por debaixo do arco-íris. Apavorada, deitou do outro lado no chão, e começou a apalpar o corpo para ver se tinha sofrido alguma modificação. Quando tocou lá entre as pernas, sentiu um ligeiro arrepio. Tocou de novo; embora sentisse medo, estava bom. Tocou mais e mais lá dentro e o prazer chegou apesar do espanto e do receio. Lá em cima a cobra celeste, com o seu corpo, curva ameaçadora, pairava sobre ela (Evaristo, 2017, p. 22).

Tem se tornado homem teria poupado Ponciá de muitas tristezas, no entanto não seria garantia de sucesso para ela na cidade, tendo em vista que a situação de seu irmão e a de seu homem não diferiam muito da dela em termos de acesso às oportunidades dignas. Quanto ao homem, trabalhava na construção civil, na condição de operário e não possuía bens para tirá-los do barraco em que viviam: “Ele e outros estavam pondo uma casa, antiga construção, abaixo. Tarefa difícil, cada hora era um que pegava na marreta e golpeava as paredes que resistiam. Ele se lembrava, a cada esforço, do barraco em que moravam e que flutuava ao vento” (Evaristo, 2017, p. 19).

Mais adiante, a personagem faz essa reflexão, ao afirmar que “[...] pelo menos para os homens que ela conheceu, a vida era tão difícil quanto para a mulher”

(Evaristo, 2017, p. 48). É interessante notar como Evaristo constrói seus personagens homens. Ela procura garantir uma reprodução da violência que eles perpetram contra suas companheiras, mas, ao mesmo tempo, expõe a profunda humanidade deles, muitas vezes, destacando as relações que os fizeram ser como são.

No caso do homem de Ponciá, notamos, em diversos trechos em que ele é citado, sentimentos positivos pela mulher, mas também tristeza pela situação em que vivem e pela apatia que percebe crescer nela: “Quis atacá-la, mas viu que ela estava tão apática, tão distante como sempre, que resolveu cutucá-la com os pés” (Evaristo, 2017, p. 46). Ponciá e o narrador seguem refletindo sobre o homem: observe-se que a violência está ali descrita, mas amalgamada com uma experiência desumana também para o homem.

Ele era assim mesmo. Durante todos aqueles anos, calado, do trabalho para casa, sempre na repetição do mesmo gesto. Quando estava sem trabalho algum, ficava preso dentro de casa ou de algum boteco pelas redondezas. Bebia, mas não muito. Tinha a natureza fraca, não era preciso muito para que ficasse tonto. **Ultimamente andava muito bravo com ela, por qualquer coisa lhe enchia de socos e pontapés. Vivia a repetir que ela estava ficando louca.** Mas de manhã, quando acordava e guardava a marmita, enquanto bebia o gole ralo de café (mesmo se a latinha estivesse quase cheia de pó, a bebida era sempre rala), ele era calmo, quase doce (Evaristo, 2017, p. 47, grifo nosso).

Perguntada sobre sua representação da masculinidade negra na obra *Canção para ninar menino grande*, Evaristo (2025, p. 29), responde que “[...] não dá para pensar na relação com o homem negro como tóxica. [...] Os homens não explicitam e o homem negro menos ainda. O homem negro [...] não pode ser fraco, ele tem que ser forte”. Quando ela fala que o homem *tem que ser* não é uma imposição, mas uma constatação de como o homem negro se comporta em vista do que a sociedade impõe e espera dele.

Vemos isso no homem de Ponciá que, esmagado entre o carinho pela mulher e a exigência da masculinidade, não cumpre seu papel de apoio, deixando-a enfrentar o abismo do vazio sozinha, embora ele tenha percebido que ela precisava de ajuda. Ponciá manifesta o desejo de compartilhar mais a vida com o seu homem, mas não obteve sucesso, aprofundando seu próprio isolamento:

Quantas vezes quis ouvir, por exemplo, se o dia dele tinha sido difícil, se o pequeno machucado que ele trazia na testa tinha sido causado por um algum tijolo, ou mesmo saber quando começaria a nova obra. [...] Quis que o homem lhe falasse dos sonhos, dos planos, das esperanças que ele depositava na vida. [...] **Não chorava, não ria.** [...] o homem vinha emudecido, trancado de falas, sem gesto algum dizível de nada” (Evaristo, 2017, p. 57-58, grifo nosso).

O comportamento do homem de Ponciá condiz com a percepção que Evaristo tem sobre a masculinidade de homens negros e a exigência de serem fortes e de não demonstrarem sentimentos. O personagem nem chora, nem ri; além disso não compartilha com a companheira seus sonhos e angústias. O isolamento mútuo no relacionamento dos dois, certamente, é fator de adoecimento para ambos e podemos interpretar que ele se manifesta nela como parte constituinte de seu adoecimento e, nele como parte da violência que incorre contra a mulher, mesmo gostando dela.

A vontade de viver da protagonista foi sendo minada durante muito tempo. Após receber o soco do homem, ela vai vagarosamente preparar a comida. O termo *vagarosamente* pode ser indicativo, no entanto, de alguma resistência, já que ela não deixa de se questionar, em discurso indireto livre: “O que ela estava fazendo ao lado daquele homem?” (Evaristo, 2017, p. 22). Neste momento da narrativa, ainda vislumbramos uma fagulha da vontade de viver de Ponciá no ódio que seu olhar demonstrou pelo soco ou por ter sido chamada pelo nome que já havia renegado.

O grito do homem reclamando da lerdeza de Ponciá fez com que, mais uma vez, ela interrompesse as lembranças. Irritou-se, **mas não disse nada. Engoliu a raiva em seco junto com o silêncio.** Remexeu o feijão. O fogo dançou sob a panela **como se quisesse incendiar tudo.** Apesar da ida e vinda dela no tempo, em poucos instantes a janta ficou pronta (Evaristo, 2017, p. 22, grifo nosso).

Os grifos acima indicam um desejo sendo reprimido, o verbo engolir pode indicar certa consciência da personagem em relação não somente à situação de sua vida, mas à resignação que ela escolhe abraçar, já que há, em alguma medida, uma escolha da personagem sobre como ela vai gerir a própria vida, embora, em algum momento, o adoecimento mental exija que ela tenha uma ajuda exterior que, no caso da personagem, virá de sua família.

O contraste entre a casa da cidade e a casa do interior fica evidente nos utensílios utilizados por Ponciá. No barraco, ela serve o homem em objetos reutilizados de lata: “Foi até a prateleira, pegou uma lata de goiabada vazia e começou a servir a comida dele” (Evaristo, 2017, p. 23). Em casa, “Tudo ali era de barro” (Evaristo, 2017, p. 23). Como artesã do barro, Ponciá Vicêncio não atuava mais, estava apartada de uma atividade que lhe era vital. Trataremos mais sobre esse ponto em *Saudades do barro*.

A violência psicológica também se faz presente na convivência marital da personagem. O homem de Ponciá não compreendia a insatisfação da mulher pela vida que viviam.

Ponciá Vicêncio deitou na cama imunda ao lado do homem e de barriga para cima ficou com o olhar encontrando o nada. Veio-lhe a imagem de porcos no chiqueiro que comem e dormem para serem sacrificados um dia. Seria isto vida, meu Deus? Os dias passavam, estava cansada, fraca para viver, mas coragem para morrer também não tinha ainda. **O homem gostava de dizer que ela era pancada da ideia.** Seria? Seria! **Às vezes, se sentia, mesmo, como se a sua cabeça fosse um grande vazio, repleto de nada e de nada** (Evaristo, 2017, p. 29-30, grifo nosso).

Observa-se, na citação acima, que o homem *gostava* de dizer a Ponciá que ela tinha problemas psicológicos, o que indica uma atitude recorrente por parte dele, influenciando a leitura da mulher sobre ela mesma, que passa a se sentir exatamente como ele dizia. Ponciá não encontra o apoio necessário para não se entregar ao sofrimento, ao contrário, os comentários do homem são uma força a mais para culminar no adoecimento.

Vale notar que o cansaço é um sentimento recorrente na narrativa e relacionado a diversos personagens em momentos diferentes. É o cansaço, por exemplo, que faz com que a protagonista migre para a cidade, já que “Estava cansada de tudo ali” (Evaristo, 2017, p. 30), momento em que ela demonstra uma percepção profundamente crítica sobre a realidade em que está inserida: “Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer a todos os dias” (Evaristo, 2017, p. 30). O sofrimento de Ponciá tem um fundo material, de desgosto com a vida, mas a vida que ela está enfrentando na cidade não a preenche de sentido: “E agora feito morta-viva, vivia” (Evaristo, 2017, p. 30).

As consequências do êxodo para a cidade são mais bem compreendidas na experiência de Luandi, embora não estejamos analisando o desenvolvimento dessa personagem. O irmão de Ponciá consegue um emprego na delegacia, aprende a ler e a escrever para se tornar soldado, acreditando que um futuro melhor o aguarda, no qual ele poderia ser uma pessoa de mando, no entanto, depois de uma série de decepções ele percebe que, para mudar sua realidade, não bastava o esforço pessoal e a aprendizagem da leitura, havia uma força maior que os impediam de progredir.

Embora, como avaliamos em *Infância*, o ambiente não determine o destino das pessoas, ele tem influência sobre elas. As condições de vida e de sociedade são importantes elementos para entendermos o ponto de partida e o ponto de chegada das personagens, bem como o limite das alternativas que lhes são apresentadas.

5.1.2 Nêngua Kaínda: a mística que resiste

Nêngua Kainda é uma personagem secundária do romance, mas que exerce importante papel no destino das demais personagens, principalmente na determinação do tempo do reencontro entre Ponciá, a mãe e o irmão. Nêngua Kainda é uma espécie de guardiã do conhecimento sobre o tempo, o futuro das pessoas de sua comunidade, por isso ela condensa os saberes místicos e as crenças que são representados na obra.

O fantástico, em *Ponciá Vicêncio*, não se consuma como fato, ele pode ser interpretado de outras maneiras, mas há um respeito à sabedoria dos mais velhos que é incontestável. É Nêngua Kainda que guarda e transmite essa sabedoria para os demais: “A mulher sempre velha, muito velha como o tempo, parecia uma miragem” (Evaristo, 2017, p. 81).

Ponciá conjuga práticas católicas sem abandonar as crenças que vieram com seus antepassados da diáspora africana e permaneceram sendo passadas de geração para geração. Quando ela chega à cidade, carrega um terço e tenta rezar uma Ave Maria, na igreja na qual se abrigou (Evaristo, 2017). O sincretismo, conforme Moura (2019), escamoteia o processo de colonização, na medida em que faz pensar que é um processo natural de influência de uma religião sobre a outra quando, na verdade, há a supressão de uma pela outra graças à prática do poder.

A oposição de classe se manifesta na diferença percebida por Ponciá entre os santos da catedral da cidade em relação aos que estavam expostos na capela de seu povoado. Vejamos:

Estavam **limpos e penteados**. Pareciam até que **tinham sido banhados**. eles deveriam **ser mais poderosos** do que os da capelinha do lugarejo em que ela havia nascido. Os de lá eram **minguadinhos e mal vestidos** como todo mundo. Quando as luzes das velas iluminavam os rostos deles, podia-se ver que eles tinham o olhar **afrito, desesperado**, como os pecadores ali postados em ladainha. Os santos daquela catedral, não! Eram **calmos** (Evaristo, 2017, p. 31, grifo nosso).

Observando os adjetivos escolhidos para caracterizar os santos, percebemos de que forma a oposição construída pela autora se aplica também aos sujeitos que frequentavam as duas igrejas: os da catedral eram *limpos, penteados, banhados, calmos, poderosos*; os da capelinha eram *minguados, malvestidos, aflitos, desesperados*. O poder garante acesso às condições básicas de vida e as imagens dos santos eram como seus devotos: “Deus bem que deveria gostar de todo aquele luxo” (Evaristo, 2017, p. 34).

A alusão à herança de Vô Vicêncio para Ponciá é constante no desenvolvimento do romance e está sempre carregada de misticismo, pois não há explicação plausível para de que ela se tratava. Outra prática envolta em mistério é o fato de Vô Vicêncio, e depois a própria Ponciá, rir e chorar ao mesmo tempo. “E só quando acabou de rir todos os seus loucos risos e de chorar todos os seus insanos prantos, foi que Vô Vicêncio ficou-se calmo. Ponciá Vicêncio era pequena, muito pequena, criança de colo ainda” (Evaristo, 2017, p. 45).

Algumas outras reconhecidas práticas do senso comum são citadas no romance, como o banho em sangue de tatu – “Ela nunca tivera nada de pele. Ao nascer, o primeiro banho tinha sido em sangue de tatu, o que deixou Ponciá imunizada para qualquer mal nesse sentido” (Evaristo, 2017, p. 64) – e o ato de enterrar o umbigo do bebê, prática passada da mãe para os filhos e que, segundo o mito, os faria sempre retornar à terra de origem.

Da terra que guardava o seu umbigo, que ali fora enterrado selando, pois, a filiação dela com o solo do povoado. Os filhos tinham ido, mas voltariam um dia, seriam chamados. No ventre da terra, pedaços do ventre deles também haviam sido enterrados (Evaristo, 2017, p. 90).

O tempo, então, seria gerido por uma força sobre-humana, ensinamento transmitido exatamente por Nêgua Kainda: “O humano não tem força para abreviar nada e quando insiste colhe o fruto verde, antes de amadurar. Tudo tem o seu tempo certo” (Evaristo, 2017, p. 91). Há uma resignação nas decisões das personagens que se liga a essa espera do tempo certo, da vontade de algo que está além da agência humana.

Embora, como dito anteriormente, o místico, o fantástico, não se concretize sem sombra de dúvidas, ele está presente nas orientações de Nêgua Kainda e nas escolhas das personagens, principalmente da mãe de Ponciá, que escolhe esperar para ir ao encontro dos filhos, conforme advertência de Kainda: “Nada melhor que o fruto maduro, colhido e comido no tempo exato, certo. O encontro com os filhos também pertencia à vontade do tempo e não somente dela” (Evaristo, 2017, p. 91).

Embora essa mística do tempo seja assumida por todas as personagens, é preciso refletir sobre o elemento da resignação que ele constrói e que podemos ver como consequência na personalidade de Ponciá Vicêncio. O reencontro acontece, mas Ponciá já está em avançado sofrimento psíquico, que pode ser interpretado pela mística de uma crença ancestral.

Os vizinhos chegam a sugerir ao homem de Ponciá medidas mais drásticas quanto ao estado da mulher:

O homem de Ponciá Vicêncio saía para o trabalho levando uma preocupação nova no peito. Tinha medo de que, quando chegasse em casa, a mulher tivesse saído. Os vizinhos lhe aconselhavam a colocá-la no hospício. Ele não queria, embora muitas vezes pensasse que ela estivesse mesmo doente. Sabia, porém, que Ponciá Vicêncio precisava, apenas, de viver os seus mistérios, cumprir o seu destino (Evaristo, 2017, p. 104).

No prefácio de *Holocausto Brasileiro*, a jornalista e escritora Eliane Brum afirma: “No hospício, tira-se o caráter humano de uma pessoa, e ela deixa de ser gente” (Brum, 2013, p. 16). O destino de Ponciá Vicêncio, no hospício, teria sido a completa desumanização, ao contrário do que sua reintegração à comunidade lhe proporcionou. Embora não possamos defender uma cura, visualizamos o reencontro dela com um sentido para sua vida.

A internação em hospícios foi uma prática corrente para tratamento de pessoas que manifestavam quaisquer sofrimentos psíquicos, mas foi também um lugar para onde eram levadas pessoas socialmente indesejadas. Legalmente esses indivíduos eram chamados de alienados, no Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1903: “Art. 1º O individuo que, por molestia mental, congenita ou adquirida, comprometter a ordem publica ou a segurança das pessoas, será recolhido a um estabelecimento de alienados” (Brasil, 1903).

A política de saúde tornou-se o recolhimento em hospícios ou manicômios. “Com isso, houve um. aumento de instituições destinadas para essas pessoas, formando uma estrutura manicomial a qual servia como uma higienização social, internando pessoas que eram vistas como loucas” (Pedrosa et al., 2024, p. 61).

A reformulação dessa política ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990¹⁵, influenciada pelos acordos assinados pelo Brasil em conferências internacionais sobre tratamento psiquiátrico e a necessidade do fim dos manicômios. Até esse ponto, muitas foram as denúncias e a tentativa de construir espaços humanizados e integrados à comunidade para pessoas em adoecimento psíquico no Brasil. A lei de proteção para essas pessoas, foi sancionada apenas em 2001, a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que “[...] redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (Brasil, 2021).

¹⁵ Uma das figuras mais emblemáticas na luta antimanicomial no Brasil e no desenvolvimento da terapia ocupacional por meio da arte foi a psiquiatra alagoana Nise da Silveira.

O único que ousa discordar de Nêngua Kainda é Luandi, que deseja ser soldado, mesmo contra a advertência da mulher de que “[...] o moço estava num caminho que não era o dele” (Evaristo, 2017, p. 81). No desfecho do romance, no entanto, o rapaz descobre que Kainda tinha razão, embora tenha realizado seu intento de ser soldado, descobriu que, mesmo no cargo, não tinha nenhum poder.

O próprio romance indica essa interpretação quando aponta que a protagonista imaginava haver “[...] um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga” (Evaristo, 2017, p. 42). Percebemos que há o reconhecimento de uma certa imobilidade, embora, como indicamos anteriormente, não se trate de escolha das pessoas, mas das condições de mudança que a elas são negadas.

Todas essas crenças concorrem para a educação de Ponciá, cuja vida está também carregada de misticismo. No final do romance, algumas circunstâncias da gestação e do nascimento da menina são apresentadas. “A menina nunca tinha sido dela. Voltava para o rio, para as águas-mãe” (Evaristo, 2017, p. 107), Ponciá, aos 7 meses de gestação de sua mãe, havia chorado três dias seguidos e havia nascido rindo, conforme se lê: “O choro vinha de dentro dela. A menina chorava do interior de seu ventre” (Evaristo, 2017, p. 108); “Quatro luas depois, nasceu gargalhando um riso miúdo, mas profundo, de criança bem pequena” (Evaristo, 2017, p. 108).

A água é também um elemento místico. A mãe sofrendo com o riso uterino da filha, dirige-se às águas do rio, onde o feto poderia se acalmar. Além disso, a relação com o barro, retirado do rio, está sempre presente na saudade de Ponciá e é, no retorno para casa, ao final do romance, que se dá a entrega dela para as águas do rio. “Ponciá voltaria ao lugar das águas e lá encontraria a substância, o húmus para seu viver” (Evaristo, 2017, p. 108).

Como dito anteriormente, Ponciá seria um elo e esse destino da menina, traçado desde o nascimento e transmitido por herança pelo avô, é a chave do elemento místico do romance. “A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser” (Evaristo, 2017, p. 110).

O desfecho do romance se conecta com a dedicatória e com a introdução da autora. É assim que Conceição Evaristo se conecta com Ponciá, pois tudo está ligado: passado presente e futuro, esse é um dos pontos fundamentais da escrevivência da autora.

5.1.3 Soberana mão dos antigos

Em relação aos valores transmitidos a Ponciá Vicêncio, o romance é carregado de exemplos. Esses valores vão se solidificando com o passar do tempo e, ao tornarem-se hábitos de uma determinada comunidade, estabelecem-se como naturais. No romance de Conceição Evaristo, vimos muito do movimento de aprendizagem entre os mais velhos e os mais jovens. Já tratamos do respeito à Nêgua Kainda praticado por todos os membros da família.

O primeiro valor a ser destacado na formação da personagem diz respeito ao afeto entre os membros de sua família, embora seja aludido que eles eram pessoas de poucas demonstrações. Sobre a relação com irmão, diz que “Eram secos de carinhos explícitos, entretanto, mesmo sem se tocarem, nem se abraçarem sequer, se amavam muito” (Evaristo, 2017, p. 24).

O pai e a mãe também não costumavam demonstrar carinho. “O pai de Ponciá não era dado a muitos risos, caladão, quieto, guardava para si os sentimentos” (Evaristo, 2017, p. 27), característica que vai aparecer em Ponciá, quando esta passa a morar com o homem no barraco. Quanto à mãe, o narrador informa que “Mãe e filho vieram andando de mãos dadas. Depois que o filho crescera, este era primeiro gesto rasgado de carinho da mãe. Ela apertava a mão do filho, como se tivesse medo de ele fugir também” (Evaristo, 2017, p. 29).

Não apenas Ponciá adquiriu o hábito de falar pouco; “Seu irmão falava, mas parece que estava ficando mudo também. A cada retorno falava bem menos e, depois que o pai se foi, era como se o encanto falante do irmão tivesse partido também” (Evaristo, 2017, p. 49).

Outro valor muito importante para a base da personalidade dos membros da família de Ponciá é o apego aos mais velhos, aos antepassados, aos familiares, que são matéria de algumas visões de Ponciá, em diversos momentos, como o que segue: “Várias vezes seus olhos bisaram a imagem de uma mãe negra rodeada de filhos. De velhas e de velhos sentados no tempo passado e presente de um sofrimento antigo” (Evaristo, 2017, p. 43). Na miragem de Ponciá, vislumbramos, novamente, o conceito da escrevivência que conecta a experiência das personagens com os seus antepassados e com as gerações porvir.

O contato com a família era fundamental para a manutenção da saúde mental de Ponciá: “Trabalhara, conseguira juntar algum dinheiro com o qual conseguira comprar uma casinha, mas faltavam-lhe os seus. [...] Perdera o elo com os vivos e com os mortos seus” (Evaristo, 2017, p. 64).

Os mais velhos eram os responsáveis por manter o vínculo com os antepassados, com a terra da qual eram originários. Transmitiam o conhecimento dos valores, da língua e da cultura de seu povo. A mãe de Ponciá “Cantava as cantigas de sua infância, aquelas que tinham aprendido dos mais velhos no tempo em que era criança. Cantava as que tinha aprendido com a mãe e que tinha oferecido depois, mais tarde, à filha” (Evaristo, 2017, p. 73); e o pai, “[...] no dia em que queria agradecer a mulher, costumava entoar aquela cantiga [...]. Luandi não entendia as palavras do canto; sabia, porém, que era uma língua que alguns negros falavam ainda, principalmente os velhos” (Evaristo, 2017, p. 75).

Outro aspecto bastante interessante sobre os valores que formam Ponciá dizem respeito aos sentimentos de comunidade e de solidariedade que vigoravam entre os moradores do povoado. O romance alude a eles quando Luandi e Ponciá, tendo retornado à vila e não podendo dormir na casa abandonada, buscam abrigo e comida com seus antigos companheiros de roça:

Tinha algum dinheiro, mas na terra dos negros, o alimento não era vendido. Quem tivesse fome era só chegar em casa de alguém e pedir o que comer. Aquele que tivesse repartia o pão e não aceitava nada em troca. Havia um enorme prazer em oferecer, em dividir o alimento com o outro. Dormia-se também em qualquer casa, o abrigo era uma dádiva para todos, contanto que o acolhido não se importasse com a pobreza de seu acolhedor (Evaristo, 2017, p. 80).

Quando da visita de Ponciá, ela alude aos companheiros de comunidade como parentes, pois muitos tinham constituído relacionamento marital entre si: “Eram parentes, talvez, desde lá de onde tinham saído” (Evaristo, 2017, p. 51). Refugiou-se, então, entre os seus para esperar o tempo de quatro semanas em que o trem para a cidade passaria novamente.

Identificamos essa atitude de acolhimento e empatia em Ponciá, logo quando ela chega na cidade e distribui as moedas que possuía àqueles que estavam pedindo esmolas na escadaria da igreja: “Condoída da sorte deles, Ponciá catou as suas últimas moedas e ofereceu a alguns” (Evaristo, 2017, p. 37).

Para finalizar este tópico, é interessante destacar a diferença entre os valores machistas ensinados a Luandi pelo Soldado Nestor e aqueles que o pai de

Ponciá o ensinara quando vivo. Este o havia ensinado que as mulheres seriam como estrelas; “Eram bonitas, iluminavam a noite que existia no peito dos homens” (Evaristo, 2017, p. 77). Na época em que Ponciá gostava de ser mulher, se inspirava no relacionamento dos pais, pois este respeitava e obedecia à mulher.

Depois do trágico assassinato de Biliza, prostituta por quem Luandi se apaixona, Soldado Nestor o adverte de que deveria aprender a usar as mulheres da zona, mas nunca se apaixonar por elas. “Que Luandi fosse à zona sim, afinal era homem e ainda por cima solteiro, mas que fizesse igual ao Soldado Nestor. Fosse lá, derramasse o que não se podia guardar e voltasse são e liso. Nada de gostar de mulher-dama” (Evaristo, 2017, p. 102).

A comparação realizada não quer indicar nenhuma superioridade moral do homem do campo, tendo em vista que a zona rural brasileira é bastante violenta com as mulheres, mas queremos aludir que, no romance *Ponciá Vicêncio*, há uma comparação entre os valores da roça e os valores da cidade, a partir, inclusive, da deterioração da vida das personagens quando aportam na zona urbana.

5.1.4 Saudade do barro e do rio

Já apontamos a relação de Ponciá com o barro. Ela aprende o ofício de ceramista com a mãe – “Ponciá Vicêncio sabia trabalhar muito bem o barro” (Evaristo, 2017, p. 20) – atividade que ela realiza com maestria, pois conhecia muito bem a matéria-prima que buscava no rio, “Ela conhecia de olhos fechados a matéria do rio” (Evaristo, 2017, p. 66).

O barro é um elemento de criação, presente na mitologia cristã e na mitologia afro-brasileira. Nesta, remete à orixá Nanã, que forneceu o barro para a criação do ser humano por Oxalá. Vejamos a exposição do mito por Prandi (2001, p. 196):

Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá
de fazer o mundo e modelar o ser humano,
o orixá tentou vários caminhos.
Tentou fazer o homem de ar, como ele.
Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu.
Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura.
De pedra ainda a tentativa foi pior.
Fez de fogo e o homem se consumiu.
Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada.
Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro.
Apontou para o fundo do lago com seu *ibiri*,
seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama.
Nanã deu a porção de lama a Oxalá,

o barro do fundo da lagoa onde morava ela,
a lama sob as águas, que é Nanã.
Oxalá criou o homem, o modelou no barro.
Com o sopro de Olorum ele caminhou.
Com a ajuda dos orixás povoou a Terra.
Mas tem um dia que o homem morre
e seu corpo tem que retornar à terra,
voltar à natureza de Nanã Burucu.
Nanã deu a matéria no começo
mas quer de volta no final tudo o que é seu.

Podemos observar que, embora Evaristo tenha afirmado a Arruda (2007, p.101-104¹⁶), em entrevista disponível no anexo de sua dissertação, que não lembrou da orixá Nanã à época da escrita do romance, a trajetória de Ponciá se vincula muito a esse mito, além disso Ponciá cria um homem de barro, interpretado pelo pai e pela mãe, como muito parecido com Vô Vicêncio, inclusive por seu braço cotó. Além da atividade artística que Ponciá exerce modelando o barro, é para o barro do rio que ela retorna ao final do romance, abrindo espaço para interpretações sobre sua morte:

Mas há muitas interpretações, como a morte de Ponciá, um afogamento... Já me pediram que escrevesse outro romance a partir do final deste, mas acho que nunca será Ponciá novamente. Admito que há uma tristeza que persegue a personagem e acredito que essa tristeza é a própria solidão do ser humano (Evaristo, 2007, p. 103).

Os objetos produzidos pela menina e pela mãe ou eram vendidos, ou doados de presentes; as duas criavam tão arduamente que todas as casas da vila possuíam peças delas. Quando da doença de Ponciá, um dos sintomas relatados é a saudade do barro. A mulher, durante seus apagões, costumava agitar as mãos como se estivesse moldando o barro.

Aqui percebemos a íntima relação entre o ofício e a sanidade mental da personagem. Não se trata apenas de um trabalho, mas de uma atividade que, passada de mãe para filha, significa uma conexão geracional e afetiva entre elas. “Ela às vezes dizia também que tinha saudade do barro e, de tempo em tempo, apresentava um incômodo entre os dedos que coçava até sangrar” (Evaristo, 2017, p. 92).

Em certa ocasião, Luandi encontra os trabalhos da mãe e da irmã expostos em uma feira de artesanato com o indicativo de propriedade do Dr. Aristeu Pena Forte Soares Vicêncio. O rapaz fica feliz de que os trabalhos tenham o indicativo de autoria, mas as autoras não estão presentes, o que significa que os trabalhos foram apropriados por outra pessoa que estava lucrando com eles:

Desconhecido para ele era o dono. Dr. Aristeu Pena Forte Soares Vicêncio?

¹⁶ Entrevista de Conceição Evaristo concedida a Aline Alves Arruda para a dissertação “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo: um *Bildungsroman* feminino e negro (Evaristo, 2007).

Quem era aquele? Também eram tantos os brancos parentes e mandantes das terras do povoado. Todos donos. Alguns mais, outros menos, mas sempre tinham alguma coisa, ali na terra ou fora. Não sabia mesmo que Vicêncio era aquele (Evaristo, 2017, p. 84).

O ofício de Luandi também foi passado de pai para filho. Este acompanhava o pai no trabalho na roça das terras dos brancos e, com ele, aprendera as atividades da agricultura, mas elas não serviram para arrumar emprego na cidade; assim, vemos uma diferenciação entre os saberes da roça e os saberes da cidade. A escola é identificada como pertencente a este último.

5.1.5 De que vale aprender a ler?

Já abordamos a primeira menção ao processo de ensino da leitura pelo qual passa o pai de Ponciá e de Luandi. A primeira escola aparece quando um grupo de missionários chega à região e começa a ensinar a cartilha para as crianças do lugar. Ponciá recebe permissão da mãe para se matricular na escola e inicia a aprendizagem das letras do alfabeto. “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário” (Evaristo, 2017, p. 25).

Observamos, novamente, a alusão aos métodos sintéticos de alfabetização e ao uso das cartilhas como recurso pedagógico. O tema já foi discutido em subseção específica quando discutimos a representação da educação escolar em *Infância*.

Observamos que a utilidade da alfabetização é compreendida como necessária apenas fora da roça, caso a menina tivesse que ir para a cidade. Essa ideia aparece em outros momentos em que se contrapõe o saber da roça ao saber da escola. “O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade” (Evaristo, 2017, p. 25). É interessante notar que o saber atribuído à roça é um saber prático, baseado no senso comum e ligado às atividades laborais desenvolvidas naquele contexto.

O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e das secas. A garrafada para o mal da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças (Evaristo, 2017, p. 25).

Também não identificamos uma oposição entre os saberes, mas a reprodução da separação entre o campo e a cidade, como se um não dependesse do outro, e como se os sujeitos do campo não precisassem do saber sistematizado. Aqui

a voz do narrador se confunde com a voz das personagens, tornando difícil assimilar de onde parte esse pensamento.

Durante o século XIX, as missões católicas e protestantes tiveram como objetivo expandir a fé cristã e foram mais um capítulo no processo de aculturação dos afro-brasileiros e indígenas. Na citação abaixo, identificamos que era uma missão católica que, cumprido o objetivo de espalhar o dogma, seguia para outro povoado. Não se tratava, então, de uma ação estatal para o combate ao analfabetismo no país:

Começou a formar as sílabas e, quando já estava formando as palavras, a missão acabou. Os padres foram para outros povoados, tendo deixado os casais amigados, casados; as crianças pequenas, batizadas; as maiores tendo comungado pela primeira vez; e os doentes ungidos (Evaristo, 2017, p. 26).

Depois que a missão foi embora e, percebendo que não teria apoio para avançar no conhecimento da leitura, Ponciá decidiu que aprenderia a ler sozinha:

Quando os padres partiram, depois de terem cumprido todos os seus ofícios, Ponciá logo percebeu que não podia ficar esperando por eles, para aumentar o seu saber. Foi avançando sozinha e pertinaz pelas folhas da cartilha. E em poucos meses já sabia ler (Evaristo, 2017, p. 26).

O esforço de Ponciá para aprender a ler baseava-se na esperança de que ela precisaria desse conhecimento caso fosse para a cidade. Ela esperava que pudesse conseguir um bom emprego, mas não foi o que ocorreu e isso foi motivo de muita desilusão para ela. Luandi também esperava que, sabendo ler, poderia ser soldado e que essa posição lhe daria poder de mando.

Ambos se decepcionaram com o desenrolar de suas ambições. Luandi, embora tenha se tornado soldado, como indicamos anteriormente, descobriu que o cargo não representava poder verdadeiro, enquanto Ponciá não conseguiu função melhor do que a de doméstica. A protagonista desenvolveu muito bem a habilidade de leitura e de escrita, inclusive escrevendo periodicamente cartas para sua mãe e seu irmão: “Escrevia muito para a mãe e o irmão. Como eles não sabiam escrever e o carteiro não passava lá pelas terras dos negros, ela nunca soube se eles recebiam notícias suas” (Evaristo, 2017, p. 40), “Antes gostava de ler, guardava várias revistas e jornais velhos. Lia e relia tudo” (Evaristo, 2017, p. 78).

Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma grande fogueira com tudo. De que valia ler? De que valia ter aprendido a ler? No tempo em que vivia na roça pensava que, quando viesse para a cidade, a leitura lhe abriria meio mundo ou até o mundo inteiro (Evaristo, 2017, p. 79).

Conceição Evaristo toca aqui, novamente, no mito das oportunidades. O discurso em vigor dizia que os negros não estavam preparados para assumir postos

de trabalho no projeto nacional por não estarem preparados, mas a verdade era que não importava a formação que poderiam ter o poder estava nas mãos dos brancos, que sempre eram donos, um pouco menos ou um pouco mais, mas sempre eram donos de alguma coisa. Já os negros não eram proprietários de nada e tinha acabado de se tornar proprietários de sua força de trabalho, mas não tinham como alugá-la. As oportunidades eram substantivamente diferentes. A fogueira de Ponciá ilustra bem a revolta da personagem, após perceber que se esforçara tanto para nada.

O romance não nega o papel do conhecimento sistematizado, mas destaca que é necessário que ele aponte para algo além. Essa reflexão é feita por Luandi, quando este, segundo o narrador, “Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus” (Evaristo, 2017, p. 110).

A oralidade é reconhecida como uma forma importante de transmissão de conhecimento. Todos os apontamentos até aqui têm demonstrado essa afirmação, mas é em relação à mãe de Ponciá que vemos uma construção nesse sentido: “Temia a cidade, mas tinha a certeza de que encontraria os filhos. Não sabia ler, mas sabia falar” (Evaristo, 2017, p. 100).

5.1.6 Quem é Ponciá Vicêncio: dona dos sonhos ou vítima do vazio?

No movimento narrativo entre passado e presente temos duas Ponciás e temos também o desenvolvimento da mutação de uma na outra. A primeira Ponciá é aquela antes de deixar o vazio começar a tomar conta dela, já a segunda é a que se entrega a ele. Inicialmente, somos informados de que Ponciá tinha episódios de suspensão de sua consciência, nos quais dizia coisas incompreensíveis. Como sabemos, esses momentos eram interpretados como relativos à herança que o avô havia deixado para ela.

O melhor vislumbre que temos da personalidade de Ponciá nos é apresentada pela percepção do homem sobre ela quando eles se apaixonaram pouco antes dela ir visitar o povoado de onde emigrara: “[...] ele observara que ela era uma pessoa muito ativa. Estava sempre a lidar. Era bonita. [...] Gostava de cantar. Tinha uma voz de ninar criança e de deixar homem feliz” (Evaristo, 2017, p. 56). Ele percebia

nela tenacidade e, apesar da solidão do olhar, era “[...] muito mais forte que ele (Evaristo, 2017, p. 56).

Neste momento do enredo, temos uma Ponciá plena de perspectiva, sonhadora, construindo uma vida nova junto a um homem que parecia bom para ela e com o qual parecia se complementar, diz o narrador: “Era de uma pessoa assim que ele precisava. Ele estava também a trabalhar, só que sozinho e não conseguia nem sonhar. Ela, entretanto, figurava ser a dona dos sonhos, parecia morar em outro lugar” (Evaristo, 2017, p. 56). Já se avizinhava, contudo, os episódios de vazio – “Às vezes, era como se o espírito dela fugisse e ficasse só o corpo” (Evaristo, 2017, p. 56) –, que se agravaram depois que ela retornou da visita ao povoado:

Depois que voltou do povoado e não soube notícias da mãe e nem do irmão, ela se tornou mais estranha ainda. [...] Um dia a moça mostrou-lhe um homem-barro que tinha feito quando criança. [...] Era uma criação bonita. Embora ele não tivesse tido a coragem de encarar a estátua, sentiu um arrepio, quando Ponciá beijou a cabeça da cópia de alguém, que ela fizera ali. [...] Ela ficou durante uns momentos longe, vazia, com o olhar parado, sussurrando coisas incompreensíveis. Ele quis tocar nela, perguntar, sacudir, mas teve medo, muito medo de abeirar-se de um vazio, que era só dela (Evaristo, 2017, p. 56-57).

A transição de um momento para o outro é demarcada pelo aprofundamento do sofrimento psíquico da personagem, que culmina na total perda de si, quando ela é encontrada pela família, andando em círculos na estação de trem. O desfecho da trajetória da personagem não nos apresenta uma cura, mas um apaziguamento do sentimento de vazio, pelo retorno ao povoado e o reencontro com a mãe e o irmão.

Nas primeiras vezes que Ponciá Vicêncio sentiu o vazio na cabeça, quando voltou a si, ficou atordoada. O que tinha acontecido? Quanto tempo tinha ficado naquele estado? Tentou relembrar os fatos e não sabia como tudo se dera. Sabia, apenas, que de uma hora para outra, era como se um buraco abrisse em si própria, formando uma grande fenda, dentro e fora dela, um vácuo, com o qual ela se confundia. **Mas continuava, entretanto, consciente de tudo ao redor** (Evaristo, 2017, p. 40).

O desenvolvimento da sensação de vazio é processual e que, inicialmente, causava espanto e temor na personagem: “No princípio, quando o vazio ameaçava encher a sua pessoa, ela ficava possuída pelo medo. Agora gostava da ausência, na qual ela se abrigava, desconhecendo-se, tornando-se alheia de seu próprio eu” (Evaristo, 2017, p. 40). Podemos atribuir essa mudança de atitude de Ponciá às diversas violências e sofrimentos que ela passa a viver na cidade, o que a vai tornando uma pessoa calada, que fala pouco, resignada com a situação de penúria em que vive

e com a violência de seu companheiro. Tudo isso a deixa apática e ela não consegue mudar.

O vazio a fez parar de comer e de dormir. “O homem remexeu violentamente na cama. [...] balançou a cabeça numa surda reprovação, ao perceber que ela passara mais uma noite sem qualquer dormida” (Evaristo, 2017, p. 46). Diferentemente, a outra Ponciá “[...] era feito uma formiga laboriosa resolvendo tudo” (Evaristo, 2017, p. 47).

Temos indícios do que levou Ponciá à profunda tristeza em que se encontrava: todos os seus sonhos tinham ruído de forma muito violenta. “Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro” (Evaristo, 2017, p. 70). Sonhou em ir para a cidade juntar dinheiro e buscar a mãe e o irmão, mas tinha se perdido deles; sonhou casar com um homem que a obedeceria, como o pai fazia com a mãe, mas estava com um homem calado e cansado; sonhou em constituir família, mas seus sete filhos tinham nascido mortos:

Quando os filhos de Ponciá Vicêncio, sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? (Evaristo, 2017, p. 70).

No início da narrativa, quando a consciência da protagonista ainda se debruça sobre suas expectativas e sonhos demolidos, ela se pergunta, em discurso indireto livre: “O que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor? Não eram somente sonhos, eram certezas! Certezas que haviam sido esvaziadas no momento em que perdera o contato com os seus” (Evaristo, 2017, p. 30). A desilusão da personagem contrasta com a coragem que demonstrou ao mudar-se para a cidade, pois “[...] todos os seus parentes haviam ficado para trás. Nenhum deles havia ousado tamanha aventura” (Evaristo, 2017, p. 31), mas ela era “[...] capaz ainda de inventar sentimentos de segurança” (Evaristo, 2017, p. 31), capacidade que perde ao longo da narrativa na falta de oportunidade, de sucesso e de apoio em sua empreitada.

A reflexão desiludida da personagem aparece sempre ligada a uma crítica social profunda sobre a condição de seu povo: “Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida” (Evaristo, 2017, p. 70), em comparação com a dos brancos, “A cana, o café, a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos” (Evaristo, 2017, p. 70).

A enumeração acima não parece aleatória: *a cana, o café, a lavoura, o gado e as terras* podem representar as atividades econômicas desenvolvidas, no

Brasil, pela força do braço negro, escravizado ou livre, mas que nunca estiveram na posição de donos.

Observamos que a desilusão já se instalara no coração de Ponciá:

Bom mesmo que os filhos tivessem nascidos mortos, pois, assim, se livraram de viver uma mesma vida. De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? (Evaristo, 2017, p. 71).

O trecho acima representa não apenas a reflexão da personagem, mas Ponciá personifica o sentimento de todo um povo privado de oportunidades justas para viver uma vida plena, mas “O amanhã de Ponciá era feito de esquecimento” (Evaristo, 2017, p. 18).

A demolição dos sonhos da personagem é uma representação realista do destino de muitos brasileiros de sua época. “Ponciá havia tecido uma rede de sonhos e agora via um por um dos fios dessa rede destecer e tudo tornar um grande buraco, um grande vazio” (Evaristo, 2017, p. 24).

A pergunta do homem de Ponciá torna-se também a do leitor, à medida que a personagem vai se entregando mais e mais para o vazio: “O que está acontecendo com Ponciá?” (Evaristo, 2017, p. 56). A Ponciá de antes do vazio teve coragem de, aos 19 anos, sair de seu povoado, no qual encontrava acolhimento e apoio, e enfrentar uma cidade desconhecida, trazendo apenas “[...] esperança como bilhete de passagem” (Evaristo, 2017, p. 32), pois estava cansada da situação que vivia e que era repetida por todos, geração após geração, não queria “[...] ficar ali repetindo a história dos seus” (Evaristo, 2017, p. 34).

Sobre sua desistência de lutar, ela mesma responde:

O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero. da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida (Evaristo, 2017, p. 72).

Observamos que Ponciá condensa em sua personalidade dois contextos diferentes. Inicialmente, a coragem e a esperança de construir um futuro melhor para si e para sua família, acreditando que sair de seu povoado e ir para a cidade seria o primeiro passo para isso. Aqui ela traz consigo os traços da personalidade que construíra em sua relação com a natureza, com a comunidade e com sua família, reproduzia valores como empatia, solidariedade, vontade de trabalhar e esperança no futuro.

Após anos vivendo na cidade, enfrentando a realidade que subjugava seu povo, Ponciá começa a se deteriorar, e o afastamento de suas origens, de sua família, de suas raízes, permite que enxerguemos as relações capitalistas como a essência do ambiente urbano provocador do abandono, do relacionamento abusivo, da morte dos filhos, da solidão, da decepção, e que essas relações minem sua personalidade de forma que vá se tornando vazia de tudo que a constituía como uma pessoa feliz: “Ponciá não queria mais nada com a vida que lhe era apresentada” (Evaristo, 2017, p. 77).

Há, nos últimos episódios sobre a vida de Ponciá e de seu homem no barraco em que viviam, um momento bastante significativo, que culminou na quase nudez da protagonista. O homem, ao chegar em casa cansado e encontrar a mulher na recorrente apatia:

[...] precisou fazê-la doer também e começou a agredi-la. Batia-lhe, chutava-lhe, puxava os cabelos. Ela não tinha gesto de defesa. Quando o homem viu o sangue a escorrer-lhe pela boca e pelas narinas, pensou em matá-la, mas caiu em si assustado. [...] Ela não reagia, não manifestava qualquer sentimento de dor ou de raiva. [...] Nem ódio, nem carinho. Ele ficou com o remorso guardado no peito (Evaristo, 2017, p. 83).

O episódio consiste num momento de virada para as duas personagens. Para Ponciá, configura-se como a gota d’água para seu afogamento no vazio, mas, para o homem de Ponciá, configura-se como uma catarse, no sentido lukacsiano de aprofundamento na percepção e entendimento da vida objetiva. O homem percebe a brutalidade da violência que estava prestes a cometer e *cai em si*. Adiante, sabemos que, desde esse dia, ficou “[...] condoído do sofrimento que infligira à mulher, nunca mais ele agrediu-a, e se tornou carinhoso com ela” (Evaristo, 2017, p. 93). ele conheceu a essência da situação da mulher, mas também a sua própria. O conteúdo da catarse vivida pelo homem de Ponciá é expresso da seguinte maneira:

Foi tanto pavor, tanto sofrimento, tanta dor que ele leu nos olhos dela, enquanto lhe limpava o sangue, que **descobriu não só o desamparo dela, mas, também, o dele. Descobriu como eram sós. Percebeu** que cada um tinha os seus mistérios. [...] Desde então, ao perceber a solidão da companheira e a sua própria, o homem viu na mulher o seu semelhante e tomou-se de uma ternura intensa por ela. Conseguiu, então, entender as falas dela. O homem de Ponciá Vicêncio, se não alcançava a vida outra da mulher, aceitava o que não entendia (Evaristo, 2017, p. 93).

A empatia e o entendimento do homem vieram tarde demais: “Pouco a pouco, mais e mais, Ponciá se adentrava num mundo só dela, em que o outro, cá de fora, por mais que gostasse dela, encontrava uma intransponível porta” (Evaristo, 2017, p. 93). A porta só será aberta quando a personagem reencontra sua família e

retorna ao povoado de origem. No entanto, não podemos dizer que ela retorna à condição psicológica em que se encontrava antes de seu adoecimento psíquico. Ela não é a Ponciá de antes do adoecimento, mas não é também a Ponciá de durante a vivência do adoecimento. Ela é uma síntese, afinal não é possível apagar a vivência da cidade e das violências enfrentadas por ela.

A situação final de Ponciá nos mostra uma mulher ainda em recuperação psíquica, transitando entre a realidade e o sonho. Conforme indicamos em *Saudade do barro e do rio*, a própria autora alude às interpretações sobre a morte de Ponciá quando ela se guarda no rio, repetiremos aqui a epígrafe desta seção: “Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não haveria de se perder jamais, **se guardaria nas águas do rio**” (Evaristo, 2017, p. 111).

O suicídio é uma hipótese interpretativa que pode se ancorar na descrição do comportamento da personagem. A personagem não encontra uma cura, corroborando com as perspectivas psiquiátricas mais humanistas indicadas neste trabalho de que o melhor tratamento para o adoecimento psíquico é a integração na vida comunitária e em atividades que possam ajudar as pessoas a se expressarem. Ponciá representa justamente uma pessoa que se comunica pela arte, que precisa moldar o barro, como uma escritora molda as palavras, produzindo arte.

Chorava, ria, resmungava. Desfiava fios retorcidos de uma longa história. Andava em círculos, ora com uma das mãos fechada e com o braço para trás, como se fosse cotoco, ora com as duas palmas abertas, executando calmos e ritmados movimentos, como se estivesse moldando alguma matéria viva (Evaristo, 2017, p. 110).

Viva ou não, Ponciá Vicêncio é memória de um passado, presente e futuro e, por isso, ela quer, repetimos: “[...] emendar um tempo ao outro, [seguindo] agarrando tudo, o passado-presente-e-o-que-há-de-vir” (Evaristo, 2017. p. 111). Um a um os sonhos de Ponciá foram morrendo e com eles a subjetividade da mulher foi sendo destruída.

Sendo o ambiente e a situação os provocadores do sofrimento psíquico dela, a busca pela cura só poderia vir ao regressar para casa, um novo *fugere urban*, que a reabilita com todos os vínculos sociais que a fortaleciam, mas que abre a indignação com seu destino para que possamos, com a escrevivência proposta por Evaristo fazer o que ela conclama: “[...] a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim para acordá-los dos seus sonos injustos” (Evaristo, 2025, p. 29).

Podemos argumentar ainda que Ponciá Vicêncio é uma personagem com demarcada consciência de classe, já que, constantemente, analisa a situação social dos seus, percebendo que as condições econômicas que lhes são impostas não são produtos de alguma natureza pré-estabelecida, mas das relações injustas que são engendradas socialmente. Tal compreensão da realidade é um fator adoecedor para ela, para seus familiares e marido, pois, embora tenham força de vontade e trabalhem para melhorar de vida, não conseguem superar as determinações sociais que os limitam. Não basta a força de vontade, o sonho, a certeza, a coragem; tudo isso Ponciá tinha. O que adoece Ponciá Vicêncio é o capitalismo e o racismo como instrumento daquele.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a representação da educação em *Infância*, de Graciliano Ramos, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, a partir das categorias estéticas do filósofo marxista György Lukács. A educação é uma práxis social cujo objetivo é influenciar a prática de outro sujeito, uma ação desenvolvida com maior ou menor grau de consciência de suas finalidades.

Inicialmente, fizemos um panorama geral da teoria do trabalho como categoria fundante do ser social para György Lukács, com o fito de situar o lugar da educação no desenvolvimento das práxis humanas. Abordamos também a linguagem, a arte, a ciência e a literatura, ampliando o debate, já que todos esses complexos sociais se desenvolvem do mesmo complexo comum, a magia primitiva. Destacamos ainda algumas categorias da análise literária do autor, como tipicidade, fisionomia intelectual da personagem, particularidade, generidade e realismo.

Depois, apresentamos as categorias diretoras da análise, procurando diferenciar a educação como uma prática social e a formação como o resultado da síntese que um sujeito faz do conjunto de influências que ele recebe ao longo da vida. A breve discussão sobre a história e as características do romance de formação nos ajudou a pensar a diferenciação dessas duas categorias; além disso, *Ponciá Vicêncio* tem sido admitido como um romance de formação que subverte o clássico ao abordar o processo de construção de uma mulher negra; e *Infância* expõe o desenvolvimento de seu protagonista.

Em seguida, procedemos à análise dos textos literários selecionados. Em *Infância*, procuramos seguir a ordem de apresentação dos capítulos, mas, como o autor não apresenta os fatos em ordem cronológica, resolvemos realizar a discussão a partir da ampliação do conhecimento em que o protagonista está inserido, considerando o movimento que toda criança faz de organizar o ambiente exterior em sua consciência, ou seja, do reflexo do mundo na mente do protagonista.

O mundo do protagonista se amplia da casa em que vivem na fazenda e seu quintal para a vila em Pernambuco, para onde a família se muda em busca de melhores condições de vida; depois, para uma cidade no interior de Alagoas, onde o menino se depara com outra realidade que não a seca com a qual estava acostumado; e, nesse lugar, após consolidar o processo de alfabetização, o mundo da leitura lhe abre portas para muitos outros lugares desconhecidos.

Já em *Ponciá Vicêncio*, focalizamos a análise dos elementos da educação que aparecem como colaboradores da formação da personagem. Identificamos cinco: o ambiente em que ela está inserida, inicialmente a roça, depois, a cidade; as crenças místicas e do senso comum que são reproduzidas; os valores transmitidos das gerações passadas para as novas, por meio da cultura oral; as técnicas de trabalho ensinadas pela convivência e pela imitação e as poucas experiências com o saber sistematizado da alfabetização. Tudo isso culmina na constituição das duas personalidades de Ponciá Vicêncio, antes e depois do adoecimento psíquico que ela enfrenta.

Conforme a divisão realizada em nossa análise de *Infância*, estruturada a partir dos três mundos ou lugares nos quais o menino viveu, podemos destacar os principais aspectos da aprendizagem realizada em cada um deles. Inicialmente, antes de chegar à vila, no período que demarcamos como a primeira infância, observamos a exposição de uma lembrança fragmentada, nebulosa, uma vez que o mundo estava se apresentando à consciência do menino. Aqui, a aquisição da linguagem oral será a principal forma de organização dos estímulos do mundo exterior. A vida é, então, percebida em recortes, inclusive das pessoas, que eram reconhecidas em suas partes, pois ele ainda não as havia concebido como uma totalidade.

Na vila, o menino vive a infância propriamente dita. Nessa fase, ele alcança a idade de 7 anos, o que significa a possibilidade de uma organização mais lógica do mundo exterior e do mundo interior. Diminui a presença dos pais nos relatos do menino, pois ele passa a se relacionar com outras figuras de sua convivência. Diminui também a recorrência da violência infligida a ele, mas os efeitos dela permanecem sendo sentidos, inscrevendo características como o medo, a ansiedade, a baixa autoestima em sua personalidade.

A curiosidade, o ceticismo e o apreço pelo belo aparecem como características recorrentes que serão consolidadas posteriormente. Surgem também o gosto pela prática da observação, ver e ouvir o mundo, e a necessidade de aproximar-se das pessoas para melhor conhecê-las.

Inicia-se o processo de aquisição da língua escrita, alfabetização, inicialmente realizado em casa pela família, depois assumido pela escola. A entrada na escola particular e a convivência com uma boa professora é um momento de alívio para o menino, já que as experiências escolares seguintes serão mediadas pela palmatória, pela violência e pela falta de preparo pedagógico dos professores.

A frequência na escola, mesmo nas circunstâncias adversas, dará as condições técnicas, ou seja, a capacidade de ler e escrever, de que o menino precisará para acessar o mundo da leitura, embora o processo de consolidação desse aprendizado tenha sido extremamente difícil para ele. A escola proporciona experiências diferentes, contato com outras pessoas, vocabulário diferenciado daquele a que estava acostumado, a linguagem de cozinha. Mesmo que as práticas escolares da época tenham sido as piores, o sentido da escola está nela mesma, na possibilidade de contato com o mundo do saber sistematizado.

A última extrapolação do mundo demarcada na nossa análise coincide com a mudança da família do menino para Viçosa, em Alagoas, região de clima tropical, bastante diferente do sertão com o qual ele estava acostumado. A mudança traz novos desafios para si, mas, aos poucos, ele vai se tornando um indivíduo autônomo. Nessa fase, o menino já alcançou o período que corresponde à pré-adolescência.

Quando a narrativa termina, ele está com 11 anos. Aqui, algumas características já indicam o processo de entrada na adolescência, como a capacidade de autocrítica, a diferenciação dos pais, principalmente nas características que o adolescente deseja negar, a seleção de modelos a serem copiados. No caso do menino, ele se filia às pessoas que julga terem algum tipo de ciência, ou seja, de conhecimento. Nessa fase, destacam-se os possuidores de livros e de leitura.

Ele sintetiza as influências que recebe; por exemplo, nega do pai a fraqueza e as práticas interesseiras de negociante, bem como a capacidade de cometer injustiças. Assimila bondade, senso de justiça, das pessoas comuns com quem convive e abomina a ignorância. Conquista os primeiros sentimentos de autoconfiança, quando percebe possuir conhecimento, diferenciando-se daqueles com quem convive e reconhece ignorância. Nas atividades que realiza, nessa época, encontra sua futura profissão, a de escritor, produzindo e publicando seus primeiros textos. Vive a primeira experiência sexual, mediado por uma prática machista e violenta.

Não conseguimos fechar uma visão mais completa da personagem porque a deixamos numa das fases mais centrais para a formação de um indivíduo: a adolescência, mas podemos apontar traços da personalidade que parecem bem consolidadas, embora ainda não tenham se tornado prática efetiva no mundo: sensibilidade estética, senso de injustiça, crítica à realidade social, empatia pelos

oprimidos. Acreditamos que essas são as características que estavam postas no menino e que dariam condições para ele se tornar o adulto narrador de *Infância*.

Conforme notamos, há uma diferença significativa entre as características do narrador e o mundo de sua infância relatado no texto, no entanto, ao lermos o conto escolhido para encerrar *Infância*, fica a pergunta sobre como ele deu o salto qualitativo para uma nova forma de seu ser, o que apenas uma obra sobre sua juventude e vida adulta poderia responder.

No que diz respeito a *Ponciá Vicêncio*, encontramos novamente os elementos da infância e da memória, conforme explanado, agora num sujeito social posicionado de maneira diferente, uma mulher negra. O contexto das obras é aproximado, embora não coincidente. Trata-se dos processos de transformação que a sociedade brasileira passou na passagem do século XIX para o XX, Abolição da Escravatura, Proclamação da República, Assembleia Constituinte etc.

Ponciá Vicêncio, no entanto, diferentemente do menino de *Infância*, não é priorizada na construção de um projeto de país, está posta à margem desse processo, deliberadamente excluída do empreendimento de desenvolvimento burguês, considerada incapaz de colaborar com esse processo. Temos, em *Ponciá Vicêncio*, um ponto de vista que, apesar de ser indicado, não se desenvolve em *Infância*, o dos negros e negras do Brasil, libertos da escravização, mas aprisionados pelas condições de vida limitadas que lhes são apresentadas.

Em nossa análise, focamos alguns aspectos de sua educação, já que temos muito mais a reprodução literária da educação em sentido amplo do que da educação em sentido estrito, a educação escolar sistematizada. Isso ocorre, inclusive, pela negação ao acesso a esse tipo de conhecimento para Ponciá e seus familiares. Os valores, conhecimentos, técnicas de trabalho são transmitidos de geração para geração pela via da oralidade e da tradição. Podemos dizer que os principais meios de educação são o trabalho e a convivência familiar.

No trabalho, são reproduzidas as relações aviltantes de semiescravização: nas relações familiares e comunitárias são repassados os valores que constituem a humanidade da protagonista. Em *Ponciá Vicêncio*, essas relações são de solidariedade, comunitarismo e empatia, mas contrastam com a violência, o egoísmo, o machismo que as personagens encontram na cidade para a qual emigram buscando melhores condições de vida.

Na comunidade de Ponciá, transmitem-se também os conhecimentos do senso comum e as práticas místicas que gerenciam a interpretação do mundo feita pelas personagens. O conhecimento escolar é circunscrito ao aprendizado da leitura e da escrita e adquirido de forma errática por alguns personagens. A catequização e o sincretismo aparecem também como formas de aculturação da comunidade de Ponciá Vicêncio.

Há, no romance, a representação de um profundo sofrimento psíquico vivenciado pela personagem, que pode ser interpretado de forma mística, conforme indicação da própria narrativa, mas que também aponta para as consequências subjetivas da escravização e do racismo que serviu de suporte para a reprodução das relações de opressão necessárias ao tipo de sociedade que o Brasil construía à época em que o texto retrata.

As aproximações e distanciamentos entre *Infância* e *Ponciá Vicêncio* nos ajudam a compreender as relações entre história e literatura, quando pensamos que a representação literária pode abordar fatos históricos a partir de diversos pontos de vista. O menino e Ponciá são educados para ocuparem lugares diferentes na sociedade em que vivem. Suas vivências os levam para esses lugares.

Estudar a representação da educação na literatura significa procurar rastrear as influências que colaboraram para a formação dos personagens e esta pode ser percebida por meio de suas ações e pensamentos expostas no texto literário. Conforme indicamos na primeira seção deste trabalho, a construção da personalidade forma o que Lukács chama de fisionomia intelectual das personagens.

Em ambos os textos, a fisionomia intelectual encontra-se bem construída e justificada. Os dois protagonistas passam por dificuldades e violências, mas a atitude deles difere. O menino de *Infância* se torna um adolescente indignado com as injustiças sociais e pessoais, mas não encontra, até o momento que o deixamos na narrativa, a coragem para se contrapor a elas. Ponciá, no entanto, demonstra coragem, aos 19 anos, quando emigra sozinha para a cidade, apesar de ter sido advertida pela mãe sobre como seria viver na cidade e do fato de que “Ela sabia de muitos casos tristes, em que tudo havia dado errado” (Evaristo, 2017, p. 33) com outras pessoas. Assim como as pessoas das histórias de derrota, Ponciá é infeliz em seus intentos pelas diversas violências que sofre nesse lugar. O destino da personagem é o adoecimento psíquico e o retorno ao povoado de sua infância onde ela se sente melhor.

Ambos os personagens representam um tipo social historicamente situado, pois congregam as principais características de um indivíduo em formação no contexto da obra. Podemos perceber como essas particularidades estéticas se conectam com a universalidade do gênero humano. Colocá-los em análise, lado a lado, permite-nos, ainda, comparar suas trajetórias, suas condições de desenvolvimento, de acesso ao emprego digno, à educação sistematizada, aos direitos sociais etc. Em tudo, Ponciá Vicêncio perde.

O menino de *Infância*, embora marginalizado, acessa direitos que são negados para Ponciá. Assim, o próprio direito de existir é posto em xeque para a personagem que se esvazia, enquanto o mundo da leitura enche o protagonista de conhecimentos. A educação que ele recebe é uma porta que se abre, enquanto todas se fecharam para Ponciá.

Não consideramos, no entanto, que o romance de Conceição Evaristo seja pessimista, ao contrário, a personagem Luandi José Vicêncio é uma vela de esperança, pois, tomado de uma consciência e agência sobre seu destino, abre espaço para construir um novo futuro, embora não livre de novas marcas a serem forjadas, diz o narrador, em discurso indireto livre: “Descobriria [...] que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura de seu próprio punho, outras letras e marcas havia” (Evaristo, 2017, p. 110).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. ABSTRAÇÃO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a. p. 4.

ABBAGNANO, Nicola. GENERALIZAÇÃO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b. p. 557.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARRUDA, Aline Alves. “**Ponciá Vicêncio**”, de **Conceição Evaristo**: um *Bildungsroman* feminino e negro. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação e sua importância na história do realismo. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 203-258.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Posfácio. In: EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1903**. Reorganiza a assistência a alienados. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1903. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1132-22-dezembro-1903-585004-publicacaooriginal-107902-pl.html>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Brasília, DF: Presidência da República, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei de 20 de outubro de 1823**. Declara em vigor a legislação pela qual se regia o Brasil até 25 de Abril de 1821 e bem assim as leis promulgadas pelo Senhor D. Pedro, como Regente e Imperador daquela data em diante, e os decretos das Cortes Portuguezas que são especificados. Brasília, DF: Presidência da República, 1823. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim....-20-10-1823.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRUM, Eliane. **Prefácio**: os loucos somos nós. *In*: ARBEX, Daniela. Holocausto Brasileiro. São Paulo: Geração Editorial, 2013. p. 14-17.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 51-80.

CANDIDO, Antonio. Ficção e confissão. *In*: CANDIDO, Antonio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. São Paulo: Todavia, 2024. p. 15-79.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 1923. p. 183-208.

COUTINHO, Fernanda. **Imagens em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

DEHAENE, Stanilas. **É assim que aprendemos**: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). São Paulo: Contexto, 2022.

EVARISTO, Conceição. A escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Contância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. Anexo 1. Entrevistadora: Aline Alves Arruda. *In*: ARRUDA, Aline Alves. **“Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo**: um *Bildungsroman* feminino e negro. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. p. 101-104.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Uma escritora a todo vapor. Entrevistadores: Jefferson Barbosa; Marcelle Felix. **Quatro cinco um**, São Paulo, ano 9, n. 99, p. 28-29, nov. 2025.

FOSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. 2. ed. Tradução: Maria Helena Martins. São Paulo: Globo, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. **Droit à l'éducation**: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?, 2005, p. 1-11. Suíça: IDE. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudcação%20não%20formal%20formal%20Gadotti.pdf.

GAN, He. Chinese Education Tradition - The Imperial Examination System In Feudal China. **Journal of Management and Social Sciences**, Korangi Creek, v. 4, n. 2, p. 115-133, Fall2008. Disponível

em: <https://ibtjbs.ilmauniversity.edu.pk/journal/jbs/4.2/5.%20Chinese%20Education%20Tradition->

[The%20Imperial%20Examination%20System%20In%20Feudal%20China.pdf](https://ibtjbs.ilmauniversity.edu.pk/journal/jbs/4.2/5.%20Chinese%20Education%20Tradition-The%20Imperial%20Examination%20System%20In%20Feudal%20China.pdf).

Acesso em: 14 out. 2025.

GENETTE, Gérard. **Figuras III**. Tradução: Ana Alencar. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

HELLER, Agnes. **Everyday life**. London: Routledge & Kegan, 1984.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LEITÃO, Cláudio. Posfácio. *In*: RAMOS, Graciliano. **Infância**. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022. p. 296-310.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. Sobre a questão da dialética. *In*: LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos filosóficos**: Hegel. Tradução: Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 329-337.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LETRA VIVA: LIVROS NOVOS E USADOS. Letra Viva Leilões. Lote 389. Disponível em: <https://www.letravivaleiloes.com.br/peca.asp?Id=21600039>. Acesso em: 27 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: la peculiaridade de lo estetico. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982. v. 1.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Thomas Mann**. Tradução: Jacobo Muñoz. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1969.

LURIA, Alexander Roimanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 8. ed. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2017.

MAAS, Wilma Patrícia Marzardi Dinardo. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. Tradução: Florestan Fernandes. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTALIA, Eliane Jacqueline. Rente ao chão do texto. **Teresa**: Revista de Literatura Brasileira, São Paulo, n. 2, p. 176-187, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/teresa/article/view/116590>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019. E-book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PATOU-MATHIS, Marylène. **O homem pré-histórico também é uma mulher**: uma história da invisibilidade das mulheres. Tradução: Julia da Rosa Simões. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

PAULO NETTO, José. Lukács: tempo e modo. In: PAULO NETTO, José (org.). **Georg Lukács**: Sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 25-56.

PEDROSA, Pietro Henrique; *et. al.*. Contributos atemporal de Nise da Silveira frente a Reforma Psiquiátrica no Brasil: um estudo reflexivo. **Brazilian Journal of Medical Sciences**, v. 2, n. 3, p. 59-68, 2024. Disponível em: <https://revistabrasileira.com/arquivos/contributos-atemporal-de-nise-da-silveira-frente-a-reforma-psiquiatrica-no-brasil-um-estudo-reflexivo/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PEREIRA, Karla Raphaella Costa. **Literatura e formação humana em György Lukács**: esboços sobre uma estética marxista. Fortaleza: Nova Civilização, 2020.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 51. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

REIS, Carlos. PERSONAGEM, Discurso da. *In*: REIS, Carlos. **Dicionário de Estudos Narrativos**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2018. p. 398-401.

RIBEIRO, João. **Selecta classica**: com anotações philologicas, grammaticas, em complemento das doutrinas expostas no curso superior de Grammatica Portugueza do mesmo autor. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914. Arquivo digitalizado disponível na Biblioteca Digital da Unesp. Disponível em: <http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6566>. Acesso em: 27 set. 2025.

RIOS, Amanda Freire da Costa; COSTA, Ivoneide de França. Produções de Abílio César Borges: além do saber médico. *In*: TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa; JUALIANO, Carla Borges de Andrade (org.). **Os saberes em desenho do Barão de Macaúbas**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2015. v. 2. p. 73-90.

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. Lo singular, lo particular y lo universal. *In*: ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. **Categorías del materialismo dialectico**. Tradução: Adolfo Sanchez Vázquez e Wenceslao Roces. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 257-297.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Thomaz Kawache. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SAES, Décio. A participação das massas brasileiras na revolução antiescravista e antimonárquica (1888-1891). *In*: SAES, Décio. **República do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 21-33.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SELECTA classica: Resumo. **Biblioteca Digital Unesp**, [2013]. Disponível em: <http://bi8bdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6566>. Acesso em: 27 set. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.